



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

La generación de condiciones institucionales para la enseñanza



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



ENTRE DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

La generación de condiciones institucionales para la enseñanza



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA NACIONAL DE NIVEL PRIMARIO
Lic. Silvia Storino

Gamarnik, Raquel

La generación de condiciones institucionales para la enseñanza / Raquel Gamarnik ; Rita Torchio ; María Laura Piarristeguy ; con colaboración de Fernanda Benítez ; Carolina Costes ; Aurora Ayciriex ; coordinado por Teresa Socolovsky. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

96 p. ; 23x17 cm. - (Entre Directores de escuela primaria / Teresa Socolovsky; 5)

ISBN 978-950-00-0805-1

1. Formación Docente. I. Torchio, Rita II. Piarristeguy, María Laura III. Benítez, Fernanda, colab. IV. Costes, Carolina, colab. V. Ayciriex, Aurora, colab. VI. Socolovsky, Teresa, coord. VII. Título
CDD 371.1

© Ministerio de Educación, 2010

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

COORDINACIÓN DEL PROYECTO *Teresa Socolovsky*

AUTORAS *Raquel Gamarnik* (Área de Capacitación),
Rita Torchio, *María Laura Piarristeguy*,
Cristina Ibaló (Dirección de Nivel Primario)

COLABORADORAS *Fernanda Benítez*, *Carolina Costes* (Área
de Capacitación); *Aurora Ayciriex*
(Dirección de Nivel Primario)

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS *Gustavo Bombini*

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES *Gonzalo Blanco*

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN *Clara Batista*

CORRECCIÓN *Ana Feder*

DOCUMENTACIÓN GRÁFICA *María Celeste Iglesias*

Estimados colegas:

La escuela es un lugar que da la bienvenida a los niños, que los recibe para pasarles el mundo, y ello es, en sí mismo, una alegría. Enseñar, en este sentido, remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión de la herencia con la posibilidad de transformar, crear, alterar ese patrimonio.

Si la finalidad de la educación es garantizar el acceso y la apropiación efectiva de los saberes culturales, es obligación del Estado generar las condiciones para que la educación se torne posible. En este sentido, entendemos que los equipos de conducción de las escuelas tienen una misión político-pedagógica sumamente relevante: impulsar y direccionar los esfuerzos de su institución para lograr que cumpla con sus propósitos educativos. Los que tenemos funciones de conducción sabemos la complejidad que esta tarea supone; conocemos bien la responsabilidad que sostenemos aquellos que debemos lograr que las cosas sucedan en el sentido en el que nos lo hemos propuesto colectivamente.

Por ese motivo, el Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con los Ministerios Provinciales, asume la responsabilidad de promover espacios de formación que garantizan el derecho a capacitarse a los equipos de conducción de las escuelas primarias, entendiendo que colaborarán en el ejercicio de un rol que, sin arbitrariedad ni autoritarismos, requiera de la firmeza de las convicciones y la precisión de las direccionalidades.

Los saludo con la esperanza de que en este trabajo colectivo, renovemos nuestro entusiasmo y deseo por seguir compartiendo cotidianamente la tarea con niños, padres y docentes, de cada escuela primaria argentina, y, al hacerlo, reafirmemos el compromiso colectivo de trabajar por una escuela inclusiva y de calidad, garantía de una Argentina justa y solidaria.

Prof. Alberto Sileoni
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Estimados directores:

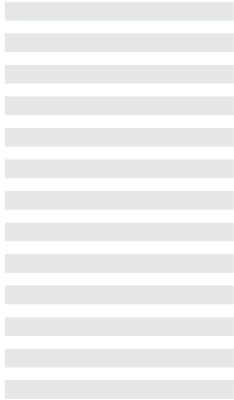
El presente material ha sido elaborado por un conjunto de colegas pertenecientes a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con el propósito de realizar un aporte al pensamiento sobre la tarea de dirigir las instituciones educativas de nivel primario. También hemos convocado a diversos profesionales que han aportado su saber y entusiasmo para realizar esta obra.

La colección Entre Directores de Escuela Primaria está compuesta por siete volúmenes que recorren diversos temas y problemas. Son parte de una propuesta nacional de formación para equipos directivos que se propone generar espacios de reflexión y trabajo en conjunto. La colección intenta construir un discurso sobre la dirección de la escuela distanciada de los paradigmas económicos que significaron el hacer directivo desde marcos de acción impregnados por las lógicas del gerenciamiento. La perspectiva elegida posiciona la tarea del director como un trabajo político-pedagógico con poder para decidir en torno a situaciones educativas complejas, abiertas, sobre las cuales se impone una lectura atenta de las situaciones para elegir, en cada caso, el mejor camino.

La escuela primaria abre sus puertas cotidianamente para recibir a las múltiples infancias que pueblan nuestro país. Su tarea central es desarrollar un trabajo colectivo que permita a cada niño y a cada niña vivir una experiencia educativa de carácter colectivo integral y enriquecido, en el marco de un vínculo comunitario que se torna sustantivo y profundo. Para ello, los docentes piensan prioritariamente la enseñanza y se preocupan por el modo en que esta se despliega en cada oportunidad de encuentro con los alumnos y los padres. En esta tarea los equipos directivos sostienen un protagonismo indiscutible y necesario.

Revalorizar estas dimensiones nos obliga a volver sobre las palabras con las que pensamos el quehacer directivo, sosteniendo la confianza en el saber que sobre esta tarea es posible sistematizar en conjunto por los propios directores. Entendemos que una parte sustancial de estos conocimientos se construyen entre la lectura y la reflexión, entre los relatos de la cotidianidad de la escuela llevados adelante por los propios directores y el análisis profundo y sincero sobre ellos.

Esperamos que el trabajo compartido facilite esta tarea cotidiana y abra espacios de pensamiento y renovación de las prácticas de conducción; para mejorar aquellas que han demostrado ser inapropiadas para construir una escuela más democrática y plural, recuperando otras que permiten hacer avanzar a los colectivos de la escuela; revalorizando las que transcurren muchas veces de forma silenciosa y anónima; aportando, en suma, a una experiencia formativa colectiva e intensa para cada uno de ustedes.



ÍNDICE

- 11 Introducción
- 13 ¿Qué es justicia curricular en el ámbito de la escuela?
- 19 ¿Qué es el currículum?
- 25 El trabajo del director en la conducción del proyecto curricular
- 47 Proyecto curricular y sujeto educativo
- 81 Seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza como estrategia de intervención.
- 94 Bibliografía



ÍNDICE

- 11 Introducción
- 13 ¿Qué es justicia curricular en el ámbito de la escuela?
- 19 ¿Qué es el currículum?
- 25 El trabajo del director en la conducción del proyecto curricular
- 47 Proyecto curricular y sujeto educativo
- 81 Seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza como estrategia de intervención.

- 94 Bibliografía



Introducción

La escuela es la institución social que tiene la responsabilidad de garantizar determinados aprendizajes comunes a todos los niños y la tarea central que debe encarar el equipo de conducción, es trabajar sobre las condiciones para lograrlo. De esto se trata en definitiva la gestión curricular. Es un aspecto específico del trabajo del director, centrado en la intervención para orientar y organizar las prácticas de enseñanza de los distintos miembros de la escuela, en función de promover determinados aprendizajes.

Intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje implica pensar al currículum en acción y en cómo los intercambios y acciones cotidianas de los que participan de la vida escolar lo constituyen. Como señala Margarita Poggi (1996):

prestar atención a los espacios y a los territorios, a los tiempos y las historias, a los continentes y a los contenidos

¿Qué quiere decir con esto la autora?

El currículum se construye en tiempos y espacios que tienen características que los distinguen, propias de los espacios y los tiempos escolares, pero también de las formas en que los actores de una escuela en particular, transitan por ellos y los resignifican:

- no se trata sólo de los espacios físicos y las formas de organizarlos, sino de la manera en que los habitan los sujetos y se apropian de ellos;

- no se trata sólo del tiempo cronológico, sino del tiempo de lo vivido, de los sentidos y las formas en que los sujetos lo transitan;
- no se trata sólo de lo que se enseña, sino de las relaciones entre los sujetos, que contienen y dan sentido a lo que se enseña y se aprende.

Pensar lo curricular desde una dimensión institucional implica atender a los modos de habitar la escuela y a los sujetos que la habitan. Es en este entramado de historia y de territorios donde el currículum se construye y es allí donde hay que intervenir, ese es el centro de la gestión del currículum.

En este sentido, los contenidos de enseñanza no pueden disociarse de la relación pedagógica, en las situaciones de enseñanza se transforman y construyen contenidos. Pensar lo curricular es también pensar la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Esta tarea presenta múltiples desafíos al director de una escuela, la forma de encararla, las estrategias que desarrolle para hacerlo, tendrán que ver con su historia, con las experiencias adquiridas a lo largo de su carrera y con un conjunto de supuestos acerca de los alumnos y maestros, del rol directivo, la gestión institucional y el currículum.

Desde nuestra perspectiva, *la gestión curricular implica no sólo generar condiciones para que los proyectos se construyan y materialicen sino también para que estos reafirmen o quiebren las profecías de fracaso o los destinos inexorables.*

La gestión curricular, entonces, nos instala en el problema de construir una propuesta curricular que favorezca la justicia social.



¿Qué es justicia curricular en el ámbito de la escuela?

Connell (1997), hace ya algunos años, planteaba el problema de la justicia social en el currículum a través del concepto de *justicia curricular*. Esto implica la construcción de un currículum común para todos los ciudadanos, pero construido sobre la base de los siguientes principios:

- Expresión clara de los intereses de los grupos menos favorecidos. Si se pretende construir “lo común” es necesario considerar en nuestros proyectos curriculares la “posición de los menos favorecidos”. Significa, en concreto, que los contenidos trabajados expresen la posición de los grupos más vulnerables social y culturalmente, que se considere la posición de las minorías de género, cuidando no transmitir pautas culturales que los descalifiquen, que si se plantean cuestiones raciales o territoriales se considere la perspectiva de los pueblos originarios. Y así sucesivamente. Esto, además de aportar a la construcción de la justicia social, sería una fuente de gran enriquecimiento para la experiencia y los conocimientos de todos los grupos sociales, permitiéndoles construir una representación más amplia y que trascienda su propia experiencia de vida.
- Participación de todos los sectores sociales, especialmente de aquellos que menos posibilidades tienen de hacer oír su voz en los ámbitos en que se deciden las políticas públicas. Implica también la necesidad de atender a los saberes necesarios para formar ciudadanos que participen activamente en la vida democrática.

- Construcción histórica de la igualdad. La aplicación de los criterios anteriores a la construcción de un programa de aprendizajes comunes generaría tensiones o conflictos en la vida escolar, que son parte del devenir curricular. Es importante estar atentos a los efectos sociales del currículum, preguntarnos si está realmente favoreciendo la producción de relaciones más igualitarias.

Por ejemplo, cuando en la escuela se presentan modelos de familia y distribución de roles entre hombres y mujeres según el modelo de la clase media urbana contemporánea como el modelo deseable, con una mirada descalificadora hacia construcciones culturales distintas, no se estaría cumpliendo con algunos de los principios de la justicia curricular.

Para el autor, si un currículum ignora los intereses de los menos favorecidos, implica prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones y reduce la capacidad de las personas de mejorar y comprender su mundo, sería entonces un “currículum injusto”.

La gestión curricular, desde la perspectiva de la *justicia curricular*, implica tejer entramados que favorezcan el desarrollo de propuestas de enseñanza significativas para todos y que ayuden a que todos los chicos puedan aprender. La gestión curricular, entendida como gobierno de la enseñanza, no puede pensarse al margen de la decisión de hacer justicia, de ahí que los conceptos de Connell nos resulten útiles para encarar esta tarea.

Para plantearnos la construcción de un programa de aprendizajes comunes, es conveniente detenerse a reflexionar acerca de qué entendemos por “común”. La forma en que pensemos “lo común” se vincula a un modo de entender la inclusión, e incidirá en las estrategias que se desarrollen para favorecerla.

La escuela, en nuestro país, nace de la mano de una forma particular de entender lo común, propia de la época y de las concepciones hegemónicas de entonces. Su organización y estructura encarnan esa concepción de lo común. Una escuela común para todos, con una estructura y formato semejante, con las mismas finalidades formativas y con un currículum basado, entre otras cosas, en una serie de supuestos comunes para todos los niños, acerca de cómo aprenden y se desarrollan. Estas características, constitutivas de nuestros sistemas escolares, todavía inciden en las prácticas de enseñanza, en diversos aspectos.

Las escuelas nacen, entonces, de la mano de la *asociación entre lo común y lo mismo*. Para lograr la igualdad, se necesitan iguales condiciones. Esta idea dejó de lado las múltiples diferencias entre los grupos sociales que la escuela atendía y supuso un sujeto homogéneo y una sociedad homogénea.

¿Lo común es lo mismo para todos?

Este supuesto de homogeneidad, para Flavia Terigi (2008), se manifestó en nuestro sistema educativo de dos formas diferentes:

- **Todos en la escuela:** la inclusión educativa se logra si brindamos a todos la posibilidad de acceder y permanecer en la escuela. Desde esta perspectiva, la tarea del director pasaba por generar las condiciones para garantizar el acceso y la permanencia de los chicos en la escuela, pero ¿es suficiente con esto? Sin duda, es indispensable que todos puedan asistir y el desafío es que asistan los chicos que aún no están en la escuela. No obstante, ¿alcanza con garantizar la asistencia de todos para garantizar la igualdad de oportunidades? Para la autora este es un sentido limitado, hay otras consideraciones que hacer, vinculadas a la igualdad de oportunidades: ¿todas las escuelas están en igualdad de condiciones? ¿Las condiciones materiales que brindan las escuelas son iguales para todos? ¿Aquello que se enseña y se aprende en las escuelas, favorece la igualdad de oportunidades? De esto se trata la gestión curricular. Los sectores más vulnerados tienen también trayectorias escolares “vulneradas”. En muchos casos, un sistema escolar que propone trayectorias escolares iguales y preestablecidas para todos, sobre un parámetro determinado, produce “fracaso escolar” o “repetencia”. Es necesario centrar la atención en aquello que la escuela brinda, en qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende en las escuelas.
- **Todos aprendiendo lo mismo:** Ya no se trata sólo de estar en la escuela, sino de que la escuela garantice los mismos resultados de aprendizaje. La gestión curricular, desde esta perspectiva, implica atender a las condiciones pedagógicas que hacen posible que todos los chicos puedan no sólo ingresar y permanecer en la escuela, sino también que logren los aprendizajes que establece el currículum. Desde esta mirada, cuyo punto de partida es que los sujetos y las comunidades son diferentes, resulta necesario promover formas de organización y de enseñanza que permitan que todos logren los mismos aprendizajes, pero ensayando caminos diferentes. La importancia de esta perspectiva es que pone a la enseñanza en el centro, da relevancia a la gestión curricular, centrada en este caso en generar condiciones y desarrollar estrategias diferentes para que todos aprendan lo mismo. Sin embargo, si bien se replantea el “cómo” enseñar para llegar a todos, no se plantea el “qué”, no se pone en cuestión aquello que habría que aprender... Lo común, sigue siendo lo mismo.

Actividades

Si se codifica como cultura autorizada la de sectores específicos de la población, se desautoriza a las otras, con lo cual, lo mismo no es lo común y no sólo no iguala, sino que acentúa la desigualdad. (Terigi, 2008)

Discutan en pequeños grupos: ¿qué implicancias tienen las afirmaciones “aprender lo mismo” y “aprender lo común”?; ¿qué relaciones pueden establecerse entre ambos conceptos y la gestión curricular?

El currículum ¿refleja pautas culturales comunes a todos los grupos sociales? Si esto no es así, entonces los grupos sociales cuyas pautas culturales o formas de representación de la realidad no se expresan en el currículum estarían en situación desigual frente a él. Nuevamente, aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; para favorecerla habría que trabajar sobre el “qué”. No se trata de tomar de manera automática lo que un currículum prescribe, es necesario contextualizarlo en función de las características de las escuelas y las comunidades, y de los intereses, necesidades y demandas de los sujetos que pueblan las escuelas.

La gestión curricular, encarada desde la perspectiva de la *justicia curricular*, debe promover la capacidad de las personas de comprender el mundo en el que viven y actuar sobre él. Esto implica contextualizar el currículum, construyendo una propuesta curricular que exprese las características e intereses de todos los grupos que conforman la sociedad, no sólo de los que conforman la comunidad educativa y, especialmente, de aquellos cuya situación es más vulnerable. De esta forma, podremos avanzar en la promoción de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades más plurales.

Actividades

Analice el proyecto curricular que se desarrolla en su escuela, desde la perspectiva de la justicia curricular.

Para facilitar el análisis, “interrogue” al proyecto de enseñanza con las preguntas siguientes:

- ¿El proyecto curricular contempla los intereses de la comunidad en la que está inserto? ¿En qué contenidos se expresa esa consideración?
- ¿De qué modos los diferentes sectores pueden expresar sus intereses, necesidades y demandas?
- Los contenidos y las estrategias propuestas, ¿se sustentan en la experiencia de vida de las personas menos favorecidas? Ejemplifique.
- ¿Qué espacios se habilitan para la participación de todos los grupos que constituyen la comunidad educativa?
- ¿Hay algunos aspectos de la propuesta actual que considera que convendría modificar? ¿Cuáles?

Es posible y necesario pensar en programas de aprendizajes comunes que expresen los intereses de los diferentes sectores que participan de la vida social. Para lograrlo, es necesario buscar formas de organizar contenidos y estrategias de enseñanza que se sustenten en la experiencia de vida de los chicos y de sus familias y que las potencien, y que les permitan conocer experiencias de vida diferentes. ¿Qué se puede hacer desde la dirección de la escuela para favorecerlo?



¿Qué es el currículum?

La gestión del currículum en las escuelas implica una serie de supuestos sobre el currículum y sobre la enseñanza.

Se han formulado muchas conceptualizaciones sobre el currículum.

Algunas tienden a enfatizar su *carácter prescriptivo* y otras se centran más en el *desarrollo curricular*, en lo procesual; algunas enfatizan su carácter *técnico*, otras su carácter *práctico* y otras su carácter *político*. El campo del currículum es sumamente complejo y es tan amplio que en ocasiones parece inasequible. Las diferentes concepciones desarrolladas alumbran aspectos diferentes de este objeto sumamente complejo y asumen una posición o perspectiva en torno a él.

¿A qué llamamos currículum?

El término currículum se ha usado y se usa en las escuelas con sentidos diferentes. Para dar cuenta de las diferentes acepciones que se fueron desarrollando a lo largo de la historia de los sistemas educativos, Félix Angulo Rasco las organiza en tres grandes grupos, que veremos a continuación.

Currículum como contenido

El currículum como contenido es una de las formas más usuales de comprenderlo. Se asocia el currículum al “qué” de la enseñanza, es aquello que se pretende enseñar.

Pero la determinación del “contenido” de la enseñanza dista mucho de ser unánimemente compartida. Lo que entendemos por “contenido de enseñanza” ha sido y es objeto de controversias y de interpretaciones diversas: se lo asocia a los conocimientos disciplinares, a las pautas éticas, o a las experiencias educativas que la escuela aporta, y los debates sobre la selección y organización de los mismos, recorren nuestra historia educativa.

La comprensión del currículum como contenido representa una de las formas más generalizadas de entenderlo, pero, sin embargo, un *currículum* pensado sólo en función de la transmisión de conocimientos, no parece suficiente para pensar la enseñanza en las escuelas.

Currículum como planificación

Desde esta concepción, se piensa al currículum como planificación de la enseñanza. En él se resume y establece el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa. El currículum es, entonces, un documento escrito en el que se representa el alcance y la organización del programa educativo proyectado para una escuela.

Esta idea se manifiesta en las escuelas de varias formas. Puede variar el grado de las especificaciones sobre la enseñanza: pueden plantear criterios generales para pensar las acciones de enseñanza o especificar los objetivos, contenidos o actividades a desarrollar con mayor nivel de detalle, varía, en definitiva, el margen de decisión sobre la enseñanza que deja a los diferentes actores escolares.

Las diferentes acepciones del currículum como planificación varían también en los aspectos a través de los cuales se busca regular la enseñanza. Durante buena parte del siglo XX, los documentos curriculares sólo expresaban los contenidos esperados para cada nivel o año; después de la década de 1960 comenzaron a incluir otros componentes como objetivos, actividades y evaluación.

Quienes asocian el currículum a la planificación de la enseñanza incluyen los contenidos educativos pero no se limitan sólo a estos, sino que avanzan sobre otros aspectos, en función de señalar el marco ideal dentro del cual se desarrollará la labor educativa, exponiendo de diferente manera y con distintos grados de prescripción, los criterios que subyacen a las decisiones sobre esa labor.

Currículum como realidad interactiva

Desde estas concepciones, el currículum es lo que sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen. Incluye todas las experiencias educativas de las que la escuela es responsable. Como enfoque teórico, dio lugar a una extensa literatura sobre el funcionamiento real de las escuelas, que es como decir al funcionamiento real del currículum. Esta perspectiva asume que, en última instancia, un currículum es una construcción realizada entre profesores y alumnos y, en general, la creación activa de todos aquellos que directa o indirectamente participan en la vida de la escuela. Por lo tanto, si el currículum es también lo que ocurre en las aulas, desde estas concepciones el interés se centra en las conexiones o desconexiones existentes entre el currículum como intención y el currículum como acción.

En este grupo, podemos distinguir dos tendencias. Una enfatiza más los aspectos culturales; para ellas el currículum es un espacio de producción de sentidos que se construye en la interacción social. La otra enfatiza el carácter político del currículum y su papel en la producción y reproducción de relaciones de dominación, y dio lugar a las llamadas teorías críticas del currículum. Para estas corrientes, el currículum es un proyecto político y un campo de lucha, donde diferentes sujetos sociales pugnan por la definición de los elementos culturales que formarán parte del mismo. En esta corriente podríamos ubicar a autores como Alicia de Alba, Willis, Giroux, entre otros.

En este trabajo consideramos al currículum como un proceso social complejo que involucra la construcción y reconstrucción de una propuesta político-educativa en los diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo.

Una de las conceptualizaciones más completas, y que se enfoca en aspectos del *currículum* que nos parece importante destacar, es la de Alicia de Alba. Para esta autora el currículum es:

una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesuales prácticos así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas; devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (De Alba, 1995)

Decir que el currículum es “una síntesis de elementos culturales” implica asumir que siempre involucra una selección de la cultura; es una opción entre otras opciones posibles. Dado que es imposible transmitir todos los conocimientos existentes, el sistema educativo selecciona algunos saberes del universo de conocimientos disponibles. Esa selección tiene relación con el proyecto cultural que una sociedad elige como valioso para ser transmitido a las nuevas generaciones, en un contexto histórico y político determinado.

Esto nos enfrenta a varios interrogantes: ¿qué saberes se seleccionan y por qué? ¿Quiénes participan de esa selección? ¿Quiénes y cómo deciden lo que se incluye o no en el currículum?

Para De Alba, la decisión de lo que entra y lo que no entra en esta selección y lo que no está atravesada por intereses “diversos y contradictorios”, y su inclusión o no depende de la capacidad que tengan los grupos sociales que los sustentan de incidir en estas decisiones.

Esta concepción destaca el carácter político del currículum. Desde esta perspectiva, el currículum es un campo de controversias por la definición de lo que la escuela debería transmitir e implica un conjunto de procesos que se desarrollan en los diversos niveles y ámbitos del sistema educativo, en los que se va construyendo y reconstruyendo una “propuesta político educativa”. Los diferentes grupos sociales generan estrategias que implican acuerdos y desencuentros e inciden de diferente manera en lo que se enseña y se aprende en las escuelas, en cada momento histórico.

Estos procesos se expresan (aunque no en su totalidad) en diferentes tipos de textos o documentos curriculares que llegan a las instituciones. No todos los aspectos de una propuesta curricular se explicitan en los documentos curriculares, algunos se expresan en las acciones y estrategias que se definen para traducir estas propuestas en prácticas educativas. Las políticas curriculares, por ejemplo, se llevan adelante a través de diversas estrategias; los sistemas de formación y capacitación docente y los sistemas de evaluación son parte importante de las mismas e interpelan el trabajo en las escuelas de diferentes formas y a través de diferentes canales, buscando incidir fundamentalmente sobre las prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva de la justicia curricular, es importante tener presente que no todos los actores sociales logran incidir en los espacios en donde estas propuestas se construyen, sin embargo sí se expresan en la vida social y muchas veces en la escolar. Estos documentos expresan un conjunto de prescripciones que buscan brindar un marco y dar sentido a las prácticas escolares. Es por esto que, si bien no agotan los procesos curriculares, pueden ser un buen punto de partida para comprenderlos o analizarlos.

Actividades

En nuestro país se reconocen diferentes niveles de especificación curricular en los que se producen documentos curriculares, que buscan regular aspectos de la vida escolar y de las prácticas de enseñanza y que interpelan y/o involucran a diferentes actores.

- ¿Qué documentos curriculares conoce?
 - ¿En qué instancias se producen y quiénes participan de ese proceso?
 - ¿Qué aspectos de la tarea escolar intentan regular?
 - ¿De qué modo los utiliza usted en la escuela?
 - Elija uno de esos documentos y analice el contenido que se prescribe.
 - ¿Considera qué es lo que se debe enseñar? ¿Por qué?
 - ¿Agregaría algún aspecto que no esté incluido en el documento? ¿Cuál?
 - ¿Quitaría algunos? ¿Por qué?
-



El trabajo del director en la conducción del proyecto curricular

Ámbitos de producción del currículum

Como señalamos, la producción curricular se realiza en distintas instancias. En este apartado reflexionaremos sobre el trabajo del director en relación con los procesos curriculares en estos ámbitos y las relaciones entre ellos.

Siguiendo la conceptualización de Flavia Terigi (1999), distinguimos diferentes ámbitos de producción del currículum:

- político o de planeamiento;
- institucional;
- áulico.

El ámbito de planeamiento de las políticas curriculares

Es donde se delinearán las políticas públicas en educación. Aquí se traducen en políticas curriculares las diferentes demandas e intereses sociales en torno a la enseñanza. Como señalamos, es un espacio no exento de disputas acerca de cuáles son los contenidos que se incluyen y se excluyen del currículum.

En nuestro país, con una organización federal, el órgano de decisión de las políticas curriculares es el Consejo Federal de Educación. Allí se aprueban los documentos curriculares que garantizan una propuesta común para todos los alumnos y alumnas de las escuelas del país, como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

En los ámbitos de decisión provincial, las decisiones tomadas a nivel federal se plasman en diversos documentos que llegan a las escuelas como los diseños curriculares provinciales y los materiales de desarrollo curricular.

— DOCUMENTOS CURRICULARES

Son varios los documentos curriculares que llegan a las escuelas, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)

El Ministerio Nacional, las Provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del Consejo Federal de Educación, establecieron mediante resolución 214/04 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), conformándose una base compartida para la enseñanza en todo el país, fruto de una construcción común. En este sentido, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios son parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país.

Frente al desafío de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural.

A través de los NAP, se trata de garantizar a todos los chicos la enseñanza, de modo igualitario, de los saberes seleccionados. Ello exige, para los docentes y las escuelas, un amplio marco de reflexión sobre lo que enseñamos y cómo lo hacemos, recuperando los mejores saberes del oficio docente. Desde el Estado, implica asumir la creación de condiciones pedagógicas para que esto tenga lugar.

Esta propuesta se centra en los siguientes ejes:

- las condiciones pedagógicas y los sentidos ofrecidos a nuestras infancias;
- las estrategias de acompañamiento a escuelas y maestros;
- las propuestas para la enseñanza, desde una perspectiva de inclusión;
- los materiales pedagógicos como recurso para fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje y construir renovados vínculos con las familias.

Diseños curriculares

Se construyen en el marco de las diferentes jurisdicciones. Respetando los lineamientos y propósitos generales establecidos a nivel federal, cada provincia produce su propio diseño curricular en el que se contextualizan los propósitos y contenidos acordados a nivel federal. Los diseños curriculares prescriben finalidades, principios y fundamentos político-ideológicos de la enseñanza, enfoques de las áreas de conocimiento o materias, contenidos organizados en función de los tiempos y características organizacionales y orientaciones didácticas y de evaluación para cada nivel educativo. Los diseños conllevarán la flexibilidad necesaria para la elaboración del currículum institucional, plasmado en el Proyecto Curricular Institucional.

El ámbito institucional

En este ámbito se entrecruzan las prescripciones curriculares, los dispositivos puestos en juego desde los ámbitos de planeamiento de las políticas curriculares, las demandas de los diferentes sujetos sociales que participan de la vida escolar (familias, docentes, otras organizaciones de la comunidad), las características de la escuela (historia, identidad institucional) y lo que los chicos necesitan y expresan. En este entramado se construye una propuesta curricular, que se expresa en planes y proyectos institucionales o curriculares.

Este es el ámbito privilegiado para la intervención del director. Avanzaremos luego en su análisis.

— PROYECTO CURRICULAR

El proyecto curricular se construye colectivamente en las escuelas, adaptando lo establecido en el diseño curricular de cada jurisdicción a su realidad particular.

En algunas jurisdicciones está integrado al proyecto institucional, en otras se plantea como otro documento que concretaría los rasgos fundamentales del proyecto institucional en la dimensión pedagógico didáctica.

En ambos casos, el proyecto curricular expresa los acuerdos alcanzados en las escuelas respecto de la organización y secuenciación de los contenidos, de los propósitos y objetivos, así como de los criterios de evaluación, brindando un marco a la tarea de

enseñanza en el espacio áulico, y a las decisiones e intervención pedagógica en función de favorecer el aprendizaje. Es una herramienta central de la gestión curricular en el ámbito escolar.

El ámbito áulico

Es otro ámbito de producción del currículum, donde docentes y alumnos ocupan un rol protagónico. Es allí donde ellos interactúan configurando situaciones de enseñanza y de aprendizaje. En este ámbito se expresa en estrategias didácticas específicas, el modo en que los docentes se apropian de las prescripciones curriculares y de los acuerdos y proyectos realizados en el nivel institucional. También los chicos, como grupo y cada uno individualmente, hacen algo diferente con aquello que el docente se propuso enseñar.

A través de diferentes acciones, tanto los docentes como los chicos aceptan, rechazan y redefinen las prescripciones curriculares y construyen en su interacción cotidiana en el aula lo que muchos autores dieron en llamar “currículum real”, aquello que efectivamente se enseña y se aprende.

Un aspecto interesante a trabajar es el de las relaciones que se establecen entre estos tres ámbitos. Desarrollamos a continuación, algunas ideas sobre esta relación.

¿Cómo se vinculan estos tres ámbitos?

Actividades

Analicen estas frases que podrían ser escuchadas en cualquier escuela.

Yo para matemática hago lo que hice siempre y los alumnos aprenden. Alguno me dirá que soy antigua pero... cuando querés meterte con métodos “novedosos” empezás a tener problemas.

La directora me pidió por favor que incluya dos temas más del área de Naturales que estén en el currículum, pero no entiende que con este grupo no se puede... Menos mal que no viene al aula, y puedo decidir yo los contenidos y los tiempos.

Ya llegó el material del Bicentenario. Hay que incluirlo en el acto como sea.

Si quieren que enseñe con el método nuevo, yo lo hago. Después que no vengan los padres a decirme que los chicos no saben escribir en segundo grado.

–El Segundo Ciclo es muy problemático, hay un grupito que no hay manera de sentarlos a trabajar, así no creo que llegue a cumplir el programa.

–A mi me pasa lo mismo. ¿Intentamos con algún proyecto que pueda engancharlos? No sé..., algo transversal, hablemos el jueves con las profes de música y de plástica.

Ya sé que no se puede dar todo, pero tratemos de adaptar lo más importante a nuestra realidad del aula.

Me comentó la bibliotecaria que ya llegó el material para trabajar los temas del Bicentenario. ¿Te parece usarlo como parte del proyecto de Sociales de Segundo Ciclo?

- ¿Qué formas de pensar el currículum expresan?
 - Teniendo en cuenta los contenidos desarrollados precedentemente, ¿qué relación entre los tres ámbitos de producción curricular pueden inferirse de estas frases?
 - ¿Qué vínculo entre la prescripción curricular y la práctica que se realiza en el aula encuentran en ellas?
-

Flavia Terigi describe los modos de pensar la relación entre los ámbitos de planeamiento, institucional y áulico, que pueden reconocerse en las escuelas. Sostiene que estos modos responden a distintas lógicas.

Una es la **lógica aplicacionista**. Según esta explicación, tenemos una prescripción expresada en uno o más documentos producidos en el ámbito político, que se concreta a nivel institucional y se aplica a nivel áulico. Aplicar implicaría sólo realizar las modificaciones necesarias para adaptar la prescripción al contexto (institucional o áulico). No se realizan modificaciones sustantivas, sólo se cambia lo necesario para facilitar la realización de lo prescripto. Este modo de concebir el currículum supone que las dinámicas específicas de las escuelas inciden en su desarrollo sólo marcando las condiciones a las que este debe adecuarse. Esta perspectiva supone un docente que pueda aplicar lo prescripto, y un director que lo califica en función del nivel de aplicación logrado. Así, el buen docente es el que logra dar, en ese contexto y con esos alumnos, la mayor parte del programa. Sería tarea del director favorecer condiciones de adecuación e implementar mecanismos de control para garantizarlo.

La segunda es la **lógica de disolución**. Esta, al contrario de la anterior, supone que hay lógicas específicas de funcionamiento para cada ámbito y que los efectos de cada una de ellas sobre el currículum son tan fuertes que es el currículum prescripto el que carece de eficacia frente a éstas: lo que se enseña en la escuela se define en la escuela; lo que se enseña en el aula se define en el aula.

Las distinciones entre el currículum oficial y el currículum real, o la afirmación de que el currículum real se construye dentro del aula, fruto de lo que se genera entre docentes y alumnos en situación de enseñanza, es un ejemplo de estas posiciones. “Yo cierro la puerta del aula y decido qué enseñar” es una frase que puede dar cuenta de esta lógica. Este modo de pensar ignora el hecho de que los diferentes ámbitos se organizan no sólo en torno a los actores y sus conflictos sino también en torno a lo prescripto, a la norma curricular. El currículum tiene un poder estructurante de las prácticas educativas que esta perspectiva ignora.

Si el currículum es todo aquello que ocurre en la escuela y se define al margen de las prescripciones, las políticas curriculares carecen de sentido. Renunciar a definir, sostener o exigir políticas curriculares encierra un fuerte riesgo político. Se deja de lado la posibilidad de intervenir en los procesos curriculares en función de favorecer relaciones sociales más justas y condiciones de igualdad e inclusión cultural y social.

El problema de estas interpretaciones es que presentan al currículum prescripto y lo que sucede en las escuelas como dos cuestiones separadas. En la lógica aplicacionista prima lo prescripto y se pierde la capacidad transformadora de los actores institucionales.

La lógica de disolución enfatiza la autonomía, pero le otorga un carácter absoluto que obtura la capacidad de la acción política para configurar la enseñanza.

Expuestos los límites de estas lógicas, se propone una tercera:

el currículum prescripto, lejos de estar inerte o a merced de las fuerzas operantes en los distintos niveles, tiene eficacia en la determinación de lo que ocurre en esos niveles. Y ello no sólo porque es objeto sobre el cual estos niveles operan, sino también y sobre todo porque contribuye en parte a configurarlos y a pautar su desarrollo.

Estas posiciones dicotómicas fueron ya hace unos años conceptualizadas por Stenhouse como la distancia entre intención y realidad. Para Stenhouse (1991):

Nos hallamos al parecer ante dos puntos de vista acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción; una idea acerca de lo que deseáramos que suceda en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas [...]. Me parece esencialmente que el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad.

Para el autor, esta distancia entre intención y realidad se juega en las estrategias que desarrollan los actores involucrados en el proceso. En esta línea, Terigi propone una tercera lógica, la de **especificación**. Esta lógica supone reconocer la eficacia de lo prescripto en la configuración de las prácticas curriculares en la escuela y en el aula, y ubicar a los sujetos en un lugar de aceptar, rechazar, redefinir, en suma, transformar lo prescripto.

Actividades

Seleccione algunos de los proyectos de trabajo que se estén desarrollando en su escuela. Analice en ellos: ¿cómo aparecen tratados los contenidos en relación a lo prescripto en el Diseño Curricular? ¿Qué contenidos distintos o tratados de un modo diferente se incluyen? ¿Qué grado de relación tienen dichos proyectos con las características particulares del grupo de alumnos al que está dirigido? ¿En qué aspectos se expresa esa contextualización?

Reflexione sobre sus respuestas, a partir de las hipótesis desarrolladas por Terigi.

En el Módulo *El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Primera parte* se desarrolló la reflexión alrededor de tres acciones propuestas por Graciela Frigerio (2004): resistir, interrumpir e inaugurar. Allí, se sostenía que:

Estos tres verbos se implican y complementan. Proponemos leer cada una de las escenas que siguen como si fuera un caleidoscopio que gira. Y, al girar, muestra aspectos que pueden implicar tanto la resistencia, como la interrupción y la inauguración.

El director que resiste [...] resiste a la reproducción de lo mismo, a que se cumpla la profecía del fracaso, a la impotencia del suponer que “con este no se puede”.

El director que *interrumpe* [...] *interrumpe* cuando dice no, cuando pone límites, cuando detiene el orden de las cosas existentes. Es un no que reorienta las acciones, que inhabilita, que desautoriza ciertas prácticas. Interrumpe la repetición automática de una tarea, la aplicación incuestionable de una norma, el “más de lo mismo”.

El director que *inaugura* [...] *inaugura*, crea donde no hay. Se trata de introducir una acción política allí donde el escenario muestra que “no hay condiciones para”. Acción política “hacia adentro” y “hacia afuera” de la institución escolar.

Podemos decir que en el ámbito institucional y en el áulico un directivo puede ayudar a *resistir*, a través de diversas estrategias, las pautas y elementos culturales que le son ajenos; interrumpir su transmisión *lineal*, e *inaugurar* constantemente la posibilidad de construir nuevos sentidos colectivamente. Todos estos son procesos curriculares, y es necesario comprenderlos para comenzar a construir colectivamente un proyecto curricular que se constituya en un **Programa de aprendizajes comunes**.

La gestión curricular es, en este sentido, un instrumento de gobierno escolar y la construcción de un proyecto curricular constituye una estrategia para lograrlo. ¿Cuál debería ser la tarea desde el rol del director?

El dispositivo de lectura de textos curriculares

Nos referíamos anteriormente a los diferentes documentos curriculares que se reciben en las instituciones: NAP, Diseños Provinciales, Documentos de Apoyo, etc. Decíamos que todos estos documentos son, en definitiva, documentos públicos que expresan acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar y marcan una dirección y un sentido a la construcción de lo común.

Para facilitar el trabajo con dichos textos curriculares en la escuela, Nora Alterman (2009) propone un dispositivo de lectura en el que ofrece **claves intervinientes** en la fabricación de los textos prescriptos. Son, además, guías posibles para leer también el currículum que funciona en la escuela y en el aula. La hipótesis que subyace es que desnaturalizar la prescripción y las prácticas permite acompañar el proceso de construcción colectiva del proyecto institucional y curricular y orientar su expresión en el aula. Dichas claves de análisis de contenidos curriculares son:

- **Clave de selección de contenidos.** El qué del currículum, lo seleccionado como contenido legítimo.
- **Clave de organización de contenidos.** El cómo del currículum, la forma que propicia la construcción de una determinada relación con el saber, habilita estrategias de resolución de problemas, facilita u obtura construir comprensiones complejas sobre fenómenos sociales. En suma, forma y contenido participan en la constitución subjetiva.
- **Clave de secuenciación de contenidos.** Secuencia supone orden y relación en la enseñanza. En la base de estos criterios operan teorías de enseñanza y de aprendizaje que explican las prácticas de transmisión de saberes y modos de construir las relaciones con el saber. Por ejemplo, un criterio tradicional en el currículum de primaria es el que propone una secuencia de progresión de lo próximo a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Analizar esta secuenciación permite tomar decisiones acerca de mantener o cambiar cierta organización.

Consideremos cada una de ellas particularmente.

Clave de la selección

Entendemos la selección como resultado de un complejo proceso de demarcación de criterios de “verdad” acerca del conocimiento, lo que supone una doble y simultánea operación de inclusión y exclusión. En el currículum se concretan determinadas visiones y concepciones de grupos sociales en un momento histórico determinado, por ello lo que se incluye o excluye del currículum muta con el tiempo.

Para reconocer en el currículum los criterios de selección las vías son:

- la identificación de marcas o indicios de la perspectiva disciplinar y didáctica en el texto, y el reconocimiento en ellos de términos en uso;
- las formas de tematización del contenido; conceptos incluidos y procedimientos priorizados.

Este proceso permite visibilizar enfoques subyacentes en los saberes seleccionados. La identificación de enfoques disciplinarios y didácticos –explícitos o implícitos– permite una lectura fundamentada del texto.

Otra manera de reconocer los criterios de selección es el análisis de la “tradición”, retomando las categorías de Goodson (1995). Goodson reconoce *tres tradiciones* en la evolución de las disciplinas escolares:

Tradición pedagógica	Tradición vocacional o utilitaria	Tradición académica
Representa modelos educativos progresistas. Se expresa en el currículum a través de saberes escolares con perfiles cercanos a los intereses y necesidades de los niños.	Representa una concepción práctica del conocimiento. Prioriza enseñar habilidades básicas: cálculo, alfabetización y herramientas específicas.	Representa la presencia de grupos universitarios en la elaboración curricular. Su lenguaje es, a veces, críptico o excesivamente técnico. Las disciplinas adquieren jerarquía y la formación especializada adquiere mayor prestigio.

Al estudiar la historia del currículum, Goodson comprueba que las disciplinas escolares progresan desde una tradición vocacional hacia una más académica, siendo ésta más selectiva en tanto consigue mayores recursos económicos para investigación, estatus

y prestigio (traducido en tiempo de enseñanza), discrimina sujetos y grupos de pertenencia y *dificulta los procesos de apropiación en las instituciones*.¹

Alterman (2009), tomando a Goodson (1995) sostiene que los cambios curriculares de la década de 1990 estuvieron hegemonizados por la tradición académica. Se incorporó un discurso más abstracto y teórico, con conceptualización compleja, que en muchos ámbitos educativos obstaculizaron la comprensión, por ejemplo, el espacio curricular *Educación Tecnológica* de los CBC.

Al explicar las condiciones del pasaje de una tradición vocacional y pedagógica, propia de los ochenta, a una más académica, algunos autores (Goodson, 1995; Tiramonti, Dussel y Birgin, 2004) reconocen el protagonismo de “expertos” en la academización del currículum escolar. Especialistas en contenidos ingresan en la elaboración curricular, se convierten en lo “nuevo” y disputan a sectores conservadores la definición de qué enseñar. Estas diferentes tradiciones disciplinarias produjeron reacciones y consecuencias diversas en las diferentes jurisdicciones del país. En algunos casos, el intercambio promovió el diálogo y el enriquecimiento del texto curricular; en otros, la posibilidad del disenso se desdibujó frente a la imposición de la versión curricular oficial.

Actividades

Analice diferentes textos curriculares que encuentre en la escuela. ¿Qué tradiciones identifica en cada uno de ellos? ¿Qué efectos tiene cada uno de ellos en términos de apropiación de los docentes? ¿Qué mediaciones requieren por parte del director de la escuela?

¹ Según Dicker y Frigerio (2005), ese acto político sostiene que esta jerarquización y apropiación del saber teórico por parte de los académicos no es una distribución del poder ingenua. Desde su postura la “dificultad” en la apropiación no estaría en los docentes sino que la abstracción, el exceso de teorización y un críptico vocabulario específico estaría al servicio de apoderarse de un presunto saber pedagógico “que nunca debe repartirse del todo”.

Clave de la organización

Esta segunda clave analiza la organización de contenidos, la forma en que se presentan y relacionan en el currículum. Distintas formas de organización tienen consecuencias en la construcción de la subjetividad, por ejemplo, entre un currículum que enfatiza la separación de las disciplinas escolares y otro que promueve mayor relación.

La organización del currículum deriva en problemas organizacionales que también constituyen condiciones de enseñanza e influyen sobre su contenido:

- organización del trabajo de los maestros en la escuela y en el aula;
- organización de tiempos de la jornada escolar;
- organización y distribución de espacios;
- criterios de agrupamiento de alumnos.

En general, los criterios de organización no se explicitan en el texto curricular, pertenecen al registro de lo implícito, lo subyacente. Conjugan valoraciones sobre modos de concebir la ciencia, el arte, la cultura, la política, el ambiente. Sin embargo, hay lecturas que visibilizan criterios de organización de contenidos existentes. Bernstein (1988 y 1990) ofrece herramientas conceptuales para decodificar mensajes de discursos pedagógicos. Desde su *teoría de los códigos curriculares* argumenta los efectos diferenciales de socialización que produce transitar un formato curricular –al que denomina código curricular– u otro, en tanto dispositivo de transmisión cultural.

Define dos tipologías de códigos que regulan el proceso de socialización de los sujetos: la *colección* y la *integración*. Son códigos teóricos que se combinan, de distinta manera, en las realidades educativas.

En un currículum de tipo *colección* o por asignaturas, algunos contenidos tienen mayor estatus, producto de modelos jerárquicos de distribución del conocimiento. Bernstein asocia la jerarquía del contenido con el tiempo asignado para su enseñanza. El tiempo es indicador relevante de distribución; a mayor tiempo asignado a enseñanza, mayor jerarquía disciplinar. En épocas de reformas educativas importa identificar qué asignaturas mantienen alto estatus académico, cuáles se desjerarquizan, cuáles son nuevas y qué lugar les asignan en la prescripción. Además, analizar la distribución del tiempo permite leer aspectos del proyecto político, social y cultural de enseñanza.

En un currículum integrado se debilitan los límites entre asignaturas y, por lo tanto, hay mayor relación entre contenidos. En currículos integrados se diluye el perfil disciplinario y prima la *idea relacional*. Los currículos integrados son fértiles para tratar

problemas sociales complejos, precisamente cuando es insuficiente su abordaje desde recortes disciplinarios. Los “temas transversales” o “ejes organizadores de proyectos” que reorganizan contenidos conjugando diversas disciplinas, son ejemplo de este modo de organización curricular.

Otro rasgo distintivo de los códigos curriculares es la concepción de conocimiento que transmiten. En la *colección* se enfatiza la profundidad, al no fusionarse los campos disciplinarios, se aprende más de menos temas, resultado de centrarse en un dominio.

En la *integración*, el tratamiento de contenidos tiende a la extensión, con mayor superficialidad. En un proyecto integrado las disciplinas aportan sus respectivos conceptos y/o procedimientos. Algunos autores sostienen que se aprende menos de más aspectos, aunque más relacionadas. Otros consideran que de este modo se aprende más ya que el conocimiento se contextualiza y adquiere mayor significatividad.

La integración facilitará comprender la complejidad, la multicausalidad y las distintas perspectivas, como principios de explicación del mundo en el que actuamos.

Son numerosas las experiencias en las escuelas de proyectos integrados. Consideremos un ejemplo: “La contaminación ambiental en los centros urbanos”. Por un lado, la formulación del problema requiere multiperspectividad y multicausalidad en la mirada. Por otro, será necesario establecer relaciones entre los diferentes campos del saber intervinientes en la propuesta: ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, ética, matemática, lengua, para comprender este problema sociopolítico ambiental complejo. Como resultado, su desarrollo propiciará la comprensión de esta relación como principio de explicación de las razones que producen la contaminación ambiental en centros urbanos.

Actividades

Para trabajar en conjunto con los docentes de su escuela, analicen la distribución horaria de las diferentes actividades escolares. Observen si la distribución del tiempo implica una jerarquización.

- ¿Cuáles son las disciplinas más jerarquizadas?
- ¿Cuáles son las asignaturas más relegadas?
- ¿Coinciden con esa jerarquización y distribución del tiempo?

Analicen esta organización de las distintas áreas en su escuela teniendo en cuenta los códigos de organización curricular trabajados.

Clave de la secuenciación

La tercera clave de lectura del currículo corresponde a los criterios de secuenciación de contenidos. Secuencia supone orden y relación en la enseñanza. En la base de estos criterios operan teorías de enseñanza y de aprendizaje que explican modos de concebir las prácticas de transmisión de saberes y modos de construir relaciones con el saber.

Trabajar sobre la secuenciación supone interrogar las maneras institucionales de articular con gradualidad y aumento de la complejidad, la enseñanza en un ciclo y entre ciclos. Supone también reconocer líneas de continuidad y/o ruptura en la propuesta formativa.

¿En base a qué criterios se determina la progresión de los contenidos?

La forma en que se resuelve en las escuelas secuenciar la enseñanza entre los diferentes años o los diferentes ciclos implica una serie de supuestos.

- **De orden epistemológico:** cómo pensamos el conocimiento a enseñar, cuál es la estructura con la que lo pensamos.
- **De orden psicológico:** cómo pensamos que los chicos aprenden.

Por ejemplo, el criterio “cerca-lejos” como principio ordenador de la secuencia de distribución de contenidos recorre mayoritariamente los diseños curriculares de Ciencias Sociales del país y las propuestas de enseñanza derivadas. Dice Camilloni (1998):

Existe una larga tradición que apoya la aseveración de que la secuencia más adecuada para la presentación de los contenidos, y muy particular en las ciencias sociales, es la que respeta el principio de ir de lo cercano a lo lejano, de lo inmediato a lo mediato. Se sustenta en diferentes argumentos: es mejor comenzar por lo que el niño ya conoce; es mejor iniciar los estudios por aquello con lo que el niño tiene una relación más positiva; el medio cercano es el que provee mayor número y variedad de recursos que se pueden emplear para proporcionar experiencias directas, de primera mano. El niño se interesa más por conocer lo más cercano.

Algunos autores, como Camilloni (1998), Zelmanovich (1998) y Siede (2001) cuestionan estos supuestos y plantean objeciones ya que consideran el criterio “cerca-lejos” excluyente de otras relaciones.

Por un lado, señalan que dicho criterio responde a una perspectiva empirista de la enseñanza, ya que el solo contacto con la realidad no produce aprendizaje. Por otro, los medios masivos acercan mundos lejanos en tiempo y espacio, de modo que otros horizontes culturales jaquean este criterio escolar extendido. Y como afirman Siede y Micó (2001):

la cercanía obstaculizaría la construcción de estructuras conceptuales y esquemas de interpretación de la compleja realidad social.

De todos modos no se trata de abandonar estos criterios de secuenciación, sino de revisar, interpelar qué es hoy cercano y lejano para alumnos y alumnas, cómo significan lo simple y lo complejo, develar cómo aparecen concebidas la progresión y la complejidad de los contenidos e interrogar la dimensión didáctica en el análisis del diseño curricular. Revisar estos criterios permite, asimismo, interrogar también las dimensiones ética y política, poniendo en cuestión la calidad de las secuencias ofrecidas a los distintos sectores sociales que asisten a las escuelas.

Actividades

1. Elija un área curricular, y relea los cuadernillos de los NAP para esa área. Compare los contenidos propuestos para los diferentes ciclos y reflexione sobre la secuencia propuesta.

¿Qué criterios encuentra que subyacen en ellas?
2. Elija uno de los proyectos curriculares que se vienen desarrollando en su escuela.
 - a. Reconstruya su desarrollo considerando los siguientes aspectos:
 - ¿Cuáles fueron sus propósitos?
 - ¿Qué experiencias se buscó favorecer?
 - ¿Qué tareas tuvieron que realizar los docentes?
 - ¿Qué tareas se les propusieron a los alumnos?
 - ¿Dónde y cuándo se realizaron esas tareas?
 - ¿Qué aprendizajes efectivamente se favorecieron?
 - b. Reflexione sobre estos aspectos centrándose en las siguientes variables, piense cuáles resultaron facilitadores u obstaculizadores de la tarea y por qué.
 - Organización del trabajo docente en la escuela. ¿Qué docentes están a cargo de qué tareas?
 - Organización de los tiempos. ¿Qué acuerdos colectivos se establecieron al respecto?
 - Organización del espacio. ¿Qué acuerdos colectivos se establecieron al respecto?
 - Formas de agrupamiento de los alumnos. ¿Qué acuerdos colectivos se establecieron al respecto?

3. Analice el proyecto curricular o los acuerdos de enseñanza de su institución a partir de los siguientes interrogantes:
 - ¿Cómo se articulan los contenidos de los diferentes años o ciclos?
 - ¿Cómo se decidió qué se enseña en cada año o ciclo y por qué? (¿Se basó en lo establecido en el diseño curricular o en la experiencia de trabajo desarrollada en la escuela?)
 - ¿Se tuvieron en cuenta otros factores? ¿Cuáles?
 - ¿Qué criterios están implícitos en la secuencia adoptada? ¿Reconoce criterios epistemológicos, psicológicos, etc.?

 4. A partir de lo trabajado, ¿modificaría la secuencia y/o la organización de contenidos del proyecto curricular de su escuela?
-

Los libros de texto ¿el verdadero currículum?

Entre el currículum prescripto y la tarea del aula, el *texto escolar* cumple un rol fundamental. Es muy relevante en los procesos de desarrollo del currículum, ya que suele determinar la selección y la organización de los contenidos que efectivamente serán trabajados en las aulas.

El texto escolar es producido por fuera de la organización formal del sistema educativo, pero se coloca a mitad de camino entre lo que establece el currículum oficial y las necesidades y demandas que la actividad del aula plantea a los docentes, por tanto cumple un papel central en la traducción de los contenidos prescriptos en actividades y estrategias de enseñanza.

En la producción de los textos escolares se entrecruzan factores de diversa índole: política, pedagógica, cultural, económica. En ella intervienen personas concretas, con intereses y formas particulares de concebir la sociedad, la educación y la enseñanza.

Los distintos libros de texto responden a lógicas diferentes para seleccionar, secuenciar, organizar y desarrollar los contenidos; pero comparten ciertas condiciones de publicación: políticas (restricciones determinadas sobre el contenido de los textos) y económicas (regidas por las particulares dinámicas del mercado).

La selección del libro de texto suele ser prerrogativa de cada docente, que elige aquellos textos con los que se siente más cómodo trabajando. Es por esto que, a la hora de construir un proyecto curricular, no hay que dejar de lado los textos escolares que los docentes seleccionan. Dada su relevancia en la definición de lo que se enseña en las aulas, habría que pensar en tomarlo como objeto de reflexión y decisión colectiva, vinculándolo con la construcción del proyecto curricular.

Actividades

1. En su escuela, ¿cómo se eligen los libros de texto y los materiales curriculares? ¿Son decisiones que se toman en forma individual o colectiva? ¿Existen criterios explícitos de selección? ¿Se trabaja en su vinculación con el proyecto curricular? ¿Las claves de lectura del currículum que hemos considerado, podrían utilizarse para analizar y seleccionar libros de texto?
2. Le proponemos la lectura de esta nota aparecida en el diario *Página/12* el día 5 de marzo de 2010.

Un manual para no discriminar

Con la participación de editoriales de primera línea y de Foros de la Sociedad Civil, el Inadi produjo libros de texto para la escuela primaria donde se trabaja sobre los afrodescendientes, los pueblos originarios y el género. Fueron presentados ayer.

La idea es romper con los estereotipos y mandatos creados en la cultura y en sus orígenes. Para lograrlo, el primer paso fue comenzar a trabajar en la escuela, que "es una gran productora y transmisora de modelos culturales formados", resaltó Claudio Morgado, presidente del Inadi, quien encabeza el proyecto que ya forma parte activa del ciclo escolar de 2010. La iniciativa consiste en incorporar temáticas contra la discriminación en los manuales escolares, apuntando a tres ejes: los pueblos originarios, los afrodescendientes y el género. La primera edición de los textos fue presentada oficialmente ayer, en un acto realizado en la Sala de Profesores del Colegio Nacional de Buenos Aires, presidido por Morgado y en el que participaron los representantes de las distintas editoriales y los miembros de los Foros de la Sociedad Civil del Inadi, que colaboraron en la confección de los contenidos.

"La escuela es inculcadora de algunos constructos que se incorporan en el hábito y muchas veces no a través de un proceso reflexivo. Uno se impregna de estas significaciones en edades muy tempranas y luego son retransmitidas", dijo Morgado. Así, los manuales escolares constituyen un material privilegiado para acceder a las ideas, los valores y las significaciones implícitas y explícitas transmitidas en la enseñanza. El INADI, junto a distintas editoriales [...] decidió revisar algunos temas y abordarlos de una manera completa, en la que se incluyan las distintas voces, en muchas ocasiones marginadas. [...]

María Gabriela Pérez pertenece a la cuarta generación de argentinos descendientes de los africanos que llegaron al país bajo la condición de esclavos en la época de la colonia. Ella trabajó en los foros de debate del Inadi, en especial sobre el eje de los afrodescendientes, en el que se da cuenta cómo la cultura africana incidió en la argentina y cómo aquella continúa viva en el país actual. "Se propuso la necesidad de romper la estigmatización que se tiene sobre varios colectivos. Era una deuda social. Por ejemplo, en el caso de los pueblos indígenas siempre se los ha mantenido relegados y los afro están invisibilizados", sostuvo Pérez. Además, "se debe hacer a un lado la idea de que todos los negros son esclavos y que no existen más afroargentinos. Muchas personas tienen antepasados negros y sus descendientes pueden no serlo", resaltó.

"Ver una foto de un afrodescendiente en una actitud que no sea la estereotipada –relacionada con la esclavitud– ya habla de otra cosa", señaló Morgado y aclaró cómo estos arquetipos muchas veces son fabricados por la escuela: "Hay construcciones muy arraigadas que se deben extraer y esto se realiza con un proceso de construcción simbólica". El trabajo, que se manifiesta a través de nuevas imágenes y contenidos que aparecen en los manuales de Ciencias Naturales, Sociales y Lengua de 2010, pretende "desnaturalizar el estereotipo. Para eso es necesario desprenderse de una concepción naturalizada para reconstruirla, generar una nueva mirada y transmitir ese aprendizaje en la escuela, que es el reflejo de nuestra sociedad", aseguró Graciela Pérez Deloitte, representante de Editorial Santillana.

Los libros de textos están destinados a acompañar los primeros pasos en la formación, la escuela primaria. En ellos se desarrollan títulos como *Construcción de la ciudadanía: diversidad cultural y globalización*, *La democracia y los derechos humanos* y *Factores que influyen en la desigual distribución*. A la vez se recomiendan libros, sitios web y visitas al museo. Si bien los tres ejes sobre pueblos originarios, afrodescendientes y género ya están incluidos en los textos que este año usarán los chicos, el Inadi se comprometió a trabajar para la edición de 2011 las temáticas sobre discapacidad, migrantes y refugiados. También tiene pensado incluir, más adelante, el tema sobre diversidad sexual.

Según afirmó durante su exposición Luis Pincén, un docente e integrante del Foro de la Sociedad Civil del Inadi, que ayudó a la elaboración de los contenidos: “La escuela durante mucho tiempo ha sido un proceso de dominación y lo que se pretende a partir de este trabajo es una escuela liberadora”.

Informe: Rocío Llama.

- ¿Qué reflexiones le merece la nota acerca del papel de los textos escolares en la definición del currículum?
 - Revise con los docentes los textos escolares que se utilizan en su escuela. Analícelos desde la perspectiva de “justicia curricular”.
 - ¿Se expresan los estereotipos de género o étnicos que describe la nota? ¿Cómo? ¿Qué otros rasgos observan en dichos textos?
 - Elabore una secuencia de trabajo utilizando esta noticia, para analizar los textos escolares con los docentes de su escuela.
 - Enumere los criterios que propondría para la selección de textos escolares.
-

La memoria curricular como punto de partida

Desde la perspectiva de inclusión con igualdad de todos los chicos en la escuela y en la sociedad que orienta las políticas educativas en el presente, una de las condiciones institucionales que debe garantizarse es la construcción de un proyecto institucional curricular que contemple necesidades e intereses de los actores involucrados.

Un punto de partida para la elaboración de un proyecto es la construcción de un estado de situación. Al hablar de estado de situación no incluimos sólo el tradicional diagnóstico que apunta a conocer las características y necesidades de los diferentes actores, sino también la necesidad de reconstruir la **historia curricular** de la escuela en la que trabajamos.

Toda prescripción curricular se inscribe en prácticas curriculares que le precedieron y que, en cierta medida, contribuyen a determinarla. Esas prácticas curriculares precedentes han contribuido a establecer modos específicos de control y apropiación, tanto en el ámbito institucional como en el áulico. Al hablar de control estamos aludiendo a las políticas y regulaciones que desde el estado regulan a las escuelas, a través de diversas

estrategias. Frente a esas regulaciones, los actores desarrollan estrategias diversas para responder a las demandas de las políticas, es decir, se apropian de ellas de modos diferentes. Estos procesos de control y apropiación se verifican también respecto del currículum. Los modos en que cada institución se apropia de las regulaciones determinan un estilo o una cultura institucional. La historia curricular forma parte de ese “modo de ser” institucional.

Cada nueva propuesta curricular no es en este sentido “fundadora” de procesos curriculares, sino que se sostiene en la **historia acumulada de las prácticas curriculares** (Terigi, 1999). Recuperar las tradiciones pedagógicas, las rutinas escolares, las formas y parámetros de valoración de la enseñanza de docentes, directivos, alumnos y padres, es relevante, ya que es desde allí donde se construyen las prácticas curriculares y desde donde se interpretan y resignifican los intentos de innovación. Estas prácticas curriculares históricas actúan a nivel institucional y a nivel áulico, a nivel de los proyectos o planificaciones y a nivel de las prácticas, de los procesos de comunicación que se desarrollan en la escuela y en el aula.

Evaluación y enseñanza constituyen rutinas que, una vez dominadas, no exigen un retorno constante al programa, ni siquiera a las metodologías. La mayor parte de los maestros planifican su enseñanza apoyándose en su memoria [...] en los medios de enseñanza y, en caso de duda, se remiten a los textos más oficiales. (Perrenoud, 1990, cit. en Terigi, 1999: 92)

Todos los actores institucionales vienen ya comprometidos en prácticas curriculares. En este sentido, reconstruir la **memoria curricular** de la institución es un interesante punto de partida que permitiría visitar la **historia curricular acumulada** y posicionarnos de otra forma frente a la construcción de un proyecto curricular. Una forma de hacerlo es recuperando los documentos existentes en la escuela, que dan cuenta de algunos aspectos de estos procesos: los proyectos curriculares anteriores, las planificaciones de los docentes, los acuerdos curriculares alcanzados o los cuadernos de clase. El análisis de estos documentos puede ser un buen punto de partida para preguntarnos:

- ¿Qué estuvimos enseñando hasta ahora?
- ¿Cómo lo estuvimos haciendo?
- ¿Qué aprendieron nuestros alumnos?
- ¿Qué participación tuvieron las familias u otros actores de la comunidad?

Actividades

Recupere planificaciones de docentes y proyectos de enseñanza desarrollados recientemente o que se estén desarrollando.

- Para su elaboración ¿qué se tomó en cuenta en lo que respecta a los siguientes aspectos?
 - Documentos curriculares (diseños curriculares, Nap, etc.).
 - Necesidades, características, intereses de los chicos.
 - Necesidades, características, demandas de la comunidad.
 - Conocimientos, intereses de los docentes.
 - Cuestiones propias del contexto o historia escolar.

 - Observe qué se modificó en los diferentes proyectos y qué permanece constante (continuidades y rupturas).

 - Contextualice las modificaciones.
 - ¿Recuerda por qué se decidió cambiar, qué factores incidieron?
 - ¿Las modificaciones se centraron en el contenido o en el formato de estos proyectos?
 - ¿Quiénes participaron de su elaboración?
-

Hasta aquí el desarrollo acerca de diversos aspectos relativos al **currículum**. En los apartados siguientes, continuaremos trabajando esta temática en relación con los sujetos que habitan las escuelas y el lugar y la tarea del director en esa relación.



Proyecto curricular y sujeto educativo

Así como los documentos curriculares portan ciertas concepciones en su estructura, en los enfoques de las diferentes disciplinas y en las orientaciones para la enseñanza, incluyen también una concepción de sujeto de aprendizaje. Este sujeto es resignificado en los diferentes ámbitos de construcción del currículum.

El currículum, tanto en su formulación como en su desarrollo, configura un determinado *sujeto educativo*. Para Nora Elichiry (2004), este concepto excede la categoría “alumno”. Desde esta conceptualización, el docente también es parte del sujeto educativo, porque el alumno se constituye como sujeto en la interacción social con los docentes y con sus pares, en los procesos de apropiación de conocimientos. El docente tiene un lugar central en la configuración de las interacciones en el aula y el currículum es una instancia de regulación de estas. El currículum configura lugares para el que aprende y para el que enseña y formas de relación con el saber.

Elichiry (2004) recuerda que, tradicionalmente, la categoría de sujeto educativo se utilizó para referirse al alumno, considerado como el que aprende, mientras que el docente sólo enseña. Desde esta perspectiva, los docentes también son considerados sujetos que aprenden, y en este sentido es relevante para los directivos preguntarse: ¿cómo aprenden los que enseñan?, ¿cuáles son los tiempos de apropiación?

Los directivos, a través de la gestión del curriculum, habilitan, o no, espacios de aprendizaje para los docentes, pueden definir espacios y tiempos institucionales que potencien el aprendizaje de los docentes.

Todo proyecto curricular constituye un sujeto educativo, y las intervenciones del director desde la gestión del proyecto inciden en su construcción. Los sujetos, a su vez, tienen un rol activo en este proceso y participan en la estructuración del curriculum escolar.

Toda propuesta curricular expresa un conjunto de expectativas dirigidas al que enseña y al que aprende, y coloca a docentes y alumnos en un lugar determinado respecto de esas expectativas.

Actividades

Hay niños que escuchan a sus maestros sin entender. Ellos pertenecen a otra cultura, y hablan quechua, aymara u otra lengua vernácula. Niños que se preguntan: “*¿Kuns uka siñuritax parlpachaxa?*” (¿Por qué habrá dicho eso la señorita?)

Una investigación llevada a cabo por Luis Enrique López da cuenta de la práctica en un aula de primer grado, donde la docente da clase a una gran mayoría de alumnos hablantes de aymara. Cuenta cómo la maestra se alegraba porque sus alumnos ahora cantaban canciones y habían superado la etapa en la que ni siquiera querían levantar la vista:

Ahora por lo menos entienden mis señas... mis ademanes... cuando entramos era terrible... nada, no entendían... ni señas... ahora cantamos canciones... antes bien cerrados eran... había chicos que no querían ni levantar la vista.

En la clase, la docente hacía que sus alumnos repitieran, por lo menos unas cinco veces, cada uno de los versos de una canción infantil que había escrito en el pizarrón (“Tengo una muñeca / vestida de azul / zapatitos blancos / y velo de tul), sin reparar si ellos entendían o no lo que decían. No les había dado explicación alguna sobre el contenido de los versos “leídos” ni les había mostrado algún dibujo que permitiera a los niños, por lo menos, adivinar qué era lo que estaban repitiendo.

La maestra le dice al investigador:

Ay, no sé qué pasa con estos niños. Ni hablar bien pueden. Confunden la u con la o y la i con la e.

No los corregía cuando cometían errores de pronunciación.

Los niños no estaban haciendo otra cosa que transferir al castellano las reglas de pronunciación que rigen para el aymara, su lengua materna. (El sistema vocálico del aymara

es de tres vocales –a, i, u– y el del castellano de cinco y hay sonidos del castellano que difieren de los de su lengua materna.)

En relación con el sentido del contenido de la canción que esos versos tendrían para estos niños, aun cuando logran acceder a una “traducción”, ¿qué representan en su cultura elementos como *muñeca*, *zapatitos blancos*, *tul...*, tan “comunes” para los niños de la clase media urbana?

Adaptado de López (1984: 45-50)

- ¿Qué reflexiones pueden hacerse, desde el concepto de sujeto educativo, sobre la situación descrita?
- ¿Qué se espera que los alumnos aprendan? Analice el tipo de relación con el conocimiento que se establece.
- Si usted fuera director de esa escuela, ¿cómo trabajaría esta situación con los docentes? Retome el concepto de justicia curricular para diseñar dicho trabajo.
- ¿Cómo trabajar con el equipo docente para construir ambientes educativos inclusores y desarrollar propuestas de enseñanza que refuercen sus trayectorias escolares?

Para Elichiry (2004), el punto de partida deberían ser los sujetos reales. La construcción de un sujeto homogéneo sobre la base de parámetros, muchas veces ajenos a los sujetos reales con los que se trabaja, coloca a los sujetos reales en situación de ajenidad.

Para reflexionar sobre el sujeto educativo que las prácticas curriculares constituyen, resultan interesantes algunas conceptualizaciones de Alicia Camilloni, quien, retomando conceptos de Agnes Heller (1970), distingue tres formas en las que, desde el discurso didáctico, se interpela al sujeto. Podríamos retomarlas para pensar cómo, desde el discurso curricular, se interpela al sujeto en las instituciones escolares. Podríamos afirmar entonces que, desde el currículum, el sujeto educativo aparece interpelado como sujeto abstracto, sujeto individual o sujeto concreto.¹

¹ Alicia Camilloni desarrolla tres categorías para pensar el sujeto del discurso didáctico, que utilizamos aquí para pensar al sujeto del discurso curricular. Para ampliar ver Camilloni (2007: 61-70).

- **Sujeto abstracto.** Se acentúa lo común a todos los sujetos pertenecientes a una misma categoría (docentes de escuela primaria, niños de 6 a 8 años, etc.) dejando de lado las diferencias individuales. Este tipo de discurso tiende a configurar un sujeto homogéneo y a plantear un patrón de expectativas comunes para docentes y alumnos.
- **Sujeto individual.** Se centra en el individuo, en su particularidad, sus dificultades o logros. Es difícil encontrar estas conceptualizaciones en los discursos curriculares, aunque a veces se construyen en el ámbito escolar o áulico para pensar aspectos del desarrollo del currículum.
- **Sujeto concreto.** Piensa al sujeto en sus circunstancias y como constituido por éstas. No se centra en problemas o respuestas individuales ni universales. Refiere al docente concreto cuyas circunstancias difieren pero tienen un carácter histórico y a alumnos concretos, que si bien son diferentes entre sí, sus diferencias no se fundan en lo individual, sino en lo específico, en lo propio de una situación histórica, social y cultural determinada.

Para Elichiry (2004) es necesario pensar al sujeto educativo en *lo que es*, más que en *lo que debe ser*. Tomar al sujeto como sujeto concreto, definido mediante el conjunto de relaciones sociales que conforman su mundo particular. Así, el sujeto se inscribe en la realidad como sujeto concreto, no como individuo, sino por el carácter histórico específico de las relaciones que establece con el mundo.²

Los textos curriculares, por su carácter y función, formulan generalizaciones. En ellos podemos encontrar al sujeto educativo pensado como sujeto abstracto o como sujeto concreto, pero es difícil encontrar en ellos interpelaciones al *sujeto individual*. Sin embargo, en el desarrollo del currículum en las escuelas y en las aulas, se construyen discursos que interpelan al sujeto individual. Cuando se describen y explican las dificultades en el aprendizaje o de “comportamiento” de los chicos, los discursos centrados en el individuo son frecuentes. Se interpela al sujeto individual centrándose en el individuo y divorciándolo de las prácticas de enseñanza desarrolladas y de la relación pedagógica establecida.

A diferencia del sujeto individual, el *sujeto concreto* es la persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos. Se trata de un sujeto que se constituye como tal en los diferentes ámbitos de su vida, con lo cual la identidad social no está dada ni es unidimensional, ni

² Acá se retoma también el concepto de sujeto concreto desarrollado por Agnes Heller (1970).

tampoco condicionada externamente, sino que resulta también del trabajo de un actor que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia social y de sus identificaciones.

El *sujeto abstracto*, en cambio, es un sujeto homogéneo que aparece definido al margen de sus circunstancias y de las coordenadas históricas en las que se constituyó. Suele expresar expectativas en relación con el docente y con los alumnos basadas en un “deber ser” constituido al margen de las particulares condiciones de existencia de los sujetos reales que habitan las instituciones. El tratamiento de “la familia” en muchos textos escolares o en cuentos para niños, expresa de alguna forma esta concepción: los roles asignados a madres o padres, o la conformación familiar bajo la forma de la “familia tipo” (mamá, papá e hijos), es un ejemplo de esta forma de interpelación.

En el desarrollo del currículum en las escuelas, maestros y alumnos intervienen en la estructuración de prácticas curriculares que los posicionan en relación con el conocimiento. En las prácticas curriculares, el conocimiento adquiere formas específicas que requieren a los sujetos desde diferentes posiciones.

Verónica Edwards (1995) describe dos formas de relación con el conocimiento: de exterioridad y de interioridad.

Se produce una relación de exterioridad cuando el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático o inaccesible (por razones que analizaremos luego). En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta, proceso que se “toma por” la apropiación del contenido explícito de la lección, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad. (Edwards, 1995)³

De acuerdo con la autora, la relación de exterioridad con el conocimiento tiende a ser mecánica, y se define como exitosa o no exitosa. Esta forma de relación con el conocimiento implica una forma de entender al sujeto y su relación con la realidad como externa a él. Por otra parte, se produce una relación de interioridad con el conocimiento “cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él. Esto se produce

³ Este trabajo es parte integral de la tesis de maestría de la investigadora chilena Verónica Edwards, vinculada al Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE. La parte introductoria circula en el país en el cuadernillo N° 31 de *Dimensión Educativa*, dedicado a la investigación etnográfica. La tesis se realizó bajo la dirección de Elsie Rockwell, en el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, de la ciudad de México, en octubre de 1985.

cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. Este entonces debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su (el sujeto) elaboración” (Edwards, 1995). Este tipo de relación se vuelve significativa, con valor intrínseco para el sujeto, es decir, lo interpela como sujeto que se constituye al conocer. El conocimiento constituye al sujeto que conoce.

Actividades

Analice algunos de los proyectos de enseñanza que se desarrollen en la escuela que Ud. dirige, teniendo en cuenta:

- ¿Qué modo de entender el sujeto educativo plantean esos proyectos?
 - ¿Qué tipo de relación con el conocimiento se favorece? ¿Por qué?
 - ¿Qué modificaciones se podrían realizar para mejorar dicha relación con el conocimiento, de modo que favorezca los aprendizajes?
-

El rol estratégico del directivo y las relaciones pedagógicas entre quienes enseñan y quienes aprenden

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt (2003)

La institución educativa es aquella arquitectura social elegida por los humanos para recibir a los “recién llegados” y “pasarles el mundo”. En palabras de Hannah Arendt:

[...] el niño es nuevo sólo en relación con un mundo que existía antes que él, que continuará después de su muerte y en el cual debe pasar su vida. Si en este mundo el niño no fuera un recién llegado sino sólo una criatura viva que aún no ha alcanzado el punto máximo de su desarrollo, la educación sería sólo una función vital y no consistiría más que en la preocupación por el nacimiento de la vida y el entrenamiento y práctica del vivir, del que todos los animales se ocupan cuando tienen cachorros. Sin embargo, los seres humanos traen a sus hijos a la vida a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo los introducen en el mundo. (Arendt, 2003)

Arendt subtítulo el libro, del cual se extrajo la cita anterior, *Ocho ejercicios de reflexión política*. No hay educación sin reflexión política: la finalidad de la educación es la continuidad del mundo, pero para ello, será necesario garantizar la función vital de los cachorros; y este es un tema de **responsabilidad política**. Función vital y supervivencia⁴ se entrelazan con el amparo hacia los más desprotegidos e “invisibles” y se vuelve, actualmente, un imperativo en la agenda de la política pública. Por ello, hoy, pensar la dirección implica pensar la educación; enseñar remite al trabajo de la recepción, al encuentro entre generaciones, al pasaje y a la transmisión que nos da sentido como sociedad.

Ahora bien, *no hay pasaje sin encuentro* y el encuentro, a partir del cual tiene lugar la transmisión, se realiza entre humanos. Como expresara Kant:

El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido. (cit. en Merieu, 1998)

No hay encuentro sin solidaridad. Para educar es necesaria la “solidaridad entre las generaciones”.⁵ En el tiempo presente, este encuentro intergeneracional adquiere diversas formas y puede desplazarse, tal como se desarrolló en el módulo 1, en una gama de opciones que van desde lógicas que separan y segregan hasta formas más hospitalarias de vinculación.

⁴ Alejo García, el director del documental *Los Nadies*, sostiene que “el mercado reduce lo humano a lo biológico”, es decir, a la supervivencia. A través de su experiencia en la cual los propios jóvenes en situación de exclusión filmaban sus vidas sostiene que es esta participación en el film lo que produce casi un *cambio en la subjetividad*. A su vez, Juan Carlos Tedesco (2006) nombra como “derecho a la subjetividad” la posibilidad de que un sujeto pueda tener un futuro y, en esta dirección, define a los docentes como “constructores de sujetos”.

⁵ Idea desarrollada por Laurence Cornu (2005).

No hay transmisión sin pasaje. Al pasar se apuesta hacia delante, de esta forma se deposita confianza en poder cambiar algo. Por eso, todo educador es un “jugador de postas”. Si ingresamos en la metáfora observaremos que en el juego de postas se lleva un “testimonio” en la mano, y al alcanzar al compañero se lo entrega “en mano” y “sin que se caiga” para luego llevarlo hasta el próximo relevo. Esta metáfora tiene varios sentidos: entrar en el juego, ser parte del equipo, transpirar la camiseta, esperar al compañero, recibir y pasar... sentidos ligados a lo que significa educar.

Si la prioridad de la escuela es la enseñanza y el aprendizaje, el directivo tiene un lugar estratégico en las relaciones pedagógicas entre quienes enseñan y quienes aprenden; su rol es colaborar para que lo central del encuentro sea la transmisión y, como ya expresamos, no de “fragmentos” ni tampoco de “cualquier” forma. Nos referimos a la transmisión como al pasaje de la cultura que nos une y da sentido como sociedad. Por ello, son tan importantes los niveles de formación de los docentes y directivos y los aprendizajes continuos que realicen.

La siguiente reflexión, en palabras de Jorge Fasce, nos habla acerca de ese lugar estratégico del director, del lugar del maestro, los alumnos y el conocimiento.

El trabajo de los alumnos

En 1959, hacía mi primera suplencia como maestro de grado en la escuela Provincia del Neuquén, barrio de Villa Crespo, en la ciudad de Buenos Aires. El director, Juan Carlos Díaz, observaba frecuentemente mis clases (otra buena vieja práctica de los directores). Años después me di cuenta de que con eso me cuidaba, me protegía, me enseñaba. Un día me dijo: “Pibe, vos trabajas demasiado en la clase, hablá menos, movete menos, los que tienen que trabajar intensamente son los alumnos”. Casi veinte años después, se me ocurrió hacer una metáfora sobre aquella anécdota y sobre lo que creo puede pasar en un aula. A veces, se la considera como una pequeña sala teatral en cuyo escenario suele haber un actor, el docente, que actúa para sus espectadores, los alumnos. Esto puede ser necesario y bueno para algunos momentos del “drama” que se está desarrollando, pero el argumento principal, la línea fundamental, tendría que ser la actuación de los estudiantes. Son ellos quienes deberían ser los actores. Por su parte, al maestro le correspondería un rol quizás más difícil: el de director de escena, cuya labor es orientar, mostrar, informar, corregir. (Fasce, 2001)

Una escuela que enseña lo hace con exigencia, lo cual no significa distanciarse de un proyecto escolar inclusivo. En relación sobre por qué y cómo trabajar con la exigencia en la transmisión escolar, Margarita Poggi expresa que:

La exigencia con inclusión supone atender tanto a la dimensión intelectual (formar para comprender el mundo y actuar en él, garantizar el derecho a la cultura), como a la ciudadana (formación de sujetos sociales con capacidad para intervenir en el medio con cierto grado de autonomía) y a la productiva (proyección para la inserción en actividades productivas). (Poggi, 2007)

Hacia el interior de las instituciones educativas, es necesario que los colectivos docentes se encuentren implicados en los procesos de producción del conocimiento. Es en este sentido que los directivos pueden impulsar que las escuelas se vuelvan **comunidades de docentes** que avancen en su desarrollo profesional. Las experiencias alrededor de construir escrituras y narrativas sobre las prácticas pedagógicas se mueven en esta dirección.

Afirmamos, así, que es tarea del directivo favorecer tanto la producción de conocimiento en las escuelas como la formación continua de los docentes en su ámbito de trabajo. Un docente que continúa aprendiendo enseña mejor y comprende el lugar del alumno porque él también lo es. Por ello, es importante que la escuela se vuelva un centro de aprendizaje y el colectivo docente una comunidad que aprehende cooperativa y horizontalmente.

Recuperar la dimensión colectiva del trabajo docente se vuelve una prioridad para la gestión directiva.

Para ampliar

En los sitios que se indican encontrará información sobre colectivos de docentes que escriben sobre sus prácticas. Le sugerimos recopilar otras experiencias llevadas a cabo en su jurisdicción o en otras geografías sobre grupos de docentes que escriben sobre sus prácticas.

- Red DHIE, *Docentes que hacen investigación educativa*. Disponible en <http://www.reddhie.org.ar/>
- Daniel Suárez y Liliana Ochoa, *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*, Laboratorio de Políticas Públicas. Programa memoria Docente y Documentación Pedagógica. Disponible en www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Doc_OEA_Formacion.pdf

- Gabriel Roizman, *La escritura del proceso de formación*. Disponible en www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/groizman.pdf
- Red de Formación Docente y Narrativas. Disponible en <https://sites.google.com/site/redformaciondocenteynarrativas/>

Actividades

Compartamos estos relatos, para recuperarlos después en una actividad.

— I Marcha atrás

Terminado el segundo bimestre se hace la reunión de padres para la entrega de boletines y comentar los logros y objetivos para el tercer bimestre. En esta reunión los alumnos mostraron algunas de sus realizaciones trabajando junto a sus padres. Después de conversar de temas generales, los niños se retiran a una clase de Educación Física e invito a que los padres que tuvieran interés y tiempo se quedaran y los atendería para cualquier consulta.

Yo me quedé con los boletines de los ausentes y de otros porque por variadas razones no había podido hablar con algunos padres en las semanas previas a la reunión.

José había comenzado la escolaridad a mitad del primer bimestre. Era el mayor de varios hermanos. Venía del interior de la Provincia de Catamarca y tenía diferencias notorias en los conocimientos. Sus padres no conseguían trabajo, por eso también no se podían acercar a la escuela.

En la reunión me acerco al papá de José para conversar y ver la manera de poder ayudarlo, ya que le costaba bastante la lectura y la comprensión de los textos. Generalmente comienzo preguntando cómo ven a sus hijos, si están contentos, si los ven ocupados con los trabajos de la escuela, etc.

Con una sonrisa orgullosa me dice:

—¡Vio qué bien lee José!

—¿Por qué?, le pregunto.

—Y, él me ayudó en el trabajo que usted nos propuso recién y en casa me lee el diario cuando busco trabajo, porque yo no sé leer.

—¡Sí! Claro, está mejorando mucho; lo felicito. Cuando tenga tiempo acérquese y charlamos un poco más. ¡Ah! El boletín se lo envió mañana por José porque me falta una firma.

No me faltaba una firma, me faltaban todas, porque rompí el boletín después de haberlo escuchado. El "*Insuficiente*, debes preocuparte más", se transformó en: "*Suficiente*, te felicito por tus progresos".

El que debía preocuparse más era yo. No se puede evaluar un alumno, sobre todo en grados inferiores, si no conocemos su entorno y sólo juzgamos su rendimiento.

— Se hace camino al andar

Daniela venía de repetir un grado. Le costaba muchísimo Matemática, pero en Prácticas del lenguaje, que era el área que trabajaba conmigo, realizaba progresos. Le gustaba leer, estudiar poesías, escribir cuentos y trabajar en teatro. Al tercer mes, estaba contenta y se notaban sus adelantos. Es cierto que si uno le preguntaba reglas ortográficas, definiciones gramaticales, lo seguro era el fracaso. Terminando el tercer bimestre y ante el permanente “Daniela no va a pasar ¿no?” de otros docentes y directivos que la conocían, hice la siguiente experiencia.

Les dije a los chicos que eligieran el trabajo de escritura que más les había gustado.

Yo seleccioné seis, uno de ellos era el de Daniela y otros cuatro, cuentos cortos o párrafos de escritos de los autores latinoamericanos: Mario Benedetti, Eduardo Galeano, Haroldo Conti y Gabriel García Márquez.

Los transcribí e hice muchas fotocopias. Las entregué a niños de otros grados y otras escuelas para que eligieran y ordenaran de la que más le había gustado a la que menos. La mayoría, por no decir todos, eligieron los cuentos de los chicos.

Hice lo mismo con docentes de la escuela, de otras y adultos.

Los docentes eligieron primero la de un alumno y, al final, la de un escritor. Los adultos no docentes eligieron primero a tres autores y después a los niños.

En el promedio general el texto de Daniela fue séptimo y, octavo, el de otro alumno, postergando el de dos escritores. Lo más interesante es que la mayoría de los docentes amigos, sobre todo los que dictan Prácticas del lenguaje, corrigieron los cuentos (yo les había dicho que si querían lo hicieran) con lo cual se dieron el gusto de corregir a algún Premio de las letras.

Nota. En la elección de párrafos de los autores con pequeñas descripciones busqué aquellos cuyos contenidos y vocabulario fueran los más simples. Algunos docentes que conocieron los escritos me hicieron la observación.

Mi intención no era denostar a mis escritores preferidos, sino no descalificar y tratar de estimular la escritura en los niños.

Oscar Lamouret

Fuente: *Pasar la posta, tomar la posta*, GCBA, Escuela de Capacitación⁶

⁶ En el sitio http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/pasar_la_posta_1.pdf se puede consultar la totalidad de la publicación.

Hemos sostenido que *la prioridad de la escuela es la enseñanza y el aprendizaje y que el directivo tiene un lugar estratégico en las relaciones pedagógicas entre quienes enseñan y quienes aprenden; su rol es colaborar para que lo central del encuentro sea la transmisión*. A partir de esta idea fuerza, y en interacción con las voces del relato, le proponemos:

- Escriba las preguntas que usted se formularía como directivo si le tocara transitar por ambas situaciones.
 - En la primera escena un directivo afirma: “El que debía preocuparse más era yo. No se puede evaluar un alumno, sobre todo en grados inferiores, si no conocemos su entorno y sólo juzgamos su rendimiento.” A la vez, se ha expresado que “una escuela que enseña lo hace con exigencia, lo cual no significa distanciarse de un proyecto escolar inclusivo”. Elabore entre tres a cinco argumentos que le permitan articular ambas afirmaciones.
 - Utilizando los relatos y sus argumentos, elabore la agenda de una jornada con los docentes.
 - A partir de la realización de esta actividad, anote las respuestas de los docentes. Elabore conclusiones y enumere qué aspectos considera que deben continuarse trabajando.
-

Dar y tomar la palabra

Le proponemos animarse a pensar un espacio y un tiempo escolar concreto. Aquel que tiene su foco en hacer circular la palabra, ya que son ellas, las que desafían el sentido más profundo que tiene para una comunidad la democracia. Como decía S. Freud, “las palabras pueden curar”.

Las palabras, y esto Freud pero no solamente Freud lo enseñó, las palabras pueden curar. Que las palabras pueden aliviar el sufrimiento, que las palabras tienen un efecto benéfico en el aparato psíquico del otro y tienen también un terrible poder destructor. Si te insultan vos no podés sino sentir que te lastiman y que te pegaron aunque no te hayan tocado. Nadie te tocó, te tocó la palabra. A mí me parece que hay que volver a pensar el lugar de la palabra. A veces uno corre el riesgo de que en la escuela, la palabra quede en el lugar de la lectoescritura o eventualmente en una didáctica o eventualmente en un simulacro de diálogo (y no se trata de solicitar la palabra de la intimidad). Se trata de acordar que este es un espacio de palabras, la escuela es un espacio público de palabras y que en consecuencia no las usamos de cualquier modo ni de cualquier manera. (Frigerio, 2001)

Las palabras inciden en el “bienestar” del clima institucional, por ello es tan importante crear condiciones que posibiliten, aseguren y sostengan lo que llamamos **espacios de palabras plurales**. Estos espacios promueven, entre otros mecanismos, la conformación de canales y circuitos para que circule la palabra –para que el otro hable– y se ensayen estrategias concretas que privilegien una comunicación horizontal y participativa. La ecuación es clara, pero no por ello sencilla: **a mayor circulación de palabra, menor nivel de malestar institucional**.

Los proyectos y acciones que tienen por objetivo dar y tomar la palabra son espacios privilegiados para promover la participación y la **gestión de doble vía**. Una vía en nuestras instituciones es el recorrido de “arriba hacia abajo”. De allí, por ejemplo, la expresión: “bajaron este documento”. Asimismo, el tránsito de “abajo hacia arriba” se representa en el dicho “hay que elevar”. Proponemos aquí un doble movimiento: de arriba hacia abajo y de la base hacia la cúpula.

Al mismo tiempo, un tercer movimiento, horizontal, entre pares, con menos desarrollo en las escuelas, es el que permite las construcciones colectivas.

¿Qué significa un proyecto de asesoramiento centrado en la circulación de palabras? Significa habilitar y dar lugar a espacios de intercambios. ¿De qué espacios de trabajo estamos hablando? Por ejemplo, el relato sobre el proyecto de humor de una escuela a la que concurren niños de la periferia de una ciudad importante, que se desarrolla mas adelante.

Trabajar en pos de que circulen las palabras en la escuela promueve la lectura, invita a entusiasmarse con ella. ¿Hay espacios para que lean los docentes en las escuelas? ¿Qué leen? En algún lugar alguien contestó: sólo revistas que traen armadas las clases. En otro, un grupo de docentes coloca un sillón, donado por un familiar, en una esquina de la sala de profesores y lo llama el sillón de lectura. En síntesis, *dar y tomar la palabra* entre los docentes facilita también ofrecer a los alumnos espacios donde puedan, como expresa Perla Zelmanovich, “ensayar al amparo de los adultos formas de vivir en comunidad”.

Actividades

Trabajemos con un relato:

La caja de peleas

Un pedagogo polaco que me gusta mucho, Janusz Korczak –que murió en Treblinka en 1942–, había creado en Varsovia orfanatos para chicos de padres deportados. Allí existía mucha violencia entre los chicos, él intentó una cantidad de métodos para que dejaran de pelearse: dijo que los iba a castigar, que los iba a dejar sin comer, que los iba a golpear. Nada de eso funcionó, la violencia era más fuerte. Un día se le ocurrió algo extraordinario, dijo: “A partir de hoy, cualquiera puede agarrar a golpes a cualquiera, con la condición de que lo prevenga por escrito veinticuatro horas antes”, e instaló la caja de peleas que era como un buzón donde los chicos escribían: “Quiero agarrarte a golpes mañana”. Ese buzón se vaciaba y se volvía a llenar y los chicos contestaban “¿Por qué me querés pegar?”. Korczak se lo impuso a chicos más chiquitos que no sabían leer ni escribir y que tenían que encontrar a alguien que les escribiera esa carta o descifrara lo que otros habían intentado escribir.

Cuando el pedagogo inventa esta caja de peleas inventa, a la vez, la educación y la democracia; y sobre todo muestra que el desarrollo psicológico y ciudadano es el mismo. Hay una perfecta simetría entre acceder al estado adulto y acceder al estado ciudadano. La modernidad descubre esto: el ciudadano es aquel que renuncia a lo infantil, el que sabe tomarse el tiempo de examinar las consecuencias de sus actos, que no está en la inmediatez, sino en el tiempo de la reflexión y por esto digo que toda educación es para el aplazamiento, no para la frustración.

(Meirieu, 2006)

- Reflexione sobre la relación entre circulación de la palabra y proyecto formativo de la escuela.
- Explique la siguiente afirmación: “cuando el pedagogo inventa esta caja de peleas inventa, a la vez, la educación y la democracia”.
- Seleccione entre 5 a 7 libros de cuentos que sugeriría incluir en las bibliotecas personales de los niños. Explique por qué los incluiría.

Las tareas de asesoramiento

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Elsie Rockwell (2005)

¿Cómo lograr que los espacios de asesoramiento se conviertan en esos espacios de encuentro en los que circulen las palabras? ¿Cómo acompañar a los docentes abriendo el juego a la problematización de las propuestas de enseñanza?

Si nos detenemos en diversas definiciones sobre lo que significa qué es un asesor, encontraremos algunas de estas acepciones:

- Asiste o aconseja a otro.
- Realiza un acto de colaboración con otro.
- Ayuda para el desempeño de la tarea o cargo.
- Colabora en interpretar lo que acontece.
- Facilita que se produzcan ciertos cambios en la conducta del asesorado.
- Ofrece alternativas de acción a partir de un proceso sistemático de evaluación y análisis de información.

El asesoramiento, que incluye las acciones enumeradas y seguramente otras, se desarrolla en el marco de la conducción de una escuela, en pos de un objetivo: fortalecer a los equipos docentes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se constituye en una *función* a desarrollar por quien ocupa la posición del director. Como la función del director tiene un carácter permanente, no se agota en una reunión o encuentro, no es una “foto” que da cuenta de un momento, sino una “película” que transcurre a lo largo del tiempo. Por este motivo, **el asesoramiento es siempre un plan de trabajo.**

Uno de los aspectos que se pone en juego en los procesos de asesoramiento tiene que ver con la dimensión relacional de los sujetos involucrados. En ese sentido, el cuidado sobre las personas con las que se trabaja hace necesario reflexionar acerca de que en los procesos de asesoramiento el objeto de análisis es la práctica, el hacer profesional y no las cualidades personales de un docente. Algunas posiciones esencialistas ponen el acento en lo que el docente “es”, pensamos que, desde la perspectiva del trabajo del director en la función de asesorar a sus maestros, es mejor poner el acento en lo que el docente “hace”. Es decir, centrarse en la revisión de la propuesta de enseñanza que se planifica y se desarrolla ya que,

como expresa Elsie Rockwell en la frase que encabeza este apartado, será la misma la que exprese qué contenido tiene la experiencia escolar para nuestros alumnos.

Para Sandra Nicastro el acompañamiento en ocasiones se convierte en un espacio en el que unos son pasadores de cómo hacia otros que demandan y necesitan ayuda. Para la autora, no hay “un solo cómo”, sino una modalidad de acción pensada en plural con un alto potencial para el trabajo de unos con otros. Lo que se propone es escuchar en situación, de manera contextualizada en un momento histórico y político, en una zona determinada y en una organización educativa. Se trata de propiciar la disponibilidad de escucha y de participación y de desmitificar que hay misterios que sólo el experto conoce y aporta. A la vez, el acompañamiento puede ser pensado como un espacio de ensayo, de ir más allá de modelos a seguir. Cuando se piensa en un ensayo, se plantea algo incompleto, inacabado, punto de partida permanente, se está pensando en obras que no están terminadas.

Sintetizando, hablar de asesoramiento implica tener en cuenta:

- el objetivo –la intención de mejora de las propuestas de enseñanza para que todos los chicos desarrollen trayectorias escolares continuas–;
- los aspectos relacionales, el trabajo colaborativo;
- la revisión sobre las prácticas pedagógicas, tanto a nivel del aula como a nivel institucional.

Definido el asesoramiento como una secuencia de acciones, ubicaremos, en esta línea de tiempo, diferentes **momentos de trabajo**.

El primer momento del asesoramiento remite a la claridad en el objetivo de la tarea, es decir desde qué principios organizamos la tarea. Los espacios de asesoramiento reflejan la definición política del rumbo institucional construido a partir de los lineamientos establecidos por los documentos curriculares y contextualizada en función de la institución en particular, las posibilidades de los niños y también de los docentes y de los padres. Compartimos con Carlos Cullen que “la educación como proceso de socialización esta mediado por saberes y acontece siempre **situada**”. Es decir que no debemos pensar “la escuela” en abstracto sino pensar en *esta escuela, situada en este barrio, con estos docentes y estos niños*, partimos de estas condiciones para provocar los cambios

Decíamos que el asesoramiento es una secuencia de trabajo. Para ello, una vez claros los propósitos, será el momento de precisar qué tipo de información se necesita conocer para tener un panorama de los aspectos en los que focalizar esta tarea y cuáles son las fuentes en las que podemos obtenerla. Sintetizando:

- ¿Qué información seleccionar?
- ¿De qué fuentes obtenerla?
- ¿Cómo utilizarla y para qué?

Las fuentes de información, aquellas que nos brindan indicios de cómo se están desarrollando las actividades de enseñanza y permiten asomarse a los procesos de aprendizaje de los niños, son múltiples.

Las más frecuentemente utilizadas, conversaciones con las maestras y profesores, planificaciones, observación de clases, cuadernos y carpetas, pueden ser completadas con otras fuentes, como actos escolares, espacios de recreo y comedor, charlas con alumnos y padres, actas de reuniones, cuadernos de comunicación, informes, entre otras.

Luego de delimitar el objetivo, y recolectada la información que se necesita, será el momento de analizarla. Analizar la información, como señala Nicastro (2006), es mucho más que “hablar de” aquello que se quiere analizar, “constituye una actividad compleja que implica comprender, explicar y descomponer la realidad en elementos más simples, atendiendo a su vez a la relación de estos elementos”. En ocasiones, “interrogar” al problema que se está tratando de analizar, formularle preguntas que tiendan a volver a pensar lo naturalizado, facilita el proceso de análisis.

Ahora bien, la recolección de información y su análisis tiene como objetivo decidir un curso de acción. Por ejemplo:

- ¿Sobre qué áreas curriculares se trabajará? ¿Con qué ciclo, con qué grado?
- ¿Qué contenidos se priorizarán?
- ¿Cómo acercar a los docentes a la lectura del currículum, de materiales pedagógicos?

El asesoramiento tiene sentido si logra brindar orientación al asesorado, si posibilita que el maestro instale una mirada sobre lo que hace, problematice su tarea, se permita ensayar otros caminos. Orientar es comunicar, dialogar en forma recíproca y colaborativamente. Para que ese mensaje sea recibido, necesita plantearse como un espacio colaborativo. El “dedo en alto” como una de las imágenes de la escena escolar, que enuncia las faltas y lo incompleto ayuda poco a la reflexión. No obstante, la relación de asesoramiento es una relación asimétrica, desde la posición que tiene cada actor institucional –director, maestros, profesores– construye miradas y saberes diferentes que entran en diálogo en dicha relación. Como instancia de diálogo tiene el espíritu de la colaboración, se desarrolla en un marco democrático, que implica el derecho de escuchar y el derecho de hablar.

Lo invitamos a leer el siguiente relato elaborado en el marco de la Red de Maestros Escritores (Proyecto *Maestro más Maestro*, Ciudad de Buenos Aires).

En una escuela primaria urbana a la cual concurren chicos de una villa miseria, surge la idea de trabajar sobre el humor gráfico. El tema aparece en la reunión de segundo ciclo y 7° grado y se pone a consideración con los compañeros de 1° ciclo. Algunas de las dudas que aparecen entre los docentes son: "a estos pibes les cuesta reírse"; "tienen otro sentido del humor, son más crudos, más irónicos"; "yo no pude ni enseñarles el gato con botas porque cuando empecé a relatarlo y les pedí que continuaran la historia empezaron con que el gato andaba cartoneando, revolviendo la basura, que se había falopeado y durmió esa noche en la estación"; "el problema es que entiendan la lógica de la historieta"; "¿no es demasiado chiquito el cuadrado donde se dibuja?"; "la historieta responde a los códigos de la clase media, estos pibes no leen Matías". Discusión mediante, se decide intentarlo.

Los maestros, como bien saben hacerlo, organizan las primeras actividades para entrar en tema. A través de la modalidad de **asambleas de grado** cada grupo construye un personaje, intercambian, opinan, proponen y votan desde el nombre, sexo, dónde vive, la edad... También se detienen en algún aspecto del personaje: sus ídolos, qué cosas lo apasionan, qué lo hace llorar, sus defectos, sus ideales, sus amigos, a quién ama, dónde estudiaba, su escuela, sus recuerdos sobre sus maestros si fuera ya mayor...

Un momento importante sucede cuando dos grupos, en los cuales el personaje era un joven que había estudiado en la escuela, relata sus recuerdos sobre la institución y sobre sus maestros. Los docentes "profesionalmente"⁷ se acercan, a través de la voz del personaje, a las voces de los propios niños sobre la experiencia escolar que sucede en la escuela donde ellos trabajan.

Un personaje nos cautiva: un canguro que patina, por ello, no salta sino que se desliza... y aparecen las risas entre los maestros... "la verdad que no me lo esperaba", "les pedí historietas y trajeron Mafalda, yo no pensé que en la villa tenían historietas, y las entienden, todo el tema de la sopa, del auto del padre que es de otra época... y ellos lo entienden...".

Se organizan intercambios entre los grados y entre los ciclos, ¿podremos mezclar las edades? Porque estos son bravos, son pibes que andan en la calle. Y el personaje de 7° visitó a 2° grado y en grupos de diferentes edades dibujaban historietas.

El día de la primavera se decidió organizar una muestra: la movida sobre el humor en toda la escuela. "¿Toda la escuela? Van a empezar como siempre a revolear las mandarinas y entonces no podremos dejar de gritarles hasta que paren..." Las paredes del comedor estaban llenas de láminas, hacía calor, algunos transpiraban... estaba armado el escenario, varios padres y madres vinieron, estaba el micrófono y el equipo de sonido que el profe sostenía para que no se desconectara...

⁷ Definimos un aspecto de ser profesional: la capacidad de mirar las huellas que deja el ejercicio del propio oficio.

Actividades

Si usted estuviera dirigiendo esta institución y se propusiera, luego del proyecto centrado sobre el humor gráfico, promover el trabajo en equipo con otras áreas curriculares.

- ¿Sobre qué ejes centraría sus orientaciones?
- ¿Qué acciones de asesoramiento llevaría a cabo?
- Tomando las tres acciones que plantea Graciela Frigerio, ¿qué le parece oportuno resistir, interrumpir o inaugurar en estos casos?
- Diseñe una secuencia de trabajo a desarrollar en el mediano plazo y explique las razones que la sustentan.

Para ayudar en el diseño de la secuencia, le acercamos algunas preguntas:

- ¿Cómo tener en cuenta los saberes de los docentes como punto de partida, de modo de no deslegitimarlos?
 - ¿Cómo impulsar nuevas búsquedas y movilizar el pensamiento?
 - ¿Cómo aportar, proponer y fundamentar desde los lineamientos curriculares vigentes, dando la posibilidad de resignificar las prácticas?
 - ¿Existen acuerdos institucionales acerca de la planificación? ¿Es la planificación una herramienta de trabajo e insumo institucional comunicable?
 - ¿Qué espacios colectivos de diseño de secuencias pedagógicas de trabajo, de instancias de revisión, de análisis de los avances y dificultades en la previsión y desarrollo de las propuestas, se abren en las institución?
-

Mirar para comprender más cabalmente

La observación es una experiencia, es una praxis ligada a la vida y al mundo. Al transitar por el sistema educativo, desde pequeños vamos desplegando una mirada sobre la experiencia escolar; mirada que se vuelve información y que produce aprendizajes, algunos de ellos, existenciales, tal como lo demuestran las investigaciones sobre el oficio de alumno –aquellos aprendizajes de las reglas del juego que posibilitan no sólo transitar sino permanecer en la escuela–.

Al observar aprehendemos; la biografía escolar da cuenta del papel de la mirada en nuestra historia como alumnos. Como adultos, como profesionales de la educación,

orientamos nuestra mirada. Como directivos, la focalizamos en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la sensibilizamos ante las situaciones de injusticia; la orientamos hacia aquellos niños que se encuentran atravesando situaciones socio educativas complejas; la potenciamos con capacidad solidaria y colaborativa hacia el equipo docente y la comunidad.

Mirando se entrena la mirada. Pero, ¿qué vemos cuando vemos? Paul Theroux (2000), un viajero que ha relatado sus travesías, llama la atención –con cierto tono de soberbia– sobre las dificultades para ver lo que las cosas son. La realidad se pierde porque se la nombra con la forma de lo que ya no existe; se nombra lo que se anhela y no lo que es, siendo esta una de las formas que adquiere la *ceguera en la mirada*.

Llegamos a Tierra Blanca. El descriptivo nombre no describía el lugar. Los nombres españoles sólo sirven como ironías o simplificaciones; rara vez encajan. El razonamiento que suele hacerse es otro, se quiere demostrar lo aburridos, literales y poco imaginativos que eran el explorador o el cartógrafo español. Al ver un río oscuro, el testigo enseguida le asignaba un nombre: Río Negro. Es un nombre común por toda América Latina; sin embargo, nunca coincidía con el color del agua. Y los cuatro ríos Colorado que vi no tenían el más leve rastro de rojo. Piedras Negras era una tierra de marismas, no de piedras negras; no vi venados en Venado Tuerto, ni lagartos en Lagartos. Ninguna Laguna Verde era verde. La Dorada no tenía ningún brillo, Progreso en Guatemala era un atraso. La Libertad en El Salvador era un feudo de represión en un país donde la salvación parecía escasear. La Paz no era pacífica, ni La Democracia democrática. No se trataba de literalidad, sino de capricho. Los topónimos hacían una llamada a la belleza, la libertad, la piedad o los colores vivos; pero, en sí, esos lugares tan bellamente nombrados eran otra cosa. ¿Era inexactitud deliberada o falta de sutileza, lo que convertía el mapa en algo espléndido, lleno de atributos y alabanzas estupendos? A los latinos les cuesta convivir con hechos monótonos; el nombre encantador, si bien no convertía exactamente la ciudad en algo mágico, al menos le quitaba el maleficio. Y siempre cabía la posibilidad de que un nombre evocador remitiera a algo que hiciera soportable la poco agraciada ciudad.

Miré con atención Tierra Blanca. Era pobre y marrón. Había gallinas que se pavoneaban ufanas por el andén, y hombres acarreamos fardos, y niños señalando a los pasajeros que miraban boquiabiertos desde las ventanas del tren. Y vendedores de comida (era la hora del almuerzo) gritando el nombre de cada artículo: panqueques, frijoles, buñuelos, mazorcas, magdalenas, pollo frito, plátanos, naranjas, pinas, sandías. Yo tenía mi propia comida. Partí uno de los panes y lo rellené de jamón y queso. Al otro lado del pasillo, una gran familia que viajaba a Guatemala me contemplaba mientras comía un pollo lleno de moscas que acababan de comprar.

Detener la mirada en la situación tal cual es... Nombrarla pertinentemente... Educar la mirada para observar el conjunto de la escena... Saber que la forma también habla del fondo de las cosas... Detenernos en los detalles y recorrerlos, ya que un detalle puede hablar del sentido más profundo.

Educar la mirada para ver los detalles es dedicarle tiempo a los datos, a los pormenores, a lo que puede parecer nimio o mínimo. El detalle, el complemento, puede ser la referencia, la pincelada, que estamos buscando para comprender lo que sucede. A mayor nivel de comprensión mayor pertinencia en el asesoramiento

Conocer el mundo implica mirarlo, detener la mirada y observar dónde estamos y qué son las cosas. No hay mirada ingenua o inocente. Nos apropiamos de lo real a partir de filtros interpretativos que intervienen en la selección, producción y estructuración de los datos. Por ello, la observación remite siempre al sistema de significaciones del que está observando, a los filtros a través de los cuales “pasa”, como al trasluz, lo que se ve. Ahora bien, hablar de filtros, remite a tomar conciencia sobre nuestras propias hipótesis y prejuicios. A esta altura una pregunta pertinente es: a usted, ¿qué hipótesis lo habitan?

El mundo institucional se percibe, a veces, como una sucesión abrumadora de imágenes. Será necesario entrenarse pacientemente, en especial si se elige ser un directivo. Mirar pacientemente es llegar a ver aquella parte “escondida”, aquellos detalles... casi imperceptibles.

La afirmación le pone punto a la mirada por ello nos preguntamos: ¿Qué vemos cuando observamos la institución? ¿Cómo se organizan nuestras deducciones? ¿Cómo construimos nuestros razonamientos? ¿Podemos observar lo imperceptible? ¿Descubrimos los detalles o los pasamos por alto? Entonces, ¿Qué vemos cuando vemos?

A veces, es factible observar sólo pares de opuestos, los cuales resultan generalmente imposibles de integrar. El pensamiento maniqueo tiene un fundador. Maní fue el fundador de una religión gnóstica universal, el maniqueísmo. Defendía un dualismo radical, una oposición irreconciliable entre luz y tinieblas, espíritu y materia, Dios y Satanás. Leamos cómo es posible sostener que el mundo se separa en pares de opuestos.

Si algo es malo, su contrario será bueno. Esto parece ser todavía más lógico que confiar en que dos veces lo mismo sea el doble de bueno. Según dicen, no se sabe con certeza quién fue el primero en el mundo en tener la idea, pero los filósofos y los historiadores de la religión se inclinan a echarle el mochuelo a Maní. Maní (216-276), como se sabe, fue el fundador de una religión agnóstica universal, el maniqueísmo, cuya difusión fue tan rápida y espectacular que por un tiempo casi llegó a suplantar al cristianismo. Defendía un dualismo radical, una oposición irreconciliable entre luz y tinieblas, espíritu y materia, Dios y Satanás; una oposición que sólo puede ser salvada

mediante una victoria absoluta del bien. De todos modos es discutible que nuestros antepasados tuviesen que esperar la llegada de Maní, para separar el mundo en pares opuestos. Al fin y al cabo Adán y Eva, muchos años antes de Maní, ya comieron el fruto del árbol llamado conocimiento y así aprendieron a distinguir el bien del mal; y además parece que incluso los animales se adaptan muy bien a esta filosofía: comer es bueno, tener hambre es malo, ser comido lo es mucho más. Así es el mundo, y para entender esto, no se necesita ser filósofo. Clarísimo, ¿no es verdad?.

Quizás exagero, y en realidad la cuestión no es tan peligrosa como parece. Pero no hay duda de que el mundo maniqueo, el mundo de las alternativas caería en graves apuros, si existiesen más personas del temple de Franzl Wokurka de Steinhof, un pueblo de Austria. Las tribulaciones del joven Franzl, que aquí sólo vamos a mencionar brevemente, llegaron a su punto culminante cuando, siendo un colegial de trece años, descubrió al borde de un jardín público un letrero que decía: *Prohibido pisar el césped. Los infractores serán multados*. Esto le planteó un problema que se había asomado repetidamente en el curso de los últimos años. La situación sólo dejaba dos posibilidades abiertas y las dos eran inaceptables: afirmar su libertad frente a esta represión de las autoridades y pisotear el césped y las flores con el riesgo de ser sorprendido y castigado, o dejar de hacerlo. Pero el solo pensamiento de tener que obedecer a un miserable letrero le encendía de ira por la cobardía de tal sumisión. Estuvo parado largo tiempo, indeciso, perplejo, hasta que de repente, tal vez porque nunca antes se le había ocurrido mirar las flores, se le ocurrió pensar en algo completamente distinto: Las flores son realmente bonitas. (Watzlawick, 1987)

Pensar maniqueamente es quedar atrapado en un pensamiento binario, por ejemplo:

- padres comprometidos o descomprometidos;
- docentes colaboradores o no colaboradores;
- alumnos interesados o desinteresados.

El pensamiento maniqueo tiene un antídoto: triangular los vértices del pensamiento. Así, por ejemplo, al par de opuestos *alumno distraído - alumno atento* lo podemos complejizar si pensamos con triangulaciones:

- atención en clase - desatención - propuesta del docente;
- propuesta del docente - asesoramiento - interés de los chicos;
- equipo docente - equipo directivo - proyecto escolar.

Actividades

- a. Elabore un listado de pares de opuestos que usted encuentra en su práctica como directivo. A partir de ellos:
 - ¿Cómo considera que inciden estos dilemas en las formas de observar en las escuelas? Es decir, explique sus consecuencias.
 - Si tuviera que elaborar recomendaciones para no caer seducidos bajo el poder de Maní ¿cuáles serían?
- b. Le proponemos bosquejar triangulaciones para pensar la observación en su contexto de trabajo.

Observar las prácticas pedagógicas

A esta altura es conveniente tener presente algunas características de la observación que se realiza en la escuela:

- Es un recorte y un territorio.
- Es un proceso, no un único momento.
- Es histórica, tiene un antes y un después.
- Nos hace sujetos históricos al ubicarnos en nuestra propia historia escolar y en cómo hemos sido observados.
- Tiene como tarea privilegiada la escucha y la mirada.
- Es un instrumento para la recolección de datos
- Es un dispositivo que posibilita generar hipótesis de trabajo.

La observación es una herramienta de trabajo que posibilita recabar información de manera colectiva sobre las prácticas pedagógicas con la intención de construir saberes pedagógicos.

La observación es un momento en el plan de acción que se diseña, por ello sostenemos que tiene un antes y un después; es una estrategia para la recolección de información. Graciela Frigerio y Margarita Poggi definen las prácticas pedagógicas como “aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”.

Las prácticas son complejas y ello remite a la articulación de demandas sociales, políticas, deseos individuales, cuestiones relativas al saber y a los saberes, vínculos con la institución, trayectorias profesionales docentes, historia de los alumnos y un sinfín de cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada escuela. Lo cual requiere, por parte de la dirección, de acciones integrales y situacionales.

Según De Ketele (1984), observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador. Esto implica definir qué se quiere indagar en cada oportunidad, es decir, en dónde se recogerá información, ¿en los cuadernos?, ¿en las aulas?, ¿en la lectura reflexiva de una planificación?, ¿en la escritura conjunta de una secuencia de trabajo? Todas las instancias nombradas son alternativas de búsquedas de datos. Habrá que decidir también los instrumentos que utilizo para recoger la información: notas de campo, grabaciones, fotos, entrevistas, registros de actividades, etc. Desarrollaremos estos temas en el siguiente apartado

Revisitar la escuela lo cotidiano...¿ se vuelve mágico?

Revisitar y provocar ligadura; recuperar y hacer historia (...) Revisitar dejándonos sorprender a pesar de que se trate de lo ya conocido. Revisitar a través de miradas que se hacen lugar, cediendo la palabra, generando escucha, entramándose en el colectivo.

Sandra Nicastro (2006)

Sandra Nicastro (2006) describe “operaciones obligadas” al momento de repensar lo que sucede en las escuelas. Estas son **explorar**, es decir descubrir lo que aún no se conoce, **analizar** cada uno de los elementos que compone la realidad institucional e **interpretar** lo estudiado otorgándole un contexto y una explicación.

Explorar, analizar, interpretar... Abramos estos sentidos.

Para la autora, lo institucional requiere de una operación: desalojarlo de lo esperable, de lo ya sabido y conocido. Aquí está el trabajo, visitar lo habitual como si fuera la primera vez, provocar ese asombro que invite a no cerrar sino a abrir; con todo el desafío que ello significa, ya que en algún sentido la rutina ofrece cierta comodidad al reducir los niveles de desconcierto.

A la vez, pensar sobre lo que nos resulta visible e invisible a la mirada nos remite a la noción de normalidad y anormalidad, a la noción de naturalización y desnaturalización. Pablo Gentili vuelve visible la invisibilidad del dispositivo de exclusión, por lo menos por unos minutos, al reflexionar sobre un episodio cotidiano. De paseo con su hijo por las calles de Copacabana, en Brasil, y ante la ausencia de un zapatito en su pie, se movilizan voces de atención y de alerta que recuerdan –en la ciudad de los niños descalzos– que es condición de un niño de clase media la presencia de zapatos en los pies.

— Un zapato perdido (o cuando las miradas “saben” mirar)

Para aclarar las confusas ideas que me invadían decidí salir con Mateo, mi hijo de un año, a hacer unas compras. Las necesidades familiares eran, como casi siempre, eclécticas: pañales, disquetes, el último libro de Ana Miranda y algunas botellas de vino argentino difíciles de encontrar a buen precio en Río de Janeiro. Luego de algunas cuadras, Teo se durmió plácidamente en su cochecito. Mientras él soñaba con alguna cosa probablemente mágica, percibí que uno de sus zapatos estaba desatado y casi cayendo. Decidí sacárselo para evitar que, en un descuido, se perdiera. Pocos segundos después, una elegante señora me alertó: “¡Cuidado!, su hijo perdió un zapatito”. “Gracias, respondí, pero yo se lo saqué.” Algunos metros más adelante, el portero de un edificio con garaje, aparentemente de sonrisa tímida y palabra corta, movió la cabeza en dirección al pie de Mateo diciendo en tono grave: “El zapato”. Levantando el dedo pulgar en señal de agradecimiento continué mi camino. Antes de llegar al supermercado, doblando la esquina de la Avenida Nossa Senhora de Copacabana y Rainha Elizabeth, un surfista igualmente preocupado con el destino del zapato de Teo dijo: “Oi, mané, tu hijo perdió la sandalia”. Erguí el dedo nuevamente y sonreí en señal de agradecimiento. Ya en el supermercado, los llamados de atención continuaron. La supuesta pérdida del zapato de Mateo no dejaba de generar diferentes muestras de solidaridad y alerta. Llegando a nuestro departamento, Joao, el portero, haciendo gala de su habitual histrionismo, gritó despertando al niño: “¡Teo!, tu papá perdió de nuevo el zapato”.

El sol tornaba aquella mañana especialmente brillante. La preocupación de las personas por el paradero del zapatito, aunque insistente, le daba un toque solidario que la hacía más alegre o, cuanto menos, fraternal. Sin embargo, una vez a resguardo de los llamados de atención, comenzó a invadirme una incómoda sensación de malestar.

Río de Janeiro es, como cualquier gran metrópoli latinoamericana, un territorio de profundos contrastes, donde el lujo y la miseria conviven en forma no siempre armoniosa. Mi desazón era, quizás, injustificada: ¿Qué hace del pie descalzo de un niño de clase media

motivo de reparo y circunstancial preocupación en una ciudad con centenas de chicos descalzos, brutalmente descalzos? ¿Por qué, en una ciudad con decenas de familias viviendo a la intemperie, el pie superficialmente descalzo de Mateo llamaba más la atención que otros pies cuya ausencia de zapato es la marca inocultable de la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos a millares de individuos? La pregunta me parecía trivial. Sin embargo, de a poco, fui percibiendo que aquel acontecimiento tenía bastante que ver con el libro que quería escribir, y esta sensación, lejos de tranquilizarme, me perturbó todavía más. Traté de ordenar en vano mis ideas.

La posibilidad de reconocer o percibir acontecimientos es una forma de definir los límites siempre arbitrarios entre lo “normal” y lo “anormal”, lo aceptado y lo rechazado, lo permitido y lo prohibido. De allí que, mientras es “anormal” que un niño de clase media ande descalzo, es “absolutamente normal” que centenas de chicos de la calle anden sin zapatos y deambulando por las calles de Copacabana pidiendo limosnas.

La “anormalidad” vuelve los acontecimientos visibles al mismo tiempo que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos. Lo “normal” se vuelve cotidiano. Y lo cotidiano se desvanece ante la percepción como producto de su tendencial naturalización.

En nuestras sociedades fragmentadas, los efectos de la concentración de riquezas y la ampliación de miserias se diluyen ante la percepción cotidiana no sólo por efecto de la frivolidad discursiva de los medios de comunicación, sino también por la propia fuerza que adquiere todo aquello que se torna cotidiano (o sea, “normal”). Expresado sin tantos rodeos, lo que pretendo decir es que, hoy, en nuestras sociedades dualizadas, la exclusión es invisible a los ojos. Ciertamente, la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza. La exclusión y sus efectos están ahí. Son evidencias crueles y brutales que nos enseñan las esquinas, que comentan los diarios, que exhiben las pantallas. Sin embargo, la exclusión parece haber perdido poder para producir espanto e indignación en una buena parte de la sociedad.

¿Por qué llama la atención la ausencia de un zapato en un niño de clase media?

Reflexionar sobre los procesos de naturalización, sobre lo que ha quedado oculto, sobre lo que ya no se interroga, sobre lo que ya no causa perplejidad es la tarea que puede permitirnos encontrar otros significados.

Pensar sobre las prácticas pedagógicas detiene la mirada en las rutinas escolares. En aquello que se nombra como “más de lo mismo”; o “lo que ata”; o “atrapa o ahoga”... Por ello, es necesario provocarle *inquietud a la rutina*; conjugarla y ponerla en tensión con otras expresiones, tales como desestructurar, asombrar, curiosear...

Y es la observación la que invita a detener la mirada en la cotidianidad para aprehender la institución y, poder así, ofrecer mejores estrategias de asesoramiento. Lo cotidiano

es un nivel analítico de lo escolar que releva el ámbito preciso en que los actores particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman (Rockwell y Mercado, 1989; Ezpeleta, 1991). Aprender la cotidianidad institucional requiere una mirada y una comprensión más abarcadora, una visión completa, holística y que articule las aprehensiones intersubjetivas con los datos objetivos.

Aprender las Instituciones Educativas requiere aprender a mirar: mirar lo que acontece en el pequeño mundo inmediato de lo cotidiano. Las costumbres y las prácticas pedagógicas están cargadas de contenidos y sentidos y, para poder descubrirlos, necesitamos hacer de la escuela un objeto de conocimiento.

Colocar a la institución escolar en el lugar de **objeto de conocimiento** para poder construir un saber sobre ella, requiere algunas consideraciones y advertencias. Lo explicamos con una metáfora.

— Sostenga entre sus manos un calidoscopio. Al hacerlo girar puede observar distintas formas y figuras. Cada movimiento muestra una nueva imagen o realidad y es probable que, de ese objeto, descubra características que antes desconocía.

Actividades

Recorra su institución y obsérvela. Detenga su mirada en los salones, los pasillos, los patios, las oficinas, los espacios destinados a una actividad en particular y los espacios que no tienen una finalidad predeterminada. Observe los lugares, los objetos y los sujetos que los pueblan. Permítase ver en su escuela una nueva forma, una variación como la que se producía al girar el calidoscopio. Escriba sus reflexiones e impresiones.

La observación en las aulas

Cuando trabajamos con observaciones de clases en las aulas es preciso reconocer el aula como una realidad microsocia que crea un entorno particular, tanto por los aspectos físicos que la configuran como por el conjunto de las acciones, representaciones, percepciones, contactos e influencias mutuas de las personas que en ella participan. Tanto el aula como las prácticas que en ella se realizan, suponen una síntesis de la influencia externa que recibe y de su especial configuración interna.

Uno de los modos privilegiados para saber qué está pasando en las aulas, cómo los docentes están enseñando y cómo los chicos aprenden, es la observación de clases. La misma permite seleccionar aquellos contenidos que serán el objeto de asesoramiento. Algunos requisitos a tener en cuenta al pensar en observaciones de clases es planificarlas con los docentes –ya que no se trata de “sorprender”– y acordar el propósito de ellas, es decir, en qué se pondrá el foco de observación, elegir qué mirar: ¿los enfoques de enseñanza y los alcances de los contenidos que enseña el docente?, ¿el resultado pedagógico, es decir, cómo el grupo responde a lo que se está enseñando?, ¿el proceso de enseñanza y aprendizaje en general?, ¿las características del grupo, sus diferentes interacciones?, ¿las estrategias de enseñanza: coherencia con los contenidos, variabilidad?, ¿el uso de espacios, agrupamientos y recursos?

Entender la observación de clases como instancia de recolección de información que forma parte de una secuencia de trabajo de asesoramiento, permitirá que la clase se desarrolle con naturalidad, evitando transformarla en una “puesta en escena” para el observador.

Desarrollamos anteriormente el lugar estratégico del directivo en las relaciones pedagógicas entre quienes enseñan y quienes aprenden. Uno de los aspectos que construye la relación profesional del directivo con los maestros es la calidad de los asesoramientos que se realizan en pos de mejorar las trayectorias escolares de los chicos. Para ello, como ya se desarrolló, resulta clave el diseño de un plan de acción, de una secuencia de trabajo. Este diseño será posible a partir del análisis de información sustantiva y de la toma de decisiones que sobre la misma se realice. La observación es, justamente, una estrategia clave de recolección de información.

Tal vez haya que realizar muchas observaciones antes de poder comenzar con el análisis. Para analizar, será menester contar con registros escritos –notas de campo realizadas durante la observación y notas más extensas escritas con posterioridad– que permitan, a modo de “investigación” sobre la práctica, diseñar estrategias de asesoramiento.

Poder mirar los detalles es desarrollar la mirada de un investigador. Hablando de ello, la historia nos ha legado uno por excelencia. Por supuesto, nos referimos a Sherlock Holmes. Thomas y Jean Sebeok (1994) explican su capacidad en el relato que sigue a continuación:



Es mediante su intuición como Holmes puede formular sus hipótesis, aunque tiende a subsumir tanto el proceso perceptivo como el hipotético bajo el término de "Observación", como en el siguiente pasaje del capítulo titulado "The Science of Deduction" en *The Sign of Four*, donde Holmes y Watson discuten sobre un detective francés llamado Francois le Villard:

[Holmes]: posee dos de las tres cualidades necesarias para ser un detective ideal. Tiene poder de observación y deducción. Carece sólo de conocimiento...

[Watson]: ... pero usted habló hace un momento de la observación y deducción. Seguramente una implica, hasta cierto punto, a la otra.

[Holmes]: ¿Por qué?, difícilmente... Por ejemplo, la observación me demuestra que ha estado usted en la oficina de correos de Wigmore Street esta mañana y la deducción me permite saber que una vez allí envié un telegrama.

[Watson]: ¡Correcto!... pero confieso que no entiendo cómo ha llegado hasta aquí.

[Holmes]: Es muy sencillo... es tan absurdamente sencillo que cualquier explicación es superflua; y ya puede servir para definir los límites de la observación y de la deducción. La observación me informa que tiene usted una mancha un poco rojiza en el empeine del pie. Exactamente enfrente de la oficina de Wigmore Street han levantado el pavimento y echado tierra, que se encuentra en el camino, de tal manera que es difícil evitar pisarla al entrar. La tierra tiene un peculiar tinte rojizo que no se encuentra, que yo sepa, en ninguna otra parte del vecindario. Esto es observación, el resto deducción.

[Watson]: Así pues, ¿cómo logró deducir lo del telegrama?

[Holmes]: Porque, desde luego sabía que no había escrito ninguna carta, ya que estuve sentado frente a usted toda la mañana. Además, en su mesa de despacho abierta, allí, veo que tiene una hoja de sellos y un grueso haz de postales. Así pues, ¿para qué entré en la oficina de correos sino para enviar un telegrama? Elimine todos los otros factores y el que queda debe de ser la verdad.

Luego, Watson obsequia a Holmes con una empresa incluso más difícil y, cuando el detective se luce otra vez, le pide que explique el proceso de su razonamiento. "Ah —replica Holmes—, es buena suerte. Sólo puedo decirle cuáles eran las posibilidades. No esperaba ser tan exacto." Cuando Watson pregunta: "¿eran meras conjeturas?", Holmes contesta «no, no, nunca hago conjeturas; es un hábito peligroso para la facultad lógica» y atribuye la sorpresa de su compañero a que "no sigue la sucesión de mi pensamiento, ni observa los pequeños hechos de los que pueden depender las grandes inferencias".

A pesar de tales negaciones, los poderes de observación de Holmes, su "extraordinario genio para la minuciosidad", tal como Watson lo define, y los de deducción están basados, en la mayoría de los casos, en una complicada serie de lo que Peirce habría llamado conjeturas. En el caso anterior, por ejemplo, Holmes sólo puede aducir que había probabilidad de que Watson entrara realmente en la oficina de correos, a que sólo paseara frente a ella. Además, Watson pudo haber entrado en la oficina de correos, sólo para arreglar algunos asuntos, para encontrarse con un amigo, etc.

Que Holmes está convencido de la importancia de estudiar los detalles para llevar a buen término una investigación se ve en el siguiente pasaje de *A case of Identity*:

—Me pareció que observaba usted en ella muchas cosas que eran completamente invisibles para mí —le hice notar.

—Invisibles, no, Watson, sino inobservadas. Usted no supo dónde mirar, y por eso se le pasó por alto lo importante. No consigo convencerle de la importancia de las mangas, de lo sugerentes que son las uñas de los pulgares, de los problemas que se solucionan por un cordón de los zapatos. Vamos a ver: ¿qué dedujo usted del aspecto exterior de esa mujer? Describámelo.

—Bien, llevaba un sombrero de paja, de alas anchas y de color pizarra, con una pluma de color rojo ladrillo. Su chaqueta era negra, adornada con abalorios negros con una orla de pequeñas cuentas de azabache. El vestido era de color castaño, algo más oscuro que el café, con una pequeña tira de felpa purpúrea en el cuello y en las mangas. Sus guantes tiraban a grises, completamente gastados en el dedo índice de la mano derecha. No presté atención a sus botas. Ella es pequeña, rechoncha, con aretes de oro en las orejas y un aspecto general de persona que vive bastante bien, pero de manera vulgar, cómoda y sin preocupaciones.

Sherlock Holmes palmeó suavemente con ambas manos y se rió por lo bajo.

—Por mi vida, Watson, que está usted haciendo grandes progresos. Lo ha hecho usted pero que muy bien. Es cierto que se le ha pasado por alto todo lo importante, pero ha dado usted con el método y posee una visión rápida del color. Nunca confíe en las impresiones generales, amigo, concéntrese en los detalles. Lo primero que miro de una mujer son las mangas. En el hombre, quizá, tenga más importancia la rodillera del pantalón. Según ha podido usted advertir, esta mujer lucía felpa en las mangas, y la felpa es un material muy útil para descubrir rastros. [...]

—¿Y qué más? —le pregunté.

—Advertí, de pasada, que había escrito una carta antes de salir de casa, pero cuando estaba ya totalmente vestida. Usted se dio cuenta de que el dedo índice de la mano derecha de su guante estaba roto, pero no se fijó, por lo visto, en que tanto el guante como el dedo estaban manchados de tinta violeta. Había escrito con mucha prisa, y había metido demasiado la pluma en el tintero. Esto debió de ocurrir esta mañana, pues de lo contrario la mancha de tinta no estaría fresca en el dedo. Todo esto resulta divertido, aunque sea elemental, Watson.

Actividades

Esta propuesta de trabajo tiene como objetivo revisar los aspectos que se presentan como dificultades en las prácticas de observación para que colectivamente y con el auxilio de la teoría, sea posible encontrar modos de enfrentar los obstáculos. Para ello:

1. Escriban por lo menos cinco obstáculos que se les plantean en relación con la observación de clases (tanto de orden personal como institucional, conceptual, metodológico, etc.)
2. Analicen los siguientes párrafos extraídos de *La observación: elemento clave en la gestión curricular* (Poggi, 1995):

— La observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua.

[...] no hay recepción neutral. Observar supone conocer una realidad, la cual se conoce por la vía de la significación. La observación no es exclusivamente lo que se mira sino lo que se interpreta de la realidad y asignar significados implica reconocer que aunque la "realidad" pueda ser la misma, los objetos de conocimiento de esa realidad pueden ser distintos según el sujeto cognoscente y sus esquemas cognitivos, sus saberes y sus representaciones [...]

Si partimos de la afirmación de que la mirada define la intencionalidad, el propósito de la observación y la construcción de significados sobre lo observado, en consecuencia, el papel del observador, es extremadamente activo y "cae" con ello el mito de la objetividad de la observación.

El observador, haciendo intervenir sus saberes previos, sus representaciones y sus concepciones sobre el "objeto" observado, suple, es decir, agrega, completa y complementa, las lagunas en lo observado.

[...]es importante determinar cuál es el "foco" de la observación y del análisis, partiendo de la necesidad del recorte óptimo (definición arbitraria, por otra parte) que debe ser realizado en función de cada situación y de los propósitos de la observación"

3. Los párrafos anteriores, ¿tienen relación con las dificultades que señalaron en el primer punto?, ¿cuáles son?, ¿qué otros conceptos hay que tomar para trabajar con esas dificultades?
-

Actividades

A continuación se presenta un punteo de acciones a tener en cuenta al momento de observar. A partir de la lectura:

- a. Jerarquice y priorice aquellos ejes que usted considera centrales,
 - b. Agregue y amplíe el listado de propuestas.
 - Clima de la clase: relación entre pares, pares y docentes. ¿Cómo se favorece u obstaculiza el intercambio? Participación.
 - Contenidos a enseñar: lineamientos curriculares, saberes previos, significatividad, relevancia escolar y social, tratamiento del error, hipótesis sobre los saberes, adecuación al nivel, actualización, manejo del tiempo, interferencias, pertinencia. Secuencia didáctica. Coherencia. ¿Desde qué propuesta parte? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cuál la hipótesis?
 - Actividades: pertinentes, pautadas o no, manejo de la oralidad, recursos, grupales /individuales, escritas. Docente: guía, orienta o se corre. ¿Contempla las estrategias de los alumnos para apropiarse y reconstruir el contenido involuclado en la situación didáctica?
 - ¿Qué hay escrito en el pizarrón? Láminas, soportes visuales, auditivos. ¿Cómo se utilizan? ¿Para qué?
 - Evaluación: ¿hay?, ¿de proceso?, ¿final? Cierre: grupal, individual, oral escrito, producción. ¿Cómo sistematiza y formaliza?
 - Objetivo, intencionalidad: ¿qué se quiso enseñar?
 - ¿Qué tareas y actividades se proyectan a partir de lo aprendido? ¿Tienen conexión con proyectos áulicos e institucionales?.
-

Una actividad que complementa y enriquece la observación del director es la observación entre maestros. Es un insumo interesante para trabajar en posteriores reuniones de grados o ciclos. Como señalábamos anteriormente, los espacios de construcción colectiva enriquecen y permiten acordar criterios y articular el accionar de cada docente.

Varios de los elementos mencionados como factores a observar en el desarrollo de una clase, pueden ser recogidos de otras fuentes, como planificaciones de los maestros o cuadernos de alumnos, entre otros.

Respecto de las planificaciones, es interesante indagar:

- ¿dónde planifican los docentes de la institución?
- ¿lo hacen en la escuela o en sus casas?
- ¿lo hacen solos o colectivamente?
- ¿con qué materiales planifican?
- ¿utilizan el diseño curricular, los NAP, manuales, revistas, otros insumos?
- ¿cambia la planificación de un año a otro?

Ya tenemos la información... ¿Y ahora?

Una vez recogida y analizada la información, llega el momento de la interpretación y la toma de decisiones.

Pensar colectivamente, contar con espacios reflexivos donde se analicen las intervenciones y se ponga atención a las dificultades, es una condición necesaria para un proceso de asesoramiento. En cada institución el director organiza estos espacios de trabajo que permiten debatir, preguntar y escuchar la preocupaciones de cada uno de modo de-emergentes o no- tengan garantizado un tiempo de tratamiento conjunto.

Es muy frecuente que un director reflexione acerca de si alcanza o no su formación para asesorar a los maestros. Se escucha muchas veces “¿qué tengo que saber para poder ayudar a los maestros?”. ¿Los enfoques de enseñanza vigentes? ¿Las didácticas de las áreas? ¿Cómo realizar observaciones de clase? ¿Qué significa asesorar pertinentemente?

¿Cómo ayudar a constituir un colectivo docente? ¿Cómo direccionar el proyecto pedagógico de la escuela de modo que guarde relación con las líneas priorizadas desde la política educativa? ¿Cómo trabajar en la articulación de contenidos entre grados y ciclos?

Tal como sostiene Graciela Frigerio (1989), “La afirmación le pone punto a la mirada”. Para poder mirar lo cotidiano es necesario hacerse preguntas, indagar, correrse del lugar de la premura de tener que concluir lo que las cosas son. Animarse a mantener en un primer momento una mirada investigadora sobre el día el día, lo cotidiano.

En este sentido, para que los espacios de trabajo sean fructíferos, resulta necesario generar ambientes de confianza.

Es importante escucharse, comprender la racionalidad de cada actor, abrir la discusión sobre concepciones de escuela y de infancias y familias...

A continuación transcribimos un fragmento de una conversación de Paulo Freire (1993) con un grupo de campesinos, cuando les propone un juego ante la sensación de ellos de no estar en igualdad de condiciones con él.

El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta.

[...] Primera pregunta:

–¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general y yo registré mi primer gol.

–Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí –dije.

Hubo murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

–¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

–¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

–¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

–¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

–¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

–¿Qué significa la epistemología?

Cuatro a tres.

–¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente hasta que llegamos a diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: “Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso.

Con este relato intentamos representar qué puede acontecer en el encuentro de los directivos con los docentes en las escuelas. Puede suceder que un docente sepa más de determinado contenido porque se trata de su especialidad, o que sepa de la temática pero haya que hacer ajustes de su didáctica o que, por el contrario, necesite ayuda para conceptualizarlo. En estos espacios de trabajo el directivo es el que tiene el plus, de él se necesita la escucha atenta, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria. Él es quien va a promover la idea de repensar las prácticas. Estos espacios pueden constituirse en espacios de formación, si hay posibilidad de hacerle preguntas, de debatir las prácticas.



Seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza como estrategia de intervención

Para empezar, transcribimos a continuación el relato de una reunión de trabajo docente, sobre la temática evaluación, recogido por Nicastro y Greco (2009).

Director: ¿qué pudimos sacar en claro?

Docente: que es algo secuenciado, que hay que evaluar constantemente.

Director: pudimos hacer acuerdos:

- Hay que evaluar logros, no sólo contenidos.
- Que tenía que haber un traspaso de información, por eso era tan importante el registro, porque no sabemos qué maestro va a estar el año que viene en tal grado.
- Qué tipo de información registrar, sabíamos algo lógico que tenía que ser una información relevante, contar lo que tuviera que ver con el pibe, el grado, en función de aprendizajes mejores.
- Pensar qué enseñé y qué voy a evaluar, porque más de una vez evaluamos cosas que no tienen nada que ver con lo enseñado.
- Qué es evaluar para que tenga un para qué y para quiénes.

Director: Y hay otras instancias de evaluación y algo que habíamos leído era desde dónde uno toma el contenido o desde qué lugar habla con el pibe. Una profesora de educación física trabajó sobre el olor; pudo encuadrar este contenido del cuidado del cuerpo desde otro lugar.

Nosotros que trabajamos en una zonas donde algunos chicos no tienen ni alcance a tener un jabón. En lugar de usar desodorante para tapar los olores y hablarles sobre la importancia de la higiene a chicos que no tienen garantizada las condiciones mínimas para apropiarse del placer de un baño o de la sensación de oler lindo, esta profesora decidió transformarlo en contenido de enseñanza y darles a los chicos la oportunidad de que se encuentren con la experiencia de disfrutar de distintas fragancias y perfumes.

Director: cómo este contenido lo hace significativo, el cuidado del cuerpo, el cuidado de la salud, cómo desde la palabra a veces nos equivocamos, entonces es mejor que, como hicimos esta mañana, busquemos más cosas significativas y algo que hemos logrado y que queda pendiente para trabajar la semana que viene, el otro mes y poder comenzar el próximo año con una continuidad de todo este trabajo, es el buscar recursos significativos para el aula.

Director: ¿nadie copió la frase que habíamos puesto en el pizarrón hoy?

Vicedirectora: “La enseñanza en contextos de pobreza simbólica nos plantea la exigencia de generar las condiciones para que el chico o chica descubra el valor de los aprendizajes o se entusiasme con lo que puede saber para que no quiera perderselo”.

Director: Si el pibe no quiere perderse el aprendizaje de lo que el maestro o de lo que los otros chicos están dando es porque dimos en la tecla, porque hemos buscado objetivos buenos, estrategias buenas y metodologías buenas.

María Beatriz Greco (2009) recupera una reflexión del pintor Giacometti: “Solo sé lo que veo trabajando”. Asocia esta frase con la idea de que un maestro puede saber sobre ese niño con quien trabaja sólo cuando trabaja, nunca antes. Si establecemos una analogía con la posición de un director podremos sostener que “sólo trabajando con el maestro podrá conocerlo y acompañarlo”. No es un saber *a priori*.

Hablamos anteriormente del director y su función de *acompañamiento* de la trayectoria docente, con la continuidad de su formación, la que acontece siempre *situada* en un escenario escolar determinado, como sostiene Carlos Cullen (2009):

Es en escenarios educativos donde acontece la formación docente y se re-significan sus sentidos. La formación docente no es parte de la farmacología, es la institución de una inteligencia pedagógica responsable. No se trata de aprender recetas para enseñar. Se trata de aprender a enseñar, pero esto no es posible si no abrimos el deseo de aprender y no nos dejamos interpelar por lo que siempre será otro en relación a nuestro poder de enseñar.

En este sentido, centrar la mirada en los procesos de enseñanza requiere recuperar la responsabilidad que tenemos como educadores: recobrar el acto de enseñar como un hecho *político y público*. Partimos situados en el proyecto escolar, entendiendo que

el proyecto escolar es pensamiento, práctica individual y voluntad colectiva que toma forma en cada acto concreto de la vida escolar y que expresa en cada uno de sus gestos la propuesta político pedagógica que la escuela ha podido construir. Es aquello que se proclama a veces en voz alta, a veces en silencio y que desde sus anhelos más profundos, modula la cotidianidad de las escuelas, sus modos de encarar la enseñanza, la tonalidad de los vínculos generacionales, el encuentro con las familias, las maneras de concebir a las personas en sus puestos de trabajo, los criterios de distribución y uso de los recursos, la relación con el afuera, etc (ME-DNEP, 2009^a)

El proyecto escolar así concebido tiene la virtud de constituirse en un *acontecimiento* escolar en la medida que posibilita la emergencia de nuevas formas institucionales, más vivas y creativas que enriquecerán los procesos de enseñanza, contra todo impulso de reproducción. Su diseño llevará implícito los ejes de la política educativa acordados federalmente y que pueden sintetizarse en las siguientes tres dimensiones (ME-DNEP, 2009b).

- **Dimensión Igualdad:** se refiere a la educación como un bien público y un derecho de todos los niños e implica la responsabilidad del Estado a través de políticas públicas que garantizan ese derecho y la responsabilidad de las instituciones de adecuar sus estrategias institucionales y pedagógicas para asegurar la inclusión educativa de todos los niños y niñas.
- **Dimensión Calidad:** plantea la recuperación de la centralidad de la enseñanza y el mejoramiento de las condiciones institucionales para que el paso por la escuela sea una experiencia que contribuya a la construcción de ciudadanía.
- **Dimensión Gestión Institucional:** hace referencia a la responsabilidad de la escuela en la construcción de nuevos sentidos y prácticas para cumplir sus objetivos y construir vínculos con las familias y la comunidad.

La construcción del proyecto en la escuela

La construcción de un proyecto sitúa una mirada retrospectiva sobre lo producido y una perspectiva hacia el futuro, es una oportunidad extraordinaria para revisar lo hecho y mejorarlo.

La escuela en su recorrido produce saberes, conocimientos, sociabilidad, produce subjetividad, a la vez que elabora un caudal de información cuantitativa vinculada con la matrícula: inicial, final, porcentajes de abandono, sobreedad, ausentismo, repitencia; es decir, otra forma de seguir mirando a los niños. La información que se produce en la escuela es utilizada en diferentes ámbitos. En los ámbitos en que se diseñan políticas educativas, contar con información permite orientar dichas políticas. En el ámbito de la escuela, directivos y docentes necesitan contar con información para tomar decisiones. Esos indicadores en la escuela revisten un insumo extraordinario ya que tienen nombre propio, historia escolar, fisonomía. Cuando los analizamos se nos aparecen caras de niños.

La lectura institucional de esos datos permite ver, por un lado, la trayectoria escolar de esos niños y, por otro, el recorrido de enseñanza, su abordaje, las posibilidades de profundización, la elaboración de estrategias pedagógicas adecuadas para su mejoramiento.

Actividades

Realice la lectura del documento *Entre Docentes* (2009), con su equipo directivo y posteriormente con los docentes. Allí encontrará instrumentos para la recolección de información institucional. A partir de la recolección y análisis de los mismos:

- Identifique qué condiciones deberá considerar para garantizar la inclusión de todos los niños.
 - Considere las prácticas pedagógicas que se realizan desde la perspectiva de favorecer la inclusión y mejorar la enseñanza.
 - Acuerde estrategias institucionales que incluyan plazos de implementación con los docentes.
 - Registre el proceso implementado de modo de tenerlo como insumo para el trabajo posterior.
-

El proyecto escolar en acción: aspectos que organizan la enseñanza y los aprendizajes

Un aspecto a estudiar y analizar internamente en la escuela con los docentes es el tipo de organización y de dispositivo escolar sobre el cual se sostiene el proceso de enseñanza.

Toda institución escolar tiene una forma particular de organización de sus espacios, tiempos y recursos, tanto materiales como humanos. Sabemos que la realidad no es homogénea, sin embargo:

Los estudios, recomendaciones, textos y diseños políticos se realizan no sólo bajo la norma tácita de la escolarización graduada –que supone que cada grado tiene al frente a un docente específico– sino bajo el supuesto complementario de la existencia de una correspondencia edad/etapa de la escolarización. Los trabajos suponen una relativa homogeneidad etárea de los alumnos que integran un mismo grupo-clase en la escuela primaria y, en ese sentido, resultan poco sensibles a la conformación de grupos escolares con edades diversas. Esas conformaciones son, sin embargo, de lo más frecuentes: organización por plurigrados en las escuelas rurales, téngase en cuenta que, en las escuelas urbanas, las biografías escolares de los alumnos colocan en un mismo grado a sujetos de edades y experiencias escolares y vitales muy diferentes. Al desconocer la relevancia de ese fenómeno, se oscurece la visión de la heterogeneidad que caracteriza a los grupos-clase, aun si estos corresponden a un único grado de la escolarización y se extiende sobre ellos una mirada “normalizadora” que invisibiliza la especificidad de esos agrupamientos. (Terigi, 2006)

Actividades

1. Desde la lectura del fragmento de Flavia Terigi, analice el dispositivo escolar de su escuela, teniendo en cuenta:
 - a. La relación entre el dispositivo implementado y la fluidez del proceso de enseñanza, hacia el logro de los propósitos institucionales.
 - b. La relación entre esas condiciones y la construcción de vínculos pedagógicos necesarios en el desarrollo del proceso de enseñanza.
 - c. Teniendo en cuenta aquellos aspectos que son de decisión institucional, enumere cuáles mejoraría, cómo y por qué razones.

2. Sobre esos insumos diseñe una agenda de acompañamiento con los docentes que considere:
 - a. La construcción de miradas comunes sobre los aspectos a mejorar.
 - b. La posibilidad de realizar *ensayos* introduciendo algunos cambios en esos aspectos y el registro de los resultados.
 - c. La evaluación del impacto con los docentes y con los niños, una vez finalizado un tiempo estipulado previamente.
 - d. Los cambios en aspectos organizativos (horarios de clase, recreos, almuerzo, merienda, etc, agrupamientos, distribución de espacios) necesarios para sostener esos cambios.
 3. Para revisar la distribución del tiempo en la institución, elabore un cuadro comparando la caja horaria curricular propuesta por su jurisdicción y el tiempo efectivo de enseñanza en cada área (Puede utilizar el cuadro de ME-DNEP, 2009b: 10).
 4. Analice las variables que dificultan el cumplimiento de la carga horaria jurisdiccional, elucide alternativas que promuevan el cumplimiento real de la carga horaria sugerida.
 5. Recuerde que el tiempo escolar es tiempo pedagógico: observe el tipo de acompañamiento que los docentes despliegan con los niños durante recreos, merienda/almuerzo. ¿Qué sugerencias realizaría, por qué?
-

Haciendo escuela. ¿Qué escuela? Nuestra escuela. La evaluación

Tenemos que seguir compañero
miedo no hay por el camino cierto
unidos para crecer y andar.
Vamos a repartir compañero
el campo y el mar, el pan, la vida,
mi brazo, mi pecho hecho para amar.
Y vamos a sembrar compañero
con la verdad mañanas frutos y sueños
y un día acabar con esa oscuridad.
Vamos a preparar compañero
sin ilusión un nuevo tiempo de paz
y abundancia en el corazón

Ramil Fogaca, "Siembra"

Iniciar la tarea de acompañamiento supone pensar que los *problemas escolares* son problemas institucionales que requieren estrategias de pensamiento e intervención dirigidas a la organización escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una comunicación serena con escucha atenta de las posiciones o contenidos, acuerdos o desacuerdos que proporcionen los docentes.

Al referirnos a la problematización estamos pensando en un trabajo que, en lugar de enunciar una serie de dificultades, a la manera de un listado de lo que no está bien, se propone encuadrarlas en un marco micro social y reconocer a la organización como un contexto de acción, con un espacio y un tiempo particulares, con una tarea definida, la enseñanza.

Desde allí se avanza en un tipo de interrogación que, a partir de hacer foco en esas dificultades, se pregunta por sus significados, por lo que se piensa sobre ellas, por el lugar que ocupan, etc.(Nicastro, 2006)

Ahora bien, para recortar algún problema, ¿por dónde empezar?

- ¿Por las áreas donde se detectan más dificultades?
- ¿Por los grupos más complicados?
- ¿Por la complejidad de ciertos temas a trabajar?
- ¿Por los docentes que tienen ideas más cristalizadas?

- ¿Por los que no tienen una presencia constante del docente y así pierden la continuidad pedagógica del proceso de enseñanza?
- ¿Por áreas de problemáticas de enseñanza comunes?

El hacer cotidiano de cualquier colegio está permanentemente tensionado por dos caminos, de un lado algo que preexiste: el entramado institucional del sistema escolar, con sus **proyectos de enseñanza**, y, por otra parte, hay una escuela que se organiza en torno a los **proyectos de aprendizaje** que los chicos despliegan exponiendo sus dudas e incertidumbres. El nudo que enlaza esta disyuntiva es el dispositivo de evaluación. La escuela que pone en el centro de sus preocupaciones la aventura de aprender (con sus ritmos propios y sus énfasis particulares) no puede obviar una serie de preguntas significativas: ¿cómo se evalúan los proyectos de aprendizaje, teniendo en cuenta la singularidad del tejido de motivaciones y capacidades que los chicos desarrollan? ¿Cómo adecuar la valoración múltiple que tales procesos requieren? (Taller de los sábados, 2008)

Ante la pregunta *¿qué es evaluar?*, algunos directores respondieron: “es suspender”, “provocar intencionalmente un corte en la cotidianidad”, “analizar la marcha del proyecto escolar, sabiendo que es un proceso”, “una fotografía”. Y al preguntar *¿qué mira un director al evaluar?*, las respuestas más habituales fueron: “Y... muchas cosas... con sólo pasar por la puerta del grado ya me doy cuenta cómo trabaja la maestra, cuál es la respuesta de los chicos”, “ya tengo una idea...”, “con mi experiencia no necesito sentarme y observar”.

Actividades

¿Qué es evaluar? ¿Qué mira un director al evaluar?

Responda esas dos preguntas desde sus propias concepciones. Anote sus respuestas.

Hay quienes definen **evaluación** como un proceso por el cual se busca, se elabora y se construye información a partir de la cual se emiten juicios de valor que orientan la toma de decisiones. Sverdlik (2008) define a la evaluación educativa “como la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un programa o política curricular, de una escuela, de un proyecto, de un libro de texto, de los alumnos y profesores, o cualquier otra realidad que supone interrogarnos sobre el valor educativo que una realidad posee o desarrolla.

En esas reflexiones, con otros y otras, sistematizando la información para evaluar, estamos produciendo conocimiento, nos encontramos en un proceso de aprendizaje”.

Visibilizamos en el ideario de Paulo Freire uno de los sentidos de la evaluación:

la necesidad de profundizar la formación permanente de los educadores y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica [...] Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente cualificado, es posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida. [...]

¿Qué significa pensar la evaluación como: una interpelación interna, democrática colectiva e individual orientada a analizar el recorrido sostenido produciendo alteraciones y modificaciones que recuperen y expliciten los sentidos planteados en cada una de las dimensiones de la política pública?

La evaluación es un **encuentro**, no es casual ni azaroso sino situacional y planificado, un espacio que habilita el pensamiento sobre un determinado tema/problema donde se reflexionan y se piensan la enseñanza y el aprendizaje, se afectan las trayectorias y enlazan biografías.

Una de las tareas del director es la evaluación docente. Al pensar la evaluación docente es necesario considerar que:

- La educación es la dimensión donde las trayectorias escolares y docentes se constituyen, podemos pensarlas como un recorrido situado en una organización educativa determinada.
- La trayectoria docente es su biografía pedagógica compuesta en un entramado de saberes, conocimientos y experiencias que refieren certezas e incertidumbres.
- La creación de instancias y/o la invención de espacios donde la función formativa del director se inscriba en un intercambio constructivo con el docente es un verdadero **acompañamiento pedagógico**.
- Es un momento que permite observar con intencionalidad pedagógica la pertinencia de las prácticas desarrolladas, el fortalecimiento de la formación docente en la perspectiva del conocimiento que reorienta las estrategias pedagógicas.
- Si bien muchas veces esta instancia fue concebida como un instrumento de control y de poder, aquí la construcción de acompañamiento encuentra al docente en otra posición, en la medida que la evaluación es asumida como acompañamiento del proceso pedagógico. Director y maestro asumen la responsabilidad educativa de mejorar los procesos de enseñanza.

Actividades

Evaluar es también **resistir, interrumpir e inaugurar**. Proponemos orientar la evaluación desde la inflexión de los verbos sugeridos por Graciela Frigerio, con los cuales se viene trabajando. Téngalos en cuenta para el desarrollo de esta actividad.

- Registre situaciones de enseñanza sobre las que priorizaría su intervención, identifique propósitos, considere contenidos, ciclos, área de la enseñanza sobre la que intervendrá.
- Trabaje con sus colegas docentes el hecho de que esta instancia se enmarca en el plano del acompañamiento, establezca acuerdos con ellos para determinar los propósitos y tiempos de la evaluación.
- Registre interrupciones operadas en el plano pedagógico y formativo de los docentes y de estos con los niños, de modo que aporten en la construcción de experiencia.
- Piense con los maestros acerca de las intervenciones que produjeron una novedad, una posibilidad, un acontecimiento en la vida escolar, una inauguración que repuso creatividad en la intervención docente.

Actividades

Lea las siguientes situaciones.



Ese año desde el proyecto institucional relacionado con la formación docente, la Directora se había propuesto abordar alfabetización inicial con todo el primer ciclo, con especial interés puesto en los primeros; consideraba necesario introducir algunas variables que produjeran cambios en las dinámicas pedagógicas y acercaran la cultura letrada a los niños de la escuela en el menor tiempo posible.

Se dispuso a trabajar en espacios de asesoramiento, con selección y distribución de bibliografía –pagada de su propio bolsillo, la mayoría de las veces– convocando a especialistas... Estaba convencida de que el proceso en marcha revertiría en un corto plazo las prácticas docentes y los niños de primer grado aprenderían a leer y escribir en el transcurso del año.

Después de un tiempo, una instancia acordada fue acompañar una clase en el grado con niños y maestros, estableciendo un registro que les permitiera pensar juntos.

Así, llegó una tarde a primer grado, la esperaban con ansiedad los niños y Marta. La Señora era una de las que demostraba interés, registraba atentamente cada reunión de asesoramiento, todo hacía presumir que...Sin embargo, comenzó su actividad de alfabetización desplegando consignas y fotocopias que no coincidían con lo trabajado en los encuentros; algo muy diferente de lo supuesto estaba sucediendo. La Directora tomó nota con lógica sorpresa y rigurosa objetividad; terminada la actividad leyó el informe y pregunto cuál era "el soporte bibliográfico" –si existía, claro–, Marta respondió afirmativamente comprometiéndose a traerlo al día siguiente.

El día después le extiende un cuaderno forrado de color azul araña con un gran moño rosa en el centro cuidadosamente cubierto por plástico transparente que lo protegía de los avatares del tiempo...era... "su cuaderno de primer grado".

La directora ojeaba el cuaderno constatando que tenía las mismas actividades desplegadas el día anterior. Sólo un instante, alzó la mirada sobre sus anteojos posándose en Marta –sin preguntar, intentaba procesar con celeridad lo que estaba aconteciendo– y Marta respondió "yo aprendí así y soy Maestra".

Habían transcurrido 30 años entre aquella experiencia educativa que llevaba a Marta de alumna a maestra...

— II

Era la primera reunión del año previa al inicio del ciclo lectivo, la escuela estaba literalmente "vacía de niños", el clima favorecía la distensión y el trabajo.

La directora comenzó desplegando los ejes de trabajo del año, coincidente con los definidos en la evaluación final del año anterior. Hubo un tiempo para preguntas y respuestas.

La organización del año definía la necesidad de elaborar nuevos proyectos pedagógicos, proponiendo tiempos de ejecución. Con calendario en mano no se hablaba de un mes sino de 20 ó 22 días hábiles, se descontaban los feriados. Es decir, se intentaba trabajar con mayor precisión; esto lo había aprendido con rigurosidad del tiempo en que había organizado el comedor escolar con las madres de la cooperativa, pues los recursos para el almuerzo se asignaban por día, no por mes y no coincidían de un mes al otro.

Volviendo a la reunión, definidos los ejes había dispuesto que los maestros recorrieran todos los espacios con que contaba la escuela: biblioteca, sala de laboratorio, de informática, solicitó que observaran los materiales de educación física y de música, nunca la escuela había tenido tantos recursos, y se exhibían con orgullo.

Luego solicitó que elaboraran las líneas del proyecto: por grados o ciclos, debían presentarlos en una semana. Vencido el tiempo los solicitó, uno en especial llamó su atención: era una propuesta que respecto del uso de los recursos decía explícitamente: “con los exiguos recursos con que la escuela cuenta” lo volvió a leer: “con los exiguos recursos con que la escuela cuenta”.

Algo no había quedado claro, llamó a la docente y juntas leyeron la propuesta y al llegar a “con los exiguos recursos con que la escuela cuenta” solicitó mayor precisión y la maestra insistió, solicitó la revisión.

Después de un tiempo, el laboratorio se llenó de chicos que manipulaban y aprendían “con los exiguos recursos con que la escuela cuenta”.

1. Las situaciones relatadas corresponden a momentos específicos de la vida de una escuela. Analice:

- qué supuestos pedagógicos se encuentran en cada una;
- qué intervenciones sostendría en esas situaciones;
- organice una secuencia de trabajo con los docentes, utilizando estas escenas.

2. Para reflexionar con los docentes

Muchos problemas considerados de aprendizaje, en realidad, concentran problemas de enseñanza.

- Analice el interior de su institución, recupere algunos ejemplos que le permitan ilustrar esta hipótesis conceptual e institucionalmente.
- Aborde con los docentes estas situaciones, establezca colectivamente etapas de revisión y análisis.

3. También es interesante la mirada evaluativa sobre la tarea del equipo directivo en relación con el seguimiento de proyectos y los resultados de su trabajo. Las siguientes son algunas preguntas que podrían orientar dicha evaluación sobre las propias intervenciones.

- ¿Bajo que hipótesis sostuvo la evaluación?
- ¿Considera que las dimensiones priorizadas fueron adecuadas? Por que? ¿Qué mejoraría?
- ¿Cómo resultó el tiempo estipulado al desarrollo del proyecto?
- ¿Qué consideraciones realizaron los docentes sobre las sugerencias ofrecidas? ¿Qué aspectos valora? ¿Qué dificultades existieron en el abordaje?
- ¿Cómo se utilizaron los recursos existentes?

- ¿La selección bibliográfica fue pertinente, favoreció la lectura, hubo apropiación docente?
 - ¿Los propósitos delineados fueron sostenidos desde el acompañamiento directivo?
 - Evalúe su propia organización y distribución del tiempo.
-

Consideramos que pensar la evaluación desde la tarea *directiva* implica pensar si las acciones sostenidas en el interior escolar son las pertinentes para favorecer la justicia en el ofrecimiento de oportunidades escolares.

Sabemos que intentar cambios genera resistencias internas, no obstante, volver a pensar los modos en que se sostienen las evaluaciones es tarea imprescindible del director a tener en cuenta al organizar y planificar su agenda de trabajo.

Hablamos de evaluación como un acto de reposición de justicia. En ese sentido, le damos relevancia más como una interpelación permanente asociada a los modos de enseñanza que como un requisito administrativo o burocrático

Pensada en estos términos la evaluación, obviamente, se remite al proyecto educativo sostenido colectivamente, no desde lo formal sino desde lo real y concreto que involucra la tarea escolar cotidiana, principalmente su pertinencia en las acciones pedagógicas, con coherencia en la propuesta.

En manos de los directores debe volverse una pregunta vital por los modos en que nuestros docentes enseñan y como los niños aprenden, por cómo produce conocimiento la institución bajo su responsabilidad y cómo valida los saberes socialmente adquiridos. Es una pregunta política por la educación desde la inclusión, asociada a la creación institucional de posibilidades, al acceso, permanencia y egreso de nuestros niños.

Bibliografía

- Alterman, Nora B. (2009): “Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula”, documento elaborado para la capacitación en Gestión Escolar FOPIIE 2009.
- Angulo Rasco, Félix (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe.
- Arendt, Hannah (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Barcelona, Península.
- Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control*, Madrid, Akal Universitaria.
- (1990): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Camilloni, A. (1998): “De lo cercano a lo lejano en el tiempo y en el espacio”, Mimeo, Buenos Aires.
- (2007): “El sujeto del discurso didáctico”, en A. W. de Camilloni et. al. *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- CePA (2006): *Pasar la posta, tomar la posta*, Buenos Aires, GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/pasar_la_posta_1.pdf
- Connell, Robert W. y Roc Filella (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- Cornu, Laurence (2005): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, CeM - Noveidades Educativas.
- Cullen, Carlos (2009): *Entrañas éticas de la identidad docente*, Buenos Aires, La Crujía.
- De Alba, A. (1995): *Currículum, crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Ketele, J. M. (1984): *Observar para educar. Observación y evaluación de la práctica educativa*. Madrid, Visor.
- Edwards, Verónica (1995): “Las formas del conocimiento en el aula”, en *La escuela cotidiana*, México, FCE.
- Elichiry, Nora Emilce (comp.) (2004): *Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Manantial.
- Ezpeleta J. y E. Rockwell (1999): “Escuela y clases subalternas”, en Flavia Terigi (comp.), *Itinerarios para aprender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- Fasce, Jorge (2001): “Las buenas ‘rutinas’”, *El Monitor de la Educación*, N° 2, marzo.
- Freire, Paulo (1993): *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, México DF, Siglo Veintiuno.

- Frigerio G. (2001): “En la vida que comienza y se obstina” (entrevista), en E. Antelo (comp.), *La escuela más allá del bien y del mal. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*, Santa Fe, AMSAFE.
- (2004): “De la gestión al gobierno de lo escolar”, entrevista, *Novedades Educativas*, N° 159, marzo.
- Frigerio, G. y M. Poggi (1989): *La supervisión, la institución y los actores*, Buenos Aires, MEJ-OEI.
- (1992): *Las instituciones educativas, Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (2005): *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- Gentili, P. (coord.) (2000): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.
- Goodson, I. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares.
- Heller, Agnes (1970): *Historia y vida cotidiana*, Madrid, Grijalbo.
- López, Luis Enrique (1984): “Tengo una muñeca vestida de azul” *Autoeducación*. Revista de Educación Popular, Lima, 10/11.
- ME-DNEP (2009a): *Entre docentes. Lecturas para compartir*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Primaria.
- (2009b): *Entre docentes. Cuadernillo para equipos directivos y/o coordinadores*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Primaria.
- Meirieu, P. (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- (2006): Charla abierta: “Educar en la incertidumbre”, en *El Monitor de la Educación*, N° 9, noviembre.
- Nicastro, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens
- Nicastro, S. y M. B. Greco (2009): *Entre trayectorias*, Rosario, Homo Sapiens.
- Poggi, Margarita (1996): “¿De qué hablamos cuando hablamos de gestión curricular?”, en *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (2007): “¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta”, *El Monitor de la Educación*, N° 7, mayo-junio. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro7/dossier2.htm#top>.
- (comp.) (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Rockwell, E. (2005): “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

- Sebeok, Thomas y Jean Umiker-Sebeok (1994): *Sherlock Holmes y Charles S. Pierce. El método de la investigación*, Barcelona, Paidós.
- Siede, Isabelino Herman, y M. Micó (2001): *Propuestas de enseñanza para segundo ciclo*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Stenhouse, Lawrence (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- Sverdlick, Ingrid (2008): “Investigación educativa, evaluación y pedagogías críticas”, *Revista Novedades Educativas*, N° 209.
- Taller de los sábados (2008): *Un elefante en la escuela. Pibes y maestros del conurbano*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- Tedesco, Juan Carlos (2006): “¿Son posibles las políticas de subjetividad?”, conferencia inaugural del *Seminario Internacional Nuevos tiempos y temas en la agenda de política educativa. La escuela vista desde afuera*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, 16 y 17 de noviembre de 2006.
- Terigi, Flavia (1999): *Currículum, itinerarios para aprender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- (comp.) (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2008): “Lo mismo no es lo común”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.
- Theroux, Paul (2000): *El viejo expreso de la Patagonia. Un viaje en tren por las Américas*, Barcelona, Biblioteca Grandes Viajeros.
- Tiramonti, G., I. Dussel y A. Birgin (2004): “Hacia una nueva cartografía de la reforma escolar. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”, *Revista de Estudios del Currículum*, vol. I, n° 2, Barcelona.
- Volponi de Chamorro, María I. y Guillermo Golzman (1993): “Ronda de intercambio, asamblea y consejo de escuela. ¿Se enseña a participar?”, en Hebe Solves (comp.), *La escuela, un utopía cotidiana*, Buenos Aires, Paidós.
- Watzlawick, Paul (1987): *Lo malo de lo bueno o las soluciones de Hécate*, Barcelona, Herder.
- Zelmanovich, Perla (1998): “Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema ¿cercanía o lejanía?”, en B. Aisemsberg y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*, Buenos Aires, Paidós.
- (2003): “Contra el desamparo” en I. Dussel y S. Finocchio (comps.), *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, FCE.



Material de distribución gratuita



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación