

ISBN 978-950-33-1130-1

La gestión escolar ocupa un lugar estratégico en los procesos de inclusión educativa, al articular dos escalas del sistema que poseen lógicas y dinámicas muy diferentes entre sí. La del sistema educativo, que procura construir las condiciones políticas, institucionales y pedagógicas para que todos los niños y jóvenes tengan oportunidades educativas similares y la de las escuelas, que deben resolver el conjunto de dilemas que se presentan en el trabajo institucional, la relación con las familias y las aulas. Allí, atendiendo las demandas de autoridades y docentes, de equipos técnicos ministeriales y familias, de programas educativos y estudiantes, se encuentra la gestión escolar, mediando, articulando y construyendo condiciones para fortalecer el trabajo pedagógico. Es en el espacio de la gestión escolar, donde actualmente es posible reconocer un conjunto de desafíos para profundizar los procesos de inclusión educativa, pero también de alternativas desarrolladas en numerosas escuelas.

Los artículos que componen este libro se caracterizan por una perspectiva que construye permanentemente articulaciones entre aportes conceptuales de diferentes campos disciplinares (de la pedagogía, el currículum, la política educativa, la organización escolar, el análisis institucional, el planeamiento educativo y la evaluación), experiencias de investigación y asesoramiento pedagógico con la recuperación de diálogos, discusiones y perspectivas de docentes que han participado de los espacios de formación ofrecidos por los Postítulos en Gestión Escolar.

GESTIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS

GESTIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS

Compilador Gonzalo Gutierrez

Analía Van Cauteren
Andrea Martino
Alejandra Castro
Gloria Beinotti
María Eugenia López
Mariela Prado

Miguel Genti
Liliana Abrate
Octavio Falconi
Silvia Ávila
Silvia Kravetz
Silvia Vázquez

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades | UNC

Secretaría de
Extensión

Oficina de
Postítulos



**GESTIÓN ESCOLAR E
INCLUSIÓN EDUCATIVA :
DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS**

**AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y HUMANIDADES**

DECANO

Dr. Diego Tatián

VICEDECANA

Dra. Beatriz Bixio

SECRETARIA DE EXTENSIÓN

Mg. Liliana Pereyra

SUB - SECRETARIA DE EXTENSIÓN

Lic. Karina Tomatis

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA y TÉCNICA

Dra. Jaqueline Vassallo

GESTIÓN ESCOLAR E INCLUSIÓN EDUCATIVA : DESAFÍOS Y ALTERNATIVAS

Compilador Gonzalo Gutierrez

Analía Van Cauteren

Andrea Martino

Alejandra Castro

Gloria Beinotti

María Eugenia López

Mariela Prado

Miguel Genti

Liliana Abrate

Octavio Falconi

Silvia Ávila

Silvia Kravetz

Silvia Vázquez

Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas / Analía Van Cauteren ... [et.al.]; compilado por Gonzalo Gutierrez. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2014. 205 p. ; 14x21 cm.

ISBN 978-950-33-1130-1

1. Gestión Escolar. 2. Inclusión Educativa. I. Van Cauteren, Analía II. Gutierrez, Gonzalo, comp. CDD 371.2

Fecha de catalogación: 22/07/2014

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723
Impreso en Argentina

1° Edición. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Publicación realizada con el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica (Universidad Nacional de Córdoba)

Coordinación general de la publicación: Secretaría de Extensión
Diseño de tapa: Manuel Coll
Diseño y maquetación interior: Manuel Coll
Corrección: Georgina Ricardi



AtribuciónNoComercial 2.5 Argentina. CC BYNC

Índice

Prólogo	9
Los programas de postulación docente: una apuesta universitaria para fortalecer la escuela pública.	
Gonzalo Gutierrez -Silvia Ávila - Silvia Kravetz	15
Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares.	
Silvia Kravetz y Alejandra Castro	27
Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas.	
Gonzalo Gutiérrez	43
Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente.	
Andrea Martino y Silvia Vázquez	73
Narrar, conocer e incidir en las escuelas. Un recorrido para la autoevaluación institucional.	
María Eugenia López	95
Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar.	
Liliana Abrate y Analía Van Cauteren	125
Todos estos años de currículum: políticas educativas, formación continua de docentes y gestión directiva en las escuelas.	
Octavio Falconi	145
El currículum en la escuela. Estrategias de la gestión escolar para colectivizar las prácticas.	
Mariela Prado	167
Gestión de proyectos en educación: entre política, ética e historias.	
Gloria Beinotti y Miguel Genti	191
Los/as Autores/as	206

Prólogo

La Facultad de Filosofía y Humanidades tiene una larga trayectoria en el campo de la reflexión educativa, con numerosas y disímiles instancias de formación, investigación y extensión. Me refiero, concretamente, a las carreras de grado en educación (licenciatura y profesorado), a los profesorados abiertos, a las diferentes titulaciones de la Facultad y de otras facultades, a los numerosos trayectos de posgrado que tienen a la enseñanza como objeto, a los encuentros que anualmente se organizan en torno a la educación, a las publicaciones institucionales, a los cursos de formación docente y, por supuesto, a los programas de postitulación docente que la Facultad de Filosofía y Humanidades sostuvo durante quince años, hasta que quedaron fuera de su órbita. En estas acciones puede reconocerse una preocupación constante de la Facultad de Filosofía y Humanidades por la construcción de redes de discusión e intercambio de experiencias e investigaciones educativas que conjuguen tanto a académicos como a docentes en ejercicio; se reconoce una voluntad de ofrecer las propias reflexiones y de posicionarse como escucha atenta de la palabra de otros docentes.

Cada vez con mayor insistencia las universidades públicas argentinas reconocen que las tres funciones asignadas por sus estatutos a la Universidad, esto es, la docencia, la investigación y la extensión, no se encuentran jerarquizadas, por un lado, y no pueden llevarse a cabo exitosamente de manera autónoma, por otro. Es así que en los últimos años asistimos a un proceso paulatino de revalorización de las acciones de extensión y de integración de las prácticas investigativas, docentes y extensionistas. La universidad, así pensada, se enfrenta al desafío de integración de estas tres funciones en proyectos y planes formativos coherentes, que pongan en crisis las artificiales divisiones de la acción de la universidad y que promuevan una nueva mirada, condición para el cumplimiento del anhelo de una real integración de la Universidad a los problemas y requerimientos sociales y políticos actuales. No conozco un ejemplo que mejor ilustre el enunciado anterior que este libro: recopila investigaciones que se nutren con la docencia y que surgen de un programa de extensión como lo fue el Postítulo en Gestión Educativa.

Esta obra es un eslabón más en una larga cadena de producciones académicas de la Facultad que son el resultado del interés focalizado en la enseñanza, y en particular, de publicaciones emanadas de diferentes programas de postulación. Tiene, sin embargo, su especificidad en tanto su objeto de indagación, la gestión escolar, es en nuestro medio un campo todavía no suficientemente desarrollado, y por ello, esta publicación viene a significar un aporte para pensar la gestión de manera contextualizada en el marco de políticas y legislaciones recientes –provinciales y nacionales-. Si fue posible avanzar en este camino poco transitado, ello se debió a una verdadera vocación de construcción horizontal del conocimiento en tanto en este proyecto editorial se conjugan tanto las producciones de los docentes dictantes del Postítulo en Gestión Escolar como la voz de sus cursantes, docentes, supervisores y directivos en ejercicio, cuya palabra se recupera en cada uno de los artículos. Es, en este punto, una muestra más de la convicción de la Facultad de Filosofía y Humanidades sobre la necesidad del conocimiento de los otros para construir un saber que sea significativo. El diálogo y el debate es el basamento de los saberes edificados colectivamente en el campo de las disciplinas sociales y humanísticas, trabajo del pensamiento que profundiza el proceso de democratización del conocimiento y que hace a nuestra Facultad cada vez más pública y abierta a la comunidad, en su carácter ya no sólo de receptora atenta a sus demandas, sino también en un nuevo sentido, menos reconocido, en su carácter de destinataria de otros saberes construidos en otros contextos; la Universidad se reconoce en esas otras palabras que configuran la palabra propia.

En el texto que presentamos, “Gestión Escolar e inclusión Educativa: desafíos y alternativas”, quedan huellas del trabajo de muchas personas que participaron en cada una de las etapas de su constitución, desde la redacción de los artículos que lo componen, hasta la selección, lectura, edición, etc. pero, especialmente, este libro es el producto de la decisión y compromiso de Gonzalo Gutiérrez, coordinador del Postítulo en Gestión Escolar, quien entendió que esta publicación era el modo más productivo de cerrar una etapa formativa que albergó innovadoras ideas, conceptualizaciones y análisis que ameritan formar parte de los debates pedagógicos actuales. En efecto, la perspectiva de los cursantes de las diferentes cohortes del postítulo fue la

condición de posibilidad de esta obra, ellos aportaron sus experiencias sobre las instituciones escolares, la gestión y las relaciones complejas entre el enseñar y el aprender. El conocimiento, así, garantiza su función transformadora y no de simple reproductora de un orden social siempre desigual.

Sin lugar a dudas, si las reflexiones vertidas en esta obra son significativas es porque ellas se fundan en el saber conjunto construido en las aulas, con los estudiantes –docentes y directivos de escuelas- con cuya palabra se nutrió la de los artículos, tal como lo reconocen sus autores. Se acabaron los tiempos de la Universidad cerrada, que creía que tenía la totalidad de un saber que debía volcar a un medio externo. Hoy, la Universidad sabe que se llena de contenido sólo en su interacción continua con los otros, que le enseñan, con los que dialoga, polemiza y se encuentra.

Esta obra, como tantas otras acciones que se desarrollan en la Facultad de Filosofía y Humanidades, es el producto de un trabajo colectivo intenso y silencioso, compromiso conjunto del coordinador y los docentes del Postítulo en Gestión Escolar, es una acción tanto académica cuanto política; representa un intento de intervención educativa (y ello pertenece ya a lo político), mediante la interpelación al sentido común, al conocimiento solidificado, a los estereotipos que anudan el pensamiento. Pero también es una acción política en un segundo sentido: atraviesa rangos y posiciones –tradicionalmente cristalizados- reformulando la enseñanza y la investigación en la Universidad. Estamos muy lejos de la cátedra universitaria tal como fue pensada por la pedagogía tradicional, o sea, del “*púlpito donde los catedráticos y maestros leen y explican las ciencias a sus discípulos*”, tal como reza en el Diccionario de Autoridades de 1726. Para que esta producción colectiva haya sido posible se requirió, previamente, poner en crisis el *fariseísmo* que atraviesa la pedagogía, en palabras de Jorge Larrosa, o sea, la política educativa del *empequeñecimiento*, aquella de la autoelevación por rebajamiento, de la arrogancia del que enseña. No se trata de ofrecer respuestas a las numerosas preguntas que podrían emanar de este campo problemático de la gestión escolar; sabemos que lo relevante son las preguntas en sí que nos formulamos, mucho más que las respuestas que propongamos, pues ellas siempre serán provisionales. Creo que lo relevante de esta obra es el hecho de que ensaya una nueva mirada sobre un viejo objeto, la escuela, que no se pierde en el laberinto de los problemas y

tampoco transita el fácil camino de la celebración. Con cautela, puede mostrar los desafíos de la gestión escolar, sus potencialidades y sus contradicciones, sus paradojas y sus coherencias, sus problemas y sus soluciones, así como sus crisis reales y aparentes. En su conjunto, ofrece una visión compleja de la gestión, área surcada por inúmeros problemas que atañen a la economía, la administración, la organización escolar, las políticas escolares y tantos otros, que se cruzan en la difícil tarea de gestionar en educación. Posiblemente, esta misma complejidad del objeto explique por qué la gestión no ha sido uno de los campos más abordados por la disciplina en nuestro medio.

Tengo la certeza de que este libro contribuirá a un mejor entendimiento de los desafíos de la gestión escolar, entendida ahora no como gerenciamiento educativo sino como acción política que da cuerpo a proyectos pedagógicos anclados en específicas condiciones, identidades e historias institucionales. También aportará a la reflexión sobre campos particulares que se integran al complejo universo de la gestión, como el currículum, la evaluación o la enseñanza y por ello, imagino, mejorará las condiciones en las cuales realizan su trabajo los docentes de nuestra provincia, e indirectamente, entonces, beneficiará a aquellos a los que van destinados nuestros quehaceres: los estudiantes, en particular aquellos que más nos necesitan, aquellos a los que la educación pública puede –y debe– ofrecerles lo que la ubicación familiar no pudo hacer. A ellos van nuestros desvelos en respuesta al legado que compartimos los educadores de todos los niveles: la defensa de la educación pública, de una escuela pública, de una universidad pública cada vez de mejor calidad y menos excluyente, una educación pública que se erija en el fundamento de la construcción de una sociedad cada vez más justa y democrática que garantice el cumplimiento de los derechos de sus ciudadanos, en particular, el derecho a la educación.

Beatriz Bixio
Vicedecana

Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Los programas de postitulación docente: una apuesta universitaria para fortalecer la escuela pública

Gonzalo Gutierrez

Silvia Ávila

Silvia Kravetz

A principios de 1998 escenas novedosas comenzaron a llamar la atención de profesores, no docentes y estudiantes en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Caras curiosas y a la vez desconcertadas preguntaban por una y otra oficina, guardapolvos blancos –pocos- y otros de colores, inequívocamente hablaban de aulas y escuelas. Mochilas, portafolios y carpetas que acompañaban a profesores presurosos en acudir a la Facultad en una “escapada” entre colegio y colegio. Ni hablar del bullicio de los sábados que sorprendía a los pocos transeúntes que por esa época pasaban por las calles de Ciudad Universitaria. Hasta el personal de servicios médicos que en alguna oportunidad tuvo que presentarse a atender una “baja de tensión” preguntaba ¿qué pasa un día sábado en esta parte de la Universidad?

Las oficinas de Postitulo recién montadas en el segundo piso del Pabellón Residencial esperaban a estos nuevos rostros con listas, fichas y materiales. Los secretarios, coordinadores y profesores caminaban veloces hacia las aulas de Casa Verde para recibir a sus nuevos estudiantes. En las escuelas, sencillos carteles anunciaban la oferta que acababa de lanzar la UNC y, en algunas oficinas gubernamentales, se tramitaba y dialogaba en torno a su acreditación en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua. Comenzaba así, la primera versión del Postitulo en Gestión, dirigida específicamente para Supervisores en el marco de un novedoso convenio con el Ministerio de Educación de la Provincia que permitió durante dos cohortes, la gratuidad de la propuesta. En los años siguientes, se sumarían otros Programas de Postitulación: Formación General para profesores, Enseñanza de disciplinas artísticas (Música y Artes Visuales y Teatro), Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Filosofía y Gestión de las Instituciones Educativas. En conjunto, estas propuestas de formación se inscribían en una Universidad que buscaba fortalecer sus articulaciones con el resto del sistema educativo. Protagonistas clave de dicho proceso, fueron Liliana Alicia Carranza, desde el Vicedecanato

de la Facultad; Liliana Vanella, desde la Subsecretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba; Silvia Kravetz, entonces Secretaria Académica; y Nora Alterman, Marcela Sosa y Adela Coria, desde la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación. Todas ellas pusieron las primeras palabras al texto y recibieron el incansable apoyo de otros colegas que colaboraron en distintos tramos de la puesta en marcha de este proyecto.

Estos trayectos formativos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, denominados Programas de Postitulación se propusieron desplegar una propuesta renovada metodológicamente, tanto por su duración (18 meses), como por el desafío que se asumía de transitar, en forma colectiva, la tensión entre demandas externas e internas a la Universidad, garantizando la solidez de lo ofrecido a maestros y profesores, discutiendo concepciones y enfoques, interpelando formatos disciplinares tradicionales y buceando en experiencias profesionales y extrauniversitarias, para poner en marcha aquellas ideas gestadas en la inquietud de una Universidad comprometida con la escuela pública. De este modo, los Programas de Postitulación se diferenciaban cualitativamente de los tradicionales cursos de capacitación, caracterizados por contar con tiempos acotados de cursado, abordar en forma fragmentada diversos temas educativos (vinculados a la enseñanza de las disciplinas o a aspectos particulares de la gestión: legislación escolar, convivencia, diseño de proyectos, etc.), organizarse en función de la lógica del puntaje oficial y habilitar escasos espacios para el diálogo y la reflexión sobre la cotidianeidad escolar.

Los Programas de Postitulación concitaron el interés de gran parte de la comunidad educativa. Hacia afuera de la Universidad, en numerosos docentes y directivos insertos en el sistema educativo que buscaban una formación sólida para llevar adelante sus tareas. Hacia adentro, numerosos equipos de cátedra encontraron un espacio para compartir avances y resultados de investigación, pero también para escuchar y reconocer la perspectiva de los docentes sobre la escuela, su gestión, el trabajo de enseñar, los procesos institucionales, y los aprendizajes/experiencias construidas por los niños/jóvenes. Quienes se desempeñaban como adscriptos o eran egresados recientes, encontraron un espacio de inserción laboral y formativo en el marco de un diálogo intergeneracional muy fructífero.

Como reflejo de su relevancia, es posible señalar que por ellos pasaron más de 10.000 docentes de la ciudad de Córdoba, pero también del interior provincial e incluso de provincias limítrofes. La expectativa de asistir a esta propuesta fue sostenida en el tiempo¹. Pero además, en cada Programa de Postitulación se produjeron reflexiones y/o análisis que luego dieron lugar a producciones académicas que han nutrido con fuerza los debates pedagógicos. En este sentido, es posible sostener que quienes participaron en ellos como docentes, como tutores o como alumnos, formaron parte de uno de los pocos espacios de encuentro en la última década, para pensar sistemáticamente la escuela y el trabajo pedagógico en Córdoba.

Los Programas de Postitulación como apuesta en la formación docente

La apuesta por la formación docente desde los Programas de Postitulación fue asumida en la Universidad y en la Facultad como parte de una política extensionista, que intentaba ser solidaria y sensible a los desafíos que cotidianamente enfrentaban las escuelas, sus maestros y los alumnos ante la presencia de múltiples lógicas: las del sistema educativo y sus diferentes esferas de decisión (tanto a nivel nacional, como jurisdiccional), las relacionadas con las dinámicas particulares que se producen en toda institución educativa, así como aquellas que daban cuenta de los efectos producidos por la modificación en las condiciones de vida de alumnos y docentes, en la relación entre Estado, sociedad y educación. Se entendía entonces que estas lógicas afectaban de manera directa toda apuesta por elaborar, implementar y/o sostener propuestas pedagógicas orientadas a construir una escuela justa, donde la transmisión sistemática y crítica de la cultura y el conocimiento se transformaran en el desafío organizador de las prácticas docentes.

Un primer principio organizador de los Programas de Postitulación partía de considerar que una formación docente sólida ocupa un lugar estratégico al momento de considerar el lugar de la escuela en la construcción de una sociedad democrática, pues constituye la condición necesaria para la distribución igualitaria de conocimientos escolares, a todos y todas las alumnas/os del sistema educativo.

¹ Es oportuno recordar que las primeras cohortes cursaron un Programa diseñado según un trayecto organizado en módulos, con una duración de 588 horas reloj, y una cursada estimada en tres semestres. Posteriormente se regularon en el orden nacional los Programas de Postitulación y el Programa original se desdobló en dos trayectos: uno de actualización y otro de especialización con una duración de dos semestres cada uno.

El segundo principio organizador sostenía que la Universidad pública podía ocupar un lugar de relevancia en los procesos de fortalecimiento y mejora de la formación docente y, por ende, de enriquecimiento de la experiencia escolar, mediante la organización de propuestas de formación que posibilitaran transferir conocimiento producido en diversas instancias de investigación.

Un tercer principio organizador sostenía que una propuesta de formación docente debía interesarse y pre-ocuparse por habilitar espacios de diálogo, reflexión, debate e intercambio de experiencias pedagógicas con quienes cotidianamente hacen escuela: maestros, profesores, directores, supervisores, miembros de equipos técnicos pedagógicos, etc.

Por ello, los Programas de Postitulación tenían entre sus propósitos centrales, ofrecer herramientas (conceptuales y prácticas) que contribuyeran a comprender los cambios e interpretar los significados y respuestas desarrolladas en las escuelas, planificar determinadas estrategias para efectivizar la hegemonía pedagógica, así como utilizar algunas herramientas y comprender los resultados que ofrece la investigación educativa para el conocimiento de la realidad escolar.

Interesaba entonces que la propuesta de formación desarrollada desde los Programas de Postitulación posibilitara a los docentes adquirir una mirada compleja de la realidad, donde fuera posible poner en tensión algunas dicotomías que aludían a la relación entre teoría vs práctica; universidad vs escuela; trabajo intelectual vs trabajo docente. Se habilitaron de este modo, espacios para debates e intercambios sobre experiencias escolares. En este sentido, podemos sostener que los Programas de Postitulación se han ido transformando en un ámbito de articulación y diálogo entre instancias de trabajo y reflexión sobre la cotidianeidad escolar.

El escenario de inscripción de los Programas de Postitulación

El surgimiento de los Programas de Postitulación podría explicarse, por un lado, en relación al contexto de la reforma educativa en curso en el marco de la Ley Federal de Educación y, por el otro, de acuerdo a la decisión de la Escuela de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Filosofía y Humanidades de involucrarse desde una perspectiva extensionista, como se señaló, en los

complejos procesos que se pusieron en marcha². De esta manera, se consideró posible construir sentidos alternativos a los derivados de la propuesta de la “Transformación Educativa” que convocaba a pensar las escuelas bajo modelos neoliberales con formato empresarial.

El Postitulo en Gestión Escolar habilitó un espacio de estudio, reflexión y desnaturalización de las lógicas y efectos que el neoliberalismo venía instaurando en el campo educativo, sin renunciar a detenerse en la especificidad del trabajo pedagógico.³ En particular, por la sanción e implementación de dos instrumentos legales: La ley de transferencia educativa del año 1991, que posibilitó el pasaje de las instituciones educativas nacionales de Nivel Medio y Superior (públicas y privadas) a cada una de las provincias y a la ciudad de Buenos Aires, y la Ley Federal de Educación del año 1993, que introdujo cambios muy significativos en todas las dimensiones del sistema: rol del Estado nacional, estructura organizativa, gobierno, financiamiento, formación, capacitación y actualización docentes, evaluación de los aprendizajes; acreditación de las instituciones formadoras, implementación de políticas asistenciales focalizadas, establecimiento de contenidos básicos comunes para todos los niveles educativos y todas las provincias, por citar sólo aquellas más reconocidas⁴.

En ese escenario, la educación argentina profundizó un proceso de diferenciación de la oferta educativa, su calidad y los aprendizajes estudiantiles, según sectores sociales, insinuada en los años 60 y continuada en los años 70. Sin embargo, fue la “Transformación Educativa” de los años 90, la que creó las condiciones propicias para la emergencia de un sistema educativo profundamente segmentado y fragmentado con ofertas e instituciones

2 Algunos trabajos que dan cuenta con mayor detalle de este proceso pueden encontrarse en: Alterman, Nora (2008). Los programas de postitulación. Reflexiones acerca de la experiencia de formación continua de docentes en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). E+E. Estudios de Extensión en Humanidades. Córdoba, FFyH; y en: Mercado, Mónica y Andrea Sarmiento (2008). A diez años de los programas de postitulación. Reflexiones sobre la creación e implementación de los programas de postitulación en Artes. E+E. Estudios de Extensión en Humanidades. Córdoba, FFyH.

3 En este sentido, es importante recordar que en la década de los 90, se produjeron importantes transformaciones en el aparato estatal nacional. Nos estamos refiriendo a las privatizaciones y/o concesiones de empresas públicas nacionales de producción de bienes y servicios, la transferencia a las provincias de servicios básicos que estaban a cargo del Estado nacional y otras medidas que impactaron de manera sustantiva en la conformación del Estado nacional, de los Estados provinciales y en los organismos de gestión de todos los niveles.

4 Es posible señalar que luego del pasaje de las escuelas a las jurisdicciones, y de los cambios introducidos en la estructura del sistema, cada provincia configuró de manera singular su sistema educativo adquiriendo características singulares y propias, que guardaban escasas semejanzas con provincias vecinas, en su organización y sus contenidos.

educativas fuertemente diferenciadas, a las que asistían poblaciones de jóvenes y niños cada vez más homogéneas.

Los años de autoritarismo, de vaciamiento de contenidos, de reducción del gasto en educación, la pérdida del valor adquisitivo de los salarios docentes, la escasa renovación de las propuestas formativas en las carreras de profesorado, la oferta de capacitación segmentada y mercantilizada, entre otras cuestiones, habían creado un cuadro de situación poco atractivo, dando como resultado un cuerpo docente desvalorizado socialmente, poco confiado en sus propias potencialidades. Por ello, en el marco de la reforma educativa fue posible advertir también, el surgimiento de un nuevo discurso sobre la escuela y la dirección, atravesado por las lógicas de funcionamiento empresarial y por los modelos basados en el “gerenciamiento educativo”. La escuela, considerada históricamente como una de las instituciones más democráticas e igualitarias de la sociedad se vio fuertemente interpelada y desvalorizada; se le asignó unidireccionalmente la responsabilidad por los escasos logros de aprendizaje de los alumnos y por sus “escasas” contribuciones a la integración social. El discurso oficial sobre los directores escolares sufrió también fuertes transformaciones en su contenido. El énfasis estaba puesto en la capacidad de “gestionar”, “liderar”, “gerenciar” una institución educativa que debía ser, en primer término, eficaz y eficiente.

Esta Facultad se propuso, con su Postítulo en Gestión Escolar, articular los requerimientos de formación y capacitación docente con una propuesta que recuperara las experiencias de los maestros, profesores y directivos, apostando al trabajo colectivo como modo de contribuir a una mejor educación para todos los niños y jóvenes. Por ello, se sostenía que *“la escuela estaba en el centro del debate pedagógico”* y que no alcanzaba con que los profesores se capacitaran individualmente para mejorar los procesos de educativos, sino que era necesario asumir la complejidad del proyecto pedagógico y atender las condiciones organizativas e infraestructurales, el clima institucional y los “estilos” de las interacciones, para generar la sustentabilidad de cada proyecto educativo. Es decir, contraponiendo el sentido neoliberal a la noción de calidad. Desde los Programas de Postitulación se sostenía que *“esa calidad está relacionada con la forma de funcionamiento de la propia institución escolar, la importancia de las dimensiones colectivas, la intersección entre las partes, la dialéctica de los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada centro de forma singularizada”*.

Hasta 2012, su último año de funcionamiento, el Programa de Postitulación en Gestión Escolar articuló además esfuerzos institucionales, mediante convenios específicos con la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) y el Sindicato Argentino de Docentes Particulares (SADOP), para ofrecer una mirada compleja sobre la educación, la escuela y los procesos de escolarización de los niños/jóvenes, desafío necesariamente renovado frente a las condiciones políticas y educativas de los últimos años, signadas por otras leyes, otros discursos y otras aperturas que, sin embargo, interpelan a pensar con -sentido prospectivo y compromiso redoblado- los problemas profundos de la escuela y su gestión.

Los aportes al debate pedagógico de este libro

Los artículos que componen este libro se caracterizan por una perspectiva que construye permanentemente articulaciones entre aportes conceptuales de diferentes campos disciplinares (de la pedagogía, el currículum, la organización escolar, el análisis institucional, el planeamiento educativo y la evaluación), experiencias de investigación y asesoramiento pedagógico con la recuperación de diálogos, discusiones y perspectivas de docentes que han participado de los espacios de formación ofrecidos por los Postítulos en Gestión Escolar. Todos los autores coinciden en identificar algunas características comunes que han tenido las políticas educativas en las últimas décadas. Entre ellas podemos señalar como más relevantes las siguientes:

- Las transformaciones educativas implementadas en los años noventa y posteriormente, han tomado a la escuela como el espacio neurálgico, donde se disputa una parte importante de los sentidos del cambio pedagógico.
- La escuela debe ser distinta a los modelos ya existentes. En los noventa se promovió su mejora bajo supuestos tecnocráticos de eficacia y eficiencia y, en la década siguiente, se sostuvo la relevancia de lograr que fuera justa, atendiendo perspectivas históricamente silenciadas de las minorías (políticas, sociales, culturales, disciplinares, etc.) para comprender la realidad social y promoviendo formas horizontales y participativas de trabajo pedagógico.

- Paulatinamente, los niños y jóvenes han sido asumidos como sujetos de derechos educativos. Ello implica que las reflexiones organizacionales, pedagógicas y curriculares adquieren sentido en la medida en que dialogan con sus puntos de partida, sus posibilidades y el reconocimiento de sus logros.
- En los equipos de gestión se han concentrado un conjunto de demandas de dos escalas diferentes: el sistema educativo por un lado y los docentes por el otro. Ello ha producido que en algunos casos se intensifique su labor, desplazándola hacia la atención de cuestiones administrativas en muchos casos, y descentrándola con respecto a su función pedagógica.

Como correlato de los aspectos señalados, en los artículos emergen algunos desafíos comunes para avanzar en los procesos de inclusión escolar que pueden expresarse del siguiente modo:

- La construcción desde las políticas educativas de dispositivos permanentes de acompañamiento pedagógico a los equipos de gestión. Su relevancia radica en que, fortalecer la gestión escolar no se resuelve sólo con programas de formación docente. Es necesario además, disponer de dispositivos de acompañamiento pensados como ámbitos de reflexión para la acción y de análisis para el trabajo con los equipos docentes.
- La generación de condiciones institucionales para que la “reflexión sobre las prácticas” tenga un correlato al interior de la escuela. Es decir, es necesario avanzar en la construcción de tiempos institucionales que posibiliten el análisis de situaciones críticas de escolarización, pero también el intercambio de aquellas experiencias que día a día, posibilitan enriquecer propuestas educativas para niños/jóvenes y el desarrollo de modos colaborativos de trabajo.
- La atención a las condiciones necesarias para una escuela democrática y adecuada a los actuales desafíos pedagógicos. Ello implica, entre otras cosas, promover modos de gestión escolar que atiendan articuladamente las formas de trabajo pedagógico, participación institucional (docentes, padres y organizaciones sociales) y resolución de conflictos.
- Documentar el trabajo pedagógico emerge como una línea propositiva

común. Al momento de pensar el trabajo curricular, de construir proyectos escolares, desarrollar procesos de autoevaluación institucional, analizar conflictos institucionales, etc., los procesos de lectura, escritura (y viceversa) y su circulación entre el colectivo docente resultan una estrategia que posibilita construir “sentidos comunes” sobre lo deseable, necesario y posible para la escuela en cada contexto. Documentar el trabajo pedagógico contribuye a objetivar las interpretaciones, hipótesis y líneas de trabajo pedagógico, a la vez que fortalece el papel de los equipos de gestión en la construcción de escenarios cuidados para la construcción de consensos.

El artículo de Silvia Kravetz y Alejandra Castro titulado “Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares”, contribuye a comprender las concepciones políticas y teóricas que en torno a la organización escolar y su gobierno se desplegaron en las últimas décadas. Para ello, muestran en forma relacional los diferentes sentidos que en relación a la escuela y a la gestión escolar se configuraron en los años noventa y a partir del año 2003 desde el discurso de la autonomía y organización escolar, siendo central, en ambos períodos, el lugar otorgado por la política educativa a la función directiva en la mejora y democratización educativa. Resulta interesante en este capítulo, el modo de abordaje optado por las autoras que, apelando a “expresiones” de los docentes, logran mostrar características y tensiones que en la gestión escolar suelen presentarse cotidianamente.

El artículo de Gonzalo Gutiérrez denominado “Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas”, avanza en una caracterización de los principales rasgos que asumieron las políticas educativas en la última década, los problemas que han procurado atender y las concepciones de enseñanza que han movilizadas. Como parte del análisis se presentan un conjunto de paradojas que tienden a invisibilizar parte de los logros alcanzados, así como los problemas que aún persisten, sin renunciar a mostrar los andariveles por donde es posible pensar alternativas desde la gestión escolar para mejorar las oportunidades educativas de los niños y jóvenes mediante el enriquecimiento de los espacios de reflexión colectiva sobre la enseñanza. En “Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una

experiencia de formación docente”, Andrea Martino y Silvia Vázquez analizan las dinámicas institucionales en los actuales procesos de escolarización y el papel en ellos de los equipos de gestión escolar desde su experiencia como docentes en los Programas de Postitulación ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. En este sentido, permiten apreciar modos posibles de establecer articulaciones entre saberes construidos en espacios caracterizados por lógicas muy diferentes como las escuelas, las prácticas de asesoramiento institucional y los desarrollos académicos vinculados al campo del análisis institucional. Para ello, las autoras optan por desarrollar tres ejes analíticos conceptuales: el conocimiento contextualizado para la intervención, el reconocimiento por un lado, de las escuelas como instituciones que satisfacen necesidades de existencia y, por el otro, de los sujetos y sus prácticas instituyentes. Allí se despliegan interpretaciones, hipótesis y orientaciones para hacer de la gestión escolar una posición institucional que traccione con fuerza en los actuales esfuerzos por ampliar la inclusión educativa.

Octavio Falconi por su parte, aborda en “Todos estos años de currículum: políticas educativas, formación continua de docentes y gestión directiva en las escuelas”, el desarrollo de las políticas curriculares en nuestro país durante las últimas décadas y sus implicancias para la gestión escolar. Con tal propósito se centra en el análisis de las articulaciones entre supuestos pedagógicos, prescripciones curriculares, trabajo escolar y dispositivos de formación continua de docentes. Su recorrido muestra que, a pesar de las diferencias de sentido existentes entre las políticas educativas de la década del noventa y las implementadas en la primera década de este siglo, éstas poseen un supuesto de base común que es necesario superar. En este sentido, refiere a considerar la exigencia y condición en la que se encuentran los equipos de gestión para traducir los discursos y lógicas de trabajo curricular propuestas desde las políticas, así como de transformarse en formadores que sustituyan la presencia de un Estado desafiado a construir nuevos dispositivos de acompañamiento escolar y curricular para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes.

Mariela Prado presenta en “El currículum en la escuela. Estrategias de la gestión escolar para colectivizar las prácticas”, un conjunto de orientaciones para el desarrollo de proyectos curriculares por parte de los equipos de gestión

desde una perspectiva que reconoce la relevancia de la participación tanto de los docentes como en especial, de los estudiantes. Sus reflexiones toman como referencia el Diseño Curricular de la provincia de Córdoba y aportes de la teoría curricular, sin renunciar a proponer orientaciones metodológicas y prácticas fuertemente fundamentadas sobre los procesos de lectura y escritura de los proyectos curriculares.

María Eugenia López, en su artículo “Narrar, conocer e incidir en las escuelas. Un recorrido para la autoevaluación institucional”, propone tomar distancia de los modos tradicionales y positivistas de pensar y sostener procesos evaluativos. Para ello, recupera como propuesta, la documentación de experiencias pedagógicas, en tanto posibilita la recuperación de saberes, prácticas y apuestas éticas de los docentes. En su perspectiva, esta opción teórica logra superar la dicotomía entre “teóricos” y “prácticos” de la escuela, aunque requiere de un conjunto de recaudos metodológicos que muestra a partir de conceptualizaciones, pero también del análisis de relatos docentes. De este modo, la perspectiva de los individuos sobre los procesos de escolarización se transforma en un modo de aproximarse a la complejidad de lo institucional y sólo puede emerger en el marco de modelos de gestión democráticos, que habiliten espacios sustantivos de diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas.

En el artículo “Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar”, Liliana Abrate y Analía Van Cauteren, sostienen que gestionar la escuela es un asunto político que implica reconstruir su especificidad mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos. Ello requiere revisar, interrogar, debatir, dirigir e intervenir colectivamente en el hacer cotidiano. Su perspectiva invita a desmitificar la idea de lo escolar como un espacio en crisis permanente, asumiendo que quienes la habitan cuentan con las herramientas para transformar la escuela. De este modo, en una perspectiva histórica pedagógica, las autoras sostienen que los procesos de mejora escolar no operan por “demolición” de lo existente, sino por reconstrucción y que, en dichos procesos, los equipos de gestión ocupan un lugar estratégico.

Finalmente, Gloria Beinotti y Miguel Genti nos proponen en “Gestión de proyectos en educación. Entre política, ética e historias”, reconocer como parte de los procesos de gestión escolar, la compleja articulación entre la política,

las prácticas educativas y los sujetos. En este marco, los autores invitan a interrogarse por los criterios a partir de los cuáles desde la gestión escolar se participa en el desarrollo de proyectos escolares, los modos en que son abordadas las diferencias, las estrategias para construir consensos y el diálogo sobre las intencionalidades de la propuesta formativa. Por otro lado, se proponen pistas para orientar la gestión democrática de proyectos, reconociendo la pluralidad de saberes y posicionamientos que al interior de la escuela poseen los docentes y otros actores sociales (grupo familiar e integrantes de organizaciones locales) que según la temática de cada proyecto pueden participar eventualmente.

Los artículos compartidos en este libro proponen asumir que el derecho social a la educación es propiedad de los alumnos y los problemas organizativos, laborales y/o administrativos derivados de la búsqueda de su cumplimiento, son responsabilidad del Estado. Por ello, es posible sostener que es en torno a la gestión escolar donde se está produciendo actualmente, uno de los efectos más paradójales: los discursos y dispositivos pedagógicos elaborados desde las políticas educativas centran sus esfuerzos en el desarrollo de variadas estrategias que colocan al trabajo pedagógico en un lugar privilegiado y reconocen al docente como actor estratégico, por lo cual se han desplegado importantes propuestas de formación docente. Sin embargo, el reconocimiento de la gestión escolar en su relevancia y complejidad, como el espacio a través del cual se materializa críticamente el sentido de las propias políticas, parece constituir una materia aún pendiente. En ese camino, tanto los tiempos de trabajo entre equipos directivos que posibiliten socializar experiencias potentes de gestión como la búsqueda de propuestas renovadoras que complementen los formatos tradicionales, se avizoran como recursos necesarios de ser pensados y desarrollados, al mismo tiempo que, cada vez con más fuerza, queda clara la necesidad de acompañar estos procesos con las condiciones laborales, organizativas, administrativas y pedagógicas adecuadas. Por ello, gran perplejidad y desilusión causó en la comunidad educativa (de esta casa de estudios y de los docentes del resto de los niveles educativos) la imposibilidad, en el marco de cambios en regulaciones nacionales, de generar con el Ministerio de Educación de la Provincia, políticas de articulación que posibilitaran la continuidad de los Postítulos en Gestión y/o el desarrollo de nuevos programas de formación de similar calidad que capitalizaran la experiencia desplegada.

Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares

*Silvia Kravetz
Alejandra Castro*

Presentación

Este trabajo reúne algunas reflexiones e interrogantes construidos a lo largo del desarrollo del Programa de Postitulación en Gestión de las Instituciones Educativas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. En el marco del Programa hemos desplegado una intensa labor tanto en nuestro rol de docentes durante su desarrollo, como en el de coordinadores durante un período. Estuvimos presentes desde la formulación inicial y en las sucesivas revisiones realizadas para ajustar la propuesta a los requerimientos institucionales y a las expectativas de los docentes que transitaron esta instancia de capacitación. Durante los años de dictado hemos recibido inmensos aportes de los docentes y directivos de diferentes niveles del sistema educativo que compartieron sus vivencias, experiencias y saberes, permitiendo un diálogo fecundo entre “dictantes” y “cursantes”. Nos interesa en este escrito, expresar nuestras consideraciones y ponerlas a disposición de los lectores.

Creemos que reflexionar sobre la gestión escolar es pensar acerca del gobierno y la organización de las escuelas. Esta afirmación implica contemplar una serie de supuestos que intentaremos desagregar y analizar en este artículo.

En un primer apartado proponemos abordar cuestiones relacionadas al contexto de las políticas educativas como coyuntura que explica la gestión escolar, en tanto parte de un conjunto de decisiones y acciones gubernamentales enmarcadas en ciertas tendencias del sistema educativo argentino. En una segunda instancia nos centraremos en las instituciones escolares e intentaremos profundizar su comprensión desde el punto de vista organizacional y desde las tensiones que se generan cotidianamente en su gobierno, conducción y organización.

Contexto y aparición de la gestión escolar

Las nuevas tendencias internacionales en materia de políticas educativas globales colocan a las escuelas en el centro de las reformas, otorgándoles la responsabilidad principal en el logro de la mejora de la calidad, con su multiplicidad de sentidos. De manera que, se considera a la gestión escolar como uno de los aspectos de mayor peso en el logro de este objetivo (Ezpeleta, 1997).

Asistimos a un momento particular signado por el crecimiento vertiginoso de los conocimientos científicos y tecnológicos, por la irrupción de modelos comunicacionales alternativos y por la expansión de los sistemas educativos que deben posibilitar la inclusión de sectores poblacionales cada vez más diversos y durante más años de estudio. Con este cometido, las políticas de descentralización y desconcentración apuntan, precisamente, a responsabilizar cada vez más a las escuelas y a “aliviar” a los organismos de gestión de una supervisión necesariamente burocrática, reservando –para las instancias de decisión- la regulación global del sistema a través de la instalación de nuevos mecanismos de control.

En esta nueva distribución de responsabilidades se coloca a la escuela en el centro del debate, se le exige que se haga cargo del proyecto pedagógico y asuma, como institución particular, su diseño, implementación y evaluación, en condiciones no siempre favorables y en escenarios cada vez más complejos desde el punto de vista socio-cultural y económico. En síntesis, se le solicita a la dirección escolar que se ocupe de la “gestión” del establecimiento, concepto que llega al campo educativo y que reconoce su origen en el espacio empresarial.

En este contexto, Alicia Carranza (2005) se pregunta ¿por qué los educadores nos hemos hecho cargo del concepto de gestión? Y encuentra, fundamentalmente, dos condiciones (o circunstancias) que nos ayudan a comprender esta situación. Por un lado, y en coincidencia con lo planteado hasta aquí, la autora habla sobre la centralidad que adquirió la escuela en los estudios desarrollados por pedagogos, sociólogos y antropólogos en las últimas décadas. Por el otro, se refiere a la incorporación del término “gestión”¹ en los discursos, propuestas y acciones de la agenda política educativa nacional e internacional en la década del '90.

¹ El término gestión en educación se ha combinado y utilizado de forma variada: gestión pedagógica, gestión directiva, gestión educativa, gestión curricular, gestión institucional; sólo por citar algunos ejemplos.

Con respecto a la primera condición, Carranza sostiene que la reflexión pedagógica, nutrida a la vez por otras disciplinas o desarrollos teóricos como la antropología, el análisis institucional, el psicoanálisis, el análisis de las burocracias, y diversos estudios de la organización escolar (Escuelas Eficaces, Mejora de la Escuela, Reestructuración Escolar, Desarrollo Curricular basado en la Escuela); incidió “para que en el mundo académico adquiriera importancia el estudio interdisciplinario de la vinculación de la escuela, su organización y dirección con la mejora de la calidad educativa” (Carranza, 2005:89). La pedagoga reconoce además, que para América Latina, el seminario internacional “La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas” (México, 1991), marcó el interés y estado de reflexión sobre el tema. La gestión estaba asociada a las reformas educativas que se planteaban en varios países de la región y vinculada a conceptos como calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (Carranza, 2005). Estos conceptos aparecían en forma recurrente y adquirirían cada vez más relevancia en distintos escenarios.

Por su parte, (Ball, 1993) plantea que en los círculos relacionados con la educación, el término “gestión” (*management*, traducido como gerenciamiento) ocupa un lugar especial y reverencial, y que hay un acuerdo masivo entre los prácticos de la educación con respecto a que dicho concepto constituye “la mejor forma” de dirigir las instituciones educativas. Esta indiscutible posición enmudece cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización. Por ello, el autor critica esta forma de organización y dirección escolar sosteniendo que tal noción alude a un determinado modo de gobernar las instituciones escolares, caracterizado por el énfasis en los procesos burocrático-administrativos, en una concepción-acción tecnocrática respecto al abordaje de las cuestiones, y no permite reconocer aspectos educativos, políticos e ideológicos a nivel de la micropolítica institucional.

Retomando la segunda condición planteada por Carranza, la autora sostiene que las políticas educativas -particularmente en nuestro país- tanto en los procesos de reforma de los años '80, como en los que continuaron en los '90, promovieron la descentralización de los sistemas y el acrecentamiento de la autonomía escolar. Es decir, que contribuyeron a posicionar la escala institucional de la escuela como cuestión inseparable de la mejora de la calidad

y del “cambio” en las instituciones como espacio decisivo donde se juega el éxito o fracaso de las reformas educativas. En este sentido, en las propuestas educativas tuvieron un lugar especial los nuevos sentidos que reformulaban con más “operatividad” los objetivos y las acciones concretas. Se privilegió una racionalidad orientada a la internalización de regulaciones más efectivas y técnicas de los procesos educativos en la institución escolar, a la que se le pide que se haga cargo de los resultados cognoscitivos prioritariamente.

Es necesario reconocer que estas orientaciones se inscribieron y acompañaron procesos más generales como la transformación estructural de los Estados nacionales. En la medida en que los Estados cedían parte de su función de regulación social a favor del mercado y crecía su relativa deslegitimación en el imaginario ciudadano, se habilitaban otros espacios funcionales para lograr gobernabilidad. Es así, que la escuela fue investida como componente social, no sólo para la transmisión de conocimientos, sino también para la participación, la inclusión y el consenso (Carranza, 2005). De este modo, las políticas para el sector dejaron profundas huellas en el sistema educativo y en las escuelas.

El escenario que se dibujó en la Argentina a partir de la profunda crisis política y económica que precipitó la caída del gobierno de la Alianza a fines del año 2001, puso en cuestión las coordenadas que orientaban las principales líneas de acción. El modelo estatal fue severamente cuestionado por los efectos que estas transformaciones generaron en la estructura social y económica y la reforma educativa quedó instalada como la principal responsable del proceso de fragmentación que sufrió la educación en el país. A partir del año 2003 los gobiernos que se sucedieron pusieron nuevamente en el centro al Estado, como responsable y garante en el cumplimiento de derechos ciudadanos. La educación y las escuelas fueron destinatarios de otros discursos, centrados en la igualdad de oportunidades y en la inclusión educativa. Más adelante, se abordará esta etapa.

Algunas conceptualizaciones: escuela, organización y gestión

En este punto nos parece oportuno señalar que los equipos directivos de las instituciones escolares no reproducen o implementan de manera neutral ni descontextualizada las políticas educacionales diseñadas en los equipos

políticos y técnicos. Las escuelas, como así también los actores que despliegan su labor en los distintos organismos nacionales y provinciales, traducen y resignifican el contenido de las políticas, y construyen sentidos y significaciones particulares sobre las regulaciones que se producen para el sistema en su conjunto (Carranza y otros, 2007).

Abordar la gestión educativa desde esta perspectiva, requiere, entre otras dimensiones, complejizar la mirada incorporando al análisis las principales líneas de acción presentes en el discurso de la política general y la trayectoria de la escuela en singular. La materialización de las políticas, lejos de ser un procedimiento lineal y racional, configura una práctica compleja (Carranza y otros, 2007).

Entender a las escuelas como instituciones específicas y a su conducción y organización como gestión pedagógica -no sólo administrativo-burocrática- es una construcción conceptual y práctica que responde al interés de hacer efectiva la hegemonía de la operación pedagógica. La comprensión de las escuelas y la gestión -desde esta perspectiva- se nutren de conocimientos de la política, la sociología y la micropolítica de las organizaciones escolares, y también curricular e institucional (Ezpeleta y Furlán, 1992).

La gestión escolar no sólo nos remite a diversas formas de organización y conducción de las escuelas para lograr objetivos, garantizar procesos y tomar decisiones, sino que cuando hablamos de organización y conducción, aludimos también a decisiones y acciones -no necesariamente explícitas y conscientes-, modos de interacción, juegos de poder entre los sujetos, e ideologías presentes en la vida cotidiana de las instituciones escolares que atraviesan las prácticas y representaciones de los que participan en ellas.

Alicia Carranza entiende que la escuela como organización “es un dispositivo que operacionaliza la dimensión normativa de la institución educativa” a través de la disposición formal y simbólica de sus componentes estructurales, como el currículo, los espacios, los tiempos, las normas, las formas de relación entre los miembros, el gobierno, etc. (Carranza, 2005:87). En este sentido, conocer cómo están organizadas las escuelas y cómo son las formas de conducción imperantes, implica tener en cuenta la historia de esta institución, su conformación y las razones políticas, sociales, culturales, etc. que dieron origen a este formato. También es necesario considerar los complejos procesos

de institucionalización de la escuela, los componentes de ese dispositivo escolar, las estructuras y normas que lo configuran y configuraron; como así también, las diversas prácticas a las que aquellas dieron lugar. Todos estos aspectos y dimensiones se “hacen carne” cotidianamente en las escuelas, en contextos y circunstancias particulares.

En tanto resultado de un proceso de construcción social y cultural, las escuelas son organizaciones específicas e insustituibles hasta el momento. Están atravesadas por distintas lógicas (académicas, económicas, sociales y culturales) y son depositarias de diversas y múltiples expectativas, no siempre compatibles entre sí. En este sentido, representan y encarnan a las instituciones de la sociedad, especialmente al Estado, entendido como garante del cumplimiento de los derechos, en particular para los sectores desfavorecidos y se instauran como el espacio material y simbólico para la constitución del sujeto ciudadano. Lamentablemente excede las posibilidades de este capítulo abordar la complejidad y densidad de lo que implica la escuela como organización desde sus inicios, como institución moderna. Solamente hacemos una mención a los efectos de alertar sobre lecturas y análisis simplistas que presentan recomendaciones e intervenciones organizacionales que, a primera vista, pueden parecer eficaces y oportunas, pero donde se desconocen las construcciones históricas y la importancia de los sentidos y significados elaborados por los sujetos en contextos particulares.

Organización y gobierno de las escuelas

A continuación presentaremos algunas reflexiones acerca de la organización, gobierno y conducción de las escuelas que nos parecen significativas y esclarecedoras. Algunas de estas expresiones se escuchan cotidianamente en los establecimientos escolares y parten del discurso que suele denominarse “sentido común” por el grado de generalidad y aceptación que representa. La idea es poder ir más allá de ese primer sentido y analizar qué subyace a estas expresiones.

1. “Las escuelas son muy parecidas en su organización y estructura, siempre fueron así desde su nacimiento”

Pareciera que las escuelas tienen un modo de organizarse y conducirse bastante parecido entre sí, impulsado quizás, por la pertenencia a un único sistema educativo nacional y por las características de centralidad que éste tuvo durante mucho tiempo, además de las normativas y regulaciones comunes. Sin embargo, y a pesar de que las políticas de Estado hacia el sector de la educación son comunes en su mayoría, ello no significa una apropiación uniforme por parte de las escuelas. Si bien es verdad que ciertos rasgos del modelo burocrático (organización jerárquica, rutinas y procedimientos estandarizados, comunicación formal, especialización y competencia técnica, etc.) estuvieron presentes desde el origen de las escuelas modernas y continúan en la actualidad -de hecho el enorme aparato estatal que conforma el sistema educativo nacional, surgió y sigue organizado bajo estrictos cánones burocráticos en su modalidad de administración y gobierno-, es necesario reconocer que no existe un único modo de organización escolar, ni un sólo modelo abstracto e ideal al que las escuelas responden en su conformación, sino que hay diversos modos, formas e interacciones en los contextos institucionales escolares.

En relación a esto, sostenemos que quedarse sólo en la descripción y reconocimiento de los rasgos formales y burocráticos de la gestión de las escuelas, es limitar la lectura y el análisis de la realidad de estas instituciones. Quizás pueda decirse que las características burocráticas son las más evidentes, las más señaladas y reconocidas por los propios actores institucionales, pero no son las únicas. El aporte de la teoría micropolítica de la escuela en el marco de la sociología de la educación, es importante en este aspecto porque ofrece una perspectiva diferente que enriquece el conocimiento y la reflexión de la escuela como organización. En este sentido, no desconoce la importancia de las estructuras y comunicaciones formales, los organigramas institucionales, los roles y funciones explícitas en los reglamentos; sino que sostiene que muchos de los procesos y dinámicas que explican el funcionamiento de la escuela como organización no están a la vista. Se trata del “lado oscuro de la organización”, compuesto por los intereses menos visibles de los diferentes actores como las relaciones informales, las alianzas, los grados variables de

influencia de sujetos y grupos, las tensiones, conflictos y rivalidades, entre otros. Estos aspectos llevan a definir a las escuelas como verdaderos “campos de lucha”, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas (Ball, 1989) y a la micropolítica de la escuela como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (Hoyle, 1982 citado por Ball, 1989).

2. “Aquí en esta escuela todos tiramos para el mismo lado”. “A nosotros nos va bien porque todos pensamos muy parecido de lo que tiene que ser y hacer la escuela”

Estas expresiones pueden ser tranquilizadoras para quienes conducen o son miembros de la institución escolar, pero son más bien una expresión de deseo y realmente dicen muy poco de lo que ocurre en el cotidiano escolar. Stephen Ball retoma algunas figuras de otros autores para explicar la diversidad de metas existentes en las instituciones y relativiza la importancia de la construcción de consensos y metas comunes para la vida organizativa de las escuelas. Entre estas figuras nos interesa destacar la de “florencia estructural” (Bidwell, 1965, citado por Ball, 1989) que hace alusión a la falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas -por ejemplo, departamentos, áreas, turnos, etc.-, la existencia de múltiples ámbitos de interés, dependencia y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones. Otro concepto interesante es el de “organización anárquica” (Ball, 1980, citado por Ball, 1989) que no significa que la escuela sea un conjunto imprevisible de individuos, sino más bien la entiende con una estructura propia, determinada tanto por presiones externas como por la propia organización. El calificativo de anárquica se aplica porque la relación entre las metas, los objetivos, los miembros y la tecnología o medios para llevarlos a cabo, no son ni están tan claramente articulados y más bien tienen una conexión laxa y variable entre sí.

Además, tanto los intereses múltiples de los profesores y maestros en relación a sus especialidades, ideologías, formaciones, etc.; como las diversas expectativas de otras instituciones sociales, comunidad y grupos de padres sobre la escuela,

hacen difícil el reconocimiento de metas comunes y compartidas y más aún la posibilidad de que su formulación tenga un correlato o efecto directo sobre la organización.

Reconocer que no es fácil la formulación de metas comunes y consensuadas representativas de los actores o que muestren una coherencia entre formulación y acción, no implica la imposibilidad del trabajo colectivo en las instituciones; por el contrario, es esa la razón de ser de la organización. Significa por una parte, que la formulación de metas diseñadas en proyectos y planes de trabajo constituye una tarea ardua y laboriosa, pero ineludible, y por otra, que la formulación de dichas metas en proyectos y planes de trabajo no garantizan su consecución y no siempre pueden representar y/o contener en su seno la diversidad de intereses en juego en la vida organizativa de las escuelas. Es necesario reconocer la complejidad de esta organización singular y la multiplicidad de dimensiones que se deben considerar en su accionar. A partir de ello es posible pensar una gestión escolar que atienda todas las superficies y sectores involucrados.

3. “Al final siempre termina haciéndose lo que dice el director”. “La directora es la que tiene la sartén por el mango”

El enfoque micropolítico de la escuela reconoce el papel preponderante del director en la actividad política de la institución, pero a la vez sostiene que las posibilidades de la dirección se realizan dentro de un marco de interacciones (las cuales limitan y/o posibilitan), una historia y un entorno particulares. En este contexto, el poder es un resultado más que una posición o un atributo y está relacionado al control en la institución. Los “campos” del control están sujetos a negociaciones, renegociaciones y disputas, por ello los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las distintas escuelas. Los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos, sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos concretos de la organización (Ball, 1989).

Por ello, plantear que todo el poder lo tiene o detenta el director o un grupo particular de la institución, es simplificar el análisis. Resulta necesario asumir una concepción de poder no restrictiva que habilite y aborde la complejidad de la vida organizativa de las instituciones escolares. Es decir, que se conciba a la escuela como un conjunto de coaliciones en disputa por la definición de la

política institucional y que estas definiciones no son inamovibles ni definitivas, sino en relación con las diferentes cuotas de poder de los actores institucionales, variables en el tiempo.

Habilitar esta concepción, implica entender al poder no sólo como represivo, sino que, en relación a la denominada microfísica del poder de Michel Foucault, se trata de algo positivo y productivo, no monolítico, sino que se encuentra en todos los puntos del entramado social.

A continuación se transcribe el extracto de una entrevista realizada por Lucette Finas a Michel Foucault (1977) en la que explica esta concepción de poder, que en su propia historia intelectual significa una reformulación de ideas sostenidas con anterioridad:

“Entre cada punto del cuerpo social, entre el hombre y la mujer, en la familia, entre el maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, transcurren relaciones de poder que no son la pura y simple proyección del poder soberano sobre los individuos. La familia, incluso la actual, no es una simple prolongación del poder estatal en relación a los niños; tampoco el macho es el representante del Estado en relación a la mujer. Para que el Estado funcione como funciona se hace necesario que entre el hombre y la mujer, entre el adulto y el niño, haya unas relaciones de dominación muy específicas, que tienen su propia configuración y una relativa autonomía.

En mi opinión, hay que desconfiar de un modo de representar el poder que durante mucho tiempo ha dificultado su análisis; me refiero a la idea de que las voluntades individuales son el reflejo de una voluntad más general. Se dice constantemente que el padre, el marido, el jefe, el adulto o el profesor representan el poder del Estado, y que el Estado, a su vez, representa los intereses de una clase social. Pero esto no explica la complejidad de los mecanismos que entran en juego”.

Gestión y política

En este apartado nos interesa plantear una cuestión referida a la gestión escolar y su inclusión en la agenda educativa. Cuando decimos agenda educativa

aludimos al hecho y a la decisión de que una temática y/o problemática forme parte de aquellas cuestiones que explícitamente tienen la intención de ser abordadas por los gobiernos y otros actores sociales relacionados. Recordemos que, como se planteó al comienzo de este trabajo, el término gestión en el campo de la educación comienza a introducirse en la década de los ‘80 y los ‘90. En la aparición en escena de la gestión escolar identificamos al menos dos modos de presentarla.

Por un lado, vinculada al discurso de la autonomía escolar. En este sentido la gestión está referida a la autonomía relativa que las escuelas van adquiriendo en la definición de sus proyectos, fijación de prioridades institucionales, elaboración de un proyecto institucional y la creciente responsabilización de las instituciones por los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, sólo por mencionar algunos. La idea de la autonomía ha adquirido relevancia en la etapa de las reformas estructurales. Como ya se señaló, aparece como una respuesta positiva al modelo tradicional -jerárquico y burocrático- de gobierno de la educación, que resguarda silenciosamente las dinámicas de funcionamiento consolidadas durante largos años (Kravetz, 2004).

Aquí es importante no perder de vista que calificar positivamente a la autonomía por sí misma, siempre relativa, constituye una simplificación que no contribuye a comprender la complejidad de la gestión educativa en la actualidad. Las posibilidades de las instituciones para utilizar este “margen de libertad” particular, dependen de la historia institucional, del contexto socioeconómico y cultural que alberga la escuela y de las posibilidades y/o restricciones del equipo directivo y de los docentes para apropiarse de la misma e introducir innovaciones pedagógicas que redunden en beneficio de los aprendizajes.

Por otro lado, se presenta a la gestión escolar vinculada a un modo específico de administración de las instituciones, denominada por algunos autores como “tecnología” en tanto método de administración orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control (Ball, 1993). Esta última concepción piensa a la gestión escolar como un mecanismo objetivo, técnicamente neutro, cuyo fin es la búsqueda de mayor efectividad para la consecución de las metas institucionales. Por ello, se plantea, a modo de conjetura, que uno de los efectos de la introducción

del discurso de la gestión en el campo educativo es un desconocimiento o, al menos, un desplazamiento de la política (Castro, 2008). Entendemos a ésta última como el juego de interacciones entre sujetos, en el cual se producen pugnas de intereses, negociaciones, alianzas y disputas de poder que se ponen de manifiesto cuando los hombres y mujeres ejercen el gobierno y participan en los procesos organizativos de las instituciones de las que forman parte. Cuando la gestión escolar se define como una tecnología, en muchos casos es presentada como la mejor forma (o tal vez la única) de organizar y administrar la escuela, que a partir de ciertas técnicas y dispositivos garantiza el mejor gobierno de las instituciones escolares. Concepciones ligadas al management (gerenciamiento) y con tradiciones vinculadas fundamentalmente al campo empresarial son las más representativas en esta corriente de pensamiento que ha tenido alguna influencia en el campo escolar y en la formación de directivos en las últimas décadas. En relación a esto, es importante reflexionar y estar atentos acerca de los sentidos que se introducen al campo educacional y escolar cuando se transpolan términos de otros ámbitos y se naturalizan en su uso y sentido, produciendo verdaderos efectos políticos, en tanto no se hagan explícitos los supuestos que los subyacen.

No obstante, y sin desconocer el efecto performativo que ciertos vocablos provocan, nuestra intención es recuperar algunas resignificaciones que sobre el término gestión escolar se han realizado y que, a nuestro entender, presentan potentes posibilidades para pensar el gobierno y la organización de las escuelas. En este sentido, nos parecen importantes los aportes de Alicia Carranza y Justa Ezpeleta sobre esta temática. La primera autora define a la gestión como una dimensión dinamizadora de la vida institucional con una inscripción en una orientación pedagógica, democrática y cultural del cambio educativo, que la aleja de visiones ligadas a una lógica de racionalidad técnica sobre las instituciones. En dicha línea, reflexiona sobre la vinculación entre este término y la autonomía pedagógica solicitada a las escuelas a partir de la diferenciación del concepto de dirección. Sostiene que la utilización del término gestión se opone a la forma de organización tradicional del sistema educativo, más ligado al concepto de dirección asociado al cumplimiento de acciones, normas y valores sancionados. Por el contrario, considera que el vocablo gestión connota el sentido de crear condiciones, estimular procesos, experimentar estrategias

más allá de lo prescripto, características todas que conducen al logro de una escuela renovada y acorde a los nuevos tiempos (Carranza, 2005).

Por su parte, Ezpeleta coincide con esta apreciación, entendiendo que la escuela es un elemento activo en la productividad del sistema educativo, y su gestión supone aceptar la diversidad de situaciones, generalmente no previsible por la normativa, que afectan a su tarea sustantiva y que requieren de respuestas pertinentes e inmediatas, para lo cual es necesario ampliar sus márgenes de decisión a la vez que aliviarla del control burocrático (Ezpeleta, 1997).

A modo de cierre

Teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí, entendemos que la gestión escolar está vinculada a un conjunto de acciones y decisiones que posibilitan crear condiciones para el desarrollo de la tarea sustantiva de la escuela. En este marco, la gestión escolar no puede tomarse de forma aislada de los procesos sociales y culturales en los que se debaten tanto la política educativa general, como la micropolítica. No es posible pensar entonces, la posibilidad de formar un “modelo” o un “tipo” de director desvinculado de las prioridades de la política educacional.

Considerando el planteo anterior, resulta imprescindible inscribir esta concepción de gestión educativa en el marco de las políticas educativas de los últimos diez años. Desde 2003 en adelante, y especialmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, es posible advertir que se han producido cambios significativos en la orientación de las políticas. Al respecto, se puede señalar que una de las notas distintivas fue la recuperación del rol protagónico del Estado Nacional en materia educativa y la consideración de la educación como un derecho, como una prioridad nacional, y como política de Estado, tal como está expresado en los grandes principios del Sistema Educativo. Y en esa línea, las políticas socioeducativas ocupan un lugar central en el discurso actual y en la diversidad de acciones que se están desplegando en orden a incorporar en las escuelas a aquellos estudiantes que no transitaban los años de escolaridad obligatoria.

Una vez más, pero con distinto signo, el director vuelve a ocupar un lugar central en el proceso de materialización de las políticas tendientes a la inclusión social

y educativa, sobre todo de los adolescentes y jóvenes. Los posicionamientos y las estrategias que se despliegan en las instituciones para transformar las iniciativas políticas –materializadas en programas y proyectos nacionales y provinciales – contribuyen a generar condiciones para que algunos estudiantes vuelvan a considerar que la escuela les pertenece y que pueden volver a ocupar ese lugar de derecho. Pero también -interpretadas en clave de exclusión- estigmatizan y fortalecen la idea de que la escuela no es para todos.

Estas últimas consideraciones han estado presentes en el Programa de Postitulación en Gestión de las Instituciones Educativas. Podrían también constituirse en líneas de trabajo para pensar en la formación de los directores escolares en otros espacios. Si bien en estos tiempos hay coincidencias en concebir a la gestión educativa como una empresa colectiva en la que participan actores institucionales diversos (se han incorporado coordinadores de curso, tutores y otras figuras) el director sigue siendo, parafraseando a S. Ball, el “centro de la actividad micropolítica de la escuela”. Por ende, las herramientas necesarias para el desempeño de esta labor –sean éstas técnicas, instrumentales, procedimentales, etc.- sólo serán significativas en tanto se inscriban en reflexiones teóricas que le otorguen fundamentos y se asienten críticamente en los lineamientos de las políticas educativas.

En este artículo hemos intentado mostrar cómo la gestión escolar está estrechamente vinculada a las formas de organización y gobierno escolar, conformando una compleja trama institucional que se constituye en un desafío cotidiano, no sólo para directivos, sino para maestros, alumnos y la sociedad en general. Hemos tratado también de compartir, aunque sea parcialmente, los fructíferos intercambios que hemos realizado con los docentes del Programa a lo largo de los años de trabajo.

Bibliografía

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. En S. Ball (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.

Carranza, A., Kravetz, S. y otros (2007). Informe Final. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNC (inédito).

Carranza, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Revista Páginas*. Número 5. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Ed. Brujas, Córdoba.

Castro, A. (2008). Gestión y Política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas. *Revista Páginas*. Año 10, Número 6. Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Ferreyra Editor. Noviembre 2008. Córdoba.

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*. Número 15. Septiembre-Diciembre 1997.

Ezpeleta, J. (1997). Reformas educativas y prácticas escolares. En: *Políticas, instituciones y actores en educación*. CEM. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Ezpeleta, J., Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. UNESCO. Santiago de Chile.

Foucault, M. (1977). *Las relaciones de poder penetran los cuerpos*. Entrevista a Michel Foucault por Lucette Finas, en <http://www.con-versiones.com/nota0485.htm>, consultado el 10 de febrero de 2012.

Kravetz, S. (2004). *Contexto y texto de la reforma educativa en Córdoba*. Tesis de maestría. CEA. UNC.

Ministerio de Educación de la Nación www.me.gov.ar

Políticas educativas, gestión escolar y enseñanza: análisis de sus articulaciones, tensiones y paradojas

Gonzalo Gutierrez

Presentación

La relación entre políticas educativas, gestión escolar y enseñanza supone articulaciones muy variadas en diferentes escalas del sistema educativo que movilizan tensiones y contradicciones de diverso orden en el desarrollo y sostenimiento de los procesos de escolarización, así como en los esfuerzos por generar mayores oportunidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

Las políticas educativas se materializan en discursos, normativas, modos de financiamiento y dispositivos pedagógicos que procuran atender un conjunto de finalidades más amplias, vinculadas con posiciones ideológicas y valores culturales considerados como deseables por el conjunto de la sociedad. A través de ellas se produce la articulación entre las finalidades que (en diferentes contextos históricos) asumen los sistemas educativos y el sentido que adquiere el trabajo pedagógico en las escuelas. Dicha articulación se da en el marco de complejos procesos políticos y culturales en períodos de tiempo variables, en tanto es portadora de tensiones y contradicciones que emergen por las necesidades e intereses de quienes ocupan diferentes posiciones al interior del sistema educativo: autoridades políticas, miembros de equipos técnicos ministeriales, supervisores, directores de escuela, docentes, etc.

Una posición donde se concentra la complejidad de la articulación entre finalidades del sistema educativo y sentidos que asume el trabajo de enseñar es la gestión escolar. Esta última ha ocupado un lugar estratégico en las sucesivas propuestas de cambio educativo desarrolladas en las últimas décadas, mostrándose en cada contexto histórico político como necesaria e insuficiente a la vez, para atender las implicancias políticas, organizativas, curriculares y culturales que los procesos de cambio educativo movilizan.

En este artículo se propone por un lado, caracterizar los principales rasgos que han asumido las políticas educativas en los últimos diez años, los problemas que han procurado atender y las concepciones de gestión escolar que han

movilizado. Por el otro, dar cuenta de los principales obstáculos generados en el vínculo entre políticas educativas y políticas escolares, analizando los desafíos de la gestión escolar para hacer de la escuela un espacio democrático de transmisión cultural que amplíe las oportunidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes que a ella asisten.

1. Políticas educativas y gestión escolar. Análisis de sus continuidades y rupturas en la última década

Desde el retorno a la democracia, el sistema educativo argentino ha tenido dos cambios estructurales cristalizados en sendos marcos normativos: la Ley Federal de Educación (LFE) en el año 1993 y la Ley Nacional de Educación (LEN) en el año 2006. En ambos casos, las regulaciones propuestas tendieron a construir respuestas a problemas educativos específicos en el marco de transformaciones políticas, culturales y sociales más amplias que se condensaron en diferentes modos de relación entre el Estado y la sociedad civil, tanto en la Argentina como en Latinoamérica. En cada reforma educativa se movilizaron diferentes modos de entender la función de la escuela, la relación con el conocimiento, la enseñanza y el papel de los equipos de gestión escolar. Dichas reestructuraciones afectaron de manera profunda las dinámicas escolares en función de expectativas y demandas hacia la identidad docente que tensionaban anteriores tradiciones de enseñanza.

Entre los años 2001 y 2003 se promovieron políticas sociales/asistencialistas que impactaron fuertemente en la vida cotidiana de las escuelas, como el Plan Jefes y Jefas de Hogar, junto con el aumento de comedores escolares. A partir del año 2003 se observa una modificación del sentido que el Estado se atribuyó en relación a los procesos de escolarización de todos los niños y jóvenes, así como una revalorización de la escuela, en tanto espacio público en la recomposición de los lazos sociales.

En un contexto marcado por el aumento sideral de la pobreza, con fuertes cuestionamientos a las instituciones y su legitimidad para organizar y regular la vida de los habitantes y con una marcada fragmentación económica, social y cultural; la escuela se instituyó como uno de los pocos ámbitos que podían contribuir de manera considerable en la construcción de lo “común” en

nuestra sociedad. Sin las pretensiones homogeneizadoras de los inicios del sistema educativo, ello implicó desarrollar estrategias orientadas a posibilitar experiencias de escolarización que permitieran a todos los niños y jóvenes sentirse parte de una misma sociedad.

Los esfuerzos realizados por los Estados nacional y provincial, entre los años 2003 y 2013, con el fin de democratizar el acceso de la población a un conjunto de bienes materiales y simbólicos, fueron múltiples y se presentaron en todas las escalas del sistema educativo. En gran parte se constituyeron como antecedentes y derivaciones de la construcción de un nuevo marco jurídico para el sector educativo: la Ley Nacional de Educación 26.206 sancionada en el año 2006, se instituyó como una alternativa política y pedagógica antagónica a la LFE en lo relativo a la definición del rol del Estado en el sector educativo, su función en la construcción de una sociedad más justa y su papel en la promoción de una identidad social alejada de los principios de competitividad, eficiencia y eficacia. En este nuevo escenario la escuela debía poner a disposición de los alumnos un conjunto de recursos (materiales y simbólicos) orientados a la plena inclusión educativa (Terigi, 2004). Por ello se desarrollaron estrategias de gestión política específicas entre las que se destacan las siguientes:

Las **estrategias orientadas al acceso y permanencia** se presentaron en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En el Nivel Inicial, con la incorporación de las salas de tres años y la obligatoriedad de las de cuatro. En el Nivel Primario, con la promoción de la doble jornada que, para el caso de Córdoba, se reflejó en la creación del Programa Jornada Extendida, en los Centros de Actividades Infantiles (CAI) y en el desarrollo de programas ministeriales que pusieron recursos y asesoramiento pedagógico a disposición de las escuelas, así como estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares, mediante la creación de la figura del Maestro Comunitario. Para la escuela secundaria se destacan el Plan de Becas Estudiantiles, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y, en Córdoba, la construcción de nuevas figuras como los coordinadores y/o tutores de curso y la modificación en los criterios de promoción de los alumnos¹. También se generaron programas y proyectos de reinserción y/o culminación escolar (con la creación, hace unos años,

¹ En Córdoba, la Resolución 0010 del 15 de febrero de 2010 estableció para las escuelas secundarias un cambio en el régimen de promoción, mediante el cual los alumnos podrían ser promovidos de año adeudando hasta tres materias.

del programa Todos a Estudiar y del Plan FinEs, que tuvieron una versión similar en la Provincia, con el Programa de Inclusión y Terminalidad: PIT-14 a 17 años). En simultáneo, se amplió considerablemente la inversión en infraestructura, tanto en lo relativo a la reparación de escuelas, como a la construcción de nuevos establecimientos.

Las **estrategias orientadas a la ampliación y diversificación de los bienes culturales** se han plasmado en múltiples acciones que van desde la experiencia de la Escuela Itinerante hasta la promoción de concursos culturales para docentes y alumnos de escuelas primarias y secundarias. Además de la creación o enriquecimiento de bibliotecas escolares y la inclusión en el currículum de múltiples lenguajes culturales como la música, la pintura, el teatro y el lenguaje digital, mediante la construcción de salas de informática y la entrega de notebooks para los alumnos. En el caso de la provincia de Córdoba, el Programa Jornada Extendida está dirigido a alumnos que cursan el segundo ciclo e introdujo espacios curriculares no tradicionales en la escuela primaria como en los casos de Literatura y TIC's; Ciencias; Expresiones artístico-culturales; Lenguas extranjeras (inglés); Actividades corporales y ludomotrices².

Las **estrategias orientadas a la mejora de los aprendizajes** combinaron el trabajo sobre la construcción de nuevas propuestas curriculares con la implementación de diversos modos de evaluación de los aprendizajes. Ello se reflejó en la construcción de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), en el establecimiento de nuevos lineamientos curriculares (tanto a nivel nacional, como en las jurisdicciones), en la construcción de dispositivos de acompañamiento pedagógico (mediante diferentes mecanismos de asesoramiento a directivos y docentes³), así como en la generación de extendidas y variadas propuestas de formación docente. Entre los dispositivos de evaluación se destaca el desarrollo de pruebas de rendimiento escolar en los años 2007, 2010 y 2013, mediante la implementación de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y/o la participación en los exámenes de PISA. Se pueden reconocer además, **estrategias de articulación** entre los

2 Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Programa Provincial Jornada Extendida. Educación Primaria. Propuesta Pedagógica. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Jornada%20extendida%2004.08.10pdf.pdf>

3 Se alude aquí a programas ministeriales muy diversos entre sí. Algunos trabajan en el desarrollo de propuestas pedagógicas dirigidas hacia las escuelas, otros, funcionan como espacios de intervención ante situaciones críticas derivadas de conflictos de muy diversa índole entre los actores escolares. Se encuentran también los equipos técnicos pedagógicos de las direcciones de nivel.

diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, como es el caso de las convocatorias para el trabajo interinstitucional y conformación de redes entre escuelas y comunidad; la promoción de articulaciones entre el Nivel Primario y el Secundario, así como entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas asociadas, o la convocatoria a proyectos de articulación entre éstos y las universidades públicas. Su propósito ha sido abordar problemas vinculados al pasaje de niveles y/o modalidades, así como a la construcción de experiencias comunes entre alumnos y docentes que provienen de diferentes regiones, niveles y/o modalidades y/o disciplinas del sistema educativo.

La gestión escolar ha adquirido nuevamente un papel estratégico en este escenario. A diferencia de lo ocurrido en la década del noventa, ya no es concebida desde supuestos tecnocráticos, sino que, por el contrario, es visualizada como un espacio activo para la construcción de consensos colectivos sobre el sentido y las acciones que deben desarrollarse en la escuela. Su función, definida como política y pedagógica, explica su participación en el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos mediante el desarrollo tanto de dispositivos pedagógicos, como de otros orientados al trabajo con familias y fuerzas vivas de la comunidad. A los equipos de gestión se les demanda además, dar respuesta a requerimientos administrativos, financieros y pedagógicos producidos desde los programas ministeriales que llegan a las escuelas.

A diferencia de los años noventa, donde se le demandaba eficiencia y eficacia para atender diversos problemas escolares, en la actualidad la gestión escolar es la responsable de generar, orientar y/o acompañar procesos de inclusión escolar que posibiliten la reincorporación de estudiantes, su permanencia en la escuela, así como -y fundamentalmente- la construcción de aprendizajes de calidad. Es precisamente en torno a la gestión escolar donde se están produciendo los efectos más paradójales en los actuales procesos de inclusión escolar: los discursos y dispositivos pedagógicos elaborados desde las políticas educativas centran sus esfuerzos en el desarrollo de variadas estrategias que colocan al trabajo pedagógico en un lugar central y reconocen al docente como actor estratégico hacia el cuál se han dirigido importantes propuestas de formación docente. Sin embargo, no se observa que la gestión escolar haya sido reconocida en su relevancia y complejidad, como el espacio a través del cual

se materializa críticamente el sentido de las propias políticas. Ello se refleja en la ausencia de estrategias orientadas a fortalecerla con propuestas específicas de formación⁴, en la falta de recursos administrativos suficientes para atender las demandas de las propias políticas y en la inexistente generación de tiempos de trabajo entre equipos directivos que posibiliten construir una experiencia de gestión para articular lo trabajado en espacios específicos de formación y lo realizado con sus propios colectivos docentes. En este sentido, puede sostenerse que, de algún modo, la política educativa tiende a concentrar en la gestión escolar el conjunto de demandas que se realizan hacia la escuela sin proporcionar, como veremos más adelante, las condiciones laborales, organizativas, administrativas y pedagógicas adecuadas.

1.1. Las tensiones de la inclusión escolar

La apuesta por la inclusión educativa en el período 2003-2013 se ha reflejado en la inversión estatal en educación, en el desarrollo de dispositivos de acompañamiento pedagógico y en la promoción de valores antagónicos a los desplegados durante la década anterior. En este marco, la preocupación por la igualdad, la justicia y los derechos, han orientado los sentidos que, de modos diversos, se ha intentado imprimir a las propuestas de enseñanza desarrolladas por las escuelas.

La disminución de la pobreza mediante la creación de empleo genuino, junto con la articulación entre políticas sociales y educativas y el reconocimiento de la educación como un derecho social, entre los años 2003 y 2013, impactó con fuerza en las condiciones y dinámicas de escolarización. Allí se encuentra la base explicativa del incremento y retención de la matrícula en el Nivel Inicial y la escuela secundaria, así como en la cantidad de jóvenes que concluyen sus estudios mediante la implementación del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)⁵.

La tendencia al incremento de la población escolar y los esfuerzos por generar condiciones para su permanencia en la escuela han generado nuevos problemas en

⁴ Algunos intentos, aunque aún muy generales, se pueden reconocer con el Postítulo en Gestión Directiva que ofreció el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2011 y, en la actualidad, con el desarrollo del Plan Nacional de Formación Docente Continua.

⁵ Un análisis detallado de los programas ministeriales existentes en la provincia de Córdoba puede encontrarse en Gutiérrez estrategias de transformación (2011), escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja, publicado en el libro: "Escuela, Políticas y Formación Docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación".

los procesos de escolarización. Algunos de ellos se reflejan en la secundaria, entre quienes no logran acceder y/o permanecer en la escuela. Otros, se visualizan en los aprendizajes escolares construidos por los estudiantes. Un análisis comparativo de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2007 y 2010⁶ muestra que más del 20% de los alumnos presenta un desempeño bajo tanto en la primaria como, y especialmente, en la secundaria.

La tendencia del sistema educativo en términos de incremento de la inversión estatal en educación, el aumento constante de la matrícula y cierto deterioro en el rendimiento escolar según algunas pruebas estandarizadas (ONE, PISA), parecen haber relegado a un segundo plano el análisis del conjunto de las tensiones derivadas de los efectos que las políticas de inclusión escolar han tenido en los modos de organización del trabajo en la escuela y la relación con las familias; con sus consecuentes efectos en los aprendizajes construidos por los estudiantes. En este sentido, podría sostenerse que entre los años 2003 y 2013 asistimos a intentos de generar una re-conversión profunda del dispositivo pedagógico, modificando aquello que la escuela debe enseñar⁷, los modos en que debe hacerlo⁸, así como los criterios de evaluación de los alumnos⁹. Son estos factores los que deberían comenzar a estudiarse en detalle si se quiere comprender la persistencia y agudización en algunas dinámicas de escolarización que obstaculizan la ampliación de oportunidades educativas.

La re-conversión del dispositivo pedagógico a la que aludimos, ha puesto en

⁶ Un análisis detallado de la repitencia, (sobre) edad y el rendimiento académico de los alumnos de Nivel Primario y Secundario se ha realizado en Gutiérrez, G. (2013). Disponible en <http://issuu.com/capacitacion.uepc/docs/instituto-uepc-color?e=8954587/4426824>

⁷ Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, junto con los cambios curriculares para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluidas las carreras de formación docente, han replanteado los contenidos tradicionales de la enseñanza, así como los modos de vinculación con ellos y con el conocimiento sobre la enseñanza.

⁸ Las propuestas pedagógicas desarrolladas a nivel ministerial se han caracterizado por tres grandes cuestiones: plantear la importancia del docente en la construcción de propuestas de enseñanza que, atendiendo a lo definido públicamente a través del currículum, contemplan la singularidad de los sujetos a quienes se dirigen; la promoción de formas de enseñanza activas donde los alumnos adquieran protagonismo; y la introducción, como soportes complementarios que enriquecen el trabajo con el conocimiento, de una variedad de recursos didácticos tecnológicos, como los libros, las cámaras de fotos, las filmadoras, las notebooks, etc.

⁹ Tanto en lo referido a desarticular la estigmatización tradicionalmente construida desde la escuela que, mediante las notas valoraban los aprendizajes alcanzados, junto al comportamiento de los alumnos y que tendía a construir falsas equivalencias entre rendimientos escolares (buenos o malos) y características morales de los alumnos (buenos o malos), como a la manera de valorar sus aprendizajes. En los ONE comienzan a evaluarse competencias que suponen el trabajo con contenidos específicos, antes que contenidos en sí mismos. Estas transformaciones se han producido simultáneamente con debates en torno a los criterios de promoción de los alumnos. Algunos avances se han registrado en el Nivel Secundario, mientras que en el Nivel Primario son recientes e intensos los debates en torno a la viabilidad de modificar los criterios de promoción de modo tal que ésta deje de ser anual y pase a ser por ciclos. En este sentido, resulta un avance muy importante la resolución 174 (año 2012) del Consejo Federal de Educación: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades".

cuestión la matriz identitaria de la escuela, los docentes y los modos legítimos de vinculación con el conocimiento, los alumnos y sus familias. En este sentido, las políticas de inclusión, a la par de haber atendido un conjunto de problemas estructuralmente relevantes y olvidados tradicionalmente en la agenda de las políticas públicas, han generado nuevas problemáticas. Muchas de ellas devienen del desafío de modificar ciertas matrices selectivas del propio sistema educativo (en todas sus escalas), pero otras deberían interpretarse como resultado de la propia dinámica de transformaciones, que ha producido las siguientes paradojas:

La paradoja de los cambios pedagógicos. La ampliación de la jornada escolar en la escuela primaria, la creación de tutores de curso y la generación de horas institucionales para el trabajo colectivo entre los profesores de escuelas secundarias, forman parte de históricos reclamos del sector docente que, al ser implementados, no parecen reconocerse como mejoras a las condiciones de enseñanza. Por el contrario, tienden a constituirse como motivo de fuerte malestar entre los docentes.

La paradoja del rendimiento escolar. El análisis del rendimiento escolar muestra que no existe una correlación directa entre mayor inversión en educación y mejora en los rendimientos escolares. Esta situación ha generado molestias y dificultades de interpretación en todas las escalas del sistema educativo. Por ejemplo, en algunos casos, es posible reconocer una sospecha hacia las escuelas y sus docentes mediante un razonamiento del siguiente tipo: *“Si hay más capacitación/formación en servicio, con mejores condiciones edilicias, mayores recursos didácticos tecnológicos y el aprendizaje no mejora sustantivamente, será porque algo del qué y/o el cómo enseñan los docentes está mal”*. Otro tipo de interpretación suele colocar bajo sospecha las posibilidades de aprender de aquellos estudiantes que poseen un desempeño bajo en forma persistente y que además, provienen de sectores con alta vulnerabilidad social. Los bajos rendimientos académicos son también, fuente de desconcierto en muchos docentes que, a pesar de sus múltiples esfuerzos y apuestas personales para que sus estudiantes aprendan, se encuentran con que ello no se produce en la forma esperada. Algunas de las expresiones que suelen encontrarse en estos casos son: “Ya no sé qué hacer”; “no se me ocurre más nada”; “lo intenté todo ya”.
La paradoja de gestionar pedagógicamente la escuela. En la última década

se ha asistido a una proliferación de programas ministeriales que llegan a las escuelas con el propósito de enriquecer las condiciones de enseñanza. Sin embargo, los requisitos que ellos plantean a la gestión escolar generan una sobrecarga de trabajo vinculada a cuestiones administrativas y contables que desplazan a un segundo plano la atención de cuestiones específicas a la gestión pedagógica. Por momentos, esta última parece reducirse a la administración de recursos brindados desde los programas ministeriales y la atención a los emergentes institucionales (derivados de conflictos con las familias, los alumnos y/o entre docentes), antes que a la orientación y acompañamiento del trabajo de enseñar. Es por ello que los equipos de gestión escolar tienden, en muchas ocasiones, a denunciar la sobrecarga de trabajo que representa sostener la implementación del conjunto de dispositivos de inclusión escolar propuestos, a la vez que plantean no encontrar los tiempos y ámbitos adecuados para poder construir consensos significativos con sus docentes sobre el sentido y los propósitos que deberían orientar las propuestas pedagógicas a implementar en sus escuelas.

La paradoja de la ausencia de lo pedagógico en la gestión escolar. Como señalamos anteriormente, se observa que las políticas públicas han reconocido la dimensión pedagógica del trabajo escolar como la estrategia central de inclusión educativa. Sin embargo, los dispositivos generados hasta el momento han omitido construir las condiciones organizativas y administrativas para que la gestión escolar pueda hacer de lo pedagógico, el centro de su actividad. En este sentido, se observa que cada vez son menores los tiempos e instancias de trabajo sobre las propuestas de enseñanza, el análisis conjunto de las planificaciones docentes, el desarrollo de observaciones de clases para el posterior análisis con los equipos docentes, la discusión sobre los modos de evaluación, el ensayo de construir colectivamente actividades de enseñanza para los diferentes cursos, etc. Sostener cada una de estas cuestiones implica, por lo general, una sobrecarga de trabajo invisibilizada por el imperativo que hace abstracción de las condiciones concretas de trabajo: es lo que deben hacer en dicha función.

La paradoja del compromiso. En un escenario donde la política educativa demuestra compromiso con la democratización del acceso a la educación y en donde los docentes, por su parte, tramitan cotidianamente los nuevos problemas

que generan dichos esfuerzos sin contar con el adecuado acompañamiento pedagógico, tienden a generarse desconfianzas mutuas entre ambas escalas del sistema. Mientras una parte de las políticas instala la sospecha sobre el compromiso de los docentes¹⁰, éstos tienden a sospechar que los esfuerzos de inclusión demandados esconden la pretensión de disimular los problemas educativos cotidianos que se derivan justamente, de considerar a la educación como un derecho de todos los niños y jóvenes y una responsabilidad del Estado. La **paradoja de la responsabilidad**. De manera creciente se sostiene la importancia de la relación entre derechos y obligaciones para cada una de las posiciones del sistema educativo: las familias, los alumnos, los docentes, las autoridades, etc. Sin embargo, es posible advertir que en muchas ocasiones, las tensiones entre derechos y responsabilidades se encuentran más en los modos de respuesta estatal a situaciones donde se tensionan los derechos, que en la negación de la responsabilidad de los actores por sus decisiones/ acciones. En dichas situaciones tienden a ser puestos en cuestión los actores directamente implicados: las familias, los alumnos, los docentes, el Estado, etc. Es como si cada posición imputara a otro sector del sistema la culpa sobre ciertas situaciones, sin poder construir una mirada integral de aquello que se debe resolver. Así por ejemplo, mientras a los equipos directivos se les demanda discursivamente una gestión pedagógica de la escuela (es decir, es su obligación), en situaciones críticas, cuando éstos se ven sobrepasados por el volumen de trabajo administrativo del propio sistema y no pueden cumplir con ella, reclaman en dos escalas diferentes. Por un lado, al Estado para que asuma la responsabilidad de brindar los recursos humanos y administrativos adecuados para satisfacer sus propias demandas. Por el otro, a los docentes, a quienes se les suele exigir aquello que no pueden cumplir como equipos de gestión por la sobrecarga de trabajo administrativo¹¹. De este modo, los docentes se encuentran con serios problemas para atender adecuadamente dichas demandas, a la par de no poder contar con espacios de reflexión y asesoramiento pedagógico. El derecho de los docentes a contar con dichos espacios, el de los equipos directivos a gestionar pedagógicamente la escuela, y

¹⁰ Remitimos aquí desde el tratamiento que ha recibido la cuestión del ausentismo docente hasta ciertas explicaciones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes.

¹¹ Ello se refleja en relatos de docentes que buscan presupuestos para justificar gastos en diversos programas ministeriales, así como en las demandas de coordinación curricular que se les realizan sin participación de los equipos de gestión que deben, en simultáneo, resolver cuestiones administrativas.

el del Estado a demandar y exigir propuestas educativas de calidad, se encuentra afectado por los obstáculos para realizar cuestiones básicas de sus propias posiciones. En muchas ocasiones los docentes se encuentran imposibilitados para reflexionar sustantivamente sobre las prácticas de enseñanza, los directivos se ven impedidos para gestionar pedagógicamente la escuela, y el Estado no puede proveer los recursos humanos y administrativos adecuados a los fines de generar condiciones que posibiliten construir propuestas educativas de calidad. La ausencia de una mirada integral a las situaciones y problemas educativos que se producen en la cotidianeidad escolar tienden a colocar bajo sospecha a los “otros” (docentes, directivos, Estado, familias, etc.), sin hacer lugar a la reflexión sobre lo que, incluso bajo esas condiciones, es posible realizar y no se hace. Esta situación es fuente de malestar en tanto las demandas realizadas por las otras posiciones sobre lo que no se hace o no se cumple, tienden a ser valoradas como “injustas”, “poco comprensivas”, “parciales”, etc. De este modo, rotular como poco responsables a otros, sin atender la complejidad de sus contextos de actuación suele ser funcional a la naturalización de las propias prácticas de gestión: de la política, de la escuela, e incluso de la enseñanza.

La **paradoja de la soledad**. En un contexto donde el Estado se ha hecho presente en las escuelas con inversión pública sustantiva y con la construcción de dispositivos pedagógicos de acompañamiento escolar, es cada vez más frecuente escuchar relatos docentes que tienen como común denominador la descripción de una gran soledad para resolver los problemas cotidianos que las políticas de inclusión escolar generan. Es decir, en dichos casos, la presencia del Estado pasa inadvertida, no es valorada o se considera que lo hace en lugares, formas y tiempos inadecuados.

Las paradojas señaladas aluden a los efectos que se van generando al interior de las políticas de inclusión escolar, en la articulación de diferentes escalas del sistema educativo, y tienen como común denominador la presencia de cierto desconcierto sobre la mejor manera de desanudar aquellas cuestiones que en la actualidad se presentan como un obstáculo para la profundización de estas políticas y/o como fuente de malestar docente. Es en este escenario donde parece comenzar a estructurarse cierta dicotomía poco fructífera entre los docentes y parte de las políticas educativas, entre inclusión escolar versus calidad educativa y entre inclusión escolar versus disconformidad con el trabajo de enseñar.

Entendemos que parte de estas tensiones se derivan del efecto generado por tres factores que actualmente afectan los procesos de gestión escolar y enseñanza, que no han sido debidamente atendidos y que, en la medida en que no lo sean, persistirán con el riesgo de incrementar los obstáculos a la profundización de las acciones de inclusión escolar. Ellos son: la variedad, profundidad y simultaneidad de los cambios producidos en la última década; los nuevos problemas escolares derivados de las políticas de inclusión educativas; y la burocratización de la enseñanza. A continuación presentaremos sus principales características.

1.2. La variedad, profundidad y simultaneidad de los cambios

Las políticas educativas implementadas durante la última década se han caracterizado por su variedad, profundidad y simultaneidad con la pretensión de transformar en forma estructural los modos de vinculación del Estado con las escuelas y de éstas con el trabajo pedagógico y la comunidad, sin advertir los nuevos problemas educativos que dichos propósitos generaban.

En Córdoba las propuestas de transformación educativas nacionales se tomaron de manera no lineal como parte del proceso de adecuación a los nuevos marcos normativos, curriculares e institucionales producidos en el Consejo Federal de Educación (CFE). En el Nivel Primario, la introducción de los NAP en el año 2005 comenzó con una publicación del Ministerio de Educación de la Nación denominada: “*Conocer los saberes de nuestros alumnos. Orientaciones para elaborar evaluaciones diagnósticas*”. Al año siguiente se presentaron las vinculadas con la enseñanza. Es decir que se trabajaron cuestiones de evaluación con los docentes, antes de haber considerado lo relativo a la enseñanza. A fines del año 2007, como resultado de un extenso conflicto gremial por el cual hubo muchos días sin clase, en el segundo semestre se propuso un cambio en los modos de evaluación que hasta ese momento se habían estructurado en torno a los contenidos enseñados. Las autoridades educativas plantearon que las propuestas de enseñanza debían trabajarse desde el enfoque denominado Aprendizaje Basado en Problemas. Ello implicaba no sólo un modo de planificación diferente, sino también el requerimiento de evaluar competencias (y no contenidos) mediante la construcción de propuestas de enseñanza

asentadas en la resolución de “situaciones problemáticas” que les permitieran a los niños articular diferentes áreas de conocimiento. Los docentes debieron dar respuesta a dicho requerimiento sin contar con espacios de formación y asesoramiento adecuados. Las familias por su parte, tendieron a instalar fuertes interrogantes sobre el cambio de enfoque didáctico que generaba la necesidad de pensar en torno a una misma situación, la articulación de diferentes áreas de conocimiento. En este escenario, los docentes debieron implementar una propuesta para la cual no se sentían preparados y además tuvieron que explicar su sentido a las familias. De este modo, se generó un profundo malestar con una propuesta pedagógica que en otro contexto, con los tiempos y condiciones adecuados para su implementación, podría haber sido adoptada sin dicho nivel de conflictividad. De manera más reciente se están implementando los nuevos diseños curriculares para el Nivel, los cuales requieren nuevamente la modificación de un conjunto de criterios didácticos pedagógicos que demandarán un tiempo considerable para ser incorporados a las prácticas de enseñanza.

En la escuela secundaria, en el año 2003, se implementó el Programa Escuela Centro de Cambio¹², que contenía como una de sus principales propuestas la “Cátedra Compartida” En ella, docentes provenientes de diferentes formaciones disciplinares debían construir su planificación didáctica en forma conjunta, estableciendo articulaciones en torno a temas y/o problemas comunes¹³.

El efecto en las prácticas de este Programa fue lento, pero productivo. Poco a poco, comenzaron a generarse formas colegiadas de trabajo y diálogos sobre la enseñanza. Este proyecto se extendió hasta el año 2010, cuando por

12 El Programa Escuela Centro de Cambio (PECC) se origina en el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de la resolución ministerial 1528/03. Se dirigía a todos los niveles del sistema educativo y fue caracterizado como de implementación universal, gradual, flexible, articulada y evaluada. Entre sus principales objetivos se destacaban: (I) generar condiciones institucionales para superar la fragmentación y segmentación del sistema educativo cordobés; (II) promover espacios de mejora para el hecho educativo y (III) ofrecer formación integral a los docentes. El PECC se organizó en torno a cuatro componentes: articulación entre Nivel Primario y Nivel Secundario; período de ambientación; adecuaciones curriculares en el primer año del CBU; resignificación del rol del preceptor. Fuente: Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. (Autores: María Isabel Calneggia, Cecilia Larrovere, Adriana Difrancesco, Griselda Monteverdi, Jorge Coschica, Lucas Lázaro, Silvia Furlán (2010).

13 La Cátedra Compartida se entendió como una estrategia que permite integrar dos o más enfoques epistemológicos y metodológicos a través de los cuales los docentes de un área común —Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales— comparten tiempos y espacios integradores del conocimiento. Promovía la tarea compartida por docentes en equipo, con el objetivo de encontrar nudos curriculares comunes y, simultáneamente, posibilitar en el estudiante la construcción de modos de aprendizaje integradores. Según Calneggia, Larrovere, Difrancesco, Monteverdi, Coschica, Lázaro y Furlán (2010), “El dispositivo de la Cátedra Compartida con su concepción curricular interdisciplinar subyacente, supuso poner en marcha un nuevo modelo relacional entre dos o más docentes que asumen distintas disciplinas de una misma área de conocimiento”.

efecto de modificaciones curriculares para la escuela secundaria, se volvió a un modelo que, incluso con la variedad de formatos curriculares propuestos, tiende a privilegiar el trabajo con disciplinas específicas¹⁴. Simultáneamente, en el período 2005-2010 se observa la emergencia de cambios al interior de la organización del trabajo escolar que promovieron el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, así como en el Ciclo Básico, el paso del trabajo individual de planificación didáctica a un modo organizado por áreas de conocimiento en el marco de temas y problemas que pudieran ser abordados mediante la generación de proyectos colectivos. Con la reforma curricular del año 2011 se estableció una planificación de carácter disciplinar, aunque sosteniendo la promoción del trabajo colectivo en el marco de proyectos específicos. Otro cambio de envergadura se encuentra en los modos de evaluación y promoción. De una organización por cuatrimestre, que durante más de una década había estructurado la enseñanza, se pasó a una trimestralización que implicó modificar los modos de trabajo, organización, evaluación y temporalización de la enseñanza. Paralelamente, cambió el sistema de acreditación de modo tal que los estudiantes, anteriormente promovidos con hasta dos materias previas, pudieran hacerlo con tres.

Se observa que las modificaciones propuestas e introducidas en los principales niveles del sistema educativo¹⁵ han generado una alta inestabilidad en la definición de qué y cómo enseñar, así como en los tiempos y criterios de evaluación y promoción escolar. Las demandas de las políticas educativas al conjunto de la docencia durante la última década no tuvieron una referencia en sus instancias de formación inicial, ni en prácticas institucionales anteriores. Tampoco contaron con un soporte organizativo que permitiera resolver inquietudes y dudas mediante momentos de asesoramiento pedagógico específico. El formato privilegiado para la tramitación del sentido del cambio fueron los espacios de capacitación docente que, sin embargo,

14 Nos referimos al Diseño Curricular de la Educación Secundaria, 2011-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. El mismo propone una variedad de dispositivos curriculares: Materia/Asignatura; Seminario; Taller; Proyecto; Laboratorio; Observatorio; Ateneo; Trabajo de Campo y Módulo. Algunos de estos espacios curriculares posibilitan avanzar en la integración progresiva de saberes en torno a determinados temas y problemas, como por ejemplo, los espacios de Taller, Proyecto, Ateneo y Trabajo de Campo.

15 La principalidad es considerada en relación a la magnitud de la matrícula y no a algún tipo de consideración sobre su mayor o menor relevancia con respecto al resto de niveles y/o modalidades del sistema educativo, donde también se han producido cambios de envergadura, como por ejemplo, la modificación de los Informes de Progreso Escolar en el Nivel Inicial.

se mostraron insuficientes para acompañar dicho proceso. De esta forma, la implementación de dichas propuestas generó en inspectores, directivos y docentes, un fuerte desconcierto sobre cómo resolver ciertas situaciones por la ausencia de saberes específicos sobre cómo “hacer” determinadas cosas. En ese sentido, la democratización de la escuela mediante el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho; el diálogo con las familias sobre las propuestas pedagógicas de los docentes y la atención a sus demandas; el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos; y el uso de los tiempos institucionales para el acuerdo entre docentes sobre algunos aspectos de su trabajo pedagógico, tendieron a transformarse en un malestar con los cambios propuestos, y no como posibilidades de repensar el sentido de la escuela y los modos de trabajo pedagógico en ella.

Es en las tensiones sobre la organización del trabajo escolar derivadas de las mismas propuestas de cambio, donde debe situarse la interpretación de la impugnación que muchos docentes realizan al momento de tener que implementarlas. De este modo, las propuestas que provienen de las políticas educativas suelen ser interpretadas como atajos pedagógicos orientados a profundizar el papel asistencialista de la escuela y no como parte de los esfuerzos estatales por la ampliación de derechos que desafían los modos habituales de enseñar. El malestar es mayor en quienes, identificándose con los postulados del sistema (plena inclusión educativa y democratización del acceso a la cultura); consideran que las medidas adoptadas, antes que formar parte de un avance hacia su concreción, son un obstáculo para ella. Así, por ejemplo, la propuesta de promoción con tres materias en la escuela secundaria¹⁶ ha demandado nuevas actividades a los docentes que, en muchos casos, continúan descreyendo de su validez pedagógica y, en otros, tienden a transmitirles a los estudiantes

16 La misma se implementó a través de la Resolución 0010 del 15 de febrero de 2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. En ella se establece lo siguiente: “2.2.3- Los alumnos que al momento de matricularse adeuden 3 (tres) asignaturas y habiéndose presentado a rendir no hayan aprobado al menos una de las tres disciplinas en el turno febrero-marzo, podrán cursar el año inmediato superior a condición de que en 1 (una) de las 3 (tres) cumplimente con el plan de trabajo que el profesor de esa disciplina elaborará al fin, previa acta compromiso con el padre, madre o tutor; 2.2.3.1- Para cumplimentar el punto anterior, el profesor deberá preparar un plan de trabajo que exigirá al alumno producciones escritas que se ajustarán a las características propias de la asignatura. El docente hará una evaluación de las mismas requiriéndole que efectúe, si así correspondiere, las correcciones pertinentes; 2.2.3.2- El alumno deberá cumplimentar con 2 (dos) trabajos prácticos por trimestre. Aquellos alumnos que realizaron el 80% de los trabajos prácticos podrán acreditar dicha asignatura en la instancia de coloquio; 2.2.3.3- De no cumplir con los trabajos acordados en el punto anterior el alumno deberá acreditar la asignatura en el turno febrero-marzo ante mesa examinadora”.

que están recibiendo antes que un derecho, un beneficio no legítimo¹⁷. Esta derivación de sentidos que posee el modo de implementación de una medida administrativo-pedagógica (que es reflejo parcial del tipo de relación entre el Estado y las escuelas), en muchas ocasiones repercute también en el vínculo con las familias (por sentirse afectadas en un derecho o por interpretar que se debilita la calidad educativa) generando gran malestar con una propuesta necesaria para la escuela secundaria e inaugurando nuevos problemas en la cotidianidad escolar.

La discontinuidad, variedad, simultaneidad y profundidad de los cambios pedagógicos implementados no ha podido anticipar el problema derivado de las diferencias entre los tiempos políticos pedagógicos y los de apropiación de los docentes e integración a sus prácticas de enseñanza. Como sostiene Gather Thurler (2010), la consecuencia de atender débilmente esta dimensión político-pedagógica suele ser:

“Que el debate en las escuelas continúa más centrado en los obstáculos que en las posibilidades que se ofrecen, en la falta de medios que en los recursos disponibles, en los problemas que en sus posibles soluciones. Los efectos a medio y largo plazo son desastrosos, tal y como demuestran los estudios sobre la salud de los maestros, que tienen mucho estrés para gestionar el estrés que las reformas les imponen: se quejan de demasiados cambios, en demasiado poco tiempo, se declaran abrumados, incapaces de controlar la cantidad de trabajo necesario para hacerlo correctamente” (p. 353).

Incorporar los tiempos de apropiación de los cambios propuestos como una variable necesaria de atender y desde la cuál es posible profundizar las políticas de inclusión escolar, implicaría habilitar la construcción de dispositivos de escucha y diálogo sobre las problemáticas derivadas de ellos. Es allí donde la gestión escolar podría adquirir un papel protagónico, en tanto el diálogo sobre la enseñanza que promueva con los docentes permitiría visibilizar aquellos nuevos objetos de trabajo pedagógico que son condición tanto para la transmisión, como para la apropiación de saberes por parte de los

¹⁷ Son numerosos los relatos docentes que dan cuenta de los modos en que se transmiten sentidos de este tipo, en relación a una medida administrativa orientada a generar mejores oportunidades educativas a los estudiantes sobre la base de reconocer que la repetencia no construye necesariamente mejores aprendizajes.

estudiantes. De este modo, es posible pensar/proponer la gestión escolar como la posición institucional desde la cual construir con los docentes el sentido de la participación y el diálogo con las familias sobre la enseñanza; lo relevante y vital que es el debate con los estudiantes sobre las pautas de convivencia, su socialización con la organización y la lógica escolar que involucra elementos tan diversos, pero necesarios, como los criterios de trabajo en los diferentes espacios de enseñanza; las estrategias de estudio y la organización de sus tiempos personales en función de las demandas que les realizan los docentes, entre otros. La atención a estas cuestiones contribuiría por un lado, a desmontar ciertos temores docentes sobre la pérdida de una autoridad fundada en otros contextos, sobre otros valores y con horizontes de futuro para los niños y jóvenes, muy diferentes a los actuales. Por el otro, ayudaría a construir una legitimidad pedagógica que articule junto con el reconocimiento del saber didáctico, el de respeto por la diferencia. Una legitimidad que descansa en la argumentación pública de las opciones que se construyen colectivamente en la escuela. Estrategias y dispositivos de escucha asentados en esta perspectiva podrían sostenerse en la simultaneidad de los cambios, como espacio donde los temores y las imposibilidades se encuentren con las esperanzas y las posibilidades que habilitan la socialización de experiencias individuales. Hacer lugar al tiempo de los sujetos para apropiarse del sentido de los cambios comienza a ser un imperativo de las políticas educativas actuales.

1.3. Nuevos problemas escolares derivados de las políticas de inclusión educativa

Como efecto de las políticas educativas implementadas desde el año 2003, el sistema educativo ha sufrido una expansión cualitativa y cuantitativa de su estructura y funciones que genera nuevos problemas cotidianos. Uno de ellos, se deriva de la insuficiencia de docentes titulados en condiciones de cubrir cargos docentes producidos por la ampliación de la jornada escolar y la introducción de nuevos espacios curriculares como informática e inglés en el Nivel Primario. Algo similar se expresa en la escuela secundaria donde la ausencia de docentes titulados ha llevado a que muchos cargos sean cubiertos por profesionales sin formación pedagógica. En ambos casos, ello repercute en los modos de enseñanza y vinculación de dichos docentes con los estudiantes y sus familias.

Otra gama de problemas se deriva de la consecuencia que en el rendimiento escolar parece tener, por momentos, el hecho de concebir a la educación como un derecho. Así, por ejemplo, la Asignación Universal por Hijo, ha posibilitado que una franja importante de alumnos destinados a dejar la escuela media permanezca en ella y que otro sector que la había dejado vuelva. De este modo, la obligatoriedad de la escuela secundaria, junto con el crecimiento de su matrícula, habrían generado al menos tres situaciones controvertidas.: 1º) La inclusión de jóvenes que abandonaron la escuela y la permanencia de aquellos que estaban destinados a dejarla, en términos estadísticos, pasa inadvertida en su potencialidad democrática, porque genera efectos que hacen incrementar las tasas de repitencia y sobre-edad que la opinión pública en su conjunto evalúa como negativos. 2º) La inclusión de jóvenes que habían dejado la escuela y la permanencia de aquellos destinados a abandonarla genera otras demandas a la enseñanza y, de manera no deseada, produce nuevas desigualdades en la educación de quienes sí han estado históricamente en condiciones de permanecer en ella. Esta situación ha generado que los docentes se encuentren, cada vez más frecuentemente, con la necesidad de construir propuestas simultáneas de enseñanza para diferentes grupos de alumnos de una misma clase, sin poder lograr atender adecuadamente al ritmo y la intensidad que, en el trabajo con el conocimiento, demandan los alumnos. De este modo, al interior de la escuela, ni los docentes, ni los alumnos y sus padres se quedan conformes con lo que ella les brinda. 3º) La convivencia de quienes han estado destinados a permanecer y concluir los estudios secundarios junto a quienes no, inaugura el desafío de construir modos de comunicación, resolución de diferencias y construcción de consensos nuevos. En la medida en que se avance hacia ello, se produce un nuevo efecto democrático en tanto se genera la posibilidad de construir “algo de lo común” entre jóvenes que provienen de diferentes sectores sociales. Sin embargo, cuando esto no se produce, el efecto es muy diferente, pues aumentan los procesos de segmentación y diferenciación al interior de las escuelas y las posibilidades de conflictos verbales y/o físicos, así como las prácticas discriminatorias son mucho mayores.

La gestión escolar se ve desafiada aquí a complementar la apertura del diálogo y la escucha sobre las tensiones derivadas de las políticas de inclusión, con el acompañamiento a las propuestas de enseñanza. Aspectos tradicionalmente relegados a las opciones individuales de los docentes deberían comenzar a ser

mediados por los equipos de gestión, contruidos más colectivamente. Los modos de agrupamiento en clase, la construcción de actividades de enseñanza, el análisis de las producciones y las preguntas a los temas desarrollados por parte de los estudiantes, requieren ser atendidos en su especificidad. Gestionar pedagógicamente la escuela sería entonces, construir ámbitos para el análisis didáctico de las propuestas de enseñanza desplegadas por los docentes. Pero también construir ciertos acuerdos con los equipos docentes sobre los modos adecuados de vinculación con los estudiantes. En este sentido, creemos que son los equipos directivos quienes están en condiciones de cuidar que el derecho de los estudiantes a ser escuchados, respetados en sus opiniones, y a recibir una enseñanza adecuada, se alcance. Esto requiere complementar el ejercicio de la autoridad jurídicamente establecida, con la construcción de instancias de diálogo y reflexión sobre las relaciones que los docentes establecen con el conocimiento, sus propuestas de enseñanza, los alumnos, sus familias y el resto de sus colegas. Pues, no alcanza con enunciar la ley, ni con promover espacios de reflexión desvinculados de las normas escolares. Es justamente en ese diálogo (entre reflexiones y normas) donde se pueden construir consensos y acuerdos de trabajo pedagógico que, respetando las particularidades de cada escuela, no se alejen de lo normado como común para todos los niños y jóvenes. Que todos reciban un trato similar y una enseñanza equivalente está en la base de la justicia escolar y requiere del desarrollo de estrategias y equilibrios institucionales que dependen, en gran parte, de los equipos de gestión.

1.4. La burocratización de la enseñanza

Las políticas focalizadas, utilizadas durante la década del noventa, se caracterizaron por diseñar estrategias selectivas para atender problemas universales. Por ejemplo, las bibliotecas llegaban solamente a algunas escuelas, al igual que los programas destinados a reducir la repitencia. Por el contrario, las políticas implementadas desde el año 2003 a la fecha, se han caracterizado por su pretensión de universalidad, en tanto se construyen como atención a un derecho de todos los niños y jóvenes. Los dispositivos pedagógicos derivados de ellas se dirigen de este modo, a todas las instituciones y/o sujetos

que se consideren afectados por determinada problemática. Entonces, las bibliotecas y las computadoras se distribuyen a los niños y jóvenes de todas las escuelas. Las nuevas figuras institucionales, como los coordinadores de curso, se piensan para todos los establecimientos de Nivel Medio y así sucesivamente. Sin embargo, puede sostenerse que la proliferación de políticas universales ha generado una fragmentación en la gestión que el propio sistema educativo realiza de estos dispositivos pedagógicos. Esto tiene una serie de efectos similares, por momentos, a los producidos por las políticas focalizadas de los noventa al instalar una multiplicidad de programas ministeriales independientes entre sí, que llegan de modos muy diversos a las escuelas y que demandan un conjunto de procedimientos administrativos autónomos (uno para cada programa), que producen una sobrecarga en los equipos de gestión escolar, fragmentando la atención de los problemas educativos de las escuelas y burocratizando la enseñanza. En Córdoba, entre los años 2010 y 2011 existían 68 programas ministeriales (34 dependían de la Nación – 34 de la Provincia) que se proponían contribuir con el trabajo escolar. Sin embargo, su desarticulación y asignación sin criterios pedagógicos sólidamente elaborados generó nuevos obstáculos educativos.

Los primeros problemas se encuentran en aquellas escuelas que poseen entre dos y cinco programas ministeriales con planificaciones, actividades, tiempos de evaluación y requisitos administrativos (presentación de informes, rendiciones económicas, etc.) independientes entre sí y de las direcciones de nivel. Ello hace que, como hemos sostenido en otros escritos (Gutiérrez, G. 2011), dichas escuelas y en especial sus cuerpos directivos, deban duplicar su trabajo (hacen lo mismo más de una vez) y dualizar las referencias pedagógicas que construyen (una cosa es lo que presentan a sus autoridades sobre el trabajo pedagógico realizado y otra lo que efectivamente realizan sus docentes), de modo tal que tienden a anularse los espacios para la reflexión sustantiva sobre el trabajo pedagógico. Dichos dispositivos se caracterizan por promover lo que podríamos denominar “diálogo prescriptivo” con las escuelas sobre la enseñanza. En ellos se valora el diálogo, la participación y la construcción colectiva de proyectos pedagógicos, en tanto atiendan y/o sean funcionales a los propósitos, tiempos y modalidades de cada programa. De este modo, suele quedar un escaso margen para que las escuelas y sus docentes puedan encontrar

en ellos una oportunidad para hacer visibles sus intereses, modos y tiempos de trabajo pedagógico. Esto refuerza la tendencia por la cual los equipos de gestión y los docentes suelen, en muchas ocasiones, resolver por un lado, los aspectos demandados por cada programa, mientras que en paralelo y sin visibilidad, van construyendo respuestas pedagógicas en soledad a sus problemas cotidianos. En consecuencia, los equipos de gestión encuentran obstáculos en dos planos. Por un lado, con los equipos docentes, con los cuáles los tiempos suelen ser escasos y estar mediados por la resolución de emergentes vinculados (conflictos entre diversos actores de la escuela) y/o demandas administrativas, mediante el pedido de informes derivados de algún programa y/o acuerdo institucional. Por el otro, los equipos de gestión tienden a quedar sin espacios de reflexión sustantivos sobre las propias prácticas de gestión pedagógica. Al igual que con los docentes, su vínculo con los equipos de inspección y/o equipos técnicos suele quedar supeditado a la resolución de algún emergente vincular y/o al tratamiento de alguna demanda administrativa.

Al no prever ni proveer a las escuelas de apoyos administrativos que atiendan cuestiones vinculadas a presupuestos, compras, rendiciones contables, etc., surgen otro tipo de problemas ya que dichos dispositivos implican un volumen de trabajo que supera la capacidad que tienen los equipos de gestión para tramitarlos. Es en estas condiciones, donde la reflexión sobre la enseñanza y el trabajo pedagógico al interior de la escuela, incluso cuando es lo central en todos los discursos y dispositivos de acompañamiento estatal generados, pierde fuerza, transformándose en una rutina de actividades planificadas, sin el análisis sobre los supuestos de aprendizaje que movilizan, las formas de secuenciación de contenidos que involucran, la pertinencia de las actividades propuestas, etc. En muchas ocasiones estas rutinas generan cierto activismo pedagógico que, al no modificar los problemas que le dieron lugar (de interés por lo enseñado, de comprensión de los temas abordados, etc.), tienden a reforzar la sensación de soledad de los docentes para resolver dichas cuestiones e incrementan su malestar con el modo en que las políticas educativas se hacen presentes en la cotidianeidad escolar. Paralelamente, los equipos de gestión tienden a quedar atrapados entre atender las demandas burocráticas de los diferentes dispositivos pedagógicos, o trabajar junto con los docentes para pensar la enseñanza. En ese sentido, al no poder resolver en forma completa

ninguno de los dos requerimientos, quedan en cierta “falta” con respecto a lo esperado en ambas escalas del sistema y comienzan a sentir soledad para desarrollar su tarea. Por consiguiente, experimentan un malestar similar al de los docentes, en relación a los modos en que se vinculan las políticas educativas con las escuelas.

Una tercera dificultad es derivada de la uniformidad de los dispositivos pedagógicos. Aunque los problemas educativos son diferentes según las regiones en que se encuentran las escuelas y los niveles a los que pertenezcan, los dispositivos pedagógicos suelen funcionar de manera similar. En este sentido, tienden a uniformar un conjunto de discursos y prácticas en realidades muy diversas que, en muchas ocasiones, requieren de otros tiempos, modos de organización y estrategias de acompañamiento pedagógico.

Un último tipo de problema proviene de las condiciones en que se sostiene el nexo entre las políticas educativas y las escuelas. Es decir, los equipos técnicos ministeriales. Su labor se organiza en torno a programas específicos, que poseen sus propios protocolos de trabajo y cuentan con escasas instancias de coordinación con otros programas. De modo tal que lo propuesto a las escuelas por zona, región, etc. tenga una referencia común. Los equipos técnicos ministeriales se encuentran, en muchas ocasiones, superados por la magnitud de los problemas pedagógicos, con dificultades para movilizarse hacia las propias escuelas y, demandados por pedidos de informes de toda índole. Es decir que viven una situación estructuralmente similar a la de los equipos de gestión. Ellos deben optar muchas veces entre atender demandas propias de la gestión de los programas en que se encuentran y/o trabajar detenidamente con las demandas y/o planteos pedagógicos que les realizan las escuelas. Nuevamente aquí, es el trabajo sobre la dimensión pedagógica el que queda subordinado a la lógica administrativa y burocrática. Este inconveniente se combina con otro derivado del recambio generacional que se ha producido en el último quinquenio en una parte importante de los equipos técnicos de la provincia de Córdoba. Su reemplazo ha combinado dos perfiles diferentes. Por un lado, agentes con formación sólida en sus campos de actuación (por lo general disciplinar), pero con escasa experiencia de gestión en otra escala del propio sistema educativo. Por el otro, agentes que aunque no poseen la misma especialización en su formación que los primeros, cuentan con una valiosa e

importante experiencia en las escuelas, como docentes, directivos e, incluso en algunos casos, supervisores. En ambas situaciones se observa la ausencia de una formación y/o experiencia específica y necesaria para operar en la escala del sistema educativo, que requiere de otros saberes y modos de procedimiento en relación a las formas de organizar y planificar las acciones, articular esfuerzos a nivel horizontal y/o vertical y abordar temas históricamente trabajados a escala áulica y/o institucional en una escala regional y/o zonal¹⁸.

De manera similar a lo sucedido con la gestión escolar, los equipos técnicos ministeriales han carecido de espacios de formación específica que les den las herramientas necesarias para asumir los desafíos de profundizar la democratización del sistema¹⁹. Uno de los efectos de esta situación, es cierta dificultad para analizar en forma integral los procesos de interpretación y construcción de respuestas a los problemas pedagógicos, primando por momentos, cierto sentido común que tiende a reforzar modos de trabajo ya institucionalizados en las escuelas. En ambos casos, se observa una gran soledad para el abordaje de problemas puntuales, además del malestar derivado de trabajar en condiciones que se sabe, difícilmente den lugar a lo pedagógico. Otro de sus efectos es que la enseñanza emerge como un problema de otros: los equipos de gestión y/o los docentes, pero no de las relaciones entre las distintas escalas del propio sistema educativo. En este sentido, e incluso cuando en muchos casos no es la intención, se terminan generando prescripciones hacia el trabajo pedagógico poco efectivas y pedidos de informes sobre sus características, que nuevamente tienden a sobrecargar el trabajo docente.

Esta burocratización de la enseñanza es el resultado del desplazamiento que genera la atención a los dispositivos ministeriales construidos precisamente para acompañar, enriquecer y fortalecer prácticas de enseñanza. Como menciona Hammond (2001):

“En la lógica de la gestión burocrática, a mayores preocupaciones por los logros de la escuela y los estudiantes, más tiempo dedicado a realizar

¹⁸ El Plan Nacional de Formación Docente que se implementa desde el año 2014 representa una buena oportunidad para desarrollar líneas específicas de formación para los equipos técnicos ministeriales.

¹⁹ Entre los espacios de formación dirigidos a la gestión escolar, cabe mencionar el Postítulo en Gestión Directiva que se implementó entre los años 2010-2011. El mismo fue de carácter masivo, intensivo y con escaso margen para la generación de espacios sustantivos de reflexión sobre la gestión escolar. Asimismo, cabe señalar que los equipos técnicos ministeriales participan en eventos, jornadas y encuentros de trabajo en el marco de los programas en que participan. Sin embargo, dichos espacios están concebidos como el ámbito para el tratamiento de aquello que luego debe trabajarse con las escuelas y los docentes y no como espacios de formación específica en la gestión de ciertos temas/problemas en la escala del sistema educativo.

informes sobre cada aspecto de la escolaridad, que son exigidos, además, por quienes están lejos de las escuelas. Se abre así un círculo vicioso; a medida que aumenta el papeleo reclamado de los profesores, de menos tiempo disponen para enseñar; cuanto menos tiempos tienen para enseñar, se provoca menos aprendizaje; cuanto menos aprendizaje, más demanda de papeleo dirigida a asegurar que los profesores enseñen del modo y manera en que la burocracia insiste en que han de hacerlo” (p. 85).

En este marco, es importante que la gestión escolar pueda construir estrategias orientadas a desburocratizar la enseñanza. Es decir, instalar diálogos sobre la construcción de actividades didácticas, el aprendizaje de los alumnos y los recursos para trabajar en el aula. Son estas cuestiones las que deben estar en la base de procesos que posibiliten construir proyectos escolares que, pensados como aportes a las propuestas áulicas de los docentes, promueven articulaciones curriculares de carácter horizontal y vertical. Es en la construcción de proyectos escolares donde se produce el encuentro entre docentes dando lugar a la emergencia de intereses comunes que requieren de la presencia y participación de la gestión escolar, sobre todo en aquellas escuelas donde, ante la imposibilidad de generar ámbitos colectivos para el trabajo de los docentes, éstos optan por construir pequeñas asociaciones con otros colegas a los fines de desarrollar proyectos específicos. En los procesos de desarrollo, implementación y evaluación de este tipo de propuestas, la posibilidad de construir interrogantes pedagógicos comunes entre los diferentes docentes, así como de vincular experiencias similares de trabajo, depende del equipo de gestión escolar. Esta posición institucional crea las condiciones para articular diferentes modalidades de trabajo pedagógico, así como para construir criterios de vinculación sólidos entre docentes, estudiantes y familias.

2. Gestionar la enseñanza: notas para un debate incipiente en las políticas de inclusión escolar

Desde el retorno a la democracia, el sistema educativo tuvo dos grandes reformas que se caracterizaron por afectar estructuralmente los dispositivos pedagógicos vigentes en base a principios y valores antagónicos. Los principios de competencia, eficacia y eficiencia promovidos por la LFE, fueron sustituidos

por los de igualdad, justicia e inclusión de la LEN. Estas transformaciones se produjeron en el marco de cambios más profundos en los modos de relación entre el Estado y la sociedad. En ambos casos, las propuestas de cambio educativo despertaron nuevas dificultades. En este sentido, podría sostenerse que los actuales problemas educativos forman parte de un proceso de transformación del sistema educativo. Sus efectos son contradictorios porque se sustentan en las antiguas estructuras escolares que se quieren modificar y requieren de ellas, mientras se desarrollan, implementan e institucionalizan nuevos modos de organización del trabajo escolar.

El avance producido en la democratización de la educación en la última década hace necesario repensar los modos de gestión del propio sistema educativo, estabilizar las propuestas de cambios y demandas pedagógicas (es decir, consolidar las introducidas y dosificar las que sean necesarias introducir), profesionalizar los cuerpos técnicos ministeriales, desarrollar estrategias orientadas a favorecer la permanencia de los docentes y equipos de gestión en las mismas instituciones, y diseñar dispositivos de trabajo orientados a acompañar las propuestas de enseñanza que ellos construyen. Es necesario articular la relación entre dispositivos pedagógicos y escuelas, de modo tal que a ellas no se les demande construir la coherencia que el sistema aún no ha desarrollado; desburocratizar la enseñanza y; colocar al aprendizaje como un derecho sobre el cuál el sistema educativo debe organizarse en su conjunto y no viceversa. En relación a esto, podemos sostener que la profundización de las políticas de inclusión escolar requiere de cambios tanto en la gestión política del sistema educativo como en la gestión pedagógica de la escuela.

Los desafíos de la gestión política del sistema: los problemas originados en la variedad, simultaneidad y profundidad de los cambios requieren introducir en el proceso decisorio de políticas, el análisis de la cantidad de cambios que son posibles procesar por los colectivos docentes; bajo qué hipótesis político-pedagógicas se introducen unos primero y otros después; qué sistemas de apoyo y acompañamiento a supervisores, equipos directivos y docentes deben generarse; en qué escala son necesarios, pero también posibles con relativo éxito; qué tiempo se requiere para su introducción, implementación y valoración; qué aspectos pedagógico-laborales quedan desfasados y qué estrategias es necesario implementar en el corto (uno o dos años), mediano

(una gestión política) y largo plazo (más de una gestión política, con horizonte a diez años). Cada cambio propuesto debería poder anticipar lo que se espera de los docentes, dónde se considera que han adquirido los saberes que posibiliten sostener las nuevas propuestas y sus modos de trabajo, así como los mecanismos que se generarán para colaborar con ellos en su implementación y evaluación conjunta. Por ejemplo, si en la escuela secundaria se generan horas institucionales para el trabajo de los docentes ¿en qué espacios los docentes han adquirido competencias para hacer el uso que de ellas se espera?, ¿qué análisis se ha realizado sobre el tiempo que puede tomar entre los docentes adquirir dichas competencias? Si los docentes deben enseñar por competencias ¿en su formación de origen, trabajaron en dicha perspectiva?, ¿qué tiempo puede tomar su aprendizaje?, ¿qué modos de organización laboral implica esta modalidad de enseñanza?, ¿qué modos de apoyo se proveerá para los docentes?, ¿por dónde comenzar con los cambios?, ¿por los docentes, los directivos, los supervisores, las escuelas? y ¿en qué secuencia de tiempos desarrollarlos?

Finalmente, cabe señalar que la complejidad que involucra avanzar en la profundización de los procesos de inclusión escolar requiere de la presencia de equipos técnicos altamente profesionalizados y en condiciones materiales reales de poder acompañar los procesos pedagógicos desarrollados por las escuelas. Es decir, en la actualidad, los equipos técnicos ministeriales deben ser también objetos de políticas de formación y profesionalización específicas.

Los desafíos de la gestión pedagógica de la escuela: construir la viabilidad de los cambios orientados a profundizar la inclusión escolar requiere de una gestión escolar que tenga la autonomía y el acompañamiento (ambos como parte de un mismo proceso) para la construcción al interior de las escuelas de dispositivos de escucha, diálogo y trabajo colectivo en torno a la enseñanza. La gestión escolar se ubica como bisagra de dos escalas del sistema educativo que funcionan con lógicas, intereses, necesidades y problemas diferentes. Como sostiene Hammond (2001):

“Aunque las políticas educativas puedan estar repletas de buenas intenciones y, en ocasiones, incluso bien fundamentadas, el problema radica en que estas políticas debido a su naturaleza, deben ser universales, deben realizarse mediante una cadena burocrática de mando, e implementarse

de manera uniforme para producir resultados fácilmente medibles. Una buena enseñanza, sin embargo, requiere flexibilidad, un amplio abanico de estrategias y la utilización de juicio profesional en situaciones complejas y no rutinarias, en las que se han de perseguir metas múltiples” (p.110).

La gestión escolar es la posición institucional al interior del sistema educativo que está en condiciones de tender puentes entre las políticas educativas y las escolares. Ésta debe resignificarse en relación a sentidos tradicionales que la situaban del lado de la autoridad administrativa. Por el contrario, podríamos decir que ella debe asumirse como la representante política y jurídica del interés del Estado por generar procesos de transmisión del conjunto de bienes que la escuela posee en los modos, tiempos y con los recursos materiales y simbólicos disponibles para que los estudiantes puedan apropiarse de ellos en un marco de libertad y respeto. Pero a la vez, la gestión escolar debe instituirse como un interlocutor especializado sobre los diferentes desafíos que se generan en la enseñanza. Lejos de pensarla como el lugar en donde se concentrarían “mágicamente” una serie de recursos de control y saberes escolares, creemos que la gestión escolar está en condiciones de habilitar el diálogo sobre la enseñanza, los niños/jóvenes y las relaciones con sus familias. Es decir, cada miembro del equipo de gestión debería poder instituirse como un colega especializado (por su trayectoria y posición institucional) que puede reflexionar junto con los docentes sobre los desafíos que cotidianamente emergen en el trabajo pedagógico, sobre la pertinencia y viabilidad de las propuestas elaboradas por ellos, así como las alternativas que para ellas pueden pensarse. Incluso, la gestión escolar debe habilitar a la asunción de lo que se desconoce en torno a la enseñanza como algo necesario, porque ese es un punto de encuentro para el trabajo colectivo. Gestionar pedagógicamente la escuela requiere atender en primer lugar, lo relativo a la **construcción de acuerdos colectivos** sobre la multiplicidad de cuestiones institucionales que afectan al trabajo pedagógico. Aquí, deberían contemplarse criterios sobre la utilización de dinero²⁰ para la realización de actividades con los estudiantes e incluso las familias, así como de otros recursos con los que cuenta la escuela, como por ejemplo equipamiento y/o materiales didácticos. En el orden de lo institucional se encuentra además, la forma de organización que asume el tiempo escolar,

²⁰ Una parte importante de ese dinero proviene de programas nacionales.

su incidencia en las oportunidades de aprendizaje de los alumnos; los criterios para su agrupamiento; los dispositivos de convivencia escolar y los modos de tramitar los conflictos.

En segundo lugar, se destaca lo referido a las **relaciones con las familias**. Con ellas es necesario construir un sentido compartido sobre el trabajo pedagógico que promueve la escuela. Las familias deben comprender porqué los docentes realizan determinadas opciones didácticas, por ello tienen que contar con espacios para dar su punto de vista sobre el trabajo con el conocimiento y los horizontes de futuro que los docentes promueven. Es en la recreación de la alianza entre escuela y familia donde la gestión escolar ocupa un lugar protagónico. Desde el trabajo con los docentes sobre la importancia de enriquecer dicho vínculo, hasta la generación de tiempos y espacios de encuentros para hablar sobre los niños y jóvenes.

En tercer lugar, se encuentra el trabajo sobre la **dimensión administrativa de la escuela**. Es importante que los equipos de gestión puedan generar estrategias de trabajo que posibiliten anticipar múltiples demandas del sistema, de modo tal, que se disminuya la tendencia a la burocratización de la enseñanza. Esto supone apelar al uso de herramientas informáticas, a la socialización de la información institucional, así como a la construcción colectiva de interpretaciones sobre la misma que orienten el desarrollo de “memorias de trabajo pedagógico” que puedan ser utilizadas como insumo para los procesos de reflexión pedagógica a lo largo del tiempo en forma independiente, a quienes circunstancialmente se encuentren en la institución como docentes y/o directivos. Es decir, que contribuyan al análisis y debate público sobre el proyecto educativo que la escuela ofrece.

En cuarto lugar, cuestiones de **orden didáctico curricular** vinculadas con criterios para la selección de contenidos: por ciclos y/o áreas; criterios de articulación de contenidos, tanto en su dimensión vertical (entre grados/años y/o ciclos), como en su dimensión horizontal (entre contenidos de diferentes áreas de un mismo grado y/o ciclo); criterios de inclusión y exclusión de temas y problemas como referencias para organizar la enseñanza; criterios y actividades de evaluación elaborados por los docentes y modos de trabajo didáctico privilegiados. Es sobre estos aspectos que la gestión escolar debería dialogar y acompañar el trabajo de enseñar.

Lo desarrollado hasta aquí permite sostener que incluso cuando es claro que aún existen problemas educativos de envergadura, éstos son de un tenor muy diferente al de otros tiempos históricos. Su comprensión requiere pensar en términos relacionales las articulaciones entre diferentes escalas del sistema educativo y sus efectos sobre las oportunidades educativas de los estudiantes. Es allí donde se encuentran las posibilidades de construir alternativas situadas para cada escala del sistema educativo. En este artículo hemos procurado pensar algunas, vinculadas con la gestión escolar. Queda el desafío de avanzar en el análisis y comprensión de las complejidades que se producen en otras posiciones en el sistema educativo (docentes, estudiantiles, etc.) para poder profundizar el desarrollo de alternativas pedagógicas al modelo de burocratización de la enseñanza que actualmente parece predominar como rezago de las políticas de los noventa.

Bibliografía

Calneggia, M. I., Larrovere, C., Difrancesco, A., Monteverde, G., Coschica, J., Lázaro, L., Furlán, S. (2010). Educación Inclusiva. Estudio Seguimiento: Programa Escuela Centro de Cambio - Nivel Secundario - (Período 2003 – 2007). Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Red Federal de Información Educativa. *Relevamiento Anual 2010*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ferrata, H., Lara, L., Jurado, P., Martínez, M., Menozzi, D., Pons, E., Silvero, I. (2009). Educación Común. Cobertura y trayectorias educativas del Área de Programación Educativa/ SsPE. Versión septiembre de 2009.

Gather Thurler, M. y Maulini, O. (2010). *La organización del trabajo escolar*. Editorial Grao.

Gutiérrez, G. (2011). Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comp.), *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. Córdoba, Argentina: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

Gutiérrez, G. (2013). *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba – UEPC. Edición àlaya Editorial.

Senen González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En Perraza, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Ed. AIQUE.

Tedesco, J. C. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas hipótesis de trabajo. *Revista Propuesta Educativa*. Número 26.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Dicker, G. (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente

Andrea Martino

Silvia Vázquez

Presentación

En este artículo nos interesa proponer algunas reflexiones, preguntas y saberes que fuimos gestando y madurando como docentes tutoras primero, y luego como profesoras responsables en el espacio curricular “Instituciones Educativas: Sujetos, procesos, contextos”¹; a lo largo de una experiencia de doce años en los Programas de Postitulación en Gestión² de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Desde el inicio de esta experiencia de formación en el año 2000 –un año antes de la manifestación más visible de una crisis social, política y económica que durante los noventa fue construyendo su eficacia traumática y disgregante en los sujetos, en las instituciones y sus tramas, en especial en aquellas dedicadas al cuidado y educación de la infancia y la adolescencia- hasta el 2012, momento en que culminan los Programas de Postitulación desarrollados por la Facultad de Filosofía y Humanidades, en un contexto social y educativo diferente al inicial, caracterizado por la ampliación de derechos sociales y la apuesta por la inclusión social; hemos propuesto un dispositivo de formación que por sobre todas las cosas buscó dialogar con los docentes sobre la gestión escolar, desde las condiciones pedagógicas, institucionales, laborales y sociales de las escuelas y del sistema educativo en cada contexto particular.

En términos de contextualización educativa, la década que recorrió la experiencia de los Programas de Postitulación en general, y la de nuestro desempeño docente en particular, se caracterizó y estuvo atravesada por importantes transformaciones en el sistema educativo (tanto en cantidad como

1 Inicialmente la docente responsable de dicho espacio curricular fue la Mgter. Olga Silvia Ávila. En los años posteriores participó como docente co-responsable.

2 En el Programa de Postitulación en Gestión de las Instituciones Educativas 1998-2010 y en el Programa de Postitulación en Gestión Escolar: Desafíos y Alternativas 2010-2012.

en calidad), así como en el lugar que asumió el Estado respecto a la educación escolar y a los sentidos y formas de sus políticas públicas. Como afirma Gonzalo Gutiérrez (2011): “En los últimos años se han desarrollado diversas propuestas de cambio en la organización y dinámica de funcionamiento del sistema educativo y su vínculo con las escuelas. En ellas subyace un conjunto de nuevas demandas hacia los procesos de transmisión escolar y, de manera específica, hacia la enseñanza”.

Este autor enumera una serie de nuevos marcos regulatorios como la sanción de la Ley Nacional de Educación, la Ley de Escuelas Técnicas, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Del mismo modo, detalla la producción de documentos curriculares como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, los Cuadernos para el Aula, los Materiales para la Enseñanza producidos desde el INET para escuelas técnicas y los Diseños Curriculares para la Formación Docente (2011), entre otros, analizando su impacto y efectos, así como los desafíos pedagógicos a afrontar en los escenarios escolares singulares. El lugar directivo en el seno de estos procesos y transformaciones se constituye en un actor estratégico e imprescindible para su tramitación y traducción en clave institucional, tanto en relación con los docentes, con los niños y jóvenes, como así también en relación con las comunidades locales de las escuelas.

La capacidad en la metabolización institucional de estas transformaciones y nuevos marcos regulatorios, dependió y depende de un conjunto de procesos y modos de funcionamiento escolar singulares, propios de cada escuela, ligados a su historia, a las notas de identidad que definen su cultura institucional, a las características sociales de la población que conforma su alumnado, así como al tipo de relaciones que establece con el contexto local de pertenencia. También está supeditada a las condiciones organizativas y pedagógicas con las que se cuenta, así como a las disposiciones subjetivas de los actores escolares para identificarse con los sentidos de dichos cambios, entre otros elementos. El encuentro con los docentes en la experiencia de formación que aquí relatamos, posibilitó dialogar con los sujetos que diariamente encarnaban y/o impugnaban los sentidos y prácticas propugnadas por estas transformaciones. Es decir, aquellos que las vivían, las dramatizaban, peleaban con ellas o no, y

que afrontaban los problemas que generaban, como así también sus efectos positivos. Desde la palabra de estos actores escolares se buscó construir una mirada analítica que se aproximara a la complejidad de dichos procesos, en pos de habilitar, por un lado, caminos más productivos a la hora de educar; y por el otro, reflexionar sobre el lugar de la gestión directiva a la hora de afrontar y abordar estos procesos. En las páginas que siguen intentaremos dar cuenta de las notas más destacadas de la experiencia de formación desarrollada.

De esta manera, en el primer apartado damos cuenta de la perspectiva teórico-metodológica que nutrió y dio forma a la propuesta de formación que aquí presentamos; luego nos detenemos en tres conceptualizaciones fundamentales que se desplegaron como herramientas teóricas y metodológicas para pensar la gestión y las escuelas en el seno de un contexto socio educativo cuyas coordenadas y puntos de referencia vienen modificándose. Finalmente, realizamos algunas reflexiones acerca de las posibilidades y desafíos que afronta la institucionalización de una determinada manera de pensar y hacer la gestión desde abordajes más colectivos al interior del sistema educativo formal.

Antes de avanzar resulta necesario señalar, tal como lo expresamos al principio, que este artículo reflexiona sobre una experiencia de formación desarrollada a lo largo de diez años. En los siguientes apartados recuperamos las voces y los relatos de algunos de los cientos de docentes que cursaron los Programas de Postitulación, sin precisar la fecha en que éstos fueron enunciados, pues los mismos han sido recuperados en calidad de representar aquello que año tras año mostraban, planteaban y discutían en el espacio de formación del Módulo Instituciones Educativas.

Coordenadas básicas asumidas en la formación

En el módulo de “Instituciones educativas: sujetos, procesos, contextos” hemos tomado a las escuelas como objeto de análisis y de intervención para la gestión directiva; y lo hicimos desde los aportes de los enfoques institucionales en educación que, como mencionan (Ávila, Martino y Muchiut, 2010), posibilitan:

“Producir conocimientos contextualizados que, atendiendo a las singularidades de los establecimientos, permitan inscribirlas en una mirada más amplia y abarcadora, y ayuden en la elaboración de dispositivos de trabajo y transformación, colaborando en la reflexión situada y el descentramiento necesario para emprender caminos novedosos de resolución de los problemas y producción de cauces instituyentes frente a los mismos”.

Considerar al conocimiento -por tanto el análisis que lo produce- como un componente ineludible para la toma de decisiones y para la intervención -desde cualquier posición institucional que se ocupe-, ha sido una de las apuestas centrales en la formación. Sin intención de ofrecer una formación acabada al respecto, considerábamos necesario abrir un espacio para ello; ya que entendíamos que son los sujetos de la institución sus activos hacedores y quienes timonean cotidianamente los rumbos escolares a través de las decisiones y posicionamientos que sostienen en el abordaje y en la resolución del trabajo escolar. Desde este supuesto, los aportes teórico-metodológicos del Análisis Institucional, pueden constituirse como recursos valiosos en la producción de los distanciamientos³ necesarios para el conocimiento y en la elaboración de criterios pedagógico-institucionales para la gestión⁴, sabiendo de antemano que algo de esa producción se logra con otras condiciones y estructuraciones del trabajo y del tiempo escolar.

Ahora bien, la oportunidad de producir los distanciamientos necesarios para conocer qué está sucediendo realmente, qué condiciones están participando en la producción de determinadas problemáticas de las instituciones y cuáles habría que modificar; así como la posibilidad de sostener una reflexividad colectiva sobre lo que “nos está pasando”; no suele ser, en general, una disposición instalada, ni una tradición de trabajo en las escuelas. Que esto no suceda regularmente, no se debe a la falta de disposición por parte de maestros y directores; sino que nuestro sistema educativo instituyó lógicas de trabajo

³ Entendemos a este ejercicio de distanciamiento no en términos temporales, sino en su carácter analítico.

⁴ Este tipo de aprendizajes para la gestión suele realizarse en la práctica y no forma parte, en general, de los contenidos que se ofrecen en los institutos de formación docente ni en los espacios de formación para la gestión directiva, cuando éstos logran conformarse. Lo cierto es que, en muchos casos, directores y docentes encuentran la forma para operar criteriosamente en las distintas situaciones que se les presentan. Implementan modalidades de trabajo más colectivo, lo que les permite construir respuestas más saludables y exitosas a nivel del trabajo educativo.

escolar organizadas principalmente desde el eje vertical de la división jerárquica del trabajo y desde formas organizativas de la tarea, altamente fragmentadas e individualistas. Los tiempos para la toma de decisiones, la discusión de sus fundamentos, la consulta con los docentes, el análisis crítico de los procesos de trabajo desde encuadres colectivos; son escasos o nulos en las escuelas, y lograrlos implica la creación de una serie de condiciones institucionales y burocráticas a veces difíciles de conjugar. Es decir, la organización del trabajo en las escuelas de nuestro sistema educativo no contempla este tiempo escolar como parte constitutiva y necesaria del trabajo docente para las resoluciones cotidianas y para la toma de decisiones.

Herramientas necesarias para la gestión democrática

Concebimos la idea de gestión asociada a la de intervención. De hecho, toda gestión es una forma de intervención, en el sentido de un “venir entre” procesos, de tocar ciertos engranajes, de sostener determinados encuadres, de elaborar dispositivos de trabajo o de incluir ciertas prácticas tendientes a reorientar rumbos, revisar sentidos anquilosados, resignificar prácticas que fueron valiosas en otros momentos de la institución; actualizando sus sentidos en nuevos contextos y/o transformando aquellas poco saludables para los actores.

Es posible definir las prácticas directivas, no sólo y exclusivamente como un lugar investido de poder de función, sino y principalmente, como prácticas estructurantes y organizantes de las de otros. Por lo tanto, con capacidad para promover sentido, direccionalidad y encuadre colectivo a los procesos de trabajo escolar que, tanto en el caso de las instituciones educativas como en el de las escuelas, se encuentran articulados y son la expresión de un determinado proyecto pedagógico.

Este modo de entender la gestión connota dos sentidos asociados. Por un lado, el de gestión como “gestación” de proyectos, de procesos, de prácticas y de sentidos en el seno de un trabajo que se piensa colectivamente. Por el otro, como interlocución entre diversos actores que pueden hacer pública su voz y construir conocimientos sobre la institución, que les permitan autogestionar los cambios necesarios y lograr núcleos de identificación comunes. De este

modo, se habilita la posibilidad de llegar a acuerdos y consensos mínimos relativos a “qué escuela se quiere”, “para qué sociedad”, “qué alumno se pretender formar”, etc.

Concebirla de esta manera nos aleja de aquellas perspectivas que reducen a la gestión y a la posición directiva como meras ejecutoras de decisiones tomadas en otros ámbitos y que las imaginan como una tarea de administración de recursos, exclusivamente. Esto no implica desconocer la organización jerárquica que estructura al gobierno del sistema educativo, cuyas tradiciones burocráticas y prácticas autoritarias aún están vigentes; así como las huellas de las perspectivas gerencialistas y tecnocráticas que conformaron los modos de pensar y de desplegar la gestión en la década del noventa.

En el espacio de formación del Postítulo, sostener la propuesta de gestión como una práctica política de carácter democrático, lejos de constituirse en una retórica autocentrada de determinados ámbitos académicos, significó construirla en el diálogo con los docentes, cuyas experiencias, inquietudes y problemáticas; fueron la materia prima para pensar de qué modo esta concepción podría traducirse en criterios, líneas de acción y modos de trabajo escolar concretos.

El conocimiento contextualizado como dispositivo para la intervención

En la vida de las instituciones escolares suelen acontecer episodios disruptivos que toman por sorpresa a docentes y directivos: peleas de dos estudiantes en la puerta de la escuela, robo de un monitor en el laboratorio de informática, discusión entre docentes de los distintos turnos sobre un determinado proyecto institucional; son algunos ejemplos de sucesos emergentes, cuya producción estuvo antecedida por una serie de indicios que no lograron ser leídos por los actores institucionales, aún cuando se contaba con información disponible para que ocurriera todo lo contrario. En las conversaciones con los docentes, la capacidad de prever algunos sucesos problemáticos, aparecía fuertemente ligada a la existencia de “*normas claras*” y de su “*exhaustivo conocimiento*”. Sin embargo, y pese a estas representaciones, los docentes planteaban que aún cuando estas condiciones se dieran, no ocurría lo esperado, es decir, una mayor capacidad de previsión y, por tanto, más “tranquilidad” en los cotidianos

escolares. En relación a esto, una directora señalaba que su percepción sobre las regulaciones existentes no lograba configurar un encuadre de mayor previsión en el cotidiano escolar: “No importa si están las normas o no, ciertas cosas nos siguen sucediendo”.

Desde la propuesta formativa, el abordaje de estos sucesos estuvo atravesado por la necesidad de producir un conocimiento complejo que logre dar cuenta de las diferentes dimensiones, elementos, planos y registros que, articulados entre sí, proveen de claves interpretativas para comprender lo que sucede y, en consecuencia, posibilitan diseñar estrategias de intervención más adecuadas. Al respecto, escribe Lucía Garay (2007):

“Pensar, construir conocimiento, más o menos verdadero, más o menos confiable, para orientar políticas, programas y estrategias para intervenir sobre las prácticas educativas en estos difíciles lugares, requiere romper con las representaciones y explicaciones que los actores tienen acerca de sus malestares y sus causas; para ir a buscar, más allá de las manifestaciones evidentes, los determinantes sociales, institucionales, culturales y hasta económicos, que son la fuente de un saber, que es un ‘no saber ignorante’ de las cuestiones profundas no visibles, de tales problemas y el sufrimiento que acarrea. Desconocimiento que agrava el, más que evidente y dramático, fracaso educativo y escolar de nuestra infancia”.

En los ejercicios de reconstrucción de algunos sucesos realizados con los docentes aparecía, por un lado, una temporalidad de la gestión y/o del trabajo de enseñar signadas por múltiples urgencias poco relacionadas con el trabajo pedagógico en sí mismo, o bien, desarrolladas sin reconocer ningún tipo de articulación o inscripción con lo pedagógico, produciendo una fuerte fragmentación en la realización de las tareas. Por el otro, y como efecto de lo anterior, una especie de registro interpretativo desarticulado de informaciones, datos, acciones, episodios, que permitiera dar cuenta de ciertos procesos y dinámicas, que al no ser reconocidas como tales, se expresaban en los escenarios institucionales de modos conflictivos. Esto implicaba que el suceso disruptivo era leído en sí mismo, sin lograr ser inscripto en procesos más amplios y desde otros planos de análisis. Ligado a esto, aparecía una

especie de pérdida del sentido de la idea de proceso en el trabajo educativo, con el consecuente apremio -real e imaginario- por los resultados, vivido como un mandato desde “arriba”.

¿Qué estaría explicando esta pérdida en la capacidad de previsión institucional?

¿Por qué docentes y directivos no logran accionar estrategias y saberes que, articulados entre sí, permitirían evitar muchos episodios difíciles, a la vez que crear condiciones para otro tipo de procesos? ¿Se trataría realmente de una pérdida en la capacidad de previsión o de una imprevisibilidad difícil de controlar pues su producción escapa a los procesos estrictamente institucionales?

El abordaje de estas preguntas nutrió los debates y los intercambios con los/las docentes. Si bien no elaboramos respuestas acabadas, se delinearon algunos ejes de trabajo desde los cuales pensar la gestión directiva, poniendo énfasis en lo que la institución sí puede gobernar. Para ello, el conocimiento situado, obtenido del análisis, es una herramienta valiosa para pensar intervenciones pertinentes que toquen algo de lo que está construyendo el problema y, al mismo tiempo, permitan discernir qué situaciones ameritan ser derivadas y/o trabajadas con otras instituciones.

Por un lado interesaba abordar el conjunto de transformaciones y novedades promovidas desde las políticas educativas que vienen ingresando en los escenarios escolares bajo la forma de programas y proyectos, y que, más allá de las buenas intenciones que los estructuran, suelen producir efectos poco previstos en las dinámicas cotidianas, al no contar con definiciones más precisas, e instancias de mayor acompañamiento y evaluación en los momentos de su concreción. Al respecto, Gutiérrez (2011) analiza las principales dificultades generadas por el modo en que convergen en los escenarios escolares, sin articulaciones precisas y en forma superpuesta a veces discursos educativos, nuevas regulaciones y dispositivos pedagógicos: la dualización y duplicación del trabajo pedagógico, la sobre exigencia hacia los docentes y la fragmentación del trabajo en las escuelas.

Por el otro, se profundizó acerca de los procesos de inclusión escolar en el sistema educativo y las nuevas demandas y problemáticas que dicha situación conlleva en las resoluciones pedagógicas e institucionales para docentes y directivos. Algunos ejemplos de dichas demandas y problemáticas son: la

apertura de las salas de tres años en el Nivel Inicial y, con ello, la llegada de un nuevo sujeto etéreo que demanda un trabajo pedagógico diferente al que el nivel ha consolidado para las salas de cuatro y cinco años; la integración de niños/as con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias comunes y los desafíos didácticos e institucionales que significan estos nuevos sujetos en el marco de la organización escolar instituida; la llegada al Nivel Medio de una población de adolescentes que es la primera generación en sus familias de origen que logra ingresar a las aulas de la escuela secundaria por la vía de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta el último año; la reapertura de la formación técnico-profesional en las escuelas secundarias y los desafíos institucionales y pedagógicos para construir nuevos sentidos acerca de la enseñanza técnica en el contexto socio económico del nuevo milenio para nuestro país; la configuración de nuevas funciones para el Nivel Medio como por ejemplo aquellas ligadas a las tutorías y al acompañamiento de los adolescentes más vulnerables en sus trayectorias escolares, etcétera.

La mirada sobre estos procesos buscó comprender el modo en que éstos se dirimen pedagógica, política y culturalmente con los sentidos, prácticas, condiciones y disposiciones instituidas del sistema educativo, de las escuelas, y de sus actores.

Un concepto clave: pensar las escuelas como instituciones que satisfacen necesidades de existencia

Tanto las instituciones sociales como las escuelas pueden ser definidas en tanto “instituciones de existencia”. Este concepto ha resultado sumamente potente en términos conceptuales para abordar y comprender la naturaleza de los procesos y tramas que tienen lugar en las escuelas. Explica Eugène Enríquez (2002) sobre la noción acuñada por él:

“A diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada y fechada (por ejemplo, una empresa puede nacer o morir sin que su nacimiento o su desaparición impliquen consecuencias notables en la dinámica social), las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que

tienden a formar y socializar a los individuos en acuerdo con un patrón (pattern) específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas; desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez, crear el mundo a su imagen. Su finalidad es de existencia, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas”.

Las organizaciones sociales como las escuelas son instituciones de existencia por excelencia, por el tipo de procesos de trabajo y de tramas intersubjetivas que se configuran en la resolución de la función principal que les da identidad. Educar, en tanto es su función principal, conlleva -al encarnarse en prácticas específicas- esa finalidad de existencia, puesto que tiene el potencial para posibilitar a los sujetos en formación integrarse activamente a la sociedad, a su cultura, a ejercer los derechos de ciudadanía y a ser protagonistas de la historia política, tanto en los contextos específicos de pertenencia como en aquellos más amplios.

Recordemos que el objeto de trabajo de instituciones como las escuelas son sujetos en proceso de formación (niños, adolescentes, jóvenes, adultos). Esto significa que los procesos de trabajo que se configuran alrededor de la educación tienen una raigambre y una naturaleza totalmente distinta de aquellos cuya finalidad es la producción de bienes materiales. En el caso de las escuelas, la subjetividad de maestros y estudiantes se encuentra implicada en el acto de educar; de hecho, la acción pedagógica a la vez que encuentra sentido y apoyo en las tramas intersubjetivas de relaciones y vínculos que se establecen entre los actores educativos, contiene todas las problemáticas de la alteridad que implica el encuentro entre sujetos con historias, intereses, motivaciones y posicionamientos distintos en el espacio común de lo escolar.

Comprender que en aquellas instituciones cuyas finalidades son de existencia, los procesos de trabajo involucran la subjetividad de los actores⁵ y reconocer

⁵ Ello no implica desconocer que la educación escolar es un trabajo asalariado atravesado por la lógica laboral y que otros procesos de trabajo generan modos de involucramiento y de identificación subjetiva. Nos interesaba, a través de este concepto, abordar el tipo de procesos de trabajo que se configuran en relación a la función educativa de las escuelas.

el potencial identificatorio e incluso de las tramas intersubjetivas, nos ha permitido re-pensar la cuestión de la alteridad -en tanto sus problemáticas son parte constitutiva de los procesos de trabajo- a la vez que revisar los modos tradicionales e instituidos de nombrarla y decodificarla desde el sistema educativo.

También nos ha posibilitado abordar analíticamente el papel que desempeñan, o que podrían desempeñar, en la construcción, el fortalecimiento o el debilitamiento del lazo social mismo. Como menciona Ávila et al. (2010), las escuelas juegan un papel central en:

“La filiación de las nuevas generaciones en un horizonte común, no sólo por el acceso a los conocimientos socialmente acumulados, sino también para experimentar las relaciones del mundo público y ensayar vínculos con los otros, con diversos, y plurales contenidos, ampliar los contornos de los espacios comunes, desplegar nuevas formas y especificidades en el lazo social. Todo ello a condición de afrontar y producir profundas transformaciones en su seno”.

En este sentido, el trabajo con los docentes arrojó una serie de cuestiones que obligan a profundizar acerca del tipo de vínculos que los sujetos construyen con la escuela y con la tarea, y por tanto, del tipo de lazo institucional que vertebra los procesos de escolarización misma, así como de los encuentros y desencuentros que se producen entre los diferentes actores escolares, en un contexto de ampliación de los derechos educativos a sectores históricamente postergados de su ejercicio. Si bien no hemos profundizado desde un encuadre de investigación al respecto, las realidades escolares y las problemáticas que docentes, directores y profesores relataban en el espacio del Postítulo, nos permiten avizorar la configuración de una densidad distinta en los procesos y tramas que sostienen el trabajo escolar en los tiempos que corren, así como otro peso en la filiación institucional y social para muchos sujetos educativos. Las identidades y tradiciones docentes y estudiantiles se habrían reconfigurado, y sus soportes materiales, simbólicos e imaginarios también serían otros. En este sentido, un supuesto construido en los momentos de intercambio y discusión con los docentes es el siguiente: tanto el modo en que

se relacionan los estudiantes con la escuela y los docentes con su trabajo, o las condiciones en las que esto sucede, permea y atraviesa la configuración del vínculo pedagógico mismo y se constituye en andamiaje para la enseñanza y los aprendizajes y, al mismo tiempo, dibuja encuentros y desencuentros entre niños/jóvenes y adultos.

Desde este supuesto, la pregunta por la calidad de las relaciones sociales y de las experiencias vitales de los sujetos en la escuela -en especial de los estudiantes en un contexto de ampliación de derechos educativos- fue vertebrando el trabajo analítico-conceptual, a la vez que se constituyó en una instancia de reflexión acerca de lo que éstas y sus agentes logran, pueden o intentan promover en determinados contextos, y con ciertas condiciones.

En esta línea de abordajes, uno de los ejes de discusión y análisis se orientó a reconocer aquellos imaginarios y prácticas sociales e institucionales construidos en torno a la exclusión, la pobreza y la marginalidad que conspiran, muchas veces, con el desarrollo de estrategias de inclusión escolar. La mirada hacia los procesos de escolarización de los niños y jóvenes, en especial de aquellos en contextos de pobreza, el análisis de las condiciones sociales y vitales en las que éstos y sus familias los afrontan, así como las problemáticas que enfrentan cotidianamente las escuelas y sus docentes, posibilitó reconstruir la complejidad de un panorama educativo signado por desafíos didácticos, pedagógicos e institucionales en la democratización de la educación.

La configuración de espacios con modalidad de taller en la propuesta formativa que estamos reseñando, se constituyó en un dispositivo fecundo para la circulación de la palabra, la reflexión sobre los problemas, la desnaturalización de determinadas representaciones, así como los modos de responder ante aquellos. En el seno de sus discusiones se pensaron y revisaron aquellas estrategias y formas de operar instituidas, en las que la función escolar -esto es la enseñanza y el cuidado de los estudiantes- se diluían ante otros puntos de vista y posicionamientos.

Al respecto, vale la pena relatar brevemente cómo en una instancia de taller en la que se estaba abordando analíticamente la pelea entre dos estudiantes de una escuela secundaria, los/las docentes se quedaron “empantanados” en discusiones referidas a la responsabilidad civil, a lo que debía haber hecho el equipo directivo, los padres, los docentes y los preceptores frente al episodio; sin

realizarse ninguna pregunta sobre los chicos en cuestión. Tal situación abrió la discusión acerca de qué es lo prioritario en las escuelas, bajo qué formas y en el medio de qué tensiones la inclusión escolar se concretiza efectivamente en los escenarios escolares. Nos interesa traer aquí las palabras de una docente: “En la escuela perdimos de vista a los alumnos: sus realidades familiares, sociales y culturales; sus experiencias, conocimientos, intereses y necesidades. Los chicos se nos desdibujaron por estar más preocupados en cuestiones organizativas y en el desarrollo del Programa. En los noventa nos metieron en la cabeza que lo importante era el contenido, los CBC. Ahora son los chicos”.

Los debates generados al respecto posibilitaron interrogar acerca de qué significa educar y qué es lo pedagógico en contextos de inclusión social y educativa en sociedades desiguales. Al calor de estas preguntas y discusiones se fueron explicitando algunos de los sentidos y legitimaciones que están en juego en las escuelas sobre su trabajo pedagógico. Así, aquellas prácticas orientadas a favorecer pautas de socialización y a fortalecer disposiciones escolares -que durante mucho tiempo se consideraron tarea, función y responsabilidad de las familias- o aquellas otras ligadas al cuidado de los estudiantes, aparecían interpeladas en su carácter educativo y en la legitimidad de su desarrollo en los espacios escolares. Las mismas quedaban entonces sin ser reconocidas como parte del trabajo educativo y como anclajes de peso para los procesos de aprendizaje en particular y los de inclusión en general.

Reconocimiento de los actores como sujetos activos: prácticas instituyentes

La presencia y persistencia de un conjunto de discursos y relatos por parte de docentes y directivos, en especial en los años subsiguientes a la crisis del 2001, caracterizados en sus contenidos y sentidos por la omnipotencia de lo instituido, es decir por representaciones de una realidad que aparece como inmodificable en cualquiera de sus dimensiones y escalas; fue un registro que se delineó en el seno del dispositivo de formación propuesto desde el Módulo de Instituciones Educativas que estamos comentando. En los relatos de los docentes aparecía cierto pesimismo del estilo “nada se puede hacer” frente a los problemas y a lo que se “baja de arriba”. Desde este supuesto, la fuerza y arraigo de lo establecido no permitirían la emergencia de lo diferente, de lo

novedoso para construir otro modo de ser escuela y de educar en un contexto inmediatamente posterior a la crisis del año 2001, en donde la ampliación de derechos educativos y los desafíos en la democratización de la educación, constituían la búsqueda principal.

Este registro imaginario -centrado sólo en el polo de la conservación y de la reproducción, o sea de lo instituido- anula la posibilidad de pensar a las instituciones en su carácter de formaciones socio culturales, es decir, en permanente proceso de institucionalización, que siempre están siendo por el juego contradictorio entre las fuerzas instituidas y las instituyentes; a la vez que deja a los actores institucionales sin posibilidades de reconocerse como activos hacedores de las instituciones, con capacidad para reproducirlas pero también para transformarlas⁶.

Sin caer en posicionamientos ingenuos acerca de las condiciones reales en las que las escuelas afrontan el trabajo diario de educar a miles de niños y jóvenes, consideramos que los discursos que obturan la potencia instituyente de las praxis humanas como lo es la educación, niegan la historia y el hacer de los hombres en ella, a la vez que instalan una cosmovisión única del destino que sólo privilegian la dominación y el statu quo. Por otra parte, niegan la idea misma de una institucionalidad de lo escolar y de lo pedagógico en la escuela. La dinámica de taller se constituyó en una apuesta para volver público un conjunto de experiencias, ensayos e intentos por pensar-hacer algo distinto, que en su novedad instituyeran -de modos germinales en algunos casos- nuevos sentidos a la labor de educar y de enseñar en las escuelas. Los relatos de estas experiencias daban cuenta de procesos analíticos en los que distintos sujetos de la institución habían diagnosticado o identificado una problemática que no les permitía llevar adelante la tarea, y que, en torno a esta identificación y al análisis de las condiciones, de los recursos con los que se contaba y de los actores involucrados; se elaboraban estrategias capaces de dar forma a un proyecto más amplio. Los conceptos teórico-metodológicos desarrollados a lo largo del módulo se constituían en herramientas para enriquecer y calibrar mejor los proyectos en marcha.

⁶ Desde la perspectiva del Análisis Institucional concebimos a las escuelas como formaciones sociales, culturales y psíquicas, que se constituyen como tales en un proceso social activo que es el de su institucionalización. Esta refiere a un proceso en el que lo nuevo puja por instalarse, se constituye en instituido. En ese devenir se microconforman prácticas, sentidos, disposiciones y recursos que van tallando otros modos de resolver el trabajo pedagógico y, en esa medida, se van reconfigurando las tramas y procesos en juego. De allí que las escuelas, como toda institución social, estén siempre siendo, estén en permanente proceso de institucionalización, por lo tanto en permanente posibilidad de transformarse.

La recuperación de estas experiencias posibilitó reforzar la mirada acerca de la dimensión política de la gestión, así como repensar las articulaciones y tensiones entre lo social y lo pedagógico en contextos de ampliación de derechos.

Las distintas experiencias que relataron los docentes al “ponerle carne” a lo “instituyente” permitieron mostrar la persistencia de una institucionalidad dinámica y compleja a la vez, en instituciones escolares que se encontraban interpeladas en sus sentidos y funciones.

Exponer estas experiencias permitió que se las reconociera con cierto grado de legitimidad en aquello que producían, a la vez que posibilitó reflexionar sobre ellas en el marco de las condiciones posibles. Las mismas daban cuenta de sujetos individuales o colectivos que interpelaban y buscaban conmovir sentidos esclerosados sobre la enseñanza, sobre el lugar docente y sobre la mirada hacia el alumno, entre otras cuestiones.

Un grupo de docentes pertenecientes a una institución de Nivel Inicial, cuyo alumnado estaba conformado prioritariamente por hijos de empleados del Gobierno provincial, reconocía los sentidos en juego en muchos de los posicionamientos y formas de participación de los padres en esta institución, que las ubicaban en un registro imaginario de “empleadas” suyas, por encima del carácter profesional de su tarea. Este reconocimiento orientó un proyecto de talleres a desarrollar con los niños y con los padres para trabajar e instalar nuevas significaciones al trabajo institucional. Un docente de teatro incorporó su taller en el marco de la jornada extendida en una escuela de Nivel Primario situada en una localidad del interior provincial, poniendo en tensión las concepciones instituidas sobre el lugar del teatro y de su enseñanza en esa escuela. El Departamento de Lenguas, específicamente las docentes de inglés, en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba, incómodas ante los altos índices de fracaso y desinterés de sus estudiantes con esta disciplina escolar, comenzaron a analizar los sentidos que tiene la enseñanza del inglés para sus alumnos y fue, desde su reconocimiento, que descartaron el uso de los textos convencionales para elaborar cuadernillos específicamente diseñados, atendiendo a los intereses y motivaciones de los adolescentes.

Podríamos seguir relatando experiencias acerca de cómo los agentes escolares -o por lo menos algunos de ellos- buscan caminos para instalar una novedad

que por los sentidos en juego, encierran otras y diferentes posibilidades de trabajo educativo en las escuelas. Sí, nos parece relevante señalar dos cuestiones: la primera de ellas remite al reconocimiento por parte de los docentes de un cierto grado de malestar con la propia tarea y con su eficacia pedagógica en la escuela, lo que promueve algún tipo de respuesta para reducirlo o eliminarlo. En los modos en que se responde es posible visualizar un lugar activo por parte de los involucrados en los proyectos y experiencias instituyentes, como una especie de búsqueda y/o recuperación de aquellas posibilidades sobre las que sí es posible decidir, maniobrar y “poder” sobre la propia tarea en los escenarios institucionales; sin dejar de atender por ello a las condiciones sistémicas en juego. En segundo lugar -aunque aquí no se haya mencionado explícitamente- en todas ellas la posición directiva jugó un papel fundamental para que el entusiasmo inicial, la interrogación primera, la incomodidad inquietante de maestros y profesores se constituyeran en respuestas institucionales con un mayor grado de respaldo, articulación y direccionalidad en relación al trabajo educativo⁷.

Comentarios finales acerca de la posición directiva. Posibilidades y desafíos pendientes

En este artículo hemos ofrecido algunas reflexiones acerca de nuestra experiencia en la formación de docentes en servicio desde los Programas de Postitulación Docente en Gestión. Hemos desarrollado especialmente tres conceptualizaciones: el conocimiento contextualizado para la intervención, el reconocimiento de las escuelas como instituciones que satisfacen necesidades de existencia, y la idea de sujetos y prácticas instituyentes -del cuerpo teórico-metodológico que constituyó nuestra propuesta de enseñanza- en tanto herramientas necesarias y fecundas para una concepción de gestión contextualizada y más democrática en las escuelas. Consideramos que cualquier acción desde la posición directiva, tendiente a promover algún grado de direccionalidad a los procesos institucionales de una escuela, necesita

⁷ Concebimos al trabajo educativo como “un proceso colectivo, históricamente situado y cotidianamente producido en la confluencia y concatenación de las tareas que cada miembro del elenco escolar realiza en el marco de las posibilidades y constricciones que operan sobre su lugar en la organización del trabajo institucional, y según estilos y prácticas construidos a lo largo de trayectorias sociales y formativas diversas” (Uanini M. y Martino A., 2011).

inevitablemente contar con un conocimiento situado y riguroso sobre su realidad, sus condiciones y problemáticas, que le permita intervenir con algún grado de acierto y pertinencia. Direccionalidad que, en perspectiva democrática, no puede advenir en un mero ejercicio impositivo, sino configurarse como una co-construcción en la que seguramente estarán presentes el conflicto y las diferencias, pero que encierra en mayor medida la potencia instituyente de lo colectivo.

Proponer esta forma de concebir la gestión desde el reconocimiento de sus potencialidades y desafíos ofreciendo elementos teóricos y metodológicos para volverla realidad, ha sido una apuesta formativa que hemos priorizado por sobre otras, tendientes a proponer saberes relativos a cómo organizar y administrar en forma “eficiente” una escuela. Esto no significa que desconozcamos la importancia de este tipo de conocimientos. No obstante, nos ha interesado principalmente discutir y analizar con los docentes los sentidos presentes y las condiciones posibles en determinadas formas de organización y administración escolar, así como también las concepciones que subyacen en las decisiones, estrategias, proyectos que se eligen, se piensan y se deciden y/o implementan desde el lugar de la gestión. La perspectiva del Análisis Institucional desde la que hemos sostenido nuestra propuesta de formación, se presenta como un campo fértil para la construcción de fundamentos y criterios de las prácticas -en este caso directivas- en tanto aporta elementos teórico-metodológicos para llevar adelante instancias de elucidación crítica acerca de los procesos institucionales.

Creemos que sostener las prácticas y decisiones de la gestión con fundamentos se constituye como la mejor arma política y pedagógica para lidiar contra cualquier tipo de burocratismo, autoritarismo y servilismo en la educación escolar.

La centralidad otorgada a estas conceptualizaciones se inscribe en una apuesta por las posibilidades de resignificar la posición directiva desde la concepción que estamos manejando, aún en el marco de una organización institucional que se estructura y ordena al interior del sistema educativo, casi exclusivamente “sobre el eje vertical jerárquico; es decir el eje a través del cual se gestiona y administra lo instituido”, según afirma Lucía Garay (2002), quien además agrega:

“No existen, de modo reconocido, dispositivos organizativos horizontales de carácter colegiado, consejos directivos o consultivos o coordinaciones horizontales de docentes que operen como equipos de trabajo. (...) Los colectivos y la acción colectiva se gestan en los ejes horizontal y transversal, no en el vertical jerárquico. Del mismo modo, el cambio institucional, las ideas instituyentes se gestan y desarrollan en estos espacios. Los estilos de dirección, los modos de ejercer la autoridad y el poder de función pueden promover y facilitar, u obstaculizar e impedir el cambio; pero, en tanto intérpretes y administradores de leyes y normas que expresan lo instituido, difícilmente puedan ser, simultáneamente, organizadores de las redes que necesitan la acción cooperativa y solidaria”⁸.

Acordamos con la autora sobre la complejidad en juego en las posiciones directivas, bisagras en muchos casos entre las necesidades y demandas socio educativas singulares de la escuela, de los docentes, de los estudiantes y de sus familias, e intérprete y correa de transmisión de las regulaciones -contradictorias, superpuestas entre sí en muchos casos o con sentidos contrarios a los intereses pedagógicos de las escuelas singulares- que emanan de las diversas instancias del gobierno de la educación. En efecto, las posiciones directivas despliegan su quehacer en el seno de las tensiones configuradas por las regulaciones de las distintas escalas del gobierno del sistema educativo, cuyos grados de superposición e independencia entre sí, suelen tener efectos bastante disgregantes en los escenarios institucionales.

Sin embargo, y pese a las condiciones y tensiones estructurantes que venimos señalando, las posiciones directivas pueden y necesitan construir un tipo de gestión que restituya, aunque sea en parte, la dimensión más colectiva del trabajo educativo que la organización instituida ha fragmentado⁹, favoreciendo y promoviendo todas aquellas experiencias, proyectos, espacios y tiempos que impliquen coordinación, acción compartida y ajuste en la concatenación

⁸ No queremos dejar de señalar que el reconocimiento de los ejes horizontal y transversal en la organización del trabajo, no anula el reconocimiento de la existencia de posiciones institucionales con distintos grados de responsabilidad respecto al trabajo de enseñar.

⁹ Lucía Garay escribe: “El trabajo escolar es en su esencia colectivo. Sin embargo, la organización dominante en nuestro sistema educativo lo invierte; lo convierte en segmentos atrincherados en las aulas, las materias o las cátedras. La institución en sí como espacio o colectivo educador está desdibujada o, simplemente, borrada. Por cierto, en unas escuelas más que en otras y hay aquellas que han alcanzado el colectivo como identidad y organizador educativo” (2002).

de las tareas que despliegan las distintas posiciones institucionales. También implicará romper con tradiciones, estilos y modos de conducción centrados prioritariamente en las características de liderazgo, carisma y poder de función de dichas posiciones. Esto significará entonces comenzar a construir otras fuentes de legitimación para el quehacer directivo. Sin embargo, promete efectos conjuntistas del quehacer y de mayor identificación institucional de los docentes con la tarea de educar, mucho más favorables para el gobierno de las instituciones educativas.

Sin duda, se trata de una perspectiva sobre la gestión que para instituirse necesitará contar no sólo con la adhesión de los propios directivos y docentes en las escuelas, sino también con la creación de condiciones y regulaciones en la escala del sistema educativo que posibiliten contar con tiempos y espacios para el trabajo colectivo, entre otras cosas.

Sin duda, lo expuesto en este artículo no logra expresar ampliamente la experiencia de formación a lo largo de todos estos años en los Programas de Postitulación ni la fecundidad de los diálogos e instancias de encuentro mantenidos con los/las docentes que asistieron al mismo¹⁰. Sí podemos decir que desde algunos de los supuestos teórico-metodológicos, convicciones e interrogantes planteados en los párrafos anteriores, hemos intentado proponer un espacio en el que el “encuentro obligado de la formación” posibilitara a los docentes pensar, debatir y escudriñar las maneras posibles y efectivas de gestionar las escuelas desde perspectivas más democráticas y humanas.

¹⁰ Cuando hablamos de diálogo e instancias de encuentro no estamos pensando que los mismos hayan sido espacios en los que predominó el consenso de las ideas y la armonía en los puntos de vista. Muy por el contrario, en las charlas y diálogos mantenidos con los y las docentes abundaron las diferencias en las perspectivas y posicionamientos asumidos, lo cual fue una fuente inagotable de ideas y enriquecimientos analíticos mutuos, además de un importante ejercicio democrático.

Bibliografía

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editorial.

Anijovich, R., Cappelletti G., Mora, S., Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.

Ávila, O., Martino, A., Muchiut, M. (2010). Escuela secundaria, universalización y desafíos de la heterogeneidad. Ponencia presentada en el 2do. Congreso Nacional y 1er. Encuentro Internacional de Psicología Institucional: *Las instituciones en contexto: desigualdades, diferencias, violencias*. Salta.

Fernández, L. (1989). *Acerca de algunos conceptos básicos en la teoría Sociopsicoanalítica de Gerard Mendel*. Notas de Cátedra 5. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Garay, L. (2002). *La educación y las escuelas ante la crisis social*. Conferencia publicada en la compilación del III Congreso Nacional de Educación y II Internacional de la Escuela Normal Alejandro Carbó, Córdoba.

Garay, L. (2006). *La intervención institucional en el campo de la Educación*. Mimeo.

Garay, L. (s/d). *Crisis social y crisis institucional en las Escuelas Públicas en Argentina*.

Garay, L. (2007). Análisis institucional para la intervención educativa en la infancia, la familia, el aula y las comunidades locales. Dossier bibliográfico elaborado para el Curso de Posgrado: *Análisis institucional para la intervención educativa: en la infancia, la familia, el aula, las comunidades locales*. FFyH, UNC, Córdoba.

Gutiérrez, G. y La Rocca, S. (comp.) (2011). *Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

Gutiérrez, G. (2011). Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. En Gutiérrez, G. y La Rocca, S. (comp.), *Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*, UEPC, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

Kaës, R., Bleger, J., Enríquez, E. y otros (2002, 4º reimpresión). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Editorial Paidós.

Martino, A. y Uanini, M. (2011). El trabajo sociopedagógico con los cursos en la escuela secundaria: ¿por qué tan difícil, por qué tan necesario? Ponencia presentada en el III Simposio Internacional: *Infancia, educación, derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar*. Del 10 al 13 de agosto de 2011. Mar del Plata.

Uanini, M. y Martino, A. (2011). Escuela secundaria, trabajo institucional y zonas potenciales de desarrollo pedagógico. Aproximaciones desde la experiencia de los coordinadores de curso. En Gutiérrez, G. y La Rocca, S. (comp.), *Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC.

Narrar, conocer e incidir en las escuelas. Un recorrido para la autoevaluación institucional

María Eugenia López¹

Presentación

El recorrido propuesto en este artículo se inscribe en la experiencia desarrollada con educadores en diferentes instancias de formación docente, y en particular en el trayecto de co-formación desarrollado en los programas de Postulación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba). Se presentan algunas discusiones en torno a diversos modos de posicionarse ante la autoevaluación de las instituciones educativas, explicitando la opción por una concepción que la reconoce como instancia de construcción de conocimiento por parte de sus protagonistas.

Se propone un camino para reconstruir las miradas sobre la escuela y sus actores, que implica un ejercicio de distanciamiento y de deconstrucción de los relatos, de las descripciones y las explicaciones que damos al interior de las instituciones que habitamos.

Del conjunto de herramientas de indagación y reflexión disponibles se aborda con énfasis la construcción de conocimiento a partir de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas institucionales. La misma se concibe como un dispositivo de recuperación de saberes y prácticas a partir de las experiencias que narran los sujetos protagonistas. Se presentarán en este marco, algunas precisiones metodológicas para su elaboración, sistematización y difusión, así como también la necesidad de contextualizarlas desde una gestión participativa que involucre a todos los sujetos implicados en procesos de conocimiento y transformación de las prácticas institucionales.

1. Conocer la escuela para incidir

Abordar procesos de autoevaluación institucional requiere apropiarse de herramientas teórico-metodológicas que permitan a los actores de instituciones

¹ Agradezco los valiosos y desinteresados aportes de la profesora Jaquelina D'Andrea para la escritura de este artículo.

educativas singulares construir un decir fundamentado sobre sí mismos, revisando los instituidos de cada escuela y poniendo en tensión construcciones hipotéticas, prejuiciosas o imaginarias que se originan y sostienen en el tiempo como verdades incuestionables.

La intención de la autoevaluación no se agota en la construcción de reflexiones fundadas en relación a las situaciones y procesos vividos, sino que tiene una clara dirección hacia la transformación de aquello que se descubre como problemático, disruptor, insatisfactorio o incoherente en las prácticas y las instituciones mismas².

El mejoramiento de la práctica docente es el objetivo central en la mayoría de las reformas educativas. Pero es frecuente en la literatura pedagógica, el análisis del débil impacto de las capacitaciones, de la “débil articulación” entre las prácticas educativas y los desarrollos teóricos o los programas de diversas instancias gubernamentales³ que apuntan hacia problemáticas que pueden no ser vistas como tales por sus protagonistas.

Los proyectos de reforma reconocen la importancia que tiene poder acercarse a los educadores para impactar en el proceso educativo, ya que al fin y al cabo son ellos los que moldean y dan contenido a las propuestas. Sin embargo, con demasiada frecuencia, esos mismos educadores son considerados más como “objetos de mejora” que como sujetos en dicho proceso. Pocas veces se les reconoce un papel activo en la discusión de los diagnósticos, en la priorización de problemáticas, en la construcción de comprensiones de lo que sucede en las escuelas y en la decisión sobre el camino que deberían tomar. En muchas ocasiones, cuando finalmente se advierte sobre la complejidad del trabajo docente y su profesión desde ciertos discursos académicos, no aparece la correlación de políticas activas que se muestren coherentes con este reconocimiento. Razones históricas e ideológicas explican esta omisión del sujeto en las políticas de mejora de la escuela, y permiten aproximarse a la comprensión de las fracturas entre intenciones y resultados, entre discursos y prácticas.

² Para profundizar las relaciones entre conocimiento, análisis e intervención ver el artículo *Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente*, de Andrea Martino y Silvia Vázquez.

³ Wise (1977) nos habla de “la posibilidad de que el sistema de política educativa puede estar poco unido al sistema educativo en funcionamiento.” Citado en González González, M.T; Escudero Muñoz, J.M. (1998: 66).

La complejidad de lo que acontece y de lo que se le demanda a la escuela, sumada a la copiosa y desarticulada producción de datos que realizan las propias instituciones, hacen necesario poner en suspenso la cotidiana vertiginosidad de la tarea y producir un tiempo para la reflexión compartida. Ello implica instalar como objeto de análisis los múltiples aspectos de la tarea, recuperando información potente y pertinente para comprender lo que nos problematiza, poniendo en texto las historias que entretienen y construyen la cotidianeidad escolar, produciendo en forma colegiada los dispositivos para conocer mejor aquello que se escapa a la mirada habitual y habituada.

Creemos necesario institucionalizar mecanismos sistemáticos de autoevaluación que permitan poner en tensión lo instituido, lo naturalizado e identificar el espacio de lo instituyente. Asimismo, resulta indispensable que los procesos de autoevaluación se configuren como verdaderos dispositivos institucionales de producción de saberes sobre sí mismos y no de simple acumulación de datos requeridos por otros. Este conocer la escuela se concibe como un revisitarla (parafraseando a Nicastro, 2006), re-conocerla, volver a mirarla desde una posición que no desconoce el involucramiento, pero que se caracteriza por el esfuerzo de objetivación. Es un re-leer las prácticas educativas institucionales para re-escribirlas, para actuar de un nuevo modo, desde la nueva perspectiva que da el saber acerca del objeto de indagación (la escuela).

2. Puntos de vista para mirar la escuela, posiciones para conocer

Partimos de la idea de que la naturaleza misma de la realidad escolar es multidimensional, cambiante, cargada de significados, que no puede comprenderse si no es en su contexto. Entonces, nos referimos al conocimiento de la escuela no como algo cerrado o circunscripto al interior de la propia institución, sino que reflexiona sobre el afuera-en-la-experiencia. Como instituciones singulares, cada escuela se configura de manera diferente y única teniendo en cuenta los sujetos que la habitan, las regulaciones, las proyecciones y el contexto sociohistórico en el que despliegan su hacer. Para su comprensión y mejora es preciso hacer un esfuerzo por capturar tal complejidad.

Beltrán y San Martín (1993) dicen sobre la evaluación:

“Es un proceso consistente en ir recogiendo de manera sistemática evidencias con respecto a aquello que hemos elegido como objeto de una apreciación o valoración de tal modo que, en algún momento dado, podamos emitir un juicio fundamentado sobre tal objeto. El propósito que guía la realización de la evaluación no será ajeno a la exigencia de ética en los principios y procedimientos, ni a por cuáles de entre estos se opte” (p.17).

En base a estas consideraciones, la evaluación puede ser caracterizada como un proceso que involucra dialécticamente dos aspectos o dimensiones: uno de ellos es el conocimiento (que puede ser encarado como descripción, explicación, comprensión o crítica) de lo que se desea evaluar, y el otro es la valoración de lo observado, punto de partida de nuevas acciones. La autoevaluación, entendida como proceso sistemático de producción de conocimiento desde la singularidad de una escuela, ha de favorecer lecturas de la realidad institucional por parte de sus propios protagonistas para la toma de decisiones y la acción, y para incidir en ella manteniendo, reconstruyendo o transformando sus condiciones.

Cuando por propia iniciativa las instituciones escolares desarrollan procesos de autoevaluación institucional resulta más factible que se pongan en marcha instancias de reflexión que recuperen las acciones y los significados de lo que sucede en la escuela, se reconozcan las dificultades, se descubran las herramientas que fueron ejecutadas más o menos conscientemente para dar respuesta, se comprendan en mejor medida las problemáticas, se indaguen los hechos en profundidad dejando de lado evaluaciones superficiales o demasiado fragmentarias, y se reconozcan los saberes construidos por los actores en relación a experiencias y prácticas individuales y colectivas. En la autoevaluación institucional, los actores se involucran en procesos de indagación, búsqueda y análisis de su realidad, comprometiéndose en un proceso de investigación de y para sus propias acciones.

En nuestro planteo recuperamos conceptos nodales de la investigación evaluativa y de la indagación narrativa de la realidad. No desconocemos las críticas que se le ha hecho a esta modalidad de producción de conocimiento. En general, éstas tienen que ver con la consideración de la misma como

una forma de conocimiento poco riguroso, denominándola conocimiento “práctico” –generado en las escuelas- diferenciándolo del conocimiento “formal” –generado en las universidades-. Se cuestiona el conocimiento que portan las narrativas escolares, que documentan experiencias y saberes de sus protagonistas, y, en cierto modo, les quita validez como dispositivo de comprensión de algunos aspectos en la compleja realidad educativa.

Desde otros posicionamientos, con los cuales acordamos, se rechaza la dicotomía planteada entre conocimiento formal y práctico por dos razones. Por un lado, se considera que esta separación es, en realidad, “uno de los productos de una operación política de separación, de dominación y de colonización de una forma de saber sobre otra, de una comunidad de discursos y prácticas sobre otra, de un juego de lenguaje sobre otro” que generan subordinación y dependencia de los docentes, de sus discursos y sus prácticas, al conocimiento “experto” (Suárez, 2007:79). Y por otro lado, implicaría negar, en cierta medida, la naturaleza misma de la realidad escolar.

En este sentido rescatamos la documentación narrativa de experiencias pedagógicas institucionales como perspectiva para ampliar el conocimiento de la escuela, capturando aspectos de la vida institucional que se escapan a otras perspectivas y herramientas. Dice Suárez (2007) sobre la documentación narrativa:

“Inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes, (...) pretende describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de ellos” (p. 71).

Asimismo, Suárez (2003 y 2005) menciona al respecto:

“La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas”.

En los relatos e historias construidas, los docentes mostrarán parte del saber pedagógico que van construyendo a lo largo de su trayectoria profesional, en infinitud de experiencias y reflexiones que realizan de su trabajo, ligadas a un modo singular de aprehender la compleja y cambiante realidad educativa.

Construir dispositivos institucionales de recolección sistemática de información sobre dimensiones que los equipos docentes entiendan como medulares en su tarea, la vida de la escuela y su contexto, resulta indispensable. Las decisiones que cada colectivo docente tome en relación a qué estrategias usar para la lectura de los procesos institucionales dependerán claramente de: la/s pregunta/s que se formulen, de qué forma consideran posible y válido responderla/s, qué recortes realicen, qué tipo de relaciones entre fenómenos los problematicen, qué supuestos o pre-juicios busquen poner en tensión con información empírica. Estos aspectos instrumentales adquirirán pleno sentido en relación con los posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos que sustenten los procesos de autoevaluación institucional.

La cultura escolar está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información. Proponemos la recuperación significativa de herramientas cuantitativas que permiten capturar algunos aspectos de los fenómenos educativos e institucionales que, por sus características específicas o su magnitud, resultan escurridizos empleando otras estrategias. Las narrativas escolares, en tanto documentan aspectos “no documentados” de las prácticas escolares, complementarían las otras formas de registro de datos, informes y documentos referidos a distintos aspectos de la vida escolar, indispensables para la administración, gestión y control de los sistemas educativos. En este sentido, tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa estarán presentes a la hora de instalar prácticas de autoevaluación institucional, conformando instancias que contribuyan a fortalecer la capacidad de los docentes de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos en un contexto institucional y social específico.

3.Haciendo foco: la documentación narrativa de experiencias pedagógicas institucionales

Sabemos bien que en las escuelas, preocupados por diversas urgencias, es poco común que se organicen encuentros institucionales donde los docentes relaten

sus experiencias⁴. Sabemos también que los relatos se escapan a la intención de control y aparecen tanto en encuentros formales como en ámbitos informales o espacios extraescolares donde se reúne un grupo de colegas.

La mayoría de estas situaciones narradas muestran un momento de quiebre, se habla de sensaciones de impotencia o de potencia, de lo que se hizo y lo que no, de lo que se pudo hacer, de lo que se podría haber hecho, del no saber cómo, del no saber con quién. Pero también se presentan escenas que provocan una sonrisa, que recuperan el humor, que nos reconectan con el placer que convoca la tarea elegida. Entonces, cabe preguntarse ¿por qué estos relatos no son recuperados en procesos de autoevaluación institucional? ¿Qué valor pedagógico y potencia reflexiva se les reconoce al interior de las escuelas? ¿Por qué no son incorporados como ventanas para mirar lo que se dice y acontece en las escuelas cotidianamente?

Revisando la historia de nuestro sistema educativo⁵ destacamos dos aspectos que consideramos relevantes a la hora de intentar dar respuesta a algunos de estos interrogantes, sabiendo que en dichos argumentos no se agota la diversidad de explicaciones posibles y necesarias.

En primer lugar, reparamos en la distribución burocrática de la organización del trabajo en las escuelas, basada en la institucionalización de lógicas principalmente verticalistas y jerárquicas del sistema educativo en su conjunto, que prioriza la fragmentación del trabajo docente e individualización de tareas (Pineau, 2005).

Como segundo aspecto a considerar, destacamos la influencia del positivismo en tanto perspectiva epistemológica que intervino para apartar las sensaciones, sentimientos, reflexiones singulares, expectativas, supuestos, historias ‘claves’ personales y pedagógicas archivadas en la memoria de los docentes que nos sumergen en la singularidad de sus prácticas educativas cotidianas. En este contexto, toda prueba de “acientificidad” de las propuestas encaradas en las instituciones educativas, y entre ellas las de autoevaluación institucional -prácticas poco comunes en un sistema educativo regulado desde el exterior- eran motivo suficiente para ser excluidas de la discusión. Para Pablo Pineau (2005):

“La consolidación del campo pedagógico moderno excluyó de sus

⁴ Como acontecimiento crítico reflexionado, no como anécdota.

⁵ Se plantearán sólo dos aspectos que se considera que influyen en apartar las experiencias pedagógicas y las narrativas como estrategia para su recuperación, siendo conscientes de que, en el análisis del S.E.A. puede haber otros factores influyentes y potentes en este sentido.

significantes, elementos tales como la ‘experiencia práctica’ (...) dejando al docente reducido a ser ‘un robot enseñante’ envuelto en una lógica de racionalidad técnica, ordenados en dispositivos explícitos de diferenciación y subordinación y a una tendencia monopólica del saber posesión de los expertos” (p. 44 y 47).

Creemos que una gran parte de los conocimientos que cotidianamente construyen los docentes en las instituciones singulares se han visto “detenidos en el tiempo”, tiempo de no-reconocimiento, tiempo del no-deber ser, tiempo del “rumor”. Se trata de una tendencia monopólica de control y diferenciación de saberes (teóricos-prácticos) que se engarzan en la estructura verticalista de la escuela.

Revisar la historia buscando las razones de estos escollos, enlazados tanto a la distribución de tareas como al reconocimiento de las producciones individuales y grupales de los docentes, resulta indispensable a la hora de proponer un nuevo abordaje para generar procesos de autoevaluación en las instituciones. Vamos a profundizar ahora en un modo de indagar, decir y reflexionar acerca de las prácticas educativas que carga de valor a la narración de la experiencia y pone en cuestión los aspectos instituidos en el sistema educativo que reseñamos. Implica realizar un giro muy importante respecto a la construcción de conocimientos acerca de las prácticas educativas y las instituciones: es la posibilidad ya no de descifrar códigos o aportes contruidos para escenarios universales, sino de reconstruirlos para comprender escenarios singulares, al mismo tiempo que apropiarse del lenguaje para hablar de manera situada y más profunda las cuestiones institucionales y pedagógicas entramadas en esos contextos singulares. Esta modalidad es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas que constituye una forma de exploración, registro y reconstrucción de la experiencia vivida, una práctica de indagación llevada a cabo por los protagonistas de las experiencias pedagógicas cuyo objeto son esas mismas experiencias. Pero también es una modalidad de acción. Es una concepción de la tarea profesional docente contraria a una enajenante caracterización de los enseñantes como técnicos ejecutores de modelos generados por los que están en condiciones de construirlos (no los docentes, claro está). Es una mirada sobre el conocimiento y una pelea contra la clasificación cerrada que separa a “los teóricos” de “los prácticos”.

Esta batalla debe librarse en varios campos y, como resultado, pretenderemos una conquista del territorio del que fue despojado el docente y la legitimación de un lenguaje y estilo de escritura que podría ser valorado como “poco académico”. Afirmo Domingo Contreras (2011):

“La escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional en tanto docentes, tiene más que ver con la escritura narrativa (McEwan y Egan, 1998; Conle, 1999, 2000) o, en todo caso, con la escritura personal-reflexiva, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer. Entiendo que la narrativa tiene una especial importancia en esta forma de escritura personal-reflexiva, porque es la que nos permite situarnos en la dimensión temporal, propia de la experiencia, y hablar desde ella, siendo parte del relato (Ershler, 2003), explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; de esta manera, la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible (Cifali, 2005)” (p. 40).

En este marco, sostenemos que la documentación narrativa y sistematización de experiencias pedagógicas, en tanto proceso que permite generar conocimientos compartidos, nos convoca a generar una línea de trabajo que profundiza y extiende las acciones pedagógicas colaborando con la profesionalización y el fortalecimiento de la autonomía relativa de los docentes. Es una invitación a la construcción y a la reconstrucción intersubjetiva de las experiencias.

3. a. Los sujetos que narran y documentan su experiencia

Muchos de los que estamos en las escuelas desarrollando tareas docentes no nos hemos ido nunca de ellas desde nuestros primeros pasos como alumnos. Este *estar* en las escuelas permite que muchos de nosotros nos sintamos “expertos” en lo que hacemos o, al menos, tengamos la sensación de saber de qué se trata. Sin embargo, aún el más “experto” o “antiguo” miembro de la escuela se encuentra cotidianamente con situaciones que lo sorprenden, que lo conmueven en una multiplicidad de aspectos y que interpelan su propia

práctica. En definitiva, el estar –siendo, haciendo y pensando- en las escuelas pone en evidencia casi continuamente el “saber”, el “no saber” o el “saber a tientas”.

Los docentes, cuando indagan narrativamente, re-visitan las escuelas (Nicastro, 2006) revisando sus problemas, interrogándose sobre sus posibles causas, preguntándose por qué y cómo es que se dan simultáneamente diversas problemáticas y ensayando líneas posibles de solución. Pueden recrear universos singulares, personajes, objetos, relaciones y contextos escolares, sociales y políticos e instalar en esas experiencias pedagógicas revisiones de diverso orden. Los docentes cuando narran pueden desentrañar problemas pedagógicos que no les habían sido evidentes, reconstruir las estrategias de enseñanza puestas en juego en trabajos individuales y colectivos, volver sobre decisiones tomadas y también sobre las omisiones. Revisan las prácticas que ellos mismos llevaron o están llevando a cabo en las escuelas, pero también relatan las situaciones que vivieron desde una posición de testigo privilegiado y que los tocaron profundamente en sus sensaciones y en sus convicciones. A través de la reflexión sobre experiencias relatadas ponen en tensión saberes y conocimientos que fundamentan e informan los propios desempeños, colaborando en la transformación de los mismos e interpelan así lo aprendido en su trayectoria de vida y profesional. Reivindican los posicionamientos a los que aluden sus experiencias, así como también sus posturas políticas, ideológicas y éticas. En la puesta en texto de la experiencia, se hacen presentes recomendaciones, hipótesis, dudas, certezas provisionales adquiridas en su práctica de enseñanza. Los docentes cuando narran, desde su “racionalidad subjetiva” (Achilli, 1996), dejan aparecer, de modo explícito o por oposición a lo que les duele, sus sueños y sus utopías.

La indagación narrativa proporciona descripciones que permiten la comprensión de cómo se originan, transcurren, se enlazan con otras y se hacen evidentes las propias acciones protagonizadas en un contexto social, histórico y geográfico que atraviesa las dinámicas institucionales singulares.

Cuando narran los docentes toman la palabra, hacen escuchar su voz, se escuchan y se miran en sus experiencias y en las de los otros; se envuelven en procesos dialécticos de producción y recreación de saberes, de reflexión y acción. Se reconstruye una relación entre el hacer y el saber, que habitualmente

aparece como una disociación. En este sentido, se pretende incluir la indagación narrativa en los procesos de autoevaluación institucional como práctica clave que, al recuperar saberes y producir conocimientos situados, permita reconocer las actuaciones que acercan a la escuela al cumplimiento de su misión, como también abordar las dificultades, habilitando, al mismo tiempo, una vía de reconocimiento y profesionalización docente.

En el encuentro de un grupo de colegas se cruzan como hilos de una telaraña una multiplicidad de historias, comunes y diversas. Pero habitualmente estas historias lejos de validarse, se quedan vagando en el costado informal, en los márgenes poco reconocidos y escudriñados de las instituciones educativas. A la hora de generar procesos de autoevaluación institucional, estas escenas cotidianas pueden y deben ser recuperadas ya que dan cuenta de lo que pasa y de “lo que les pasa” a los sujetos, actores y protagonistas de experiencias que nos hablan de esa trama escolar diversa, compleja y contradictoria. Instalar procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, como dispositivo de reconstrucción de saberes y de conocimiento de las escuelas, permite capturar aquello que se escapa de otros formatos de documentación pedagógica, aquello que al estar transitando por los canales informales construidos desde el lenguaje oral se diluye, se pierde y no puede ser aprovechado por otros.

En muchas de las experiencias que los docentes narran se presentan “las huellas”, “las marcas” que la estancia en determinadas y concretas instituciones escolares dejaron en sus biografías personales y profesionales. Imágenes construidas que en muchos casos funcionan como modelos de lo que es ser un buen docente, un buen alumno, una buena clase; imágenes idealizadas que contrastan con las imágenes capturadas en la práctica cotidiana. Al respecto afirman González González y Escudero Muñoz (1998):

“Obviamente, una determinada imagen de la escuela conforma el cómo se definen los problemas escolares, de modo que la aceptación, implícita o explícita, de una imagen particular lleva a apoyar propuestas de reforma y patrones de acción determinados (Schlechty y Jocelyn, 1984). En definitiva, cada imagen describe cómo son y cómo funcionan las escuelas y en este sentido, una determinada imagen condiciona el cómo explicamos la conducta de la escuela y cómo intentamos cambiar tal conducta. En

palabras de Firestone y Herriott (1981, p.221): ‘El pensamiento sobre cómo cambiar las escuelas está conformado por el pensamiento acerca de cómo son las escuelas’ (pp. 65 y 66).

3. b. La narrativa en primera persona, una ventana a la realidad institucional

Presentamos a continuación la narrativa de una experiencia pedagógica. Simplemente nos proponemos dejarla hablar, desde la simpleza y fuerte condensación de sentidos que se entrelazan al mismo tiempo, en la experiencia vivida por una colega.

BRENDA DE LA FAMILIA B

Autora: María Mercedes del Valle Simón⁶

Otra vez tercer grado. Otra vez Brenda en mi grupo de alumnos. Ya fui su maestra alguna vez, en primero o en segundo, ya no me acuerdo. Lo que sí recuerdo es que los otros niños la fueron superando; hasta sus hermanas menores la superaron. Casi todos ya pasaron al segundo ciclo, al turno mañana (el espacio en esta escuela no da para que funcionen seis grados al mismo tiempo).

Y Brenda sigue conmigo, con sus casi 10 años y sus ojitos que me siguen como si yo fuera una estrella en la tapa de una revista, su boquita casi siempre semiabierta, su cabello enmarañado cortado a lo varón, y ese gesto permanente de “no entiendo”, que llega a enojarme y a hacerme perder la paciencia más seguido de lo que quisiera.

Ya lo hablé muchas veces con mis compañeras y la directora: “¿Hasta cuándo podremos tenerla en el primer ciclo? ¿Hasta cuándo seguir dándole actividades de primer grado? ¿Alguna vez aprenderá a leer?”. Y las respuestas típicas: “Y..., ya sabes, es de la familia B. Esos nenes son todos iguales, y cada vez vienen más ‘duros’ pobrecitos. También... la mamá y el papá están todo el día borrachos, ellos apenas si comen ¿viste la mugre que tienen? ¡Y encima los piojos! ¡¿Cómo querés que aprendan!?”.

Y así voy yo, convencida de que Brenda nunca va a aprender a leer y de que terminará su primaria, no por sus aprendizajes y logros, sino por su

antigüedad en la institución. Y cada vez me ocupo menos de ella. ¡Tengo que atender a los otros que sí pueden aprender!

De pronto un día del mes de septiembre, la encuentro frente a la cartelera que una de mis compañeras colocó en el SUM de la escuela. Me llama: “¡Seño, mirá! ¡Allí dice: FE – LIZ – DÍ – A – DEL- ES- TU- DIAN- TE!”.

La descubro leyendo. Se descubre leyendo. Y sus ojitos oscuros brillan como nunca. Y me lleva a recorrer toda la escuela buscando carteles para leerme.

Y sin saberlo, me está diciendo: “¿Viste? Soy Brenda, soy de la familia B, estoy sucia y desnutrida, y todavía puedo aprender”.

Invitamos ahora al lector a dejar resonar esta narrativa y convocar las reflexiones que hemos compartido hasta aquí. Tómese su tiempo.

“Brenda de la familia B” nos muestra que el sujeto que narra es protagonista de la experiencia. La experiencia pasó por sus sentidos, sus representaciones, sus imaginarios, su hábitus, sus concepciones teóricas, y encontró en él un albergue que lo transforma en dueño legítimo de la misma. Pareciera que la experiencia eligiera a los sujetos donde arrojar su ancla, pero esto es posible si hay alguien que se deja impactar. Experiencias en las que “el dueño del relato” puede haber sido actor principal o espectador de situaciones vividas por otros pero que, por algo, dejaron su huella en él.

Como ya se ha planteado anteriormente la documentación narrativa de experiencias pedagógicas no puede ser un trabajo solitario, sino que requiere de la interacción con otros, ya sea en el momento de la escritura, en el momento de la reflexión o en el momento en que la narrativa se pone a rodar y se hace pública. Implica partir de la propia subjetividad para ir al encuentro de los otros. Partir de sí, en el relato de la experiencia, significa, según Anna María Piussi⁷:

“Hablar del mundo y al mundo, situándose en el punto en el que se está, el punto de nuestra subjetividad entretejida de vínculos reconocidos (o silenciosos pero significativos), para opinar, pensar y actuar: exponerse en

⁷ Citada en Contreras Domingo (2011: 37).

⁶ Maestra de tercer grado, de una escuela urbano-marginal, de gestión estatal.

el espacio abierto de las relaciones plurales, en el juego arriesgado de la realidad, para hacerla (y hacerse) ser según un nuevo inicio”.

Ahora bien, ¿cómo elegir la experiencia pedagógica que merece ser contada? ¿Qué marcas deja en la escritura el sujeto que narra y las características de la experiencia que relata?

A pesar de trabajar con la palabra, los docentes, en general, tenemos poco entrenamiento en escribir sobre nosotros mismos y sobre lo que nos pasa. Y si se trata de escribir sobre la escuela y sus prácticas, comenzamos a seleccionar formatos y frases del lenguaje formal y técnico de nuestra profesión. Sin embargo, un documento narrativo no es un informe, por lo tanto el lenguaje seleccionado para la escritura no puede ser estrictamente el técnico-profesional. Para hablar de lo que nos pasa, de lo que “afecta de algún modo, produce algunos afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas, algunos efectos” (Larrosa, 2003) se debe seleccionar un tipo de lenguaje que permita capturar la singularidad de la experiencia y los sentidos atribuidos a ella. (Recuerde el lector cómo está escrita “Brenda de la familia B”).

Recuperar elementos de la trama narrativa y emplear el lenguaje coloquial pareciera ser lo más adecuado de acuerdo a los propósitos y a la naturaleza del objeto que se relata. Suárez y otros afirman que “lo que hace que una sucesión de acciones y acontecimientos se transforme en un relato es la trama narrativa. En ella, la sucesión cronológica de las acciones se manifiesta a través de un encadenamiento coherente que integra el sentido de lo que se dice”. (2003b: 30).

Teniendo en cuenta que el relato recupera sucesos pedagógicos vividos, narrar en primera persona permite situar a los sujetos implicados, vivenciarlos como reales partícipes de la escena relatada. Sin embargo, el texto no se agota en el “yo”, ni tampoco en el “nosotros”, sino que recupera las voces de diversos actores involucrados en la escena: lo propio de la narrativa de experiencias pedagógicas es su polifonía.

Es importante entender que no se trata de planificar una situación por-vivir, sino de “volver a pensar” la experiencia, reconstruir aquella que ya se desarrolló, y allí el relato puede seguir los eventos y sucesos tal como se dieron en el tiempo o producir dislocaciones temporales que nos permitan ir y

volver entre diversos cortes en la secuencia de acontecimientos (como lo hace Mercedes en su narrativa sobre Brenda).

Ya citamos a Domingo Contreras quien nos invitaba a pensar la dimensión temporal de la experiencia y de su relato. Es necesario profundizar algunas implicancias de este carácter temporal.

La puesta en texto de una experiencia actúa sobre ella, la modifica, ya que produce un recorte, una selección de elementos, una interrupción, una pausa. Pero ese detenimiento que implica la palabra escrita, en realidad no corta el proceso que se narra, no interrumpe la experiencia que sigue su curso.

Nos dice Larrosa (2003):

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”.

Sin embargo, el tiempo sigue pasando para el narrador: fue-es parte de la experiencia narrada; toma distancia de ella y la recorta; en esa interrupción la escritura habilita la reflexión sobre lo contado; al publicarla (dejarla ir) vuelve a tomar distancia y abre la posibilidad para recrear la experiencia y repensarla una vez más; *está siendo* docente, narrador, testigo y protagonista de nuevas experiencias.

Otra consecuencia de esta dimensión temporal de la experiencia es pensar la escritura como proceso que se despliega en un tiempo y sólo se detiene (parcialmente) en el momento en que lo narrado se publica. Esta práctica social permite que el instante-la escena-lo vivido no se pierda por la vertiginosidad del paso del tiempo que busca su cómplice en la fragilidad de la memoria.

Brenda nos habla de ella misma pero nos habla de otras “Brenda” que formaron parte de nuestro camino profesional. La narradora enlaza un pasado mediato,

que parecía desdibujado, con la escena “recién vivida” que la conmueve, y actualiza preguntas, fracasos, logros, expectativas, estigmas.

El proceso de selección de la experiencia a ser narrada requiere del protagonista una búsqueda de sentido que, desde la singularidad de la experiencia, pueda convertirla en objeto de indagación sobre aquello que se quiere comunicar a otros.

La experiencia seleccionada no es la anécdota (aunque puede ser el inicio de la búsqueda), por lo tanto no debe remitirse a un listado de acontecimientos vividos ni a una descripción cronológica de los sucesos escolares. Se trata de un acontecimiento crítico que se constituye en una alta condensación de sentidos, no sólo para el sujeto protagonista de la experiencia, sino también para otros colegas, que participan del proceso de reflexión e indagación pedagógica. En este sentido, debemos tener presente que la experiencia seleccionada para ser narrada debe poder anclar en otros, debe resultar significativa para más colegas protagonistas y escuchas.

Andrea Alliaud (2011) analiza los modos en que circula el saber y el “saber-hacer” de los docentes y nos dice que es poco frecuente que:

“Quienes saben hacerlo le cuentan a otros cómo lo han hecho. Le hablen de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas (Sennett, 2003). Estas propuestas guían, porque cuentan desde el hacer y el quehacer, antes que imponiendo un deber ser (...) No es que los ‘buenos’ (circunstancialmente buenos) cuenten grandes aventuras y hablen de sus progresos, mostrándose como modelos acabados, ‘perfectos’, para que los otros, los ‘malos’, imaginen o proyecten una visión de sí imposible de alcanzar. Es algo mucho más sencillo, pequeño y terrenal, tal como mostrar un ejemplo, una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez y complejidad que plantea el hacer (...) Desde esta concepción, no habría fieles ‘reproductores’ de lo que hicieron otros (o les contaron que hicieron), lo cual no sería posible, entre otras cosas, debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a lo intransferible de toda experiencia. Por el contrario, la propuesta apuesta a una dimensión (incontrolable, inmanejable) de las narraciones de experiencias: lo que ellas pueden ‘provocar’ en otro/s (si es que el encuentro llega a producirse), en términos de pensamiento, imaginación, decisiones,

creación; y, en definitiva, en dar curso a la propia acción, en generar la propia narración, el guión de la propia enseñanza” (p. 66-67).

Esto nos remite a las consideraciones éticas y políticas que ya hiciéramos, acerca del lugar del docente como profesional que posee saberes y construye nuevos conocimientos en el espacio público, compartido con otros.

Pero al mismo tiempo, es necesario levantar una señal de alerta: las experiencias pedagógicas vividas y que, de un modo u otro, son percibidas por los protagonistas como acontecimientos críticos, son las que se relatan en los pasillos, en las reuniones informales, en el llamado telefónico entre colegas encabezadas por un “no sabés lo que me pasó”. Estas experiencias no siempre llevan la marca del éxito, sino que en la mayoría de las oportunidades muestran situaciones no resueltas, preguntas aún sin respuestas, búsquedas inconclusas, en una mixtura y complejidad como la de la práctica misma. Decíamos que a menudo los “extranjeros” señalan problemáticas que pueden no ser vistas como tales por los protagonistas de las prácticas educativas. Al narrar, y en particular, al poner por escrito lo narrado, los problemas cobran visibilidad y se discuten desde posicionamientos, al mismo tiempo, son objetos de discusión. En lo que el profesional narra se entrelazan conocimientos construidos, estudiados: muestra particulares puntos de vista, su postura teórica, su posicionamiento ideológico, su adhesión pedagógica y filosófica; y en este decir y tomar la palabra este sujeto se expone. (Recuerde el lector cómo se muestra Mercedes sin “protección” ni “cautela”, en “Brenda de la familia B”). Al mostrar sus pensamientos y acciones el protagonista de la experiencia comienza a hacer público parte de algo que, hasta el momento, se reservaba al espacio de lo privado en su práctica. Esto debe ser reconocido y valorado, colocándose en un marco sensible de intercambio real y significativo, donde aparece la necesidad de construir un vínculo de confianza, conversación y trabajo colaborativo con otros a la hora de desmenuzar la experiencia narrada, participando en un proceso de búsqueda de sentido atentos a lo que se dice y se cuenta en el texto elegido. Los otros, colegas significativos, funcionarán como editores e interlocutores válidos de la experiencia, en la medida en que reconozcan esta acción que desnuda saberes y no saberes de las prácticas pedagógicas individuales y colectivas, áulicas e institucionales.

3. c. Transformar una experiencia personal en un documento público

En el apartado anterior hemos planteado algunos aspectos de la escritura ligados a la posición del narrador y a las características de la experiencia que se narra (su asunto y los tiempos del relato). Existe abundante bibliografía⁸ que permitirá al lector abordar otros aspectos del proceso de textualización de la experiencia que no detallaremos en este artículo por falta de espacio. Algunos ejemplos son:

- las dificultades inherentes al pasaje del saber al decir, del decir al escribir y las transformaciones operadas en el saber luego de escribir;
- la construcción del título, su relación con la experiencia, la reflexión teórica y la “conquista” de los lectores;
- los cuestionamientos o escrituras de tono reflexivo, las preguntas que interrogan la experiencia misma y también la posición del protagonista, sus sensaciones, lo que le sucedió y lo que le suscita en el presente (momento en que está escribiendo);
- las interpretaciones y reflexiones del propio autor, como también las de otros convocados para dialogar con la experiencia (que pueden ser los colegas inmediatos o académicos consultados a través de sus obras).

En este apartado profundizaremos algunos aspectos sobre las transformaciones que sufren los sujetos y las experiencias cuando éstas se hacen públicas, es decir, cuando los relatos de experiencias pedagógicas toman la forma de un documento público.

Hemos sostenido que los docentes, al escribir, ponen en evidencia sus deseos, las decisiones tomadas, los aciertos y los desaciertos, exponen la experiencia y la someten a la mirada de los lectores (tanto los que ofician de testigos ocasionales y remotos como otros que también fueron protagonistas de la experiencia). Abren el juego a la inter-locución, al pensamiento, a la re-escritura del texto y de la experiencia misma. La publicación es entonces un momento decisivo que abre espacios de reflexión y construcción colectiva y dinámica de saberes que traspasan las paredes institucionales y contextuales.

⁸ Para obtener más información sobre documentación de experiencias pedagógicas, consultar en el sitio web del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires: <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/index.html>. Allí el lector encontrará, entre otras cosas, la Colección de Materiales Pedagógicos del Proyecto CAIEs y el Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas.

Es posible que la experiencia narrada no cuente algo novedoso para muchos. Sin embargo (como puede suceder con “Brenda de la familia B”), una situación narrada por otros, que incluso remita a momentos vividos en instituciones, modalidades o niveles del sistema educativo diferentes a los del lector, permite visualizar la posibilidad de que la misma pueda constituirse en un disparador de la reflexión sobre hechos vividos en la propia práctica docente. Puede establecerse una empatía con lo narrado. En efecto, al leer las experiencias, vuelven a nuestras mentes acontecimientos similares atravesados por nosotros o por colegas.

Los relatos de experiencias pedagógicas suelen partir de un problema o inquietud, un desafío o una situación desconcertante que conmueve lo habitual y lo naturalizado como esperable en las instituciones educativas. A veces, la que se relata es aquella experiencia que, por alguna particularidad, se distingue de las demás situaciones que construyen la cotidianidad y que tiene algún significado para el docente narrador o ha inscripto una huella. Si pensáramos en un colectivo de docentes narradores, la trama de narrativas institucionales permitirían la reconstrucción de parte de la complejidad de la cotidianidad escolar y de las memorias institucionales; al mismo tiempo que harían visibles los afectos, sus efectos y los posicionamientos diversos que se juegan en la toma de decisiones y en las prácticas (posiciones que a veces están ocultas tras el velo del discurso esperado, aquél que es congruente con el mandato del deber-ser de los docentes).

Los docentes y las instituciones, como terrenos inabarcables, se encuentran entonces de-velando (en el sentido de sacar el velo) algunos aspectos que, “corridos” de otros formatos de documentación pedagógica, nos posibilitan tomar cierta distancia para indagar lo que está sucediendo, por qué camino nos dirigimos, qué se ha superado y qué queda por revisar; procesos sostenidos en una reflexividad colegiada o al menos compartida con otros.

Hacer circular estos documentos pedagógicos los transforma en instrumentos para el trabajo con otros, discutiendo y re-interpretando tanto la experiencia escrita como aquellas otras vividas que resuenan con el tañido de la que llegó a sus manos.

La documentación narrativa conduce a poner a disposición de otros (lectores que pueden o no estar directamente relacionados con las coordenadas espacio-temporales donde sucedió la experiencia) las significaciones que los docentes

producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de su propia experiencia educativa. Nos dice Suárez (2007):

“Sus dispositivos de trabajo generan y proyectan relaciones horizontales y espacios colaborativos (...) con la intención de constituir ‘comunidades de atención mutua’; se orientan a la producción individual y colectiva de relatos pedagógicos que den cuenta de los modos en que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; y se proponen la generación y la disposición pública de nuevas formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada. Sólo de esta manera, la documentación narrativa se dirige a innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla, y en las estrategias utilizadas para ponerla en circulación y deliberación públicas” (p. 33).

Se trata de experiencias que nos orientan hacia la intersubjetividad, hacia la necesidad de poner en discusión las bases desde las cuales se habla y de fundamentar dicha elección y hacia el compromiso de deconstruir las explicaciones y articulaciones que, en cierto modo, pueden estar veladas en la narrativa. En el terreno del encuentro con el/los otros docentes narradores, cada cual debe ser capaz de convertirse, al mismo tiempo, en interlocutor válido sabiendo que sus aportes no pretenden establecer criterios de verdad, sino de reflexividad.

Poner a disposición realmente, implica tender puentes y lazos. Publicar es permitir que se enlacen las experiencias vividas, que resuenen entre sí y permitan captar el eco en otras experiencias transitadas o por venir, tanto de los propios protagonistas y/o de las mismas instituciones singulares, como de otros docentes-alumnos-directivos-actores de la comunidad en general, escuelas, locaciones, regiones. El lenguaje de la narrativa es un factor clave para construir esta cercanía. También lo es el tiempo del relato, las voces de los actores, la propia voz del docente-autor que al tomar distancia de lo vivido aparece como una especie de narrador omnisciente.

En este sentido, los relatos de experiencias pedagógicas ofrecen una oportunidad de reflexionar sobre la propia práctica. Ello comienza cuando el docente toma la palabra y puede distanciarse del “caso” y analizar la experiencia en su conjunto, viéndose a sí mismo y a los otros. Es decir, este dispositivo de escritura y análisis, pretende reconocer, tras los sucesos concretos de la práctica docente, los posicionamientos teóricos y metodológicos, las posturas ideológicas y políticas, los sueños y utopías que surcan las acciones. Paulo Freire (2009) nos dice:

“No puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables, *reflexión* y *acción*. En este sentido, decir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que el decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres” (p. 17).

Así creemos que el docente narrador y protagonista de la experiencia se posiciona, desde esta modalidad de indagación, como sujeto de su pensar y de su hacer fundamentado.

El hacer públicos los saberes que poseen, crean y reconstruyen los docentes a partir de la documentación de experiencias pedagógicas, de las reflexiones, de las exigentes interpelaciones e interrogantes que les surgen en torno a ella, implica una oportunidad democrática de reconocimiento del docente (Suárez, 2007d) como productor de saberes situados y una oportunidad de transformación de las prácticas educativas.

3. d. Las condiciones institucionales necesarias

Por lo planteado hasta aquí, se hace evidente la necesidad de forjar propuestas institucionales -y de sistema- capaces de superar las prácticas de aislamiento profesional y las concepciones subyacentes históricamente constituidas. Para ello, el rol de la gestión no sólo es clave para generar los espacios institucionales que inviten a compartir y producir saberes, sino también para iniciar procesos de transformación de las prácticas a partir de propuestas situadas que incluyan aquello que se escapa de otros formatos de investigación e indagación pedagógica.

El formato de indagación que rescatamos en este artículo recupera (documentando, sistematizando y publicando) la/s experiencia/s pedagógica/s como posible y válido punto de partida para la reconstrucción crítica de las prácticas que se dan en las instituciones educativas, en el que se experimenta una transformación cualitativa respecto al tratamiento de las problemáticas de cada escuela, de cada curso-grado-sala, de cada docente.

La escuela se plantea como aquel espacio de reflexión situada, deliberación, que gana en horizontalidad y no se limita a la ejecución de las directivas tomadas fuera de ella y que no logran impactar en su quehacer. Esto implica abrir espacios de participación de todos los actores-protagonistas de la vida escolar, generando una nueva forma de “hacer escuela” y un modo particular de concebir la gestión⁹.

Instituir estos mecanismos implica habilitar un espacio-tiempo donde se compartan y analicen las experiencias, abordando su dimensión pedagógica, histórica, política, social y filosófica. Interesa particularmente viabilizar el abordaje de aquello que “nos sucede” en las escuelas, un abordaje desde la problematización, la pregunta, la interpelación; un abordaje de construcción de conocimientos, un abordaje de articulación de saberes, proceso en el cual se convoca a los conocimientos de los académicos como interlocutores también válidos (no se trata de suplantar la valoración de unos por una posición situada en el polo contrario). Deriva de allí que se inste a un cambio, donde el objetivo es situar al docente-profesional en una perspectiva más amplia para analizar su hacer y su saber en contexto. Se pretende generar prácticas institucionales que posibiliten revisar la cultura institucional del desvínculo, del trabajo parcelado, del “cada cual atiende su juego”, para pasar a prácticas donde los sujetos implicados se comuniquen y discutan las experiencias particulares y en consecuencia se enriquezcan y mejoren sus propias prácticas, reflexionen sobre ellas, propiciando un mutuo beneficio.

Institucionalizar espacios de encuentro entre maestros que documentan sus experiencias pedagógicas resulta un desafío. No se trata de mostrar “modelos” acabados ni de presentar sólo aquellas acciones “exitosas”, tampoco de generar espacios de “pasaje de historias”, sino que se convoca a desmenuzar cada una de las experiencias narradas en el marco de un proceso reflexivo, compartido con colegas, bajo el signo del respeto y la amorosidad¹⁰. En este marco, resulta

⁹ Invitamos al lector a poner en diálogo lo dicho aquí con los sentidos asignados a la gestión por Andrea Martino y Silvia Vázquez, en su artículo, en este mismo libro.

¹⁰ De la amorosidad como cualidad del enseñante nos habla Freire en “Pedagogía de la autonomía” y en

impensable dejar fuera aquello que “no resultó”. Se posiciona al docente en el lugar de sujeto que aprende, que discute su sentir, su penar, su pensar, su actuar, su visión del mundo, de la educación, etc.; implícita o explícitamente manifiestos en las experiencias que narra y revisa “junto a” sus compañeros. Se trata de tomar distancia del sujeto que todo lo sabe para ocupar el lugar de “educador-educando” que se encuentra con otros “educadores-educandos” sujetos de un proceso de transformación.

Algunos aspectos a tener en cuenta para que no se banalice ni obstaculice la indagación y documentación narrativa de las experiencias pedagógicas

Es indispensable:

- Trascender el relato de meras anécdotas. Aunque éstas impliquen la narración de escenas vividas, no constituyen documentos pedagógicos narrados.
- Reconocer las dificultades que implica el instante inicial en el que el docente-escritor se enfrenta a la hoja en blanco, a la puesta en texto.
- Reconocer los temores que puede sentir el docente-escritor, dado que al contar lo vivido se expone él mismo.
- Tener en consideración todos los elementos involucrados en las prácticas sociales de escritura. Por enunciar sólo algunos momentos clave, hay que seleccionar la experiencia a narrar y planificar cómo se lo hará; escribir y reescribir distintas versiones sucesivas de la experiencia pedagógica hasta obtener una versión publicable.
- Incluir a otros en la instancia de la edición pedagógica de los documentos narrativos: lectura, relectura, propia y de otros docentes individuales u otros colectivos, constituyendo talleres de educadores (Achilli, 2000).
- Publicar el relato de la experiencia pedagógica tornándola públicamente disponible.
- Tiempos que se deben autogestionar los protagonistas (personales, grupales) y tiempos que se deben pensar institucionalmente “para diseñar, para observar la práctica, discutirla, leer, reflexionar e indagar” (Gimeno Sacristán, 1992: 287).
- Generar espacios para conservar archivos, fotos, registros diversos y apertura de dichos espacios para su consulta y “ampliación” de los recursos

“Cartas a quien pretende enseñar”. También es un concepto presente en los trabajos de Carlos Skliar.

para la memoria.

- Explicitar las posiciones, intereses y perspectivas, y pedir a los interlocutores que también lo hagan.
- No eludir los conflictos que generan las diferentes posiciones y miradas.
- Superar el aislamiento profesional docente, tensionando la cultura profesional y las culturas institucionales.
- Dejar circular la palabra, permitir que tenga voz lo silenciado.
- Saber que este modo de trabajo e indagación sobre la práctica propia y la de los colegas, de hecho impactará en los modos de circulación del poder, las influencias, y puede cuestionar las bases de la autoridad en la institución.
- No pretender fórmulas mágicas, ni recetas para replicar experiencias exitosas. Se esperan justamente experiencias reales, que muestren las dudas que se tuvieron, los elementos de juicio que se siguieron, las decisiones finales, la reflexión sobre lo desacertado y lo valioso de la experiencia.
- No esperar el lenguaje técnico y la estructura de otro tipo de textos pedagógicos, pero tampoco ausencia de conceptualización ni de reflexión teórica en-sobre-durante-después de la práctica relatada.

Un cierre que pretende apertura

En consonancia con lo que venimos planteando, nos imaginamos este cierre del artículo como un “convite” a la mesa de trabajo a diversos actores que tejen en conjunto la trama.

Imaginamos a Brenda de la familia B, sonriendo tímida pero orgullosa por lo que logró para sí misma, y por lo que permitió a Mercedes, su maestra, mientras compartían un espacio y un tiempo en la escuela; por lo que permitió a los que nos constituimos como testigos ocasionales de un instante de su vida en los encuentros compartidos en espacios de formación; por lo que seguramente le permitirá a los lectores, a través de las escenas que evocarán y “las Brenda” que recuperarán de su memoria o de su presente.

Mercedes se suma a la mesa de trabajo mirando a la niña en su narrativa. Esta docente narradora puso el foco en quien a veces desaparece de nuestros

discursos. Luego de aflojar su nudo en la garganta, tomó la palabra para sí misma y también se la dio a otro que no tenía voz. A partir de su relato nos invitó a pensar, con nombre y apellido, en los estigmas, las oportunidades, la inclusión, las desiguales condiciones de partida, los desiguales puntos de llegada y la tarea central de la escuela. Con sus colegas se comprometió en la búsqueda y producción de otra información pertinente para profundizar el análisis de la/s problemática/s que nos mostró Brenda, como base de las decisiones y los proyectos de transformación. Esta búsqueda posibilitaría tomar decisiones sustentadas en un profundo conocimiento de la realidad institucional, para promover la transición desde lo real, hacia lo deseable, a través de lo efectivamente posible.

Convocamos a los docentes editores del texto de Mercedes (colegas que desde su colaboración en la revisión, comparten de algún modo la autoría). Ellos desafiaron a Mercedes y se desafiaron a sí mismos para desnaturalizar la escena, reflexionar desde sus propias categorías teóricas y posicionamientos, pero también para convocar las tantas lecturas que cada uno venía realizando en su trayectoria profesional. Los editores discutieron, pensaron en el problema pedagógico y político que ponía en evidencia Brenda, tomando distancia de lo singular, anecdótico o puntual. Trataron de encontrar, a partir de esta y las demás narrativas que documentaban las prácticas pedagógicas de diversos colegas, nuevas formas de nombrar, reconocer, reconstruir las prácticas pedagógicas e institucionales ancladas en las experiencias singulares y colectivas de los protagonistas. Hemos dicho que la reconstrucción escrita narrativa de las experiencias pedagógicas institucionales refiere a momentos, espacios y prácticas que permiten pensar lo que sucede en las escuelas, por qué y cómo. Un docente que reflexiona con sus colegas, con-para –por sus alumnos, su práctica, sus decisiones, se piensa a sí mismo, se respalda en la palabra y en la escucha, se ubica como protagonista de la vida cotidiana de las escuelas pero también de su análisis y de la toma de decisiones consecuente para modificar aquello que surge como problemático.

Invitamos a la mesa a los representantes de diversas perspectivas que proponen otros modos de abordar la construcción de conocimiento sobre la escuela, sin caer en el eclecticismo, pero creyendo en la complementariedad de herramientas al servicio del enfoque de la práctica docente y de la realidad

educativa que hemos esbozado aquí. Aspiramos, a partir de su presencia, a promover la reflexión sobre aspectos teóricos y metodológicos en interacción dialéctica, y sus variaciones de sentido según las posiciones por las que se opten, problemas y preguntas específicas que se pretendan responder y las definiciones de escuela, evaluación, práctica docente, entre otros aspectos nodales, que se sostengan.

Convocamos a los autores de diversos artículos de este libro y nos sentimos convocados por ellos. Pretendemos que lo dicho hasta aquí entre en diálogo con los aportes presentados en cada capítulo que se pregunta por la gestión y la escuela, desde diversos encuadres teórico-metodológicos.

Revisamos los apuntes que trajimos a esta mesa y lo que pretendíamos con este artículo. Hemos querido proponer la autoevaluación institucional como práctica clave que, al recuperar saberes y producir conocimientos situados, permita reconocer las actuaciones que acercan a la escuela al cumplimiento de su misión, como también abordar las dificultades, habilitando al mismo tiempo una vía de reconocimiento y profesionalización docente. Para llegar a ese punto ha sido necesario reflexionar acerca de las prácticas evaluativas y de sus implicancias personales, institucionales, sociales, políticas y éticas, tanto cuando se desarrollan puertas adentro de la institución como cuando se trascienden estas fronteras y asumen un carácter más público.

La invitamos finalmente a Ingrid Sverlidk (2008) para que nos recordara que:

“La conciencia crítica no puede comprenderse fuera de la praxis, del par acción-reflexión. No se trata de una toma de conciencia de la realidad en el sentido de mirar al mundo, sino de traspasar la esfera espontánea de aprehensión de la realidad hacia una posición crítica. Es decir, se trata de asumir una posición epistemológica de productor de conocimiento, lo cual requiere a su vez de un compromiso histórico. En esta lógica, conciencia crítica también significa conciencia histórica. Paulo Freire (1979) va a decir: *‘Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de “alejarse” de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico, solamente éste es capaz por todo esto de comprometerse.* (p. 9).” (p.31).

En cada uno de nosotros, cuando ya nos retiramos de la mesa de trabajo, queda una convicción: habilitar la palabra de los protagonistas es un acto pedagógico y político.

Bibliografía

Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. L. (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.

Contreras, D. J. (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Bs. As. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Freire, P. (2009). *Educación como práctica de la libertad*. Bs. As.: Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 11ª edición.

González González, M.T. y Escudero Muñoz, J.M. (1998). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Madrid: Humanitas.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

San Martín Alonso, A., Beltrán Llavador, F. (1993). La organización escolar. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, Nro 219, pp. 16-21.

Suárez, D. (2007a). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. En: e- Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. Otoño- invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Suárez, D. (2007b). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.) (2007). *La*

investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Suárez, D. (2007c). ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? (Fascículo 2). Serie: *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos*. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Suárez, Daniel (2007d): *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? (Fascículo 3)*. Serie: Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. (2003a). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Módulo 1). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires

Suárez, D., Ochoa, L., Dávila, P. (2003b). La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo 2). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.

Sverdlick, I. (2008). Investigación educativa, evaluación y pedagogías críticas. En AAVV (2008). *Revista Novedades Educativas Nro. 209, De Freire a nosotros y de nosotros a Freire*. Mayo de 2008. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL.

Proyectando y gestionando escuelas. Reflexiones para la mejora escolar

*Liliana Abrate
Analía Van Cauteren*

Presentación

En este artículo presentamos un conjunto de reflexiones en torno al debate actual sobre el sentido de la escuela, sus posibilidades de transformación y la construcción de saberes pedagógicos para una gestión que se oriente a la mejora constante de los procesos educativos. En su desarrollo recuperamos el trabajo realizado en el marco del Programa de Postulación Docente de la Facultad de Filosofía y Humanidades, además de otras experiencias variadas de capacitación y actualización profesional con docentes de diversas instituciones educativas; abrevando también de la propia actividad profesional.

Sostenemos una mirada crítica sobre las prácticas educativas y proponemos modos de intervención pedagógica que permiten articular teoría y práctica, impregnando la tarea del componente político.

El recorrido que planteamos, a partir de un recorte que no pretende agotar su complejidad, comienza por destacar algunas herramientas teóricas que permiten desnaturalizar representaciones, comprender y tomar posición frente a interrogantes, temas y/o problemas vinculados a las prácticas docentes. Se continúa con un análisis pedagógico de la institución educativa y sus posibilidades de transformación para concluir en un tratamiento de la gestión directiva conceptualizándola como una intervención para la mejora de la escuela.

Tensiones desde el contexto

El contexto actual plantea importantes desafíos para las instituciones educativas en general. Son tiempos en que las transformaciones pertenecen a un orden no trivial ni acumulativo, sino que asumen la forma de cuestionamiento de todas las certezas, entre ellas la relacionada a la transmisión del conocimiento

científico propio de la modernidad. Al respecto resulta interesante la perspectiva de Llomovatte (2011):

“Nos dice Immanuel Wallerstein que este siglo XXI puede ser la oportunidad para la reconstrucción del mundo del saber como lo fue el período 1750-1850. El papel del profesional sería el de aportar sus habilidades para que podamos comprender la naturaleza de esta transición, y todavía más importante, para mostrarnos las opciones históricas que esta transición nos ofrece a todos, individual y colectivamente”.

Los diagnósticos educativos reconocen en general que el sistema educativo y sus instituciones se encuentran sometidos a fuertes debates. Algunos los plantean en términos de crisis educativa, con todos sus obstáculos y fortalezas; con connotaciones más pesimistas u optimistas. En ellos se hacen presentes las ideas que refieren al impacto que tienen en la educación los cambios en los modos de producción y circulación del conocimiento, generando tensiones y contradicciones innegables para su transmisión y en los procesos de formación de sujetos sociales.

Desde la perspectiva adoptada para este artículo y en consonancia con lo manifestado por Abrate, L. y Juri, M. (2011), entendemos que los cambios actuales:

“Exigen profundos procesos de comprensión que permitan dos acciones complementarias: sostener la función específica y general que las escuelas tienen en el mundo contemporáneo y construir las particularidades que llevan a que cada institución, en su propio contexto, se impregne de nuevos sentidos para todos sus actores”.

Recuperamos los avances investigativos que dan cuenta de las mejoras alcanzadas, en un proceso que ubica a la educación en un lugar de transición entre la sociedad moderna e industrial hacia la sociedad del conocimiento. Este reconocimiento, permite la gestación de nuevos formatos educativos que ofrezcan respuestas superadoras a las demandas actuales. Así, la estructura

escolar moderna se ve compelida a transformarse desde sus cimientos, pero no entendiendo el cambio como un acto de demolición y destrucción, sino como un permanente proceso de reconstrucción. En los últimos años es posible identificar intentos y propuestas de innovación educativa valiosas que no parecen ser suficientes.

En este marco, una de de las cuestiones centrales se vincula con la formación y el desarrollo de los profesionales de la educación. Para muchos autores, los procesos tradicionales de formación de profesionales han resultado insuficientes y, en algunos casos, hasta indeseables (Ferry 1990; Burbules 1991; Eisner; 1998). Según los términos de Anijovich, R. (2009):

“Las condiciones que debe reunir la formación de profesionales, en todas las ramas de actividad en las que se pone en juego conocimiento superior, constituye en la actualidad un terreno muy amplio de propuestas y debates. El caso de la formación docente en la universidad y en los institutos de nivel superior se inscribe en este marco. Confluyen en él las diversas interpretaciones que se despliegan sobre los múltiples problemas de la formación”.

Desde las propias prácticas profesionales que venimos desarrollando, ya sea en el asesoramiento institucional, en las intervenciones pedagógicas o en los proyectos de formación y actualización, advertimos la pertinencia de estas apreciaciones y destacamos la necesidad de pensar, revisar y reconstruir de manera permanente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, generando propuestas transformadoras que permitan el empoderamiento y la promoción de sujetos e instituciones como colectivos críticos. Este planteo, que venimos trabajando en las últimas etapas del Programa de Postitulación Docente, dictado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, es el que ampliamos a continuación.

La perspectiva asumida, aborda los proyectos educativos institucionales desde la especificidad de la dimensión pedagógica de las escuelas. Se recuperan los discursos de la tradición socio-crítica a partir de los cuales los comportamientos individuales se interpretan en sus vínculos con la estructura social, superando las posturas que explican en términos de carencias, las problemáticas

educativas de los sujetos. Se entiende que la acción pedagógica se orienta a construir poder en la vida cotidiana y en la esfera política, a través de una mediación que pretende desnaturalizar y desenmascarar mitos y relaciones sociales inmovilizantes. Más precisamente, como explica Paso, M. (2011) se sostiene que:

“La acción pedagógica se entiende como una interacción discursiva entre adultos y jóvenes orientada a problematizar la vida cotidiana con intención emancipatoria, persigue procesos de concienciación, reflexión y liberación por parte de los afectados por la miseria con respecto al sistema social que la produce”.

En relación a la gestión, nos posicionamos desde una perspectiva en la que se asume la posibilidad de la mejora escolar, a partir de la desnaturalización de las mismas prácticas escolares, revisando, interrogando y debatiendo en torno al quehacer cotidiano y asumiendo el desafío de re-situar la escuela en un lugar de compromiso social. La desnaturalización de diversas prácticas escolares se logra desde el abordaje histórico, basado en la perspectiva genealógica.

Es esta una de las tareas iniciales que desplegamos en las propuestas de formación, recogiendo un camino ya iniciado por otros especialistas del campo como Varela, J. (1991) Pineau, P. (1998) Larrosa, J. (1995) Dussel, I. y Caruso, M. (1999). Constituye un análisis novedoso en el proceso de construcción de razones específicas para explicar la escuela como texto enmarcada en un contexto.

Como pedagogas, en el ejercicio profesional, en la docencia y en la investigación, definimos y abordamos a la escuela como institución educativa prevalente. Explicamos el formato escolar como texto propio de un contexto socio histórico político, pero también como texto más allá de su contexto, entendiendo que la escuela ha superado, en términos de permanencia y constitución particular, la impronta contextual de la modernidad que le dio origen. Proponemos para su conocimiento y comprensión, el abordaje de diferentes perspectivas de análisis que interactúan y posibilitan entender más en profundidad su conformación como objeto de estudio. Ellas son entre otras: -la dimensión de contexto de la escuela (o dimensión sociohistórica) -la dimensión de texto (como objeto propio) -la dimensión pedagógica y -la dimensión de orden simbólico.

Recuperando algunas consideraciones sobre el formato escolar moderno encontramos significativo desentrañar las representaciones del proceso de descontextualización, de fracaso escolar, de la estructura gradual y simultánea de la escuela, la primacía de los procesos de moralización y disciplinamiento, entre otras. Al respecto sostiene Baquero (2009):

“La descontextualización parece ser más que una calamidad natural, el efecto de nuestras políticas de escolarización masiva bajo el formato particular de la escuela moderna que ha implicado deliberadamente cierto carácter de espacio de encierro y de voluntad de ruptura con las formas de conocimiento cotidianas que portan los sujetos” (p.269).

En relación al fracaso escolar, las representaciones sociales atribuyen a los sujetos y sus familias una condición deficitaria que sería la responsable de la falla en la escuela, como si los sujetos expresaran capacidades de aprendizaje “libres” de contexto.

Así también, acerca de la gradualidad y simultaneidad “puede decirse que el formato escolar moderno posee la expectativa de que los sujetos de un grupo aprendan a la vez, en todas las áreas, de una misma forma y en los mismos tiempos. Casi una declaración anticonstruccionista” (Baquero 2009: 275). El dispositivo no ha sido pensado para facilitar los aprendizajes, sino que evidencia sus propios límites para propiciar el desarrollo cognitivo. Por tanto, cabe reconocer al contexto como descontexto, considerando que en la contemporaneidad debe modificarse el propio texto de la escuela. Si la práctica de enseñanza se ha creado en función del carácter político e histórico ¿por qué ahora no recuperar el mandato en función de un nuevo sujeto?

De modo que la confluencia de estas perspectivas permite desarrollar en las propuestas de actualización profesional, un tratamiento teórico-práctico de las temáticas seleccionadas y un abordaje reflexivo-crítico de las posibilidades de intervención pedagógica en la gestión escolar de las instituciones educativas. A través de un juego de relaciones entre lo existente y lo innovador, proponemos un trabajo colaborativo entre los docentes para producir propuestas de gestión con significativos contenidos disciplinares, políticos y sociales. Así, metodológica e intencionalmente, los distintos participantes de los espacios de formación ofrecidos, se asumen en su doble y simultáneo papel de “aprendices y maestros” (Pozo, J.I. 2002).

Acerca de la “idea de crisis de la escuela” y su naturalización

Ahora bien, las alusiones a la crisis de la escuela no se reducen al proceso de descontextualización. Diferentes autores refieren a ella de múltiples maneras, con términos tales como: desastre, desorden, tragedia, entre otros, y mencionan causas variadas y complejas. Sin embargo, el diagnóstico suele ser el mismo: “la educación está en crisis”. En esta línea se expresan Narodowski, D. y Brailovsky, P. (2006):

“Docentes deslegitimados, alumnos que ya han dejado de ser niños ingenuos y obedientes y que en muchas esferas sus conocimientos superan a los de los adultos, una escuela que ha dejado de tener el monopolio del saber y la desaparición de las utopías totalizadoras, permiten que se piense en la necesidad de redefinir la escuela”.

La escuela de la modernidad instituyó un formato y una configuración particular que ha persistido durante tres siglos. Las formas del dispositivo escolar frecuentemente resultan tan familiares que no son interrogadas, antes bien se las vivencia como “naturales” y, por ende, inmodificables, desdibujándose su carácter socio histórico, resultando imperceptibles sus sentidos y razones. Sostenemos, a modo de hipótesis, la existencia de una operación de naturalización similar en relación a “la idea de crisis de la escuela”, cuestión que ha sido propiciada no sólo desde los discursos mediáticos, sino desde el discurso pedagógico mismo.

Raquel San Martín, periodista argentina, admite que “la agenda de los medios de comunicación sobre temas educativos suele privilegiar la ‘crisis’, los diagnósticos catastróficos y las declaraciones apocalípticas” (San Martín, 2009:9). Sin embargo, es necesario también reconocer la existencia de un discurso pedagógico teñido de impotencia y pesimismo que, en las décadas de los 80 y los 90 fue reforzando y sellando la desconfianza social hacia la escuela. Ejemplo de ello lo constituyen los títulos de algunos de los libros pedagógicos más exitosos en dicho período, los cuales daban cuenta de expresiones que ponían en tensión el valor de la escuela¹. El tema no tiene una relevancia

¹ ¿Para qué sirve la escuela? (Filmus); “Los sentidos perdidos de la experiencia escolar” (Daniel Brailovsky); ¿Dónde está la escuela? (Duschatzky S.); “La tragedia educativa” (Etcheverry).

menor, pues al decir de Silvia Finocchio (2009): “Lo que se piensa y lo que se dice sobre la educación no sólo connota las miradas de quienes observan y comentan sobre ella, sino que, convertido en sentido común pedagógico de directivos, docentes, padres y alumnos; también atraviesa las decisiones cotidianas del mundo escolar”.

En síntesis, en los ámbitos académicos, en los diálogos profesionales y en las salas de profesores, la sensación de adversidad e impotencia, tan expandida en el final de siglo XX pero aún presente, fue convirtiéndose quizás en el sentido común pedagógico, ahogando iniciativas de mejoras e innovaciones en la vida institucional, reduciendo el sentido de la escuela a su carácter contenedor y asistencialista en desmedro de su función específicamente educativa. Cuando el discurso de la crisis se vuelve parte del ADN de la escuela, se opaca la capacidad problematizadora, el “estado de crisis” se torna en un peligroso estado habitual, se experimenta la percepción de que nada es posible de ser cambiado, y por lo tanto la mejora de la escuela se ubica en la esfera de lo inverosímil. Así, la propia idea de “la crisis de la escuela” requiere ser desmitificada y desnaturalizada.

Además, algunas expresiones que constituyen estos discursos remiten a situaciones e intereses diversos de quienes disputan la imposición de un sentido en el espacio público, exponiendo visiones acerca de lo que es o debería ser la escuela, sin generar necesariamente procesos de problematización y transformación crítica. A su vez, para quienes habitan cotidianamente la escuela, tales expresiones suelen dar cuenta de la sensación de sobre exigencia o de desbordes que generan algunas situaciones habituales. Nos unimos a la voz de Gabriela Diker (2010) quien -tomando las palabras de Hammond- exhorta a abandonar el “campo lexicográfico del desastre”, el cual “puede servir para confirmar ancestrales certezas (todo está cada vez peor en las escuelas), pero resulta poco útil para entender la naturaleza de los procesos que allí tienen lugar”.

No desconocemos las adversidades y las transformaciones contextuales que la escuela debe enfrentar, pero sí nos resistimos, desde las reflexiones pedagógicas, a naturalizar la idea de su crisis, pues corremos el riesgo de habituarnos a ella y no dar lugar al crecimiento. “Quizás sea necesario ponerle fin a la retórica del fin; no necesariamente para desmentirla, sino para definitivamente ampliar el

horizonte y atrevernos a imaginar qué hay del otro lado” (Diker, 2010, p. 161). Romper el círculo infinito donde nos ubica la idea de crisis encarnada en las instituciones y quienes la habitan, demanda reconocernos como sujetos con potencialidades y posibilidades de acción para la mejora. En primera instancia, hay cuestiones del orden de la autoestima profesional a revisar para luego crear y reconstruir las certezas debilitadas, puesto que durante décadas, docentes y directivos fueron definidos como técnicos, como engranajes cuya tarea consistía en acatar ordenes ministeriales y ejecutar lo que otros diseñaban. Los escenarios descritos anteriormente resultan complejos, instan a la escuela y a quienes la habitan a tomar partido y posicionarse con claridad. Entre otras cuestiones, requiere de un optimismo responsable, como condición *sin e qua non* para su transformación. Silvina Gvirtz (2010) sostiene que “somos conscientes de que las buenas intenciones no generan buenas prácticas per se. Para lograr cambios se necesita, además de buenas intenciones, solvencia técnica. Y más aún, además de las buenas intenciones y de la solvencia técnica, es necesario confiar en que el cambio es posible”.

Desde allí que entendemos que los procesos de mejora escolar no operan por “demolición” de los formatos existentes, sino por “reconstrucción”, y que en las situaciones escolares cotidianas, de manera casi imperceptible pero no por ello menos importante, podemos encontrar transformaciones que dan cuenta de tal reconstrucción. Muchas experiencias innovadoras se van gestando en las escuelas desde el convencimiento y la materialización de pequeños dispositivos por parte de docentes que problematizan las expresiones catastróficas y los propios discursos sobre la crisis de la escuela.

Tal como se afirmaba antes, es necesario abonar un proceso de desnaturalización del formato escolar moderno, junto a los discursos sobre su crisis. Y ello es posible desde la recuperación de distintas experiencias profesionales que procuran construir nuevas formas escolares ante los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Las escuelas y sus modos de posicionarse ante la crisis

Desde estas conceptualizaciones es que en la propuesta formativa desarrollada en el Programa de Postitulación Docente antes mencionado, implementamos un ateneo² en el que se exponen las experiencias alternativas que los docentes

² El ateneo es una modalidad propia de eventos académicos, en los que se procura socializar la resolución de casos problemáticos entre especialistas de una disciplina. En esta oportunidad, se adopta un formato académico para incorporar a las propuestas de formación con la misma intencionalidad.

cursantes llevan adelante en sus propias escuelas; habilitando un espacio de debate que permite su revisión y la puesta en acto de dispositivos capaces de dar soluciones concretas a realidades complejas. En el desarrollo del ateneo, los directores y docentes asistentes concretan la posibilidad de ir más allá, de transformar con sus proyectos lo no deseable y, al mismo tiempo, analizar aquellas aristas a seguir revisando y corrigiendo.

Así, a partir de las experiencias de ateneo hemos podido registrar que cada escuela tiene un modo de hacer lugar a la dificultad y de posicionarse singularmente ante la idea misma de crisis. Bernardo Blejmar (2001) al respecto, identifica tres formas institucionales de estar y actuar ante la adversidad. A saber:

- Escuelas que niegan e ignoran la adversidad del contexto. Asignan la responsabilidad de ocuparse de ella a otras instituciones: al Estado, a las familias y en última instancia a “cada quién”, señalando que es un asunto perteneciente “al ámbito de lo privado” y por ende de tramitación singular.
- Escuelas que estallan en su condición, pues la sensación de crisis las invade. Pareciera que la institución se inundó de contexto y tiene el peligro de naufragar en su condición de escuela. Todas las energías se alinean al servicio de contener el embate contextual.
- Escuelas que logran construir una estrategia para tramitar la crisis “haciendo de la escuela un proyecto” y con ello “se abre la posibilidad de enfrentar la cultura del fracaso tan instalada en lo educativo y expresada en su burocratización, desmotivación, escasas redes de comunicación e intercambios y sus posibilidades de adaptarse a su contexto” (Pozner; 2008: 110).

A continuación profundizaremos en la noción de “proyecto” como una pista, como una estrategia pedagógica disponible que algunas escuelas están viabilizando en la búsqueda de otros rumbos para el escenario de transición.

La potencia del proyecto

“Se trata de hacer de la escuela un proyecto”³

Proyectar –como acción y disposición- es el punto de partida para iniciar el reconocimiento y la búsqueda de alternativas, de variaciones o nuevos formatos escolares; lo cual requiere a su vez de una revisión sobre la gestión y sus posibilidades de mejora. Sin embargo, es de recordar que desde la sanción de la Ley Federal de Educación en la década del noventa, el término “proyecto” quedó teñido, en muchos casos, de percepciones no muy gratas. Durante las capacitaciones que tienen como protagonistas a docentes y directores de escuela, hemos registrado en relación a la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), recuerdos de una época caracterizada por la impotencia, la angustia, sentimientos de soledad y sobre-exigencia. Sin embargo, pese a los sinsabores que generó la implementación de la política educacional reformista, revisitamos esta noción pedagógica para pensar las propias escuelas como proyecto, asumiendo un nuevo modo de “estar” institucional.

Sostenemos que los Proyectos Pedagógicos Institucionales (PPI)⁴ poseen el potencial necesario para constituirse en herramientas de gestión escolar que definen, en el contexto de cada unidad educativa y de acuerdo con el proyecto nacional y regional, una opción de valores, intenciones y objetivos a partir de su situación específica (Pozner, P. 2008), permitiendo el paso del universal al particular, haciendo foco en cada institución educativa concreta. De esta manera, German, G. (2012) explica:

“El proyecto pedagógico es promotor de identidad (...) puede contribuir a articular la multiculturalidad y posibilitar la aceptación y la unidad de la diversidad, fortaleciendo los procesos, en tanto ubica el conflicto como una situación problema, para trabajarla, y como una oportunidad de crecimiento”.

³ Romero, C. (2009). Hacer de la escuela una buena escuela. Aique.

⁴ Las siglas PEI y PPI refieren a un mismo proceso institucional: la elaboración del proyecto que expresa las intencionalidades pedagógicas de cada escuela; sólo que desde los organismos ministeriales se generalizó como proyecto educativo mientras que desde la investigación académica se lo designa como proyecto pedagógico. Para esta ocasión se las utilizará indistintamente.

Guillermo Volkind (1996), pedagogo y director de escuela de larga experiencia, define y pone en valor a los proyectos pedagógicos, aludiendo a su potencial articulador en relación a los múltiples elementos constitutivos del dispositivo escolar. De este modo señala:

“Para mí el proyecto era una forma de vida, una manera de concebir las relaciones, las características de los vínculos, una concepción de aprendizaje, el carácter de los contenidos, el registro de lo cotidiano, el país en que vivíamos, las posibilidades de hacer y pensar, pensar y hacer coherentemente(...)”.

Subrayamos aquí a los PPI como garantes de coherencia institucional en la medida en que expresan la dimensión pedagógica de la escuela. Es así que los PPI se presentan como herramientas de la gestión que permiten aunar y coordinar acciones de diversa índole, brindando la oportunidad de alcanzar acuerdos que orienten los procesos y las prácticas que se desarrollan en las instituciones educativas como totalidad. Bernardo Blejmar (2006) sostiene: “La gestión es el territorio, allí donde el proyecto pedagógico es el mapa”.

La gestión directiva y la gesta de proyectos

“Dirás: ‘Nadie me ha formado para esto’.

Te diré: ‘Se aprende haciendo. Es posible intentarlo’⁵”

La reflexión e investigación pedagógica en torno a la gestión escolar no es una temática de larga data en el campo de las Ciencias de la Educación. Así, las primeras conceptualizaciones que aludían a los directores de escuela se derivaron del campo de las ciencias empresariales desde las cuales se asimilaba el perfil de su actuación a la de un gerente ocupado de administrar y controlar recursos humanos y económicos a fin de procurar la prestación de servicios educativos eficaces. Desde estos enfoques, la gestión es un asunto técnico organizativo, alejado del terreno pedagógico y de la política institucional (Pozner; 2008: 96).

⁵ Santos Guerra, M. A. (2010). Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa. Editorial Homo Sapiens. Argentina.

En este sentido, consideramos que si bien garantizar la regularidad y el ordenamiento de cada institución es una dimensión fundamental de la tarea de la gestión directiva, existen otros territorios o dimensiones en los que los directores necesitan incursionar. Pues la gestión directiva, en el marco de la escuela en transición, se despliega en el terreno de la posibilidad, en la fecundación de nuevos sentidos, descubriendo e inventando dispositivos escolares que tensionan lo instituido.

Gestar proyectos que hagan lugar a la crisis y lo inédito, implica construcciones que atiendan a lo diferente, a la particularidad y a la irregularidad, principios que contrastan con los de progreso, homogeneidad y regularidad, claves del proyecto pedagógico de la modernidad. Gestionar escuelas desde la diferencia, la particularidad y la regularidad lleva a repensar las estructuras profundas de sentido que le dan identidad, constituyendo su gramática. Así, entendemos que la mejora en las instituciones escolares que están teniendo lugar hoy, se vinculan a dichos principios.

A continuación, ejemplificando las ideas presentadas, interesa mostrar en el relato de Marisa Ibarra⁶, la convivencia en el marco de una misma institución escolar, de prácticas docentes pensadas y desarrolladas desde la diferencia, la particularidad e irregularidad, y de prácticas docentes pensadas y desarrolladas desde los axiomas de la modernidad. Los contrastes son evidentes.

Cada semana se hace entrega de las carpetas didácticas a Dirección, donde se observan los mismos contenidos, las mismas estrategias, los mismos procedimientos, las mismas evaluaciones para cada grado. Todo esto acompañado de los mismos agrupamientos y de la misma rutina. Sentados, callados, el pedido de “silencio”, “te sentás”, “copien la fecha” y la amenaza de llevarlo a Dirección o dejarlos sin recreo.

La señorita de Primer Grado planifica “Trabajo con los nombres”, para sus dieciocho alumnos, de manera homogénea, ya que considera que todos sus alumnos aprenden, trabajan, responden, cuestionan, etc., de la misma manera. Pero la señorita no toma en cuenta a Joaquín, por ejemplo; que después de la primera hora lo trae a Dirección porque se niega a trabajar como los “demás”, molesta y les pega a sus compañeros. Como así también a Usiel que termina

⁶ Es Profesora para la enseñanza primaria. Vice - directora de una escuela primaria en la Provincia de Córdoba.

rápido las actividades y no espera a sus compañeros y se pone a charlar, dice que se aburre, reclama otro tipo de actividades, pero la señorita le dice que espere a los demás, que respete el tiempo de ella y de sus pares.

La señorita de Segundo Grado planifica “Las partes de una planta”, para sus dieciséis alumnos de la misma forma y ¿qué pasa con Aarón y Brisa? No escriben, no leen, la maestra del año pasado le informó que no logró nada con ellos, no tienen ayuda familiar, viven en la calle. Pero la señorita de Segundo realiza lo mismo para todos sus alumnos, en sus diagnósticos informa: “Grado heterogéneo”, y para ella es una de las tantas problemáticas de su grado, y planifica la homogeneidad de aprendizajes. Para ella, Brisa, Aarón y Kevin, deben aprender igual a los demás, y, si no lo hacen, los envía a Dirección o les pide vaya a saber a quién si son niños que están solos, que no tienen ni un lugar de encuentro con la madre, menos con el padre que los abandonó, que se ocupen de ellos porque no sabe qué hacer.

Lo mismo pasa con cada docente de los demás grados. Salvo una, que realiza actividades para atender lo diverso, lo particular de sus alumnos, sus comentarios en la sala de maestros son con respecto al tiempo que le lleva preparar sus clases y los continuos cambios que realiza cuando las situaciones de sus alumnos la llevan a cambiar por problemáticas del día o algún imprevisto acaecido, o detener la clase para solucionar problemas ocurridos en la entrada o salida de la escuela, o peleas e insultos. Los comentarios que recibe de sus compañeras son: “Terminarás con carpeta médica”, “¿estás loca! ¿Alguien paga tus horas extras?”, “¿los padres de los alumnos te agradecen?”.

Para ella, el tiempo, la organización del grupo, está adaptado al contenido y a las condiciones de sus alumnos, si el grupo está motivado se continúa la clase, los chicos no reclaman recreo, ellos saben que al terminar lo que trabajan saldrán al patio.

Este relato también nos permite decir que, en ocasiones, el recorrido hacia la mejora resulta un emprendimiento profesional personal antes que colectivo. De allí la necesidad de pensar en proyectos pedagógicos que aúnen y ligen las acciones, posicionamientos y supuestos para dar coherencia a lo que acontece en las escuelas.

Acerca de la gesta y sus movimientos

Dar nacimiento, inaugurar, dar lugar a lo inédito, a otros posibles. Quizás, poner en tensión los formatos y dispositivos instituidos, demanda a quienes ocupan espacios de gestión escolar transitar previamente por dos movimientos: resistir e interrumpir.

Cuando hablamos de “resistir”, aludimos a gestiones directivas que se oponen a la reproducción de lo mismo, a la comprobación de la desigualdad, al cumplimiento de las profecías de fracaso que anticipan un destino, clausurando toda posibilidad al sujeto de hacer su vida.

La resistencia da lugar a la interrupción de aquello que no se constituye en una experiencia escolar positiva para nuestros alumnos. Jorge Larrosa (2003) define a los “gestos de interrupción” como la condición para que algo suceda, al tiempo que describe detalladamente las características de estos casi extraños movimientos en los contextos posmodernos. Así relata:

“La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un **gesto de interrupción**, un gesto casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio”.

Por su parte Graciela Frigerio (2004) explica:

“Los verbos resistir, interrumpir, inaugurar se oponen a la idea de que no hay condiciones para. A sabiendas de que las condiciones reales son adversas, desalentadoras, obstaculizantes, paralizantes, inquietantes, angustiantes, limitantes, pero no se trata en el territorio de lo político, de quedarse pasivo esperando que algo cambie, aquí se impone re- introducir la acción política” (p.8).

Otro relato para ilustrar estos conceptos, es el de Adriana Juncos de Miranda, una Vice-directora a cargo de una escuela en la provincia de Córdoba, quien compartió generosamente su experiencia profesional, en la que podemos encontrar “gestos de interrupción”. Aquí transcribimos su narración.

“Desde hace unos años (febrero de 2007) que me desempeño como Vice-directora Titular, con la Dirección a cargo ya que es un anexo, de nuestra institución, recorro el barrio para conocer la comunidad una o dos veces al mes, casa por casa en un principio, actualmente a las nuevas familias que llegan al barrio, situación que en los últimos dos años se incrementó casi en un 70%. Visito las familias, conversamos sobre sus necesidades, se tramitaron documentos de identidad, se consiguieron camas, colchones, ropa, en especial cuando el temporal de enero de 2011 dejó a varios hasta sin su techo.

Desde 2010, contamos con el Programa Centro de Actividades Infantiles (CAI) que desarrolla actividades de talleres los días sábados y con las maestras comunitarias que dan apoyo a los niños en sus hogares, por lo que la tarea de visita a cada familia se hizo compartida.

El año pasado, al realizar una de las tantas visitas, en el mes de mayo, conocimos una nueva familia, en situación de extrema pobreza, mamá sola con tres hijos, viviendo en una habitación con baño y con una especie de lavadero fuera de la construcción. El mayor, de 9 años, en silla de ruedas, el que le seguía, de 5 años y un bebé de un año. Los dos niños en edad escolar no concurrían a la escuela. Luego de presentarnos, se conversa con la mamá, para conocernos. El niño de 9 años inicia 1° grado a los 6 años, pero a mitad de año debe abandonar porque comenzó a sufrir los síntomas de la enfermedad (contracción de sus músculos que no le permiten estar parado y erguido), lo que lo lleva a estar en una silla de ruedas, entre adaptación y concurrencia a hospitales para diferentes estudios, deja de asistir a la escuela.

Al año siguiente, comienza nuevamente 1° grado pero antes de las vacaciones de julio vuelve a abandonar por tener que mudarse de casa. En las vacaciones de verano vuelve a vivir al mismo barrio. La madre nuevamente lo inscribe en la misma escuela, otra vez en 1° grado.

Al estar a varias cuadras de la escuela y por calles de tierra se le rompe la silla de ruedas y al no conseguir otra, deja de asistir desde el mes de junio, ya que le es imposible trasladarlo por algún otro medio que no fuera alzándolo.

Comienza el año lectivo, se presenta en la escuela a la que había asistido el niño estos tres años para ver si podía rendir, lo lleva alzando ya que pronto le entregarían una silla usada. Los directivos le dicen que debe iniciarse en 1° grado (por 4ta vez). La madre decide no inscribirlo.

Por razones familiares y de pareja le piden que deje la casa que habita, por lo que en marzo debe mudarse y es allí cuando llega al barrio donde está inserta nuestra escuela y los conocemos en mayo de 2012. El niño se quedaba solo en la silla de ruedas o en la cama, nos relata la madre que siempre estaba enojado o llorando, que ya no sabía qué hacer con él, con el de 5 años y con el bebé de 1 año, sola y sin ayuda.

En una primera instancia se los invita a conocer la escuela, la madre no sabía que existía, ya que el edificio pertenece al secundario y no hay ningún cartel que nombre nuestro establecimiento, al no conocer a los vecinos, nadie le comentó que la primaria funcionaba dentro del edificio del secundario, ella no hallaba la forma para llevar a sus hijos a alguna escuela, ya que no tenía medio alguno.

Hizo la visita con sus hijos un día sábado y un lunes, recorrimos las instalaciones, pudieron ver las actividades que se desarrollaban.

Institucionalmente, se trata la nueva situación con los docentes. Repensar nuestras actividades para la inserción de estos niños a la vida escolar. Hubo instancias de apoyo, se plantearon los pro y los contra de tener un alumno con silla de ruedas en la escuela y de su incorporación al grado que nunca finalizó luego de tres años, el grupo al que se integraría, etc., etc., etc.

Desde Inspección de Zona alentaron siempre la propuesta de trabajo que finalmente se trató de definir y llevar a cabo. Se encararon acciones conjuntas con el dispensario del barrio, que cuenta con doctora, enfermero y asistente social.

El niño de 5 años se inscribe en Jardín de Infantes que funciona también en el mismo edificio, pero en el turno tarde. El niño de 9 años ingresa a nuestra institución en el grado que le correspondería por la edad: 4°.

Se organizan los docentes del grado para la realización de un diagnóstico, promueven actividades para una currícula adaptada, las maestras comunitarias preparan visitas al hogar y trabajos para llevar a cabo con la madre los días sábados para ayudar al niño en sus aprendizajes, compromiso que asumen todos: mamá, directivos, docentes de la escuela y los maestros del CAI.

Los compañeros del grado colaboran con él, lo llevan al comedor, le alcanzan la bandeja con la comida, juegan en los recreos, hacen carreritas, se ríen juntos, ha comenzado a hablar más, a contar sus cosas, sus ideas, lo que trabajan con los docentes, no quiere faltar ningún día a la escuela, ni los sábados.

En el presente año cursa 5° grado, asiste con total regularidad, afianzó las relaciones con sus compañeros y docentes y se vieron notables avances en los aprendizajes. Participa de actos escolares. La mamá concurre a media mañana cada día para llevar al niño al baño.

Por último, según el informe médico la expectativa de vida de este niño, por las características de la enfermedad y los antecedentes familiares (un tío padeció la misma enfermedad, falleciendo a los 14 años), es muy baja”.

Este relato nos permite entender que el sentido de la dirección escolar no es sólo administración y control de recursos, sino un asunto político y de gesta, procurando mejorar las prácticas educativas, construyendo y reconstruyendo la especificidad pedagógica de las escuelas; revisando, interrogando; debatiendo, dirigiendo e interviniendo en el hacer cotidiano, superando los meros diagnósticos para reposicionar la escuela y sus proyectos pedagógicos en el lugar privilegiado que le compete, con compromiso social y en un camino posible e irrenunciable hacia el aprendizaje para todos, la inclusión y la equidad. Esto significa una invitación a re-situar la escuela en un lugar social de compromiso por el mejoramiento de la sociedad.

Ubicamos así, el lugar de la gestión escolar no sólo como un asunto técnico, sino también como un espacio donde los otros posibles, primeramente comienzan con la expresión de otros “quereres”, es decir, como afirma Gimeno Sacristán (2001), “pretensiones, motivaciones, utopías, ilusiones, proyectos, que son como los mundos imaginados que nos abren caminos, que nos mueven y nos dan razones para anhelar y buscar realidades que creemos mejores que las que nos rodean”. Sucede entonces, que “los sueños inauguran la responsabilidad o dicho de otro modo, la responsabilidad nace en los sueños” (Frigerio, 2007).

Quizás quienes leen este artículo no se encuentran hoy ocupando espacios de gestión escolar, pero han decidido lanzarse a la búsqueda inquieta de “otro lugar y otra mirada” para habitar la propia escuela, la que nos interpela día tras día, aumentando o debilitando la posibilidad de enseñar y el deseo de aprender.

Con estas reflexiones, intentamos expresar el reconocimiento hacia la institución escolar, poseedora de una matriz básica que la vuelve predecible y tiende a mantenerla inalterable, pero también de una “gramática del cambio”, en la que es posible y deseable intervenir para lograr sus mejoras. Mucho queda por hacer, revisar y reconstruir, pero vale el proceso de habilitar el ingreso de algo nuevo, potente y significativo en torno a la relación no inocente ni neutral de los procesos de constitución subjetiva, las prácticas educativas y la apropiación cultural en la escuela.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Editorial Paidós.
- Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Buenos Aires. NOVEDUC.
- Diker, G. (2010). Entre la ficción y la política. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: saberes alterados*. Editorial La Hendija.
- (2010). Los sentidos del cambio en educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: ese acto político*. Editorial La Hendija.
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Editorial Edhasa.
- Frigerio, G. (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. En *Revista Novedades educativas*. N° 159. Marzo 2004.
- (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En *Las Formas de lo Escolar*. Buenos Aires. Ediciones del Estante.
- German, G. (2012). Hay un desencuentro entre la Escuela y la Pedagogía. En *Revista Saberes*. N° 17.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). Los inventores de la educación y cómo nosotros la aprendemos. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*. N° 299. España.
- Gvirtz, S., Podestá, M. E. (2010). (Comp.). *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Granica. Argentina.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Editorial Leartes.
- (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Buenos Aires. Ed. La Piqueta.
- Llomovatte, S. (2011). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Narodowski, M. y Brailovsky, D. (2006). *Dolores de escuela*. Prometeo libros. Argentina.

Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (1998). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Pozner, P. (2008). *El director como gestor de aprendizajes escolares*. 5ta. reimpresión. Aique.

Pozo, J. I. (2002). *La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional*. Investigaciones em Ensino de Ciências. Vol. 7, N 3. Diciembre, 2002.

Romero, C. (2009). *Hacer de la escuela una buena escuela*. Aique.

San Martín, R. (2009). *La educación que podemos conseguir*. Editorial Taeda.

Santos Guerra, M. A. (2010). *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa*. Editorial Homo Sapiens. Argentina.

Volkind, G. (1996). Proyecto educativo: relato de una construcción compartida. En *Directores y direcciones de escuela*. Editorial Miño y Dávila.

Todos estos años de currículum¹: políticas educativas, formación continua de docentes y gestión directiva en las escuelas

Octavio Falconi

En este capítulo se analizan aspectos del desarrollo de las políticas curriculares de nuestro país entramados, por un lado, con el trabajo de gestión directiva en las instituciones de enseñanza obligatoria y, por otro, con algunas dinámicas de la formación docente continua. Estos análisis toman como referencia los lineamientos curriculares producidos en el ámbito nacional y se focalizan, también, en procesos y prácticas que al respecto se han venido desplegando en la jurisdicción Córdoba². El período de tiempo elegido para la reflexión se inicia con la edición de los Contenidos Básicos y Comunes (CBC) en el año 1995, junto con la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, que se consideran puntos de inflexión en las regulaciones políticas para el sistema educativo, hasta sus reemplazos con la publicación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)³ y la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN)⁴. Más allá de las similitudes y diferencias entre ambos marcos jurídicos y prescriptivos interesa, para el presente recorrido, focalizar en la racionalidad de gobierno en la cual se insertó la producción y difusión de los textos curriculares y cómo se incluye en ella la micropolítica de la gestión en las escuelas y sus vínculos con algunas experiencias y dispositivos de formación continua de directivos y docentes. Articulada a esta última dimensión, el análisis recupera las relaciones entre el proceso político pedagógico que inician los CBC y la puesta en marcha, a partir

1 Paráfrasis que recrea el título de la canción: "Todos estos años de gente" (L.A. Spinetta), del disco "La, La, La" (Spinetta, Luis Alberto y Páez "Fito" Rodolfo, 1986).

2 El presente análisis incluye, en términos generales, la producción de documentos curriculares de la Provincia de Córdoba para los niveles Inicial, Primario y Secundario, en sus versiones del año 1997, correspondientes a la campaña de los CBC y, posteriormente, efecto de los NAP, los documentos editados entre los años 2010 y 2012.

3 Los CBC fueron reemplazados por la publicación de los NAP en el 2004 para el 1er y 2do ciclo del EGB y en el 2006 para el 3er ciclo del EGB/Ciclo Básico del Nivel Medio. En este proceso, los NAP buscaron corregir la extensión, complejidad y exhaustividad que contenía la estructura de los CBC -aunque no existió una derogación oficial- (Ver Coria, 2014). La presentación de los NAP tuvo, entre otros objetivos, favorecer que las prescripciones se erigieran en un común parámetro curricular y una herramienta genuina de trabajo para los equipos jurisdiccionales e institucionales del país. En el transcurso del tiempo, aunque con heterogeneidad, se constituyeron en una referencia para los agentes del sistema educativo. No obstante, la experiencia en los espacios de formación docente da cuenta de que directivos y docentes requieren de una profunda orientación para su lectura, comprensión y contenidización en función de los proyectos escolares y el trabajo en el aula.

4 La Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 dispone, entre otros importantes asuntos, la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de cinco años hasta la finalización de la Educación Secundaria.

del año 1998, del Programa de Postulación en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba, dispositivo que tuvo por finalidad, hasta su cierre en el año 2013, brindar un espacio de formación a los agentes del sistema educativo. En función de la problemática aquí abordada cabe mencionar que este Programa ofreció, entre otras propuestas, el “Postítulo en Gestión de las Instituciones Educativas”⁵ donde se desarrollaron, entre otros espacios, el módulo de “Gestión Pedagógica del Currículum”, dirigido a los integrantes de los equipos directivos y/o aspirantes a los mismos y, por otra parte, el “Postítulo en Formación General de Profesorados”⁶ con el módulo “Currículum”, orientado a docentes en general de todos los niveles del sistema educativo⁷. Durante “todos estos años”, en los módulos específicos del área temática abordada, nos abocamos, junto a los agentes del sistema educativo (docentes, directores, vice-directores y supervisores de los distintos niveles) a desarrollar la tarea de interpretar, descifrar y pensar el currículum en sus aristas de objeto de estudio, materialización textual en los diseños nacionales y provinciales y en las prácticas escolares y áulicas. A la vez consistió en un tiempo de reflexiones colectivas para desentrañar y desnaturalizar posiciones y prácticas que se construyen a partir de un conjunto de implementaciones e interpretaciones de dichos diseños, tanto desde las políticas oficiales para el sector como por los agentes en las instituciones educativas. En este sentido se buscó desnaturalizar que estas dinámicas son efecto de la compleja división social del trabajo pedagógico que posiciona diferencialmente a los sujetos según sus trayectorias, titulaciones y capitales sociales y educativos.

En este sentido, el presente recorrido analítico tiene la intención de reflexionar acerca de las articulaciones entre las prescripciones curriculares interpuestas por las políticas educativas y la implementación de un dispositivo formativo para el área del diseño y desarrollo del currículum. En dicha dirección la interpretación sugiere que la experiencia como formadores se entrama y retroalimenta, con las líneas y propósitos de la política curricular del país, dándose mutuas influencias y orientaciones, como así también tensiones en la

5 Desde el año 2010 cambió su denominación por la de “Postítulo en Gestión Escolar. Desafíos y Alternativas”.

6 A partir del año 2010 se redefinió con el nombre de “Postítulo en Enseñanza de las Disciplinas Escolares”.

7 Las ideas que se proponen son construcciones provenientes de reflexiones que se sustentan, en parte, por la participación en estos espacios mencionados, en un primer momento en el rol de tutor y, posteriormente, como responsable a cargo durante poco más de una década. Asimismo, se nutren con desempeños en numerosas instancias de capacitación en el marco de convocatorias efectuadas por el Ministerio de Educación de la Nación, como de ministerios jurisdiccionales. Estas últimas experiencias aportan al análisis una impresión de conjunto de las políticas de prescripción oficial de contenidos de enseñanza y de los dispositivos de formación docente.

direccionalidad que se les desea imprimir. Idea que permite subrayar que más allá de los grados de responsabilidad en los cuales se encuentran implicados los agentes que participan en los diferentes niveles e instancias del sistema educativo, no hay un afuera del campo pedagógico, en tanto somos sujetos pensados y actuantes en dispositivos que componen complejas tramas de relaciones de poder que pueden abarcar procesos y prácticas de dominación, imposición, resistencia y/o indignación.

El proceso político-educativo de “centramiento” en lo curricular.

Consideraciones y problemas

A partir del marco planteado previamente, las reflexiones que se desarrollan a continuación se organizan en una consideración, y en algunos problemas, asociados, por una parte, con el carácter neurálgico que asumió la producción de diseños curriculares, su difusión e implementación en las instituciones educativas y, por otra, con la experiencia en los procesos de formación de directivos en el campo curricular.

En primer lugar, la consideración señalada se encuentra asociada con el proceso de “centramiento” que adquirieron, desde la edición de los CBC – como uno de los ejes fundamentales de la política educativa de los ‘90- los textos y las prácticas curriculares, en tanto regulaciones para el sistema nacional y el de las jurisdicciones. A partir de este momento comienzan a tener una presencia insoslayable el concepto o noción de “currículum”, las prácticas políticas y escolares asociadas al mismo y, en consecuencia, los procesos y espacios de formación de los agentes del sistema educativo vinculados con ellos. Al respecto, aunque el período de políticas educativas que inauguraron los NAP tuvo por objetivo descentrar o corregir esta tendencia y trasladar la preocupación hacia las prácticas de enseñanza, los efectos producidos por los sentidos iniciados por los CBC fueron de arrastre y continuidad en las maneras en que los NAP se interpretaron y apropiaron en el sistema educativo⁸. Desde la perspectiva de análisis aquí propuesta interesa señalar que se produjo una

8 Debido a que el análisis de este proceso supera los objetivos y la extensión del presente texto sugiero su ampliación con la lectura del escrito de Adela Coria (2014) en el cual se realiza una interesante y documentada interpretación del pasaje de los CBC a los NAP y el proceso de continuidades y rupturas en los supuestos políticos-pedagógicos implicados en ambas prescripciones.

cierta continuidad en la hegemonía de lo curricular⁹, lo cual iluminó ciertas prácticas educativas produciendo sombras y desdibujamiento en otras, a la vez que, un proceso de naturalización de los logros que se debían producir en las instituciones educativas y en los modos de comprender la tarea de gestión directiva en las escuelas.

Esta hegemonía, en una manera de entender la política curricular, se inicia, en parte, por el diagnóstico efectuado para América Latina, en general, a partir de mediados de la década de los '80, en el cual se planteaba que uno de los problemas centrales de sus sistemas educativos era el vaciamiento de contenidos socialmente significativos producto de décadas de gobiernos autoritarios y dictatoriales. Así, los saberes a transmitir en las escuelas debían contribuir a reflexionar acerca de la coyuntura histórica en la perspectiva de los derechos humanos y fortalecer el proyecto político democrático de los países de la región. Además, el análisis advertía la existencia de circuitos diferenciados de calidad educativa, los cuales eran equivalentes a las posiciones socioeconómicas de los destinatarios. Por lo tanto, se proponía ampliar y profundizar el proceso de democratización de la escuela y de la equidad en la calidad de la educación recibida por los diferentes grupos sociales (Tedesco, 1987; Pineau, 1992; Braslavsky, 1998; Fumagalli y Madsen, 2003).

A esta coyuntura histórica, se sumó, al igual que para la mayoría de las naciones del mundo, un tiempo de revisión de los saberes a enseñar en los establecimientos educativos debido a una imperiosa e inevitable actualización de los mismos, producto de numerosos procesos tales como las transformaciones en los modos de producción económica, los avances tecnológicos aplicados a diferentes áreas de la vida y, centralmente, al sector de la informática y la comunicación, los profundos cambios en las prácticas sociales y culturales, las novedosas características de los conflictos de las sociedades contemporáneas, el desarrollo de las disciplinas científicas, los avances y las investigaciones en pedagogía y didáctica, las nuevas identidades y subjetividades que estos procesos desarrollan y, asociado a ellos, las nuevas culturas de la infancia y la juventud (Benavot, A. y Braslavsky, C. 2008; Rosenmund, M. 2008, Dubet, F. 2003).¹⁰

⁹ Se entiende por hegemonía a un conjunto de prácticas y discursos de gobierno que reordenan, resignifican y conducen en una dirección común a una multiplicidad de procesos y significados que se producen en el sistema sociopolítico, aunque no exentos de negociaciones y conflictos.

¹⁰ Este proceso de cambio se inscribe en una característica fundamental del currículum en tanto dispositivo de selección, organización y secuenciación de los contenidos considerados como necesarios de transmitir a las nuevas generaciones en un momento histórico determinado. El debate por el currículum se remonta al

En este sentido, como ha señalado Terigi (2005) un supuesto que proviene desde el proceso de creación de los CBC, y fundamento principal que orientó la política de reforma emprendida en la Argentina en la década de los noventa, consistió en que la producción de los diseños curriculares y su difusión (junto con otros aspectos educativos vinculados con los mismos –reactualización de la producción de textos del mercado editorial e inclusive los materiales curriculares producidos por Nación y las Jurisdicciones, los parámetros de homologación de títulos y certificados, como los estándares de evaluación nacional) permitiría revertir la desactualización y el vaciamiento de los contenidos y, de este modo, incidirían en el mejoramiento de la enseñanza y la democratización del acceso a los bienes culturales distribuidos por la escuela. Ante esta ecuación, los discursos y las acciones de reforma impulsaron la producción de textos curriculares en tres niveles: nacional, provincial e institucional (Terigi, F., 1999, 2005), en función de garantizar una base compartida orientada al bien común, la equidad y la calidad educativa. De manera articulada se impulsó la reorganización del gobierno del sistema, en los niveles mencionados, a través del proceso de descentralización, en función de atender la diversidad sociocultural y regional del territorio nacional. Consecuentemente, efecto de esta racionalidad política, se promovió la autonomía de las instituciones educativas con el objetivo de fortalecer las culturas escolares y el compromiso de los docentes con el sentido del cambio (Fumagalli, L., 2003). Este redireccionamiento general de la gobernabilidad del sistema buscaba corregir, en parte, la histórica gestión política de definición centralizada de los contenidos a enseñar a través de planes y programas de estudio, transfiriendo una cuota de participación y responsabilidad a los actores institucionales en la elaboración curricular (Hillert, F., 2011).

Ante la debilidad estructural del sistema educativo debido a la inexistencia de

siglo XVI en la Universidad de Glasgow, Escocia. Este término se adopta novedosamente para nombrar la definición de los contenidos a aprender, a la vez que el reordenamiento de la organización de las instituciones educativas en razón de los cambios socioeconómicos y de los oficios que se producen en ese momento histórico (Hamilton, 1993). De manera similar, un ejemplo interesante del debate acerca de qué enseñar y cómo organizar los saberes en las escuelas es el surgimiento del que se considera el primer intercambio teórico acerca del currículum entre Franklin Bobbit y John Dewey a principios del siglo XX en los Estados Unidos, consecuencia del comienzo del proceso de la industrialización en ese país (transformación en los modos de producción), el cual tendrá por efecto el fenómeno de migración de la población rural y el crecimiento de las ciudades. En el debate entre estos pensadores se pueden identificar dos diferentes énfasis en la relevancia de las experiencias escolares: la del mundo del trabajo –Bobbit- y la de la ciudadanía y la convivencia social –Dewey- (Furlán, 1989). De manera similar, la construcción de un currículum para el proceso de modernización de los Estados Nacionales también se encuentra presente en los inicios de nuestro sistema educativo –aunque sin el desarrollo de una incipiente teoría curricular- (Palamidessi, 2006; Dussel, 1998).

diseños o lineamientos comunes para el conjunto del país, logrados a partir de debates y acuerdos entre las diferentes jurisdicciones, -y más allá de los intentos de redefinición en la década de los ochenta con el advenimiento de la democracia-, el proyecto político educativo de los noventa emprendió la construcción de una estructura escolar y curricular que tenía por objetivo cohesionar y actualizar a nivel nacional los contenidos en todas sus escalas (política, institucional y áulica) y buscó construir un horizonte común de saberes a enseñar en función de consolidar la formación de las nuevas generaciones del país.

No obstante, como han venido mostrando las investigaciones y las estadísticas para el sector educativo, la prescripción de los diseños curriculares no se constituyó de por sí en un factor decisivo en la transformación de los proyectos escolares y de las prácticas de enseñanza, como así tampoco en la eficacia de la gestión pedagógica del currículum¹¹ (aunque sí se puede afirmar que en la última década la implementación de un conjunto de proyectos, planes y programas educativos asociados a aquellos, ha logrado infundir mejoras sustantivas en el alcance de estos propósitos dentro de las escuelas)¹².

11 Es importante destacar que tanto los Contenidos Básicos Comunes (CBC) como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) incluyeron aspectos pedagógicos y didácticos que buscaron modificar el problema del acceso y la apropiación de los saberes escolares, como por ejemplo, la organización tripartita de los contenidos en el caso de los CBC (conceptuales, procedimentales y actitudinales) o la modificación de los enfoques didácticos y disciplinares de las asignaturas en los NAP, entre otros. Sin embargo, el grado de incidencia de estos aspectos en las prácticas escolares aún es materia de indagación por parte de la investigación educativa.

12 En este sentido, se pueden mencionar, aunque sin ser exhaustivos, un conjunto de planes, proyectos y programas a nivel nacional como aportes para la mejora de las prácticas escolares y de gestión a partir de la implementación de la reforma educativa emprendida a mediados de los 2000, regulada con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006): Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE); Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU), continuación de los objetivos del PROMSE; Proyecto de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER); Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE); Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPPIE), Plan Nacional de Lectura con la dotación de materiales curriculares y textos en general para las bibliotecas escolares; la entrega masiva de netbooks para docentes y alumnos; la recientemente puesta en marcha de la Unidad Pedagógica entre el primer y segundo grado de la educación primaria; los Planes de Mejora Institucional para la Escuela Secundaria, entre otros. Para el caso de la Provincia de Córdoba, el desarrollo del Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lenguas, Ciencias y Matemática, continuidad de los Proyectos de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC): “Re-hacer Escuelas en Contextos de Pobreza” y “Maestras de Apoyo” entre los años 2006/2007; el ordenamiento de los concursos oficiales de supervisores, directivos y vice-directores para todos los niveles y modalidades; la apertura y obligatoriedad de las salas de tres y cuatro años en el Nivel Inicial, entre otros. No obstante, la implementación de estos planes, proyectos y programas aún está siendo objeto de estudio acerca de su desarrollo en las instituciones educativas.

1. Los procesos de reforma educativa, las condiciones materiales y simbólicas de las instituciones y el fortalecimiento de la gestión de los proyectos curriculares

La reforma de la organización política del sistema educativo de la década del '90, caracterizada, entre otras acciones, por la descentralización del sistema, con la transferencia del servicio educativo a las jurisdicciones, y la autonomía de las escuelas, plantearon diversos problemas y desafíos a los establecimientos, de los cuales aún se perciben sus efectos. Los cambios propuestos desde las normativas y los documentos nacionales y provinciales impactaron en las formas tradicionales de trabajo pedagógico, por los cuales docentes y directivos tuvieron que asumir tareas de definición curricular, que hasta ese momento no eran de su incumbencia, en un contexto de fuertes cambios organizativos, inestabilidad laboral y una gran incertidumbre frente al destino institucional (Carranza, A. y otros, 1999).

Esta redefinición del gobierno del sector se asentó en la lógica de “gestión por proyectos” institucionales, con los cuales, bajo el auspicio y el control de la administración estatal, se delegó a las escuelas una importante cuota de “responsabilidad” por los resultados obtenidos en los aprendizajes de sus alumnos/as. Un reordenamiento de la forma de gobierno del sistema que traslada a la base del mismo la exigencia y obligación de alcanzar los objetivos declarados en los lineamientos trazados desde las esferas de planeamiento político y que, como veremos, aún conserva potencial vigencia¹³ (Namo de Melo, 1991; Bolívar, 1998; Alterman y otros 2006).

La estructura organizacional de esta política curricular para la gestión y distribución de contenidos en las escuelas se inspira en la apropiación singular de la administración político-pedagógica de los países anglosajones, en los cuales las decisiones curriculares son controladas por las administraciones estatales locales-municipales, quienes delegan y negocian los proyectos formativos con los equipos directivos de los establecimientos y, éstos, a su vez, los diseñan y desarrollan con sus colectivos docentes (Furlán, 1989; Terigi, 1999; Ball y Bowe, 1998). Para que esta racionalidad del gobierno educativo funcionara en una tradición estatal fuertemente centralizada como la de la

13 A los fines del argumento principal del presente análisis, no es menor señalar que la implementación de los planes, proyectos y programas provenientes de la órbita nacional quedan en gran proporción en manos de las jurisdicciones y, en consecuencia, sujetas a las lógicas y prácticas de gobierno y administración de los sistemas educativos provinciales.

Argentina y que, a su vez, los diseños oficiales de contenidos pasaran a ser vistos como una genuina herramienta de trabajo para los equipos escolares, se requirió transferir a estos últimos una cuota de participación, no en el diseño central, sino en el nivel de elaboración del proyecto curricular institucional y su puesta en marcha. De este modo, la gestión curricular de las prescripciones oficiales en los establecimientos educativos quedó fuertemente depositada en la figura de los equipos directivos, en tanto responsables de su implementación, conducción y coordinación¹⁴.

Esta dinámica estructural de delegación en los equipos directivos para el diseño y desarrollo de los proyectos formativos en las escuelas conlleva que ellos deban realizar la compleja tarea de coordinación y conducción, junto con y/o la oposición de sus colectivos docentes en la selección, organización y secuenciación de los contenidos, su transmisión y evaluación. Tarea que requiere articular en un todo coherente las diferentes asignaturas entre los grados/años y los ciclos previendo la totalidad del recorrido formativo de los niños o jóvenes en el nivel educativo donde transitan. Al respecto, algunos estudios muestran que en numerosas escuelas de la jurisdicción Córdoba, debido a la soledad y las desiguales condiciones de trabajo entre las escuelas y las trayectorias de sus directivos y docentes, estas prácticas curriculares y las acciones de planificación y de tarea didáctica en el aula encuentran fuertes obstáculos y adversidades para desarrollarse plenamente (Alterman y otros, 2005, Falconi y Beltrán, 2010, Coria, 2014, Basel, 2014).

En consecuencia, este esquema de delegación para el desarrollo de los proyectos curriculares institucionales, en diferentes condiciones materiales y simbólicas, tiene por resultado la configuración de un amplio abanico de modos de gestionar los contenidos y el trabajo en el aula, lo cual contribuye a profundizar las desigualdades entre las ofertas formativas que proponen los establecimientos. Estos proyectos pueden estar anclados en escuelas estatales en condiciones paupérrimas con planteles escolares inestables o en escuelas privadas ensimismadas, donde se reproducen saberes de incierta relevancia

¹⁴ Como señalan Birgin, Duschatzky y Dussel (1998), la consecuencia de esta transformación en nuestro país estuvo en la línea de una “re-territorialización” de la política educativa que desplazó hacia lo local (espacialidad y cultura inmediata) trascendentes definiciones escolares y pedagógicas. Dinámica que tuvo por efecto una fragmentación del espacio público nacional y de los saberes y estrategias escolares, debilitando los procesos de igualdad social y educativa. De este modo, se advierte una tendencia a la que se vieron arrojadas las instituciones públicas hacia la esfera privada, comunitaria e inmediata, haciéndolas más dependientes de las individualidades que las componen y de los recursos disponibles localmente.

y significatividad –situación que en muchos casos se morigeró por la diversidad de prácticas pedagógicas que albergan los planteles docentes-, hasta establecimientos de ambos ámbitos, que debido a las trayectorias pedagógicas, estrategias políticas y capitales socioculturales de sus equipos directivos y docentes logran estabilizar proyectos potentes y significativos (Alterman y otros 2005, Basel, 2014). Como señalan Ball y Bowe (1998) las políticas curriculares poseen distintos grados de desarrollo según la particularidad de cada institución, produciendo construcciones heterogéneas por parte de las escuelas como “escenarios para el cambio” según sus historias institucionales, las culturas de trabajo de su personal y el contexto en el que ellas se encuentran. Así, la tríada “descentralización, autonomía y gestión por proyectos” configura una topografía desigual de ofertas formativas en el sistema escolar, consecuencia de las diferentes posibilidades con que cuentan cada una de las instituciones educativas para desarrollar, fortalecer y consolidar su oferta escolar. La investigación en las escuelas señala que las dificultades, obstáculos, demandas y sobrecargas de tareas en la que se encuentran los directivos, y la exigencia de “dar cuenta” de la existencia de un proyecto ante las autoridades, tiende, en muchos casos, a hacer un “como si” en la construcción colectiva e institucional de los diseños y desarrollos curriculares (Alterman y otros, 2005 y 2006; Falconi y Beltrán, 2010). El efecto de esta dinámica deriva hacia una burocratización que deja a las prácticas áulicas sujetas a la fuerza de las costumbres, la inercia de la desactualización o a un constructivismo carente de recursos y elementos. De esta manera, se debilita el sentido último de un proyecto curricular que consiste en lograr que la selección, organización y secuenciación de los contenidos se articule significativamente con su tratamiento en las aulas a través de prácticas de enseñanza diversificadas, potentes y desafiantes para los alumnos y las alumnas.

Los análisis de investigaciones realizadas en algunas escuelas estatales de Córdoba acerca de prácticas curriculares y de enseñanza (Falconi y Beltrán, 2010 a, b, 2014, Basel, 2014), hacen pensar que la lógica de delegación de los proyectos escolares por parte de las autoridades políticas, en las endeble condiciones estructurales de muchos de los establecimientos en los que se encuentran numerosos directivos y docentes para la gestión y transmisión del conocimiento, difícilmente sea una vía regia para alcanzar los logros educativos

perseguidos. Es más, esta dinámica de gestión política de los saberes produciría para las esferas de conducción del sistema educativo cierta opacidad sobre las dinámicas y prácticas cotidianas que ocurren en las escuelas, en función de su conocimiento y seguimiento. Lo cual tiene por consecuencia, para los objetivos pedagógicos democratizadores declarados, naturalizar la representación que los equipos directivos pueden constituirse, en estas circunstancias, en los responsables finales del sistema educativo¹⁵. Este posicionamiento se puede encontrar inclusive en textos pedagógicos especializados en la temática, en los cuales se pretende hipostasiar el liderazgo, la conducción o la eficacia de rol para el logro de una “buena” escuela, separándolos de las condiciones en las que ésta se desenvuelve.

La gestión pedagógica del currículum y la formación continua de docentes

Otro aspecto que ha suscitado la presente reflexión se inspira en las reiteradas expresiones que los directivos plantean en los encuentros de diferentes módulos y/o talleres de formación, tales como: “Tendrían que escucharlos mis maestros” o “¿Ustedes van a instituciones a trabajar con los docentes?”. Debido a estas interpelaciones comenzaron a rodar interrogantes acerca de las razones de estos decires y sobre nuestra tarea: ¿por qué esta preocupación o demanda de los directivos? ¿No alcanzan los conceptos y los análisis que desarrollamos en los espacios de formación de tal manera que ellos puedan implementarlos en sus escuelas?¹⁶

Desde el particular punto de vista que aquí se desarrolla, estas preocupaciones de los directivos hundirían sus raíces en la dinámica del juego de delegación de responsabilidades, la cual lleva implícita la sugerencia que ellos se constituyan en formadores de sus docentes sobre cuestiones como la interpretación del currículum, las prácticas curriculares e, indefectiblemente, en las maneras

15 Al respecto, si recurrimos a un metáfora de la física con el fin de graficar este esquema al que recurren las políticas educativas para el gobierno del sistema, se podría decir que ellas intentan hacer funcionar la estructura escolar aplicando un conjunto de fuerzas (regulaciones, planes y programas) que se ejercen con una carga máxima en una serie de puntos de apoyo (la gestión directiva) que finalmente termina trabajando al límite de la saturación y fatiga de los materiales (instituciones, directivos y docentes).

16 Se utiliza la noción de formación en un sentido amplio como asesoramiento, orientación y/o ayuda que refiere a criterios epistémicos y/o didácticos-pedagógicos vinculados con lo curricular, la transmisión y la evaluación. Considero que este es un significado fundamental para comprender la naturaleza de una política educativa que sugiere que sean los equipos directivos los responsables de conducir y organizar a sus colectivos docentes en el diseño y desarrollo de los proyectos institucionales a partir de las prescripciones, planes y programas de todo tipo que llegan a las escuelas.

de su transmisión y evaluación. Práctica que requiere transmitir y apropiarse de “claves de lectura” (Alterman, 2008) y estrategias de acción a partir de los diseños curriculares, las cuales implican comprender los criterios de selección desde los enfoques disciplinares y didácticos prescriptos, los principios de clasificación de los contenidos en función de su organización y las teorías de aprendizaje subyacentes en los ritmos de adquisición de las alumnas y los alumnos que proponen las prácticas de enseñanza en el tiempo escolar.

Esta conjetura lleva a otro interrogante y a otro problema ¿son los directivos quienes deben asumir la responsabilidad de constituirse en formadores en servicio en las escuelas?¹⁷ La interpretación que se desprende respecto de la racionalidad de gobierno del sistema educativo asentado en el poder de delegación y del “dar cuenta” de los resultados a las gestiones directivas es que aquella, solicita una tarea de alta complejidad que requiere de una trayectoria específica vinculada con el campo de la “Pedagogía de la Formación” (Davini, 1995). Recorrido formativo y saberes de referencia que raramente los directivos han transitado y construido. Por el contrario, la experiencia de los directivos en sus años de desempeño docente ha estado relacionada, en su gran mayoría, con las prácticas de transmisión en el aula con niños o jóvenes en algún/os contenido/s disciplinar/es. Ese trayecto ha provisto tenuemente de repertorios, herramientas y saberes para construir, dirigir y formar a un colectivo docente y a cada uno de ellos en un proyecto curricular y en la transmisión de contenidos. En este sentido, el desarrollo de la formación de docentes requiere de un repertorio de saberes específicos (Perrenoud, 2005), el cual debe adecuarse a los requerimientos de una formación en servicio y en torno a la planificación de dispositivos elaborados para ese propósito, herramientas didácticas adecuadas

17 Está lógica de responsabilización de la “gestión por proyectos” en los agentes de la base del sistema puede suponerse en la reciente implementación del dispositivo de “Formación docente situada en la institución educativa 2012” diseñada por el Ministerio de Educación de Córdoba “con la intención de seguir aportando en este proceso de profesionalización de los actores en el marco de la autonomía institucional” en la cual “el director/a de la institución educativa [se constituye en el] responsable de la ejecución de la propuesta”. La misma requiere de los directivos “pensar y diseñar dispositivos institucionales de formación situada”, para lo cual deberá identificar, a partir de un diagnóstico, la problemática abordada, el impacto esperado, los coordinadores asignados y realizar su tramitación administrativa, entre otros asuntos. A su vez, este dispositivo político delega al “supervisor/a quien procederá a evaluar la propuesta” para su aprobación y ejecución.

<http://www.igualdadcalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/FormacionSituada2012/docus/FDSIE%202012.pdf>
En esta misma dirección, se pueden nombrar los Planes de Mejora Institucionales, articulados entre Nación y las Jurisdicciones. En el documento 1 de apoyo de los mismos puede leerse “*los equipos directivos son los principales responsables de la gestión escolar, también les incumbe la gestión del Plan de Mejora.*”
<http://secundariasi.com.ar/wp-content/uploads/2013/06/Dise%C3%B1o-e-Implementaci%C3%B3n-del-Plan-de-Mejoras-Institucional.pdf>

para tal fin y conocimientos vinculados con los criterios subyacentes en los diseños oficiales y las prácticas curriculares institucionales. No obstante, es necesario despejar que ello no exime de responsabilidad a los directivos en posicionarse en torno a una formación vinculada con sus funciones y su experiencia escolar que les permita comprender, conducir y coordinar los procesos curriculares desde el lugar jerárquico que ocupan. Como así tampoco el argumento desconoce los importantes desarrollos y logros en proyectos formativos que muchos directivos y sus colectivos docentes alcanzan en las instituciones escolares. El factor a despejar es que las políticas educativas, vinculadas incluso con espacios de formación de directores, naturalizan que éstos en “autonomía” pueden erigirse en asesores/formadores de sus docentes. Es un esquema de gestión política pedagógica costoso en términos sociales y educativos, en razón que muchos directores, en las circunstancias en las que se desempeñan, encuentran un importante número de adversidades institucionales para coordinar en un sentido curricular y pedagógico a sus colectivos docentes y, consecuentemente, sostener una oferta educativa significativa e inclusiva¹⁸.

En consecuencia, se considera inadecuado suponer que los directivos pueden responsabilizarse, en soledad, de llevar a cabo la tarea de formar y asesorar a sus colectivos docentes en las complejidades implicadas en el desarrollo de un proyecto curricular escolar¹⁹, disponiendo, muchas veces para ello, sólo de las orientaciones pedagógicas que incluyen los documentos curriculares, las cuales requieren de interpretación²⁰ y que incluso pueden resultar insuficientes para la envergadura de la tarea educativa delegada en las condiciones descriptas, o en algunos casos solicitando orientaciones y sugerencias provenientes de

18 Sin embargo, como se mencionó, en los últimos años se viene realizando la implementación de Proyectos y Programas que entre otros aspectos contemplan estrategias de acompañamiento y formación en las instituciones educativas: Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) -2004- con una línea muy reciente de acompañamiento a los establecimientos con los Equipos de Asistentes Técnicos-Pedagógicos; el Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico (FOPIIE) -2005-, ambos de alcance nacional. No obstante, es importante destacar que estos Programas abarcan un porcentaje relativamente bajo de escuelas primarias del país. En la Jurisdicción Córdoba se puede referir al respecto el desempeño del *Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua Ciencias y Matemática* (2010) o el *Programa Más y Mejor Escuela* (2008), entre otros.

19 Al respecto de estas afirmaciones es importante destacar que no se pone en cuestión la voluntad, capacidad y empeño de los equipos directivos en la coordinación y conducción de las instituciones escolares, sino el desarrollo de prácticas y saberes específicos para la formación y el asesoramiento en función de la construcción de proyectos pedagógicos curriculares.

20 Como señala Sandra Ziegler, los documentos curriculares nacionales y/o provinciales producidos no se restringen sólo a ubicar a los docentes como destinatarios de una serie de prescripciones curriculares, sino que presuponen la actuación de un docente diferente, exigen un nuevo sentido común, otros saberes prácticos que son producto y producen a su vez una regulación diferente del trabajo (Ziegler, 2003:659).

la órbita de la Supervisión –que en numerosas ocasiones se encuentra en las mismas circunstancias formativas que sus directores- o recurriendo por propia voluntad y/o necesidad a los espacios de formación continua de docentes. Es en esta dinámica que se constituye una obligación más, aunque central e imprescindible, que se suma al cúmulo de tareas institucionales en las cuales hoy están subsumidos los equipos directivos y los docentes en las escuelas²¹. Incluso, cabe señalar que dicha actividad de gestión requiere, para realizarse de manera significativa, de espacios y tiempos institucionales –por fuera de las horas de clases-, los cuales, por lo general, no se encuentran contemplados en los actuales términos de contratación laboral.

Un ejemplo, entre otros, vinculado con esta problemática es la sugerencia que portan las propuestas oficiales del ámbito educativo y de los propios textos curriculares²² de una gestión pedagógica del currículum que promueva experiencias formativas por medio de proyectos que tiendan a la integración de saberes²³. Al respecto, los diseños existentes, como así también las tradiciones de trabajo docente, se encuentran orientados por una clasificación fuerte entre los

21 Al respecto puede verse Gutiérrez, G. (2011), acerca de las complicaciones que acarrear a directivos y docentes una abundancia de planes y programas fragmentados y duplicados que se prescriben para su gestión en los establecimientos educativos.

22 Por ejemplo, para el caso de la Educación Primaria en la Jurisdicción Córdoba las áreas de “Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” suponen, por su denominación, algún grado de integración, no obstante, a su interior poseen una organización de los saberes fuertemente clasificada. Asimismo, los mencionados diseños proponen para el Primer Ciclo de dicho nivel, la integración de saberes entre “Ciencias Naturales” o “Sociales” con los de “Tecnología”. De igual manera sucede con espacios curriculares que poseen diferentes grados de integración de la Escuela Secundaria: “Educación Tecnológica”, “Formación para la Vida y el Trabajo” y/o “Ciudadanía y Participación”. Todos estos casos citados cuentan en el Diseño Curricular con un apartado de “Orientaciones para la Enseñanza”, las cuales, por lo general, a ojos de directivos y docentes se pueden volver difíciles de interpretar y desarrollar, aunque en numerosas aulas se encuentran interesantes y logradas traducciones de las mismas en prácticas pedagógicas. Asimismo, para analizar esta problemática se podría tomar la propuesta de los documentos para la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba donde se prescribe el trabajo de enseñanza en diferentes “Formatos Curriculares” –Asignaturas, Módulos, Ateneos, Seminarios, Talleres, Proyectos-, los cuales deben ser desarrollados en una tradición de trabajo académico, organización escolar y curricular que dificulta la posibilidad de llevar a cabo la tarea de enseñar y aprender en los mencionados formatos. Cuestión que podría ser resuelta, en parte, con políticas de intervención de equipos profesionales en servicio que acompañen a los docentes en la reflexión y la práctica curricular y didáctica que implican estos armados pedagógicos. Ver *Diseño Curricular de la Educación Primaria. Documento de Trabajo 2012-2015* y *Diseño Curricular de la Educación Secundaria. Documento de Trabajo 2012-2015. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.*

23 Bernstein denomina “currículum integrado” a una organización en la cual los contenidos de las disciplinas escolares o asignaturas se relacionan e interactúan por medio de una idea relacional o supraordenadora. Vinculado al presente análisis, el autor ya advertía cuatro décadas atrás que “el orden creado por los códigos integrados puede ser problemático (...) la apertura del aprendizaje en la integración puede producir una cultura en la que ni los profesores ni los alumnos tienen un sentido del tiempo, del lugar o del propósito” (Bernstein, 1988:99). No obstante, más allá de este importante señalamiento, es necesario plantear como deseable que las nuevas generaciones aprendan en la escuela a pensar con y en “situaciones-problemas” debido a que el mundo en que van a vivir como adultos los enfrentará a desafíos de gran envergadura para la subsistencia y convivencia de la humanidad.

contenidos. Es decir, se presentan en una organización curricular con formato colección²⁴. En relación con esta problemática, y como han venido mostrando diferentes experiencias de los últimos años en las escuelas de Córdoba, cuando estos desarrollos integrados deben ser gestionados por directivos y docentes en ausencia de recursos, orientaciones y asesoramientos, lo más común es que encuentren grandes dificultades y obstáculos para ponerlos en marcha en las prácticas cotidianas de sus escuelas; circunstancia que tiene por efecto infundir un sentimiento de frustración y responsabilización personal, producto de las exiguas herramientas simbólicas ofrecidas y capitalizadas para descifrar las lógicas y las acciones implicadas. Incluso, esta dinámica tiene consecuencias aún más profundas: alimenta, en numerosos agentes del sistema educativo, la idea conclusiva de imposibilidad e inviabilidad de ciertos tipos de cambios pedagógicos. Este escueto ejemplo, entre tantos otros que se podrían proponer, junto con las descripciones analíticas realizadas hasta aquí, permiten expresar, desde el argumento central de este texto, que las políticas curriculares implementadas hasta la actualidad han dejado que sean otros (directivos y docentes) en las instituciones educativas quienes, en términos generales, resuelvan los diseños y desarrollos curriculares institucionales.²⁵

A modo de cierre, y en la dirección propuesta, parece productivo recuperar una idea que plantea Daniel Feldman (1999) –desde una perspectiva didáctica-, para pensar la problemática de las políticas para la gestión curricular en las instituciones (campos pedagógicos que son indistintos en algunas tradiciones teóricas), en la cual señala que hoy no consiste tanto en resolver cómo enseñar, sino en cómo ayudar a que otros, muchos, enseñen. Esta afirmación plantea el desafío de desarrollar enfoques, dispositivos y prácticas que cooperen solidariamente a resolver el trabajo de gestionar y enseñar en un proceso creciente de universalización de la educación de masas caracterizado por la diversidad social y cultural.

Desde esta perspectiva de pensamiento puede sostenerse que en la actualidad dos de los objetivos prioritarios de una política educativa consisten, en primer lugar, en estabilizar la vigencia de los diseños curriculares y, en segundo lugar,

²⁴ Bernstein define “currículum colección” a una organización en la cual los contenidos de los espacios curriculares mantienen entre sí relaciones cerradas o nulas, quedando aislados unos de otros (Bernstein, B., 1988).

²⁵ Esta idea recupera el planteo que realiza Flavia Terigi (2004), quien a partir de una reflexión de Justa Ezpeleta (1996), analiza esta problemática vinculada con las políticas de enseñanza.

en acompañar y fortalecer el trabajo escolar de los equipos directivos y sus colectivos docentes.

En el primero de estos propósitos, quizás el uso de las metáforas de currículum como *molde* y *aglutinante* ayude a comprender la necesidad de consolidar y profundizar el proyecto común de saberes a enseñar y aprender en las escuelas. En tanto *molde*, el currículum funciona como continente y orden del universo de los saberes posibles y necesarios a transmitir en las instituciones educativas, de tal modo que contribuye a una genuina democratización educativa. En el aspecto de *aglutinante*, el currículum otorga consistencia y coherencia a las prácticas de transmisión de los contenidos con el objetivo de evitar o revertir la entropía y la fragmentación, fenómenos con consecuencias desigualadoras para un proyecto político escolar. En el sentido metafórico de estos términos es donde se puede visualizar la importancia que poseen los diseños curriculares para el gobierno del sistema educativo, en tanto que se constituyen en vectores para la construcción de igualdad socioeducativa, en la medida que ellos se orientan al propósito del cumplimiento de derechos de todos los niños y jóvenes a experimentar los mismos saberes en común en diferentes instituciones escolares de un territorio nacional e, incluso, regional²⁶.

En esta dirección, las condiciones de trabajo en los establecimientos escolares, principalmente las del ámbito estatal, sugieren la necesidad de estabilizar la continuidad temporal de las actuales prescripciones curriculares, realizar ajustes paulatinos si fuera el caso y abocar nuestros esfuerzos y energías en ayudar y acompañar a las prácticas de gestión curricular y de enseñanza en las escuelas y las aulas, teniendo como referencia constante los logros en los aprendizajes y los trayectos formativos de las y los alumnas/os. Como afirma Terigi (2005) recuperando los estudios de Aaron Benavot (1991, 2002) la experiencia de otros países muestra que la actualización de los contenidos en la educación obligatoria se puede desenvolver en un marco curricular con una mayor durabilidad en el tiempo.

Inclusive en el caso de la educación secundaria que en sus niveles superiores presenta en las últimas décadas una “extraordinaria volatilidad entre las formas de educación nacional”, esa variedad encuentra límites por “los modelos

²⁶ No obstante, todo texto curricular es producto de batallas entre agentes sociales con posiciones, recursos y estrategias desiguales para definir los significados relevantes a transmitir a las nuevas generaciones. Circunstancia que tiene por efecto que la selección de contenidos escolares resultante se constituya en un arbitrario cultural y carezca de neutralidad.

reinantes referidos a la manera de educar a los niños y jóvenes” debido a los desafíos y necesidades comunes que enfrentan los países, como así también por una semejante cultura política mundial (Kamens y Benavot, 2008:250).

Una lección, producto de estos años de transformaciones curriculares, que se desprende al tomar como referencia tanto los indicadores del sistema educativo como también la experiencia acumulada a través de la vida en las escuelas o la de las instancias de formación continua de docentes, es que para lograr la mejora de la gestión pedagógica del currículum (que incluye las prácticas de enseñanza, evaluación y los aprendizajes de las y los alumnas/os), se hace necesario reconocer que estas metas no se alcanzan únicamente por medio de la producción y prescripción de documentos curriculares, lo cual incluye los materiales didácticos oficiales que se producen para que directivos y docentes orienten el trabajo curricular y de enseñanza en la autonomía de sus escuelas –póngase el caso de Los “CBC en la escuela”, los “Cuadernos para el Aula” o los “Cuadernos de Trabajo”²⁷, entre tantos otros-, como así tampoco exclusivamente con el desarrollo de dispositivos de formación de directivos y docentes externos a la escuela. Ningún acuerdo sobre contenidos, materiales o instancias de capacitación garantiza linealmente que lo escrito en un documento o lo transmitido en instancias de formación se trasladen y se lleven a cabo en los establecimientos escolares²⁸. Aunque, como se analizó aquí mismo, se puede afirmar que son instancias o recursos necesarios para promover en directivos y docentes un trabajo de distribución y apropiación igualitaria de los contenidos en las instituciones educativas, con el objetivo de construir “justicia curricular” (Conell, 1997). Inclusive en la actualidad se reconoce ampliamente en el campo de la teoría educativa que, sin la modificación de las condiciones e invariantes estructurales y laborales de las escuelas, difícilmente se logre transformar las prácticas educativas. Por lo tanto, se trata de un objetivo a alcanzar fundamentalmente desde una intervención política pedagógica que, conjuntamente con directivos y docentes, analice, discuta, diseñe e implemente las prácticas curriculares en el cotidiano de las escuelas.

Por lo tanto, y centralmente vinculado con el segundo de los objetivos propuestos, se requiere de la implementación de asesoramientos y

²⁷ <http://www.unc.edu.ar/estudios/gestion/subsecretaria-de-grado/programa-de-articulacion/cuadernos-de-trabajo>.

²⁸ Un análisis vinculado con la producción de los *Cuadernos de Trabajo. Materiales para la Enseñanza en la Escuela Media*, puede consultarse en Falconi, 2012.

acompañamientos técnicos-pedagógicos a los equipos directivos y docentes de modo tal que puedan pasar de autonomías vivenciadas como abandono, aislamiento y/o malestar, a responsabilidades experimentadas como el derecho igualitario a poseer las mismas condiciones materiales y simbólicas para construir ofertas educativas relevantes y significativas para sus alumnas y alumnos. En conjunto, esta dinámica reclama un proceso de intervenciones concertadas con la finalidad de que los actores institucionales configuren prácticas y representaciones pedagógicas que den paso a un trabajo docente colegiado que reflexione sobre los modos de organización y de “relación con el saber” construidos en los establecimientos educativos (Beillerot, J., 1998, Charlot, 2007).

En términos políticos es necesario comenzar a pensar y actuar articulaciones, a través de acciones de reflexión e intervención, que contribuyan y colaboren en el día a día escolar al fortalecimiento de los procesos de diseño y desarrollo del currículum en los establecimientos educativos. De esta manera, quizás podamos comenzar a ensayar e inventar dispositivos mixtos de formación que enlacen en una interface las reflexiones externas a la escuela con las prácticas situadas en ellas, que favorezcan sistematizar y construir saberes pedagógicos que redunden en una mejora significativa de las propuestas educativas.

En consecuencia, se considera imprescindible coordinar aún más nuestros esfuerzos, los que se realizan desde diferentes esferas del sistema educativo, para desarrollar conocimientos pedagógicos sobre cómo dar respuestas teórico-prácticas acerca de la manera de promover y construir la gestión del cambio en las escuelas y en relación a qué es preciso hacer y aportar a los directivos y docentes para que en el marco de una organización relativamente autónoma de sus instituciones puedan mejorar sus prácticas curriculares y de enseñanza.

Es en esta dirección que se orientó durante “todos estos años” la implementación continua de los Postítulos de la FFyH-UNC, siendo propósito común de sus coordinadores y equipos docentes realizar un aporte sustantivo a las experiencias de directivos, maestros y profesores. Acción formativa que refleja una tarea intelectual y de intervención pedagógica que contribuyó a una apuesta política de agenciamiento de los actores del sistema, en dirección a su profesionalización, poniendo a su disposición múltiples saberes del campo pedagógico y un conjunto de reflexiones críticas acerca de las demandas producidas hacia la gestión directiva y el trabajo docente.

Bibliografía

Alterman, N., Coria, A., Falconi, O., Foglino, A., Kravetz, S., López Molina, E. y Sosa, M. (2005). Problemas, iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos. En *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, año 7, n° 5.

Alterman, N., Sosa, M., Kravetz, S., Falconi, O. y López Molina, E. (2006). Un nuevo desafío para la escuela media: la gestión por proyectos. En *Cuadernos de Educación*. Área Educación del Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Año IV, n° 4. Córdoba.

Alterman, N. (2008). La construcción del currículo escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. En *Revista Páginas*. Escuela de Ciencias de la Educación, Año 10, N° 6, noviembre 2008.

Ball, S. J. y Bowe, R. (1998). El currículo nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. En *Revista de Estudios del currículo. Política educativa y reforma del currículo*. Volumen 1, n° 2, abril. pp. 105-131.

Basel, P. (2014). “Faltaron libros en una época pero ese no es el problema ahora...” En los márgenes: El caso de las bibliotecas PIIE en las escuelas primarias. En *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en la que ocurre la transmisión de la escuela*. Coria A. y Alterman, C. (comp.). Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. En *Revista Propuesta Educativa* n° 19, diciembre 1998. pp. 24-35.

Benavot, A. (2002). Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. En *Perspectivas*, XXII (1), marzo de 2002, pp.53-81.

Benavot, A. y otros (1991). El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales. En *Revista de Educación* n° 295, Historia del Currículo (I), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, mayo/agosto 1991. pp. 317-344.

Bernstein, B. (1988). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.

Bolívar, A. (1998). *Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio*. Universidad de Granada. España.

Braslavsky, C. (1998). El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. En Filmus, D. (comp.) *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires, Troquel.

Coria, A. (2014). *Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)*. En prensa.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As. El Zorzal.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, Emilio (org). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE-Unesco. Sede Regional Buenos Aires, Argentina.

Dussel, I. (1997). Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920). FLACSO-Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Ezpeleta, J. (1996). Reforma educativa y prácticas escolares. En Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comp.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires, Argentina. CEM-Novedades Educativas, pp. 209-220.

Falconi, O. y Beltrán, M. (2014). La tarea de escolarización. El desarrollo de dispositivos de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socio-educativos en la escuela secundaria. En Alterman, N. y Coria, A. (coord.). “*Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*”. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

Falconi, O. (2012). Las ventanas: miradas a las transformaciones. La elaboración de recursos para la enseñanza en la Escuela Secundaria. Libro AAVV *Enseñar en la Escuela Secundaria. Propuestas didácticas orientadas a*

la integración curricular. UNC-SAA (Secretaría de Asuntos Académicos)-Córdoba Argentina. ISBN 978-950-33-1012-0

Falconi, O. y Beltrán, M. (2010a). Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: “yo tú, él... nosotros apoyamos”. En *Cuadernos de Educación*. FFYH. UNC. Año VIII, nº8, octubre 2010. pp. 219-232. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”. FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).

Falconi, O. y Beltrán, M. (2010b). *Que podamos aprender a nuestro tiempo. La experiencia escolar en la encrucijada de la tensión social: avatares de la transmisión y apropiación de saberes escolares en un grupo de alumnos de una escuela secundaria pública*. II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina. 13, 14, 15 octubre, ciudad de Salta. CD room.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Editorial Aique.

Fumagalli, L. (2003). El papel de los docentes en los procesos de reforma curricular. En *Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*. Informe final del Seminario Internacional. Oficina Internacional de Educación. Oficina de la UNESCO para Centroamérica en Costa Rica. IPE UNESCO-Buenos Aires. Noviembre, San José, Costa Rica. Pp.48-58. (www.ibe.unesco.org).

Fumagalli, L. y Madsen, N. (2003), (Edit) *Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*. Informe final del Seminario Internacional. Oficina Internacional de Educación. Oficina de la UNESCO para Centroamérica en Costa Rica. IPE UNESCO-Buenos Aires. Noviembre, San José, Costa Rica, (www.ibe.unesco.org).

Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. México. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Gutiérrez, G. (2011). Dispositivos pedagógicos, escuela y enseñanza. Notas para el análisis de una relación compleja. En La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comp.). *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Córdoba, Argentina.

Palamidessi, M. (2006). El currículo para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. En *Revista Iberoamericana de Educación. (Estado y Educación)* nº1. Ene-Abr. 1993. Pp.201-222.

Hillert, F. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires. Colihue.

Kamens, D. y Benavot, A. (2008). Modelos mundiales de educación secundaria 1960-2000. En Benavot, A. y Braslavsky, C. (Edit). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires. Granica.

Namo de Melo, G. (1991). *Autonomía de la escuela. Posibilidades, límites y condiciones*. Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, nº 26. UNESCO. OREAL. Santiago de Chile.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros, análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L., Altet, M. y otros (coord.). *La formación profesional del maestro Estrategias y Competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.

Pineau, P. (1992). Los saberes socialmente válidos: la necesidad de historizar el problema. En *Revista Argentina de Educación*, X (17), abril, pp.55-66.

Rosenmund, M. (2008). El discurso actual acerca del cambio curricular: un análisis comparativo de los informes nacionales sobre educación. En Benavot, A. y Braslavsky, C. (Edit). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires. Granica.

Tedesco, J. C. (1987). Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina. En Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial

Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial/FLACSO.

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires. Taurus.

Terigi, F. (1999). *Currículum itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la acción educativa*. Buenos Aires. Noveduc.

Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco, J. C. (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. En *Revista Mexicana de educación*, septiembre-octubre 2003, año/vol.8, número 019, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F., México, p. 653-677.

El currículum en la escuela. Estrategias de la gestión escolar para colectivizar las prácticas

Mariela Prado

Presentación

El presente artículo tiene como objetivo compartir algunas reflexiones surgidas de la participación en los espacios de formación de directivos y docentes brindada por la Facultad de Filosofía y Humanidades, mediante los Programas de Postulación Docente entre los años 2007 y 2012¹. La formación relativa a la gestión pedagógica del currículum se centra en promover la apropiación de ciertas categorías específicas de la teoría curricular y en intentar recuperar la práctica de los directivos y docentes para posibilitar su análisis, imaginando posibles formas de intervención más contemplativas de la complejidad escolar. Interesa en este escrito revalidar el lugar que tienen los procesos de lectura y de escritura vinculados a lo curricular en la institución, para mostrar cómo, a través de ellas, los sujetos pueden transformar su mirada sobre lo curricular, interactuando con otros y con el texto para traducirlo según demandas del espacio donde trabajan.

En relación a los procesos de lectura, se hará referencia a algunos aspectos generales sobre las prescripciones curriculares de Córdoba, particularmente los Diseños Curriculares (2011–2015). Los aspectos que serán desarrollados en el presente artículo intentan relevar ciertos componentes en la organización del texto que, a la manera de pistas, pueden servir a los equipos de gestión para brindar sugerencias a los docentes respecto de cómo abordarlo en su lectura y, además, ser tenidos en cuenta para construir o consolidar en la escuela algunos sentidos comunes sobre el documento oficial. Acerca de los procesos de escritura, se mencionarán algunos criterios a ser considerados por tales equipos para orientar discusiones, construir acuerdos y conservar memoria

¹ La participación durante estos años se desarrolló primero en calidad de docente-tutora en el Módulo Gestión Pedagógica del Currículum, Postítulo en Gestión de las Instituciones Educativas, y posteriormente, como docente co-responsable junto a los profesores Nora Alterman y Octavio Falconi, en el Módulo Gestión Pedagógica del Currículum, del Programa de Postulación Docente Gestión Escolar: Desafíos y Alternativas. Especialización Superior.

de ellos a través de las producciones escritas². Los criterios pueden llegar a funcionar como referentes para la deliberación y toma de decisiones, por ejemplo, la experiencia social de los estudiantes y la posibilidad de considerarla en la selección de contenidos y en el trabajo con el conocimiento en el aula. Asimismo, a lo largo del artículo se intenta destacar que los procesos de lectura y de escritura pueden estar, en parte, mediados por los equipos de gestión, quienes asumen el papel de proporcionar algunas herramientas, ya sea para leer los documentos curriculares oficiales o para escribir sobre los acuerdos logrados en la escuela. Aun así, se reconoce que la sola intervención del directivo no es suficiente; es necesario el acompañamiento político en la implementación de las definiciones prescriptas a nivel oficial.

La contribución desde la gestión política y la escolar junto con acciones que fortalezcan la capacidad que tiene el currículum para hacer colectivas las prácticas, se realiza a partir de algunas estrategias que permiten dar coherencia a la enseñanza en la institución. Ciertas iniciativas esperan ser presentadas en este artículo y los equipos de gestión pueden considerarlas para construir experiencias colectivas de trabajo en la escuela en torno al currículum.

Otro de los propósitos de este texto es problematizar la construcción del proyecto curricular de la escuela, aludiendo a la posible inclusión de las prácticas sociales de los niños y jóvenes. En esta dirección, se intenta poner a consideración de los equipos de gestión la necesidad de promocionar la inclusión de las experiencias sociales y culturales de los jóvenes y niños como contenidos a ser reflexionados y enlazados a otros saberes y prácticas. Lo que se pretende, entonces, es abrir el juego para prestar atención a los criterios de selección de los contenidos que son promovidos y consensuados en la institución, quizás reconociendo que tienen que ser modificados, enriquecidos o ampliados. Finalmente, este espacio de discusión acerca de qué enseñar nos permite dar cuenta del valor que asume tener presente al sujeto de aprendizaje integralmente, pensando en que se acerca a los conocimientos formalizados desde *un lugar* que se define dinámicamente en los ámbitos sociales y culturales en los que participa.

En función de los objetivos, el presente artículo se organiza del siguiente modo:

² A propósito, E. Ferreiro plantea esta posibilidad de re-presentación que ofrece la escritura “la escritura fija la lengua, la controla de tal manera que las palabras no se dispersen, no se desvanezcan ni se sustituyan unas a otras” (2001: 27). La idea de “fijar” los acuerdos, siempre sujetos a su revisión, posibilita fijar las decisiones y acciones.

en primer lugar se presentan consideraciones generales sobre el currículum y sobre el documento oficial de la Provincia de Córdoba y, en segundo lugar, se analizan las variables que los equipos directivos pueden tener presentes en la especificación del currículum. En este marco, se exponen algunos aspectos clave para compartir y reflexionar junto con los directivos: la concepción del currículum como herramienta que construye un pensamiento colectivo y transforma las prácticas de los docentes; la conformación de los objetos de enseñanza, teniendo como referencia las prácticas sociales de los estudiantes y la necesidad de consensuar una perspectiva sobre los aprendizajes escolares.

Cambios curriculares: textos y sentidos

Es conveniente explicitar, como punto de partida, la concepción del currículum en tanto texto regulativo³. Mediante los procesos de selección, organización, secuenciación y valoración de los contenidos, el currículum tiene el efecto y la fuerza de delimitar las interacciones entre docentes y estudiantes y, definir ciertos modos de pensamiento y actuación como válidos. Es un texto en el que se priorizan ciertos enfoques teóricos y determinadas perspectivas vinculadas a la enseñanza y a los aprendizajes, por lo tanto regula, con relativa eficacia, las prácticas de los sujetos que en ese currículum se socializan. Además, el currículum es en sí mismo, en cualquier nivel de especificación, un instrumento para comunicar y representar la realidad donde ciertos objetos de enseñanza “ocupan más espacio”, es decir, se les asigna una unidad de tiempo mayor (Bernstein, 1988). La jerarquización establecida entre los saberes condiciona la formación de los estudiantes, al habilitar experiencias de aprendizaje que varían en función de los conocimientos y valores priorizados.

Del conjunto de las definiciones establecidas en el texto oficial, y de los modos en que es interpretado por los docentes (Terigi, 1999), se construyen relaciones entre profesores y estudiantes, quienes interactúan con los objetos que se transmiten y aprenden. Es interesante recuperar ese sentido sobre el currículum para reconocer cómo el documento oficial condensa las definiciones a nivel

³ El carácter regulativo de un documento curricular no puede ser confundido con la “visión aplicacionista del currículo”, (Terigi, 1999). En este trabajo, se entiende que el currículum condiciona las decisiones sobre lo curricular en la escuela y habilita determinadas prácticas en los espacios de encuentro de docentes y estudiantes. Esta visión supera la idea de un movimiento de acción-reacción así como explicaciones simplistas sobre la relación entre documento curricular y prácticas de enseñanza.

ministerial produciendo efectos en las escuelas y en las prácticas. Por ello, es necesario institucionalizar los momentos de lectura del Diseño Curricular para que, a través de las decisiones colectivas, este texto sea el instrumento que transforma las prácticas de enseñanza según los propósitos formativos acordados en el contexto escolar (Furlán, 1996).

La reciente publicación de los Diseños Curriculares de la Provincia de Córdoba (DCPC) para los Niveles Inicial, Primario y Secundario del Sistema Educativo, actualiza la necesidad de un espacio de reflexión en las escuelas y en las instancias de formación de los docentes, acerca del currículum como propuesta política, educativa y cultural (Gvirtz y Palamidessi, 1998) que orienta ciertas decisiones en las escuelas y da un sentido al recorrido formativo de los estudiantes. Del trabajo de discusión de los equipos técnicos y asesores del Ministerio, resulta una producción que comprende visiones relativas a los campos y áreas del saber, los contenidos, objetivos de aprendizaje y evaluación. El texto curricular representa, de este modo, la versión legitimada oficialmente como propuesta educativa de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de Nivel Inicial, Primario y Secundario.

Las formas elegidas para la presentación de las decisiones oficiales involucradas en el dispositivo curricular (Alterman, 2008) influyen en las interpretaciones que realizan docentes y directivos. En el DCPC se incluye la referencia a otros textos regulativos, de diferente alcance, para dar legitimidad a las decisiones. Así también cobra relevancia la denominación de los sujetos que intervienen en el sistema educativo, como sujetos de derecho, asignándoles un alto nivel de participación en la recreación del texto curricular. A partir de estas formas presentes en la construcción del documento se transmite a los lectores, un conjunto de intencionalidades que esperan comprometerlos, aspirando a su implicación en lo definido. De este modo, se espera crear consenso revalidando en la escuela lo dispuesto en el texto.

Los DCPC, independientemente del nivel y/o modalidad, poseen características vinculadas a la organización del texto que les son comunes. El texto, para los diferentes niveles, contiene descripciones y fundamentos generales sobre la escuela, los estudiantes, los docentes, el currículum, la enseñanza, la evaluación y los aprendizajes en los cuales se apoyan las orientaciones dirigidas a los maestros y profesores. Los diferentes componentes se presentan en forma

detallada y, entre ellos, se explicita una definición del currículum desde una perspectiva situada, siendo central el lugar dado a la escuela para configurar un discurso que asigna a los docentes el rol de “hacedores” del currículum. Esto es, que en tanto lectores del texto curricular, puedan recomponer las decisiones oficiales en el contexto escolar según las características específicas, sin desestimar los propósitos formativos generales. Esta recomposición del texto curricular en la escuela requiere de ciertas condiciones, algunas deberían estar garantizadas a través de las decisiones políticas y otras podrían ser construidas en la institución. En este último caso, la referencia a ciertos “movimientos” interpretativos (Giménez, 2011) realizados durante la lectura del documento oficial por parte de directivos y docentes, puede ser una alternativa para la concreción de acuerdos curriculares en la escuela. La propuesta radica en pensar el acto de lectura en la institución escolar como una práctica socio-cognitiva, situada/concreta y, asumiendo su complejidad, poder orientarla a partir de intervenciones específicas a ser realizadas por los equipos de gestión. En la lectura del DCPC, como en cualquier otro texto, se activan estrategias en el sujeto que son específicas a la situación de lectura planteada, esto implica estar dispuesto, en función del propósito, a tomar decisiones -adecuadas a esa situación- antes, durante y después de la lectura. El conjunto de estas decisiones debería ser motivo para promover espacios de discusión. En este sentido, sería fundamental que desde la gestión se habilitaran espacios colectivos enmarcándolos en situaciones donde los propósitos y la modalidad de lectura, por ejemplo, fuesen explícitos. La definición de un desafío de lectura sería la condición imprescindible para generar el involucramiento por parte del sujeto en la tarea de leer. La “lectura por encargo” (Carlino, 2005) es decir, a pedido de un sujeto externo, genera desánimo o desinterés en el lector ya que no dispone de un motor para llevar a cabo el encuentro con el texto. La institucionalización de la lectura, mediada por los directivos, es necesaria para ofrecer las ayudas oportunas constituyendo así modos colectivos de acercamiento al currículum. Conducir estos espacios dando relevancia a la socialización de las interpretaciones y a la posibilidad de elaborar comentarios en torno al texto, genera una forma de pensamiento compartida entre los lectores. En los espacios de conversación se revelan matices y diferencias entre los sujetos y sus puntos de vista en relación a lo leído, siendo posible construir una visión común sobre las decisiones relevantes del proyecto curricular de la institución.

Con este propósito, sería conveniente que los equipos directivos planifiquen, en diversas instancias, el abordaje del DCPC en la institución. Inicialmente, se puede prestar atención a ciertas condiciones del texto referidas a la organización del documento y a la forma de presentación de las diferentes decisiones que lo componen. Así, mediante una lectura exploratoria y utilizando los elementos paratextuales, en tanto indicadores de ciertas intencionalidades en el documento, se elaboran algunas interpretaciones o hipótesis de lectura. Gradualmente, y a través de una lectura más detenida o intensiva, se pueden reconocer términos específicos y definiciones, como así también la alusión a enfoques teóricos y metodológicos. El acceso a estos diversos aspectos que podrían pasar desapercibidos, permite advertir en la fabricación del DCPC sentidos que son comunicados a los destinatarios del documento y que refieren a la concepción de conocimiento, enseñanza, aprendizaje, escuela, entre otros conceptos que son pilares de la política curricular.

En primer lugar, uno de los aspectos a considerar en la lectura del DCPC es la presencia en la estructura curricular de categorías tales como: campos, áreas del saber y espacios curriculares. Estas categorías suponen la inclusión de una amplitud de conceptos, actitudes, destrezas, habilidades, procedimientos relativos al campo, área o espacio curricular en cuestión. De acuerdo al nivel educativo se utiliza alguna de estas categorías y su propósito es nombrar a los contenidos y aprendizajes vinculados entre sí, relación que, no en todos los casos, está dada por el origen disciplinar. Se advierte en la escritura del DCPC que el uso de estas categorías, en muchas ocasiones, tiende a englobar contenidos cuya delimitación o frontera es difusa para abarcar ampliamente saberes que impliquen la integración entre disciplinas. En este modo de nombrar subyace la idea de una amplia cobertura de saberes, lo que requiere de parte de los docentes ciertas competencias orientadas a realizar nuevos procesos de selección, con el fin de responder a demandas e intereses específicos de la institución en la que trabajan. En muchas ocasiones, frente a la pretendida exhaustividad de los espacios curriculares, los docentes suelen sentir incertidumbre: el conjunto de aprendizajes y contenidos comprendidos y la premisa de tomar decisiones acertadas en relación a la selección, organización y secuenciación se combinan generándose interrogantes variados. Las preguntas, en este caso, pueden ser respecto a cómo establecer criterios que permitan redefinir en la escuela el

objeto a ser transmitido, teniendo en cuenta el tiempo de enseñanza y los tiempos de aprendizajes de los estudiantes, por ende también en relación a establecer lo que queda fuera en la selección sin que esto suponga renunciar al tratamiento del contenido en su complejidad.

En segundo lugar, y como parte del resguardo en la complejidad de lo enseñado, la organización de los contenidos en ejes y, en algunos casos, en sub-ejes, los cuales implican en ciertos espacios curriculares la referencia a ámbitos⁴ y en otros la diferenciación de distintas dimensiones⁵, supone un tratamiento variado del objeto de enseñanza. Esto mismo representa un desafío de lectura para los docentes, quienes primero tendrían que reconstruir los criterios de organización de los contenidos en el DCPC⁶ y recomponer en sus planificaciones el establecimiento de estos criterios debiendo adecuar la condensación de los aprendizajes y contenidos involucrados en los diferentes ejes, sub-ejes, ámbitos y dimensiones, según el caso.

Esta forma de organización de los contenidos en el DCPC supone un trabajo de lectura intensiva donde los docentes puedan, con las orientaciones necesarias, reconocer criterios de selección y organización, pudiendo mediar entre los contenidos que han sido legitimados y los destinatarios de su propuesta a través de la toma de decisiones acertadas en la enseñanza.

En tercer lugar, otro aspecto que podría ser objeto de análisis en el DCPC, es el modo en que están escritos los “Aprendizajes y contenidos”, ya que en su enunciación comprenden conceptos, destrezas, habilidades y procedimientos de manera integrada. De cierta forma, el análisis que se hace del modo en que son presentados los contenidos permite reconocer el carácter regulativo del texto curricular. Generalmente, se formula en primer lugar la operación

4 Como caso, el espacio curricular de Lengua y Literatura en el Ciclo Orientado de Ciencias Sociales y Humanidades del Nivel Secundario organiza los aprendizajes y contenidos en tres ejes que discriminan los diferentes contextos donde se producen las prácticas del lenguaje: “Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la literatura”; “Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de estudio” y “Oralidad, lectura y escritura en el ámbito de la participación ciudadana”. Estos ámbitos dan continuidad a los presentados en el Ciclo Básico, “Comprensión y Producción Oral”; “Lectura y producción escrita”; “Literatura” y “Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”

5 Las dimensiones, además de los ejes, sub-ejes y ámbitos son modos de dar nombre al agrupamiento de los contenidos o al énfasis organizativo que se les otorga. A modo de ejemplo, el espacio curricular de Geografía en el Ciclo Básico establece tres dimensiones: “Dimensión ambiental del espacio geográfico”; “Dimensión social y cultural del espacio geográfico” y “Dimensión económica del espacio geográfico”, además de los ejes para la organización de los aprendizajes y contenidos.

6 Los criterios de organización están expuestos en la Presentación del espacio curricular como así también en las Orientaciones para la enseñanza y la evaluación. En todo caso, son apartados del texto curricular en los que se pueden encontrar referencias para completar las interpretaciones.

cognitiva que deberán llevar a cabo los estudiantes. Así se puede leer en cada enunciado la demanda cognitiva solicitada y su vinculación con el o los contenidos, algunas de ellas son: análisis, confrontación, establecimiento de relaciones, contextualización, identificación, exploración, caracterización, entre otras. Si bien en las “Orientaciones para la enseñanza y la evaluación” el lector encuentra, de modo explícito, sugerencias para crear entornos variados y alternativos para la enseñanza, ya en la formulación de los aprendizajes y contenidos se anticipan los ambientes necesarios para que tenga lugar la transmisión y los posibles aprendizajes. Considerar esto es importante porque permite reconocer que maestros y profesores encuentran en los diferentes aprendizajes y contenidos una modalidad de enunciación que guarda cierta distancia de prescripciones anteriores (a excepción de los NAPs). En diferentes momentos de la historia curricular de nuestro país se colocó el acento tan sólo en los conceptos como contenidos, o bien, en la discriminación explícita de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta forma de presentación propone otro desafío de lectura en el que es necesario reconocer, en un mismo enunciado, los conceptos, capacidades, actitudes, destrezas y procedimientos que están comprendidos como saberes a enseñar.

Finalmente y en el mismo sentido, tiene un peso fundamental en la prescripción de la enseñanza, la presentación de formatos curriculares y pedagógicos⁷ que pueden variar en función de la organización, el tratamiento de los contenidos y los propósitos formativos. Los formatos, como en el caso del Nivel Secundario, tienen la función de presentar alternativas para las diferentes intencionalidades docentes y con ellos se espera promover la planificación de secuencias didácticas que involucren diversidad de situaciones de aprendizajes, alternancia metodológica y elección de variadas maneras de poner en contacto a los estudiantes con el conocimiento. Cada uno de ellos es presentado a través de una descripción que espera orientar respecto de los tipos de interacciones a priorizar en el aula, según se seleccione uno u otro. A su vez, el docente encuentra en el DCPC y en diversas publicaciones⁸ modos de trabajo didáctico en diferentes formatos curriculares. La propuesta de presentar a los estudiantes

7 Para el Nivel Secundario se sugieren: materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo, entre otros.

8 Algunas de estas publicaciones son entregadas a las escuelas en el formato de cuadernillos impresos y, en su versión digital, están disponibles en la web <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/> A manera de ejemplo, la colección de Esquemas Prácticos para la enseñanza de aprendizajes y contenidos del espacio curricular Ciudadanía y Participación (Ciclo Básico de la Escuela Secundaria).

los contenidos, utilizando variados formatos, es muy interesante a los fines de prestar atención a la diversidad en los estilos de aprendizaje. Sin embargo, exige y supone de parte de los docentes, una atenta lectura para conseguir discriminarlos. La diversificación pensada para la enseñanza requiere de un esfuerzo por parte de los docentes: rastrear las diferencias entre los formatos y asumir decisiones acertadas en el proceso de su implementación. Es clave guiar en la comprensión de que la elección de un formato u otro representa una redefinición del contenido y de las maneras imaginadas para vincular a los estudiantes con el conocimiento. En este sentido, es necesario interpretar que la comunicación en el aula varía necesariamente, las direcciones que asumen los intercambios, la intensidad en la participación de los sujetos involucrados e incluso el modo en que el espacio es usado se ajusta a las condiciones que establece el formato elegido. El diálogo entre los docentes y directivos acerca de las diferencias entre los formatos, permitiéndose analizar y reconocer lo distinto en cada uno de ellos, colabora con la variación adecuada en los modos de enseñanza para, de esta manera, favorecer un tratamiento lo suficientemente abarcativo de la complejidad del contenido y facilitar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

A partir de indicios en el DCPC, tales como los que han sido mencionados: organización de los contenidos y su enunciación, organización y variación en la enseñanza, los docentes pueden acercarse progresivamente al documento y desarmarlo para construir sentidos. La exploración guiada del texto y la socialización de comentarios a partir de lo leído, son momentos oportunos para reconocerse parte involucrada de la re-definición en la escuela de aquello que se decide enseñar.

A su vez, las definiciones curriculares oficiales no sólo se materializan en el DCPC, sino en otros documentos y publicaciones en soporte papel y digital: webgráficas, propuestas de secuencias didácticas vinculadas a recursos disponibles en la web⁹, presentaciones¹⁰, documentos que sistematizan

9 Las propuestas didácticas ofrecen recursos y están presentadas de modo abierto, es decir, el texto orientador tiene “vacíos” que pueden ser completados por el profesor que diseña una secuencia didáctica, contextualizando las sugerencias brindadas en la página oficial a su realidad áulica e institucional. Estas orientaciones incluyen la referencia explícita al Diseño Curricular, precisando los vínculos que tiene la secuencia con los aprendizajes y contenidos que pueden ser enseñados a partir de su implementación. A manera de ejemplo, puede consultarse en “Colección Recorridos de lectura” la propuesta de “Tejidos entre textos” [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/RECORRIDOS/Tejidos%20entre%20textos%20\(E.Secundaria\).pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/ColeccionRecorridos/RECORRIDOS/Tejidos%20entre%20textos%20(E.Secundaria).pdf)

10 Véase por ejemplo, la presentación realizada sobre los formatos curriculares y la elaborada sobre las Orientaciones de la Educación Secundaria que, aunque tienen como destinatario a los estudiantes, su enlace está dentro del bloque “Diseños y Propuestas curriculares” disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/>

prácticas realizadas a partir de los cambios curriculares, como también circulares y diversos materiales escritos que regulan u orientan las acciones a realizarse en el nivel institucional de especificación del currículum.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a través de la página web de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE) pone a disposición el conjunto de los textos curriculares mencionados. Esto crea condiciones de acceso, habilitando un canal de comunicación para la consulta del docente sobre las prescripciones oficiales. Ahora bien, la diversificación de los materiales curriculares en su contenido, lenguaje y formato crea nuevas condiciones de lectura, multiplicando los posibles propósitos y modalidades que se incluyen en cada situación de encuentro con los documentos oficiales.

Desde la gestión en la escuela, considerando esas nuevas condiciones para la lectura, se puede intervenir para ofrecer las ayudas necesarias. A manera de ejemplo, la propuesta de explorar juntos un documento que sistematiza la práctica realizada por colegas de otra escuela puede potenciar esquemas de análisis de las prácticas curriculares y de enseñanza, reconociendo su diversidad, y permitiendo que la experiencia del otro interpele la propia. Así también, la acción de “completar” la escritura de una propuesta didáctica – como las que se encuentran a disposición en la página web mencionada- en relación a un conjunto de aprendizajes y contenidos y basada en la selección de recursos pertinentes, puede colaborar para que los docentes construyan conocimiento curricular y didáctico, más aún cuando la elaboración demanda tomar decisiones. Esto implicaría situar la propuesta en relación a los destinatarios, definir los propósitos formativos, anticipar modos de encuentro de los estudiantes con los contenidos y con los recursos, posibilitando además que los mismos docentes recreen estas versiones. La reelaboración conduce a re-componer el texto oficial incluyéndolo en la propia práctica.

De lo dicho hasta aquí, se deriva una mirada sobre el currículum en tanto síntesis de opciones culturales, como propuesta político-pedagógica impulsada por distintos grupos sociales en diferentes escalas (entre ellas la política y la institucional) resultado de negociaciones y confrontaciones (Terigi, 1999). De este modo se abre el juego a los equipos directivos escolares para considerar esta perspectiva en su gestión. Esta visión del currículum en proceso, en el que

se involucran diversos agentes y agencias, les permitiría a los equipos reconocer la complejidad e intervenir desde la gestión para acompañar los procesos de especificación en la institución. Allí, y por efectos de la traducción curricular que hacen los sujetos en la escuela, se reconoce aquello que se establece en consonancia con tales documentos oficiales y lo que se construye en términos de las necesidades y capacidades que la institución tiene: los estudiantes, los recursos, los espacios, entre otros. Es decir, los cambios operados en los materiales curriculares oficiales por parte de los profesores al momento de producir sus proyectos, ya sean institucionales o áulicos, se realizan a los fines de facilitar los aprendizajes en los estudiantes como así también para consolidar prácticas de enseñanza que sean comunes entre los docentes.

La instancia de especificación institucional: traducciones necesarias. Intervenciones posibles desde la gestión

La preocupación acerca de cuáles son las relaciones que establecen los profesores con el conocimiento que enseñan y desde ellas cuáles se proponen a los estudiantes, da cuenta de la importancia que tiene discutir el currículum en la escuela y, a su vez, abre interrogantes sobre las formas de gestionarlo: ¿Cómo alentar discusiones auténticas y relevantes en la escuela en torno a lo curricular? ¿Cómo orientar la toma de decisiones relativas al qué de la transmisión? ¿Cuáles son los modos de reflexionar acerca de los efectos que tienen estas opciones en la práctica? ¿Cómo acompañar el proceso de objetivación de las decisiones sin opacar los distintos puntos de vista? ¿Cómo resolver el desacuerdo cuando éste no permite avanzar en la toma de decisiones?

Frente a estos interrogantes se propone, en la instancia de especificación institucional, reflexionar sobre la capacidad del proyecto curricular institucional para representar y comunicar las convicciones que los docentes han podido construir colectivamente respecto del conocimiento, la enseñanza, la evaluación y los aprendizajes y, en ese sentido, la potencialidad que tiene el currículum de transformar las prácticas de enseñanza en una dirección determinada y acordada en forma colaborativa. Un modo posible de generar las instancias de reflexión es a través de la escritura y re-escritura, en tanto promotora del pensamiento. “Escribir no es sólo un ejercicio de ‘intentar decir

(y decir-nos) de otro modo, sino también un ejercicio de ‘intentar pensar (y pensar-nos) de otro modo’, (Larrosa, 2009: 196). Los procesos de escritura colectivos en la institución en torno a las lecturas sobre los documentos oficiales y los acuerdos escritos en forma parcial, tendrían capacidad para construir conocimiento acerca de lo curricular y transformar el pensamiento sobre las prácticas de enseñanza. Las escrituras realizadas permiten materializar las certezas construidas hasta el momento y, a su vez, el análisis que se puede realizar de los textos elaborados, permite tomarlos como herramientas provocadoras de nuevas rupturas¹¹.

Asimismo, las prescripciones oficiales son resignificadas en la escuela, en tanto que lo escrito en los documentos es interpretado por los sujetos. Los diversos sentidos que les confieren los intérpretes pueden contradecir, resistir o convalidar lo establecido. En diferentes momentos, entre ellos, en reuniones de personal o en la circulación de información por vías menos formales, los sujetos se encuentran y traducen los textos o normativas curriculares.

El punto de partida para intervenir desde la gestión en la construcción de prácticas colectivas es el reconocimiento de los múltiples sentidos que, acerca del currículum, están presentes en los actores institucionales como resultado de la convivencia de distintas tradiciones pedagógicas y de las diversas representaciones sobre el conocimiento, la enseñanza y los aprendizajes que tienen los profesores en la escuela.

Con sus convicciones y concepciones, cada sujeto tiene una historia vinculada al currículum y, a partir de ella, entabla una relación con el texto. Los equipos de gestión pueden intervenir, a través de diferentes estrategias, orientando e implicando a los profesores en la situación de interactuar con el texto oficial. Ante ello, es necesario reconocer que cada profesor interpreta el texto curricular a partir de esquemas construidos hasta el momento; lo que implica que el encuentro con los documentos oficiales se realiza desde las experiencias docentes y a partir de ciertas formas de leer construidas en el tiempo.

Sin embargo, podría destacarse que algunas visiones sobre el currículum oficial suelen ser comunes y a veces dificultan el trabajo en un sentido transformador

¹¹ Poggi, M. (1996) refiere a la necesidad de que los directores sean constructores de certezas y provocadores de rupturas en relación a las concepciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el conocimiento. Teniendo en cuenta a la escritura en su función epistémica el mismo proceso de escritura colectiva posibilita construir formas de pensamiento común sobre las prácticas curriculares y de enseñanza en la escuela.

y colectivo¹². Tales visiones parciales suelen obviar la complejidad de la relación entre el texto curricular y las prácticas realizadas en las diferentes instancias de especificación (Terigi, 1999).

Una de ellas es la que asigna al currículum un carácter absoluto e invariable, y tiende a suponer que se trata de “un documento indiscutible, que se impone a los profesores”. El currículum se vuelve estable e inalterable, se subraya el carácter de documento ajeno a la institución, elaborado por otros y por lo tanto extraño de acuerdo a las condiciones particulares de cada escuela. En esta visión del currículum se obtura la posibilidad de generar cambios en la práctica, al acentuar su extranjería y desestimar los procesos de especificación en la institución, se opacan los procesos de apropiación del texto dirigidos a transformar la práctica.

En esta concepción está comprometida una perspectiva aplicacionista del currículum (Terigi, 1999) en la que los sujetos en la escuela, sin mediar procesos de interpretación del texto, implementan en forma directa las definiciones curriculares oficiales. En el planteo de Flavia Terigi este proceso es mucho más complejo en la medida en que quienes trabajan en las escuelas generan por distintos canales procesos de significación curricular, construyendo sentidos sobre el texto, los que a su vez, se componen de manera heterogénea. Es en este aspecto que puede convertirse en una herramienta que colabora para generar cambios en las prácticas de enseñanza como resultado de la promoción de un trabajo entre directivos y docentes de la escuela.

Otra visión sobre el currículum, también frecuente, sería aquella en la que es concebido como un “instrumento ordenador de la práctica de un docente aislado”. Cuando esto ocurre, un componente fundamental del currículum es neutralizado ya que pierde efectividad como regulador de la práctica colectiva institucional. En esta visión reduccionista, no se lo concibe en relación al conjunto de docentes que trabajan en la institución, quienes mediante un trabajo de cooperación pueden inventar sobre el currículum nuevos sentidos, sino que se reduce a las decisiones que un docente, en forma individual, realiza en relación al texto curricular.

La relocalización del currículum oficial en la escuela, aunque tiene que estar garantizada políticamente, es un trabajo que también ha de ser llevado a cabo

¹² Resultado del análisis de entrevistas realizadas a profesores de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba (Prado, 2011).

por los equipos de gestión y los profesores. Sería oportuno que los directivos definan maneras de intervenir sobre las representaciones que respecto del currículum pueden ser comunes entre los docentes, con el propósito de facilitar medios para que las discutan y pongan en cuestión. Los procesos de significación colectivos pueden construirse a partir de conversaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo, acerca de determinados componentes del documento curricular. Esto implica, por una parte, tener en cuenta las condiciones del texto curricular, algunas de las cuales han sido desarrolladas en el apartado anterior, tales como, el modo de presentar y organizar los contenidos y los formatos propuestos para realizar variaciones en la enseñanza. Por otra parte, tomar en consideración y como requisito, que durante los diálogos puedan tener cabida los diferentes puntos de vista de los docentes. La elección por parte del director de ciertos criterios para poner en discusión el texto curricular, delimitando el o los aspectos a ser debatidos, puede colaborar para que cada docente amplíe sus perspectivas en torno al currículum, a partir de escuchar otras interpretaciones no consideradas de manera individual.

Colectivizar decisiones en torno a lo curricular

La noción de lo colectivo en las decisiones curriculares refiere a la implicación y a la construcción de un compromiso por parte de los docentes. En este sentido, el aporte desde la gestión, tanto política como escolar, estaría dado a partir de propiciar en las escuelas contextos de discusión para dilucidar y deliberar acerca de lo más valioso, justo, adecuado y útil para ser enseñado a los estudiantes.

La idea de colectivizar las decisiones en la institución requiere de la implementación de un plan de gestión que progresivamente avance en etapas de trabajo que involucren a los maestros y profesores en el desarrollo curricular como marco para construir sus propuestas de enseñanza. El propósito a nivel de gestión, sería reducir la fragmentación de objetivos, la ausencia de decisiones y acciones compartidas, que con frecuencia afectan lo colectivo en las escuelas. Se trataría de compensar, a través de diferentes estrategias y formas, la falta de una mirada de conjunto sobre la propuesta formativa que se realiza en la institución; dar el lugar a la construcción de una visión común

sobre los conocimientos transmitidos, las formas elegidas para hacerlo y los criterios de valoración, insistiendo en su objetivación.

El proyecto curricular de la escuela condensa lo que hasta cierto momento los profesores han establecido como deseable en relación a qué transmitir y al para qué de esa selección, considerando los destinatarios. Es decir, las concepciones construidas en la experiencia colectiva docente que hacen alusión a lo que se considera válido enseñar a los estudiantes y a cuál es el sentido de la transmisión.

El currículum condiciona las formas de trabajo, también el modo en que piensan y actúan los sujetos implicados. En este caso, el currículum es asumido como herramienta de transformación de las propias prácticas, ya que a través de él, los docentes realizan sus intervenciones, generan pensamiento y construyen nuevas posibilidades de intervenir. Es decir, negocian, interpretan, discuten y se disputan sus representaciones y concepciones acerca de lo curricular y la enseñanza.

En tanto la elaboración de un proyecto curricular se realice en condiciones que les permitan a los docentes interactuar e intercambiar puntos de vista sobre la enseñanza, enriquecerse con el conocimiento y sugerencia de los otros, pueden encontrar en el currículum un instrumento de mejora de su práctica de enseñanza. Proyecto que, en definitiva, orienta sus prácticas y se modifica en tanto hipótesis de trabajo, con la “puesta a prueba” en los contextos reales. Desde esta perspectiva, cada docente mejora también su capacidad de comprensión acerca de las decisiones relativas al currículum, porque al interactuar con otros para asumir decisiones sobre los contenidos pone en conflicto sus propios intereses y puntos de vista. La confrontación entre las distintas posiciones de cada uno, en un espacio de debate en relación a decisiones claves sobre el proyecto curricular, permite un avance en la comprensión que cada sujeto elabora. Cada aspecto a considerar: fundamentación, criterios de selección, organización y secuenciación de saberes, tiempos, espacios, recursos, entre otros, son objeto de análisis y discusión. Así, es posible generar la adecuación de cada uno de estos elementos al contexto en el que se implementa.

Los escritos elaborados por los docentes en diferentes ocasiones de lectura de los textos curriculares se convierten en sedimento para la construcción de un texto de autoría colectiva que los integra. El texto producido a nivel

de la institución contiene, como tal, las huellas o rastros de aquellos sentidos contruidos en conjunto, de los puntos de vista de cada uno de los sujetos que en las instancias de encuentro, se encaminan hacia una perspectiva común. En esa línea, les posibilita a los profesores construir y ampliar los conocimientos que sobre el proyecto curricular han elaborado en forma conjunta, es decir, mejoran sus conocimientos en relación a la tarea de construcción del currículum a nivel institucional.

El proyecto curricular supone una particular concepción sobre el conocimiento, es decir, colectivamente se asume una posición epistemológica en la que sería válido pensar en la problematización del objeto de conocimiento y, por extensión, en el lugar posible del sujeto que conoce. El espacio que se les ofrece a los estudiantes mantiene estricta relación con las formas en que se los vincula con los saberes y con el grado de implicación que tendrán en su propio proceso de aprendizaje, esto es, reconocer los propósitos de las actividades, tener posibilidades de tomar decisiones y actuar con autonomía en relación a las tareas propuestas.

En la construcción del proyecto curricular se anticipan la clase de experiencias de aprendizaje que se espera promover. En estos casos, se pueden potenciar maneras para que los profesores discutan acerca de las ideas que tienen sobre el aprendizaje con la intención de responder a las necesidades y características cognitivas y sociales de los estudiantes.

Una de las cuestiones que los directivos pueden ponderar es la discusión colectiva acerca de cuál es la apuesta formativa que sostiene la escuela y qué lugar tiene el sujeto de aprendizaje en ella: ¿se plantea la necesidad de formar en un pensamiento que permita a los estudiantes relacionarse con el objeto de aprendizaje en su complejidad?, ¿se proponen situaciones en las que los estudiantes utilicen herramientas necesarias para afrontar realidades complejas y dinámicas propias de los escenarios sociales, más allá de la escuela? La elaboración del proyecto curricular puede crear formas comunes en las cuales los estudiantes se vinculen de determinadas maneras con los contenidos, pudiendo construir colectivamente una comprensión conjunta, accediendo al carácter provisorio de los conocimientos, comprendiendo las diferentes perspectivas o teorías construidas sobre los fenómenos sociales, económicos, culturales, políticos, físicos, entre otros.

De este modo, la definición de los criterios de selección, organización, secuenciación, transmisión y evaluación de los contenidos mantiene relación con las formas de encuentro habilitadas entre los estudiantes y los conocimientos, debiéndose considerar aquellos instrumentos que les permiten desarrollar o mejorar su capacidad para resolver problemas que enfrentan en los distintos contextos sociales. En esta línea, los niños y jóvenes pueden adentrarse en el conocimiento y la comprensión de las situaciones por las que ellos atraviesan para generar una capacidad de análisis y reflexión de las prácticas sociales en las que participan, problematizando la realidad que viven. Así, por ejemplo, las propuestas de lectura y escritura con un sentido social han mostrado cómo los estudiantes pueden apropiarse del lenguaje escrito con una finalidad comunicativa concreta tal como hacer públicas las demandas que tienen como sujetos sociales¹³.

Esto señala una dirección determinada en la discusión sobre qué se decide incorporar en el proyecto curricular. Cuando se hace referencia a lo que está en juego en la transmisión, es fundamental pensar en una selección de saberes que involucren aprendizajes y contenidos que les serán propuestos a estudiantes, en tanto sujetos sociales. Aquí está en juego la idea de un sujeto de aprendizaje que participa de las actividades en la escuela de acuerdo a sus experiencias. En esta perspectiva, la definición del qué de la enseñanza tiene, como un ámbito de referencia, las variadas prácticas sociales de las que participa el estudiante. La incorporación de saberes que circulan y son usados en los contextos que forman parte de su experiencia, puede colaborar con el propósito de constituir las con otras miradas. Éstas, tal vez, puedan interpelar a los estudiantes porque conducen a nuevas formas de ver y pensar tales experiencias.

La promoción de situaciones donde los estudiantes puedan ser activos, reflexivos, establecer vinculaciones con sus esquemas previos y su bagaje cultural y discutir con otros para llegar a acuerdos, exige destinar tiempo didáctico para que interactúen y sometan a discusión las hipótesis que cada uno construye para alcanzar una comprensión conjunta de los conocimientos. La definición de qué enseñar debe contemplar esta dimensión del tiempo de

¹³ Son conocidas las experiencias de lectura y escritura en contextos vulnerables donde, por ejemplo, la publicación de libros y revistas con contenido significativo para los niños y jóvenes les permite hacer uso del lenguaje escrito para ser reconocidos en tanto participantes de contextos culturales más allá de la escuela. De este modo, la escritura no se realiza con fines estrictamente escolares, sino también sociales.

aprendizaje. Se trata de dar un espacio a la palabra de los sujetos que asisten a la escuela, en los textos curriculares que los docentes fabrican. Destinar un tiempo en las interacciones para pensar juntos -docentes y estudiantes- cómo están entendiendo cierto concepto, situación, idea o recurso. En definitiva, reconocer qué les provoca a ellos lo que se les está ofreciendo. Hacerlos hablar sobre la experiencia que tienen en las clases contribuye a posicionarlos como sujetos de conocimiento.

Una ruta de realización posible: las prácticas de lectura y de escritura en la construcción del proyecto curricular

En la gestión escolar una modalidad de intervención deseable es conducir las acciones de los docentes para lograr concretar o materializar las decisiones en un texto compartido. La objetivación de las discusiones y los intercambios entre los distintos participantes, permite elaborar un diseño que contiene lo que consigue ser colectivo, es decir, lo que logra ser común en la pluralidad de las prácticas.

Si se piensa al currículum como texto construido colaborativamente,¹⁴ los escribientes, en este caso maestros y profesores, son quienes ponen en práctica estrategias de escritura compartida. Situaciones diversas en las que ponen en común lo pensado e intentan darle una organización en forma escrita.

Las exigencias y desafíos de escritura surgen frente a los requerimientos específicos del texto curricular. Un modo posible de orientar su construcción es promover un trabajo por etapas en la escritura del proyecto, haciendo que las tareas y acciones se focalicen en dos aspectos: en el tema sobre el que se escribe y en la forma de presentación. El proyecto curricular con una organización y estructura determinada demanda cierta clase de conocimientos previos y exige a sus productores, por un lado, conocimientos en relación al tema sobre el que se escribe (saberes culturales, aprendizajes y contenidos del espacio curricular, enfoques, metodologías, formas de evaluación) y, por el otro, conocimientos vinculados al lenguaje escrito, es decir las formas y señales particulares que

¹⁴ Para hacer efectiva la realización de la escritura de un bosquejo del proyecto para el ciclo, se propone como material de consulta el texto de Zabala, A. y Del Carmen, L., "El proyecto curricular de centro, el currículum en manos del profesional" (pp. 161 - 187). En dicho texto se proponen preguntas clave que permitirían ordenar las acciones a las que pueden dar curso en la escuela.

definen a un texto como material curricular (presentación del proyecto, formato, características, marcas visibles, entre otros).

En la perspectiva aquí propuesta, se procura que el propósito sea habilitar espacios para la lectura y escritura en los que, como equipo de trabajo, los maestros y profesores resignifiquen la tarea de crear un documento que, con la flexibilidad necesaria, anticipe y diagrame temporalmente los contenidos y las prácticas involucradas a ser desarrolladas durante la trayectoria escolar de los estudiantes.

La definición de cómo los sujetos van a establecer un vínculo con el contenido permite anticipar las decisiones curriculares y didácticas más adecuadas para favorecer los aprendizajes. Un desafío en el proceso de producción de un texto curricular por parte de un colectivo docente, es introducir la palabra de los estudiantes en el propio texto. A los fines de enriquecer los procesos de reflexión sobre la enseñanza, es fundamental tomar en consideración el punto de vista que ellos tienen sobre los temas seleccionados. De este modo, se involucran en el trabajo con el conocimiento en el aula con un nivel más intenso de participación. En esta dirección, es importante reconocer sus prácticas culturales y sociales como punto de partida para ampliar y variar el tipo de experiencias que tienen a partir del contacto con otros conocimientos y prácticas. Luego, en la implementación, y como parte del mismo proceso de especificación curricular, los docentes pueden registrar cómo efectivamente los estudiantes se expresan acerca de los contenidos, qué y cómo dicen lo que están comprendiendo. Las hipótesis que construyen permiten re-definir lo que se enseña, sin renunciar a la responsabilidad de acercarlos a una formalización de los conocimientos. Generalmente, en la escuela se destina poco tiempo para que los estudiantes hablen acerca de cómo están entendiendo "lo que está en juego en el aula". Se espera rápidamente que ellos lo expresen de una manera más formal. En cambio, prestar atención a los modos en que hablan sobre lo que estudian, cómo se comunican entre ellos, permite reconocer qué uso hacen del conocimiento. Esto suele pasar inadvertido. Considerar los modos en que los estudiantes se expresan sobre lo que leen, observan, escuchan en la clase, habilitando lo impensado por el docente, permite reconstruir la experiencia de conocimiento que tienen en cada ocasión.

El registro y la sistematización de estos modos que los estudiantes usan para

expresar el conocimiento, los más frecuentes al menos, puede ser un insumo para considerar la construcción del currículum en la escuela. Permitirles ser parte activa de la discusión en torno a lo que se transmite consolida un proyecto curricular más democrático y democratizador en la institución y, en este sentido, sería una alternativa compartir con ellos los criterios de selección, como así también comunicarles el para qué de las tareas propuestas, dándoles el espacio para la expresión de su perspectiva en relación a lo que aprenden.

Conclusión

En la idea de currículum subyace una tensión constante entre texto y práctica, que implica asumir que se trata no sólo de la materialidad de las ideas concebidas por un equipo de profesores en un texto, sino también las prácticas realizadas y las vivencias que hacen perfectible y mejorable lo pensado. Esto sucede si se garantiza la flexibilidad y el retorno sobre lo diseñado para su corrección o revisión.

A través del proyecto curricular se pueden plantear nuevas formas de pensamiento en los sujetos de la relación educativa; por un lado, los estudiantes quienes incorporan herramientas para aprehender la complejidad de los conocimientos y, por el otro, los profesores quienes construyen una propuesta que permite mejorar sus prácticas al volver sobre ellas para otorgarles un sentido y una dirección pensada y reflexionada por el conjunto.

Esto es posible de generar en la construcción de un proyecto curricular, si desde la propuesta que la gestión realiza, se anticipa la necesidad de construir ambientes de trabajo que posibiliten la interacción y la participación de los involucrados. En especial, hay que habilitar al conjunto de profesores para que asuman una posición respecto a *qué* transmiten y *para qué* deciden transmitir determinada selección de saberes. Cuál o cuáles son las razones pedagógicas y didácticas que los movilizan a incluir ciertas perspectivas y no otras. Desde el momento en que se promueven estos espacios de compromiso y responsabilidad frente a la construcción del proyecto, se está en condiciones de poder pensar en el lugar del sujeto de aprendizaje y de resignificar esta categoría en función de los contextos complejos en los que se produce el encuentro entre docentes y estudiantes.

El modo de construcción del currículum pone en evidencia las maneras posibles de significarlo, y estos significados se inscriben en las condiciones institucionales en las que aquel se elabora. Muchos de los docentes y directivos que participaron de las instancias formativas de las postulaciones ofrecidas por la Facultad de Filosofía y Humanidades provienen de escuelas ubicadas en contextos vulnerados socialmente. Nuestra propuesta de formación intentó, en cierta medida, contribuir a la reflexión sobre el currículum, habilitando la discusión acerca de las formas de inclusión de los niños y jóvenes en una escuela en la que puedan acceder a valiosas experiencias de aprendizaje, que de algún modo garanticen su plena inclusión educativa y social.

La transmisión es siempre un proceso interrumpido donde lo que se da, lo que el docente comunica, es reformulado por los estudiantes, en un proceso de recreación. Por lo tanto, en la elaboración de la propuesta de aquello que deseamos transmitir deben tener lugar experiencias que posibiliten a los estudiantes utilizar sus saberes para que puedan encontrarle un sentido a lo que les es ofrecido.

A su vez, es fundamental que los profesores construyan una modalidad de trabajo que los convoque a la producción en equipo y que esto no quede como un mero enunciado formal. Se trata, en definitiva, de proponer que en el proceso de construcción del proyecto curricular los docentes tengan en cuenta la necesidad de plantearse preguntas respecto de: cuáles son los saberes que pueden constituirse en objeto de enseñanza en función de la diversidad de prácticas sociales que los estudiantes deben enfrentar (en su vida civil, cultural, académica, etc.), qué organización y secuenciación es la más conveniente y cuáles son las formas de transmisión deseables. Tomar posición frente a estos interrogantes se constituye en la pieza clave de las decisiones relativas al currículum a nivel institucional.

Bibliografía

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitas.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Castorina, J. A. y otros (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCE.

Furlán, A. (1996). *Currículum e institución*. Morelia: IMCED.

Giménez, G. (2011). Leer y escribir en la universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad. En Ortega, F. (comp.). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). "El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza". Buenos Aires: Aique.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós, Barcelona. Buenos Aires: México.

Prado, M. (2011). *Producción de un proyecto curricular para el ciclo básico unificado. El caso de los profesores en el área de Lengua*. Trabajo Final de la Especialización en asesoramiento y gestión pedagógica, carrera de posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Manuscrito no publicado.

Poggi, M. (1996). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Terigi, F. (1996). *Notas para una genealogía del currículum escolar*. En *Propuesta Educativa*, año 7, n° 14. pp. 75-86. Buenos Aires: FLACSO/ CIID/ Novedades Educativas.

(1999). *Currículum itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. y Jacinto, C. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.

Torres Santome, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Gestión de proyectos en educación. Entre política, ética e historias

Gloria Beinotti

Miguel Genti

*“Lo que importa es ser realista en el sentido complejo:
comprender la incertidumbre de lo real,
saber que hay un posible aún invisible en lo real”*

Edgar Morin

Presentación

El Estado es el principal generador de programas educativos, sociales y culturales que se vienen implementando en las instituciones educativas. También en este orden es posible apreciar la presencia de organismos internacionales que, de manera asociada a los gobiernos, o a través de sus propias iniciativas, promueven diversas convocatorias para la presentación de proyectos. Algo similar realizan desde el sector privado–empresarial a través de sus fundaciones. Creemos que en aquellos dispositivos donde se promueve la construcción de proyectos¹ escolares mediante políticas de financiamiento, ya sean estatales, internacionales o locales (empresas, fundaciones, etc.), deberían habilitarse tiempos de trabajo colaborativo entre los actores institucionales, pues ellos nos permiten pensar el desarrollo de propuestas dirigidas a la población educativa en general (niños, niñas, jóvenes y adultos).

En las experiencias educativas que se vienen desarrollando en las últimas décadas nos encontramos con dos planos para el análisis: el primero es que algunas de las propuestas son elaboradas por profesionales–técnicos, sin participación de los actores locales en los diseños e implementación de los proyectos. No obstante, estas propuestas que llegan a las instituciones desde ámbitos ministeriales (Nación-Provincia) deben ser desarrollados cumpliendo ciertas prescripciones referidas a los tiempos para la presentación de las acciones y de las rendiciones contables, y a los condicionamientos para el uso

¹ Eduardo Sánchez Martínez desarrolla las diferenciaciones entre planes, programas y proyectos en “Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos”. P. p. 153 – 154.

de los recursos económicos, entre otras cuestiones. En segundo lugar, que la responsabilidad queda en manos de los referentes institucionales, equipos directivos y docentes. Lo cual sitúa un punto de inicio de cierta incertidumbre para los proyectos y hace surgir algunas preguntas: ¿qué podemos hacer?, ¿en qué tiempos?, ¿quién escribirá el proyecto?, ¿quiénes desarrollarán las acciones? Por ello, los equipos de gestión pueden vivenciar de un modo conflictivo el proceso de diseño y ejecución de los proyectos. Además, la nueva propuesta debe transitar escenarios institucionales y comunitarios en los cuales convergen una multiplicidad de intereses, disposiciones y miradas que se van entramando de modo diverso en los procesos institucionales.

Estas situaciones presentes en las escuelas con sus complejidades y complicaciones para los equipos directivos, en muchos casos junto con los docentes, generan demandas por espacios de formación, que aborden algunos de los siguientes temas: formulación y ejecución de proyectos educativos-culturales y estrategias de gestión en escenarios sociales dinámicos y cambiantes.

En la gestión también debemos tener en cuenta, ya sea en la escuela o en la organización comunitaria, los movimientos políticos y cambios de gobierno que, en la mayoría de las ocasiones, implican modificaciones en la administración, planeamiento y seguimiento de los programas educativos. Dicha situación impacta en los procesos de gestión de las instituciones, tensionando el sentido político y cívico (entendido lo cívico como un aspecto de lo político que se centra en el ejercicio de los derechos que le corresponden a todo ciudadano) de procurar en todo momento la participación social y democrática de cada uno de los actores sociales.

Consideramos necesario explicitar desde dónde escribimos este artículo, ya que no lo hacemos desde lo resuelto y acabado, sino desde la construcción a partir de experiencias de coordinación y desarrollo de propuestas educativas llevadas a cabo y a través del debate entre nosotros y con docentes que trabajan en proyectos y en diversos espacios de formación. Dichas discusiones se actualizan ante los cambios sociales, políticos y culturales, donde se entran nuevas y anteriores reflexiones con nuestras trayectorias formativas, laborales y de gestión en diferentes espacios, sean estos escolares o comunitarios.

Es por eso que en este artículo procuraremos reflexionar sobre algunos ejes

fundantes de la gestión: la educación y lo político, y el lugar de los sujetos y los conocimientos. Además, propondremos interrogantes y estrategias posibles para fortalecer los procesos de participación de los actores involucrados en la gestión de proyectos educativos.

Gestión política de proyectos educativos

Pensar en educación implica hablar de un “acto político” (Frigerio y Diker, 2005). Como educadores -docentes, directores y también en nuestro trabajo en espacios de formación docente- cada vez que decidimos qué contenidos enseñar, qué aprendizajes priorizar, cómo evaluar, cómo acreditar los conocimientos construidos por cada sujeto, qué proyectos áulicos e institucionales potenciar y sostener, qué gastos realizar, cómo realizarlos y, sobre todo, cómo impulsar esas decisiones y quiénes se harán cargo de ellas; estamos tomando medidas que hacen a la educación y que educan. Es decir, que es en estos actos donde se expresa y visualiza lo político en lo educativo.

Sin embargo, cuando trabajamos en procesos de formación con directores/as y docentes, esto pareciera no estar tan claro. La dimensión política queda fuera del trabajo diario de educar y más específicamente de conducir una institución escolar. Puntualmente, en lo referido al diseño, desarrollo y evaluación de proyectos educativos, se suele acotar exclusivamente a una cuestión técnica que se resuelve al cumplir una serie de pasos en un determinado orden.

Creemos necesario, como parte de un equipo directivo y como docentes, interpelarnos sobre: ¿cómo percibimos lo político en la práctica educativa cotidiana? Y si no lo percibimos, es necesario preguntarnos: ¿por qué?, ¿qué nos permite y qué nos obtura como docentes y como directores de una institución escolar no tener presente esta dimensión?

En nuestra práctica educativa, durante un encuentro en el marco del módulo “*Diseño y evaluación de Proyectos de Gestión Escolar*”, a partir de la lectura del texto “La educación como práctica de la libertad” de Paulo Freire (1967), surgió una pregunta entre los docentes participantes: “¿*Todas las gestiones tienen la dimensión político / ideológica de la educación?*”. Este interrogante nos interpeló en lo que se refiere a nuestro trabajo y responsabilidad como

2 Dicho módulo se desarrolló en el marco del “Programa de Postulación Docente en Gestión Escolar: desafíos y alternativas – Especialización Superior”. FFyH - UNC, en el transcurso del año 2011.

formadores: ¿cómo hacemos para posibilitar / permitir la objetivación de lo político en nuestras prácticas educativas? Y aparecieron más interrogantes: ¿por qué es necesario mirar a la práctica educativa como política? ¿Por qué es imprescindible dar cuenta de lo político cuando se piensa en los proyectos educativos?

Estas interpelaciones nos posicionan como sujetos políticos, con poder de decisión y con responsabilidades sobre nuestras decisiones.

La gestión de proyectos educativos en su dimensión política implica juego de intereses, capacidades, demandas actuales y anteriores –producto de situaciones pasadas por los grupos institucionales y comunitarios-. En estos procesos es necesario incorporar en nuestro saber hacer, las alegrías y esperanzas, por su dimensión política y pedagógica. Paulo Freire (2005) dice al respecto:

“Mi involucramiento con la práctica educativa, sabidamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría (...) hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar...” (p. 70).

Y este juego produce algunas tensiones en la gestión de proyectos educativos:

- Entre la coherencia sobre lo que nos propusimos desarrollar y las acciones que podemos realmente llevar adelante, teniendo en cuenta algunos criterios de viabilidad, siempre en relación a las lecturas que hacemos junto con la comunidad educativa, sobre contexto social y educativo.
- Entre lo que nos proponemos como equipo de gestión y docente y lo que nos solicitan desarrollar desde las líneas de cada uno de los programas en los que se enmarcan los proyectos.
- Entre los acuerdos alcanzados y la cotidianeidad, lo que va sucediendo y surgiendo en el desarrollo e implementación de las actividades previstas en los proyectos.
- Entre el proyecto como escritura, como un texto escrito (para un destinatario, con el objetivo de ser presentado, a veces para ser

aprobado, a veces para que se autoricen erogaciones de dinero, gastos) y las prácticas concretas en la escuela.

Considerando las perspectivas enunciadas, es que creemos necesario propiciar instancias de formación que privilegien espacios de diálogo y reflexión sobre herramientas metodológicas que permitan construir y gestionar proyectos educativos.

En este sentido, algunas preguntas que nos ayudan a pensar sobre la problemática de gestionar proyectos educativos, son las siguientes:

- ¿Qué se pretende abordar en los proyectos y qué se necesitaría para su gestión?
- ¿Por qué es necesario hacerlo? ¿Por qué es importante para la comunidad educativa llevar adelante ese proyecto y no otro?
- ¿A quiénes involucra? ¿Quiénes deberían participar?
- ¿Cómo se realizarán las convocatorias para participar en el proyecto?
- ¿Cómo se llevarán a cabo los procesos de toma de decisiones sobre los diversos aspectos que implica el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto educativo?
- ¿Hacia quién/es están centradas las acciones?
- ¿Dónde y con qué frecuencia se realizarán las actividades?
- ¿Qué condiciones son necesarias para ello?
- ¿Cuándo y cómo se evalúa el desarrollo del proyecto?
- ¿Cómo se relaciona la gestión de proyectos con la gestión de la institución educativa como una totalidad?
- ¿Cómo se imbrican los diferentes proyectos que se desarrollan en la institución?

Entendemos que estos interrogantes tensionan a los equipos directivos ya que implican posicionarse y decidir sobre los conceptos, metodologías y técnicas necesarias en los procesos de gestión de los proyectos en escenarios cambiantes y dinámicos en lo educativo, social y político.

Los sujetos en la gestión de proyectos

Las decisiones de los sujetos en la gestión educativa tienen que ver con lo que creen que es educar y para qué se educa. Es necesario, al respecto de las ideas y opiniones, reconocer que todos y todas tenemos conocimientos construidos en nuestras experiencias y que los mismos son necesarios, que en la gestión aprendemos y también enseñamos y en estos procesos es vital aprender a escuchar y estar dispuestos a un diálogo comprometido. Dichos aspectos, entre otros, expresan “reconocer que la educación es ideológica” (Freire, 1996) y nos exige tener en cuenta que es posible llegar a decisiones colectivas.

Por ello, la construcción colectiva configura una opción –una decisión política– que los actores involucrados asumen cuando se comprometen en la gestión y en las acciones de los proyectos, las cuales a su vez, se enmarcan en procesos y acciones institucionales que son anteriores y constitutivas de las prácticas de los sujetos en ellas.

Los proyectos elaborados por iniciativa de las instituciones educativas, o aquellos diseñados a partir de su participación en programas nacionales o provinciales, siguiendo las propuestas y diseños ya establecidos, implican diferentes miradas y perspectivas entre todos los participantes (autoridades políticas, equipos técnicos ministeriales, técnicos de las fundaciones, equipos directivos y docentes de las escuelas). En las mismas se conjugan necesidades, problemas y demandas de muy diferente orden.

Considerar a la educación en su carácter político, implica tener en cuenta que al llevar adelante un proyecto educativo pueden surgir diferentes conflictos. Los diversos actores que intervienen en ellos pueden tener distintas ideas sobre lo que consideran que hay que hacer, lo cual, se expresa en tensiones que refieren a posicionamientos de sujetos, grupos, organizaciones, en un momento dado del desarrollo de las propuestas. Es pertinente decir además, que las tensiones se producen en el marco de procesos y situaciones institucionales, atravesadas por políticas gubernamentales (educativas, sociales, económicas, etc.) que condicionan sus prácticas. También pueden surgir tensiones entre las decisiones tomadas en los diferentes momentos del diseño e implementación del proyecto; y que pueden ser contradictorias con lo que lo originó o con decisiones anteriores; y con lo utópico, entendido como las visiones y fines políticos de organizaciones e instituciones locales.

A modo de ejemplo, mencionamos dos tensiones: una, entre la gestión educativa (en referencia a la heterogeneidad, diferencias y acuerdos) y aquello que los actores (como conjunto) consideran prioritario y que, necesariamente, se entrama con las demandas de los sujetos involucrados. La otra, entre lo colectivo en sus distintos ámbitos de constitución (comunitarios, familiar, laboral, etc.) y las visiones y fines políticos de organizaciones e instituciones locales (lo utópico).

También interesa sugerir que es vital poder reflexionar acerca de nuestras prácticas sociales (en este caso institucionales y comunitarias), sobre el hacer en las mismas, las decisiones que llevamos adelante, lo que escuchamos y no escuchamos, entre otros asuntos. En tanto sujetos sociales actuamos junto a otros/as en el marco de las relaciones sociales y, en este sentido, nos aporta miradas sobre los procesos que se van desarrollando y contribuye al análisis de las situaciones que se van presentando en la gestión. Achilli, E. (2009) nos ayuda a continuar pensando cuando señala:

“Las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas. En ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado e intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que se supone el por-venir” (p 73).

La gestión, entre procesos y lecturas

Es preciso respetar las ideas y opiniones, reconocer que todos y todas tenemos conocimientos para aportar y que éstos se entraman en los procesos institucionales, insistir en que la gestión es también tiempo y posibilidad para aprender y enseñar y que constituye sentidos políticos que tienen que estar presentes en una producción de proyectos educativos que se considere plural y democrática.

En este marco, interesa destacar la relevancia que asumen, en estos procesos, las estrategias comunicativas al interior de las instituciones y en su relación con el contexto local. Es vital aprender a escuchar y estar dispuestos a un diálogo comprometido con todos los actores sociales que integran el quehacer de la escuela, y nos exige analizar cuándo consideramos necesario ampliar

la participación, configurando así un sentido político para la formación permanente de ciudadanía.

Dar la palabra, escuchar a los otros y tomar decisiones expresa una dinámica compleja de la gestión de proyectos. ¿A quiénes les damos la palabra?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿qué hacemos con las palabras, necesidades e intereses de los otros, de los niños /as, jóvenes y adultos que transitan nuestras escuelas?, ¿cómo trabajamos los conflictos que surgen entre los diversos sujetos que conviven, transitan y construyen las escuelas?

Es oportuno señalar nuevamente una tensión de contenido político, casi una encrucijada en la gestión de proyectos: ¿cómo priorizar, qué priorizar? De hecho, no se pueden abordar todas las problemáticas de una institución educativa al mismo tiempo y en el mismo tiempo, sino que es necesario establecer prioridades. En este proceso de decisión se pone en juego la dimensión política en la gestión, a través de la lucha de intereses, capacidades, demandas actuales y anteriores que se actualizan en la arena de los conflictos, por lo cual es prudente generar momentos para interrogarnos, visibilizar supuestos e ideas, a fin de poder objetivar, puntualizar y decidir cómo llevar adelante lo que se proyecte.

Estrechamente relacionado con lo anterior, surgen preguntas relevantes que pueden interpelar a los equipos responsables de la gestión y de las cuales se desprenden otras: ¿quién/es participan en los espacios de discusión sobre las problemáticas a abordar y cómo deciden cuáles se consideran prioritarias? ¿Cómo se elabora el proyecto y quiénes participan en su diseño?

Otras preguntas que consideramos ayudarían al equipo de gestión a pensar la participación podrían ser:

- ¿A quiénes convocamos a formar parte del equipo que delinee el proyecto?
- ¿Cómo los convocamos? ¿Cuáles fueron los canales de comunicación?
- ¿Qué significado tiene esta participación para los sujetos en el proyecto?
- ¿Por qué consideran que algunas personas convocadas no participaron de los espacios de discusión?

- ¿Qué sucede con las “voces” de quienes no participaron? ¿Qué pasa con las “voces” de los sujetos que no están representados?
- ¿Cuáles son las acciones que se llevaron a cabo para decidir la problemática a abordar en el proyecto?

Venimos señalando que realizar un proyecto implica miradas, reflexiones y, necesariamente, reescrituras permanentes y sostenidas. A veces escuchamos expresiones de integrantes de equipos de directivos y de docentes como: “Ya escribimos el proyecto”, “ya lo tenemos”, “está en el armario”. Dichas palabras podrían estar dando cuenta de una mirada del proyecto institucional o de los proyectos específicos, como algo estático y definitivo, que se escribe de una vez y en una vez.

Es fundamental entonces, **generar espacios y tiempos de discusión**, debate y puesta en común para la toma de decisiones. Estos configuran momentos y lugares que forman parte de un proyecto educativo, son necesarios, y no sólo al inicio de la construcción de una propuesta, sino a lo largo de su implementación y en su etapa final. Es pertinente prever tiempos para estos debates previos a la escritura del proyecto, y también establecer momentos para analizar lo que va sucediendo con su desarrollo, para pensarlo y repensarlo, para reescribirlo, para encausar y continuar con acciones previstas y/o redireccionarlas o, en algunas ocasiones, construir otras nuevas que posibiliten llegar a los objetivos que nos propusimos abordar.

Quisiéramos acercarnos un aspecto de la reflexión que realizan Chiara, M. y Di Virgilio, M. (2009:77) al recuperar el concepto de “entramado” de intereses y considerar su análisis, como momentos de mediación que se ponen en juego en los procesos de gestión en sus distintos movimientos y manifestaciones: “El análisis de las características del entramado se nutre del análisis de los actores. Sin embargo, su dinámica, sus potencialidades y sus limitaciones deben comprenderse en tanto sistema de relaciones cuyo resultante excede la suma de las partes”.

Nos parece sugerente pensar las tensiones que se van presentando durante el tránsito de la gestión en el marco de este “entramado de intereses” señalado que, según las situaciones y momentos políticos, pueden visibilizar conflictos que obturan acciones propiciando modificaciones en el desarrollo de los proyectos.

Por ello es importante prestar atención a los sucesos cotidianos en relación a la gestión de cada proyecto. Las autoras (antes citadas) continúan señalando que “las acciones y tomas de posición de los actores sociales están situadas espacial y temporalmente, y suelen estar condicionadas por los intereses y estrategias particulares de los demás grupos y actores locales” (Chiara, M. y Di Virgilio, M., 2009:77).

Los conocimientos y la gestión de proyectos educativos

Los proyectos educativos forman parte de las prácticas educativas y éstas se relacionan estrechamente con la transmisión, apropiación y construcción de conocimientos, por ello adquieren relevancia las formas de gestión que sobre ellos se construyen.

Sería enriquecedor y desafiante que los conocimientos que ponen en juego y construyen los sujetos que participan en proyectos -los responsables de su gestión, los que desarrollan las acciones planificadas, los destinatarios, los integrantes de la comunidad, los miembros de los equipos técnicos- y todo lo que producen y circula con la finalidad de concretar los objetivos de la propuesta, puedan abordarse desde dos lugares diferentes, pero no distantes. En primer lugar, centrarse en los conocimientos y prácticas cotidianas necesarias para construir y gestionar proyectos educativos que posibiliten simultáneamente el desarrollo de prácticas democráticas y la construcción de consensos que acepten las diferencias, reconociendo la pluralidad de posiciones que eventualmente subyacen en los acuerdos y en la toma de decisiones. En este marco, adquiere relevancia resaltar la necesidad de construir conocimiento, objetivaciones y reflexiones por lo menos sobre dos cuestiones. Una, es la escritura de las decisiones, las acciones, las dudas y los conflictos, desde el momento en que se comienza a pensar en un proyecto. Y la otra, destinar tiempos para el debate, recuperando estos textos en el equipo de gestión junto con los docentes, incorporando preguntas sobre el para qué, y cómo se viene desarrollando la gestión.

En segundo lugar, considerando la función fundante y principal de la escuela que es la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes, los proyectos educativos deben priorizar y posibilitar esta construcción. Es

necesario pensar y debatir para qué se pretende desarrollar un determinado proyecto y si las acciones planificadas posibilitan nuevas prácticas educativas y potencian las que se vienen desarrollando, o no. Entendemos que las formas de gestionar un proyecto educativo también pueden enseñar a ser sujetos activos, con posibilidades de participar en la toma de decisiones. Estos procesos en la gestión educativa generan y obturan una multiplicidad de hechos, relaciones, tensiones y contradicciones y, a la vez que se producen conocimientos, los actores se los van apropiando, expresando sus capacidades e involucramiento en tanto productores de cultura, hacedores de derechos y creativos en el hacer cotidiano.

Pensar en los conocimientos durante la formulación de la propuesta, su desarrollo, en los momentos de debate y toma de decisiones y, en las evaluaciones; sugiere posicionarse desde el reconocimiento del protagonismo de los actores sociales en la búsqueda permanente de ámbitos plurales de participación y construcción colectiva, en los cuales todos puedan tener voz, decisión y posibilidad de hacer junto a otros.

Algunas tensiones en lo metodológico

En este apartado quisiéramos compartir modos de andar y pensar lo político que subyacen en lo metodológico, que hacen referencia a nuestras trayectorias y experiencias formativas en la gestión y que han sido construidas en múltiples instancias con educadores, conformando equipos de trabajo y en eventos de formación docente, en distintos ámbitos ministeriales, escolares y comunitarios.

En el marco del desarrollo del módulo³ “Diseño y evaluación de Proyectos de Gestión Escolar” perteneciente al “Programa de Postitulación Docente en Gestión Escolar: desafíos y alternativas – Especialización Superior”, propusimos realizar una actividad grupal con la intención de trabajar criterios para una construcción plural y colectiva de proyectos. La consigna fue acordar un tema-problema que luego debían abordar en la gestión de un proyecto educativo. El mismo podía ser real o ficcional y deberían establecer los criterios que tendrían en cuenta para su construcción quienes constituían el equipo de gestión del proyecto y con qué instituciones u organizaciones se relacionarían.

³ Modulo desarrollado en el transcurso de los años 2011/12.

Con este inicio procuramos posibilitar la conformación de un grupo de personas como equipo de gestión y una aproximación a una práctica (en la ficción). A los integrantes de cada equipo se les propuso, como primer criterio, que recuperen en las reflexiones sus experiencias pedagógicas e institucionales, constituyendo el aspecto político y metodológico para la construcción y gestión de proyectos educativos.

El segundo criterio para propiciar el desarrollo de la mejora continua de las distintas tareas que se lleven a cabo en el proyecto, fue analizar y reflexionar sobre miradas, posiciones, acciones, estrategias e instrumentos que se utilizarían en los diversos momentos durante la implementación de los proyectos.

En tercer lugar, era importante considerar como criterio central el diálogo sobre las disposiciones de los integrantes del equipo, en tanto práctica respetuosa y democrática.

En este sentido, un cuarto criterio para la constitución de lo colectivo fue enfatizar que en las reuniones de trabajo se procuren consensos y reconocimientos de las diferencias entre los participantes de los proyectos.

Configura un último criterio, prestar atención (a modo de invitación permanente) a todos aquellos sujetos que no participan ni acuerdan con las acciones del equipo, pero que forman parte del escenario de desarrollo para la propuesta. Esto es vital en todo momento del hacer, porque se relaciona con las trayectorias y la estructuración histórica de aspectos emergentes en un momento dado de la vida institucional y/o comunitaria, que está siendo y está presente en todo momento aunque no se exprese, ya que no hay espontaneidad en los conflictos, sino que los mismos remiten a procesos anteriores y a condiciones actuales.

Reflexionando sobre lo político es que procuramos delinear una serie de criterios que ayudarían al proceso de diseño e implementación de proyectos educativos.

Retomando hilos, construyendo tramas

Para finalizar retomamos nuestro propósito. Al compartir este artículo, procuramos socializar nuestras reflexiones y debates con otros educadores sobre la gestión de proyectos educativos. Intentamos dar cuenta de dos ejes

clave: por un lado, la relación entre educación y política y la necesidad de tener presente este vínculo a la hora de llevar adelante los proyectos. Y por el otro, la centralidad de los sujetos, sus voces y acciones, de cómo recuperarlas, posibilitarlas, pivoteando en la importancia del diálogo y el hacer colectivo.

A modo de tensión crítica necesitamos construir preguntas y procesos políticos-metodológicos para reflexionar sobre las prácticas como equipo de gestión, orientadas a construir acuerdos y desacuerdos y significados en el escenario educativo y social en el que participan los actores. Principalmente, mantener la pregunta sobre los propósitos de los proyectos como una estrategia en la construcción de conocimientos.

Compartimos, a modo de reflexión para próximos-nuevos encuentros, este fragmento de Paulo Freire (2005:94): “El espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente ‘leído’, ‘interpretado’, ‘escrito’ y ‘reescrito’. En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el ‘trato’ de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela”.

Bibliografía

AAVV (2009). *Recuperar los proyectos. Documento de trabajo. Entre docentes (lecturas para compartir)*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario. Editorial Laborde.

Aguerrondo, I. et al. (2006). *La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Papers editores. 4ª. Ed. Buenos Aires.

Battiston y Ferreyra (1998). *Plan educativo institucional*. Editorial Novedades Educativas.

Chiara, M. y Di Virgilio, M. (2009). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*. Ed. Universidad Nacional de General Sarmiento – Prometeo. Bs. As.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.

Gutiérrez, G. y Partepilo, V. (2006). La crisis de sentido en el trabajo pedagógico. Una aproximación al trabajo con proyectos escolares. En *Revista Cuadernos de Educación (Ciffyh)* nº 4. UNC. Córdoba.

La Rocca, S. y Gutiérrez, G. (comps.) (2011). *Escuela, políticas y formación docente. Piezas en juego para una estrategia de transformación*. UEPC. Córdoba.

Romero, C. (2009). *Hacer de la escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires. Aique.

Sánchez Martínez, E. (2005). *Para un planeamiento estratégico de la educación. Elementos conceptuales y metodológicos*. Córdoba. Editorial Brujas.

Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.

Los/as Autores/as

Alejandra M. Castro. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Políticas y Estrategias, CEA, UNC. Docente e investigadora, profesora adjunta de la cátedra Organización y Administración Educacional, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Asesora pedagógica, Subdirección de Nivel Inicial, Secretaría de Educación, Municipalidad de Córdoba.

Analía Van Cauteren. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Se desempeña como docente y asesora pedagógica en distintas instituciones educativas. Profesora en la cátedra de Pedagogía. Investigadora en diversas temáticas pedagógicas. Docente en diversos programas de capacitación docente.

Andrea Martino. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Se ha desempeñado como docente de escuela secundaria durante diez años y en los Programas de Postitulación de la Facultad de Filosofía y Humanidades como profesora tutora primero, y como responsable después, entre los años 2000 y 2012. En la actualidad es profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Coordina el Programa de Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigaciones de la UEPC.

Gloria Beinotti. Licenciada en Ciencias de la Educación. Trabaja en la formación de educadores, estudiantes y docentes, en talleres, seminarios y postítulos. Formó parte de equipos técnicos en diversos programas ministeriales provinciales relacionados con Educación Primaria. Se ha desempeñado como profesora asistente en la cátedra “Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos” de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, y como jefe de prácticos en la Universidad Nacional de Chilecito. Actualmente participa en investigaciones pertenecientes al campo de la educación de jóvenes y adultos y forma parte del equipo técnico del Plan Nacional de Lectura – Región 1.

Gonzalo Gutierrez. Profesor en la Escuela de Ciencias de la Educación, UNC. Magister en Investigación Educativa (CEA-UNC). Docente e investigador en el campo de la Didáctica y la Historia de la Educación. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores, dependiente de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Entre los años 2007 y 2012 se desempeñó como Coordinador Académico de los Programas de Postitulación Docente en Gestión Escolar ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Liliana Abrate. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales. Se ha desempeñado como docente en distintas instituciones educativas, en cargos de Gestión Directiva y Asesoramiento Pedagógico. Ha sido directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en las cátedras de Pedagogía y Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Investigadora en temáticas pedagógicas. Docente en diversos programas de capacitación docente y de nivel de posgrado universitario.

María Eugenia López. Profesora para la Enseñanza Primaria con Especialización en Conducción del aprendizaje; profesora y licenciada en Ciencias de la Educación; Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Se ha desempeñado como vicedirectora y directora de escuela (Nivel Primario) y como profesora de Nivel Medio y en educación especial. Ha sido docente del Postítulo en Gestión de la UNC y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y, actualmente, en institutos de formación docente y técnico profesional. Es además, investigadora en la UNC, capacitadora en UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) y en el Ministerio de Educación.

Mariela Prado. Profesora para la Enseñanza Primaria, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, UNC. Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica por la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Ha sido profesora tutora y capacitadora responsable en los Programas de Postitulación ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Actualmente, es vicedirectora de la Escuela García Faure de la ciudad de Córdoba, profesora adjunta del Curso de Nivelación y profesora asistente en la cátedra “Didáctica General” de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Miguel Genti. Licenciado en Ciencias de la Educación. Trabaja en la formación de educadores, estudiantes y docentes, en talleres, seminarios y postítulos. Es educador popular. Ha integrado distintos grupos y organizaciones sociales en Córdoba, en acciones educativas-culturales con niñas y niños en espacios comunitarios y en proyectos de investigación e intervención de alfabetización y organización comunitaria con jóvenes y adultos. Actualmente se desempeña en el Programa Solidaridad Estudiantil de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC.

Octavio Falconi. Magister en Investigación Educativa, México. Profesor en Ciencias de la Educación, FFyH-UNC. Docente en las cátedras de “Didáctica General” y “Problemáticas y Enfoques de la Investigación Educativa” de la Carrera de Ciencias de la Educación. Entre los años 2001 y 2012 se desempeñó

como profesor en diferentes módulos del Programa de Postitulación Docente, FFyH, UNC. Investigador del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, FFyH, UNC. Desarrolla actividades como asesor curricular y formador docente en gremios docentes, Ministerio de Educación de la Nación y provinciales.

Silvia Ávila. Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Investigación Educativa con Mención Socio-antropológica. Ha sido coordinadora del Postítulo en Gestión de las Instituciones Educativas; del Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”; Secretaria de Extensión y Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Actualmente se desempeña como Profesora Titular ordinaria de la cátedra de “Análisis Institucional de la Educación” y responsable del Seminario permanente “Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas”; dirige el Proyecto de Investigación: *Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes*; coordina el Proyecto de Extensión “Jóvenes y Memoria junto al Sitio de Memoria Campo de la Ribera”; y es la responsable del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Silvia E. Kravetz. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Investigación Educativa por el Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Profesora titular en la cátedra “Organización y Administración Educacional” de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Participa como integrante y como directora en proyectos de investigación educativa. Ha trabajado en numerosos programas de formación para docentes y directivos organizados por distintas instituciones. Ha participado en la gestión de la Facultad cumpliendo tareas diversas y como Coordinadora Académica del Programa de Postitulación en Gestión de las Instituciones.

Silvia Vázquez. Profesora de Nivel Inicial, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Ejerció la docencia en instituciones de Nivel Inicial de gestión oficial de la Provincia de Córdoba durante 28 años. Se desempeñó como profesora tutora primero y responsable entre los años 2000 y 2012 en los Programas de Postitulación. Actualmente desarrolla actividades de formación docente, asesoramiento pedagógico y análisis institucional en el sistema educativo y en otras instituciones sociales, y participa como miembro activo en el Colectivo de Educación Inicial de Córdoba.

