

EJE TEMÁTICO N° 3

**LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA LA
INCLUSIÓN**

Buenas prácticas relevadas en investigaciones

Título

**LA POTENCIALIDAD EDUCATIVA
DE LAS
BUENAS PRÁCTICAS**

Autores: Rosalía Barcos y Silvia Trías

30 de mayo de 2011

La potencialidad educativa de las buenas prácticas

El presente trabajo tiene la intención de dar a conocer buenas prácticas de gestión institucional y de gestión de aula relevadas como fruto de investigaciones realizadas entre los años 2001 y 2005. Dicho relevamiento comprendió instituciones del Ciclo Básico y del Superior de la Educación Media del Uruguay, intencionalmente seleccionadas, en Montevideo e Interior del país, priorizando un abordaje de corte cualitativo. Los datos fueron extraídos de su fuente natural: liceos y aulas en los que los diferentes actores se vinculan y realizan sus prácticas cotidianas en función de sus roles.

En estas investigaciones se trabajó el concepto de *gestión institucional* como el conjunto de procesos ligados a la labor de los equipos directivos que implica el trabajo de conducción y orientación de las acciones de los actores institucionales. La gestión de los centros educativos es altamente compleja ya que junto al entramado de elementos, condiciones y factores asociados también coexiste una gran diversidad de actores y de roles con intencionalidades no siempre alineadas. Los diferentes roles son asumidos por los actores desde dos dimensiones, la del rol formal (deber ser) y el de las interpretaciones que las personas hacen de él y que es el plano del desempeño del rol en los hechos. Cuando estos planos están muy lejos entre sí, se aumenta la distancia entre las expectativas de los diferentes actores y la concreción de sus intenciones lo que genera tensiones en las interacciones entre ellos. Hay evidencia relevada de las expectativas que los docentes tienen del “estudiante estereotipado” de otro tiempo y de otra sociedad que no se corresponde con sus estudiantes actuales y lo mismo sucede con los estudiantes respecto a los docentes¹. Este escenario origina que la gestión de las instituciones educativas sea una de las más difíciles de conducir. Los procesos de gestión institucional se dan en interrelación con las prácticas de los docentes fuera y dentro del aula, con los estudiantes, los demás actores institucionales y con la apertura del centro hacia la comunidad.

La gestión de aula es también altamente compleja por las interrelaciones y los vínculos que se establecen entre el docente y los estudiantes, los docentes y el saber y los estudiantes entre sí. El aula no es un sistema cerrado (aunque las prácticas de algunos docentes lo presupongan) dado que está condicionado por las características del sistema educativo, de la institución, de la conducción pedagógica de la misma, de las características de la formación docente, del clima de la institución, del compromiso de los docentes, entre otras. En este trabajo no se identifica el aula como el salón de clase tradicional, sino que es pensado como el espacio generador de vínculos favorecedores de la enseñanza y aprendizaje entre estudiantes o aprendices y docentes o maestros, siendo éstos los que tienen la responsabilidad profesional de establecer el estilo de trabajo, la modalidad de interacciones y comunicación humanas en un contexto de clima emocional imprescindible para que lo anterior sea posible. A tal punto no identificamos aula con

¹ Barcos, R. y Trías, S. (2002). El Bachillerato desde la perspectiva de sus actores. En: Opertti, R. (Coord). Serie: *Aportes para la reflexión sobre la Educación Media Superior*. Montevideo: Tradinco

salón de clase que creemos necesaria una ruptura del tradicional salón de clase de los liceos para viabilizar cambios radicales en este nivel de la educación uruguaya.

¿Qué entendemos por buenas prácticas educativas?

Es imposible optar por una definición ya que no existe “la” práctica que podamos considerar la mejor de todas ya que éstas dependen de múltiples factores interrelacionados, muchos de los cuales son incontrolables para el Director del centro educativo como para los docentes de aula. No obstante esta consideración, podemos dar algunas características de **buenas prácticas de gestión de centro** como aquellas que:

- Están direccionadas al cumplimiento de metas claras, consensuadas y conocidas por docentes, estudiantes, padres y comunidad.
- Tienen al Director como líder de grupos de trabajo con capacidad para delegar responsabilidades a padres, docentes y estudiantes.
- Promueven el desarrollo formativo de todos los actores del centro y se expanden, en lo posible, a la comunidad.
- Generan espacios de apoyos a través de materiales, biblioteca, talleres, conferencias, visitas didácticas y redes con otras instituciones.
- Emplean variadas estrategias para mantener vínculos positivos con los docentes a quienes visitan en las aulas, atienden sus necesidades y sugerencias.
- Crean oportunidades para la formación continua.
- Consideran a los estudiantes el centro de las preocupaciones de la institución y los atienden personalmente.

Podemos caracterizar *buenas prácticas de aula* como aquellas que ²:

- Relevan los conocimientos previos que los estudiantes tienen.
- Emplean recursos educativos variados y adecuados como ayudas visuales, mapas conceptuales, diagramas, TICs, entre otros, los cuales potencializarán las intervenciones pedagógicas.
- Alternan el trabajo individual de auto-aprendizaje con los trabajos en grupo, (aprendizaje colaborativo) interactuando con las personas que los rodean y con el contexto en el que se desenvuelven.
- Enfrentan a los estudiantes a diversas situaciones para la resolución de problemas.
- Evalúan los aprendizajes a través de evidencias, incluyendo la autoevaluación y la evaluación de los pares como complementarias a las que realiza el docente contribuyendo a desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de valoración en los estudiantes.

Las buenas prácticas que darán contenido a este trabajo provienen de las siguientes investigaciones:

² La concepción epistemológica que subyace en este trabajo sobre el aprendizaje supone la teoría socioconstructivista, la cognición situada y la interdisciplinariedad. Jonnaert, Ph. y otros. (2004) *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité*. ORÉ/CIRADE-UQAM, MONTRÉAL

- 1) Prácticas Pedagógicas de gestión y de aula³ de instituciones y docentes de alumnos que, a pesar de pertenecer a contextos socioculturales desfavorecidos, lograron resultados de suficiencia en las pruebas de rendimiento según el Censo Nacional de Aprendizaje realizado en los terceros años del Ciclo Básico de Educación Media en 1999. Las instituciones seleccionadas correspondían; i) al contexto medio-bajo (que considera el promedio de educación de madres y padres entre 6 y 9 años); ii) a docentes con permanencia en el mismo centro desde el censo del 99 hasta el momento de realizada la investigación. Respecto a los docentes seleccionados: i) que sus grupos hubieran obtenido suficiencia en Lengua y Matemática en el Censo, y ii) que el puntaje de Dirección e Inspección fuera superior a bueno, (71 a 100). Quedaron seleccionados tres liceos, dos del Interior y uno de Montevideo.

Las prácticas que se recuperan para este trabajo corresponden a los dos centros del Interior que funcionaban en dos turnos, tamaño medio (entre 550 y 750 estudiantes). Uno de ellos poseía un edificio nuevo construido para funcionar como liceo de ciclo básico; el otro poseía graves dificultades generadas por su infraestructura deficiente.

- 2) Seguimiento y Evaluación de la Transformación de la Educación Media Superior realizados en los años 2003, 2004 y 2005 como integrantes de un equipo multidisciplinario⁴. En el 1er. año de implementación los centros de estudio correspondieron a 11 liceos y 6 escuelas técnicas. Estaban distribuidos geográficamente 2 en Montevideo, 2 en el Área Metropolitana y los otros 13 en los demás departamentos del interior del país. Un 42% de los estudiantes correspondían a los centros de Montevideo y Área Metropolitana (24% y 18% respectivamente) y el restante 58% a los centros del resto del interior. El **sexo** no fue una variable distintiva de los estudiantes, ya que éstos se repartían en partes iguales entre mujeres y hombres (51% y 49% respectivamente).

En cuanto a **edades** se presenta el siguiente cuadro:

En %	Total	Liceos	Escuelas
“en edad”	74,6	83,5	46,8
“extra edad”	25,4	16,5	53,2
17-19 años	21,0	16,0	36,6
20 y más años	4,4	0,5	16,6
Promedio de edad		16	18

Fuente: Programa MEMFOD

³ Aristimuño, A., Barcos, R. y Trías, S. (2003). Prácticas Pedagógicas de Gestión y de Aula. Un estudio de casos en el Ciclo Básico de Educación Media del Plan 1996. En Opertti, R. (Coord). Serie: *Aportes para la universalización del Ciclo Básico*. Montevideo: Rosgal.

⁴ El equipo de investigación estuvo conformado por: Barcos, R. (Coord), Bercovich, I., de los Santos, J.J., Pérez Gomar, G., Rodríguez, F., Trías, S. y Troncoso, C.

De los trabajos mencionados se han seleccionado buenas prácticas favorecedoras de la inclusión educativa organizadas en las siguientes categorías.

En relación al contexto

La institución de puertas abiertas

Una institución de puertas abiertas es aquella que genera vínculos entre la institución y la comunidad sin perder su identidad. Los avances en dichas relaciones vinculares se visualizaron en el discurso de los directores con relación a dos aspectos centrales.

Primero, el sistema de comunicaciones en general, con alumnos, padres y docentes.

- Los Directores de los liceos en los que se implementaba el cambio curricular de la Educación Media Superior (EMS) consideran que en el segundo año de implementación lograron manejar mejor la información porque elaboraron estrategias para que la misma llegue a los actores logrando disminuir en éstos la incertidumbre. En este sentido, un Director expresa que la Dirección, junto a un equipo de docentes, se ocupaba de brindar información a los alumnos desde el primer día de clase. A su vez, en la sala de profesores se difundía información necesaria mediante papelógrafos.
- La comunicación con los padres se pone de manifiesto en los encuentros que se organizan desde el Equipo directivo. En una entrevista un Director expresa:

“El centro educativo se ha ganado la confianza de los padres y están implementando comités de gestión en los que intervienen tanto alumnos como sus padres”.

Segundo, algunos centros han iniciado un trabajo que los Directores denominan “de extensión”, refiriéndose a actividades con la comunidad. Las actividades observadas más destacadas fueron:

- Un proyecto compartido entre docentes y alumnos tendientes a identificar las oportunidades laborales que brinda la zona y el bagaje adquirido por los estudiantes para que, al reconocerlo, mejore su autoestima y se motiven.
- En otro caso, se organiza una feria de opciones universitarias como forma de contribuir y apoyar a los estudiantes para un mejor conocimiento de sus posibilidades y oportunidades a la hora de elegir las orientaciones que cursarán.
- En otra institución, los estudiantes mediante entrevistas periodísticas en radios de la ciudad, difundieron a la población los Proyectos por ellos realizados. Llama la atención una actividad de extensión de fuerte contenido académico para que la comunidad conozca e identifique al centro educativo por las producciones de sus estudiantes.
- En otro caso se elaboró un Proyecto de actividad de apoyo a hogares de ancianos puesto en marcha por estudiantes de la EMS. Consistía en concurrir en pequeños grupos a los hogares a realizar actividades de entretenimiento a los adultos mayores

(juegos de mesa en general). Los estudiantes entrevistados relataban sentirse muy satisfechos y contentos con esta actividad.

En relación a la institución

Modalidad de la conducción del Equipo directivo

Respecto a las buenas prácticas de conducción institucional, los equipos directivos de la EMS, al segundo año de la implementación de las innovaciones curriculares consideraban como logros importantes:

- La elaboración de instrumentos que permitían realizar el seguimiento de procesos tanto académicos como administrativos. Es el caso de actas para las reuniones de las *salas docentes*, y diversos registros de actividades tales como las del Espacio Descentralizado⁵, las relacionadas con la tutoría de apoyo a los estudiantes, los acuerdos entre docentes para la elaboración de los Informes, las Investigaciones y los Proyectos⁶. Estos registros de historia institucional posibilitan la evaluación de lo realizado y que los procesos iniciados puedan profundizarse y no estar todos los años comenzando en el mismo punto.
- La articulación de las *salas docentes*⁷, a las cuales un director calificó como “dinamizadoras de las prácticas de aula”, utilizando una expresión que da cuenta del cumplimiento del objetivo para el cual fueron creadas. La referencia está indicando un aspecto pedagógico, ya que son un *espacio* en el que se realizan acuerdos sobre la formulación de pruebas, sobre criterios de evaluación que generan dinámicas de acción que la organización debe encauzar para una producción efectiva. En los procesos de aprendizajes realizados por algunos centros, las *salas por trayecto*⁸ que habían estado minimizadas se vieron fortificadas. También el mayor y mejor conocimiento de las innovaciones posibilitó bajar las ansiedades y descomprimir tensiones en los actores habilitándolos para un análisis que permitió, incluso, capitalizar lo aprendido.

⁵ Son espacios decididos desde el centro educativo para atender tanto los intereses de los jóvenes y de la comunidad como abrir espacios a otros saberes complementarios o profundizar los ya previstos curricularmente.

⁶ Instrumentos para obtener información sobre el desempeño de los estudiantes que requieren la elaboración y orientación de docentes de distintas asignaturas.

⁷ Innovación que se crea para los liceos pilotos, Ciclo Básico, en el Plan 96 bajo el nombre de Salas de Coordinación. Esta innovación se retoma para los liceos TEMS, con diferentes modalidades: Salas Generales, Salas por Trayecto, Salas por Asignatura.

⁸ Constituidas por los docentes que pertenecían a cada uno de los tres trayectos de la estructura curricular. Los trayectos referían a los recorridos curriculares necesarios para desarrollar determinadas competencias : comunicativas y expresivas científico-tecnológicas y filosóficas y societales.

- El espíritu de colaboración de los docentes se visualizaba, según los Directores, en el trabajo en equipo, en los acuerdos realizados sobre las pruebas y sus criterios de corrección así como en los temas sobre los que trabajaron los alumnos en sus Informes. Algunos docentes como los de Comunicación Oral y Escrita dieron un apoyo técnico considerable para la comprensión e implementación del Informe a los demás profesores.
- Los Directores al hacer la autoevaluación institucional tuvieron en cuenta los resultados académicos de los alumnos. Es un indicador de buena práctica de gestión, en tanto, junto al abatimiento de la desafiliación, la mejora de los rendimientos académicos de los estudiantes es un objetivo central de las instituciones educativas.

En una Escuela Técnica su Director reveló un liderazgo pedagógico, caracterizado por criterios definidos y explicitados, tanto a docentes como estudiantes, favoreciendo que los actores en general se ubicaran “sabiendo qué se espera de cada uno”. Había reglas claras con relación a cuestiones de convivencia, cuando se alteraban se tomaron medidas acorde a la situación, tal como fue observado. La gestión de esta Escuela empleaba una planificación estratégica que se manifestó en los siguientes datos:

- En el mes de febrero se realizaron Talleres previos a la elección de horas para acordar criterios de trabajo para el 2003.
- En marzo, Taller posterior a la elección de horas “retomando” los ejes del Proyecto de Centro y criterios para la inserción y coordinación entre el Plan TEMS y el Bachillerato Tecnológico Plan 2000, la presentación del esquema curricular, las dificultades por grave ausencia de personal administrativo y de adscriptos.
- En abril, Taller para la selección de optativas para el Espacio Descentralizado.
- En junio, talleres cuyos contenidos eran: “inclusión con calidad” y “de lo global a lo local”.

Por su parte, los docentes entrevistados se mostraron involucrados con la institución. El sentido de pertenencia de los actores de las escuelas técnicas es un elemento a favor que va más allá de esta escuela en particular. Se ha observado importante grado de acuerdo entre los profesores en las salas docentes, con propuestas muy interesantes de trabajo, planificado por varios docentes de diferentes asignaturas, que se plasmaron en visitas didácticas de distinta naturaleza.

En un liceo de Ciclo Básico el Director tenía una presencia **visible** para todos los actores de la organización: padres, administrativos, docentes y alumnos sabían y demandaban de él, el cumplimiento de su rol que no se ejercía exclusivamente desde la oficina de la dirección. En este sentido los actores esperaban que fuera capaz de articular los diferentes y complejos elementos y procesos propios de la organización educativa. El Director ejercía su rol:

- Estando presente ante el conjunto de actores de la institución.
- Transmitiendo con claridad sus expectativas.

- Logrando “aceitar” los canales internos de información de la institución de manera tal que los actores contaran con los conocimientos necesarios para la participación en la toma de decisiones compartidas.
- Delegando y exigiendo que quienes aceptaban realizar una tarea dieran cuenta de ella.
- Conduciendo equipos de trabajo a la vez que los integraba.

Esta modalidad de gestión se identifica con la que Vandenberghe, R. (1999)⁹ caracteriza al director como un “*creador de complementariedad entre el nivel de centro y el nivel de clase y un gerente de proyectos*”. Asumir estas nuevas dimensiones del rol, conlleva a un mayor nivel de exposición que en este caso era asumido con profesionalidad.

En un liceo TEMS, el Equipo de autoseguimiento¹⁰ aplicó encuestas a docentes, alumnos y padres. El instrumento aplicado a los estudiantes manejó una serie de conceptos pedagógicos muy afinados y mostró que los docentes estaban dispuestos a analizar su práctica en profundidad asumiendo los riesgos que esta práctica de reflexión y evaluación puede significar. Este recorrido no ha sido percibido en la generalidad de los centros. Este centro, a pesar de las dificultades de infraestructura, mostró una gran capacidad de gestionar las innovaciones. Es visible que se ha empleado planificación estratégica como lo muestra el hecho de iniciar la planificación del informe en febrero que se iba a realizar en agosto. Los actores mostraban una actitud positiva que favorece el planteamiento de propuestas y la resolución de problemas. Las críticas y las propuestas que este centro realizó sobre las innovaciones no son resultado de la incomprensión, ni de la negación al cambio sino del análisis reflexivo sobre la práctica, mediante la cual han resuelto las dificultades más notorias de la implementación.

Buenas prácticas de aula

A partir del referencial teórico propuesto hemos seleccionado algunas observaciones de aula en tanto contienen rasgos que caracterizan a buenas prácticas de aula.

Por las características de este trabajo se enfocarán sin los contextos y de manera sintética

- La clase se desarrolla en uno de los salones del espacio de recursos múltiples de aprendizaje (ERMA); son salones contiguos en los que se encuentran distintos componentes del mismo. En este salón hay bancos para los estudiantes, la mapoteca, computadora, video, proyector de lámina, entre otros. Cabe destacar que se observó una clase realmente “**innovadora**” en la cual se manifestó un trabajo coordinado entre tres docentes (Historia, Arte y Comunicación Visual y Música) en la cual los estudiantes fueron los reales protagonistas rompiendo con el tradicional trabajo del aula. El producto de este proyecto coordinado lo exponen los propios estudiantes en equipos y es evaluado por los tres docentes. El equipo está constituido por 4 estudiantes y disponen de 8’ para la exposición, tiempo que ha sido exigido pero con flexibilidad.

⁹ Vandenberghe, R. “Pensando en los directores: ¿cómo concilian las presiones externas con la redefinición interna de su rol” en *Prisma*. Nº 11, febrero de 1999. Págs. 55-67. Universidad Católica del Uruguay.

¹⁰ El Autoseguimiento, que realiza cada centro es una de las modalidades para implementar la evaluación de las innovaciones, las otras son: el Grupo Institucional de Supervisión y Seguimiento (realizado por Inspectores de Asignatura y de Institutos y Liceos) y el Equipo Técnico de Seguimiento y Evaluación.

La primera intervención es de una estudiante que ubica el tema Renacimiento. Para la ubicación histórica realiza una línea del tiempo en el pizarrón y curiosamente ella solicita a los compañeros que levanten sus manos para responder a sus preguntas, lo cual hacen con naturalidad y entusiasmo. Un segundo estudiante distingue la Edad Media de la Moderna mientras la compañera que actuó anteriormente (evidentemente la que lideraba el equipo) va a la computadora y emite imágenes de pinturas famosas del Renacimiento que acompaña con contenidos religiosos y científicos. Un estudiante del grupo-clase curiosamente formula una pregunta que es contestada por un integrante del equipo y no por la profesora. La tercer integrante que tiene planificada la continuación de la exposición presenta evidentes dificultades para llevarla a cabo. Realiza esfuerzos pero la risa nerviosa no le permite avanzar. Importante: los compañeros son pacientes y la esperan prudentemente; la profesora la estimula. La alumna, con dificultades, logra responder al desafío. Concluido el trabajo de los estudiantes, la profesora felicita al grupo.

Esta modalidad de trabajo permitió el desarrollo de las siguientes habilidades: **sociales** (cooperación, solidaridad, comunicación); **técnicas** (organización y aplicación de recursos tecnológicos por parte de los estudiantes); **cognitivas** (organización, planificación, síntesis, establecimiento de relaciones, etc.) y **metacognitivas** (autorregulación).

Al tomar los estudiantes la responsabilidad de exponer oralmente frente a sus compañeros, se transformaron en los protagonistas, lo cual permitió al docente conocer otras habilidades de sus estudiantes así como brindar apoyos, más allá de los saberes específicos de su asignatura que, en clases en las cuales el docente es el protagonista, no se pueden evidenciar.

- En una clase de Filosofía se observó un espacio áulico posibilitante de aprendizaje de habilidades fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. Se trabajó la distinción entre pensamiento, objeto y código lingüístico. Cuando un estudiante logra estas distinciones posee **habilidades fundamentales y transversales a todas las asignaturas**; por ejemplo, es capaz de entender que una ley científica corresponde al pensamiento, que es una construcción histórica y por lo tanto es pensada y no percibida como lo es un objeto; que un objeto no se define por el término con el cual se le designa (relativismo cultural) ya que en diferentes lenguas un objeto se designa con términos diferentes y, no obstante, sigue siendo el mismo. Además, el profesor favoreció el desarrollo de vínculos horizontales entre los estudiantes a través de una discusión argumentada. Esta estrategia favorece el desarrollo de la **comunicación social** que no impone sino aporta razones.
- En una clase de Comunicación Visual de 2° año se observó una estrategia didáctica, no empleada con frecuencia por los profesores, que posibilita enseñar procedimientos tendientes a la **autoevaluación**, competencia poco desarrollada, no obstante ser fundamental para el logro de un trabajo autónomo
- En una clase de Literatura, a partir de enfoques literarios, se promovió el desarrollo de habilidades **cognitivas** tales como relacionar, inferir, interpretar así como distinguir conceptos complejos como cultura y religión.

- En el desarrollo de una clase de Historia de 1er. año, el profesor propuso un modelo de análisis de los hechos históricos que se iba aplicando en relación con el tema. Esta estrategia posibilita el desarrollo del **aprendizaje autónomo**, ya que se brindaron herramientas a los estudiantes para ser aplicadas en otros contextos.
- La estrategia de resolución de problemas en una clase de Matemáticas de tercer año de Ciclo Básico, observada en un grupo con dificultades para el trabajo con ideas abstractas (según opinión del Docente y del Director), tuvo las siguientes características y etapas:
 1. Lectura e interpretación de la “letra del problema” la cual se realizó preguntando los sentidos de las diversas palabras y nexos del enunciado. Por ej. La expresión “dirigidas a su parte superior” en el contexto de la situación problemática planteada fue de muy difícil decodificación para los alumnos. No identificaban de qué parte superior se hablaba. La interpretación de la letra se realizó mediante la representación gráfica de la situación planteada en el problema. No obstante, los alumnos también mostraron dificultades para ello. Esta primera etapa concluyó con una lectura global de la totalidad de la situación problemática con indicación del docente de poner atención en la resolución que se les solicitaba. Cuando terminaron el trazado habían transcurrido 25’ de clase. En ese momento la profesora preguntó: “¿Alguien tiene alguna idea de cómo arrancar para resolver esto?”.

Es interesante notar el tiempo dedicado a preparar el terreno para hacer posible que los alumnos pudieran responder a la tarea solicitada. Si esto no se da es probable que un número muy importante de estudiantes no estuvieran en condiciones para realizarla por no saber lo que tenían que hacer.

2. Comenzó la búsqueda de datos que se fueron ordenando y clasificando en forma de esquema en el pizarrón. Se observó un especial énfasis en la traducción del lenguaje usual de la situación planteada al código matemático, al mismo tiempo que se percibieron serias dificultades en esta traducción por parte de los alumnos.
 3. Identificación y aplicación de conocimientos previamente trabajados (teoremas) que permitieron la resolución del problema.
 4. Se realizó el planteo de ecuaciones, el despeje de incógnitas y traducción de éstas a los valores de la situación problemática planteada.
 5. Verificación.
- Un docente de Matemáticas en una clase de Ciclo Básico de un liceo del interior, contextualizó la temática a trabajar al nivel de la experiencia cotidiana de los alumnos y con relación a la significación del tema al mostrarles funciones y beneficios que el conocimiento de la temática les puede aportar. Trabajando el teorema de Pitágoras, el docente preguntó a los alumnos acerca de la forma en que están trabados los techos

de los galpones que ellos ven todos los días. Se realizó la representación gráfica en el pizarrón y los estudiantes respondieron: “es un triángulo”. Entonces la profesora preguntó: “¿por qué no puede ser un rombo?” Y un alumno respondió: “habría que pasar una varilla por el medio”. El profesor evaluó la respuesta como muy buena y les dio la explicación sobre la firmeza de la figura del triángulo.

Para este docente el alumno constituye la preocupación central de sus responsabilidades y preocupaciones profesionales. Se observó dedicación extra de su tiempo establecido (era el final del turno) compensando el tiempo insumido para el primer momento de la resolución del problema y la necesidad didáctica de concluir el mismo en una clase. Los alumnos continuaron trabajando sin oposición hasta la terminación de la tarea.

- Otro docente contextualizó los nuevos contenidos con los conocimientos previos que los alumnos poseían al comenzar una nueva unidad programática. Así, el profesor estableció vinculaciones entre la experiencia vivenciada cotidianamente por los alumnos, como lo es vivir en familia, y un “tipo” de familia presentado por el escritor que iban a tratar en el curso. Esto provocó el interés de los alumnos que manifestaron de manera espontánea relaciones y diferencias entre el tipo presentado por el autor y sus familias. Asimismo, reflexionaron cómo un tipo de familia supone un modelo no repetible aún cuando se puedan identificar algunos personajes o situaciones similares en casos concretos. Es de hacer notar cómo este interés fue resultado de un desafío propuesto por el docente, que desencadenó interesantes procesos cognitivos en los alumnos, como lo son: identificar, establecer relaciones, reconocer las diferencias entre un modelo y determinadas situaciones concretas.

Interrelación gestión-aula

Tradicionalmente existió una tendencia a separar la gestión de centro (dominada por la dimensión administrativa) y con escasa autonomía en la toma de decisiones pedagógicas y el trabajo del aula (aislado y de competencia exclusiva del docente de cada asignatura), vislumbrado en estudios anteriores.

Salas docentes

Las ubicamos como un ámbito constituido por espacios de la institución compartidos por los diferentes actores y que se van construyendo con sus aportes y decisiones comunes. Los roles no están totalmente delimitados y previstos, como los roles fijos tradicionales. Estaríamos frente a lo que Frigerio, G. y otros, denominan “ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (1992)¹¹.

Las Salas Docentes, cuando son gestionadas como la “bisagra” entre el espacio áulico y el correspondiente a la gestión del centro, posibilitan que lo que sucede en el aula no

¹¹ Frigerio, G. y otros. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel. Bs.As.

quede en la intimidad del espacio áulico y lo que se produce a nivel de gestión de centro penetre en el aula. De esta manera posibilitan:

- Desarrollar equipos de trabajo de discusión técnico pedagógica.
- Adoptar un lenguaje educativo común que permita a los docentes desarrollar representaciones comunes que aseguren diálogos profesionales fructíferos tendientes a la unificación de criterios y complementación de actividades.
- Establecer acuerdos sobre el modo de llevar adelante el desarrollo curricular.
- Dar cuenta de lo actuado a los colegas realizando análisis crítico y evaluación de las prácticas pedagógicas lo que posibilita el desarrollo profesional.
- Informarse de la vida del centro educativo, de las demandas y necesidades de apoyo de los estudiantes y sus familias.
- Organizar y planificar la orientación, apoyo y seguimiento a los estudiantes.

Relato abreviado de la observación de una *sala general* de un liceo

Asistentes: Directora, Subdirectora y 15 docentes, en un total de 17. La Directora coordinó la reunión. Leyó el orden del día. Los docentes mostraban inquietud por la corrección del Preinforme y preocupación manifiesta por la fecha de entrega. La corrección se hace por los docentes que integran cada *trayecto*. La Directora insistió en la importancia del consenso de criterios para la corrección.

Trataron el viaje didáctico de los estudiantes a Montevideo por el cual visitan facultades y centros de estudio.

Luego la Directora redondeó los dos temas tratados: el Preinforme y el viaje.

Se decidió quién realizaba el acta del día. Se leyó el acta de la reunión anterior y se hicieron las correcciones pertinentes a juicio de los docentes. Se aprobó.

La Directora informó sobre el curso de actualización en el marco del “Proyecto de apoyo eficaz a la diversidad” del cual se habían realizado nueve actividades de las quince previstas. Este proyecto en marcha trasciende las actividades anuales. El curso responderá a necesidades planteadas: la reconceptualización de la diversidad, el aprendizaje diversificado, la diversificación de la tarea en el aula, qué hacer para motivar a los alumnos.

Un profesor solicitó capacitación en Informe y Proyecto, expresando que en la formación de los docentes esto está ausente. Se aclaró que en el liceo había material enviado por las Inspecciones de Lengua y de Ciencias. Ante esta demanda, la Dirección aclaró que se intentará coordinar con otras Direcciones de liceos de la zona la realización de capacitación para estos temas.

Se organizó la lectura de materiales bibliográficos para el seminario con indicación de las lecturas básicas previas al mismo.

La Dirección solicitó al tutor que informara sobre orientación vocacional. Los docentes hicieron críticas interesantes y describieron cómo son los adolescentes actuales. Se mencionó la falta de motivación intrínseca para aprender más allá de la certificación. Un docente planteó que la reunión con padres le ha servido para aterrizar y siente que faltan apoyos al rol docente.

Se analizó la marcha de la propuesta de Educación Física sobre centros de interés. La profesora describió en qué consiste. Es un *espacio* para realizar ejercicios con compañeros al que asisten muchos alumnos, almuerzan todos juntos, posibilitando la socialización.

Entre otras temáticas acordaron la sistematización de la información de una encuesta que han decidido aplicar para conocer intereses de los estudiantes en relación con actividades a realizar en el “día del estudiante”.

Registros tomados de Salas de un liceo de Ciclo Básico del Interior

“El próximo sábado se realizará una reunión con padres del grupo (...) y la psicóloga. Necesito de ustedes que me aporten información acerca de cómo es el rendimiento y la disciplina de este grupo para comunicársela a los padres”. (Dir.)

“Los profesores de Idioma Español y Educación Visual y Plástica presentan a sus colegas el trabajo coordinado: Producciones de texto basado en el acto de nominación de este Centro de Estudios”.

“Proyecto coordinado entre los profesores de Ciencias de la Naturaleza, Idioma Español e Informática sobre monografías de investigación sobre temas científicos”.

“Se lee y comenta el reglamento de promoción. Se tratan las dificultades que los docentes enfrentamos con los alumnos y sus limitaciones para estudiar”.

“El subdirector solicita a los docentes la elaboración de una lista con los alumnos que peligrarían el curso en cada asignatura”.

“Realizamos cursos sobre evaluación y teoría constructivista para mejorar el nivel teórico pedagógico y no quedar reducido a buenos hacedores”. “El profesor del Espacio Adolescente hizo un trabajo sobre marginalidad y dio una charla a sus colegas sobre el mismo”.

“La profesora de Inglés comparte con sus compañeros el poema «Instantes» de Borges con motivo del día de la poesía”.

El profesor Coordinador de un grupo da cuenta a sus colegas lo actuado en la reunión con padres sobre la marcha de sus hijos, planificada en la reunión de coordinación el 29 de agosto luego de identificar dificultades. La reunión se realiza el 1º de setiembre y el 5 del mismo mes el coordinador informa y entrega la lista a los docentes con las asistencias firmadas de los padres.

Extraído de entrevista a un docente

“La acción coordinada de los docentes cuando es captada por los alumnos les da una percepción de la realidad por parte nuestra que es muy importante”.

Espacio de recursos múltiples de aprendizaje

El ERMA fue pensado como un espacio no tradicional para aprender y enseñar, integrado por una sala de informática (con PC, conexión a Internet, sillas y mesas individuales para los estudiantes), recursos audiovisuales (TV, video, proyector de láminas, cámara fotográfica, filmadora, videoteca y mapoteca) y biblioteca con libros técnicos y recreativos. Contó con un coordinador que tuvo como funciones: brindar orientación para la búsqueda de información, apoyar a los estudiantes para la elaboración de informes y proyectos y posibilitar que el espacio fuera utilizado para actividades áulicas con los profesores.

En aquellos liceos en que existió amplio horario de uso, Coordinadores de apoyo para guiar a los estudiantes y demandas adecuadas por parte de los profesores, se ha observado lo siguiente:

- Amplia demanda del empleo de las computadoras en aquellos centros que estaban ya equipados con estos recursos.
- Amplia concurrencia de estudiantes a la biblioteca, solicitando textos de estudio así como a la “biblioteca recreativa”, con repercusión a nivel familiar
- Importancia de la presencia del Coordinador del ERMA, como facilitador y potencializador de los recursos como espacio pedagógico de aprendizaje.

Un dato sobre *este espacio* apareció con fuerza y era que los estudiantes se apropiaron del mismo en forma más entusiasta y más rápida que la mayoría de los docentes (33% de los docentes encuestados dijo no utilizarlo, 28% respondió utilizarlo de manera insatisfactoria, mientras que un 39% señaló utilizarlo satisfactoriamente). Cuando hubo Coordinador del ERMA y se integraban a la vida y al Proyecto Educativo del Centro, éstos solían trabajar con los docentes facilitando los materiales y recursos que el ERMA tiene.

Para los estudiantes, este era un *espacio* muy bien valorado, más del 80% lo utilizó a lo largo del año. Desde su perspectiva, quizás haya sido el aspecto más visible de la nueva propuesta. Concurrían al mismo más allá de las indicaciones de los docentes y lo utilizaban para diferentes tareas, vinculadas a lo académico y a lo no académico.

Tal ha sido el entusiasmo de los alumnos en algunos centros que no contaban con Coordinador, que ellos mismos se hicieron cargo de la gestión del ERMA, a través de un proyecto que elevaron a la Dirección del liceo y obtenido su apoyo para implementarlo. Uno de ellos, que comenzó con la idea de gestionar la parte de la biblioteca -con préstamos a domicilio- luego de capacitarse con los docentes de informática de su liceo, brindó ayuda al resto de sus compañeros en el uso del mismo, incluso capacitando a alumnos de cursos anteriores para entrenarlos de cara al año entrante.

Interacciones entre los actores

La interrelación entre la gestión de centro y de aula produce entre los actores del centro y de la comunidad vínculos saludables y posibilidades para una convivencia que potencia la formación y desarrollo de los jóvenes.

Hemos observado en un liceo de Ciclo Básico cómo los actores adultos del liceo construyeron sus roles orientados a focalizar a los alumnos como el centro de preocupación de toda la Institución. Esto se manifestó en los apoyos, los seguimientos, el que se sintieran a gusto, en la búsqueda de colaboración de los padres a comprometerse con el crecimiento de los hijos y de la institución. De esto se derivan ***cambios en los roles tradicionales de los actores*** de la institución. Los docentes realizaban tareas tradicionalmente consideradas como administrativas, como el pasaje de calificaciones a los boletines de los alumnos, los adscriptos asistían a las reuniones de coordinación y evaluaban tareas de índole pedagógica y fueron mencionados por la Dirección, junto a un grupo de docentes, como “*puntales*” de su gestión.

Los docentes se concebían a sí mismos no solo como transmisores de contenidos disciplinares sino también como formadores de actitudes y valores en los alumnos. Asimismo, no expresaban reparos en cuidar la higiene del local liceal y corregir a los alumnos en esa dirección ya sea con el uso de las papeleras o el cuidado del mobiliario. Los padres se encargaban de mantener en buen estado un amplio terreno que rodea el edificio liceal, cortando el pasto y limpiándolo. El Director delega tareas y controla si quienes se comprometieron a realizarlas cumplieron con las mismas al mismo tiempo que está integrado a equipos de trabajo.

La implementación de un nuevo Reglamento de Evaluación para los estudiantes TEMS fue un desafío muy importante. Los Directores se autoconvocaban para reunirse, analizar y reflexionar sobre el Reglamento y los procesos de implementación pero también para proponer modificaciones de acuerdo a las experiencias que se iban procesando. Esta modalidad de “trabajo en equipo” fue muy interesante ya que los Equipos de Dirección fueron adquiriendo la posibilidad de ir transitando por un rol propositivo, enriqueciendo su gestión con la reflexión entre los colegas.

Extraído de una entrevista con un Director de un liceo TEMS del interior, sobre el nuevo reglamento de Evaluación

“El Reglamento de evaluación en la práctica se fue haciendo una herramienta lo que en un principio era sólo un documento. El año pasado hubo un acuerdo entre los once directores en una reunión que mantuvimos en el Liceo del Cerro, y yo aún tengo y voy a presentar, una serie de modificaciones al reglamento, algunas sustanciales. Yo creo que hay que tocarlo hasta que, sin traicionar su esencia y espíritu, concilie posiciones, lo haga más justo para todos los actores”.

En un liceo del Ciclo Básico, a través de la encuesta aplicada a los alumnos, éstos manifestaron altos niveles de satisfacción por “estar en el liceo”. Esto, que no es frecuente, es muy probable que esté relacionado con el modo en que son atendidos y apoyados por los adultos. Así, en la encuesta aparecen algunas figuras adultas (docentes, adscriptos, directores), con niveles de aprobación muy positivos. El 81.9% opina que es apoyado por los directores, el 90.1% se siente apoyado por los adscriptos y el 91.8% por los profesores.

Los **cambios en la circulación del flujo de la información** permitieron rastrear la existencia de intercomunicación entre aula y gestión tal como se documentó en los registros de salas. Los datos presentados muestran que esos centros han sabido potenciar “el ámbito de lo público”, pero también el intercambio dinámico que ocurre en la sala de profesores.

En una Escuela Técnica se realizó una consulta a los estudiantes acerca de la metodología aplicada por los profesores y una pregunta sobre ¿Qué cambiarías en la forma de enseñar de los profesores? Toda la información que está procesada en gráficas fue comunicada a todos los docentes en una sala de coordinación general por parte de la dirección con la presencia de un número importante de docentes (más de 40).

Los **diferentes actores de la institución participan en “la toma de decisiones”**. Los actores, docentes y no docentes, se reconocían actores de un proceso en el que participaban “*todos juntos*” para el logro de metas consensuadas. En los centros de referencia los docentes habían aprendido a construir su rol. Esto significó que no estaban encasillados en un modelo tradicional según el cual sus acciones se desarrollan exclusivamente en el aula, saliendo del anonimato que ha caracterizado a las instituciones educativas de nivel medio. Se ingresó a un tipo de relacionamiento más personalizado que tuvo efectos favorables para que la organización pudiera caminar en un proceso de logro de sus objetivos.

En un liceo de Ciclo Básico se observó que la gestión institucional tenía como una de las preocupaciones importantes involucrar a los padres en la formación de los hijos para ayudar a valorar la importancia de la adquisición del saber por parte de sus hijos. Para mejorar esta situación, se elaboró un proyecto que tenía entre sus objetivos sensibilizar a los padres y brindarles herramientas para que pudieran ser partícipes del desarrollo de sus hijos e involucrarse en sus aprendizajes. Se realizaron talleres, actos culturales y reuniones llevadas a cabo por los profesores para ponerlos al tanto de lo que sus hijos iban a aprender en cada asignatura, los materiales didácticos que necesitaban y las exigencias que los docentes demandarían. Otras intenciones no pudieron plasmarse; por ejemplo un horario de biblioteca adecuado para que los padres asistieran no se pudo implementar por carencia de recursos humanos.

Esta nueva manera de interrelación de la gestión institucional (no entendida solamente la llevada a cabo por la Dirección, como ya fue explicado), estableció con los padres un “nuevo lugar” para ellos más allá del rol tradicional de los padres que ya se cumplía, como ser miembros de la A.P.A.L., participar de actividades para recaudar fondos para la institución, etc.

Lecciones aprendidas

Una organización educativa en la cual se observa reconocimiento de los adolescentes hacia los adultos es claramente favorecedora para que “el oficio de alumno”¹² se vaya construyendo sin quiebres y sin confrontaciones inútiles y es, a la vez, generadora de un “ambiente eficaz de aprendizaje”.

Una institución educativa capaz de establecer interrelaciones entre la gestión de centro y la gestión de aula y que promueve las interacciones entre los diferentes actores tiene las mejores oportunidades para ofrecer una educación de calidad. Las instituciones que no lo logran son instituciones fracturadas.

Dada la temática de las buenas prácticas elegida para este trabajo, no nos hemos internado en una de las relaciones que son las existentes entre los niveles de los centros y de las autoridades que elaboran políticas y procedimientos para llevarlas a cabo. En una de nuestras investigaciones visualizamos una fractura producida por decisiones administrativas del nivel macro que quebraron equipos de trabajo, consolidados con tiempo y esfuerzo en una institución, que se caracterizaba por sus buenas prácticas. Entendemos que una institución no puede ser “tratada” como un inmueble que contiene salones de clase y un número determinado de asientos donde “entra” un número determinado de alumnos sino que lo esencial son los procesos llevados a cabo por equipos de trabajo, fruto de aprendizajes y vínculos establecidos entre sus integrantes.

¹² Perrenoud, Ph. (2006) El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Ed. Popular, Colec. Proa.

Cuando los actores institucionales logran un trabajo interactivo y colaborativo comienzan a construir grados crecientes de autonomía y compromiso que promueven su desarrollo profesional e institucional, creando comunidades capaces de asumir diferentes modalidades de evaluación de sus prácticas.

La redefinición del rol de padres es integrar en la institución el “*ámbito de lo público*” ámbito de la interrelación de todos los actores. Esto no implica ocupar ni el espacio de dirección ni el de aula, pero sí participar de los caminos hacia donde la institución se dirige y en los cuales el futuro de sus hijos se va construyendo.

A partir de las reflexiones realizadas en la elaboración de este trabajo nos ha surgido la intuición intelectual que las características de buena prácticas interrelacionadas entre los actores podrían ser empleadas como indicadores para la clasificación de instituciones educativas.

A modo de aclaración

Las buenas prácticas relevadas por las investigaciones mencionadas y que fueron recuperadas para este trabajo se realizaron en el marco de experiencias piloto que no han continuado por decisiones administrativas posteriores. Por ello, no han tenido los apoyos ni las condiciones político-administrativas esperables para que su implementación pudiera institucionalizarse. Sin embargo, a juicio de informantes calificados, muchas de las innovaciones que en algunos centros potencializaron buenas prácticas de Docentes y Directores así como la interrelación gestión-aula se han mantenido a pesar de los nuevos marcos curriculares.