

Trayecto formativo
para equipos técnicos
“SECUNDARIA 2030”

MATERIALES DE CLASE



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Organización
de Estados
Ibero-americanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Escuela de Gobierno
de Política Educativa

Autoridades

Presidente de la Nación

Mauricio MACRI

Vicepresidenta de la Nación

Marta Gabriela MICHETTI

Jefe de Gabinete de Ministros

Marcos PEÑA

Ministro de Educación

Alejandro FINOCCHIARO

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes MIGUEL

Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas

Inés CRUZALEGUI



Trayecto formativo
para equipos técnicos
“SECUNDARIA 2030”

MATERIALES DE CLASE



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Escuela de Gobierno
de Política Educativa

El Trayecto de Formación para Equipos Técnicos "Secundaria 2030" se realizó en el marco de la Escuela de Gobierno de Política Educativa que lleva adelante la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, a través de su Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas. Fue diseñado e implementado con la colaboración de la oficina Argentina de Organización de Estados Iberoamericanos, dirigida por Andrés Delich.

Esta publicación reúne las clases y actividades que fueron desarrolladas para la plataforma virtual del trayecto. Este acompañamiento virtual tuvo como propósitos profundizar el debate en relación a la renovación de la escuela secundaria, acercar herramientas para el planeamiento y gestión del cambio educativo y habilitar un espacio para el intercambio continuo entre los equipos jurisdiccionales.

DESARROLLO DEL CONTENIDO DE LAS CLASES

COORDINACIÓN TÉCNICA:

Marisa Álvarez
Alberto Iardelesky
Maria Silvia Covian

AUTORES:

Andrea Brito (clase 10)
Maria Silvia Covian (clases 4,6,11,12 y 13)
Marisa Álvarez (clases 4,11, 12 y 13)
Natalia Gardyn (clase 8)
Daniela Pasarella (clases 14 y 15)
Alberto Iardelesky (clases 4,11, 12 y 13)
Maria Gabriela Ruty (clase 16)
Sandra Ziegler (clases 1,2,3,5 y 9)
Coordinación General de Costos Educativos (clase 7)

EDICIÓN:

Equipos técnicos de la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas y de la Dirección de Diseño de Aprendizaje.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Karina Actis
Juan Pablo Rodríguez
Coralía Vignau

Introducción

El cumplimiento de los fines y objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria es un desafío central del sistema educativo argentino. Existe un amplio consenso en torno a que esto requiere repensar la matriz tradicional de la escuela secundaria para generar nuevos modos de enseñar y aprender que garanticen trayectorias completas y posibiliten el desarrollo de las capacidades fundamentales y los saberes significativos de todos/as los/as jóvenes y adolescentes.

A través de la aprobación de la Resolución 330/17, el Consejo Federal de Educación acuerda renovar los compromisos y profundizar los esfuerzos para lograr este objetivo. Allí se propone avanzar con un abordaje integral, que considera repensar de manera articulada la organización escolar, las pautas que rigen las trayectorias estudiantiles, la organización de la labor docente, las modalidades de uso del tiempo y del espacio, poniendo a los estudiantes en el centro del proceso. Los lineamientos federales se combinan con una implementación de naturaleza situada, a partir del cual cada jurisdicción formula su propio plan de transformación atendiendo a sus recorridos, realidades institucionales y contextos educativos.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos, desarrolló desde su Escuela de Gobierno de Política Educativa, un Trayecto de formación y actualización para equipos técnicos jurisdiccionales de las áreas de planeamiento, currículum, formación y gestión educativa vinculadas con la educación secundaria. Éste se centró en propiciar el desarrollo y consolidación de un espacio de formación, acompañamiento e intercambio para la construcción de escenarios de cambio, que reconozcan la especificidad de diversos contextos, y al mismo tiempo permitan generar acuerdos de significado en las innovaciones a nivel jurisdiccional, regional y nacional.

El trayecto se organizó en forma semipresencial, combinando actividades en una plataforma educativa con encuentros presenciales, que se llevaron adelante desde agosto 2017 a octubre 2018. La formación giró en torno a conceptos, modelos y herramientas para diseñar propuestas de renovación que articularan las siguientes dimensiones: organización del aprendizaje, organización del trabajo docente, régimen académico y el acompañamiento y formación a docentes. De forma simultánea, se trabajó sobre los diferentes componentes de los procesos de planificación e implementación de una política educativa, en términos de costos y financiamiento, normativa, construcción de consensos y comunicación, a fin de que las innovaciones sean relevantes institucional y comunitariamente, promuevan la apropiación por parte de los actores y sean sostenibles en el tiempo.

Los materiales que aquí se presentan son los módulos publicados en la plataforma virtual con los contenidos abordados y las actividades sugeridas,

para otorgar una visión global de esta estrategia y propuesta formativa. Los módulos constituyen organizadores que pueden incluir más de una clase.

El recorrido parte, en un primer módulo, de la problematización de la escuela secundaria, como institución producto de la modernidad poniendo en tensión su matriz organizacional fundacional y las demandas sociales y culturales actuales. El segundo módulo presenta y discute las principales dimensiones del cambio como un todo sistémico: el régimen académico, la propuesta cultural de la escuela y los desafíos del curriculum y la organización y rol docente. En el tercero, se articulan las dimensiones del cambio en escenarios alternativos a la organización escolar tradicional. El cuarto módulo, propone herramientas de planeamiento y gestión para avanzar en una transformación: aspectos específicos de la planificación y construcción de la viabilidad para el cambio, herramientas para planificar la reorganización de los planteles docentes y las características del financiamiento educativo en Argentina.

En el quinto módulo, las clases centran su atención en las estrategias pedagógicas que sustentan una escuela secundaria innovadora: el enfoque de desarrollo de capacidades y la enseñanza para la comprensión y de forma complementaria, aprendizajes integrados y proyectos de aprendizaje, otorgando unidad de sentido.

Con clave de apoyo a los procesos de planeamiento, el módulo 6 retoma la propuesta de herramientas para la puesta en marcha del plan, considerando aspectos comunicacionales de las políticas educativas y de participación para la construcción de consensos.

Debido al rol fundamental que ocupa la formación y el acompañamiento a supervisores, directivos y profesores en toda propuesta de transformación, se han incluido las clases del módulo 7, proponiendo dos documentos: a) Trabajo colaborativo y formación de equipos de profesores; y b) Propuesta de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento.

Finalmente, esta caja de recursos se cierra con el módulo referido al seguimiento y la evaluación, donde se proponen herramientas para la construcción de estrategias específicas para utilizar en un proceso de implementación orientado a la mejora continua.

En el convencimiento de que todo proceso de formación transformador debe traspasar las fronteras de sus destinatarios directos es que se pone a disposición este material tal como fue trabajado durante este trayecto formativo, para que diferentes actores del sistema educativo puedan analizarlo, discutirlo, enriquecerlo y así hacerlo propio.

Índice

CLASE 1 La matriz escolar de la escuela secundaria y los escenarios de transformación	7
CLASE 2 El cambio en la escuela secundaria: el régimen académico.....	15
CLASE 3 La propuesta cultural de la escuela y los desafíos del curriculum	23
CLASE 4 Los sistemas de designación docente y el rol docente	31
CLASE 5 Escenarios alternativos a la matriz escolar	39
CLASE 6 La planificación del cambio y la construcción de la viabilidad	47
CLASE 7 Costeo de alternativas de la organización docente.....	57
CLASE 8 El Financiamiento de la Educación Secundaria en Argentina	73
CLASE 9 El enfoque de desarrollo de capacidades y la enseñanza para la comprensión	83
CLASE 10 Aprendizajes integrados y proyectos de aprendizaje.....	91
CLASE 11 Inicio de una conversación sobre la escuela secundaria: El rol de la comunicación en la política educativa 1ra parte	99
CLASE 12 Inicio de una conversación sobre la escuela secundaria: El rol de la comunicación en la política educativa 2da parte.....	107
CLASE 13 Entramando acciones: planeamiento participativo y construcción de consensos.....	115
CLASE 14 Trabajo colaborativo y formación de equipos de profesores	125
CLASE 15 Propuesta de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento.....	133
CLASE 16 La evaluación. Una herramienta útil para la educación.....	147



CLASE 1

La matriz escolar de
la escuela secundaria
y los escenarios de
transformación

MÓDULO 1

Innovaciones en la matriz escolar

La matriz escolar de la escuela secundaria y los escenarios de transformación

El texto que se presenta a continuación tematiza la escuela secundaria como institución producto de la modernidad que conocemos en nuestros días, y las demandas que penden sobre ella en relación con la matriz que la ha estructurado. Para abordar esta temática se presentan los fundamentos y una reflexión sobre dicha matriz escolar, para enmarcar luego los retos al modelo ante las transformaciones culturales y epistemológicas actuales que desafían a la escuela. Así, trataremos un conjunto de ideas en torno al denominado “pensamiento complejo”, en contraste con los esquemas de orden y lineales formulados por la escuela moderna que aún persisten en su estructura actual. Finalmente, se tematiza la relación entre el currículum escolar disciplinar y la organización institucional de la escuela secundaria como elementos mutuamente constitutivos que tienen que contemplarse en simultáneo ante un escenario futuro de rediseño de la escuela secundaria.

La educación secundaria: antiguas tradiciones y nuevos desafíos

Existe un fuerte consenso en la sociedad y entre diferentes actores tanto del propio sistema educativo como de la comunidad más amplia, acerca de que el nivel secundario representa uno de los niveles más controvertidos. La relevancia cultural de su propuesta, la relación entre las generaciones que allí confluyen, la

función específica de la secundaria son temas que se discuten en la escuela, en los medios de comunicación, en las familias, en los ámbitos de la política pública, en los sindicatos docentes, en las ONG´s vinculadas a la educación, en los sectores de la producción, entre otros.

Si observamos al nivel medio en relación con los restantes se advierte un cambio sustantivo tanto en su expansión matricular (que comentaremos más adelante) como en las expectativas que sobre el mismo se depositan. De manera sintética, podemos señalar que la escuela secundaria y los Estados- tanto a nivel nacional como los provinciales- han realizado un esfuerzo muy importante para incorporar y promover un sistema de masas en este tramo de la escolaridad. Sin embargo, aún la propuesta escolar resulta insuficiente y obsoleta para poner en juego una experiencia que se aproxime a las demandas sociales y a las expectativas de los estudiantes que asisten a la escuela secundaria. Algunos autores (Tenti, 2009; Tiramonti y Montes, 2009; Gallart, 2006, entre otros) han coincidido en señalar que este proceso es así porque la escuela secundaria se plantea hoy como una institución inclusiva pero sigue manteniendo una estructura que fue creada para el fin opuesto de selección social. Por lo tanto, más allá de la expectativa de inclusión y la obligatoriedad de asistencia fundada en bases legales, este nivel sigue sosteniendo una matriz que genera como resultado el efecto contrario.

El sistema educativo tal como lo conocemos tanto en nuestro país como en la región obedece a la adopción de un modelo inspirado en los sistemas de educación de masas de las naciones del occidente europeo y en los Estados Unidos a lo largo de los siglos XIX y XX. Dichos orígenes se asociaron con los ideales de la modernidad ilustrada, donde primaba como pilar fundamental la imposición de la ciencia y el saber objetivo y racional, por encima de los principios de la religión, en el marco de un proceso de secularización de las sociedades. A partir de estos principios, que fueron en parte su sostén, la escuela como institución social desplegó su propuesta pedagógica que permitió formar a las nuevas generaciones para su inserción en dicho orden social emergente.

En el contexto de los países latinoamericanos, el surgimiento y desarrollo de los sistemas escolares se produjo de la mano de los procesos de emancipación de las colonias y de creación de los Estados Nación (Tedesco, 1986). Más allá de las diferencias entre los países, dichos sistemas permitieron la homogeneización de la población en función de un conjunto de patrones comunes, que abonaron a la constitución de tales naciones a la vez que contribuyeron a la diferenciación entre los grupos sociales por medio de la acción propia del sistema al momento de la distribución de credenciales educativas.

Durante un siglo y medio de existencia, los sistemas educativos crearon sus burocracias educativas, que dieron lugar al sostén político, administrativo y legal del mismo. Se desarrollaron también las tecnologías de enseñanza mediante la implantación masiva del aula y sus procedimientos de trabajo (Dussel y Caruso, 1999). De esta manera la escuela, sus rutinas y su materialidad cobraron vida a partir de las tecnologías de enseñanza disponibles que permitieron el despliegue de un sistema educativo de masas. En el contexto argentino dicho sistema fue extendiéndose a la población de modo progresivo, con movimientos de democratización y también de diferenciaciones internas¹.

Al tiempo que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX la escuela secundaria se expandió notablemente en términos de la población que incorporó, el mundo asiste a una transformación cultural de gran profundidad, basada sobre todo en los avances tecnológicos que modificaron el devenir y la cotidianidad en muy vastas esferas de la sociedad. Este proceso fue ampliamente tratado por gran parte de los intelectuales contemporáneos (Beck, Bauman, Lipovetsky, García Canclini, Barbero, entre muchos otros). Entre los aspectos de la realidad que han sido atravesados por estas transformaciones podemos identificar algunos que se asocian con los procesos de escolarización en la actualidad. Estos cambios resultan piezas clave para desentrañar las dificultades que hoy se presentan en las escuelas y en los sistemas educativos, de cara a la necesidad de ofrecer una educación que otorgue los instrumentos cognitivos y socioemocionales que se requieren para intervenir plenamente en el mundo contemporáneo.

Un cambio central está asociado a las modificaciones en el campo epistemológico, en la concepción de conocimiento y en las consecuencias que estos cambios plantean a las prácticas docentes. Asimismo, se generan también muy importantes transformaciones en los diferentes campos de las ciencias en la medida en que asistimos a un "giro copernicano" en la epistemología en relación con las concepciones modernas del conocimiento.

En este contexto, la escuela moderna de masas se encuentra ante el embate de un modelo epistemológico que difiere profundamente de su antecesor. A diferencia de la sociedad industrial, la sociedad de la información porta una transformación honda y de corte multidimensional. Esta transformación no implica tan solo un cambio de perspectiva o teoría, sino que representa otra cosmovisión, como el planteado por el enfoque de la complejidad que explica la disolución de las fronteras tan claramente planteadas entre las disciplinas tal como las conocimos, dando lugar a la comprensión del mundo desde una perspectiva diferente a la moderna, que se distancia inclusive de los principios de la ciencia clásica.

La Modernidad se caracterizó por la prevalencia de la homogeneidad, las clasificaciones claras y rígidas, las jerarquías y ordenamientos. En efecto, un orden planteado por dicho sistema. La escuela como institución social es tributaria y ha funcionado bajo esos principios de la Modernidad, y, por ende, porta un sustrato diferente al del tiempo presente. Tales principios caracterizados por la rigidez y la demarcación de lugares visiblemente establecidos están presentes en la escuela actual. Los mismos pueden registrarse en su organización, sus prácticas cotidianas, en la estructura del saber, en definitiva, en el cotidiano de su cultura institucional. Su propuesta reposa en una representación del mundo estructurada por dicho orden. Así, clasifica a los alumnos en función de sus edades, diferencia los saberes en niveles, ordena linealmente el conocimiento en asignaturas, secuencia las trayectorias de aprendizaje, estructura tareas idénticas y simultáneas para todos los alumnos, etc. Hoy asistimos a una disrupción entre esta estructura que presenta y conlleva la escuela, y la naturaleza móvil y caótica que tiene nuestra era.

Sotolongo y Delgado (2006) caracterizan esta revolución del saber como una revolución inadvertida. Según estos autores “el contenido de la ‘revolución inadvertida’ está constituido por la revolución en la concepción del hombre, los modos de concebir y producir conocimiento y la ciencia misma. Dicha transformación incluye el cambio de nuestra comprensión del sentido y del alcance del conocimiento y su relación con los valores humanos, las relaciones entre ciencia y moral, subjetividad y objetividad en el saber: uno de los cambios sustanciales que dicha revolución trae consigo es la modificación del lugar del conocimiento científico en el sistema del saber humano, lo que conduce a la elaboración de un saber nuevo.” (Sotolongo y Delgado, 2006: 30, en Aguerro, 2015).

En el escenario escolar, el orden al que apostó la Modernidad se instrumentó mediante la instalación de las disciplinas, que cobró forma mediante la estructuración del curriculum organizado por asignaturas o materias. Dicho curriculum es un

artefacto que ha generado una realidad paralela a la existente en la cotidianidad, ya que planteaba un orden artificial y por lo tanto fue perdiendo sentido y se ha distanciado notoriamente de las experiencias diarias, las sensibilidades y los intereses de los estudiantes. Esa propuesta ordenada, para los alumnos de hoy constituye un orden ajeno, con el cual les resulta dificultoso conectar porque no es factible vincularlo con la vida real. Esto no tiene que ver solo con la conexión del curriculum con los elementos de lo cotidiano, sino que además los alumnos se mueven con ductilidad en el universo de la simultaneidad y el caos, mientras que el curriculum escolar está regido por los principios opuestos de la linealidad y el orden sucesivo.

La opción de la matriz escolar fue desmembrar la realidad en partes minúsculas para ordenar los objetos de conocimiento mediante las disciplinas, aplanando la realidad con el fin de tornarla cognoscible. En esta operación, al fragmentar los objetos de conocimiento para tornarlos inteligibles, dio lugar a la primacía de las disciplinas en la escuela, con su consecuente transposición didáctica y creación de conocimiento escolar artificial.

En lugar de tender a domesticar el conocimiento, los paradigmas de la complejidad invitan a entender y comprender nuevas lógicas (que no siempre corresponden a la de la razón), acoger la multidimensionalidad y no desmembrarla. Comprender el mundo de la complejidad demanda desplazar el pensamiento configurado a partir de la noción de orden. Se trata de transitar de una forma de pensamiento proclive a fragmentar la realidad y que es estructurado en diferentes disciplinas, a otro pensamiento que da un lugar central a las relaciones y las conexiones y que expone aquello que busca conocer para operar con el conocimiento sin descontextualizarlos de su medio. Este modelo epistemológico produce una ruptura con el paradigma lineal de la ciencia clásica. Todos estos cambios abonan a una realidad que no está prevista en la propuesta escolar moderna.

Una introducción al pensamiento complejo puede verse en: <https://youtu.be/aezU6QRAnDM>



Estas transformaciones nos conducen a pensar sobre los desafíos la labor pedagógica de la escuela en la actualidad. Concretamente, cabe interrogarnos y buscar alternativas para la labor educativa propia de la escuela y el diseño y puesta en marcha de las políticas, frente a este escenario en donde los pilares que sostenían al proyecto escolar moderno ya no son los vigentes en la dinámica del mundo contemporáneo.

En el siguiente video Jesús Martín Barbero nos habla de la reconfiguración radical del conocimiento, precisamente el corazón del currículum que pone en juego la escuela. Allí plantea la transformación del ideario de la modernidad al de la contemporaneidad e ilustra dicho desplazamiento a partir de los siguientes lemas para cada momento: Modernidad: *“Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”* y Contemporaneidad: *“Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”*.

A partir de la presentación de Barbero podemos plantearnos:

- *¿Qué implica en términos de concepción del conocimiento dicho pasaje?*
- *En función del desplazamiento que señala el paso del primer ideario al segundo ¿Qué es conocer hoy?*
- *¿Cómo es la relación del sujeto con el conocimiento hoy?*
- *¿Qué significan para la escuela estos cambios en las formas de conocer y saber?*
- *¿Qué desafíos se plantean a partir de esas transformaciones?*



<https://youtu.be/V9Bhrhg6a1E>

Dificultades y estrategias ante la universalización de la educación secundaria

Un núcleo de problemas en el campo de la educación secundaria está asociado a las dificultades para universalizar este nivel educativo. Las tasas netas de escolarización muestran un límite para la incorporación de adolescentes y jóvenes.

En 1993 asistía a este tramo de escolaridad el 52,8% de quienes tenían entre 13 y 17 años; en el 2000 ese porcentaje llegó al 81,4%, y en 2010, al 83,4%², lo cual indica una disminución del ritmo de incorporación de este grupo etario. A esta situación se agrega la persistencia de los fenómenos de retraso escolar, baja retención y abandono. Un segundo núcleo problemático está asociado a la calidad de los aprendizajes de los alumnos que da cuenta de un problema en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que atraviesa todo el sistema educativo. De modo que la cuestión de los aprendizajes y los resultados del sistema educativo actual constituyen también un problema estructural y extendido.

La primera problemática mencionada –las dificultades del dispositivo escolar para incluir y sostener la trayectoria de los jóvenes provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos– ha generado una serie de acciones por parte de los gobiernos. Un cuerpo interesante de investigaciones (Terigi, 2008; Terigi et al, 2013; Tiramonti, 2011, entre muchos otros) aportan evidencias tanto de los límites del dispositivo escolar tradicional como de las características de algunas experiencias destinadas a flexibilizar el formato escolar en aquellas instituciones que están incorporando a los alumnos de los sectores sociales históricamente excluidos (Tiramonti y Ziegler, 2017).

Con respecto a las políticas y experiencias, se ha avanzado notoriamente en la flexibilización de las trayectorias de los estudiantes, modificando básicamente el denominado régimen académico de la escuela secundaria. También existen experiencias que ofrecen tutorías y estrategias de apoyo escolar que refuerzan las horas de clase dictadas y, de este modo, intentan favorecer los mecanismos de evaluación de desempeño con anterioridad a la calificación. A pesar de estos cambios cabe señalar que las múltiples experiencias habitualmente no han modificado la división disciplinar ni la organización enciclopedista del currículum escolar. Las modificaciones en las formas de acompañamiento y apoyo escolar en alguna medida buscan revertir los efectos del régimen de aprobación y evaluación de la escuela.

la secundaria- que, en sus orígenes, fue planteado como mecanismo de selección- y que hoy en día sigue generando esa misma dinámica de exclusión, cuando se espera que la escuela resulte una institución para el conjunto de los jóvenes, y que otorgue saberes y habilidades de relevancia. Sobre esta temática volveremos en la clase próxima al abordar el tema del régimen académico de la escuela secundaria.

Por último, merece una mención el sistema de trabajo y la asignación del puesto docente. Como sabemos, el trabajo docente en la escuela secundaria responde en su gran mayoría a la asignación de horas cátedra al frente de alumnos en virtud de la disciplina de formación de los profesores y los espacios disciplinares que dictan. Esta forma de organización del trabajo produce no sólo fuertes limitaciones en la forma de organización de la escuela, sino también una restricción que hace muy difícil introducir cambios en el funcionamiento y dinámica escolar. La necesidad de incorporar espacios y tiempos de trabajo institucional, así como de permitir el encuentro de profesores en instancias colaborativa entre pares (al frente de alumnos o sin ellos) exige revisar otras alternativas a mediano plazo para las formas de contratación de los profesores en la secundaria.

Creemos muy importante señalar una serie de cuestiones sobre esta forma de intervenir en la organización de la institución escolar. Estas intervenciones no establecen una articulación entre el conocimiento y la organización institucional, como si no se produjera una asociación entre la concepción de conocimiento en la que se asienta la escuela y la organización que ésta adoptó para cumplir con su función. Como señalamos en un trabajo anterior (Tiramonti y Ziegler, 2017: 15-16) “se parte de la idea de que es posible intervenir sobre una única dimensión, soslayando la imbricación que hay entre los conocimientos y los modos de organización institucional requeridos para su puesta en juego en el escenario escolar. Sobre la base de esta concepción es que se piensa que las dificultades del dispositivo escolar para sostener a los nuevos grupos socio-culturales que hoy asisten a la escuela radican

exclusivamente en las formas organizativas y en una cultura de la exclusión.

Sin embargo, hay una correspondencia entre conocimiento y organización institucional. La escuela se organiza sobre la base de determinada concepción del saber, con el propósito de transmitir ese saber que, en el caso de la escuela moderna, solo se puede adquirir a través de alguien que lo detenta y lo transmite. Por otro lado, como se cree que se accede al conocimiento a partir de su división en parcelas disciplinarias, su transmisión se organiza a través de un currículum estructurado por disciplinas. Es cierto que puede haber algunas modificaciones de la organización manteniendo la misma matriz de conocimiento y que estas variaciones en la “forma escolar” pueden ser más o menos accesibles para las formas de vida de los jóvenes de los sectores populares. Sin embargo, el núcleo discriminador no reside solo en el tipo de organización, sino principalmente en la concepción de conocimiento que la escuela transmite”.

Si estamos preocupados por los aprendizajes que promueve la escuela y las relaciones con el conocimiento que plantea resulta menester atender el tipo de conocimiento en que se asienta la escuela, cómo esta se organiza y cómo habilita la escolarización efectiva para todos.

De allí que es importante revisar simultáneamente el conocimiento y las formas organizativas de la escuela; en síntesis abordar la matriz escolar para contrarrestar su potencial discriminador. Asimismo, cobra sentido atender a la cuestión del conocimiento que privilegia y enfatiza la escuela, en la medida en que cada vez más se trata de un objeto escasamente significativo y distante para los estudiantes, inclusive también entre aquellos que logran sortear favorablemente la escolaridad.

Considerando la centralidad que tiene la tarea pedagógica, resulta prioritario diseñar opciones para la cotidianeidad de la escuela y las aulas, para dar lugar a instituciones que incorporen a todos los estudiantes a las coordenadas de la cultura contemporánea.

Bibliografía

- **Dussel, I. y Caruso, M.** (1999). La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar. Ed. Santillana. Buenos Aires.
- **Gallart, M. A.** La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional. Buenos Aires, Stella/La Crujía, 2006.
- **Tedesco, J.C.** (1986). *Educación y sociedad en la Argentina 1880- 1945*, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- **Tenti Fanfani, E.** (2009) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”, en Tiramonti, G. y Montes, N. (comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires, Manantial- FLACSO.
- **Terigi, F.** (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Revista Propuesta Educativa*, 29 (17), pp. 63- 71. Disponible en:



http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf

- **Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A.** (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. *Revista del IICE*. Num 33. Págs. 24-43. Disponible en:



<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078>

- **Tiramonti, G.** (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.

- **Tiramonti, G. y Montes, N.** (comp.) (2009). “Presentación”, en *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial- FLACSO

- **Tiramonti, G y Ziegler, S** (comp). (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*, UNICEF-Flacso, Buenos Aires. Disponible en:

https://www.unicef.org/argentina/spanish/Permanencias_e_innovaciones_en_las_escuelas_secundarias.pdf



Bibliografía ampliatoria

- **Sibilia, P:** “La escuela, esa máquina anticuada”, en *La Nación*, 22/06/2012. Disponible en:

<https://www.lanacion.com.ar/1483432-la-escuela-esa-maquina-anticuada>

- **Morin, E.:** “Cap. 1: Los desafíos” y “Cap. 2: La cabeza bien puesta”, en: *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002. Disponible en:

<http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>



¹ Un tratamiento muy interesante del desarrollo de los sistemas educativos y su crecimiento matricular en la región puede revisarse en SITEAL Siteal “Atlas de las desigualdades educativas en América Latina” Capítulo 2, disponible en <http://atlas.siteal.org/>



CLASE 2

El cambio en la
escuela secundaria:
el régimen
académico

MÓDULO 2

El cambio en la escuela secundaria

El cambio en la escuela secundaria: el régimen académico

De acuerdo a lo planteado en la clase anterior, la escuela secundaria porta una matriz escolar propia de la organización moderna que se ha referenciado en el proyecto cultural de la ilustración, y ha resultado de la implantación del modelo de los sistemas educativos básicamente desarrollados en el occidente europeo. Así, desde sus comienzos, el nivel medio en nuestro país adoptó un modelo institucional que se ha caracterizado por su corte selectivo.

Sin embargo, a partir de mediados del siglo XX, la educación secundaria se expandió de manera sostenida, aunque con dificultades para lograr la graduación del conjunto de los estudiantes. En ese entonces, la dinámica de fracaso escolar y abandono de los estudios secundarios no era visualizado como un obstáculo o problema. Esto resultaba así porque se trataba de una escuela que preparaba prioritariamente para los estudios superiores y, en menor medida, para el mundo del trabajo; pero por sobre todo, no conformaba un nivel obligatorio y tampoco gozaba del consenso social acerca de que resultara una institución central para todos los adolescentes y jóvenes.

En la actualidad, de la mano de la obligatoriedad de la educación secundaria y las consecuentes políticas de ampliación de la escolarización destinadas al nivel, se registra un incremento muy importante en su cobertura y la presencia de problemas asociados a la terminalidad y a los apren-

dizajes de los estudiantes, como dos de los obstáculos centrales a afrontar en los próximos años.

Justamente ante este escenario planteado es factible analizar que a partir de la obligatoriedad de la educación secundaria, las políticas destinadas al nivel han intervenido con el fin de promover la terminalidad y abordando la problemática de las trayectorias fallidas de los estudiantes. De este modo, en nuestro país buena parte de las orientaciones y las políticas recientes han puesto el foco en el problema de la democratización de la escuela secundaria y, en tal sentido, partieron del diagnóstico acerca de la estructura de la misma y sus efectos en la producción de situaciones que afectan al proceso de democratización. Esto explica los esfuerzos y el énfasis de las políticas tanto a nivel del Estado nacional como de los Estados provinciales en relación con la educación secundaria.

Asimismo, la investigación educativa también se ha hecho eco de los problemas de este nivel. Las indagaciones que han revisado las distancias entre las trayectorias teóricas (entendidas como el tiempo que el sistema prevé formalmente para que los estudiantes ingresen y luego egresen del sistema educativo) y las trayectorias reales de los jóvenes escolarizados, así como el análisis de los elementos propiamente escolares que contribuyen a profundizar tales distancias, fueron objeto de múltiples trabajos en el transcurso de los pri-

meros años del 2000 (Baquero, Terigi, et al, 2009; Terigi, Briscioli, Toscano, 2012; Tiramonti, 2011, 2007; Nobile, 2012; PNUD, 2009; Binstock y Cerrutti, 2005; Ziegler, 2011, entre otros).

En este marco, se llevaron a cabo una serie de investigaciones que dieron lugar a la conceptualización acerca de los formatos escolares. Las mismas partieron del análisis de aquellas experiencias y políticas que procuraron la escolarización de los jóvenes que habían pasado por situaciones previas de abandono de la escuela secundaria. El punto de partida de dichos trabajos fue el desafío que implica la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación secundaria, teniendo en cuenta que tal expansión se produjo sin modificar el modelo institucional que se ha mantenido estable, y, por lo tanto, presenta escasas alternativas para incluir efectivamente a grupos más extendidos y heterogéneos de la población. En este escenario, se desplegaron políticas educativas tendientes a abordar y superar las dificultades que encuentran los jóvenes para progresar y culminar la escolaridad.

Entre las múltiples iniciativas impulsadas por diferentes provincias podemos señalar como elemento en común: el diseño de estrategias para el reingreso, la retención y finalización de los estudios secundarios de un amplio porcentaje de jóvenes que no se encuentran asistiendo a la escuela, la incorporación de clases de apoyo, sistemas de tutorías, cambios en los mecanismos de evaluación y promoción, transformaciones en los regímenes de asistencia y regularidad, entre otros. En la amplia mayoría de estas iniciativas se introdujeron modificaciones en la organización de las propuestas escolares para lograr los objetivos de inclusión, planteando variaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria (Tiramonti, 2011 y Terigi, 2008) y modifican aspectos que regulan el régimen académico para el trabajo escolar (Baquero et al., 2009).

Los estudios anteriormente citados plantearon la forma de organización histórica de la escuela secundaria e introdujeron el análisis de cuestiones pedagógicas para abordar la discusión sobre el

formato escolar. Según Acosta (2017) algunos de estos estudios pusieron énfasis en la caracterización del régimen académico en tanto elemento que, en la práctica, obstaculizaba las trayectorias continuas. De la mano de estos antecedentes y en palabras de la autora: "Se produjo entonces un pasaje de la investigación a la política educativa en la medida en que el régimen académico se transformó en un objeto de definición, en tanto documento normativo, y/o de redefinición, en los casos de las variaciones específicas a la escuela secundaria tradicional (por ejemplo, las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) o de las propuestas de reforma más generales. En función de este pasaje es que se adoptó una definición de régimen académico, inspirada en un trabajo de Alicia Camillioni (1991), como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. Los elementos que se introdujeron como parte del régimen académico incluyen definiciones sobre: ingreso a la secundaria, asistencia y puntualidad, evaluación, acreditación y calificación y organización pedagógica institucional de la enseñanza". Acosta, 2017: 12-13)

Como hemos señalado, buena parte de las discusiones de los últimos años respecto a la escuela secundaria estuvieron centradas en cuestiones relativas al formato escolar, más específicamente a aquellas que revisaban el régimen académico del nivel. Es así que las principales medidas de modificación de la secundaria se orientaron al seguimiento de las trayectorias estudiantiles por medio de la modificación de cuestiones relativas a la gradualidad, la presencialidad y las formas de regularidad y promoción, teniendo como meta subsanar aquello que a los estudiantes les faltaba para poder sostener adecuadamente los estudios. Las discusiones en torno a los cambios a nivel del currículum escolar y el trabajo con los saberes y habilidades a desarrollar en el nivel secundario, en muchos casos, fueron dejados en un segundo plano.

En el marco de las normativas vigentes, el régimen académico delimita "Aspectos concretos de

la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno en la escuela secundaria que quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias escolares de los alumnos” (Resolución CFE N° 93/09).

Asimismo, mediante la Resolución N° 330/17 se dio reciente aprobación al Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) “cuyo eje central es brindar las dimensiones necesarias para repensar el actual modelo escolar basado en la enseñanza por disciplinas y transitar progresivamente hacia propuestas escolares renovadas. Propone una transformación multidimensional y sistémica que garantice el derecho a la educación a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas, que promuevan en los/las estudiantes oportunidades para pensar, comprender en profundidad la realidad, dando sentido a los aprendizajes e impulsando el compromiso con la transformación de su entorno. Es un marco nacional orientador que establece criterios y lineamientos comunes para las renovaciones que desarrollen las jurisdicciones”. (Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, 2017: 5)

Como balance de estos antecedentes se reconoce que el denominado “régimen académico” representa un elemento estructurante y central de las prácticas de enseñanza y evaluación en el nivel secundario, y su importancia reside en la incidencia que tiene esta organización en los aprendizajes y las trayectorias de los adolescentes en la escuela. Tanto en su nivel formal como por su aplicación informal de prácticas y costumbres respecto a la asistencia, evaluación, etc., es factible reconocer que dicho régimen académico es una construcción de larga data y que requiere ser revisado para dar lugar a una escuela que brinde una experiencia escolar que posibilite mejores aprendizajes.



Entrevista a Flavia Terigi disponible en: <https://youtu.be/MMy1YJlykAo>

Tanto por la experiencia cotidiana de las escuelas como por los resultados de las investigaciones citadas, queda en evidencia que las normas que regulan la asistencia, evaluación y promoción (entre otras) inciden directamente en las prácticas de las escuelas y sobre todo en las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi et al, 2012). En efecto, estas prácticas cotidianas moldeadas por dichas normas quedan instaladas en el quehacer y funcionan como “dadas” e “inmutables”. Asimismo, cabe señalar que además de generar comportamientos de los profesores y los alumnos, presentan efectos concretos y consecuencias en las trayectorias de los estudiantes. A modo de ejemplo mencionaremos algunas situaciones escolares frecuentes en donde se observa la dinámica que el régimen académico imprime en las instituciones y su vínculo con las trayectorias escolares:

En muchas ocasiones cuando los alumnos se presentan a mesas de exámenes acontece que en alguna última instancia se dirime la promoción al año siguiente. Resulta frecuente que esta situación la resuelve un profesor o un tribunal en soledad en una última fecha de mesa de examen. En estos casos, puede acontecer que no exista una instancia institucional y general para reponer una visión completa del desempeño de ese estudiante en el conjunto de las asignaturas, y no siempre esa evaluación o las precedentes han contemplado la integralidad y el núcleo de saberes centrales que los estudiantes manejen para promover al año siguiente. Como sabemos, el sistema de repitencia conlleva que los estudiantes deban recursar todas las materias (las desaprobadas y las aprobadas también), y lo más frecuente es que el régimen académico norma que esta situación la dirime un tribunal docente independientemente de una visión general sobre los aprendizajes y condiciones de escolaridad del estudiante en cuestión.

Estas normas y el funcionamiento de la escuela secundaria muchas veces resultan naturalizadas y responden a un modelo escolar propio del momento fundacional del nivel secundario donde se privilegiaba una selección escolar por exclusión.

A partir de esta matriz de origen, el cambio al régimen académico muchas veces resulta resistido por la comunidad educativa, dado que se interpreta en clave de descenso de la “calidad educativa”. Sin embargo, cabe plantear cuáles son las prácticas y las condiciones efectivas de aprendizaje que garantiza y promueve el régimen vigente hoy en el marco de la obligatoriedad del nivel. A modo de enumeración: la dinámica de la “especulación” con la asistencia y las calificaciones; la posibilidad de los estudiantes de reponer en una mesa de examen final los aprendizajes que supuestamente se logran a lo largo de un ciclo más extenso; la situación de la promoción que se dirime finalmente con un solo examen; los efectos que presenta este sistema en términos de repitencia, sobre edad y el riesgo del abandono escolar; entre otras cuestiones, nos conduce a reconsiderar el funcionamiento del régimen académico planteado. En síntesis, estamos ante una norma y un conjunto de prácticas estructurantes de la vida escolar que no resultan inocuas en el día a día y que parecería, a la vista de algunos actores, como un sistema inmutable. Precisamente, resulta de interés el análisis del régimen académico dado que nos encontramos en un contexto donde el modelo de la escuela secundaria se encuentra en el centro del debate. Ya no es solo la exigencia de completar las trayectorias escolares la que presiona al sistema educativo.

La exigencia de consolidar una escuela secundaria que efectivamente resulte incluyente y relevante para habitar las exigencias del mundo actual, requiere de una modificación que abarque en toda su complejidad las diferentes dimensiones que se requieren para el cambio. Se trata de una exigencia que se proyecta sobre los grupos que recientemente han llegado a la escuela secundaria de la mano de su obligatoriedad, pero que también abarca al modelo completo de la secundaria, en tanto hay una necesidad de contar con una escuela relevante y que supere sus rasgos de discriminación en el acceso al saber. Esta es una necesidad que atraviesa al conjunto del nivel secundario.

La exigencia de consolidar una escuela secundaria que efectivamente resulte incluyente y relevante para habitar las exigencias del mundo actual, requiere de una modificación que abarque en toda su complejidad las diferentes dimensiones que se requieren para el cambio. Se trata de una exigencia que se proyecta sobre los grupos que recientemente han llegado a la escuela secundaria de la mano de su obligatoriedad, pero que también abarca al modelo completo de la secundaria, en tanto hay una necesidad de contar con una escuela relevante y que supere sus rasgos de discriminación en el acceso al saber. Esta es una necesidad que atraviesa al conjunto del nivel secundario.

Con el fin de revisar algunos modelos alternativos al régimen académico mayormente extendido en las escuelas secundarias, les proponemos leer las páginas 6 a 9 del apartado “II. Rasgos comunes en las reglas de evaluación, acreditación y promoción en la educación secundaria en otros países”, Documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, 2017) disponible en:

https://escueladegobierno.oei.org.ar/archivos/_12/secundaria2030_regimen-academico-dic2017.pdf



Allí encontrarán una síntesis de un conjunto de experiencias que plantean otros países que cuentan con opciones alternativas de organización, acreditación y promoción.

Luego, si lo desean, pueden explorar otros casos nacionales en el documento de UNICEF elaborado por Acosta (2017), quien ha analizado una serie de sistemas de organización académica en seis países diferentes.

Como hemos señalado, la organización de la escuela secundaria ensambló de un modo particular su estructura a los fines de producir la función de selección social; sin embargo, una escuela que responda a las necesidades contemporáneas requiere de una estructuración que combine de otro modo los elementos que la

conforman. De ahí, que no se trata solo de plantear un cambio en la dimensión del currículum escolar, en la modalidad de evaluación o en el régimen de asistencia de modo aislado (por señalar solo algunos de sus elementos críticos), sino que se requiere de un abordaje del conjunto de las dimensiones. Solo a los efectos de organizar este recorrido en la clase se aborda en particular la cuestión del régimen académico para profundizar en las siguientes en las dimensiones restantes. De todos modos, es necesario recalcar nuevamente que los cambios en la educación secundaria están asociados entre los diferentes elementos que conforman al modelo escolar, y no es conducente pensar en modificaciones que contemplen elementos aislados.

Actividad 2

- El siguiente video es un fragmento de un documental sobre la escuela secundaria brasileña, realizado por João Jardim en 2007. El nombre de la película es "Pro dia nascer feliz". Se podría traducir como "Para que el día comience feliz":



<https://www.youtube.com/watch?v=FWrE6YRWtFE>

En la escena que seleccionamos, se halla un consejo de profesoras, presidido por la directora de la escuela, analizando la situación de aprobación o desaprobación de los estudiantes caso a caso. La escena nos muestra el intercambio a propósito de uno de ellos. Les pedimos que vean la escena y luego realicen las Actividad 2.1 -Producción individual y Actividad 2.2 - Producción jurisdiccional.

2.1 Producción Individual

- En la escena, sabemos por los dichos de una profesora que el régimen académico establece que si un estudiante desaprueba tres materias, tiene que repetir el año. Les pedimos que compartan algún comentario, un recuerdo, una experiencia, una pregunta que les surge a partir de la tensión que se plantea entre la norma y las prácticas concretas de evaluación, acreditación y promoción que suceden en las instituciones,

como puede ser, por ejemplo, la promoción en consejo de profesores y directivos.

- ¿Qué tensiones entre el formato escolar y las trayectorias de los estudiantes aparecen expresadas en las posiciones de las distintas profesoras y de la directora?

2.2 Producción jurisdiccional

Los cambios que ya se introdujeron o que puedan introducirse en el régimen académico requieren un trabajo para la apropiación institucional. Les pedimos que retomen en el equipo de la jurisdicción la discusión sobre qué recomendaciones técnicas ofrecerían para generar condiciones para esa apropiación en las escuelas. En particular, ¿qué cuestiones deben trabajarse y de qué modo con actores de la comunidad escolar (supervisores, directivos y docentes, padres y alumnos) para que algunas de estas innovaciones de alternativas de régimen académico resulten factibles?

En los casos en que no se prevea introducir modificaciones en el régimen académico de la jurisdicción, ¿qué recomendaciones técnicas ofrecerían para generar un trabajo de revisión institucional sobre los sentidos y las prácticas de evaluación, acreditación y promoción que suceden en las escuelas?

A modo de cierre

Partiendo de los últimos aportes y discusiones producidos por el campo de la investigación educativa y las experiencias de políticas recientes transitadas por las provincias, resulta central generar espacios de debate para el análisis y desarrollo de nuevos escenarios de organización escolar.

Como señalamos, abordar el régimen académico, resulta un aporte crucial al momento de plantear la dinámica y los procesos de trabajo en la escuela secundaria. Dicho régimen resulta un instrumento que regula cuestiones tanto pedagógicas como administrativas de la vida escolar, delimita áreas y la labor de los actores que in-

tervienen en los procesos pedagógicos, define las responsabilidades de los actores y da lugar a las formas de realización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes. Como elemento normado constituye un instrumento del gobierno escolar cuya revisión puede dar lugar a modos de organización del trabajo institucional que permitan el desarrollo de prácticas que habiliten experiencias escolares y formas de aprendizaje profundas y de relevancia social para el tiempo presente.

Referencias bibliográficas

- **Acosta, F.** (2017). Estudio comparado de alternativas de organización académica en el nivel secundario a nivel internacional. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en:



https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?-file_id=49475538-cfe7-47f2-85e6-a57bc7db5ea2

- **Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S.** (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4). Disponible en:



<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-7num4/art15.pdf>.

- **Binstock, G. y Cerrutti, M.** (2005). Carreras Truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. Buenos Aires: UNICEF. Disponible en:



[https://www.unicef.org/argentina/spanish/Carrerastruncadas\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Carrerastruncadas(1).pdf)

- **Nobile, M.** (2012). Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, 11 (31), 206- 232. Disponible en:



https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33577711/Nobile_-_Art._RBSE_-_Abril_2012.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53U-L3A&Expires=1521057955&Signature=3FeU7KDEA-aLAcZV%2FIHAXjksFFRM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAnalisis_de_una_estrategia_de_personaliz.pdf

- **PNUD** (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.

- **Terigi, F.** (2008). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. Revista Propuesta Educativa, 29, 63-71. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf



- **Terigi, F., Briscioli B., y Toscano, A.** (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Ponencia presentada en el Segundo Foro de la Asociación Internacional de Sociología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

- **Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A.; Toscano, A. G.** (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. Revista del IICE, 33, 24-43. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078>



- **Tiramonti, G.** (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- **Ziegler, S.** (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En **Tiramonti, G.** (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.

Documentos citados

Resolución del Consejo Federal de Educación n° 93/09.

Resolución del Consejo Federal de Educación n° 330/17.

A stylized illustration of a large pile of books, rendered in a light green color against a darker green background. The books are stacked and scattered, with some open and some closed, creating a sense of abundance and learning.

CLASE 3

La propuesta cultural
de la escuela y
los desafíos del
currículum

MÓDULO 2

El cambio en la escuela secundaria

La propuesta cultural de la escuela y los desafíos del curriculum

En el recorrido que estamos realizando planteamos una primera clase donde tratamos los cambios en la concepción de conocimiento y cómo estas transformaciones desafían a la organización del saber que durante mucho tiempo se ha regido por la fragmentación planteada por las disciplinas. Como sabemos, éstas últimas han estructurado al curriculum escolar tal como hoy lo conocemos, y resulta la forma hegemónica que adopta la transmisión cultural en el marco del sistema educativo. En esta clase iremos un poco más lejos y vamos a tratar cómo los cambios culturales contemporáneos afectan al trabajo con el conocimiento, y hacen replantear las operaciones, prácticas y producciones que demandamos en las escuelas. En definitiva se trata de volver a pensar el trabajo escolar involucrando la pregunta por el conocimiento, y las formas con que cobra vida en la escuela, ¿qué saberes valoramos?, ¿qué modos de aprender se fomentan?, ¿con qué supuestos se privilegian algunas actividades por sobre otras?, ¿qué dispositivos se emplean para poner en juego el conocimiento?. En definitiva, se trata de detenernos a ver aquellos vínculos con los saberes que la escuela plantea en el día a día a los diferentes actores que la transitan.

En la segunda clase, estuvimos revisando el régimen académico de la escuela secundaria. Lo entendimos como una construcción de larga data que se asoció inicialmente con las finalida-

des selectivas que alguna vez tuvo el nivel medio. Al analizar el régimen académico, observamos que éste ordena y es fuertemente estructurante de las prácticas escolares, y que no resulta ajeno a la producción de las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2007). El rezago escolar, el fenómeno de la repitencia y, en los casos más graves, el abandono de la escolaridad, tienen su correlato en estas prácticas vigentes en la escuela, muchas veces naturalizadas. Sabemos además que el “desenganche” con la escuela por parte de los estudiantes resulta progresivo (Fernández Enguita, 2011) y por lo tanto revisar las pautas de dicho régimen no es un asunto a minimizar o dejar de lado, porque las sucesivas ausencias, fracasos y la intensidad del vínculo con la escuela tiene consecuencias tangibles en las trayectorias estudiantiles.

Si bien los regímenes académicos pueden modificarse por la vía de la elaboración de nueva normativa, hay una cuestión de base que tiene que ver con qué escuela secundaria y qué cotidianeidad se plantean para este nivel educativo, pensando en una escuela que tenga relevancia y sentido para todos sus actores, especialmente los adolescentes que se encuentran ante el proceso de escolarización.

El régimen académico puede modificarse, del mismo modo que puede emprenderse un cambio en un diseño curricular, en tanto son herramien-

tas, insumos, prescripciones, instrumentos muy importantes de nuestro sistema educativo; sin embargo, ante las transformaciones culturales y epistemológicas a las que asistimos en el tiempo presente resulta interesante ver a la propuesta cultural de la escuela en profundidad, sin pensar meramente en cambios que resulten puntuales y que probablemente, por su carácter parcial, no aborden el “nudo” de la cuestión en relación con los saberes y la escena escolar actual.

Esta clase se centra en tres cuestiones:

- En primer lugar, replantaremos el significado de la transmisión educativa para reflexionar críticamente acerca de cómo encarar hoy la transmisión de saberes (entendidos éstos últimos en un sentido bien amplio).
- En segundo lugar, brindaremos algunos ejemplos concretos del modelo “tradicional” de transmisión para contraponerlo a otras alternativas para la definición del currículum.
- Por último, interesa revisar algunos ejemplos de propuestas curriculares tendientes a instalar una lógica de trabajo con los saberes basada en un rol activo y protagónico de los alumnos.

La clase aborda los significados que cobra la transmisión educativa en el contexto contemporáneo, y problematiza la lógica fundamentalmente transmisiva vigente de la escuela. La intencionalidad es acompañar el pasaje del paradigma que supone que los alumnos acopian una serie de conocimientos que se transmiten, al que toma como punto de partida la idea de que los alumnos se vinculan con el conocimiento y pueden desarrollar habilidades, destrezas y prácticas que les permiten operar cognitivamente con dichos saberes.

De acuerdo a lo señalado, la escuela moderna ha privilegiado la mencionada “lógica transmisiva”, que ha enfatizado la idea del acopio y acumulación de contenidos disciplinares dispersos. En efecto, en el planteo de esta clase nos interesa revisar en particular cómo fomentar el ejercicio del pen-

samiento genuino e independiente por parte de los alumnos. Así, brindamos una serie de aportes para fundamentar la necesidad de modificar las formas de trabajo que se basan en la lógica de la acumulación a otras formas que impulsan la lógica de la producción en el espacio escolar. Se trata de un desplazamiento en las prácticas que se desarrollan en las aulas, donde se plantea un rol central y activo por parte de los alumnos en su relación con el proceso de aprendizaje.

Del acopio del conocimiento a la “presunción” de la competencia

En la primera clase al dar cuenta de las transformaciones culturales contemporáneas que ponen en tensión al modelo del currículum de la escuela moderna, advertíamos un proceso de desdibujamiento de las fronteras tan tajantes y pronunciadas entre las disciplinas. Planteamos la irrupción de las nuevas tecnologías de información y comunicación, y describimos el carácter más bien desordenado y mezclado que se encuentra presente en esta configuración contemporánea. En este contexto señalamos la presencia y el devenir del denominado enfoque de la complejidad, que consiste en un modelo epistemológico que produce una ruptura importante con el paradigma lineal de la ciencia clásica. Estos cambios, que resultan muy profundos, dan lugar a nuevos escenarios que difieren de los previstos en la propuesta escolar mayormente vigente.

Los mencionados procesos de cambio interrogan necesariamente al currículum escolar en tanto, como señala De Alba (1992), el currículum condensa la propuesta cultural que las instituciones y el sistema educativo ponen en juego. Concretamente, nos interesa dar lugar a la pregunta y a explorar alternativas para la labor educativa, teniendo presente que los pilares que han estructurado y dieron basamento a la propuesta escolar ya no son los presentes ante la dinámica social actual.

Michel Serres es un filósofo francés que reflexiona hoy en día acerca de la transmisión educativa en función del ecosistema tecnológico y el con-

texto cultural en que éste se encuadra. Desde nuestro punto de vista, el autor plantea una serie de reflexiones y perspectivas que contribuyen a responder algunos interrogantes nodales:

¿Cómo se sostiene la propuesta escolar cuando el acceso al conocimiento se encuentra disperso en soportes y contextos múltiples que coexisten con las escuelas? ¿Cómo convive Internet como gran espacio que condensa el saber disponible, junto con la presencia de la escuela como institución de transmisión cultural? ¿Cómo se modifican los modos de conocer cuando operamos y están disponibles un conjunto de herramientas como las TIC? ¿Hay transformaciones en las formas de conocer y en las funciones cognitivas cuando disponemos de soportes como las computadoras y los teléfonos móviles? ¿Qué nuevos roles se presupone que tienen los docentes y la institución escuela cuando el saber impartido está en gran medida al alcance?

Les proponemos ver el siguiente fragmento de una entrevista a Serres que nos brinda pistas en relación con estos interrogantes:



<https://youtu.be/4-LHiGq8QLI>

A modo de ejercicio personal, sería interesante que cada uno de ustedes pueda reflexionar sobre la progresión o línea de tiempo para ubicar el devenir del par soporte-mensaje a lo largo de la historia. En este proceso podemos consignar qué efectos tiene sobre el desarrollo de los sujetos y sus habilidades de conocimiento, cada uno de esos momentos. Les proponemos que puedan detenerse a pensar ¿qué facultades cognitivas alienta cada par? y por ende ¿qué acción pedagógica demanda a la escuela cada momento? Resulta crucial pensar sobre todo en los soportes impresos y digitales en tanto son los presentes en mayor medida en la escuela actual.

El desplazamiento y las transformaciones que plantea Serres son una invitación a revisar las condiciones que están presentes hoy al abordar la dimensión del curriculum de la escuela secundaria. Ante todo nos plantea el desafío de poner el foco en un curriculum que promue-

va el pensamiento, y también en alinear toda la propuesta escolar en tal dirección (tanto en las instancias de diseño, desarrollo y evaluación). En síntesis, se trata de una idea muchas veces enunciada, pero no siempre lograda: que la escuela promueva e incentive en todos sus procesos el pensamiento, que devenga una institución que despierte la formulación de preguntas, que ponga en juego verdaderos interrogantes, que aliente la exploración de múltiples caminos y opciones ante el desafío de conocer el mundo.

Si se asumen estos desafíos en términos curriculares, los esfuerzos se orientan a diseñar preguntas estimulantes, que despiertan la búsqueda, interrogantes, planteos, que ayuden a emprender diferentes caminos y opciones, que permita conectar con profundidad el saber disponible, que se dé lugar en definitiva a la habilidad para la resolución de problemas sustantivos a partir de una interacción intensa y potente de los estudiantes. Dichas interacciones son fundamentales, no sólo por razones de socialización e interacción grupal, sino porque sabemos que hoy en día hay una distribución de la cognición¹ (Salomon, 2001; Pea, 2001) y, por lo tanto, las conquistas en torno a los saberes resultan del trabajo colaborativo. Estos modelos necesariamente colocan a los alumnos en un lugar protagónico y central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Resulta importante tener en cuenta que la introducción de esta perspectiva no es un asunto que involucre aisladamente a los profesores en su quehacer profesional. No se trata solo de las decisiones que asumen los docentes, sino que precisamente es objeto del enfoque y las directrices adoptadas por las instituciones y las orientaciones provinciales. De modo que más que una cuestión de práctica de aula aislada y de decisiones libradas al conocimiento y la experiencia o voluntad de los docentes, abarca a la esfera del planeamiento y, consecuentemente, a todo el proceso de elaboración curricular.

Actividad n° 3

Les proponemos ver el video de la siguiente charla TEDx donde Melina Furman esboza algunos temas relacionados con este planteo y ofrece una serie de orientaciones para reflexionar sobre este tema en clave escolar.



<https://youtu.be/LFB9WJeBCdA>

Ahora los invitamos a responder las siguientes preguntas:

- Retomen la tabla 1 - Opción de la Organización de Aprendizajes- de la Parte I de la consigna de trabajo para el encuentro jurisdiccional. En función de alguna de las opciones marcadas,

Tabla 1: Opciones Organización de los Aprendizajes

Organización de los aprendizajes		
Organización de la enseñanza	Por espacios curriculares anuales	
	Por espacios curriculares cuatrimestrales	
	Por espacios curriculares trimestrales	
	Por área, disciplina o lenguaje específico	
	Por Talleres trimestrales o cuatrimestrales	
	Por Seminarios de tiempo acotado	
	Por Proyectos trimestrales, cuatrimestrales o anuales	
	Otra	
Espacios de Aprendizaje Integrado	Por espacios curriculares interareal	
	Módulos trimestrales/cuatrimestrales incluidos en la caja curricular (MAI o similar)	
	Proyectos integrados	
	Otra	
Espacios de lectura guiado (fuera de asignatura Lengua y Literatura)	En un año del ciclo seleccionado	
	En todos los años del ciclo seleccionado	
	Frecuencia semanal	
	Intensivo por trimestre/cuatrimestre	
	Otra	
Espacios de recepción del alumnos	Ingreso al Ciclo Básico	
	Recepción al Ciclo Superior	
	Otra	
Espacios para educación solidaria o proyectos socio comunitarios	Espacio Curricular propio incluido en la caja curricular	
	Propuestas transversales en otros espacios curriculares	
	Otra	
Espacios de formación complementaria	Talleres con acreditación para Arte y Deportes	
	Cursos de Formación Profesional	
	Cursos que se realizan en convenio con otras instituciones de la sociedad (Universidades, ONG, etc). Otros	

revisen los diseños curriculares o algún material curricular producido en el marco de la provincia, para encontrar orientaciones para ese tipo de espacio.

- Seleccionen el apartado o un fragmento de dicho material en donde se plantee una propuesta de enseñanza y aprendizaje concreto. Analicen a la luz de los aportes de Furman, el fragmento seleccionado. Señalen cuáles son los obstáculos que identifican en dichos materiales contemplando lo tratado en la clase y el aporte del video, o por el contrario, argumenten con evidencias por qué ese material da cuenta de un cambio en el paradigma educativo.
- Les proponemos que reflexionen y pongan por escrito ¿Cuál es el aporte de dichos materiales?, ¿en qué ideas y supuestos se fundamenta esta propuesta provincial? ¿qué desafíos plantea ante su implementación en la escuela secundaria actual?

Propuestas que fomentan un rol activo y protagónico de los estudiantes

Para abordar las inquietudes en relación con las formas de estructurar y aproximarnos a los saberes y habilidades que las escuelas buscan fomentar, les proponemos revisar un fragmento del documento “Organización de los aprendizajes. Escenarios posibles para innovar”, Disponible en: https://escueladegobierno.oei.org.ar/archivos/_12/secundaria2030_organizacion-aprendizajes-dic2017.pdf.



Puntualmente, sugerimos la lectura del apartado denominado “Qué aprendizajes integran y qué tendencias pedagógicas promover” (pág. 8), en donde se plantean los fundamentos para encarar propuestas que se centran en enfoques de aprendizaje integradores y que superen las condiciones actuales de dispersión de los aprendizajes en unidades atomizadas. En esas páginas podrán revisar una fundamentación de la propuesta en línea con el planteo formulado en esta clase.

A continuación en el apartado siguiente “Variables a considerar para la organización del aprendizaje” (Pág. 10 a 18) podrán explorar una serie de opciones que formulan diferentes alternativas para el aprendizaje en las escuelas secundarias.

Allí se presenta un repertorio para abordar el Aprendizaje Disciplinar, Aprendizajes Multidisciplinares, Aprendizaje Comunitario, Aprendizajes para la inclusión institucional y la progresión de la trayectoria escolar, Propuestas de enseñanza complementarias, Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares.

Por último, los invitamos a explorar algunas experiencias provinciales presentes en el documento (algunas de ellas ya anticipadas en los foros en donde han intervenido los integrantes de los distintos equipos provinciales de las jurisdicciones mencionadas).

Explorar formas alternativas de organizar el aprendizaje resulta central dado que el desafío es dar lugar a una escena escolar y áulica donde el trabajo con el conocimiento, la creación, el pensamiento estén presentes. También estas formas organizativas contribuyen a que los alumnos asuman un lugar central en el proceso de aprender, condición que es imprescindible en un tiempo en donde los saberes están disponibles y requieren que se promueva su uso, interpretación y transformación.

Para explorar más:

Si les interesa contar con otros aportes de Serres los invitamos a ver la siguiente conferencia del filósofo “Las nuevas tecnologías, revolución cultural y tecnológica” disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto>



Para profundizar sobre la cuestión de los problemas y los desafíos que la escuela tiene por delante en relación con el trabajo sobre el pensamiento, sugerimos la siguiente charla Tedx de Adrián Paenza: “El placer de tener un problema no resuelto en la cabeza” Disponible en:



https://www.youtube.com/watch?v=ARXdEMbPTGs&list=PLZtV_1xsyP8CTFzN7XxTdk72mxkpmlegf

Referencias bibliográficas

- **De Alba, A.** (1992) Curriculum: crisis, mito y perspectivas. México: C.E.S.U.-UNAM

- **Fernández Enguita, M.** (2011). “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, Revista Propuesta Educativa Número 35 – Año 20 – Jun 2011 – Vol 1 – (Págs. 85 a 94). Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/25.pdf>



- **Ministerio de Educación** (s/f) Documento “Organización de los aprendizajes. Escenarios posibles para innovar”, Buenos Aires. Disponible en:

https://escueladegobierno.oei.org.ar/archivos/_12/secundaria2030_organizacion-aprendizajes-dic2017.pdf



- **Pea, R.** (2001). “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”. En Salomon, G. (Comp.). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.

- **Terigi, F.** (2007). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

- **Salomon, G.** (2001). No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico. En Salomon, G. (Comp.). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.

1 Los autores toman como punto de partida que la cognición no se encuentra concentrada en un organismo aislado, sino más bien está distribuida. Por esta razón la cognición comprende y abarca a un conjunto de otras personas y se apoya en los medios simbólicos, se nutre del entorno y de los artefactos.

Para estos autores el entorno (recursos físicos, sociales inmediatos y externos a la persona) participa de la cognición no solo como ingreso de información y como receptor de recursos, sino también como vehículo de pensamiento. También formulan que aquello que se aprende subsiste no solo en la mente de quien aprende sino en el ordenamiento de dicho entorno.



CLASE 4

Los sistemas de
designación docente
y el rol docente

MÓDULO 2

El cambio en la escuela secundaria

Los sistemas de designación docente y el rol docente

En las clases anteriores hemos trabajado sobre la matriz escolar de la escuela secundaria, caracterizada por una fuerte imbricación entre un currículum clasificado y enciclopédico, la formación docente especializada por disciplinas y la designación de los profesores por horas cátedra frente a curso. También se han presentado los cambios en la concepción del conocimiento y cómo estos cambios impactan en la organización del saber. Además analizamos cómo los cambios culturales afectan las formas de acceso y apropiación del conocimiento, lo que conlleva a replantear las prácticas en las aulas. Ambos procesos se insertan en una matriz escolar regida por un determinado régimen académico, que estructura la experiencia escolar. En esta clase, presentamos, en articulación con los temas tratados anteriormente, con el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina y el de Organización del Trabajo Docente, algunos aspectos para avanzar en el diseño de estrategias y condiciones que favorezcan la organización de las tareas de los docentes en funciones que es necesario incorporar a la escuela secundaria y algunas propuestas para orientar la tarea de directores y equipos docentes en estos procesos.

Desde la perspectiva de la gestión escolar se analizarán acciones posibles de incluir en la tarea de los docentes, sus requerimientos y condiciones necesarios para su despliegue a nivel

micropolítico con el objeto de fortalecer el eje pedagógico.

Para iniciar esta clase, los invitamos a escuchar el audio de la entrevista en que Margarita Poggi analiza la educación secundaria:

<https://www.youtube.com/watch?v=0i0Y-K8bhG4>



Poggi analiza el problema de la escuela secundaria como un proceso global, que no se da solamente en Argentina, sino en toda la región y nos interpela desde el sentido mismo de la escuela. Recomendamos prestar atención a los segmentos en los que analiza cuestiones como el tema del acompañamiento y de las problemáticas de las disciplinas, la matriz escolar como problema y las dificultades en un sistema de educación masivo para generalizar propuestas de cambio considerando los docentes reales y concretos que participan de la vida escolar.

A las cuestiones señaladas por Poggi en relación a la complejidad de diseñar políticas de formación docente continua que contemplen la variedad de formaciones y saberes del profesorado que trabaja en las escuelas secundarias, se añade el problema del acceso a la escuela y la configuración predominante de los puestos de trabajo organizados por horas cátedra frente a curso.

La investigadora Julia Pérez Zorrilla analiza en

perspectiva comparada la situación laboral de los docentes en Argentina, Uruguay, Brasil y Chile. En su trabajo sostiene que:

“En América Latina continúa siendo habitual que la organización del trabajo docente se base en la asignación de horas cátedra en función a su especialidad disciplinar. De este modo, se refuerza la idea del profesor como portador individual del conocimiento, se fomenta la alta rotación y el ausentismo, y no se estimula un mayor compromiso con los centros educativos o con el aprendizaje de los alumnos.”¹

En el marco de la propuesta de cambio de la educación secundaria, se han elaborado los documentos aprobados por la Resolución del C.F.E. 330/17 “Marco de Organización de los Aprendizajes” (MOA) y los lineamientos de “Organización del trabajo docente en la Escuela Secundaria”, publicados por el Ministerio de Educación de la Nación.

En ambos documentos se reconoce la importancia de la incidencia que podrá tener en la matriz organizacional la incorporación de tiempos de trabajo de los docentes en tareas - con mayor o menor tradición en las escuelas y jurisdicciones-, que permitan generar condiciones para apropiarse del proyecto institucional, para diseñar los nuevos formatos de enseñanza y asumir la responsabilidad institucional de la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. La disponibilidad de esos tiempos de trabajo institucional tendrá sus implicancias en la gestión institucional y demandará la construcción de problemas situados así como la definición de prioridades en términos de tareas y proyectos que contribuyan a mejorar la propuesta pedagógica de la escuela.

En el documento sobre Organización del trabajo docente se explica y fundamenta la necesidad de reorganización del trabajo docente pensando en la nueva estructura escolar requerida para la implementación de la Secundaria 2030. En el mismo se enuncia que *“nuevos aprendizajes deben estar acompañados por un cambio igual de profundo en los modos de enseñanza y la organización*

*escolar, recreando los espacios y tiempos educativos para dar mayor lugar al aprendizaje a través de proyectos, enseñanza interdisciplinar, trabajo colaborativo y flexibilidad para desarrollar trayectorias escolares diferenciadas y únicas. Para dar lugar a esta adaptación institucional, es menester repensar el acceso de los docentes a las escuelas.”*²

La posibilidad de encarar estas tareas está en relación con la decisión de las jurisdicciones respecto de la forma de reorganizar el trabajo de los profesores, ya sea a través de cambios en el contenido de los cargos, la ampliación de cargos, la utilización de horas institucionales de la escuela, etc., pero, en cualquier caso, deberían incluir horas para el trabajo institucional. No es menor la consideración de una normativa apropiada para esta reorganización del trabajo docente.

Para conocer cómo es la concentración laboral de los docentes están disponibles los datos del censo de población docente realizado en 2004 y un informe realizado a partir de las encuestas respondidas por docentes en el marco del operativo nacional de evaluación Aprender 2016.³ Los datos del Informe definitivo del censo docente de 2004⁴ muestran que en la gestión estatal sólo una tercera parte de los docentes trabajaba en un establecimiento educativo en la EGB 3, en tanto que en el nivel medio/polimodal la concentración en un único establecimiento alcanzaba al 40% de los docentes que se desempeñaban frente a curso. Datos más recientes procesados a partir de las encuestas de Aprender 2016 muestran que: “En el nivel secundario, sólo un cuarto de los docentes de 5º/6º año trabaja en una única institución. El 30% lo hace en dos instituciones y cerca de un tercio se desempeña en 3 ó 4 escuelas. También es considerable la proporción de docentes de nivel secundario que trabaja en cinco o más establecimientos (12%), sobre todo si se la compara con la ínfima medida en que esto sucede en el nivel primario.”⁵

La diferencia entre niveles se explica por el tipo de contratación predominante en cada uno: en el nivel primario los docentes son mayoritariamente contratados por cargo, en tanto que en el

nivel secundario predomina la contratación por hora cátedra. Esta situación lleva a los profesores de secundario a acumular cierta cantidad de horas para alcanzar niveles de ingreso similares a los que se perciben por un cargo en el nivel primario. No es frecuente que esa acumulación esté concentrada en un mismo establecimiento. La acumulación de horas en distintos establecimientos por parte de los docentes disminuye las posibilidades de participar y construir un proyecto pedagógico común en la escuela.

La implementación de los Planes de Mejora Institucional a partir de 2009 representa a nivel nacional un antecedente de las políticas de fortalecimiento de la escuela secundaria mediante el aporte de financiamiento para fortalecer los procesos de enseñanza, aportar condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitir la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje y brindar condiciones para otros modos de organización del trabajo docente.⁶ En el marco de su implementación, las clases de apoyo y la designación de docentes para el acompañamiento de las trayectorias resultaron las respuestas más generalizadas de las instituciones educativas.⁷

Para fundamentar el ingreso de los profesores al sistema por cargo, en el documento de Organización del trabajo docente se citan experiencias jurisdiccionales, nacionales e internacionales que permiten conocer otras formas de contratación, no para replicarlas de manera idéntica sino como base para promover cambios bajo las condiciones jurisdiccionales e institucionales específicas. También se hace mención a que *“el sistema predominante actual fomenta la fragmentación del trabajo docente, donde el acceso a la escuela secundaria es por horas y por asignatura, restringiéndolo al tiempo frente a clase, desafiando la consolidación de verdaderos equipos con la posibilidad de trabajar sobre el proceso de enseñanza como un todo y no la suma de sus partes. Un abordaje integral e interdisciplinario requiere de tiempos de planificación conjunta, prácticas pedagógicas innovadoras, incorporar evaluaciones colegiadas y tiempos de acompañamiento ajusta-*

da a las necesidades estudiantiles. Implementar un sistema de concentración horaria docente, que contemple horas de trabajo institucional y de apoyo académico para estudiantes, es una condición necesaria para la adaptación de la organización escolar.” (págs. 5 y 6).

Algunas ventajas mencionadas en el MOA para la concentración horaria de los docentes para el trabajo institucional son las siguientes:

“En primer lugar, ésta requiere consolidar equipos docentes estables y con alta concentración horaria en esa escuela para generar un sentido de pertenencia institucional. En segundo lugar, la concentración de horas permite la generación de cargos que incluyan horas institucionales. Estas horas son clave para que el docente cuente con tiempo para un involucramiento activo en la Planificación Institucional del Aprendizaje (PIA), el trabajo junto a colegas y el apoyo a las trayectorias de los estudiantes.” (pág. 15)

Estas medidas -fundamentales para que el esquema previsto por Secundaria 2030 funcione-, demandan cambios en la organización docente y, estimativamente, una mayor erogación y/o redistribución presupuestaria dada la incorporación de más profesores contratados por cargos. De hecho, en el Encuentro Jurisdiccional los equipos debieron estimar la cantidad de horas docentes adicionales necesarias para implementar el modelo de acuerdo a las decisiones que consideraron (forma de organización de la enseñanza, la posibilidad de incluir espacios de aprendizaje integrado, espacios de lectura guiados, espacios de formación complementaria, etc., considerando la posibilidad de adicionar horas institucionales para los docentes o conformación de paquetes de horas institucionales para las escuelas) y una primera estimación de financiamiento adicional requerido. Otras condiciones para la implementación de los cambios están relacionadas con la posibilidad de contar con espacios físicos, equipamiento, material didáctico y tecnológico suficiente, entre otras. Asimismo, resulta conveniente que las jurisdicciones establezcan normativamente o bien orienten mediante la definición

de líneas de trabajo el tipo de tareas a las que podrá dedicarse el tiempo de trabajo institucional, conforme las situaciones que resulten de atención prioritaria para la mejora del proyecto pedagógico y teniendo en cuenta el conjunto de recursos de los que el sistema dispone. Se trata de cuestiones estructurales a nivel macropolítico, es decir, del Ministerio de Educación Nacional y los jurisdiccionales, e involucra la toma de decisiones sobre las dimensiones presupuestarias, de financiamiento, normativa, en definitiva, de gestión del sistema educativo.

Algunos de los determinantes del trabajo docente también son estructurales y se definen, en mayor o menor medida, en el espacio entre la macroestructura y la escuela. Las características de tamaño del cargo, conformación del mismo, la implementación de tipos de cargos según espacios, y hasta las funciones asignadas a los docentes estructuran la forma en que se desarrolla el trabajo. No obstante, existen algunas regulaciones que dan un espacio a la posibilidad de repensar las tareas docentes en la escuela: la forma en que se distribuyen las horas institucionales y el uso que se da de las mismas o la forma específica en que se pueden implementar nuevos roles docentes. Este es el nivel micropolítico, en el que también es posible introducir cambios.

Al ubicarse en el nivel micropolítico⁸, Ezpeleta (1989) señala que *“(...) la escuela es, conjuntamente, una estructura laboral. El maestro se “sitúa” en ella cuando ingresa a un puesto según las normas y las jerarquías que definen un lugar de trabajo. Allí debe realizar tareas específicas —formalmente enunciadas— por las cuales, aparte del reconocimiento social, recibe una remuneración. Esta situación proporciona el anclaje material en el trabajo y constituye el denominador común que atraviesa a la totalidad del cuerpo docente. Sólo a partir de esta inclusión institucional, el maestro podrá ejercer su oficio con diferentes grados de idoneidad, entrega, interés, motivación y satisfacción. Las dimensiones técnica, administrativa y laboral, articuladas en términos formales y comunes para todos los maestros, encuentran su concreción en las unidades escolares (...) Cuando importa apresar*

la experiencia laboral de los docentes, es preciso ubicar el “momento” en que la superposición e imbricación de lo técnico, lo administrativo y lo laboral se hacen reales⁹.

En particular, a partir de aquí nos referiremos especialmente a los aspectos de la micropolítica escolar en la cual se expresan las dimensiones que son objeto de la Secundaria 2030. Estas expresiones darán paso a tensiones, acuerdos, conflictos y consensos propios de una dinámica cuyo propósito es el cambio, la innovación o la transformación.

Por lo tanto, reconocemos, por un lado, la complejidad del trabajo docente y la producción de **cambios en su ejercicio cotidiano** y, por otro, que la mejora de los aprendizajes requiere de la **conformación de equipos institucionales**, tiempos en la escuela para planificar integralmente la enseñanza, desarrollar **buenas clases y evaluar de manera colegiada, proyectar propuestas pedagógicas innovadoras e interdisciplinarias y brindar el acompañamiento necesario para cada estudiante.**

Previendo una primera instancia de aplicación de la Secundaria 2030 (de 1er año en el ciclo lectivo en curso), ¿cómo es posible llevarlo a la práctica con los docentes con que cada escuela cuenta? Surge, por lo tanto, la necesidad de desarrollar una primera etapa de **reorganización del trabajo docente (en el cargo, en la escuela por la nueva estructura de cargos y en horas institucionales de la escuela).**

Para una segunda instancia, los documentos ministeriales señalan el avance a contrataciones docentes por cargo (y no por hora cátedra); y el Marco para la implementación de la Secundaria 2030 sugiere algunos mecanismos que se pueden incorporar al proceso de acceso al cargo, con el objeto de mejorar la pertinencia entre el Proyecto Institucional de Aprendizaje de una escuela y sus docentes. Además, la conformación de nuevos formatos, grillas horarias integradas y proyectos **pueden implicar redefinir los perfiles docentes y la conformación de cargos que de-**

berán ser tenidos en cuenta al momento de los llamados a concurso.

Entonces, la cuestión que se presenta es cómo **fortalecer los pilares** en los que se basa la escuela: los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el plantel docente con el que se cuenta. El fortalecimiento de la escuela desde la perspectiva pedagógica implica necesariamente establecer nuevas lógicas de funcionamiento y organización que permitan:

- Elaborar propuestas de bienvenida para los alumnos que ingresan a primer año con el propósito de realizar una transición acompañada, organizar y dar a conocer las formas de trabajo para la escuela secundaria.
- Diseñar, implementar y evaluar espacios de aprendizajes integrados.
- Diseñar espacios para el desarrollo de proyectos socio-comunitarios o educación solidaria para grupos de estudiantes de diferentes años.
- Disponer de espacios de formación intrainstitucional para los docentes que favorezcan la implementación de proyectos específicos señalados precedentemente y también para el desarrollo de capacidades en los estudiantes.
- Establecer acuerdos entre profesores que comparten grupos de estudiantes para acompañar las trayectorias de los alumnos que pudieran encontrarse en riesgo pedagógico.
- Participar en diseños de proyectos específicos, aun cuando no tengan vinculación con las disciplinas de enseñanza de los profesores.

Queremos destacar que en toda propuesta de cambio o innovación en las tareas que se le plantean a los docentes en una institución educativa, el rol del equipo de conducción es clave, tanto para liderar esos cambios como para la orientación, el seguimiento y la supervisión. Esto implica repensar aspectos específicos de la gestión escolar. Se trata de favorecer procesos de integración y coordinación de los profesores y de las actividades que se desarrollen, así como el empleo de los recursos para garantizar la viabilidad de estos procesos, programas y proyectos. Sin duda, implica repensar la distribución y coordi-

nación del trabajo y de funciones, a través de un esquema de responsabilidades y relaciones entre los distintos sujetos implicados en el quehacer educativo.

Esto supone reconocer las características particulares de cada establecimiento: cuestiones estructurales (cantidad de personal y alumnos; grados y secciones; cooperadora; infraestructura material y técnica, sus problemas más acuciantes); y características del ámbito institucional (trama social, intersubjetiva, organizacional, comunicacional). Estas características finalmente van a dar lugar a una propuesta situada para cada institución escolar. Así como señala Margarita Poggi en la entrevista, se deberán considerar los perfiles individuales de los docentes para estructurar un plan de capacitación e implementación que resulte apropiado a cada institución. La gestión pone en juego competencias técnicas: saberes teóricos y herramientas prácticas, así como competencias personales: observar, comunicar, decidir, resolver conflictos, escuchar, acordar, facilitar procesos, habilitar la participación.

Además, la mirada contextual nos sitúa en realidades muchas veces impredecibles y un desafío permanente para responder a la diversidad de variables que definen cada situación institucional a resolver.

La complejidad de las funciones que desarrollan los directivos hoy requiere de una complementariedad de tareas y roles y de la necesidad de conformar en sus escuelas verdaderos equipos de trabajo.

Para profundizar estos tópicos sobre orientación de la tarea de directores, recomendamos:

- Marco de orientación de las prácticas de docentes, directores y supervisores. Ministerio de Educación, Secretaría de Innovación y calidad educativa. Disponible en:

https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=f192c728-5cdd-407f-8b13-d2b3ea358439



- Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (2011) UNESCO Perú. Disponible en:



<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s.pdf>

- Video de Bernardo Blejmar donde plantea algunos desafíos de la tarea directiva. Disponible en:



<https://www.youtube.com/watch?v=YtYLG-f2KsWs>

Actividad 4

A partir de la lectura de la clase y del conocimiento de su jurisdicción, les proponemos:

- Piensen cuáles serían las tareas que definirían como prioritarias para el uso de las horas de trabajo institucional de los cargos docentes.
- Referir brevemente alguna experiencia de reorganización del trabajo docente promovida a nivel jurisdiccional y explicitar su encuadre organizacional y/o normativo.

1 Pérez Zorrilla, Julia, "La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay", Revista Propuesta Educativa Número 45 – Año 25 – Jun. 2016 – Vol. 1 – Pág. 10, Buenos Aires, 2016

2 Organización del trabajo docente en la Escuela Secundaria, pág. 5.

3 Cardini, Alejandra y Sánchez, Belén, Aprender 2016, Características y voces de los docentes, Serie de Informes Temáticos N 2, Ministerio de Educación de la Nación y CIPPEC, 2017.

4 Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dineece/censo-docente/>

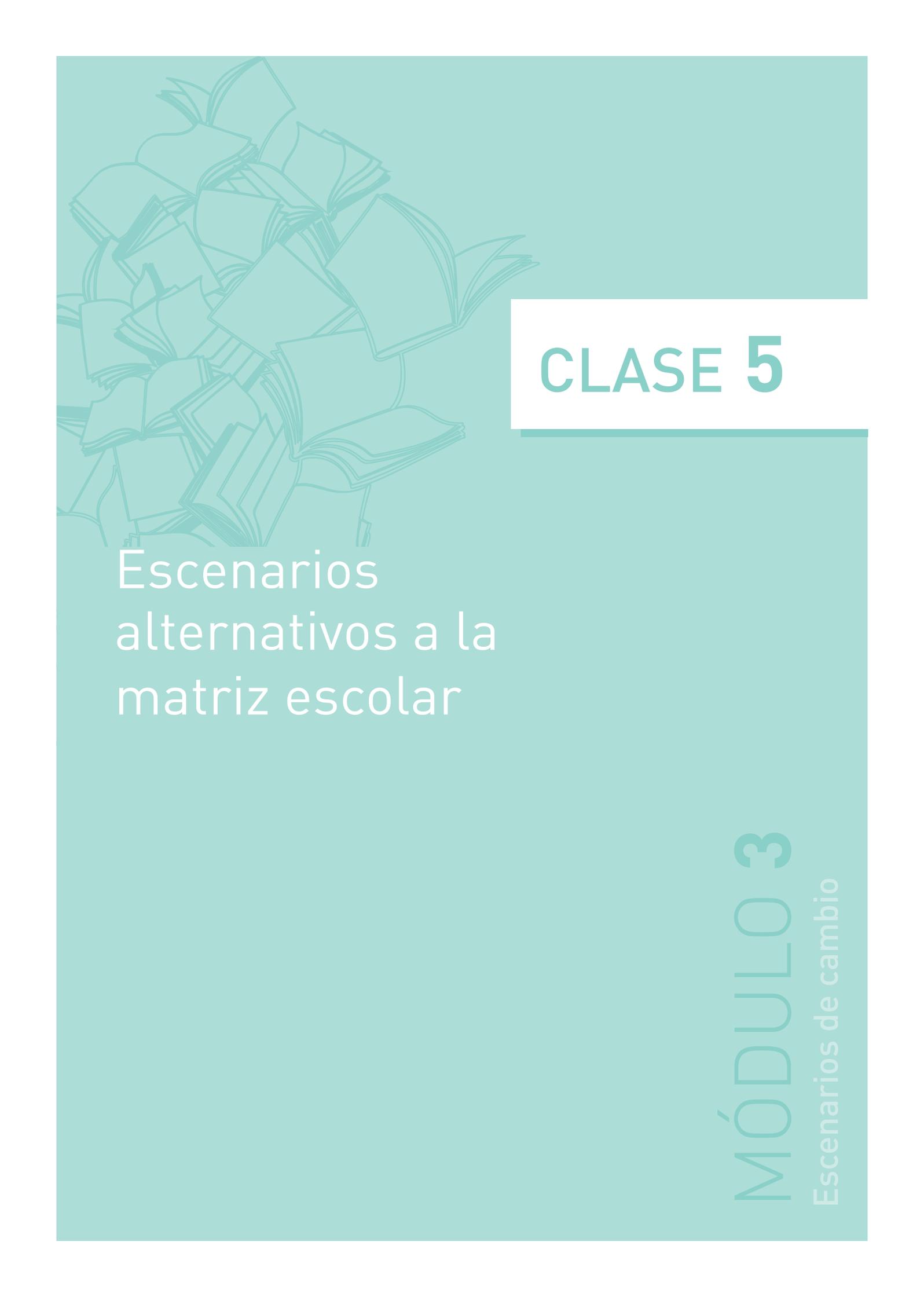
5 Ibidem, página 39.

6 Resolución CFE No 84/09. Anexo.

7 Dirí, C. y Pascual, L., La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas destinadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria, Serie de Informes de Investigación N 9, Ministerio de Educación. Disponible en: portales.educacion.gov.ar/dineece/files/2014/10/Informes-Investigación-9.pdf

8 "El análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder. Cada parte en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción. Para conocer la política educativa es primordial reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente" BARDISA RUIZ, T. (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", en Revista Iberoamericana de Educación, N° 15, Septiembre - Diciembre 1997, pág. 1 En <http://www.campus-oei.org/administracion/saladelectura.htm>

9 Ezpeleta Justa. (1989) Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. OREALC-UNESCO Ediciones Universitarias. Santiago de Chile.



CLASE 5

Escenarios
alternativos a la
matriz escolar

MÓDULO 3

Escenarios de cambio

Escenarios alternativos a la matriz escolar

La intención de esta clase es plantear las tendencias que se registran en experiencias y políticas tendientes a modificar la escuela secundaria, específicamente atendiendo a su estructura y propuesta pedagógica. Plantearemos como recorte temporal la última década, dado que si bien es posible rastrear tendencias anteriores, resulta de interés echar luz sobre aquellos cambios que están asociados a los temas que se vienen planteando en estas clases. El interés es rastrear las tendencias que resultan un aporte en relación con los modelos de educación secundaria que las provincias están generando y los desafíos que tienen por delante afrontar.

La clase se estructura en tres secciones. La primera aborda una serie de antecedentes de nuestro país que dan cuenta del rumbo global que han asumido las políticas destinadas a la educación secundaria recientemente. La segunda retoma algunas experiencias internacionales que resultan de interés a los fines de revisar alternativas de cambio en las escuelas y los sistemas educativos que se han centrado en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tercera sección plantea una síntesis de las lecciones aprendidas y las recurrencias que es factible identificar en las propuestas de cambio actual.

1. Antecedentes en el plano nacional

Los procesos de cambio en relación con la escuela secundaria en la última década se encuentran conectados básicamente con la necesidad de modificar este nivel educativo a los fines de cumplir más cabalmente con el mandato de obligatoriedad. Como hemos señalado en clases anteriores, la escuela secundaria enfrenta grandes dificultades para transformarse en una institución para el conjunto de la población precisamente porque su organización, estructura y el currículum estuvo orientado a producir la selección social de un grupo restringido de la ciudadanía.

Frente al mandato de inclusión plena y la necesidad de lograr aprendizajes que canalicen tanto el acceso, la permanencia y la finalización de este tramo de la escolaridad, este nivel educativo ha pasado a formar parte de la agenda prioritaria de los Estados en los últimos años.

Entre los múltiples aspectos que la escuela secundaria y las políticas destinadas al nivel han abordado, se encuentra una cuestión que resulta crucial: las trayectorias de los estudiantes y la terminalidad de la secundaria. Podríamos plantear que en la última década en nuestro país buena parte de las orientaciones y las políticas han puesto el foco en el problema de la democratización de la escuela secundaria y, en tal sentido, partieron del diagnóstico acerca de la

estructura de la misma y sus efectos en la producción de situaciones que afectan al proceso de democratización.

Entre las políticas identificadas podemos considerar que hubo una serie de iniciativas en primer lugar que se centraron en revisar las formas de organización de la escuela secundaria, basándose en la modificación de los denominados formatos escolares y en los regímenes académicos. Estas alternativas intervinieron fuertemente y lograron avances en cuanto a las trayectorias de los estudiantes, la organización institucional y las dimensiones de orden más bien vincular entre los jóvenes y adultos en las instituciones. Sin embargo, las dimensiones referentes a la organización del conocimiento escolar y las relaciones entabladas con el saber se mantuvieron estables en la medida que el currículum parcializado en disciplinas altamente diferenciadas y las formas de contratación de los profesores se mantuvieron como matriz estable. De modo que hubo modificaciones en algunas dimensiones en torno a la organización escolar, al mismo tiempo que la relación con los saberes escolares continuaron con el canon establecido. Recientemente es posible identificar en algunas provincias una serie de transformaciones (ya sea de escala experimental o en otros casos masivas y de corte universal) que abordan al currículum escolar y, en algunos casos, iniciativas de cambio de corte integral y sistémico. En efecto, los intercambios que acontecen en el foro dan la pauta de los cambios más recientes a los que se aluden aquí.

El foco en las reformas sistémicas y los nuevos modos de organización del saber

Las propuestas más recientes de cambio en la educación secundaria comienzan a abordar en simultáneo el modelo organizacional y la matriz curricular ante la necesidad de vincular más cabalmente los saberes de la contemporaneidad. Se trata de cambios profundos y como tales demandan fuertes exigencias en el diseño y en los ajustes y adecuaciones que requieren a nivel institucional. Con respecto a su alcance, la escala de atención que poseen las iniciativas abordadas

resulta heterogénea. Como señalamos hay alternativas que se formulan que son de carácter experimental y abarcan a un número acotado de escuelas, mientras que otras impulsan una propuesta para el conjunto del nivel.

En el proceso en el que se encuentra la expansión de la escolarización secundaria en nuestro país en particular y también en la región, la perspectiva de estas experiencias deviene un punto de entrada alternativo. En efecto, las políticas de inicios de los 2000 efectuaron un diagnóstico e intervinieron sobre los factores de la escuela secundaria que incidían negativamente sobre las trayectorias estudiantiles. En la actualidad, estas iniciativas si bien no desatienden el problema anterior, han emprendido un cambio que comprende tales dimensiones y considera además las transformaciones en el currículum escolar, los procesos de producción y circulación del saber, las formas de contratación de los profesores y el modo de organización de su trabajo. En estas iniciativas se evidencia el modo en que el modelo escolar está íntimamente asociado a la tarea de aprendizaje y enseñanza, en definitiva a las interacciones y productos que estas escuelas buscan generar. De esta manera, si bien cada una de ellas varía en relación a su escala y son iniciativas incipientes, se encuentran asociadas en la búsqueda de una propuesta escolar que se relacione de manera más cabal con las necesidades de la cultura contemporánea, así como con las subjetividades y los modos de comprender e intervenir en el mundo de los jóvenes hoy.

Estas iniciativas resultan además auspiciosas porque retoman los diagnósticos y situaciones que dieron lugar a las alternativas de reingreso, terminalidad, programas puente, etc., al tiempo que persiguen una opción para la escuela general con el fin de explorar un modelo superior de escuela secundaria. En síntesis, el análisis de iniciativas que plantean propuestas efectivamente alternativas para la escolaridad secundaria ofrece una valiosa oportunidad para la producción de saberes que aporten a la reflexión y que contribuyen en la concepción de políticas y opciones orientadas a garantizar una escolariza-

ción que resulte socialmente relevante para los adolescentes.

Para revisar algunas experiencias provinciales se propone como lectura ampliatoria el documento de reciente publicación Steinberg, C; Tiramonti, G; Ziegler, S. y Nobile, M. (2018). "Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial". Primera etapa UNICEF- FLACSO, disponible en:



https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf

2. Aportes de experiencias internacionales y el cambio de la escuela secundaria¹

En primer lugar quisiéramos mencionar que presentamos este apartado planteando que las experiencias que se desarrollan en diferentes latitudes son producto de la trayectoria, el contexto de cada sistema educativo e inclusive configuraciones culturales y nacionales que son singulares y por lo tanto no resulta factible formular la implantación directa de dichas propuestas de modo mecánico en otros contextos. Sin embargo, es factible identificar en estos procesos de transformación tendencias comunes que brindan pistas para orientar el cambio de la escuela secundaria actual.

A modo de síntesis podemos señalar los siguientes elementos que confluyen en diferentes iniciativas planteadas a escala global:

- El conjunto de las experiencias coinciden en colocar fuertemente el **centro del proceso en el aprendizaje de los alumnos** y en reubicar a la figura del profesor como quien diseña los entornos de trabajo, propone el trabajo con los conocimientos, resulta un actor que direcciona, guía el proceso y orienta la labor individual y grupal. Mediante esta organización, genera situaciones de exploración y trabajo que rompen con la frontalidad de la clase y ya no se desarrollan necesariamente las mismas tareas de modo simultáneo por parte de todos los alumnos.
- **El curriculum modifica la organización y las divisiones entre disciplinas fragmentadas.** Las propuestas parten de proyectos disciplinares, multidisciplinares u otras opciones donde se ponen en juego la resolución de problemas, el análisis de fenómenos auténticos de las sociedades actuales, la indagación, exploración, el diseño de soluciones, etc. El curriculum plantea que los alumnos elaboren productos determinados como síntesis del proceso efectuado y los aprendizajes logrados. En todos estos casos, el foco es que los alumnos se inserten en una propuesta en donde tienen que ser productores y se apela a la comprensión profunda, a lograr aprendizajes reales, duraderos y también transferibles en diferentes situaciones y contextos.
- La elaboración de **este curriculum ha exigido en todos los casos un proceso de recorte y priorización.** En dicho proceso hay una referencia a los diseños curriculares pero se jerarquizan los saberes centrales y dejan de lado aquellos saberes menores y periféricos. Varios diseños se centran en las competencias, habilidades, capacidades a lograr, y desplazan el eje de los conocimientos disciplinares (privilegian dimensiones tanto cognitivas, como sociales y emocionales). Asimismo, hay una priorización sobre los fundamentos de las disciplinas.
- **La propuesta escolar enfatiza en los criterios, procesos y productos de aprendizaje que son esperados de parte de los alumnos.** Dicha explicitación es planteada con estos últimos y también con sus madres/ padres y es el norte de los procesos de evaluación. En todas las propuestas se plantea un fuerte énfasis en la **evaluación formativa** además de la sumativa, y existen instancias de **auto y heteroevaluación** entre pares como modo de incentivar y fortalecer los **procesos metacognitivos**.
- Para el desarrollo de estas propuestas, **la organización escolar adopta un cambio sistémico.** Esto revela que no es posible incorporar cambios pedagógicos de la profundidad que estas alternativas plantean manteniendo la organización escolar anterior. Así como el modelo de escuela secundaria que conocemos es tributario de

cierta concepción del conocimiento, esta forma de entender el saber requiere de una estructura que sea consistente y acompañe los procesos de producción y trabajo que se esperan que las escuelas desarrollen. En síntesis, se trata de acoplar la organización a la pedagogía (no sólo a la trayectoria de los estudiantes)

- **Los profesores involucrados en estas propuestas cuentan con dedicaciones y una contratación que concentra su carga horaria en las escuelas.**

Así, el trabajo por cargo o la concentración horaria para el trabajo de corte institucional es un elemento presente en todos los casos.

- **Los profesores cuentan con instancias de capacitación.** Muchas experiencias han desarrollado dispositivos para incluir a los profesores en las nuevas formas de trabajo. La capacitación docente involucra elementos asociados con el saber hacer y también con aspectos motivacionales acerca de la opción por el trabajo docente y la conexión entre la docencia con el propio proyecto biográfico.

- **La estructura de la capacitación en varias experiencias funciona mediante una red y la constitución de comunidades de aprendizaje** entre escuelas es muy frecuente. La conformación de redes deviene una opción para maximizar la economía de recursos disponibles y rompe con el esquema de un sistema educativo atomizado. En dicha red se van diferenciando las escuelas y los profesores más experimentados que cuentan con habilidades que sirven para liderar y orientar el trabajo de los colegas.

- **El trabajo de los profesores involucra también la producción de materiales pedagógicos** que se emplean y se van optimizando a lo largo del tiempo. En síntesis, retoman y son hacedores de sus materiales, proyectos, etc.

- Todas las iniciativas incluyen **instancias de evaluación y monitoreo interno del cambio**, así como también constatan específicamente los logros de aprendizaje tanto en los sistemas de evaluación nacional y tomando también como

referencia el rendimiento en pruebas internacionales. Muchas de las propuestas mencionan que para la evaluación interna emplean criterios de orden cuantitativo como cualitativos.

- Entre las experiencias analizadas **no hay un consenso acerca del tamaño de las escuelas en relación con su cantidad de estudiantes y de los agrupamientos.** Más allá de que hay algunas que plantean el trabajo simultáneo con grupos numerosos de 60 alumnos, hay una proporción estimada de un profesor por cada 20 estudiantes que suele mantenerse como regularidad. Las experiencias que colocan el foco en la condición de vulnerabilidad social de sus alumnos suelen optar por dimensiones de escuelas más reducidas para favorecer su seguimiento. Aquellas que no centran su foco de atención en este último aspecto se diseñan independientemente de la variable "tamaño del establecimiento"

- Si bien **las tecnologías de la información y la comunicación** están fuertemente presentes en la situación escolar, **resultan un elemento que se mimetiza con el conjunto de materiales (libros y otros).** En efecto, son una parte constitutiva pero no resultan el único centro.

- **Hay una redefinición del liderazgo que se desplaza de la figura central de un director a un liderazgo distribuido.** La estructura de redes de escuelas y el trabajo planteado para los directores y también los profesores en la estructura interna de la red redefine las formas de la conducción conocidas.

3. Algunas reflexiones sobre el alcance y la implementación de estas transformaciones

En esta clase hemos identificado un conjunto de orientaciones de cambio en el plano nacional y también experiencias que se están desarrollando a nivel internacional que brindan indicios acerca de las transformaciones de la educación secundaria.

La escuela secundaria en Argentina se encuentra en un momento de inflexión en tanto en la redefinición de su rumbo ha ingresado fuertemente la necesidad de considerar el modelo de escuela y su consecuente modificación en virtud de las transformaciones de la cultura contemporánea. Esto conduce necesariamente a considerar el modo en que la escuela estructura y codifica el saber, para constituirse cabalmente en escuela de masas capaz de albergar al conjunto de los jóvenes. Creemos que en los indicios que plantean estas experiencias hay aportes para diseñar la escuela secundaria de este tiempo en nuestro país.

Entre los elementos de análisis hay un conjunto de observaciones que quisiéramos destacar en este apartado final.

En primer lugar, un aporte sustantivo de estas experiencias (tanto en iniciativas nacionales como internacionales) es que el cambio en la escuela secundaria requiere contar con un enfoque multinivel. Si se aspira a que las escuelas se transformen, es imprescindible fomentar procesos de cambio integrales a nivel de la escuela como institución, en los profesores y en el nivel del aula. Las experiencias advierten que aunque se pueda empezar por un aspecto concreto, la visión de cómo ese aspecto afecta al conjunto y la aspiración al cambio global son consustanciales al logro de la mejora escolar. En estos procesos se necesitan además promotores del cambio internos y externos, implicados activamente.

En segundo lugar, una evidencia que arrojan los casos abordados es que toda propuesta de cambio requiere centrarse en los logros específicos de los alumnos, debido a que la clave de éxito de las propuestas está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación en sí misma. Es decir, el centro de las escuelas que mejoran son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, el currículum o la gestión, que efectivamente cobran sentido en función del objetivo principal. Esto implica aceptar cabalmente a los alumnos de cada escuela tal como son y adaptar a ellos el proceso

de enseñanza y aprendizaje (y no a la inversa), para lograr los resultados esperados.

En tercer lugar, a partir de las experiencias analizadas se desprende que resulta perentorio que el proceso de cambio esté acompañado de una visión acerca del futuro del propio sistema educativo y de la institución escuela que resulte compartido y que sea reconfirmado a lo largo del proceso de cambio. Resulta evidente que la visión clara de lo que la escuela puede llegar a ser, junto con un apoyo interno y de la administración y gestión educativa, promueve posibilidades de mejora.

En cuarto lugar, una cuestión no menor que se encuentra presente en todas las experiencias está vinculada con la necesidad de contemplar en toda propuesta de cambio la inversión correspondiente en materia de recursos económicos, en tanto las propuestas que hemos analizado cuentan con designaciones de docentes por cargo docente (sin duda, la mayor dedicación y concentración horaria es una condición imprescindible para el trabajo de orden institucional que hemos caracterizado), asimismo también se requieren inversiones de infraestructura y los apoyos normativos necesarios para dar sostén a estas propuestas. En síntesis, son transformaciones que requieren de un fuerte impulso político y de una expertise técnica que los acompañe y sostenga.

Por último, la experiencia internacional demuestra que el deseo de cambio y el alineamiento de múltiples actores son cruciales para el desarrollo de estas iniciativas. En este sentido se plantea la tensión entre la administración de una política para la educación secundaria para un conjunto amplio del sistema educativo y la instalación y administración del "deseo" de transformación en las instituciones y actores del sistema.

En definitiva, cambiar la escuela secundaria conlleva a transformar modos de hacer y gestionar. Esto afecta las prácticas, los circuitos de trabajo instalados y las formas de entender y hacer la tarea docente. Dicha modificación no es sencilla, pero resulta perentoria para alinear al sistema educativo y a las escuelas como organizaciones

que permitan brindar más y mejores oportunidades para aprender.

Para profundizar en la conformación de redes de escuelas e instituciones



- Uruguay
<http://edy21.org/>

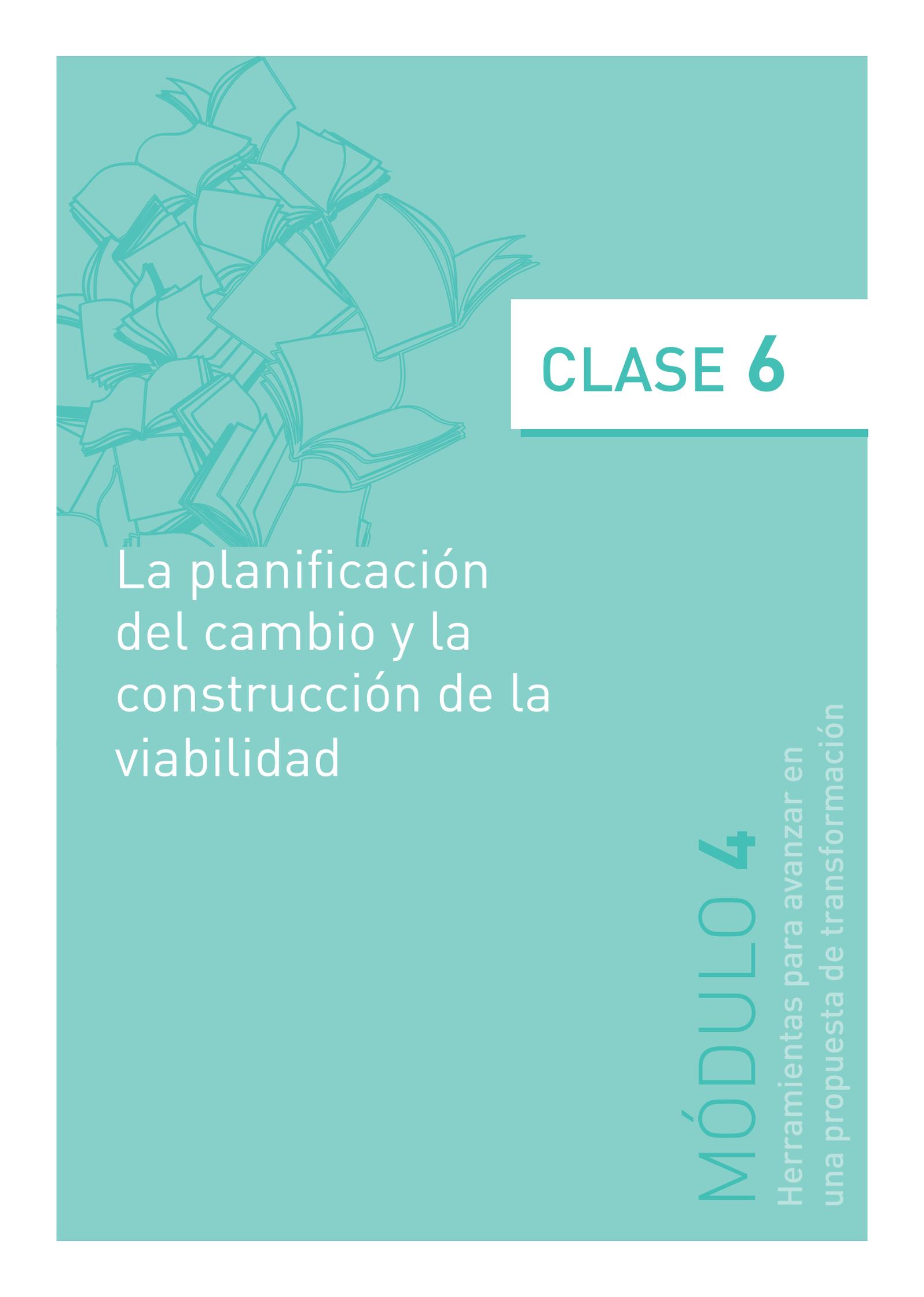


- España
<https://www.escolanova21.cat/castellano/>

Páginas web sobre experiencias de innovación

- Charlas Ted Río de la Plata 2017 <http://www.tedxriodelaplata.org/eventos/tedx%C3%ADo-delaplata-2017>
- Blog de Xavier Aragay <http://xavieraragay.com/horitzo-2020/>
- Aprendizaje basado en proyectos (Página web en inglés): <https://www.hightechhigh.org/student-work/student-projects/>
- Plataforma del Colegio Montserrat, España <https://www.think1.tv/>
- Serie de videos “Protagonistas de la innovación educativa” <https://www.educaixa.com/-/protagonistas-de-la-innovacion-educativa-coral-regi-escuela-virolai>

¹ Entre algunas de las experiencias, se pueden mencionar las siguientes: Red Escuela Nueva 21, que concentra múltiples experiencias desarrolladas por escuelas en Barcelona; Innova Schools (Perú); Studio Schools (Reino Unido); Escuelas Vittra (Suecia), entre muchas otras.



CLASE 6

La planificación
del cambio y la
construcción de la
viabilidad

MÓDULO 4

Herramientas para avanzar en
una propuesta de transformación

La planificación del cambio y la construcción de la viabilidad

En las clases anteriores, hemos venido trabajando sobre el reconocimiento de la matriz escolar del nivel secundario, sobre los rasgos, concepciones y prácticas que la caracterizan históricamente y sobre las posibilidades de cambio que podrían operarse sobre sus dimensiones en el marco de la política de Secundaria 2030, promovida por las Resoluciones CFE 84/09, 93/09 y 330/17, desde el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación de las Jurisdiccionales.

En esta clase, les proponemos avanzar sobre la planificación del cambio y la construcción de viabilidad. Los equipos jurisdiccionales vienen trabajando sobre la planificación y se encuentran en diversas posiciones respecto de la implementación. Los informes jurisdiccionales sobre el estado de situación presentados en el verano 2017-2018 por un conjunto numeroso de equipos constituyen, en este trayecto, un primer avance, ya sea para construir la planificación, ya sea para realizar ajustes en la implementación que está en marcha.

Para esto revisaremos algunas definiciones y procesos clave: la planificación, la construcción del problema, el mapeo de actores, la construcción de la estrategia y el análisis y la construcción de la viabilidad.

El concepto de planificación o qué es planificar. Les proponemos trabajar a partir de un extracto de la entrevista a Carlos Matus realizada por Franco Huertas en 1993. Carlos Matus (1931-1998) fue un ingeniero, economista y político chileno que desarrolló el método PES de planificación: la planificación estratégica situacional. En "El método PES" (1993), Matus sostiene:

"Planificar significa pensar antes de actuar, pensar con método, de manera sistemática; explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos, proyectarse hacia el futuro, porque lo que puede o no ocurrir mañana decide si mis acciones de hoy son eficaces o ineficaces. La planificación es la herramienta para pensar y crear el futuro. Aporta la visión que traspasa la curva del camino y limita con la tierra virgen aún no transitada y conquistada por el hombre, y con esa vista larga da soporte a las decisiones de cada día, con los pies en el presente y el ojo en el futuro. Se trata, por consiguiente de una herramienta vital." (p.6)

"El plan es una apuesta estratégica, no es una apuesta de azar. Esto quiere decir que quien planifica influye sobre los resultados futuros, aunque no controla totalmente los resultados de su acción. Se requieren herramientas potentes para lidiar con la incerteza, prever posibilidades, descubrirlas y anticipar respuestas. Eso es planificación. La planificación se refiere a hacer caminos para transitar hacia el futuro, no a predecir el futuro." (p.9)

La planificación de políticas públicas es una herramienta fundamental para dar respuesta a los problemas públicos, es decir, a aquellas situaciones que aparecen como insatisfactorias o no deseadas, juzgadas como inaceptables. Una situación de la realidad está en discrepancia con lo que se espera o con lo que debiera ser. *Planificar otra situación* nos permitiría “mover” la realidad, modificarla, avanzar en un sentido de manera de disminuir esa discrepancia, acercarnos a la situación deseada, o legalmente establecida. Esto es, construir una serie de operaciones que permitan acercarse a un objetivo satisfactorio.

Las operaciones que se ponen en juego para planificar incluyen: la elaboración de un análisis situacional, que permita construir el problema; analizar las posibles decisiones, los recursos y los actores involucrados en el campo social, definir los objetivos y el plan de acción de la estrategia que se defina y, por último, analizar la viabilidad política, técnica y económica.

Para comenzar les proponemos ver este breve video en el que el Dr. Joan Subirats explica qué es un problema público. Se presenta en él un ejemplo de política que no pertenece al área de la educación, sin embargo el ejemplo nos permite pensar en los problemas de política educativa:



<https://youtu.be/6S7kqZYz9Lc>

En el marco de la ley 26206 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria, nos encontramos ante la situación de que no se han alcanzado aún las metas de cobertura y de egreso del nivel secundario de la población adolescente y joven de nuestro país. Subirats (2008) señala que “La mayoría de las nuevas leyes o normativas solo producen efectos cuando los actores políticos, administrativos y sociales, encuadrados en diferentes marcos institucionales y mediante diferentes estrategias de interacción, toman la decisión correspondiente. Los efectos deseados dependerán pues de un conjunto de decisiones complejas que se encadenan desde el centro a la periferia. Es este conjunto de decisiones y acciones lo que definimos como «políticapública»” (p. 37).

Es decir que no es suficiente con un instrumento legal, una norma para producir un efecto en la realidad social, sino que justamente se requieren decisiones y acciones que propicien, promuevan, favorezcan la concreción de esos efectos en la realidad. Ahora bien, decir que no se han alcanzado las metas de cobertura y egreso, como se señala en el párrafo anterior, es aún una formulación insuficiente para tener una idea clara sobre el tamaño del problema. Podríamos preguntarnos cuál es la discrepancia entre lo que sucede y lo que debería ser, cuál es la distancia entre una y otra situación. Para avanzar en este análisis es posible recurrir a la técnica del árbol de problemas, que los equipos han trabajado el año anterior en el encuentro nacional y en las instancias jurisdiccionales para la construcción del problema y que, en muchos casos, ha quedado plasmado en el informe final de 2017.

La técnica del árbol de problemas permite analizar la situación de modo de identificar un nudo problemático, a través de elementos que lo exteriorizan mediante evidencias cuantitativas o cualitativas, y poner en relación los factores que lo causan, así como las consecuencias que se generan o persistirán en el caso de que no se inter venga sobre él. Los datos en que se refleja el problema contribuyen a visibilizar o dar cuenta de la magnitud del problema; confieren mayor precisión a la dimensión y alcance del problema, en el sentido en que permiten recortar aquello que se pretende explicar y acotan las interpretaciones del nombre de un problema, afinando su significado.

En este sentido, en el Marco para la implementación de la secundaria 2030 se halla una formulación de la situación problemática fundada en evidencias:

“Cumplidos diez años de la sanción de la obligatoriedad, los datos estadísticos recientes de nuestro sistema educativo indican que el ingreso, la permanencia y el egreso no están garantizados para todos por igual. Son cinco de cada diez estudiantes los que no terminan la escuela secundaria. A su vez, los resultados del operativo Aprender 2016 indican que el 40,9% de los estudiantes de 5º/6º año de secundaria se encuentran por debajo del nivel básico

en matemática y solo el 53,6% alcanza niveles de desempeño satisfactorio o avanzado en lengua. Por lo tanto, una alta proporción de aquellos que logran terminarla no cuentan con los saberes fundamentales para desarrollar su proyecto de vida con autonomía” (p. 4 y 5).

El modo en que se formula un problema también define las posibilidades de las respuestas que puedan darse. No hay una única manera de formular el problema. Puede haber tantas formulaciones como actores e intereses. El problema se define por las capacidades, recursos disponibles y por los intereses en juego de los actores. Un actor. Ahora bien, desde la posición del planificador, es conveniente tener en cuenta las capacidades, los recursos y, sobre todo, los intereses de los actores para anticipar respuestas y para procurar construir consensos para la viabilidad política de la estrategia de cambio. El planificador intenta lograr una buena síntesis de las diversas perspectivas de la situación. De modo que la formulación no se hace de una vez y para siempre, sino que es un proceso, en el que se va ajustando la definición de la situación para avanzar hacia una solución posible y potencial, que representa una mejora respecto del punto de partida. Se trata de un procesamiento técnico y político del problema. Es técnico porque está respaldado en evidencias empíricas válidas construidas en el marco de un conocimiento científico y en criterios compartidos. Es político porque tiene en cuenta los apoyos y las resistencias que el planteo del problema podrá generar.

“Conocer la realidad no se agota en la comprensión de las cosas, debe incluir, además, la comprensión de las ideas, las creencias y los valores. Por lo tanto, en un proceso social contradictorio y conflictivo la realidad consiste no sólo en lo que yo creo que es, sino además en lo que los otros creen que es. Conocer la realidad es también conocer las ideas, creencias y pensamientos de los otros. Estamos obligados a pensar como el otro para superar el monólogo del diagnóstico. Esto es de fundamental importancia para la planificación estratégica, porque el cálculo interactivo exige intentar conocer las motivaciones y acciones posibles del oponente.

Y ellas no dependen de mi explicación, sino de su explicación” (Matus: 2008, p.179).

Es importante señalar que no todas las situaciones no deseadas desencadenan el diseño de una política pública y que las políticas públicas no pueden intervenir sobre todos los factores que inciden en la generación de la situación analizada, porque, por un lado, algunos de esos factores exceden su campo de intervención y, por otro, porque las decisiones están condicionadas por los recursos técnicos, económicos e intereses en juego.

Les proponemos ver este segundo video del Dr. Subirats, en el que explica cómo se originan las políticas públicas, cómo se construyen los problemas, qué cuestiones son condiciones sobre las que no se puede operar, pero que tienen incidencia en los problemas, y cómo definir el alcance de una mejora posible:

<https://youtu.be/bR-4Cc8SxTY>



Avanzando en el Marco de Implementación de la Secundaria 2030, se propone trabajar de manera concreta en las distintas dimensiones implicadas en la transformación: *organización de los aprendizajes, organización docente, régimen académico y formación y acompañamiento docente.*

A los fines explicativos, podemos decir que una vez que hemos construido el análisis de la situación problemática, que abarca, el diagnóstico, la interpretación de causas, consecuencias y visiones de los diferentes actores, es posible avanzar en el diseño de la estrategia de intervención, planteando un objetivo, que expresa la situación que se pretende alcanzar, y una cadena de operaciones que permitirán acercarse progresivamente al objetivo. Esta cadena pondrá en evidencia qué se hará, con qué recursos y cómo, en este caso, en relación con cada una de las dimensiones establecidas como marco de la estrategia. En la práctica, la toma de decisiones en un proceso de cambio no es un proceso lineal. En la medida en que se avanza en la implementación de la estrategia, pueden producirse situaciones imprevistas o desvíos del curso planificado, que obligan a una

reformulación de su dirección. En este sentido, la composición de la estrategia con operaciones facilita su eventual reordenamiento, cancelación o introducción. Además el objetivo no se mantiene congelado, sino que está en movimiento.

Los actores

Las y los invitamos a ver este video en el que se define qué es un actor y qué es un interesado, cómo pueden actuar y en qué basan su poder los actores:



<https://youtu.be/5dYL29adGTs>

La identificación de los actores es uno de los momentos más importantes de la planificación. Se trata de reconocer quién, dentro del proceso, puede contribuir a determinar el desarrollo y sus resultados con sus estrategias y acciones. Dente y Subirats (2014) sostienen: “La respuesta a la pregunta «¿quiénes son los actores?» es sólo aparentemente banal: los actores son aquéllos que llevan a cabo las acciones relevantes” (p. 84).

En La teoría del juego social, escribe Matus: “Cada jugador está *situado* en relación con los otros jugadores. [...] Toma *posición* sobre el juego, y esa posición define la relación con los otros actores del juego social.

Tomar posición es *alinearse* en un modo de jugar coherente con el propósito perseguido. Por tanto, los actores participantes del juego social se alinean en posiciones de **colaboración y conflicto** entre ellos, combinadas con actitudes de indiferencia, y ello depende del grado de conflicto o conjunción de sus objetivos. Estas posiciones las asumen en relación con los problemas, las jugadas u operaciones pertinentes a los problemas y los actores que declaran los primeros y promueven las segundas” (p. 340).

Es posible reconocer básicamente tres posiciones de interés que pueden asumir los actores en relación con una decisión: *de apoyo*, *de rechazo* o *de indiferencia*. Sin embargo, las tres resultan insuficientes para representar la complejidad de

la realidad y es necesario complejizarlas, conforme se manifiestan de manera *transparente* o *enmascarada*. Las posiciones transparentes expresan un interés abierto, público, sin dobleces ni ocultamientos. Las posiciones enmascaradas esconden el interés real del actor mediante la creación de una apariencia de interés que puede confundir a otros actores sobre el verdadero interés enmascarado. Este desarrollo enumera las posiciones aparentes: apoyo firme, apoyo dudoso, rechazo firme, rechazo dudoso, indiferencia pura e indiferencia por desconocimiento. Y las posiciones enmascaradas: apoyo aparente, rechazo aparente, indiferencia táctica e indiferencia de oportunidad.

La identificación de los actores así como de su posición puede ser plasmada en el mapa de actores, cuya utilidad explica Pozo Solís (2007):

“La utilización del mapeo de actores o también llamado sociograma ayuda a representar la realidad social en la que se intervendrá, comprenderla en su complejidad y diseñar estrategias de intervención con más elementos que el solo sentido común o la sola opinión de un informante calificado. La utilización del mapa social es fundamental en el diseño y puesta en marcha de todo proyecto, así como también a la hora de negociar/construir en conjunto el programa de acción a seguir. El mapeo de actores permite conocer las alianzas, los conflictos, los portavoces autorizados, y por ende, permite seleccionar mejor los actores a los que se deba dirigir en tal o cual momento” (p. 1).

La herramienta que presenta este autor propone reconocer en los actores las relaciones predominantes con la estrategia: *a favor*, *indeciso* o *indiferente* y *en contra* y la jerarquización del poder, entendida como la capacidad que tiene el actor de limitar o facilitar las acciones que se despliegan en el marco de la estrategia. Según la jerarquización de su poder un actor puede tener nivel alto, medio o bajo de influencia sobre otros actores.

A partir de la identificación de los actores y de sus posiciones respecto de la situación problemática, es posible confeccionar la matriz de

mapa de actores para poder establecer el tipo de relaciones que puede existir entre los diferentes actores identificados, por ejemplo: *relación fuerte de coordinación y trabajo conjunto, relación débil con poca o casi ninguna coordinación y relación de conflicto*. El reconocimiento de los actores, sus posiciones y de las relaciones permite definir operaciones estratégicas específicas para intervenir sobre las posiciones.

Las estrategias para mediar con los actores comprenden una amplia gama de posibilidades para lograr un cambio de posición: la autoridad o imposición, la cooptación o persuasión, la negociación, la confrontación, la discusión y la exclusión.

Compartimos como ejemplo esta situación extractada y adaptada de Pedró y Puig (1999) para apreciar cómo podrían ser los comportamientos de los distintos actores:

Supongamos que en un país imaginario el sector educativo no presenta conflictos. Un nuevo factor viene a producir un desequilibrio y provoca una situación crítica [...] Este nuevo factor podría ser la publicación de los resultados de una investigación de alcance internacional, de acuerdo con los cuales los conocimientos de los escolares de enseñanza secundaria obligatoria del país a que nos referimos son equiparables prácticamente en todo a los de aquellos países con los cuales siempre se compara, excepto en un caso: el aprendizaje de idiomas.

La presentación de los resultados de la investigación tiene un amplio eco en la prensa, que amplifica y destaca aquello que es más *noticiable*, es decir, las carencias en materia de idiomas, considerados un elemento estratégico para el país. Los medios insisten en debates sobre el tema, con el deseo de poner de manifiesto las causas de esta carencia. En los debates aparecen representados todos aquellos colectivos que se presentan como partes implicadas. Se trata de las familias, los estudiantes de enseñanza secundaria, y los profesores de idiomas de los centros escolares, primordialmente. Estos últimos son especialmente beligerantes contra la adminis-

tración, a la que culpan de los déficits actuales, y se formulan un conjunto de propuestas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza. La cuestión llega también al Parlamento nacional, donde se suceden diferentes interpretaciones.

La presión es tan fuerte que obliga al Ministerio de Educación, a tomar posición sobre el tema. De hecho, aunque la situación del aprendizaje de idiomas era conocida con anterioridad por la administración, que tenía en marcha una serie de actuaciones en este campo, no se consideraba un tema prioritario, porque otros, como, por ejemplo, el desarrollo del mapa escolar, acaparaban la máxima atención política. Dada la presión, no obstante, el Ministerio de Educación se ve obligado a priorizar este tema y lo incorpora en su agenda.

[...] A regañadientes, el ministro pone en marcha una serie de conversaciones con las asociaciones de estudiantes, asociaciones de padres y los representantes sindicales y profesionales de los docentes.

[...] El Ministerio de Educación estudia, seguidamente, las respuestas que como gestión interna puede llegar a dar. Identifica varias, con costo también diferente:

- Incrementar las actuaciones de formación permanente del profesorado, insistiendo en la didáctica;
- Contratar profesorado nativo;
- Aumentar los fondos para estancias e intercambios de alumnos en el extranjero;
- Poner en marcha una serie de emisiones de programas de radio y televisión en horario escolar en lenguas extranjeras;
- Crear centros públicos de enseñanza de idiomas en todas las demarcaciones territoriales aprovechando las infraestructuras y el profesorado de los institutos de enseñanza secundaria. Identificadas las posibles respuestas, examinando su costo y efectos, el ministro las presenta a la opinión pública como eventuales soluciones.

Antes de tomar una decisión definitiva, la autoridad política convoca a todos los actores implicados con el fin de darles a conocer su propuesta y de ganar adhesiones. En el fondo, el objetivo final es adoptar una política consensuada entre todos los actores, pero cuando esto no es posible, es necesario por lo menos tener el apoyo de un núcleo importante de los actores, preferiblemente de los directamente involucrados.

En este supuesto, es evidente que el Ministerio de Educación anunciará a cada grupo de actores (estudiantes, familias, profesores) su propuesta y la modulará a través del diálogo. De las propuestas enunciadas es casi seguro que algunas contarán con una fuerte oposición y quizás sean finalmente rechazadas, como, por ejemplo, la contratación de personal nativo (por parte de los profesores en ejercicio), otras, es muy posible que sean consideradas insuficientes, como, por ejemplo, la cantidad de dinero que se pone a disposición de los fondos para estancias e intercambios de alumnos, finalmente, todavía es posible que algún actor añada nuevas propuestas, como, por ejemplo, que los centros públicos ofrezcan clases de refuerzo en idiomas a bajo costo (por parte de las familias). El Ministerio de Educación redefinirá, de acuerdo con estas expresiones, su propuesta, lo que puede requerir perfectamente un largo período de tiempo.

Se trata, pues, de legitimar una decisión que toma la forma de un programa de actuación dirigido a resolver el problema identificado.

[...] El programa, por tanto, pasará a ser ejecutado sobre la base de que todos los actores implicados le dan, en mayor o menor grado, su apoyo. De hecho, no siempre será así, porque hay veces en que se da una situación de oposición entre los mismos actores que es muy difícil de resolver. Otras veces, puede ser que los actores se coaliguen contra la autoridad educativa, si encuentran que ello favorece sus intereses.

Cada actor conforma una base de poder en la situación a partir de los recursos, conocimientos y capacidades de que dispone. Cuanto ma-

yor es su aporte a la situación más imprescindible es ese actor y mayor será su poder latente, ya que, si se retira del escenario, la estrategia se puede caer, fracasa. Sin embargo, no todos los aportes son igualmente imprescindibles, ni todos los actores con capacidad de aportar los tienen igual grado de imprescindibilidad. Ya que, por un lado, debe considerarse el grado de **centralidad** de su aporte en el campo concreto que se procesa en ese escenario. Es muy alto el grado de centralidad si ese aporte específico es indispensable; es menor el grado de centralidad si el aporte es sustituible; y es omitable si tiene un grado de centralidad mínimo.

Por otro lado hay que considerar el grado de **concentración del control** sobre cada aporte -recursos, conocimientos, capacidad de acción-. Un recurso puede estar controlado por un solo actor, que entonces ejerce el monopolio sobre él, concentrando poder. O el control puede estar distribuido entre varios actores. Y también el control puede estar disperso, situación en la que los actores prácticamente no acumulan poder.

Teniendo en cuenta ambos aspectos (centralidad y concentración del control) es posible deducir y comparar cuál es la medida del poder latente relativo que tienen los diferentes actores sociales en un escenario específico de interacción, en una situación.

A partir de la lectura de la clase sugerimos la elaboración o la revisión -según corresponda- del mapeo de actores elaborado para el informe de estado de situación jurisdiccional entregado como cierre del primer bloque de este trayecto, ya que se trata de un análisis clave.

La construcción o definición de la estrategia. Definición de objetivos y plan de actividades

El “Marco para la implementación de la secundaria 2030” establece que en cada jurisdicción: La mesa de trabajo para la Secundaria 2030 deberá definir:

- Objetivos
- Estrategia
- Plan de acción

El sistema educativo es complejo y requiere trabajar en distintos planos. Establecer objetivos claros, reales y profundos posibilita delinear un plan de acción para la operacionalización de ese punto de llegada en función de la realidad de partida. El plan de acción define los pasos a seguir, los responsables de cada línea, los plazos y los recursos requeridos. A su vez, facilita la anticipación de los obstáculos y/o dificultades que puedan surgir durante el camino a recorrer. Un ejemplo de ello es la necesidad de generar modificaciones en la normativa jurisdiccional que acompañen y respalden a las instituciones educativas en su nueva organización.” (p.14)

El Marco ofrece orientaciones para la elaboración de la planificación jurisdiccional entre las páginas 13 a 15. Les recomendamos su lectura. Como hemos mencionado anteriormente, la definición de la estrategia comprende la secuencia de operaciones orientadas a promover interacciones entre los actores que permitan en un tiempo definido alcanzar el objetivo definido. También la implementación de la estrategia requiere el uso de los recursos:

- **Políticos:** consisten en la cantidad de consenso que un actor es capaz de poner en movimiento. Es un recurso esencial en todo proceso de decisión. La posibilidad de ejercer una transformación depende precisamente de la existencia de un acuerdo entre los actores implicados en el proceso.

- **Cognitivos:** consisten en la disponibilidad de informaciones o de modelos interpretativos relevantes en relación con la adopción de una decisión. Incluye también la capacidad de conceptualizar los modos que permiten modificar una política pública, de identificar a los actores involucrados y sus intereses, así como de comprender su dinámica y prever sus posibles resultados. Se trata de saberes estratégicos esenciales para el planificador de políticas públicas.

- **Materiales o económicos:** consisten en la capacidad de movilizar recursos económicos de cualquier tipo (dinero u otros bienes) para modificar o influenciar los comportamientos de los otros actores.

- **Normativos o legales:** son las potestades o posiciones que las normas o leyes atribuyen a algunos sujetos. Por ejemplo, el hecho de que una cierta tarea sea competencia de una determinada institución u organismo; el hecho de que ciertas acciones estén prohibidas y que se sancione la violación de dicha regla; el reglamento escolar; el régimen académico; el estatuto del docente; etc.

La evaluación de las operaciones que componen la estrategia remiten a cuatro cualidades: eficacia, aceptabilidad, viabilidad y eficiencia. Las operaciones son eficaces, en tanto intervienen sobre un nudo causal de la situación problemática; son aceptables, cuando se adecuan a criterios éticos; son viables, si es posible implementarlas y son eficientes, si contribuyen a fortalecer la posición del actor.

El análisis de viabilidad permite ordenar la secuencia adecuada de operaciones y disponer del control de los recursos necesarios para la implementación de cada una de ellas. Este control implica reconocer quiénes son los actores relevantes para cada operación y qué recursos manejan. La construcción de viabilidad se despliega en tres modos:

- **saber hacer:** es la viabilidad que aporta el conocimiento técnico-profesional.

- querer hacer: es la viabilidad política y cultural, que procura articular la construcción del consenso.
- poder hacer: es la viabilidad que proporcionan los recursos.

Al momento de tomar las decisiones y de diseñar la secuencia de operaciones que conformarán la estrategia, las capacidades, es decir, el conocimiento técnico-profesional y los recursos, con que se cuenta y que podrán ponerse a disposición son claves. Es por esto que la construcción del problema y su explicación se formularán haciendo foco en aquellos nudos causales sobre los cuales efectivamente se podrá intervenir con las capacidades disponibles. Esta relación entre la decisión de actuar sobre algunas causas y las capacidades para actuar es definitoria de la viabilidad de la actuación (Bertrenoud, 2015).

Es importante subrayar que la realidad siempre es más compleja que las capacidades con las que las organizaciones pueden intervenir sobre esa complejidad. En ese sentido, la formulación del problema es un recorte de esa complejidad y representa una versión "simplificada" de la realidad.

Por esto, la diferencia entre la complejidad y el recorte de la realidad debe ser considerada en la construcción del problema y su desarrollo explicativo con miras a la construcción de viabilidad, atendiendo a:

- Identificar criterios para la selección de los nudos causales sobre los cuales se intervendrá.
- Seleccionar factores o causas desde el punto de vista de las capacidades disponibles del gobierno o la organización que debe actuar.
- Seleccionar causas que si bien no pueden ser abordadas por la organización en cuestión, pueden ser objeto de acuerdos con otras organizaciones en función de una actuación conjunta y coordinada.
- Definir áreas de intervención (una opción, más de una opción, alternativas o complementarias).
- Revisar y ajustar el desarrollo explicativo del problema a partir de la selección de las causas anteriormente señaladas.

Los criterios para la selección de los nudos causales para el diseño de la intervención son tres: la gobernabilidad, la legitimidad y la motricidad. La gobernabilidad hace referencia a la selección de las causas sobre las que efectivamente se puede operar desde el ámbito de gobierno o de la organización que actúa. En el árbol de problemas o en su desarrollo explicativo, suelen hallarse causas que exceden el ámbito de su actuación. El criterio de gobernabilidad aplicado a la selección de los nudos de la intervención tiene como fin asegurar mayor efectividad y factibilidad de la intervención sobre el problema.

El criterio de legitimidad se aplica para indagar si los nudos causales se encuentran legitimados en el contexto social y político, es decir, que la intervención sobre esos factores no corra el riesgo de ser impugnada por razones históricas o coyunturales.

El criterio de motricidad es aplicable en tercer lugar, es decir, sobre aquellas causas gobernables y legítimas, y hace referencia a una cualidad atribuible a los nudos causales. La motricidad es la capacidad de influencia de una causa sobre otra causa, es la capacidad de "arrastré" causal que tiene una causa, una vez que ha sido modificada. La aplicación del criterio de motricidad permite afinar aún más la selección de nudos causales más poderosos (en términos de "arrastré").

El análisis de viabilidad de la estrategia debe realizarse sobre todas las operaciones que la componen.

El análisis de viabilidad política implica pensar estrategias para acordar con los actores y circunstancias que pueden obstaculizar la realización del plan (Matus, 2007). No es suficiente contar con un buen diseño normativo y prescriptivo del plan de operaciones. Es un requisito imprescindible explorar estrategias de juego para hallar la mayor cantidad de posibilidades. El análisis permite, además, calcular que el desarrollo de la estrategia podrá ir construyendo viabilidad para posteriores actuaciones, situación que habrá que analizar en cada caso durante el desarrollo para

realizar los ajustes que permitan avanzar. ¿Cuáles son las operaciones viables políticamente? Las que cuentan con consenso, porque no tienen oposición de ningún actor y las conflictivas, en las que quienes las promueven tienen la capacidad para minimizar la oposición de los actores que las resisten.

Actividad 6

Les proponemos seleccionar un actor del mapa de actores de la jurisdicción. Identificar y describir su posición en relación con el cambio que se propone y explicitar las estrategias que podrían ponerse en juego para negociar y lograr apoyo o construir un consenso.

Bibliografía de consulta:

- **Bertranou, Julián** (2015). "Planificación pública. Las exigencias de una adecuada problematización." en VV.AA., Aportes teóricos a la formación de líderes políticos y comunitarios, Neuquén: Casa de las Leyes, pp. 103-164; ISBN 978-987-3879-00-5.

- **Dente, Bruno y Subirats, Joan.** (2014). Decisiones públicas, Análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas, Barcelona: Ariel.

- **Huertas, Franco.** (1993) El método PES. Entrevista con Matus. Ecuador. Disponible en: https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/2/36342/LIBRO_ENTREVISTA_CON_MATUS.pdf 

- **Matus, Carlos.** (2007) Adiós, Señor Presidente. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

- **Matus, Carlos.** (2008) Teoría del juego social. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. Disponible en: https://escueladegobierno.oei.org.ar/archivos/_12/MATUS_Teoria_del_Juego_social.pdf 

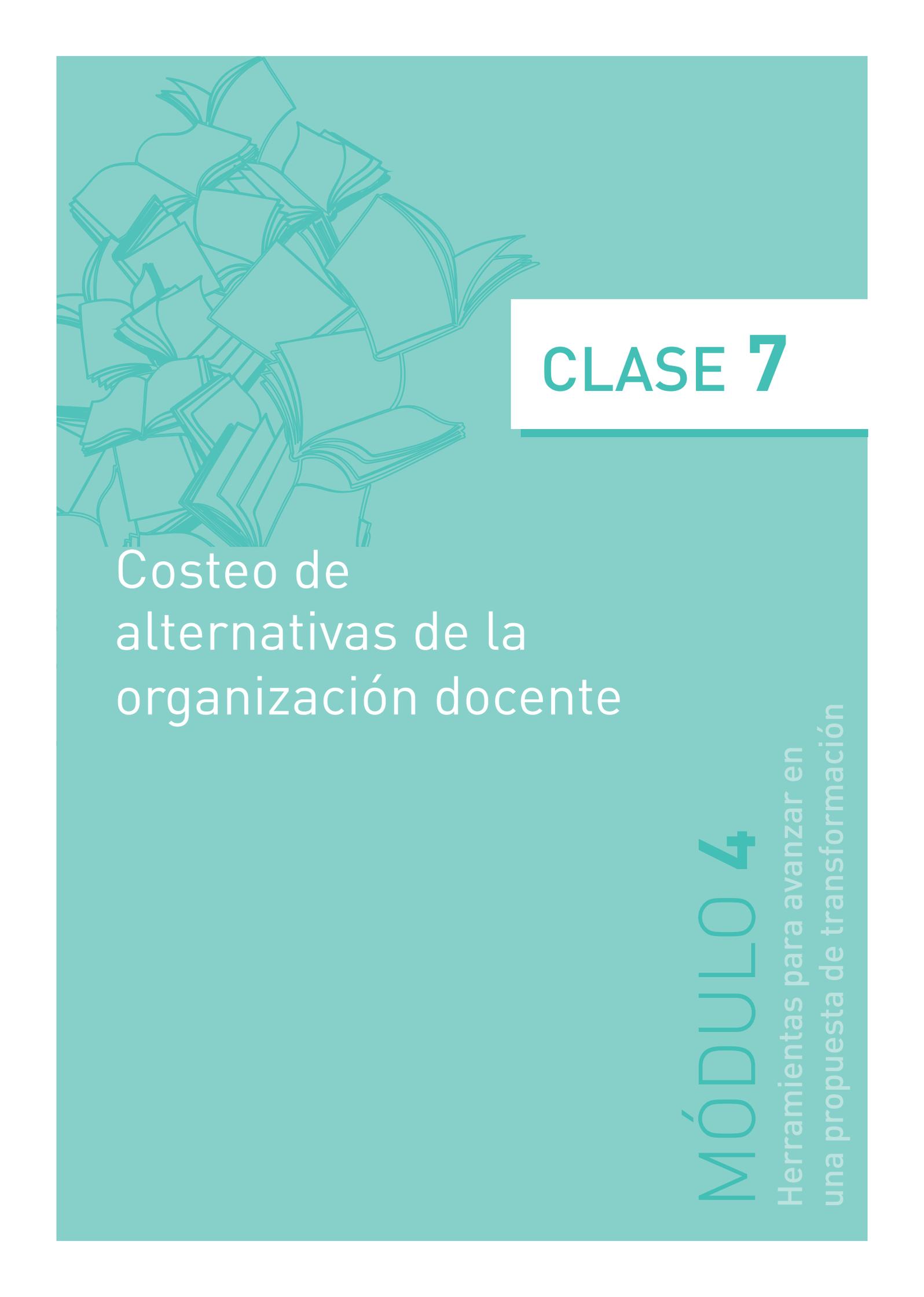
- **Pozo Solís, Antonio.** (2007) Mapeo de actores sociales, Lima: PREVAL.

- **Subirats et al.** (2008). Análisis y gestión de políticas públicas, Barcelona: Ariel.

Documentos Ministeriales:

- **Ministerio de Educación de la Nación,** (2017). Marco para la implementación de la secundaria 2030. Disponible en:

https://escueladegobierno.oei.org.ar/archivos/_12/Secundaria2030_Marco_implementacion.pdf 



CLASE 7

Costeo de
alternativas de la
organización docente

MÓDULO 4

Herramientas para avanzar en
una propuesta de transformación

Costeo de alternativas de la organización docente

La reorganización de los planteles docentes

Introducción

La reorganización de los planteles docentes supone una compleja arquitectura, dado que debe contemplarse, a partir de las demandas de profesionales que requiere cada plan de estudios, la situación vigente en cada establecimiento educativo en cuanto al equipo de docentes que a la fecha está a cargo del dictado del plan, el estado de las normas respecto de conformación de cargos, el acrecentamiento de horas, la carga horaria máxima que un docente puede tener a cargo, la combinación de las horas de dictado de clases en escuelas secundarias con otras designaciones en el sistema, el uso actual del tiempo en la escuela y el uso potencial que se podría generar con el cambio en el sistema de designación, legislación sobre situaciones especiales, entre otros aspectos. Han dado cuenta de esta complejidad las experiencias comentadas por parte de las autoridades y equipos técnicos de Río Negro y Santa Fe.

A ello debe sumarse la complejidad que entraña la organización curricular de las materias y la carga horaria que cada una requiere en cada ciclo del nivel.

Inmersos en esta complejidad, entendemos que el ejercicio realizado no resuelve todas las aristas de una medida de este tipo pero constituye una herramienta válida para acercarse al tema en varios aspectos vitales: la probable reorganización de los planteles docentes en cuanto a cantidad de docentes que pasarían a tener designaciones por cargo, la necesidad de resolver las situaciones de aquellos docentes que requerirían una nueva asignación de funciones, la identificación de las materias que, fundamentalmente por la carga horaria total que prevé cada plan de estudios, presentan “mayor facilidad” para conformar cargos sin que ello derive en una sobre-exigencia para los docentes en cuanto a cantidad de alumnos a cargo, y un primer acercamiento al volumen de recursos adicionales que deberán garantizarse en el tiempo para darle sustentabilidad a largo plazo.

La presentación del ejercicio comprende cuatro etapas: I) la identificación de los datos necesarios y su “depuración”, II) la explicación de la metodología diseñada, III) la identificación de la carga horaria adicional y por último, IV) la probable asignación de funciones adicionales dado que la conformación de cargos conlleva la asignación de un mayor número de horas de trabajo en la escuela.

Este ejercicio teórico se basa en datos reales correspondiente al departamento de Belén de la provincia de Catamarca¹.

I. Identificación y depuración de datos

CUADRO N°1: Sistema educativo de catamarca. Distribución por departamento.

Departamento	Establecimientos		Alumnos		Costo laboral total
	Total	Distrib.	Suma	% de la suma de la columna	% de la suma de la columna
Capital	144	14%	46.931	41%	25%
Belen	130	13%	8.989	8%	9%
Santa Maria	90	9%	8.096	7%	8%
La Paz	91	9%	7.628	7%	6%
Tinogasta	90	9%	7.706	7%	9%
Capayan	76	8%	6.426	6%	6%
Andalgala	56	6%	5.934	5%	6%
Valle viejo	39	4%	4.951	4%	5%
Santa Rosa	57	6%	4.683	4%	4%
Poman	47	5%	4.586	4%	5%
Fray Mamerto Esquiú	28	3%	2.728	2%	3%
El Alto	50	5%	1.423	1%	2%
Pacun	26	3%	1.136	1%	2%
Ambato	35	3%	940	1%	1%
Ancasti	33	3%	666	1%	1%
Antofagasta de la Sierra	7	1%	362	0%	1%
Mas de un departamento	4	0%	2.118	2%	2%
Organismos centrales		0%		0%	5%
Total	1.003	100%	115.303	100%	100%

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

Belén fue elegido porque se consideró apropiado ya que incluye establecimientos medianos, propios de centros urbanos, y pequeños que son característicos del ámbito rural. A su vez, se trata de un departamento importante ya que constituye el segundo en jerarquía considerando el total de es-

tablecimientos educativos allí ubicados y la cantidad de alumnos implicados. Por tanto, nos permite evaluar una mayor diversidad de situaciones en términos de tamaño y ámbito de los establecimientos, sin que esto implique dejar de trabajar con un departamento relativamente grande.

Tratamiento de la información

Disponer de datos fehacientes para su conversión en información resulta un aspecto clave en toda evaluación de medidas de política educativa. Por ello, fueron necesarias las siguientes tareas preparatorias para avanzar con el ejercicio de simulación propuesto:

1. Identificación de establecimientos² de educación secundaria³ común: cantidad, matrícula, turnos de funcionamiento del nivel, cantidad de secciones por ciclo y características, bonificación por localización, planes de estudio ofertados por cada unidad educativa. En esta oportunidad se trabajó con los datos obrantes en el RA 2017.
2. Información sobre Planes de estudio vigentes: detalle de las materias que comprenden cada plan por año de estudio y su correspondiente carga horaria.
3. Caracterización de cada docente que se desempeña como profesor en cada establecimiento: situación de revista, antigüedad en la docencia, materias a cargo, carga horaria total en cada establecimiento de educación secundaria –diferenciado por situación de revista–, título, carga horaria total en el sistema, otros cargos que desempeña, percepción de bonificación por zona. En esta estimación, se ha prescindido del título docente que cada profesor detenta, lo que llevó a asumir que cada docente que da la materia posee el título requerido para ejercer el cargo respectivo.
4. Haberes percibidos por los docentes según datos disponibles a julio de 2017. Se trabaja con las designaciones con básico liquidado, no se incluyen retroactivos y se extienden a 30 días todos los servicios docentes que se corresponden con puestos de trabajo sujetos a reorganización.
5. Depuración de registros: En los casos en que se han identificado establecimientos con secciones múltiples e independientes, en los que la carga horaria total liquidada para cada una de las materias no se corresponde unívocamente con el total de secciones que surge de ambos tipos, se trabaja exclusivamente con

las secciones independientes. Por tanto, las secciones múltiples se mantendrían con designaciones por hora de cátedra.

6. Identificación de más de una designación (ninguna de las cuales revista bajo la categoría de suplente) para un mismo puesto de trabajo⁴.

Para considerar: ¿Se encuentran disponibles estos datos en la jurisdicción? ¿Es posible trabajar con datos desagregados por establecimiento y agregados por departamento o distrito? ¿Quiénes son en la jurisdicción los que pueden suministrar esta información?

II. Metodología empleada para la conformación de profesores por cargo

Consideraciones Generales

1. Para evaluar la aplicación de un régimen de profesores por cargo, las materias fueron agrupadas de forma tal de obtener una caja curricular homogénea de las escuelas secundarias que conforman el universo de análisis, independientemente de la orientación particular de la misma en el ciclo orientado.

CUADRO N°2: Agrupamiento de materias.

Lengua y Literatura
Lengua y literatura.
Matemática
Matemática; matemática aplicada, matemática financiera.
Educación Física Mujeres
Educación física (m).
Educación Física Varones
Educación física (v).
Historia
Historia; historia local; historia regional.
Biología
Biología; biología general.
Física y Química
Física; física-química; física clásica; química; química analítica; química aplicada.

Tecnología
Nuevas tics; tecnología.
Formación Ética y Ciudadana
Ciudadanía y desarrollo sociocomunitario; ciudadanía y política; ciudadanía y política económica; ciudadanía y trabajo; formación ética y ciudadana.
Lengua Extranjera
Inglés; lenguas extranjeras; lenguas extranjeras (inglés - francés).
Geografía
Geografía; geografía de catamarca y el noroeste argentino; geografía local; geografía regional.

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

2. La carga horaria implicada para cada materia es la carga horaria total que corresponde, según la currícula, al ciclo básico y el ciclo orientado para cada CUE, según la cantidad de secciones por año de estudio identificadas en el RA'2017, pero los puntos c. y d. establecen ciertas excepciones.
3. En el caso de las materias de Educación Física, dado que la materia se dicta con agrupamientos de diferentes secciones según sexo, se separaron mujeres y varones, y se estimó la cantidad de secciones según carga horaria total dividido por 3, que es la carga horaria asignada según currícula.
4. En el caso de las materias de Educación Artística, dada la variedad de disciplinas que involucran a las mismas, se optó por no concentrar las mismas.

Casos susceptibles de concentración de horas y criterios de conformación de cargos

1. Están habilitados para concentrar horas todos aquellos casos de titulares, interinos, o suplentes de licencias de subrogancia, cargos de mayor jerarquía, o licencias de salud que impliquen que el titular ha sido inhabilitado para la tarea en la cual el suplente lo reemplaza.
2. Deben tener menos de 40 horas-reloj semanales asignadas al final del ejercicio de conformación de cargos.
3. No deben ejercer cargos directivos, bajo suposición de que esto implica un viraje en su objetivo de carrera.

4. No deben tener más de 1 servicio cargo de cualquier tipo, pues ya tendrían ocupada una de las jornadas habituales de funcionamiento de las escuelas con ese cargo.

Procedimiento

En la elaboración del ejercicio de simulación de concentración de horas y conformación de cargos docentes, se diseñó un proceso de clasificación y procesamiento de los datos bajo los siguientes criterios:

1. Se crean dos órdenes de prioridad. El primero determina la posición de la persona en relación a la materia que dicta en un establecimiento (cuánto pesa esa designación de ese docente en el total de HC que demanda la materia en ese colegio); mientras que el segundo considera la posición del docente en esa materia/establecimiento en relación al resto de sus cargos en el sistema (cuánto pesa esa designación para ese docente en el total de designaciones que tiene la persona).
2. En el primer ordenamiento, la posición de la persona hacia adentro de la materia/CUE implica que la persona mejor posicionada tiene prioridad para recibir el mayor nivel de concentración (la mayor cantidad de HC concentradas), y es además el que primero recibe la concentración en el ordenamiento. Esta posición se determina escalonadamente como sigue: situación de revista del cargo (priorizándose la condición de titular); cantidad de horas asignadas a la persona respecto al total de horas de la materia asignadas en el CUE (mejoran su posición quienes detentan la mayor carga horaria de la materia en ese CUE); desempeño exclusivo como profesor hora cátedra; peso de la carga horaria de la designación en cuestión respecto al total de la carga horaria del docente en el sistema (se considera qué lugar ocupa esa materia/CUE en el total de horas que tiene la persona en el sistema, cualquier sea la materia). Finalmente, en caso de que dos personas queden posicionadas en el mismo lugar, se prioriza a quien tenga mayor antigüedad en la docencia.

3. En el segundo ordenamiento, se analiza el conjunto de designaciones que tiene cada profesor, asignándoles una posición para cada designación por materia/CUE según situación de revista en cada cargo, porcentaje de zona percibido en cada cargo y carga horaria asignada a la persona en cada CUE y materia.

Tamaños de cargos

1. La Coordinación elaboró una grilla preferencial de tamaños de cargos, que se utiliza como referencia para la primera ronda de concentración y condiciona el reparto sucesivo. Los tamaños seleccionados son: 9, 12, 15, 18 y 20 horas de cátedra frente alumno. Para conformar el cargo se propone sumar 20% en concepto de horas institucionales. La selección de las cinco opciones se basa en los siguientes puntos: se propone que cada cargo no tenga a su cargo más de 4/6 secciones dependiendo de la carga horaria de la materia (que significa trabajar con 80 alumnos promedio. Si bien esta medida no es representativa de las características de los establecimientos educativos de Belén, la selección pretende trascender este departamento). Por otra parte, la ausencia de un docente con alta concentración horaria dejaría muchas secciones sin personal a cargo –aunque sólo se trate de una cuestión temporal-. Trabajar con cargos relativamente más chicos facilita el pasaje de un régimen de designación de profesores por hora cátedra a otro por cargos y, fundamentalmente, morigerará los costos adicionales involucrados en una reorganización de planteles docentes de este tipo. Por último, existen en este escenario mayores probabilidades de disponer de al menos dos profesionales por especialidad.
2. Sin embargo, dado que en cada vuelta de reparto los parámetros para la asignación de HC cambian (ya que en cada reparto cada servicio/persona gana y pierde HC) puede ser que los tamaños de cargo resultantes sean diferentes a los planteados originalmente. A esto se debe sumar que en algunos casos (sea por la configuración de secciones del CUE o por la carga horaria asigna-

da en la caja curricular para determinada materia) es imposible ajustar con exactitud la caja curricular a dichos tamaños de cargo.

3. Ante esto, y bajo el supuesto que se busca como resultado un alto nivel de concentración⁵ surgen dos opciones: un aumento de las alternativas en la cantidad de tamaños de cargo, o bien un ajuste posterior (que implica una erogación adicional) para que los tamaños de cargo coincidan con las 5 opciones pre establecidas. En el ejercicio que aquí se presenta se eligió la segunda opción, aunque teniendo en cuenta los comentarios recogidos en los Encuentros Regionales y Nacional, se aplicó un procedimiento adicional mediante el cual se han reconvertido algunos de los cargos resultantes a fin de mantener 5 tamaños alternativos. En los casos en que fue necesario aplicar este ajuste o bien se desglosó el cargo en dos a fin de no exceder el tamaño máximo propuesto, o bien se agregaron algunas HC⁶ (que se adicionan a las horas institucionales) con el objetivo de conformar alguno de los cinco tamaños de cargos seleccionados.

Forma de asignación

1. La forma de asignación de cargos inicia con un reparto prioritario para aquellas personas que quedan mejor posicionadas dentro de sus materias, pero en los cargos en los que, además de quedar en primera posición, detentan su mejor situación. En 2do lugar, se aplica a aquellas personas que están en primera posición dentro de sus materias, pero en los cargos en los que, además de estar posicionados en primer lugar, detentan su segunda mejor situación. Luego se sigue con los que están en 2do lugar, y así sucesivamente hasta terminar el primer reparto para todas las materias/CUE.
2. Este primer reparto se ajusta a la grilla preferencial que se diseñó desde la coordinación, pero está condicionada por la posibilidad de que un servicio mejor posicionado ya tenga concentración horaria superior a la que le asigna la grilla. En ese caso se respeta la carga horaria existente, por lo que eso implica limitaciones al reparto subsiguiente.

3. Así, la sintaxis produce tres opciones de reparto para cada caso: una que aplica, de las concentraciones estipuladas, la concentración más cercana a su carga horaria actual, redondeando hacia arriba (si tiene 11, y se trata de una materia de 5hs por sección, se le aplica 15 de concentración); una 2da que aplica el reparto estipulado por la grilla de carga horaria de la coordinación, y una 3ra que aplica la carga horaria ya existente en el CUE ajustada por la cantidad de servicios que cumple, que se utiliza para los casos donde no hay suficientes servicios para aplicar la grilla estipulada.
4. Luego del 1er reparto a todas las materias/ CUE, se aplica una operación interactiva hasta que termina el reparto de toda la carga horaria y que, tomando en cuenta la situación de cada persona después del primer reparto (y de cada reparto sucesivo) intenta distribuir la disminución de horas frente a alumnos para que las concentraciones no se produzcan exclusivamente en las personas mejor posicionadas.
5. Así, en cada asignación de cargos la persona que sigue en el reparto de cada materia se compara con la persona que va a recibir carga horaria en la siguiente ronda. Si la persona a la que le toca recibir (2) ya ha recibido un beneficio anteriormente, y la persona que le sigue (3) no ha recibido beneficio, ha perdido transitoriamente horas frente a alumnos, o ha recibido un beneficio proporcional considerablemente menor (25%) al de la persona 2, entonces la persona 2 queda bloqueada en esa materia y se asigna a la 3ra persona, que es, a su vez, comparada con la persona posicionada en 4º lugar con los mismos criterios. De esta manera, se mantiene el orden de asignación, pero se trata de morigerar los desequilibrios. Otro chequeo que se hace en esta instancia, consiste en analizar si las asignaciones de horas anteriores han provocado que la persona que ya no tenga carga horaria disponible restante, por lo que en ese caso debe ser bloqueada y pasarse al servicio sub siguiente.
6. En este ejercicio se trata de aplicar un reparto equitativo en todos los casos buscando la fórmula más igualitaria de distribución de horas, se pretende encontrar un esquema que permita avanzar en este ejercicio de conformación de cargos minimizando los casos de docentes con horas a reasignar⁷.
7. Esta forma de reparto implica que en cada vuelta de reparto se recalculan las siguientes variables: HC disponibles, beneficio de horas de la persona, horas restantes en la materia, y todas las fórmulas asociadas que calculan la carga horaria a aplicar en cada caso.
8. Dado que en cada vuelta de reparto los parámetros para la asignación de HC cambian, y dada la variabilidad en la carga horaria de determinada materia en cada año, en un porcentaje reducido de casos resultaba imposible ajustar la concentración de HC a los tamaños de cargo pre-diseñados en consonancia con la normativa provincial. Esto implicó que haya un sobre costo determinado por el ajuste de la concentración horaria a tales tamaños de cargo.

Para continuar intercambiando: ¿Los criterios utilizados son aplicables a la realidad jurisdiccional? ¿Deberían considerarse otros criterios?

III. La identificación de la carga horaria adicional

Resultados

El procedimiento aplicado para estimar el impacto derivado de la reorganización de los planteles docentes arrojó los siguientes resultados:

CUADRO N°3: Simulación profesores por cargo - impacto en horas cátedra.

Concepto		Cantidad HC			Distribuc. %
		Valor absoluto	Incremento (en %)		
			Valor absoluto	En %	
Situación Inicial: Total HC (incluye materias no concentradas)		6.061		-	
Situación posterior	HC Sit. Inicial	6.061		-	79%
	HC Institucionales	849		-	11%
	HC para completar cargos	87		-	1%
	Total	6.997	936	15%	91%
HC a reasignar funciones		656			9%
Total General		7.653		26%	100%

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

El proceso de transformación del esquema original de prestación significó un incremento del 26% en el volumen global de HC involucrada, que pasan de algo más de 6.000 a un total de 7.653 HC.

En rigor, la reorganización estricta implica el uso de 6.997 HC, es decir, un incremento del 15%. Ese aumento de 936 HC en relación con la dotación inicial está explicado en un 91% por las 849 HC Institucionales y el resto por las necesarias para completar cargos para ajustarlos a los cinco tamaños diseñados.

Debe tenerse en cuenta que para la imputación de horas institucionales se tomó como criterio un incremento próximo al 20% de las horas frente a alumnos que involucra el cargo. Una

hipótesis que adopte un porcentaje mayor (por ejemplo, 30%), seguramente tendría como efecto principal un aumento absoluto de las HC institucionales, y también ejercería en alguna medida una compensación a la disminución de horas que afecta a algunos servicios, y se reducirían así las HC en disponibilidad.

Existen asimismo 656 HC -que representan un 9% del total general- para las cuales será preciso reasignar funciones en el marco de las nuevas estrategias pedagógicas que se resuelvan aplicar.

El siguiente cuadro muestra cómo quedan distribuidas las designaciones y cómo resulta la composición de los cargos, según la cantidad de HC adjudicada a cada variante.

CUADRO N°4: Designaciones por cargo según tamaño de los mismos.

Tamaño Cargos en HC	Cant. Cargos	HC Currícula	HC p/complet carg	HC Instituc.	Subtotal HC a asign. Func.	Total HC
11	61	549	0	122	122	671
14	53	636	18	106	124	760
18	123	1.845	58	369	427	2.272
22	31	558	9	124	133	691
24	32	640	2	128	130	770
Total	300	4.228	87	849	936	5.164
Incremento de HC totales en relación a HC de Currícula						22%

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

Al observar las designaciones resultantes encontramos lo siguiente:

- De los 5 tamaños de cargos definidos, predomina aquel que comprende 18 horas (explica más del 40% del total de cargos conformados); se trata de un tamaño comúnmente empleado si se recuerdan los que fueron propuestos en la experiencia "Proyecto XIII" y que algunas provincias aún toman como referencia.
- Cerca del 40% restante se explica por los cargos de menor tamaño (de 11 y 14HC). Este resultado responde a las características de las escuelas secundarias de Belén en cuanto a tamaños según secciones, pero sobre todo a la preeminencia de una caja curricular con una carga horaria de 3 horas cátedra por sección en la mayoría de las materias –y en los distintos años de estudio–, combinado con la restricción de que cada designación tendría que involucrar a entre 4 y 6 grupos de alumnos como máximo.
- El aumento de las horas cátedra refleja la moderada incidencia de las HC creadas para conformar cargos (equivalente a un 2% del total de HC), resultado buscado a fin de darle mayor viabilidad a la puesta en práctica de esta sugerencia para la reorganización de los planteles docentes.

El impacto del cambio a nivel de cada asignatura.

En el cuadro siguiente puede observarse, por materia y para el total del sistema, el aumento logrado en términos de horas concentradas. El concepto de PMC (Persona/Materia/CUE) considera a cada persona como docente de una materia específica en una sección específica, en un determinado establecimiento. Es decir, su agregado no refleja al total de las personas, ya que una misma persona puede repetirse entre establecimientos y materias. Así, la reducción de "PMC" no necesariamente expresa a docentes que quedaron fuera del sistema, sino que cuantifica a quienes dejaron de trabajar en determinado establecimiento dando determinada materia. De hecho, pueden haber aumentado sus HC en otro establecimiento.

El aplicar criterios equitativos en el proceso de reparto apunta a que los inevitables movimientos necesarios para concretar la reorganización de los planteles resulten -en la medida de lo posible- compensados entre sí a fin de morigerar posibles impactos negativos.

CUADRO N°5: Simulación implementación profesores por cargo - impacto según materias.

	Situación Inicial			Situación Final			Variación % HC PROM PMC	Variación % HC
	CANT. Personas /Materia CUE (PMC)	CANT. HC	HC Prom x PMC	CANT Pers. / Materia CUE PMC	CANT. HC	HC Prom x PMC		
Lengua y Literatura	72	669	9	46	854	19	100%	28%
Matemática	72	655	9	45	776	17	90%	18%
Educación Física Mujeres	42	273	7	30	316	11	62%	16%
Educación Física Varones	39	234	6	31	274	9	47%	17%
Educación Artística	96	341	4	96	341	4	0%	0%
Historia	59	381	6	33	468	14	120%	23%
Biología	61	353	6	33	426	13	123%	21%
Física y Química	50	362	7	31	441	14	96%	22%
Tecnología	52	338	7	35	436	12	92%	29%
Formación Ética y Ciudadana	90	509	6	46	623	14	139%	22%
Lengua Extranjera	55	426	8	39	512	13	69%	20%
Geografía	65	390	6	36	476	13	120%	22%
Horas Institucionales	38	184	5	38	184	5	0%	0%
Otras materias	133	870	7	133	870	7	0%	0%
TOTAL	924	5.985	6	672	6.997	10	61%	17%
TOTAL sólo materias incluidas en reorganización	657	4.590	7	405	5.602	14	98%	22%

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

Para el conjunto de materias incluidas en la reorganización la concentración de HC x materia y por CUE se duplica, ya que desde una situación inicial de 7 HC promedio x PMC se pasa a 14 HC promedio. Al considerar el total de materias, es menor la concentración por el efecto que ejerce el 20% del total de HC que no ha sido sujeto de este ejercicio de transformación.

Algunos cálculos adicionales indican que las materias en las que se ha logrado una mayor concentración de horas comprenden Formación Ética y Ciudadana en primer lugar, seguida por Biología, Historia y Geografía. Si bien podía esperarse un mayor aumento en Lengua y Matemáticas, por tratarse de asignaturas con mayor carga horaria y presentes en todos los años de estudio

del nivel, ello no sucede debido a que se trata de materias que ya están más concentradas en la situación inicial, con 9 HC promedio por PMC frente a 6 HC en los casos de las cuatro asignaturas antes citadas.

Sin embargo, las variaciones positivas más relevantes en cuanto al total de agrupamiento de HC se observan en Tecnología, 29%, y Lengua con 28%. Una posible explicación es que esas materias tienen, respecto del resto, más cargos de profesores de los mayores tamaños, por ejemplo cargos con 20 HC frente a alumnos, a los que corresponde un mayor número de horas institucionales.

Por último, se identificaron horas institucionales en la situación inicial; puede tratarse de una

política exclusiva de la provincia de Catamarca o puede ser identificable también en otras provincias. En las escuelas secundarias del departamento de Belén objeto de este estudio, dichas horas resultan equivalentes al 18% de las HC que corresponde considerar al conformar los cargos. Será conveniente en esta instancia, revisar las funciones a las que se destinan esas horas en

cada proyecto institucional escolar. Tal vez sea tiempo de su transformación a la par de la aplicación del reordenamiento de las plantas docentes.

Entre las múltiples miradas posibles de hacer, a continuación se presenta el crecimiento de la concentración de horas según oferta educativa del establecimiento y su localización geográfica.

CUADRO N° 6: Simulación implementación profesores por cargo. Situaciones inicial y final según tipo de oferta y ámbito.

Situación Inicial

Agrupamiento	Oferta	Ámbito	Cant. Establec.	Matrícula	Secc. Ciclo Básico	Secc. Ciclo Orient.	Cant. de Personas por Materia y CUE (PMC)	Cant. HC	HC prom. x PMC
A	Sólo ciclo básico	Urbano	5	526	27	0	152	1.088	7
B	Sólo ciclo básico	Rural Aglomerado	2	33	6	0	53	227	4
C	Sólo ciclo básico	Rural Disperso	2	47	4	0	29	167	6
D	Sólo ciclo orientado	Urbano	1	386	0	18	98	728	7
E	Ciclo básico y orientado	Urbano	1	212	6	6	73	536	7
F	Ciclo básico y orientado	Rural	2	109	6	6	75	406	5
G	Ciclo básico y orientado	Rural Aglomerado	5	575	18	18	201	1.344	7
H	Ciclo básico y orientado	Rural Disperso	8	450	15	20	243	1.489	6
TOTAL			26	2.338	82	68	924	5.985	6

Situación posterior a la implementación

Agrupamiento	Oferta	Ámbito	Cant. Establec.	Matrícula	Secc. Ciclo Básico	Secc. Ciclo Orient.	Cant. de Personas por Materia y CUE (PMC)	Cant. HC	HC prom. x PMC	Variac. HC totales	Variac HC prom x persona
A	Sólo ciclo básico	Urbano	5	526	27	0	96	1.236	13	14%	80%
B	Sólo ciclo básico	Rural Aglomerado	2	33	6	0	30	264	9	16%	105%
C	Sólo ciclo básico	Rural Disperso	2	47	4	0	25	200	8	20%	39%
D	Sólo ciclo orientado	Urbano	1	386	0	18	66	833	13	14%	70%
E	Ciclo básico y orientado	Urbano	1	212	6	6	54	614	11	15%	55%
F	Ciclo básico y orientado	Rural	2	109	6	6	55	510	9	26%	71%
G	Ciclo básico y orientado	Rural Aglomerado	5	575	18	18	152	1.627	11	21%	60%
H	Ciclo básico y orientado	Rural Disperso	8	450	15	20	194	1.713	9	15%	44%
TOTAL			26	2.338	82	68	672	6.997	10	17%	61%

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

La comparación entre la situación inicial y la final muestra que el incremento promedio del 17% en el total de las HC que se destinan a la prestación de los servicios docentes según la propuesta reorganizadora de los planteles, es más acentuado en los establecimientos del tipo C, F y G, los tres con localización en ámbitos rurales (disperso y aglomerado).

Lo interesante es que dicha expansión está acompañada de un aumento en el promedio de HC por PMC en todas las combinaciones de oferta educativa y ámbito de los establecimientos. Son variaciones que en conjunto resultan en un aumento del 61% y que varían entre un 39% en establecimientos con oferta de ciclo básico ubicados en ámbito rural disperso, hasta un máximo de 105% en establecimientos con igual oferta en ámbito rural aglomerado. Es decir, la simulación revela un impacto significativo en la concentración de HC por profesor, aunque no se observa un patrón de comportamiento que permita señalar características asociadas al tipo de oferta, ámbito o tamaño de las escuelas.

Sin duda, la conformación de cargos y la asignación de horas de cátedra para tareas institucionales implica una nueva forma de organización del trabajo docente. En cuanto al financiamiento, la existencia de programas específicos que en la situación original financian acciones a nivel institucional podrán ser readecuados para asignar recursos a estas nuevas funciones, disminuyendo el impacto financiero a corto plazo. En el caso de Belén, nueve establecimientos disponen de horas institucionales, equivalentes al 18% del incremento de horas de cátedra previsto en este ejercicio de simulación.

IV. Asignación de funciones

En este último apartado, trabajaremos con un único establecimiento.

Una de las preocupaciones señaladas por varios profesionales que abordan la temática se centra en la aplicación de funciones para las horas que se adicionan a los docentes a fin de conformar los cargos. Y uno de los problemas que se deri-

van de este tipo de reorganización de planteles, basado en el objetivo de lograr que los profesores estén más tiempo en el establecimiento, apropiándose del proyecto institucional de la escuela, profundizando los lazos con sus pares y a través de ello, logrando un mayor conocimiento del potencial de sus alumnos, comprende el uso de esas horas, teniendo en cuenta que no todos los profesores del establecimiento dispondrán de ese complemento horario. Se debe tener en cuenta que la asignación de tales funciones implica determinada organización de las horas institucionales asignadas. El siguiente ejercicio intenta dar cuenta de esta problemática.

En el último Encuentro Nacional, el equipo de la Dirección de Aprendizajes presentó los MAI, orientados a la incorporación de parejas pedagógicas en el dictado de las materias.

Se hace necesario en este punto, repasar las principales características de los mismos:

- Cada grupo de alumnos tendrá dos MAI por trimestre. La unidad de tiempo trimestral significa que el ciclo lectivo se fracciona en tres trimestres.
- Cada docente que integra 1 MAI necesitará 1 hora adicional trimestral a la que ya contiene la carga horaria de su materia para la preparación del material que desarrollarán de a pares.
- El dictado de un MAI libera una hora de clase que podrá asignarse, por ejemplo, al espacio de lectura, aporte contemplado por la Dirección citada con vistas a introducir espacios de estudio relevantes para la mejora de la escuela secundaria.

A los fines del ejercicio, supongamos que se conforman los siguientes MAI –recordemos que la propuesta se centra en dos MAI por sección por trimestre- para todas las secciones del ciclo básico:

MAI 1: Lengua y Literatura – Historia
MAI 2: Matemática - Tecnología

- El Establecimiento XX seleccionado está organizado en 12 secciones, 6 correspondientes al ciclo básico y 6 al ciclo orientado.
- Se trata de un establecimiento localizado en un centro urbano.

- Las horas de cátedra disponibles para conformar los MAI propuestos en el ciclo básico, se presenta en el cuadro siguiente:
En cada sección del ciclo básico, se requiere 1 HC durante un trimestre.

CUADRO N°7: Simulación implementación mais. identificación hc disponibles en un establecimiento educativo.

Materia Resumida	Cant. Secciones Ciclo Básico	Personas que concentraron	Personas que no concentraron	Cargos de 14 HC			Cargos de 18 HC			Cargos de 24 HC			Total HC
		Personas con Desig. x Cargo	Personas con Desig. x HC	HC Curriculum	HC comp. Cargos	HC Instituc.	HC Curriculum	HC comp. Cargos	HC Instituc.	HC Curriculum	HC comp. Cargos	HC Instituc.	
Lengua y Literatura	6	3	0	0			15	1	3	40		8	12
Historia	6	2	0	0			30		6	0			6
Matemática	6	3	1	0			30		6	20		4	10
Tecnología	6	2	0	12		2	15	3	3	0			8

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

Como este ciclo está conformado por 6 secciones, se necesitan 6 HC trimestrales.

Cada HC anual permite cubrir 3 secciones, por lo tanto:

HC anuales necesarias = 1 HC x trimestre x cantidad de secciones / 3 = 1 x 6 / 3 = 2

En este ejemplo, resulta suficiente que una persona de cada materia integre los MAI. Sin embargo, dos personas están a cargo de cada una

de las cuatro asignaturas seleccionadas, por lo que será necesario afectar 1 HC anual de dos de los docentes que dictan las asignaturas.

Observación: Si en lugar de contemplar MAI trimestrales, se definen por cuatrimestre, y esto sucedería porque el ciclo lectivo está organizado de esta manera, los ajustes serían los siguientes: Como se necesitan 6 HC cuatrimestrales y el ciclo lectivo está organizado en dos cuatrimestres, HC anuales necesarias = 1 HC x cuatrimestre x cantidad de secciones / 2 = 1 x 6 / 2 = 3

CUADRO N°8: Asignación de personas para la ejecución de mais según asignaturas seleccionadas.

Materia Resumida	Cant. Secciones Ciclo Básico	Personas con Desig. x Cargo	Personas con Desig. x HC	TOTAL HC a Asignar Funciones	HC Anuales requeridas x MAIs p/Ciclo Básico (1HC Trim. x Secc)	Cant. Personas que desempeñarán MAI	HC Disponibles para otras funciones
Lengua y Literatura	6	3	0	12	2	2	10
Historia	6	2	0	6	2	2	4
Matemática	6	3	1	10	2	2	8
Tecnología	6	2	1	8	2	2	6

Fuente: Elaboración propia UOC Central /CGECSE (Coord. Gral. Costos Educativos) / DNPPE / SICE a partir de datos proporcionados por UOC Catamarca.

En el caso de lengua, el docente con el cargo de 18 HC, afectará a los MAIs 1 ½ HC ya que al tener a su cargo 3 secciones, sólo podrá afectar esa parte de sus horas institucionales. Queda pendiente, en este caso, asignar funciones a la 1 ½ HC restante que dispone en su cargo. Lo mismo sucede con los docentes que se desempeñan en historia y matemática. También en tecnología, aunque aquí la diferencia radica en que los docentes detentan cargos de 15 HC, los cuales incluyen 1 HC para completar el cargo además del 20% en concepto de horas institucionales.

La fórmula que permite estimar la cantidad anual de HC es la siguiente:

$$\text{HC anuales necesarias} = \frac{[(\text{HC necesarias por MAI}) \times \text{Cantidad de secciones}] / (\text{Tantas veces como pueda fraccionarse el año lectivo en MAIs})$$

Otras posibles asignaciones de la carga horaria disponible:

Son variados los potenciales destinos de las horas adicionales resultantes de la reorganización pedagógica que se ha procurado articular en esta clase.

Dependerá de factores objetivos como la dimensión (docentes y alumnos) y localización de los establecimientos y también de las prioridades que cada institución logre explicitar como metas a lograr. La construcción de una “agenda” que exprese esas metas facilitará el diseño de las actividades a asignar a los docentes. Parece deseable que en esa formulación de metas intervengan no sólo el equipo directivo sino también los docentes del establecimiento que llevarán a cabo las “nuevas actividades”.

Experiencias similares realizadas en el ámbito de proyectos institucionales dan cuenta de la necesidad de atender cuestiones como las siguientes:

- Planificación en función de las prioridades determinadas por cada unidad académica: tiempos destinados a la elaboración del proyecto institucional con horizontes de diversos alcances temporales (trimestrales, anuales y más).
- Diseño de propuestas interdisciplinarias que ayuden a poner en práctica el trabajo integrado entre docentes.
- Elaboración y discusión grupal con foco en un conjunto de estrategias destinadas a mejorar la inclusión y retención de los alumnos en función de las características socio-culturales de la población en edad escolar correspondiente al área de alcance del establecimiento.
- Orientación y ayuda docente a los alumnos en cuanto al aprendizaje de temas específicos en los que se detecten dificultades persistentes, así como en la transición entre niveles educativos.
- Diseño y acuerdo entre los docentes del establecimiento para aplicar prácticas de observación y devolución con el propósito de alentar cambios hacia prácticas pedagógicas que prueben ser las de mejor llegada y las que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Valorizar la revisión de la propia práctica docente y el intercambio con los colegas como un tema de significativa importancia para los resultados que se aspira a lograr.
- Por fin, no soslayar la siempre mencionada y no siempre ejecutada fase de evaluación de la experiencia, evitando que se limite a una evaluación “final”, donde la posibilidad de corrección o modificación queda circunscripta a la “próxima experiencia”.

Los temas mencionados constituyen una reseña – obviamente no excluyente- de algunos destinos a los que es posible imputar la carga horaria disponible que se genere como consecuencia de la propuesta de reorganización de los planteles docentes hasta aquí desarrollada.

Para considerar: en las clases anteriores hemos analizado las tareas que resultan prioritarias para el uso de las horas de trabajo institucional de los cargos docentes. Invitamos a articular esas dis-

cisiones con las propuestas de reorganización de los planteles docentes, en el diseño de una escuela secundaria inclusiva y que apoye y mejore las trayectorias reales de los estudiantes.

Comentarios Finales

El ejercicio realizado permitió enfrentar algunas de las problemáticas propias de la transición de un sistema de designaciones por hora cátedra a un sistema de designaciones de profesores por cargo.

En primer lugar, la definición de determinado número de tipos de cargo necesita tener en cuenta la variabilidad de las cajas curriculares de las diferentes materias, y por tanto, la gran heterogeneidad de cargas horarias a las que deben servir tales tipos de cargo.

Por otro lado, la utilización de tipos de cargo con alta carga horaria genera dificultades en la transición, ya que lleva a que una mayor cantidad de personas deba ceder una proporción de su carga horaria para la constitución de dichos cargos, lo que resulta en una mayor cantidad de personas con horas a reasignar funciones. Tamaños de cargos más moderados permiten reducir estas dificultades, además de generar mayor probabilidad de que haya más de un profesor desarrollando un área curricular en cada establecimiento (en especial, en el caso de los establecimientos más chicos), lo cual atenúa el impacto negativo de ausencias o licencias sin reemplazo, o con demoras para la designación de suplentes en el aprendizaje de los alumnos.

La heterogeneidad en los tamaños de los cargos da lugar a su vez, a que la relación entre secciones y horas cátedra varíen con cada materia. Si los criterios para la asignación de funciones varían de acuerdo con la cantidad de secciones de cada profesor, tales

criterios no podrán actuar homogéneamente entre profesores de diferentes materias. Algo parecido sucede si el criterio es la cantidad de alumnos, pero con relación a los establecimientos rurales y urbanos.

Finalmente, es importante tener en cuenta el esquema pedagógico a aplicar a la hora de construir los posibles tipos de cargos y asignar las horas institucionales asociadas. En un esquema como los MAIs, parece importante que la escuela pueda disponer de cierta variabilidad en la constitución de los mismos, ya que se trata de una estrategia que apunta a reforzar los aprendizajes en determinadas áreas pedagógicas.

Es preciso que estas cuestiones sean tenidas en cuenta en la medida en que se procure costear la implementación de los cargos de profesor, pero también evaluar la aplicación de determinado esquema pedagógico en el que se incluyen estos cargos.

Habida cuenta de la complejidad del tema, como fue señalado en un principio, y de la necesidad de identificar claramente la situación de cada docente como paso previo a la conformación de cargos, entendemos que este ejercicio no cubre todas las aristas del tema. Existen restricciones normativas que requerirán ser saldadas a la luz de la reglamentación de cada provincia. Aquí esas dificultades son soslayadas en pos de un ejercicio práctico, considerado como una herramienta valiosa para realizar un primer bosquejo de cargos y, directamente vinculado con ello, para estimar las necesidades de recursos netos adicionales, con el objetivo de lograr que los profesores estén más tiempo en el establecimiento, logren consustanciarse con el proyecto institucional de la escuela, profundicen los lazos con sus pares, y, a través de todo ello, se potencien los aprendizajes de sus alumnos.

1 Por este medio agradecemos nuevamente a las autoridades de la provincia por permitirnos trabajar con sus datos.

2 En esta presentación, la denominación establecimiento corresponde a CUE Anexo.

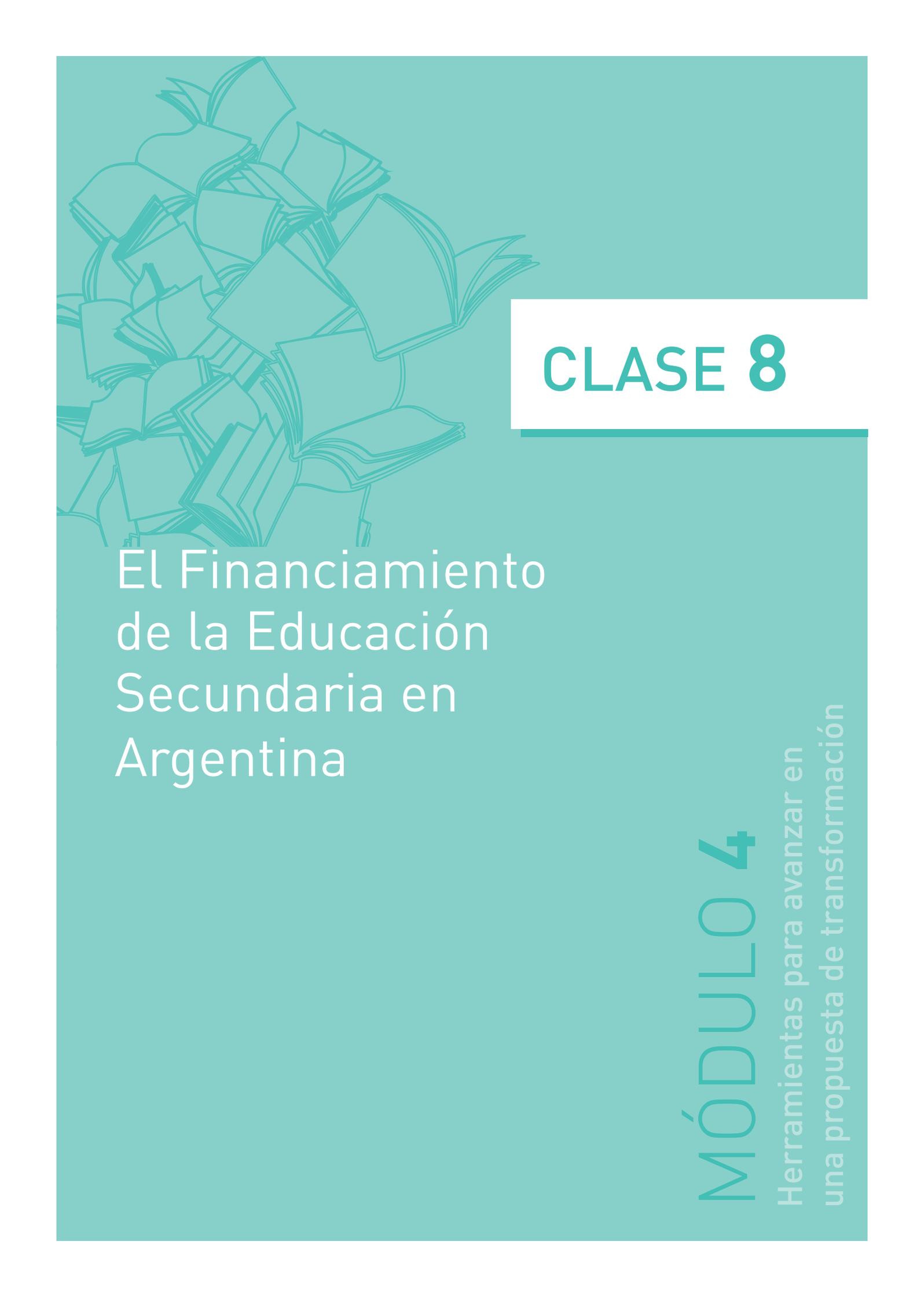
3 En este ejercicio, se han omitido los establecimientos de educación técnica.

4 La conjunción materia-sección-establecimiento define cada puesto de trabajo. En muchas jurisdicciones se le denomina plaza.

5 Siempre que se mantengan las mismas materias para el ejercicio.

6 Esta situación se identifica como "HC adicionales para completar el Cargo".

7 A corto plazo, las funciones adicionales previstas en la nueva escuela secundaria posibilitarán una rápida reasignación de funciones.



CLASE 8

El Financiamiento de la Educación Secundaria en Argentina

MÓDULO 4

Herramientas para avanzar en
una propuesta de transformación

El Financiamiento de la Educación Secundaria en Argentina

La presente clase tiene como propósito presentar la estructura y características del financiamiento de la educación del país y ofrecer algunas reflexiones sobre las posibilidades de financiamiento de las políticas educativas de la educación secundaria a nivel jurisdiccional.

El Financiamiento en la Administración Pública

En la Ley de Educación Nacional se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Art.2), y que tanto Nación como provincias y CABA tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (Art.4). Asegurar la provisión de la educación es un deber del Estado y, por lo tanto, debe contar con recursos para ello, a través de los procesos de administración pública. Las formas, mecanismos y prioridades que se establecen en el proceso de financiamiento de la educación pública son decisiones del Estado (en sus distintos niveles) que configuran el funcionamiento real del sistema educativo.

Desde la década del ochenta, la Administración Pública ha experimentado numerosos cambios. El traspaso de la responsabilidad de los servicios

sociales del Estado a las jurisdicciones (incluyendo su financiamiento), repercutió en la gestión cotidiana de los gobiernos provinciales y municipales.

En nuestro país, la administración financiera del Estado Nacional está regulada por la Ley de Administración Financiera N° 24156/92¹ que establece los sistemas, órganos, normas y procedimientos administrativos que hacen posible la obtención de los recursos públicos y su aplicación para el cumplimiento de los objetivos del Estado (art. 2° de la Ley).

En el marco de dicha legislación, la gestión financiera se organiza en cuatro sistemas: 1) presupuestario, 2) de crédito público, 3) de tesorería y 4) de contabilidad. La Sindicatura General de la Nación y la Auditoría General de la Nación son los órganos rectores de los sistemas de control interno y externo, respectivamente.

Más adelante nos centraremos en el sistema presupuestario, para el cual se deben considerar tanto la fuente de los recursos públicos como su ejecución. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley de Administración Financiera, el sistema presupuestario prevé que **los presupuestos comprendan todos los recursos y gastos previstos para el ejercicio**, expresando el resultado económico y financiero de las transacciones programadas para ese período, en sus cuentas corrientes y de capital, así como la producción de bienes y servicios que generarán las acciones previstas.

Los **recursos** con los que cuentan los distintos niveles de gobierno (Nación y provincias) para llevar adelante la educación provienen de los ingresos derivados de los impuestos, contribuciones, tasas, regalías, etc. (como ingresos regulares) e ingresos extraordinarios (como préstamos o donaciones).

Dada la estructura federal y las diversas responsabilidades de los distintos niveles de gobierno, las provincias presentan capacidades diferenciales para afrontar los gastos en su territorio. Por ello, la Argentina cuenta con un mecanismo redistributivo de coparticipación de impuestos: hay impuestos que recauda la Nación y que luego “coparticipa” a las provincias. En muchos casos, los recursos con los que cuenta el estado provincial para el financiamiento de sus gastos sociales se organizan a partir de la Ley de Coparticipación Federal de Recursos Fiscales la cual establece que la masa de fondos a distribuir estará integrada por la recaudación de los impuestos nacionales coparticipables, como así también los porcentajes de distribución que le corresponden a cada jurisdicción y a la Nación.

La *Ley de Coparticipación Federal de Recursos Fiscales* (LEY N° 23548/88) estableció el mecanismo para distribuir los recursos fiscales entre la nación y las provincias. Una vez definida la masa de fondos coparticipables se realiza una **distribución primaria** del monto total recaudado asignando un porcentaje para la Nación y otro para las provincias (42,34% y 56,66% respectivamente²).

La distribución secundaria se produce mediante un coeficiente establecido en la Ley para repartir el monto correspondiente al 56,66% entre las provincias. A su vez, las provincias tienen mecanismos de coparticipación o distribución de recursos a los gobiernos locales, en algunos casos con finalidad específica a educación y/o cultura. A nivel jurisdiccional, los recursos se componen de lo que cada provincia recauda como fondos propios y lo que recibe de otras jurisdicciones (en general, de la Nación). Los recursos provinciales varían por su propia recaudación como por el porcentaje asignado de distribución por la Comisión Federal de Impuestos. La Ley de coparticipación

nace con un criterio redistributivo: la asignación de los porcentajes responde a la necesidad de un tratamiento preferencial a las provincias con menores recursos a efectos de posibilitar a todas ellas la prestación de los servicios públicos a su cargo en niveles que garanticen la igualdad de tratamiento a todos los habitantes³.

El Financiamiento del sistema educativo

A partir de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y de las leyes de transferencia educativa, el sistema educativo queda integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones Nacional y Provincial, distribuidos de la siguiente manera: el aporte financiero para el sistema universitario estatal es responsabilidad de Nación y para el sistema de educación inicial, básica, secundaria y superior no universitaria es responsabilidad de las provincias.

Para un breve resumen de las implicancias de la descentralización educativa, ver entrevista a Alejandro Morduchowicz

<https://youtu.be/5zXhGnGALV8>

El artículo 64 de la Ley N° 24.195 preveía que la Nación financiara *“total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas Jurisdicciones con la finalidad de solucionar emergencias educativas, compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad, o poner en práctica experiencias educativas de interés nacional, con fondos que a tal fin le asigne anualmente el presupuesto, o con partidas especiales que se habiliten al efecto”*.

En dicho marco, además de la transferencia de recursos a través de la coparticipación a las jurisdicciones para el financiamiento de los servicios bajo su responsabilidad, el Estado Nacional aporta fondos a través de Programas específicos. Desde la transferencia del servicio educativo, el esfuerzo financiero que realizaba cada provincia se volvió cada vez más heterogéneo para atender a la nueva responsabilidad encomendada.



Para el año 2004, el porcentaje del PBI destinado a educación era del 4,3% por lo que, en el año 2005, por medio de la **Ley de Financiamiento Educativo** (Ley 26075/2005), el Estado Nacional se comprometió con el aumento progresivo del porcentaje del PBI destinado a educación, garantizando llegar al 6% del PBI en el año 2010. Además de establecer las **metas financieras** (progresivas en forma anual), y las **metas educativas**⁴ prioritarias a las cuales destinar los recursos, se definió el porcentaje de participación de cada nivel de gobierno para el cumplimiento de la meta de crecimiento anual (40% Nación y 60% las provincias).

Asimismo, se establecieron criterios para la elaboración de un índice de contribución anual del monto específico para cada provincia. La ponderación de los criterios para la determinación del índice de cada provincia fueron los siguientes: a) matrícula de todos los niveles (80%), b) incidencia de la ruralidad en el total de la matrícula de educación común (10%) y c) participación de la población no escolarizada de 3 a 17 años (10%).

Así, en el primer año de implementación de la Ley de Financiamiento Educativo, la afectación por provincia quedó fijado en los siguientes porcentajes:

Jurisdicción	Porcentaje de afectación
Buenos Aires	32,17%
Catamarca	1,75%
Chaco	3,60%
Chubut	1,46%
C.A.B.A	5,25%
Córdoba	7,50%
Corrientes	3,29%
Entre Ríos	3,33%
Formosa	2,20%
Jujuy	2,24%
La Pampa	1,13%
La Rioja	1,42%
Mendoza	4,44%
Misiones	3,92%
Neuquén	1,68%

Río Negro	1,94%
Salta	3,85%
San Juan	2,05%
San Luis	1,34%
Santa Cruz	0,60%
Santa Fe	7,18%
Sgo. del Estero	3,34%
Tierra del Fuego	0,36%
Tucumán	3,96%
	100,00%

Posteriormente, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, se incluye un artículo en la que establece que *“Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6 %) del Producto Interno Bruto (PIB)”*.

A partir de la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (y especificado en ella), el instrumento para garantizar el cumplimiento de las metas educativas y los porcentajes de co-responsabilidad financiera fueron los Convenios Bilaterales firmados entre Nación y cada una de las provincias. En estos convenios quedaron establecidas metas financieras de responsabilidad compartida y metas educativas de responsabilidad jurisdiccional. Mediante estos convenios, las jurisdicciones debieron realizar planificaciones y establecer las prioridades para financiar determinadas líneas de acción vinculadas a los objetivos propuestos.

Los convenios firmados en el 2012 con las distintas provincias se pueden consultar en el siguiente link: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/54496>



Estos convenios incluían metas para el período 2012-2016 y constituyeron un marco de regulación político-programático de las políticas educativas nacionales en acuerdo con las jurisdicciones provinciales.

Estos convenios se acompañaban de tres anexos. En el primer anexo se definían las **Metas de**

eficiencia interna del sistema educativo y los logros de aprendizaje, tales como tasas de escolarización, repitencia, promoción, egreso y nivel de desempeño en evaluaciones educativas. El tercer anexo definía, por medio de un **Acta compromiso de recursos**, la inversión total prevista para el año en curso para el sistema educativo de la provincia y el monto con el que se comprometía aportar cada nivel de gobierno (provincial y nacional), mientras que en el segundo anexo se detallaban las acciones educativas utilizadas para el cálculo de recursos necesarios en las que se basaban las programaciones presupuestarias y que daban viabilidad al cumplimiento de las metas educativas establecidas.

De acuerdo a Salse e Ibarra (2009), *“Los convenios bilaterales de la Ley de Financiamiento constituyeron un paso fundamental en relación a cómo se plasman y se articulan voluntades políticas, objetivos y recursos entre la Nación y las provincias de manera consensuada. [...] El proceso de armado de los Convenios Bilaterales fue considerado como facilitador de un planeamiento estratégico inicial, no sólo en relación a las acciones sino también a los costos y los tiempos de las mismas, con una dirección común marcada por los objetivos explicitados en el art. 2º de la Ley N° 26.075 y obligó al ejercicio periódico de tomar medidas anticipatorias para su implementación en los próximos años. En este sentido, los Convenios Bilaterales y las Actas de Monitoreo fueron considerados herramientas que permiten efectuar una planificación y seguimiento de las políticas educativas a corto y mediano plazo”*.

Desde el año 2016, se inició un nuevo proceso de trabajo conjunto entre la nación y las 24 jurisdicciones para la integración y planificación coordinada de las políticas educativas. El Ministerio de Educación de la Nación promueve el desarrollo de Planes Operativos Anuales Integrales (POAI), en el marco del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, aprobado por Resolución del CFE 285/16, cuya “finalidad es lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes social-

mente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad”.

El Plan Operativo Anual Integral de cada jurisdicción da cuenta de las líneas de acción y actividades que cada provincia pone en marcha cada año. De este modo, el POAI constituye una herramienta de planeamiento y gestión, además de plasmar las orientaciones priorizadas por la política educativa provincial en el marco de los acuerdos federales.

En el año 2018, el POAI incorporó los proyectos integradores como ejes organizadores de la planificación educativa. Estos proyectos reúnen subproyectos de distintas áreas y programas presupuestarios que tienen finalidades y propósitos comunes dentro en el marco del Estratégico Nacional 2016-2021.

De acuerdo a lo establecido en el artículo 2 de la Resolución 285, el Ministerio y las jurisdicciones celebran un convenio bilateral 2017-2021 en el que acuerdan la elaboración conjunta de la matriz de seguimiento de objetivos 2018-2021 y los planes operativos anuales.

Los Recursos y Gastos en el nivel jurisdiccional

Los recursos que utilizan las provincias para financiar la educación en sus respectivas jurisdicciones provienen principalmente de rentas generales. Éstos se complementan con transferencias de otras jurisdicciones (con o sin asignación específica a la función educación) y fondos de financiamiento externo.

Por lo general, las fuentes de recursos y destino de los fondos que realizan las provincias son:

Recursos	Gastos
<ul style="list-style-type: none"> - Presupuesto Provincial - Aportes Nacionales: <ul style="list-style-type: none"> • Fondos de afectación específica • Aportes sin asignación específica - Financiamiento externo (préstamos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Salarios del Personal - Infraestructura y Equipamiento - Servicios a Escuelas - Becas - Tecnología educativa - Capacitación

El presupuesto educativo de las jurisdicciones representa entre un 20 y 40% del total del presupuesto provincial, según la jurisdicción.

Las jurisdicciones reciben aportes para destinos específicos por parte del Ministerio de Educación Nacional, por ejemplo, para compensar los salarios docentes. Esto se debe a que las provincias destinan entre el 80 y 90% de sus recursos a financiar la masa salarial docente (incluyendo las transferencias al sector privado que subsidian parte de los salarios docentes).

En relación al aporte que realiza la Nación para los salarios docentes, se encuentra vigente el Fondo Nacional de Incentivo Docente creado en 1998, que, de acuerdo al art. 10, *“será afectado específicamente al mejoramiento de la retribución de los docentes de escuelas oficiales y de gestión privada subvencionadas de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires, y de las escuelas e institutos oficiales dependientes de las universidades nacionales, de los ministerios del Poder Ejecutivo nacional, de otros organismos oficiales y de las escuelas dependientes de municipios, sujetos a las condiciones que fija la norma”*.

Luego, en el año 2005, con la Ley de Financiamiento Educativo, se crea el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente cuyo objetivo es *contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las cuales se evalúe efectivamente que, a pesar del esfuerzo financiero destinado al sector y de las mejoras de la eficiencia en la asignación de los recursos, no resulte posible superar dichas desigualdades*.

En el Presupuesto Nacional de 2018, el Ministerio de Educación de la Nación destina un 15.6%

de su presupuesto total al **Fondo Nacional de Incentivo Docente y Compensaciones Salariales**.

Otro ejemplo de aporte de Nación a las provincias es el **Fondo Nacional para la Educación Técnico-Profesional** creado por la Ley N° 26.058, que previó que se aplique al gasto en *“equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos de operación, desarrollo de proyectos institucionales y condiciones edilicias para el aprovechamiento integral de los recursos recibidos”* en escuelas técnicas.

Otra de las fuentes de recursos con asignación específica lo constituye el **Fondo Federal Solidario**⁵ creado en el año 2009 a través de un Decreto de Necesidad y Urgencia, con la finalidad de financiar, en Provincias y Municipios, obras que contribuyan a la mejora de la infraestructura sanitaria, educativa, hospitalaria, de vivienda o vial en ámbitos urbanos o rurales, con expresa prohibición de utilizar las sumas que lo compongan para el financiamiento de gastos corrientes.

Otros recursos que llegan a las provincias provienen programas especiales: como por ejemplo el **Plan Nacional de Educación Digital, Plan Nacional de Infraestructura, Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER)**, entre otros.

Compartimos el link del Presupuesto 2018 del Ministerio de Educación:

<https://www.minhacienda.gob.ar/onp/documentos/presutexto/proy2018/jurent/pdf/P18J70.pdf>



En cuanto a los préstamos, se utilizan para financiar programas tales como el Proyecto de Mejoramiento de Educación Rural (PROMER), Acciones de Apoyo a la Gestión, Monitoreo y Evaluación Institucional – BID N°3455/OC - AR – PROMEDU IV y BICE – AR.

En relación al gasto⁶ que realizan las provincias para la provisión del servicio educativo, es importante resaltar, como se mencionó anteriormente, que se destina entre el 80% y 90% del presupuesto, por lo general, a salarios del personal.

Respecto del gasto educativo jurisdiccional, en promedio, las jurisdicciones asignaban (datos a 2016), según el objeto del gasto: el 80,7% a per-

sonal, el 2,7% a Bienes y Servicios No Personales, a transferencia el 13.5% y a erogaciones de capital el 3%⁷

En cuanto a la distribución del gasto por nivel educativo, para el año 2016 se observa un 38,4% para el nivel inicial y primario, un 31.7% para el nivel secundario y un 4.9% para el nivel superior no universitario.

Gasto Educativo Jurisdiccional por Nivel Educativo. Años 2010-2016

Año	Total	Niveles Educativos			Sin discriminar	Total Gestión Privada **	
		Inicial + Primario****	Secundario	Superior***			
2010	en \$	67.854.167.269	24.118.197.579	20.249.402.834	2.715.709.496	11.884.255.633	8.886.601.728
	en %	100%	35,5%	39,8%	4,0%	17,5%	13,1%
2011	en \$	95.577.239.509	36.301.327.094	31.198.859.652	3.993.757.218	12.083.678.652	11.999.616.894
	en %	100%	38,0%	32,6%	4,2%	12,6%	12,6%
2012	en \$	117.062.946.252	44.449.415.980	37.881.341.128	5.314.253.050	14.408.167.266	15.009.768.828
	en %	100%	38,0%	32,4%	4,5%	12,3%	12,8%
2013	en \$	151.236.615.619	56.061.200.759	52.721.993.691	6.733.770.311	17.239.892.380	18.479.758.478
	en %	100%	37,1%	34,9%	4,5%	11,4%	12,2%
2014	en \$	200.535.000.362	76.641.985.083	66.039.174.054	9.392.534.764	23.665.511.317	24.795.795.144
	en %	100%	38,2%	32,9%	4,7%	11,8%	12,4%
2015	en \$	282.344.272.010	108.401.391.299	89.522.499.705	13.927.081.423	36.468.597.095	34.024.702.490
	en %	100%	38,4%	31,7%	4,9%	12,9%	12,1%
2016	en \$	370.506.292.296	147.169.999.863	118.476.959.177	18.091.397.679	40.650.259.675	46.117.675.901
	en %	100%	39,7%	32,0%	4,9%	11,0%	12,4%

** La información no se presenta desagregada por nivel educativo porque gran parte de las jurisdicciones no informa la diferenciación por nivel de ese tipo de gasto.

***El nivel Superior incluye a los Institutos de Formación Docente y de Formación Profesional.

**** La información no se presenta desagregada por nivel educativo porque gran parte de las jurisdicciones no informa la diferenciación por nivel de ese tipo de gasto.

Aclaraciones referidas al gasto educativo en la Provincia:

- Datos provisorios sujetos a revisión.
- Incluye aquellos gastos financiados con Transferencias No Automáticas del Ministerio de Educación de la Nación, en base a información suministrada por la provincia. En los años en que no se informa se imputó según datos obrantes en la Dirección de Contabilidad y Finanzas/SsCA/ME y UFI/SsCA/ME
- Se incluyen las Transferencias No Monetarias efectuadas en el marco del Programa Conectar Igualdad.
- Se incluyen los gastos en infraestructura financiados con el Fondo Federal Solidario
- Se incluyen a partir del año 2005 los montos transferidos en concepto de infraestructura en el marco del "Programa Nacional 700 Escuelas" y "Más Escuelas" a cargo del Ministerio de Educación de la Nación y del Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda.
- No se incluyen las erogaciones correspondientes a la función Cultura.
- No incluye el gasto ejecutado en concepto de servicio alimentario.
- A partir de 2005 se incluye, en el caso de las provincias que lo informan, el gasto en in-

fraestructura escolar de otros organismos.
Fuente: CGECSE/DNPPE/SlyCE/Ministerio de Educación de la Nación (ME) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/ME; Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa/DNPPE/SlyCE/ME

Con respecto al porcentaje de participación que tiene en el presupuesto total de educación el subsidio a la oferta privada, el artículo 65 de la Ley de Educación Nacional establece que *“la asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca”*.

Financiamiento de la educación secundaria

En este apartado es importante retomar la dimensión de planeamiento de la política educativa nacional y jurisdiccional y la viabilidad para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidas para el nivel.

Así como vimos para los casos de los Convenios Bilaterales firmados entre Nación y las Provincias (primeramente, en el marco de la Ley de Financiamiento Educativo) y actualmente para los POAI (en el marco del Plan Estratégico Nacional) es fundamental para la asignación de recursos establecer las prioridades para la programación presupuestaria, es decir, el destino de los fondos. A nivel nacional, el Plan Estratégico 2016-2021 establece las siguientes líneas prioritarias: 1) Aprendizaje de saberes y capacidades fundamentales, 2) Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad, 3) Planificación y gestión educativa, 4) Comunidad educativa integrada; y ejes transversales: 1) Innovación y tec-

nología; 2) Políticas de contexto y 3) Evaluación e información. *“Las provincias y la CABA, por su parte, elaborarán planes operativos anuales que contribuyan al logro de los objetivos nacionales concertados en este documento. Estos planes establecerán las líneas de acción y estrategias que cada provincia/CABA formule para alcanzar dichos objetivos según sus decisiones técnico-políticas y los acuerdos federales existentes y futuros. Por ello, las líneas de acción enunciadas en este plan se encuentran formuladas de manera general para que puedan ser adaptadas a cada nivel y/o modalidad que se requiera, según las particularidades, necesidades, contextos e identidades jurisdiccionales.*

En función de los recursos nacionales y propios con los que disponen efectivamente las provincias para la elaboración de la planificación anual para el logro de los objetivos acordados, se considera fundamental que los equipos técnicos jurisdiccionales tengan conocimiento de todas las fuentes de financiamiento existentes. Esta programación implica un trabajo coordinado entre las áreas pedagógicas y las áreas de hacienda o financieras de los ministerios. De esta manera, las áreas financieras participan y contribuyen, desde su saber experto y conocimiento de las fuentes y procesos administrativos a la planificación de acciones pedagógicas.

Insistiendo en la necesidad de establecer prioridades, el diálogo entre ambas instancias resulta esencial para determinar las estrategias y líneas de acción que pueden llevar adelante las jurisdicciones en función de sus particularidades y necesidades del nivel.

Además de la priorización, debido a que los recursos siempre son escasos, un principio de la administración pública consiste en que es deber del Estado administrarlos de forma eficiente.

En relación con este tema, Morduchowicz (2002) sostiene que “el conocimiento desagregado de los costos del sistema vinculados con los programas que los originan, además de posibilitar la determinación de las necesidades finales de fondos, tiene una justificación adicional y tanto o más importante que conocer la suma total a uti-

lizar: permite señalar posibles incrementos en la eficiencia que posibilitarían hacer más cosas con los fondos disponibles”.

Por ello, se considera que la **información** es un elemento clave para la administración del sistema educativo.

En la clase anterior referida a Costos, se trabajó con un ejercicio de estimación de costos presentado por la CGECSE durante los Encuentros Regionales 2017 vinculado con la comparación de designaciones por hora cátedra y un sistema de designaciones de profesores por cargo.

Teniendo en cuenta que actualmente las jurisdicciones cuentan con horas institucionales provenientes del financiamiento para el Plan de Mejora Institucional, una de las reflexiones en los foros del campus (que dan cuenta del trabajo realizado con los equipos técnicos jurisdiccionales acerca del uso de esas horas institucionales) señalan, por ejemplo, las dificultades que implica lograr la concentración horaria en profesores que tienen sus horas dispersas en varias escuelas.

Asimismo, surgió de dicho intercambio que además de destinar las horas a tutorías, las horas institucionales se podrían priorizar para las siguientes acciones: tiempos de planificación conjunta, prácticas pedagógicas innovadoras, evaluaciones colegiadas, tiempos de acompañamiento ajustada a las necesidades estudiantiles, espacio de encuentro con el colectivo docente para la reflexión, revisión y establecimiento de acuerdos.

Solo a modo ilustrativo, se destaca la importancia de estos intercambios, tan necesarios entre todos los niveles y actores del sistema, que redundan en información clave para la evaluación permanente de los recursos existentes.

A modo de cierre, se esbozan tópicos orientadores que pueden ser útiles en instancias de planificación o implementación de nuevas acciones para optimizar la utilización de los recursos disponibles:

- Conocimiento y análisis de los tipos de acciones que se están desarrollando o se planifican desarrollar tendientes a la coordinación y articulación entre niveles y modalidades y los actores intervinientes de manera de establecer las particularidades, problemáticas y necesidades prioritarias. Se sugiere evaluar en qué medida cada acción contribuye a los objetivos de política educativa y constituye un aporte valioso y complementario al de otras acciones que estén en marcha.
- Disponibilidad de información como elemento indispensable para el debate, la reflexión y la posterior toma de decisiones respecto a las necesidades de recursos del sistema educativo provincial y/o municipal.
- Conocimiento de todas las fuentes de recursos disponibles en la jurisdicción y/o municipio.
- Conocimiento y análisis de los criterios de distribución de los recursos. Líneas de acción prioritarias definidas en la planificación anual jurisdiccional.
- Análisis de las acciones planificadas a las que se destinarán los fondos en función de: a) que esté centrado en lo pedagógico-didáctico, b) se base en el conocimiento de las diversas trayectorias escolares y c) contemple la población no escolarizada.
- Realización del monitoreo y evaluación de las acciones implementadas que servirán de información para la reprogramación o intensificación de recursos en determinadas líneas de acción.

Actividad

Les proponemos que junto con el equipo de su jurisdicción releven y compartan: ¿Cómo se constituye el presupuesto educativo? y ¿Cuáles son las distintas fuentes de financiamiento de la educación secundaria en la provincia?

Bibliografía

- **Alvarez, M.** (2010); “Financiamiento de la educación, debates pendientes”. Revista Fénix N° 3. Buenos Aires: FCE-UBA.

- **Alvarez, M. y Gardyn, N.** (2013) Conceptos básicos sobre financiamiento educativo. Buenos Aires: Material de Cátedra de Administración de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- **Morduchowicz, A.** (2008), Hitos y Hiatos del federalismo fiscal-educativo argentino. Buenos Aires: Seminario de Política Educativa y Territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. IPEE-UNESCO
- **Morduchowicz, A.** (2002); El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales IPEE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- **Salse, G.; Ibarra, T.** (2009): Implementación de la Ley de Financiamiento Educativo: un proceso de construcción conjunta de los Convenios Bilaterales Nación-Provincias, su monitoreo y seguimiento. Subsecretaría de Planeamiento Educativo. Ministerio de Educación de la Nación.

1 Cada jurisdicción se sumó posteriormente a los principios de esta ley, con la sanción de leyes de administración financiera provinciales.

2 Ley Nº 23548/88. El 1% restante es destinado al Fondo de Aportes del Tesoro Nacional a las provincias para atender situaciones de emergencia y desequilibrios financieros de los gobiernos provinciales y será previsto presupuestariamente en jurisdicción del Ministerio del Interior, quien será el encargado de su asignación.

3 Ley Nº 20221/73 Fundamentos para el establecimiento del sistema de coparticipación: Los criterios definidos para la distribución del monto entre las provincias (establecidos en el art. 3º de la Ley-Convenio De Coparticipación de Impuestos Nacionales) son: a) 65% por población; b) 25% por brecha de desarrollo (diferencia porcentual entre su nivel de desarrollo y el correspondiente al área que comprende a la Capital Federal y a la provincia de Buenos Aires. Para la determinación del nivel de desarrollo de cada provincia se tendrá en cuenta: calidad de vivienda, grado de educación, automóviles por habitante); y c) 10% por dispersión de población (correspondiente a las provincias que no tengan densidad de población superior al promedio del conjunto de provincias, y en proporción a la diferencia entre la densidad de población de cada provincia y dicho promedio)

4 a) Incluir en el nivel inicial al CIEN POR CIENTO (100%) de la población de CINCO (5) años de edad y asegurar la incorporación creciente de los niños y niñas de TRES (3) y CUATRO (4) años, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos; b) Garantizar un mínimo de DIEZ (10) años de escolaridad obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. Asegurar la inclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Lograr que, como mínimo, el TREINTA POR CIENTO (30%) de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas; c) Promover estrategias y mecanismos de asignación de recursos destinados a garantizar la inclusión y permanencia escolar en niños, niñas y jóvenes que viven en hogares por debajo de la línea de pobreza mediante sistemas de compensación que permitan favorecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo nacional; d) Avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal logrando que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios; e) Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema; f) Producir las transformaciones pedagógicas y organizacionales que posibiliten mejorar la calidad y equidad del sistema educativo nacional en todos los niveles y modalidades, garantizando la apropiación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por la totalidad de los alumnos de los niveles de educación inicial, básica/primaria y media/polimodal; g) Expandir la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en los establecimientos educativos y extender la enseñanza de una segunda lengua; h) Fortalecer la educación técnica y la formación profesional impulsando su modernización y vinculación con la producción y el trabajo. Incrementar la inversión en infraestructura y equipamiento de las escuelas y centros de formación profesional; i) Mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente inicial y continua; j) Fortalecer la democratización, la calidad, los procesos de innovación y la pertinencia de la educación brindada en el sistema universitario nacional; k) Jerarquizar la investigación científico-tecnológica y garantizar el cumplimiento de los objetivos propuestos para el sistema científico-tecnológico nacional.

5 El decreto de constitución del Fondo Federal Solidario asignaba el 30% de las sumas que el Estado Nacional percibiera en concepto de derechos de exportación de soja, en todas sus variedades y sus derivados a las provincias. La distribución de esos fondos se efectuaría, en forma automática, entre las Provincias que adhieran, de acuerdo a los porcentajes establecidos en la Ley Nº 23.548 y sus modificatorias. Las Provincias que se adherían a esta medida, y que, en consecuencia, resultaban beneficiarias del fondo, debían establecer un régimen de reparto automático a sus municipios por sumas nunca inferiores al 30% del total de los fondos que recibiera la Provincia.

6 Gasto e inversión en educación. Sin duda, la educación es una inversión para el desarrollo sostenible de nuestras sociedades. En el marco de esta clase de financiamiento hemos respetado la utilización del término "gasto", porque es el término utilizado en el marco del sistema administrativo financiero para denotar los recursos financieros asignados a un fin específico en el marco del presupuesto en un ejercicio corriente. Por ello hablamos de gasto y no de inversión, aunque conceptualmente los recursos asignados a la educación los consideramos inversión en un sentido amplio.

7 Fuente: CGECSE/DNPPE/SlyCE/Ministerio de Educación de la Nación (ME) en base a ejecuciones presupuestarias provinciales, Dirección de Contabilidad y Finanzas, Dirección de Presupuesto y Dirección General de la Unidad de Financiamiento Internacional/SsCA/ME; Dirección de Información y Estadística de la Calidad Educativa/DNPPE/SlyCE/ME. Descargado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/CGECSE>

8 Link de acceso al Presupuesto 2018 del Ministerio de Educación Nacional: <https://www.minhacienda.gob.ar/onp/documentos/presupuesto/proy2018/jurent/pdf/P18J70.pdf>

9 Se puede consultar el detalle de las líneas de acción a ser financiadas en: <http://www.inet.edu.ar/index.php/asuntos-federales/planes-de-mejora-de-la-etp/>



CLASE 9

El enfoque de desarrollo de capacidades y la enseñanza para la comprensión

MÓDULO 5

Abordajes pedagógicos que sustentan una escuela secundaria innovadora

El enfoque de desarrollo de capacidades y la enseñanza para la comprensión

Mediante esta clase nos proponemos, en primer lugar, plantear los enfoques sobre el aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades, y la denominada enseñanza para la comprensión. La intención es recopilar los planteos centrales de estas propuestas para luego avanzar en orientaciones para el trabajo en las escuelas retomando estas perspectivas.

¿A qué referimos por desarrollo de capacidades?

En los últimos años la perspectiva pedagógica denominada “desarrollo de capacidades” ha tenido una fuerte presencia en diferentes iniciativas y contextos (tanto en nuestro país, como en otras latitudes). Su desarrollo es coincidente con los temas que hemos planteado a lo largo de las clases anteriores en donde revisamos las transformaciones culturales y señalamos los nuevos modos de organización y abordaje del saber que conllevan estos cambios.

El enfoque de desarrollo de capacidades enfatiza como objeto central de la educación en la formación de un conjunto de habilidades, disposiciones, prácticas que generan una plataforma para el pensamiento, la acción y la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichas capacidades se basan en un “saber hacer en contexto”, que permite emplear el conocimiento y los saberes disponibles con propósitos que sean re-

levantes, en situaciones y contextos auténticos. Podríamos decir que refieren a modos de pensar, actuar y vincularse, que se desarrollan en el transcurso de la escolaridad, y son fundamentales para desempeñarse en la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, aprender conlleva un proceso que excede al hecho de reproducir un saber declarativo. Por el contrario, este enfoque considera que el conocimiento brinda herramientas para entender, pensar y transformar el contexto.

Como señala el documento “Encuadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela” (Ministerio de Educación y Deportes, 2016), esta perspectiva está avalada por la normativa nacional, en el marco de la Ley N 26.206 de Educación Nacional sancionada en el año 2006, que plantea la intencionalidad pedagógica de promover y desarrollar capacidades en el marco de la educación obligatoria. Los objetivos establecidos para los distintos niveles y modalidades expresan esta intencionalidad, planteando un trabajo progresivo en torno a ciertas capacidades consideradas fundamentales para la vida en sociedad. Se hace referencia entonces a capacidades vinculadas con la creatividad; la expresión y la comunicación; la comprensión y utilización crítica de las tecnologías de la información y la comunicación; el estudio y el aprendizaje; el trabajo en equipo; el esfuerzo, la iniciativa y la responsabilidad; el ejercicio de una ciudadanía responsable; la utilización del conocimiento como herramienta para

comprender y transformar constructivamente el entorno social, económico, ambiental y cultural.

A partir de dicho marco normativo, la Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación, que aprueba el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, explicita el propósito de mejorar los aprendizajes para el desarrollo integral de los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas, las siguientes líneas de acción, entre otras:

“1.3.7 Implementación de acciones tendientes a fortalecer los aprendizajes prioritarios para el desarrollo de capacidades complejas, con énfasis especial en capacidades para el dominio de la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo y el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes.

1.3.8 Fortalecimiento de saberes y capacidades vinculados a la creatividad, el gusto y la comprensión de los distintos lenguajes artísticos, las lenguas extranjeras y los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación.”

En el contexto internacional, distintas iniciativas (como la Partnership for 21 Century Learning y sus “habilidades del siglo XXI” o las Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje profundo, entre otras) formularon las capacidades que los alumnos deben desarrollar en su trayecto por la escolaridad obligatoria. Entre ellas es posible identificar las siguientes capacidades para desarrollar en la escuela:

- Capacidades para pensar y para el aprendizaje: pensamiento crítico, reflexivo, pensamiento computacional, creatividad, innovación
- Capacidades para el trabajo: comunicación, colaboración, iniciativa y auto-dirección, alfabetización digital y TIC
- Capacidades para vivir con otros: empatía y respeto, responsabilidad social y personal
- Capacidades para el desarrollo personal: autorregulación, autodisciplina, iniciativa, habilidades para la organización, auto-conciencia.

Sin embargo, al implementar este abordaje en la escuela secundaria, en la que la enseñanza está organizada en torno a las disciplinas, hay que reconocer que: el enfoque por capacidades aborda la importancia del contenido conceptual como contexto fundamental para el desarrollo de capacidades complejas. Es decir, el desarrollo de capacidades no se opone al trabajo disciplinar, sino que al reconocerlo como contexto permite identificar su transversalidad. Según Petrosino (2010), décadas de investigación sobre psicología del aprendizaje dan cuenta de manera contundente de que las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío. De modo que el trabajo por capacidades no implica desentenderse de la enseñanza de contenidos conceptuales.

Implementar un abordaje por capacidades en la escuela representa un desafío institucional grande: por la tradición incorporada en los profesores, las familias y los estudiantes que creen como única posibilidad la enseñanza centrada en los contenidos disciplinares, también porque requiere un esfuerzo importante de gestión del currículum a nivel de la institución para coordinar la tarea de los docentes (Petrosino 2010). Esto requiere de un nivel de acuerdo institucional, que tenga un correlato en acuerdos de trabajo entre docentes de diversas áreas y una revisión a nivel de todos los actores (estudiantes, docentes, directivos) del contrato pedagógico de la escuela, es decir de qué se entiende por el concepto mismo de enseñar. En este sentido, habrá que afrontar algunos prejuicios respecto de lo que es aprender, que algunas veces puede jugar en contra de ciertas actividades que podrían tener una gran riqueza educativa, pudiendo constituirse en obstáculos para intentar otras formas de enseñanza y de aprendizaje.

Para ampliar: acerca de esta temática sugerimos la lectura del siguiente texto de Philip Perrenoud sobre el aprendizaje de capacidades mediante la realización de proyectos en la escuela.

Perrenoud Philippe, (2000) **Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?**.

Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Disponible en:



https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Enseñanza para la comprensión

Este segundo abordaje que fundamenta el enfoque general propuesto es la Enseñanza para la Comprensión. El mismo postula a la comprensión como la gran meta educativa a alcanzar para todas las disciplinas escolares, entendiéndola como la capacidad de darle sentido al conocimiento y utilizarlo en situaciones diversas.

David Perkins, cofundador del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard y uno de los máximos referentes de este enfoque, sostiene que la comprensión se reconoce cuando podemos desempeñarnos con el conocimiento de manera flexible: “La comprensión muestra su cara cuando la gente puede pensar y actuar flexiblemente alrededor de lo que conocen. En contraste, cuando un aprendiz no puede ir más allá del pensamiento y acción memorística y rígida, eso nos muestra una falta de comprensión” (1999).

Una profundización del planteo de David Perkins puede verse en la siguiente conferencia brindada por el autor.



<https://youtu.be/Z7XBrvbyza4>

Las raíces teóricas de la enseñanza para la comprensión guardan similitudes con las del desarrollo de capacidades. Ambas se basan en una educación experiencial y enfatizan la importancia de involucrar a los estudiantes en contextos que resulten auténticos. Pero la segunda incluye una dimensión adicional: considera especialmente en los procesos de aprendizaje la transferencia del conocimiento.

El concepto psicológico de transferencia juega un rol central en este abordaje pedagógico. Así, refiere a la capacidad de tomar aquello que sabemos

para poder usarlo de manera creativa, flexible, fluida, en otros contextos o problemas que se nos presenten (Bransford, Brown & Cocking, 2000).

Pensando en su valor educativo, la comprensión (y, por ende, la transferencia) es una capacidad esencial dado que a lo largo de la escolaridad se enseña un número limitado de ideas, hechos y habilidades en diferentes campos de estudio muy amplios, con el propósito de que posteriormente puedan ser aplicados a otros contextos y problemas. La enseñanza para la comprensión postula entonces el valor de aprender algo como un ejemplo particular de un caso más general. De ese modo, no solo apunta a un saber específico sino a construir un modelo para entender otros fenómenos, en otras situaciones que trascienden a las específicamente escolares.

Wiggins y McTighe (2005) han desarrollado el abordaje de la enseñanza para la comprensión como modelo para la planificación didáctica, la enseñanza y la evaluación. Su propuesta de Diseño Inverso, en la que enfatizan la importancia de planificar desde el inicio las evidencias de comprensión que se van a buscar como parte de cualquier actividad educativa, se ha convertido en un modelo para la práctica ampliamente utilizado. En su libro “Comprensión a través del diseño”, los autores describen seis aspectos fundamentales de la comprensión que resultan útiles como guías para la enseñanza y la evaluación. Sostienen que, cuando comprendemos algo:

- Podemos **explicarlo** a través de generalizaciones o principios, dando cuenta de manera justificada y sistemática de los fenómenos, hechos y datos, haciendo conexiones con otras ideas y dando ejemplos o imágenes ilustrativas.
- Podemos **interpretarlo**: contar historias relevantes, ofrecer traducciones válidas, dar una dimensión personal o histórica a las ideas o eventos en cuestión, ayudar a que el objeto de comprensión se vuelva accesible a través de imágenes, anécdotas, analogías y modelos.
- Podemos **aplicarlo**: usar efectivamente lo que sabemos y adaptarlo a contextos reales diver-

sos, actuando con el conocimiento (en coincidencia con el objetivo de la transferencia que mencionamos más arriba).

- Tenemos **perspectiva**: ver y oír puntos de vista diferentes relacionados con eso que aprendimos a través de ojos críticos, y ver cómo ese conocimiento se enmarca en un contexto más amplio.
- Podemos **empatizar**: encontrar valor en lo que otros pueden encontrar inusual o implausible, percibir de manera sensible sobre la base de nuestra experiencia anterior.
- Tenemos **auto conocimiento**: mostramos conocimiento metacognitivo, percibimos nuestro estilo personal, prejuicios, proyecciones, y hábitos de la mente que dan forma y limitan nuestra propia comprensión, somos conscientes de lo que no conocemos, y reflexionamos sobre el significado de las experiencias.

Avanzando en orientar la enseñanza, los investigadores del Proyecto Zero proponen un mapa de atributos de la comprensión (coincidentes en gran medida con las dimensiones de la comprensión descritas por Wiggins y Mc.Tighe) que muestra seis maneras de construir dicha comprensión, cada una de ellas ayudada por una pregunta guía¹:

- Considerar distintos puntos de vista (¿Desde qué otra perspectiva se puede analizar esto?)
- ¿Establecer conexiones (¿Cómo se vincula esto con lo que ya sabíamos?)
- Captar la esencia y sacar conclusiones (¿Cuál es el “quid” de la cuestión?)
- Razonar con evidencias (¿Por qué creés que esto es así?)
- Describir lo que está ocurriendo (¿Qué es lo que ves y qué crees que ocurre?)
- Crear explicaciones (¿Qué está ocurriendo realmente?)

En efecto, la enseñanza para la comprensión plantea la necesidad de tomar decisiones curriculares, priorizando y delimitando temas y saberes, en tanto los intentos de cubrir demasiados tópicos inhiben la comprensión y por lo tanto imposibilitan la transferencia. En estas propuestas los

autores recomiendan enfocarse en las grandes ideas y estrategias de pensamiento de las disciplinas, a través de actividades que ayuden a abordar temas en profundidad y desde distintos ángulos.

Con el fin de orientar esta priorización curricular y la planificación y evaluación de la enseñanza, el Proyecto Zero y el marco de la Comprensión a través del Diseño de Wiggins y Mc.Tighe proponen marcos para la acción que sintetizamos aquí:

- Elegir tópicos generativos, con la profundidad y riqueza suficiente para ser explorados en profundidad y generar aprendizajes relevantes. Para ser generativos, los tópicos tienen que ser centrales a la disciplina, accesibles a los estudiantes interesantes para los docentes y posibles de conectar con temas diversos dentro y fuera de la disciplina.
- Establecer metas y evidencias de comprensión, identificando dentro del tema a explorar qué se espera concretamente que los alumnos comprendan. Aquí será importante que dichas metas estén asociadas a evidencias o desempeños, es decir, pensando en qué van a tener que hacer o explicar o demostrar los alumnos de modo de dar cuenta de lo aprendido. La naturaleza de las comprensiones que se quiere lograr requiere un trabajo sostenido con un tópico a lo largo de varias semanas de clase (o incluso más). En este sentido, el marco de la Enseñanza para la Comprensión propone que los docentes incluyan una instancia de evaluación final que proponga una tarea auténtica que requiera la puesta en juego de los aprendizajes logrados.
- Evaluar de manera continua: para aprender con comprensión los estudiantes necesitan criterios para orientar sus aprendizajes que los ayuden a entender qué es lo importante de un cierto tema, por qué vale la pena aprenderlo y cómo saber si lo han comprendido. Para eso, hace falta que los docentes ofrezcan numerosas y variadas oportunidades para la reflexión sobre los aprendizajes a través de todo el proceso, y proporcionen retroalimentación concreta y propositiva a los estudiantes. Se propone que estas oportunidades involucren,

también, instancias que fomenten la metacognición tales como la autoevaluación y co-evaluación de los aprendizajes.

En síntesis, el abordaje de enseñanza para la comprensión propone un marco que organiza el currículum y la enseñanza a partir del objetivo de lograr aprendizajes profundos y transferibles, que como se verá a continuación tiene el potencial de articularse con otros enfoques que comparten similares objetivos y estrategias.

Síntesis del enfoque general de la propuesta pedagógica para la escuela secundaria

A continuación, se presentan los lineamientos para el enfoque didáctico general de este modelo para la escuela secundaria, que articula los abordajes descritos más arriba: el Desarrollo de capacidades y la Enseñanza para la comprensión.

- Estas iniciativas proponen que las escuelas organicen una parte significativa del tiempo de enseñanza alrededor del trabajo por proyectos, tomando como foco principal un área del conocimiento, colocando en el centro la enseñanza de capacidades y la comprensión de grandes ideas disciplinares.
- Cada proyecto se diseña a partir de un Tópico Generador y una Pregunta Guía, que permite abordar en profundidad una o pocas grandes ideas de una disciplina en particular a partir de una cuestión contextualizada en la vida real que invite a la exploración. Así, se identifica un contenido que posibilita definir problemas relevantes tanto desde el punto de vista disciplinar, como por su centralidad para la comunidad o por resultar de interés para los estudiantes.
- En simultáneo, se planifican las grandes Metas de aprendizaje que se espera que los alumnos logren, la comprensión profunda de grandes ideas disciplinares como el desarrollo de capacidades.
- Se definen desde el inicio las evidencias de aprendizaje, es decir, los desempeños a través de los cuales se espera que los alumnos puedan demostrar que han logrado las metas propuestas.
- Se diseñan las actividades a realizar en el proyecto, que combinan diversas estrategias de enseñanza y modos de organización, incluyendo momentos de exposición y sistematización de lo aprendido a cargo del docente, instancias de trabajo en grupo, presentaciones a cargo de los alumnos en formatos diversos, trabajo con casos y problemas auténticos, búsqueda de información en distintas fuentes, etc.
- Dentro de cada proyecto, se ofrece a los alumnos oportunidades para la toma de decisiones respecto de estrategias a utilizar, recursos a consultar y modos de comunicar lo aprendido. En algunas oportunidades, los alumnos pueden tomar decisiones acerca del foco del proyecto a realizar, en base a sus intereses.
- Se incluyen diversas y variadas instancias de evaluación a lo largo del proyecto, así como una instancia final o sumativa en la que los estudiantes presentan el producto realizado. Se busca ofrecer algunas situaciones de evaluación auténticas, en las que los estudiantes puedan demostrar la transferencia de las grandes ideas y capacidades que han desarrollado en nuevos contextos.
- Se planifican oportunidades frecuentes y definidas para trabajar con la metacognición, es decir, instancias en las que los alumnos podrán reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje, autoevaluarse, evaluar a sus pares ofreciendo y recibiendo retroalimentación y planificar acciones futuras para seguir avanzando hacia las metas de aprendizaje propuestas.

Para diseñar estas iniciativas y plasmarlas en la organización escolar a lo largo de los ciclos del nivel secundario, se sugiere revisar el documento "Organización de los aprendizajes. Escenarios posibles para innovar", elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la Secundaria 2030. Dicho texto presenta alternativas de acuerdo a los enfoques presentados en esta clase, y su concreción.

Actividad

A partir de la lectura de la clase, les proponemos plantear los desafíos, avances, tensiones y preguntas que advierten en relación con la apropiación por parte de los docentes de los enfoques presentados: aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades y enseñanza para la comprensión. También están invitados a abrir al intercambio sobre aspectos del contenido de los materiales presentados que quieran poner de relieve, subrayar, discutir, etc.

Bibliografía

- **Bransford, J.D., A. L. Brown, and R.R. Cocking, eds.** (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press, 206-230.
- **Perkins, D.** (1999). ¿Qué es la comprensión? En Wiske, M. (Comp.), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 2.
- **Petrosino, J.** (2010). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria*. Buenos Aires: Unicef.
- **Ritchhart, R. y Perkins, D.** (2008). *Making Thinking Visible*. *Educational Leadership*, 6 (5), 57-61.
- **Wiggins, G., & McTighe, J.** (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Documentos y normativa consultada

- **Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006**
- **Ministerio de Educación y Deportes** (2016). *Enquadre general sobre el desarrollo de capacidades en la escuela*. Disponible en:



http://www.ispgposadas.edu.ar/files/FS_Docu2.pdf

1 Mapa de atributos de la comprensión (fuente: Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu/>)



CLASE 10

Aprendizajes
integrados y
proyectos de
aprendizaje

MÓDULO 5

Abordajes pedagógicos que sustentan
una escuela secundaria innovadora

Aprendizajes integrados y proyectos de aprendizaje

El tema de los aprendizajes integrados y su correlato didáctico en los proyectos de aprendizaje asume relevancia en el marco de una agenda orientada a la renovación de la propuesta pedagógica de la escuela secundaria.

Sin embargo, no se trata de un tema nuevo. Un recorrido histórico de las ideas pedagógicas nos señala su presencia sostenida y también es posible reconocer su desarrollo con larga data en las prácticas educativas. Actualizar su vigencia, entonces, requiere ubicar el tema en el contexto actual a fin de reconocer su sentido y valor pedagógico. De ese punto nos ocuparemos en el primer punto de esta clase.

Luego, avanzaremos en la reflexión sobre algunos puntos clave a considerar en su implementación desde el punto de vista del diseño de las políticas educativas.

Los aprendizajes integrados y los proyectos de aprendizaje, ayer y hoy

El tema de los aprendizajes integrados y su correlato escolar en los proyectos de aprendizaje es un punto destacado en la agenda educativa actual. Asociado a una necesaria innovación pedagógica, su potencial se destaca en el cruce de una necesaria renovación de formas de organización escolar y de estrategias de enseñanza.

Aunque, en una formulación más precisa, en lugar de “su potencial se destaca” deberíamos decir “su potencial se actualiza”.

La corrección tiene una justificación:

Implica salir de la oposición entre la experiencia de los estudiantes y los temas o contenidos propuestos en la escuela; comprender que los temas de estudio son formalizaciones de conocimientos construidos en la búsqueda de la solución a los problemas de la experiencia humana; centrar la tarea de los maestros y profesores en articular los temas de estudio a la experiencia de los estudiantes. Para ello, es necesario contar con docentes formados en los conocimientos de la asignatura, en la psicología del niño y en las técnicas que permitan hacer de la asignatura parte de su experiencia. Una escuela donde se “hagan cosas” resolviendo problemas y, a partir de ello, se articulen los conocimientos de las diferentes asignaturas. Una escuela donde el trabajo por proyectos aglutine las propuestas de enseñanza en la búsqueda de experiencias de aprendizaje que “ocupen” a los estudiantes en actividades formativas integradas.

Principios sólidos que nos convencen. Argumentos coherentes que nos persuaden. Ideas fuerza que nos orientan. Sin embargo, aunque coincidamos rápidamente con estos planteos, antes

de poner manos a la obra en dirección a la integración de los aprendizajes escolares deberemos realizar un gesto de honestidad y también un esfuerzo intelectual.

En efecto, los principios, los argumentos y las ideas fuerza enunciadas más arriba no son de manufactura reciente. Por el contrario, pertenecen al filósofo norteamericano de primera mitad del siglo XX John Dewey (Dewey, 1937), quien sostenido en la arquitectura de su propia teoría del conocimiento se contraponía a las posiciones que dominaban de modo dualista el debate pedagógico de la época: por un lado, las partidarias de la imposición disciplinada y gradual del conocimiento más allá del interés del niño y, por el otro, aquellas románticas que defendían la educación centrada en el niño priorizando la espontaneidad por sobre los conocimientos a ser enseñados en la escuela.

Dewey fue, para muchos, el inspirador de la Escuela Activa, esa importante corriente pedagógica sostenida en los pilares de la actividad, el respeto a la libertad del niño y la flexibilidad en el aprendizaje. De entre los importantes pedagogos que compartieron e impulsaron estas ideas, William Killpatrick fue quien avanzó en la metodología por proyectos como organizadora de la experiencia de aprendizaje. En efecto, este maestro norteamericano dio forma a los principios desarrollados por Dewey a través de una propuesta que, involucrando decisiones curriculares y metodológicas, ponía el centro en el interés de los alumnos como base para el logro de nuevos aprendizajes (Killpatrick, 1925).

Los principios que orientaron la metodología del aprendizaje por proyectos se reactivaron en la década de los sesenta del pasado siglo. Con un nuevo nombre propio, el "Aprendizaje Basado en Proyectos" (ABP o PBL, en inglés *Project-based learning*) (Larmer, & Mergendoller, 2015) recargaba las tintas en la importancia de la motivación de los estudiantes apuntando al aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes a través de su participación activa y crítica. La integración

de asignaturas, la autenticidad de los aprendizajes a partir de su vinculación con los problemas del mundo real, el desarrollo de la creatividad, el fomento de la actividad colaborativa, la toma de decisiones y la reflexión sobre lo aprendido constituyeron los bloques complementarios del renovado mosaico, rompecabezas metodológico.

De alto poder convocante y prometedor para una escuela que, ya por ese tiempo, las voces sociales denunciaban ineficiente para dar respuesta a las expectativas y demandas, la metodología del aprendizaje por proyectos encontró sustento científico en los conocimientos aportados por el constructivismo. Una concepción del aprendizaje como resultado de construcciones mentales articuladas a los conocimientos previos y también progresivas hacia el aprendizaje de conocimientos cada vez más elaborados son, entre otras, premisas de fuente epistemológica que el constructivismo aportó al desarrollo de esta metodología.

La integración de los aprendizajes cobró nuevo impulso a la luz de las reformas curriculares de la década de los años ochenta del pasado siglo poniendo en el centro de la escena la cuestión de la interdisciplinariedad, una cuestión que hasta hoy sigue generando disenso. Aún con esto, la definición de temas transversales y su reflejo en metodologías de trabajo acordes, tales como los proyectos, fue una de las formas adoptadas en las propuestas curriculares para dar respuesta al reclamo por una oferta formativa más integrada, atenta a los temas y problemas sociales y ligada de modo más cercano con la experiencia.

Entrada la década de los años noventa, la metodología del aprendizaje basado en proyectos encontró nuevo impulso a partir de los planteos del aprendizaje por competencias y sus traducciones en las propuestas curriculares. De carácter polisémico y también polémico, la noción de competencias alberga múltiples sentidos y alcances en la producción curricular lo que, como ha sido señalado, supone un debate en sí mismo atento a la función social de la educación y a las implicancias pedagógicas de las

diferentes opciones en juego. Asimismo, la discusión orienta la configuración de aquello que se define como innovación en las escuelas.

Sin embargo, sin ánimos de perder exhaustividad al dejar en segundo plano las diferencias entre sus modos de conceptualización, importa señalar que la noción de competencias vino a reforzar el sentido integrador de los aprendizajes propuesto por la metodología de proyectos y también permitió enfatizar los aspectos vinculados con la puesta en práctica del interjuego entre conocimientos, habilidades y actitudes en vistas a la resolución de un problema real, es decir, aquello que se espera los estudiantes puedan realizar una vez concluida su escolaridad.

Como vemos, el tema de los aprendizajes integrados y el aprendizaje por proyectos recorre buena parte de la historia de las ideas pedagógicas variando sus matices a propósito del diálogo con los saberes y las demandas de cada tiempo. La afirmación nos obliga entonces a preguntarnos por el presente de este diálogo para desde allí pensar los posibles caminos para la escuela.

Referir al presente de este diálogo nos ubica frente al innegable proceso de transformaciones que definen el escenario cultural contemporáneo y del que todos formamos parte. En efecto, la hasta por algunos especialistas denominada “revolución cultural” constituye un conjunto de transformaciones dinamizadas por el exponencial desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación producido en las últimas décadas y cuyo alcance en la vida política, social, económica y cultural de las sociedades aún no reconoce límites visibles.

Se trata de un movimiento de profundos cambios que impactan de modo directo en la función y en el hacer de la escuela. Y es que una de las principales coordenadas de cambio que reconfiguran el escenario cultural atraviesa los modos de producción y circulación del conocimiento, eje por definición de la tarea de transmisión educativa.

Dinamizados por el desarrollo de herramientas y soportes tecnológicos, ciertos principios de orden socio cognitivo se configuran o resignifican en los procesos de construcción y apropiación del conocimiento a luz de nuevas dinámicas. Por ejemplo, la idea de *convergencia cultural* y *cultura participativa* en tanto la digitalización de los medios abre nuevas posibilidades de acción y de participación de los usuarios, actores activos en la búsqueda y conexión de nueva información a través de la circulación en redes. También la noción de *inteligencia colectiva*, en tanto la ampliación del acceso a Internet como así también el uso masivo de redes sociales virtuales favorece el intercambio de ideas y conocimientos creando una suerte de una inteligencia móvil y dinámica enriquecida en la suma de las partes (Levy, 2004; Jenkins, 2008).

Podemos citar también la idea de *cultura del remix* y *creación colectiva*, en tanto la disponibilidad técnica de lo digital permite la re-utilización, a través de la combinación y la adaptación, de materiales existentes en un proceso conjunto de participaciones colaborativas. Y asociado a esto la idea de *conocimiento libre*, nuevo horizonte epistemológico trazado por el desarrollo del software libre en la búsqueda de una forma de producción y circulación del conocimiento horizontal, responsable y compartida.

Estas ideas rigen hoy las dinámicas de producción y circulación del conocimiento en un tiempo de transformaciones profundas que, en tanto tales, no suponen reemplazo sino convivencia entre prácticas culturales: la lectura y la escritura en libros y también en pantallas es un ejemplo de eso (Chartier, 2000, 2005).

Son dinámicas que nos atraviesan en tanto sujetos culturales, prácticas que se configuran en nuestros usos cotidianos de un modo cada vez más naturalizado. Sin embargo y por varias razones, en clave educativa nos toca reflexionar sobre su impacto en las formas de transmisión escolar.



En principio porque estas nuevas dinámicas se sostienen y a la vez conllevan implicancias de orden filosófico, ético y político. En efecto, en tanto se redefinen los procesos de legitimación, jerarquización y distribución, una de las cuestiones nodales implicadas es el acceso igualitario y democrático al conocimiento (Doueihi, 2010) y, por tanto, hacer esto visible e incorporarlo como guía forma parte de la misma tarea educativa.

Asimismo, las nuevas configuraciones del conocimiento resignifican el sentido de aquello que se entiende por innovación escolar en tanto renovar la propuesta escolar en un nuevo escenario cultural supone combinar aquello que cambia con lo que permanece y sigue siendo considerado válido socialmente. Esto es, en lo que puede resultar una alerta frente a los discursos mesiánicos del cambio, innovar en la escuela no es mera disrupción sino un proceso atento a aquello que se considera valioso sea transmitido en esa institución.

Finalmente, porque las decisiones pedagógicas y didácticas de la transmisión escolar también se movilizan a la luz de estos cambios. La cuestión de los aprendizajes integrados y el aprendizaje por proyectos es un claro ejemplo de ello en tanto se redefinen sus características y se amplían sus sentidos: integrar hoy no sólo refiere a la articulación de conocimientos de diferentes campos disciplinares sino también a la combinación en el uso de lenguajes y soportes; y aprender por proyectos es una modalidad de trabajo con nuevas posibilidades en el escenario de la cultura digital.

Sin embargo, pensar la concreción de estas cuestiones en la escuela no es una tarea sencilla. La escuela es una institución de larga data y a lo largo del tiempo ha construido una identidad propia para procesar el mandato cultural delegado por las sociedades.

Antes de avanzar los invitamos a escuchar al especialista en medios Henry Jenkins quien en el siguiente video expone sus ideas sobre las transformaciones culturales contemporáneas:

<https://youtu.be/AsJNzo9aVRc>

Ref.: Jenkins, Henry (2015) *Entrevista*. En Hemisferio Sur. Una región conectada, Área de Comunicación y Cultura FLACSO-Argentina- Canal Encuentro.

En particular les proponemos atender a su opinión sobre la reacción de la escuela frente a los cambios tecnológicos e intercambiar con sus colegas sobre esto en el foro.

Los aprendizajes integrados y los proyectos de aprendizaje: coordenadas para un cambio

Sabido es que, en materia educativa, la sola proclama del cambio no es garantía de su concreción en las escuelas. Y es sabido que mucho de lo que sucede en las escuelas da cuenta de movimientos de cambio aunque también muchas veces éstos no sean visibilizados (Viñao Frago, 2002; Gonçalves Vidal, 2007).

Lo dicho no es más que la confirmación del desencuentro reiterado y comprobado a lo largo de la historia de la escolarización entre los imperativos impuestos a las escuelas desde diferentes discursos -sociales, políticos, pedagógicos- y lo que efectivamente acontece en sus aulas.

De allí entonces el planteo del primer apartado, esto es, subrayar la importancia de contextualizar el valor formativo de los aprendizajes integrados para dinamizar su correlato didáctico a través de la metodología de proyectos identificando sus características y su finalidad en presente. Poner en discusión este tipo de supuestos es un aporte a la construcción de sentidos pedagógicos compartidos por los profesores en las escuelas con el fin de orientar la tarea hacia objetivos comunes. También lo es identificar y reconocer la existencia de este tipo de propuestas en las escuelas atendiendo al marco institucional y pedagógico en el que se desarrollan, visibilizando

su potencial y debatiendo sus posibles reajustes en vistas al logro de aprendizajes significativos.

La investigación educativa constituye un interlocutor valioso para las políticas educativas en tanto, entre otras cuestiones, aporta conocimiento sobre la realidad educativa. Posiblemente por diversas razones, en nuestro país es escasa la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje por proyectos aunque es posible identificar estudios asociados a la temática.

Para mayor información sugerimos consultar la Base RIES (Reunión de Investigadores en Educación Secundaria).

Apostar a la intervención en este plano constituye un punto fundamental en tanto refiere la dimensión de las prácticas educativas y a las valoraciones, saberes y representaciones puestas en juego por sus actores. Es, por esto, una de los elementos que hacen a la condición de posibilidad de concreción de los cambios propuestos para la escuela.

De modo complementario, la concreción de cambios educativos exigen un carácter sistémico, esto es, la intervención sobre las diferentes dimensiones que hacen a la organización escolar y a la vida cotidiana de los actores (Fullan, 2002). Esto supone, por ejemplo para el caso de los aprendizajes integrados y la metodología del aprendizaje por proyectos, considerar qué condiciones son necesarias para acompañar un cambio pedagógico en tal sentido.

En el documento Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) (Secundaria Federal 2030) orientado a brindar orientaciones para repensar el modelo escolar. Allí, el tema de los aprendizajes integrados se presenta junto al “desarrollo de capacidades”, los “saberes prioritarios y emergentes”, los “indicadores de progresión de los aprendizajes”, las “prácticas educativas”, y la “planificación institucional” como componentes de la “organización institucional y pedagógica de los aprendizajes”, una de las cuatro dimensiones de dicho marco

de organización: organización del trabajo docente, régimen académico, y formación y acompañamiento profesional docente.

La ubicación en este punto de perspectiva posiciona la planificación de las políticas públicas educativas orientando la definición de líneas convergentes en dirección al horizonte planteado. Por ejemplo, tratándose del tema de aprendizajes integrados y su correlato didáctico en la metodología por proyectos será preciso considerar, por un lado, las líneas relativas a la política curricular.

En efecto, acompañar a las escuelas en la puesta en marcha de ese tipo de propuestas pedagógico-didácticas supone la planificación de líneas de trabajo centradas en el desarrollo curricular, esto es, la producción de materiales y estrategias de trabajo que avancen en la integración de aprendizajes con fuente en los contenidos prescriptos en el diseño curricular ofreciendo propuestas modélicas que transmitan el sentido de lo propuesto en vistas a su apropiación y transferencia. La idea de “problema curricular” es una noción que orienta este tipo de acciones:

¿Qué clase de cosa es un problema curricular? Un interrogante que se puede contestar teniendo en cuenta las premisas siguientes: 1) Los temas curriculares son de tipo práctico, a resolverse dentro de contextos concretos, no son un problema teórico genérico, 2) Existen variadas formas de resolverlos no equivalentes. 3) Son problemas que se presentan como inciertos, porque se producen conflictos entre fines y opciones, porque están ligados a situaciones únicas. 4) Tienen todos esos rasgos porque, a la postre, la pregunta fundamental es: ¿qué debemos enseñar? La respuesta que da el curriculum es una opción concreta, pero caben muchas posibilidades. Se desarrollará en unas aulas determinadas, y no en ambientes ideas ni universales, en un tiempo y un espacio, con unos medios y con ciertos profesores. (Gimeno Sacristán, J., 1992, p. 193).

El documento [Aprendizaje integrado](#) (Secundaria Federal 2030) ofrece un marco orientador para re-

flexionar sobre la gestión del aprendizaje, la planificación, la enseñanza y la evaluación de aprendizajes integrados. Se trata de elementos que dialogan de manera directa con la dimensión curricular.

La producción curricular, al mismo tiempo, deberá estar atenta a ofrecer modelos de trabajo alternativos en función de las características de las instituciones, esto es, la organización institucional y académica de las escuelas para las que se elaboran este tipo de propuestas como así también el horizonte deseable hacia el cual se apunta. Es aquí donde la política curricular dialoga con las decisiones y acciones relativas al planeamiento y que involucran cuestiones tales como el régimen académico y la organización del trabajo de los profesores. También las decisiones relativas a la provisión de infraestructura y recursos materiales, por ejemplo tecnológicos, en tanto su disponibilidad favorece la implementación de propuestas con mayor potencial pedagógico.

Orientar las líneas de acción hacia el horizonte propuesta supondrá también atender a las estrategias y los modos a través de los cuales se instalan las nuevas propuestas. En el caso de la producción curricular, por ejemplo, será preciso considerar que cualquier cambio curricular es más que un armado técnico sino que, más bien, implica acciones que movilizan representaciones, formas de participación y posiciones asignados o asumidos en las instituciones (Rautenberg, 2009).

De allí entonces la importancia de planificar acciones que, articuladas con las políticas de formación docente continua, apunten al desarrollo de estrategias colaborativas de trabajo que pongan en el centro de la escena la valorización de los saberes docentes ligados a la enseñanza de los diferentes campos disciplinares en vistas a la construcción de proyectos compartidos. Al mismo tiempo, será necesario visibilizar la variedad de objetivos a los que puede apuntar una metodología de trabajo por proyectos (Perrenoud, 2000) y, en tal sentido, identificar y priorizar los puntos atendibles en la formación en dirección al fortalecimiento profesional de los profesores.

El documento Aprendizaje integrado (Secundaria Federal 2030) señala: ... asumir un enfoque de aprendizaje integrado en la escuela abarca construir acuerdos claros de trabajo entre los docentes, lo que incluye crear y mantener vínculos colaborativos hacia adentro y hacia afuera de la escuela. Supone, entre otras cuestiones:

- *Acordar alcances, prioridades, conjuntos de saberes y capacidades que resulten relevantes y pertinentes para poner en juego en una propuesta de aprendizaje integrado.*
- *Promover la conformación y articulación de grupos de trabajo de docentes de distintas asignaturas, con el propósito de elaborar los Módulos de Aprendizaje Integrado (MAI) y los Proyectos de Aprendizaje (PA)*
- *Diseñar tareas relacionadas con el fortalecimiento profesional: organizar grupos de estudio, listas de debates presenciales o virtuales, un diario de reflexión para registrar y valorar el proceso, instancias exploratorias en el diseño de formas interdisciplinarias, entre otras. Una vez definidos los criterios para analizar las situaciones, el avance y la mejora, y ante el análisis de los resultados parciales, establecer si es necesario reformular la propuesta.*

Y si de formación se trata, será necesario considerar también las políticas orientadas a la formación docente inicial. En relación con el tema en cuestión, las líneas de acción se definen en dos sentidos. Por un lado, los modos a través de los cuales se forma a los futuros docentes en este tipo de propuestas pedagógicas centradas en la integración de aprendizajes. Y, por otro lado, los modos a través de los cuales este tipo de propuestas se incorporan en la misma estructura curricular y pedagógica de la formación docente.

Actividad

Atendiendo a la propuesta de aprendizajes integrados y a la metodología de aprendizaje por proyectos, le proponemos que en función de su área de desempeño en la política educativa pública, defina una posible línea de acción a diseñar e implementar teniendo en cuenta las características de

las escuelas secundarias de su propio contexto. Para eso, le sugerimos la lectura del documento Aprendizaje integrado (Secundaria Federal 2030).

- Desarrolle una propuesta de línea de acción a diseñar e implementar para las escuelas secundarias de su propio contexto.
- Explique por qué propone el desarrollo de dicha línea.

Referencias bibliográficas

- **Chartier, R.** (2000). Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones. Barcelona: Gedisa
- **Chartier, R.** (2005). "Lenguas y lecturas en el mundo digital". En El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito. México: Universidad Iberoamericana, pp. 195-218.
- **Dewey, J.** (2010) [1937]. Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca.
- **Doueihy, M.** (2010). La gran conversión digital. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **Fullan, M.** (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- **Gonçalves Vidal, D.** (2007). "Culturas escolares: entre la regulación y el cambio". En Propuesta Educativa (28) 2. Buenos Aires: FLACSO, 28-37.
- **Jenkins, H.** (2008). Convergence culture: la cul-

tura de la convergencia de los medios de comunicación. Madrid: Paidós Ibérica.

- **Kilpatrick, W.**; Rugg, H.; Washburne, G. y Bonner, F1967 [1925]. El nuevo programa escolar. Losada: Buenos Aires.
- **Larmer, J. & Mergendoller, J.** (2015). Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. Buck Institute for Education.
- **Levy, P.** (2004). La inteligencia colectiva. Organización Panamericana de la Salud.
- **Perrenoud, P.** (2000). "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?". En Revista de Tecnología Educativa, Santiago - Chile, XIV, n° 3, pp. 311-321.
- **Rautenberg, E.** (2009) "El cambio curricular es más que sólo un armado técnico". En M. R. Plazola y E. Rautenberg (coords.). Sujetos y procesos del cambio curricular. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 17-41.
- **Viñao Frago, A.** (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid: Morata.

Documentos citados

Aprendizaje integrado (Secundaria Federal 2030). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación.

Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) (Secundaria Federal 2030). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación.



CLASE 11

Inicio de una
conversación sobre la
escuela secundaria:
El rol de la
comunicación en la
política educativa

1ra parte

MÓDULO 6

Herramientas para la puesta en marcha

Inicio de una conversación sobre la escuela secundaria: El rol de la comunicación en la política educativa

1ra parte

Introducción

Esta clase retoma lo trabajado en la segunda jornada del Encuentro Nacional del 7 y 8 de agosto y consta de dos partes. En esta primera parte se presenta una mirada ampliada del concepto de comunicación institucional en distintas dimensiones y nos propone pensar en oportunidades y alcances de la misma (Momento 1). Mientras que, en la siguiente clase, se retoma esta mirada revisada de la noción de comunicación y nos propone un Momento 2, que refiere a la comunicación de sentido y el desarrollo de herramientas para una comunicación estratégica.

La noción de comunicación

En esta clase **les proponemos revisar y ampliar la noción de comunicación** presente a la hora de pensar los procesos de diseño e implementación de una política pública. Como veremos, la Comunicación será una pieza clave pues, de acuerdo a cómo pensemos sobre ella, influye sobre los resultados que obtengamos.

Para realizar esta revisión y ampliación de la noción de comunicación decidimos:

(a) Incluir **voces y posturas** presentes en el campo de la educación, a partir de informes, debates del mundo académico y en foros, blogs y redes sociales, donde pueden leerse las distintas posturas y representaciones de las personas que constituyen la comunidad educativa, ya que **ninguna política educativa puede pensarse por fuera de los sujetos que la constituyen**.

(b) Proponerles dos clases o **dos momentos** para acercarnos a entender la Comunicación en forma más abarcativa. Presentamos **primero** una serie de experiencias donde la Comunicación se encuentra apenas esbozada o casi ausente en los discursos o bien, reducida a sólo una de sus múltiples dimensiones: la transmisión de información. Luego, en un **segundo** momento, ampliamos la mirada y nos acercamos a comprender una comunicación que despliega sentidos: **la comunicación entendida como parte integral de un modelo estratégico y dinámico** que genera múl-

tiples y complejas relaciones a la hora de diseñar, implementar o acompañar una política pública.

Nos focalizamos en la comunicación que cumple una función pública y permite orientar estrategias para la solución o gestión de grandes problemas políticos, sociales y culturales.

Entendemos por comunicación pública aquella que realizan las personas en su actividad profesional, en el seno de organizaciones estructuradas y estructurantes, generalmente en equipo y respondiendo a objetivos públicos, ya sea que estén orientados hacia adentro (comunicación interna) o hacia afuera (comunicación externa).

En resumen, porque entendemos que la comunicación puede ser una herramienta novedosa para identificar y gestionar las demandas de transformación de la secundaria en el marco de las políticas nacionales y jurisdiccionales, esta clase busca compartir experiencias, conceptos y herramientas que ayuden a identificar las razones por las cuales pensar estratégicamente la comunicación en nuestro territorio hoy sea un hecho necesario y vital. Es en este campo de actuación colectiva donde se puede ver la necesidad de profesionalizar la toma de decisiones en materia de comunicación y donde la Comunicación adquiere su sentido tanto como disciplina y praxis.

I Momento: la dimensión ausente

Una hipótesis generalmente compartida es que, la comunicación con relación a la política educativa se piensa y se ejecuta de manera fragmentada e incluso, en algunos casos, en estrategias que fueron pensadas de forma parcial o ni siquiera pensada.

La comunicación está en todo y a la vez, parece no estar en nada. Si revisamos nuestras acciones cotidianas nos daremos cuenta de que contamos con un conjunto de saberes previos, creencias y representaciones respecto de lo que es la comunicación y cómo se gestiona. A modo de ejemplo, y sin pretender hacer mapeo completo, podemos decir que está presente en:

- las **prácticas comunicativas**: personas y equipos piensan y desarrollan las estrategias de redes sociales, diseñan las acciones del área de prensa, las comunicaciones oficiales o internas (en las redes informales de WhatsApp de los coordinadores y equipos territoriales, en los distintos Facebook vinculados a la educación media en la provincial)
- en el **diseño de los encuentros de trabajo** cuando la propuesta de trabajo habilita o no a la participación y al codiseño¹ de los equipos jurisdiccionales o nacionales .
- en las **redes institucionales** (páginas web ministeriales, redes sociales de los ministros),
- en las **formas de organización y gestión de los saberes** (en plataformas web de edición colaborativas o el servidor compartido o en los cursos virtuales).
- en las **comunicaciones oficiales** donde se gestiona información (en los mails de la supervisión, las comunicaciones a los familiares, las reuniones del PMI, rendiciones de cuenta).

En realidad, la comunicación está como telón de fondo en la sociedad estallada de mediaciones digitales, dispositivos y multiplataformas. Tenemos creencias y representaciones y un tipo de saber respecto a la comunicación porque vivimos atravesados por una serie de fenómenos en los que tiene un papel principal y nuestro rol es el de **prosumidores avanzados**, en tanto que somos productores y consumidores de información a la misma vez. Como dijimos, la concepción que tenemos de la comunicación opera como **marco desde el cual se mira el mundo y desde donde se piensan las acciones y los productos comunicativos que gestionamos**. Estos saberes previos, también pueden transformarse en lo que Alicia Camilloni, tomando el concepto de Gastón Bachelard, denomina “obstáculo epistemológico”. Un obstáculo epistemológico es algo que ya se sabe, y al darlo por sabido se genera una inmovilidad que obtura “el proceso de construcción de un saber que es, precisamente, lo que constituye el acto de conocer” (Camilloni, 2001).

Por eso, más que una definición de comunicación, les proponemos explorar las múltiples di-

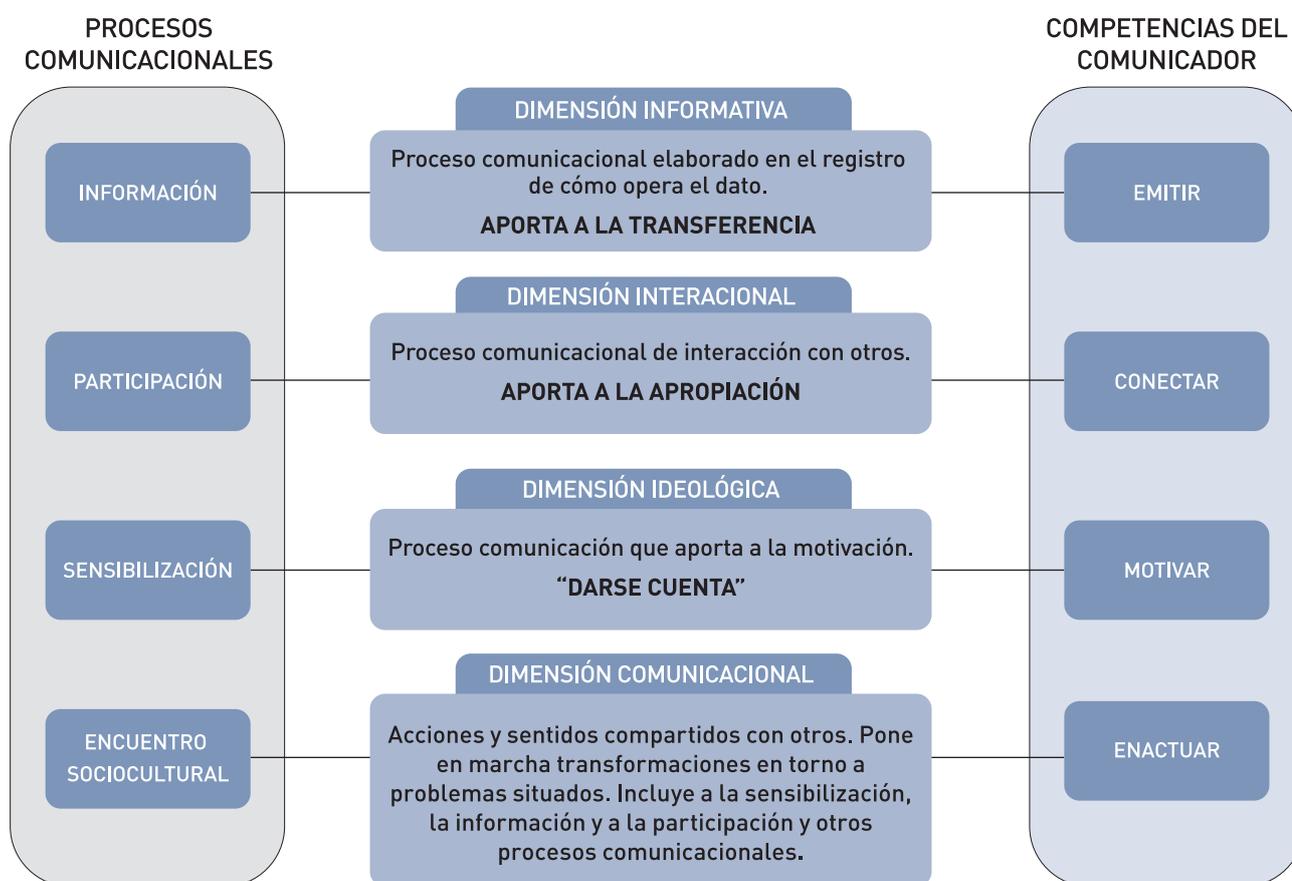
mensionen en que se puede pensar la comunicación ya que les permitirá empoderarse como comunicadores en acción, capaces de intervenir en su ámbito local a partir de integrar en sus estrategias alguna o todas estas perspectivas. Desde ya, el uso de estas perspectivas requiere poner en juego diferentes teorías, autores, herramientas en las que no profundizaremos en esta instancia pero que ustedes pueden explorar a partir de la bibliografía o convocando profesionales de la comunicación para trabajar con sus

equipos. Les proponemos ver la conferencia de la Dra. Massoni para ampliar las miradas:

<https://youtu.be/SdfVRQcEWes>



La Dra. Massoni nombra cuatro dimensiones posibles (informativa, interaccional, ideológica y enactiva) para pensar el aporte del comunicador en las instituciones que están presentes en todas las sociedades (Metodología de la comunicación estratégica):



Las dimensiones de la comunicación. Recreación del cuadro elaborado por Massoni en la conferencia.

- **DIMENSIÓN INFORMATIVA:** La concepción clásica de la comunicación piensa al proceso de la comunicación como una **transferencia de información**, por eso se trabaja en la producción de los mensajes, en la circulación y consumo de esos mensajes, es decir, concibe el proceso de la comunicación como una **transferencia de infor-**

mación/ mensajes entre un emisor y un receptor, cuya interacción se denomina "feedback". Desde esta perspectiva la competencia central del comunicador es ayudar a la emisión informativa. Nos constituimos en **EMISORES** que tratamos con datos e información y nos preocupamos por la fidelidad de los mensajes.

- **DIMENSIÓN INTERACCIONAL:** da cuenta de la comunicación como un proceso de producción de sentido atravesado por interacciones personales y grupales. Las personas interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas. Es decir, a partir de los símbolos. **Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación consciente, que se convierte en esencial, tanto en la constitución del individuo como en la producción social de sentido.** El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado el indicador social que interviene en la construcción de la conducta. Esta dimensión trabaja lo vincular, lo afectivo y emocional. En esta concepción nos constituimos en **CONECTORES**.

- **DIMENSIÓN IDEOLÓGICA:** cuando pensamos lo ideológico nos ubicamos en el nivel de la producción de significaciones sociales, es decir, dónde se produce y vive la lucha por los sentidos. Corresponde al universo de los discursos. Tratamos con las conceptualizaciones, las estructuras míticas y los estereotipos de cada matriz sociocultural. Las teorías que operan en la dimensión ideológica describen los mecanismos y dispositivos de alienación y manipulación. La comunicación es un aparato de reproducción ideológica. Desde esta perspectiva las y los comunicadores se constituyen en **MOTIVADORES**.

- **DIMENSIÓN COMUNICACIONAL:** Siguiendo la perspectiva de Massoni, esta dimensión es de carácter integral, en el sentido que se nutre y atraviesa todas las otras e incluye a la sensibilización, a la información y a la participación. Son acciones y sentidos compartidos con otros, pone en marcha transformaciones en torno a problemas situados, sólo así los comunicadores se pueden constituir como **ENACTIVOS** (Comunicación enactiva), y trabajar para la transformación desde la comunicación. De esta manera, la comunicación es un espacio de construcción de la dinámica social.

El concepto ENACCION proviene de la traducción al español del verbo inglés "to enact", que significa

"poner en acción".

El "movimiento enactivo" desarrollado por autores como Francisco Varela (Enacción, filosofía de la mente y el yo. Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu, LI (152), 2009), sostiene que: el conocimiento es acción y no sólo representación del mundo. Los seres humanos co-creamos los mundos que habitamos, en el acto de habitarlos.

La perspectiva de la comunicación estratégica de Massoni implica ante todo el encuentro en la diversidad como estrategias comunicacionales. Trabaja no sólo desde la información, datos, sino reconociendo los intereses y las necesidades actuales de vinculación de cada matriz sociocultural, sus ritmos y sus formas de cambiar.

"Comunicar es, entonces, un encuentro en la diversidad" (Comunicación enactiva, 2018).

Teniendo en cuenta lo dicho, podemos preguntarnos **¿por qué se sigue concibiendo a la comunicación sólo en una de sus posibles dimensiones?** Quizás porque la Comunicación como disciplina es joven y está en el centro de las transformaciones socioculturales, desarrollando abordajes que permitan operar sobre estos escenarios fluidos que se configuran con la creciente digitalización de nuestra vida. Lo cierto es que **la comunicación es una dimensión relativamente invisible** tanto en las investigaciones sobre políticas públicas como en los diseños de implementación, gestión de equipos o campos de conocimiento académico.

Oportunidades para la comunicación

Ahora que ya hemos complejizado la definición de comunicación que teníamos, les proponemos acercarnos a algunas de las experiencias que mencionamos al inicio para identificar áreas de vacancia y sugerir oportunidades que podrían aprovecharse desde la perspectiva de la comunicación.

Para seguir reflexionando tomaremos ejemplos provenientes de tres espacios distintos: (1) una investigación académica reciente sobre las nue-

vas escuelas secundarias y 2) una propuesta de consultoría de uno de los expertos sobre la comunicación estratégica que participan aportando perspectivas a la implementación de políticas públicas.

1) Investigación

En un estudio de caso de implementaciones recientes en secundaria realizado y publicado por UNICEF/ FLACSO el equipo de investigación expresa que, en “la implementación de toda iniciativa de política atraviesa en efecto las múltiples mediaciones de su paso por las diferentes instancias en el sistema educativo, en donde resulta reinterpretada y adaptada por los distintos actores y contextos en donde se desarrolla. A partir del material de campo, es factible observar que en todos los casos en que se ha accedido a las escuelas (ya sea para observar clases como para entrevistar a estudiantes, directores y profesores) se ha visto que ellas o, para ser más específicos, *los profesores presentan los mayores niveles de dispersión en términos de cómo significan y ponen en juego las políticas impulsadas. Inclusive es posible registrar que en una misma escuela se advierten fuertes diferencias en la manera en que es interpretada la política y cómo sus principios son puestos en juego por parte de los profesores. De modo que esto último denota que son el docente individual y sus perspectivas los que explican tales diferencias observadas. Esta dinámica es identificada tanto en los casos provinciales que generaron fuertes modos de acompañamiento desde las instancias centrales como en las provincias que no han constituido estos procedimientos. En síntesis, aunque las jurisdicciones contemplan diferentes modos de realización de la política y planteen formas de seguimiento más o menos estrictas, las intervenciones puntuales que realizan los docentes no parecen estar rigurosamente atravesadas por las políticas formuladas en todo el universo de los profesores involucrados². Esto último abre, entonces, múltiples interrogantes acerca de las tecnologías disponibles para acompañar los cambios, la capacidad de las estructuras presentes en el Estado para llevar adelante estas iniciativas y*

también acerca de las potencialidades y los límites que presentan las transformaciones cuando son planteadas bajo el modelo de intervenciones *top down* (UNICEF, FLACSO, 2018, pág. 176) “.

Y dice en otro capítulo:

“A partir de las experiencias analizadas, se desprende que *resulta crucial que el proceso de cambio esté acompañado de una visión sobre el futuro que se proyecta para el sistema educativo y sus escuelas y que dicha proyección sea compartida por todos los actores involucrados en el proceso de mejora*. Resulta evidente que una visión clara de lo que la escuela puede llegar a ser, junto con el apoyo y las estrategias de acompañamiento, promueve la mejora. Sin embargo, en las provincias, si bien hay un fuerte sostén político en las iniciativas identificadas, *resulta variable la interpretación que se hace de las políticas impulsadas en las escuelas*. La estabilidad y la continuidad en el tiempo de las propuestas, el trabajo de las escuelas en red y el acompañamiento desde las instancias de capacitación de los profesores son condiciones importantes para atender que arrojan las experiencias bajo análisis.” (Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincia, 2018, pág. 181).

¿Cómo mediar en la distancia entre las políticas diseñadas y sus implementaciones en la escala de la jurisdicción, en la escala de las instituciones concretas y finalmente en las aulas? ¿cómo generar consensos para acompañar los cambios? ¿Qué rol puede tener la comunicación como pegamento de las múltiples fragmentaciones que estamos viviendo en el sistema educativo y en la generación de una visión común para poder formular acciones coordinadas? ¿Con qué herramientas podemos empezar a gestionar los sentidos de nuestras prácticas educativas y políticas? ¿Cómo podría una estrategia de comunicación trabajar sobre las mediaciones entre las matrices socioculturales desde las que actúan los actores, el contexto y el establecimiento específico de la política: las normativas nacionales y provinciales, las resoluciones del CFE, disposiciones, etc.?

2) Consultoría

Bernardo Toro, filósofo y responsable de la Estrategia País para Fundación Avina en Colombia, es un consultor convocado por distintos ministerios de educación y organismos internacionales. Propone la ética del cuidado y la idea de propiciar escenarios para el encuentro y la conversación para integrar intereses como una forma de movilización social del Estado. **Los sujetos políticos, en pleno ejercicio de ciudadanía ingresan al escenario para negociar sentidos que transformen maneras de pensar, sentir y actuar de un colectivo.** La idea de movilización social del Estado es una perspectiva en boga que propone que la comunicación puede tener un rol significativo para “la convocación de voluntades para actuar en la búsqueda de un bien común bajo una interpretación y sentidos compartidos” (Toro y Rodríguez, 2001, p. 15). El modelo que propone es el de la comunicación macro-intencional (La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos) donde se planifican y generan estrategias y mensajes que luego serán resignificados y puestos a circular en redes de comunicación directa o apoyadas en medios masivos y que reforzarán o modificarán los sentidos compartidos y el imaginario colectivo del que parten.

Taller: Incidir en políticas públicas. ¿Para qué y cómo?

¿Esta estrategia de comunicación es del orden de la ingeniería del consenso? ¿La conversación es una herramienta de la comunicación? ¿Cuáles son las conversaciones que ya suceden y generan consenso en los territorios? ¿Cuáles son las conversaciones necesarias que no están sucediendo en nuestros territorios? ¿Qué nuevas significaciones sociales pueden emerger como producto del diálogo? ¿Se pueden gestionar los intereses dispersos y contrapuestos sobre la dirección y el sentido de la transformación de la secundaria en una conversación? ¿Podría la comunicación aportar metodologías, sistematización, análisis y procesamiento de lo que emerge?

En todas estas **mediaciones** (Barbero),³ espacios de articulación de la producción de sentido “en acción”, hay algo más que interacciones sociales o disputas de sentido. **No se trata solamente de la relación entre los jugadores individuales o colectivos sino entre sus matrices socioculturales.** Y las prácticas, puestas en acto en los **habitus** (Bourdieu)⁴, no son sólo prácticas de interpretación de una realidad, sino de acción. Hacemos lo que es esperable que hagamos de acuerdo a la posición social en la que estamos. Es justamente sobre esta dimensión que la comunicación puede intervenir y aportar herramientas para la política: el **codiseño de un dispositivo colectivo que propicia procesos de cambio social conversacionales** en los territorios, en las situaciones donde es posible recuperar valiosos aprendizajes y mediaciones poco miradas, casi ni estudiadas por la ciencia social que suceden dentro del sistema educativo, como efecto de sus interacciones, de sus disputas en cada una de las oficinas de diseño de políticas, en las instituciones, en las aulas. De esa manera, la comunicación emerge como un proceso estratégico (Pérez, pág. 554) capaz de:

- **articular** interna y externamente percepciones, valores, culturas, diferencias, distintos relatos y narrativas sobre nuestras prácticas y sus sentidos.
- pensar el mundo con el otro en su **alteridad** y
- **abordar en forma crítica** las teorías y pedidos de la política educativa desde nuestro propio contexto situado.

Lo que aún no hemos alumbrado es cuáles son las instancias, con qué herramientas, qué metodologías nos permitirán gestionar esos sentidos. Es justamente la planificación de la comunicación en forma estratégica, la que nos permitiría mirar las relaciones entre los actores y sus intervenciones desde esta perspectiva multidimensional. Se trata de crear condiciones de posibilidad para que los distintos sentidos que se producen en nuestras interacciones circulen y puedan **disputar posiciones en igualdad de condiciones.**

Una estrategia de comunicación es entonces el conjunto de las decisiones sobre comunicación (tácticas) preparadas de antemano por el comunicador y su equipo para el logro de los objetivos asignados, teniendo en cuenta todas las posibles reacciones de los otros jugadores (competidores, cooperadores), de sus audiencias (públicos objetivo) y/o de la naturaleza (cambios en el entorno).
-En la próxima clase avanzaremos en este tema.-

Actividad 11

Durante el trayecto trabajaron en dinámicas de interacción con los distintos públicos del sistema educativo y pudieron escucharse decir, argumentar y convocar a la tarea que les toca desarrollar en sus territorios. Ahora les proponemos pensarse, como equipos técnicos, como creadores de espacios para desarrollar conversaciones que avancen en consensos y habiliten propuestas de cambio:

Elijan una de las dos propuestas para comentar:

- ¿Sería posible proponer una dinámica de co-diseño? ¿qué propondrían desarrollar?
- ¿Qué conversaciones no están ocurriendo? ¿Cuáles serían las primeras preguntas que plantearían?

Bibliografía

- **Barbero, J. M.** (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. ANTHROPOS.
- **Bourdieu, P.** (2012). La distinción. Taurus.
- **Camilloni, A.** (2001). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Barcelona: Gedisa.
- **Massoni, S.** (2013). Metodología de la comunicación estratégica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- **Massoni, S.** (Marzo de 2015). Conferencia Comunicación Estratégica Dra. Sandra Massoni. Colombia. Obtenido de <https://youtu.be/SdfVRQcEWes>
- **Massoni, S.** (21 de Febrero de 2018). Página 12. Obtenido de <https://www.pagina12.com.ar/96966-comunicacion-enactiva>
- **Montero Anzola, J.** (2009). Enacción, filosofía de la mente y el yo. Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu, LI (152).
- **Pérez, R. A.** (2008). Estrategias de Comunicación (4ta ed.). España, Barcelona: Ariel Editores. SUTEBA. (s.f.). Secundaria 2030. Obtenido de <https://www.suteba.org.ar/download/los-equipos-de-conduccion-tomamos-la-palabra-67281.pdf>
- **Toro, J., & Rodríguez, M.** (2001). La comunicación y la movilización social en la construcción de bienes públicos. Bogotá: INDES-BID.



1 El término de “codiseño” proviene del desarrollo del pensamiento sistémico. Se sustenta en la idea de que todas las personas tienen ideales y perspectivas diferentes y que cualquier proceso de diseño tiene que tenerlo en cuenta para la generación de soluciones. La innovación pública debe desplazarse desde los expertos hacia la co-creación junto con todos los actores. También se lo menciona como diseño participativo (diseño cooperativo), un enfoque para diseñar tratando activamente a todas las partes involucradas (empleados, socios, clientes, ciudadanos, usuarios finales) con el fin de ayudar a asegurar que el producto diseñado se ajuste a sus necesidades y se pueda utilizar o implementar. El diseño participativo es en sí mismo un proceso de ampliación de información, aprendizaje y acuerdos colectivos. Es tan importante la forma en que se desarrolla el proceso como los resultados de diseño a los que se llegan

2 El resultado es nuestro.

3 Las mediaciones como nueva forma de interacción social Martín-Barbero (1987) explica que las mediaciones son desarrolladas como espacios y formas de uso y apropiación de bienes culturales producidos desde las clases o grupos dominantes por los sectores subalternos (o dominados). Las formas de uso y apropiación en las mediaciones se caracterizan en que la re-significación que las audiencias o receptores hacen de la cultura hegemónica subvierte el sentido original de forma que resulta útil a los grupos subalternos. Es un proceso de producción, recepción y re-significación que subvierte el orden, que anclado en los resquicios del poder transforma las relaciones, y retoma elementos propios para significar los mensajes dominantes y de esta forma operar como proceso de apropiación. Las mediaciones son instrumentos de “reconciliación de las clases y de reabsorción de las diferencias sociales” (1987:153).

4 El habitus es uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Se trata de “disposiciones” o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social. El habitus hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos.



CLASE 12

Inicio de una
conversación sobre la
escuela secundaria:
El rol de la
comunicación en la
política educativa

2da parte

MÓDULO 6

Herramientas para la puesta en marcha

Inicio de una conversación sobre la escuela secundaria: El rol de la comunicación en la política educativa

2da parte

En la clase anterior les propusimos **revisar y ampliar la noción de comunicación** presente a la hora de pensar los procesos de diseño e implementación de la política pública. Aprendimos que las dimensiones informacional, interaccional, ideológica y enactiva, son perspectivas que pueden incluirse en un **diseño estratégico y dinámico** de la comunicación pensado para intervenir en el campo o situación sobre la que queremos trabajar.

Decíamos que **ninguna política educativa puede pensarse por fuera de los sujetos que la constituyen** y tampoco por fuera de las instituciones que las contienen. Cada uno y una de ustedes es un comunicador gubernamental operando en y sobre la política pública. En la primera clase, Eugenia Mitchelstein apuntaba que uno de los principales objetivos de la comunicación desde el gobierno es construir consenso para sus políticas. Si recuerdan, proponía la desintermediación como una oportunidad de trabajo sobre las percepciones, ideas, representaciones de los

actores claves en cada espacio (directoras y directores, docentes, padres y madres, estudiantes). Les proponemos ahora profundizar esta perspectiva respecto de los actores para sumar herramientas que nos permitan diseñar las estrategias de generación de consensos.

Una nueva teoría de los jugadores

Las teorías actuales de comunicación estratégica proponen que, para pensar en las estrategias hay que pensar en los jugadores. ¿Quiénes son los jugadores? **Todos los que con su actuación pueden afectar el resultado de una partida.** A partir de ahora cuando hablamos de comunicación estratégica, además del contexto socioeducativo, nuestra mirada debe dirigirse a observar las mediaciones e interacciones entre:

- El juego/partido (Los intereses en juego)
- Las y los jugadores / sujetos (Los intereses de los sujetos participantes, las conversaciones)

La clave de esta **perspectiva estratégica de la comunicación** (Pérez & Massoni, 2009) es la recuperación del ser humano en tanto sujeto y “jugador político” (Ver Rasgos que tipifican la comunicación estratégica, LetraJoven¹) que cuenta - aunque no siempre de manera consciente - con el poder de transformar la política y las prácticas educativas desde sus territorios a partir de sus propias valoraciones y significaciones sociales. Pensemos en un **sujeto constructor** que se entiende a sí mismo jugando una partida con resultados abiertos. Uno de los objetivos de la estrategia es la potenciación de cada uno de los jugadores para que sean capaces de concebir otros futuros posibles.

La comunicación entonces no solo sirve para comunicarse sino para crear sujetos e instituciones. Rafael Alberto Pérez nos recuerda que “la comunicación, como toda acción crea poder y se opone al poder. Poder de hacer ver a los demás nuestro punto de vista para transformar la sociedad, pero también poder del hombre individual y en equipo para mejorar su posición relativa dentro del grupo. Unos jugadores adquieren posiciones dominantes, mientras que otros jugadores se ven relegados a papeles política, social o económicamente menos favorecidos” (Pérez, Estrategias de Comunicación, pág. 447). **No hay extremos entre los cuales mediar, hay relaciones entre matrices que configuran posiciones de sujetos.** La idea de la mediación es una categoría llave de la dimensión comunicativa, nos permite trabajar en la transformación desde las relaciones. Eso es ser enactivos. Es en el espacio de las RELACIONES donde SUJETOS, PRÁCTICAS e IMAGINARIOS se reinventan y a partir de las relaciones se fijan posiciones de diferencia, inestables, pero no aleatorias entre los actores sociales.

Antes de abordar la comunicación estratégica es importante acordar esta forma de vernos como jugadores que vamos transformando nuestro propio tablero de juego mientras jugamos con otros.

II Momento: La comunicación del sentido

En este segundo momento, les proponemos ampliar la mirada inicial para pasar de la comunicación invisible a la “comunicación estratégica”. Fundamentalmente, queremos proponerles ver y pensar a la comunicación desde una perspectiva estratégica para la toma de decisiones y la gestión de la transformación educativa desde el valioso saber que han desarrollado los equipos jurisdiccionales. El trabajo sobre la dimensión de la comunicación, básicamente, permite articular los sentidos que las sucesivas modificaciones van teniendo para todos los que formamos parte de este campo educativo. Y decimos “van teniendo” porque, como dice la Dra. Sandra Massoni, **el objeto de estudio, investigación y práctica que es la comunicación, consiste en un proceso sólo abordable desde el paradigma fluido de la complejidad** (Massoni, S., 2007). La Dra. Massoni lo explica claramente en el siguiente video:

<https://youtu.be/ELHMENVKago?t=6m7s>

“La comunicación estratégica es una forma de acción social que se produce en una situación de juego estratégico en la que los jugadores hacen uso de la interacción simbólica para resolver sus problemas o maximizar sus oportunidades” (Pérez, 2008). Este enfoque pragmático de la comunicación “estratégica” nos propone entender que la comunicación se puede operar junto con los jugadores como artífices en una trama de intereses y realidades siempre cambiantes. Massoni lo define como un encuentro sociocultural que “enactúa” y hace emerger nuevas realidades.

Retomemos las palabras de Massoni sobre qué es comunicar estratégicamente: *“Comunicar estratégicamente es instalar una conversación. Conversar viene de versar [tratar] – con otro, con la alteridad. Sólo si logramos generar convergencia*



en este proceso conseguiremos avanzar hacia una organización que se comunique estratégicamente. La estrategia de comunicación que en su propuesta comprensiva integra lo material, lo simbólico lo afectivo es un esfuerzo constante por instalar una conversación en un espacio determinado que se reconoce fluido, o sea que cambia permanentemente. Ser capaces de instalar una conversación” (Artículo: Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente, pág. 6).

Las estrategias de comunicación no tienen contenidos, no son un repertorio de verdades, sino dispositivos de conversación micro macro social, mapas dinámicos de las reconfiguraciones que van ocurriendo en los territorios. “Algoritmos fluidos”, los llama Massoni. Los comunicadores hacemos conversaciones situadas sobre un objeto de investigación, estudio y trabajo que está en continuo proceso. No es un esfuerzo sólo analítico sino además operacional que trabaja en propiciar acciones y sentidos compartidos que podrán plasmarse en planes o rediseños concretos de algunas de las dimensiones propuestas (organización del aprendizaje, organización docente, régimen académico, formación y acompañamiento).

Gestión del futuro: Herramientas para (conversar) la transformación de la escuela secundaria.

La comunicación estratégica sirve al hombre de acción para alcanzar sus metas en sociedad, ayudándole a que los resultados finales de sus actividades, sean estas económicas, políticas o sociales, estén lo más cercanos posible a sus objetivos, implica administrar la herramienta (controlando y organizando anticipadamente el poder de la comunicación), pero sobre todo gestionar el futuro (actuando ahora) para así lograr, por medio de la comunicación, una mejor coordinación con los otros jugadores y de esta forma un tránsito más satisfactorio entre el estado pasado y el estado futuro

(Ver Fig. 14.1 La comunicación estratégica. Administrar el futuro, LetraJoven2).

Hablamos de que existe una estrategia de comunicación cuando al menos se cumplen las siguientes funciones:

1. **Están definidos los espacios de reflexión y análisis periódico** (puede ser quincenal, mensual, trimestral, anual) sobre la relación de la institución (nuestro objeto) con sus diferentes públicos. Frente a la vorágine del día a día, los cambios, las necesidades y las demandas constantes, es importante que las instituciones destinen parte de su tiempo para evaluar las acciones y reflexionar sobre la agenda de transformaciones definida por la misma institución. Para ello se ha de especificar:
 - a. Cuáles son sus públicos/destinatarios relevantes
 - b. Analizar la imagen / estado actual (percibida)
 - c. Fuerzas con las que cuenta y debilidades
 - d. Tendencias del entorno / discursos circulantes
2. **Está definido el papel concreto que tiene que jugar la comunicación** en esa organización. Para ello es necesario:
 - a. Definir una línea directriz de la comunicación, los objetivos, los mensajes claves y a su vez definir el modo de comunicar para cada uno de los objetivos y públicos.
 - b. Todo ello, público por público (especialistas, supervisores/inspectores/ coordinadores, equipos de conducción, estudiantes, familias y sindicatos, etc.)
3. **Están establecidos los diferentes territorios de aplicación**, debiendo precisar si hay que intervenir y con qué intensidad en:
 - a. Comunicación interna o externa (o en ambas)
 - b. Comunicación institucional
4. **Están planificadas las estrategias para dar coherencia a la pluralidad de comunicaciones**

de una organización. Por encima de todas las funciones antes citadas, la principal virtud de una estrategia de comunicación consiste en el hecho de que todos dispongan y compartan unas directrices claras sobre la comunicación a realizar, concentrando los esfuerzos.

¿Podemos decir que existe en la jurisdicción una visión multidimensional de la comunicación? ¿Hemos desarrollado una estrategia de comunicación planificada, con sentido y pensada para acompañar la gestión del consenso necesario para implementar algunas de las políticas de transformación propuestas?

Les proponemos releer el documento marco de la Secundaria 2030 (2017) para identificar algunas actividades propuestas que bien podrían formar parte de la estrategia de comunicación integral que se necesita diseñar para acompañar las sugerencias de implementación de esta política. Por ejemplo, propone la “Elaboración de una mesa de trabajo provincial “Secundaria 2030”, “Mecanismos de consulta al sistema educativo” o las “Jornadas de reflexión, construcción e implementación en las escuelas. Las jornadas de reflexión, construcción e implementación en las escuelas constituyen espacios de debate y generación de consensos, que promueven el encuentro de la comunidad educativa para la planificación conjunta.”

La estrategia, por lo tanto, enmarca el comportamiento colectivo multiplicando las oportunidades y reduciendo los errores y el riesgo de dispersión poniendo en evidencia las posibles contradicciones. **La estrategia otorga consistencia y guía los esfuerzos comunicativos hacia los objetivos que se acordaron en las instancias de conversación, co diseño o planificación.**

Se instala como un punto de referencia para todos los comunicadores de una organización.

Como dice Rafael Alberto Pérez : “No hay nada más práctico que entender lo que se maneja”. La estrategia de comunicación es ese dispositivo que nos permite avanzar en la gestión de los

consensos que están siendo necesarios: Rafael Alberto Pérez, español, profesor de la Universidad Complutense de Madrid y del Magíster Internacional en Comunicación (UDP-IDEA-UPF). Autor del prestigioso texto Estrategias de Comunicación (Editorial Ariel, Cuarta Edición, Madrid). Creador de la Nueva Teoría Estratégica y Presidente de FISEC.

<https://www.youtube.com/watch?v=QU47T-Z9KMbY>



Conversaciones necesarias

Esperamos haber enriquecido el proceso de diseño, disputa e implementación de una política pública como es la transformación de la escuela secundaria desde la perspectiva de la comunicación. Ampliar la mirada sobre nuestras prácticas comunicacionales nos facilitará comprender y dirimir posiciones, así como coordinar acciones significativas con los colegas con quienes compartimos nuestra tarea.

Finalmente, a partir del permiso de la normativa de 2009, la posibilidad del rediseño de las secundarias aparece en el territorio como una realidad posible y a la vez paradójica. Pareciera que la clave es poner al sujeto en el centro de la estrategia. Por eso pareciera necesario crear los espacios para que los jugadores puedan hacerse las preguntas significativas. La estrategia de comunicación tiene que proponer una reflexión metacognitiva sobre la forma de gestionar los conocimientos y sentidos de nuestras prácticas que nos permita integrar un proceso de recuperación de la memoria, de la historia, de la emocionalidad de los aspectos económico político y culturales que se entran en sujetos concretos y en situaciones concretas.

Esos aprendizajes del sistema necesitan más espacios de sistematización y validación y mayor circulación en el sistema y entre sus jugadores. Ya que los sujetos potenciados, como decía el epistemólogo chileno Hugo Zemelman (Zemelman, H., & Quintar, E.), tienen el poder de

resignificar, cambiar de valoración, reconfigurar las formas y los sentidos, mediar y negociar significaciones, desarrollar autonomía crítica y praxis política. Zemelman **proponía los círculos de reflexión como espacios para potenciar sujetos y crear condiciones para que puedan reconocer sus circunstancias no sólo como límites o determinaciones sino como puertas o posibilidades**. La verdadera incertidumbre que como jugadores del sistema educativo estamos gestionando es la forma en que nuestras escuelas pueden convertirse en espacio de potenciación de sujetos con conciencia histórica y del devenir.

La planificación estratégica de la comunicación podría acompañar a los equipos técnicos, directivos y docentes a dar forma a sus propias perspectivas, lograr un relato común, colectivo, que logre informar y modelar desde estas experiencias subjetivas la política educativa de nuestra jurisdicción.

Propuestas para iniciar una conversación

A continuación, les proponemos un ejercicio para empezar a reconstruir sentidos y reflexionar sobre la situación territorial:

Escribir en forma colaborativa, junto con los que fueron definidos como jugadores del sistema educativo, un relato corto que permita resumir a otras jurisdicciones, lo que estamos siendo y haciendo en educación en cada una de las provincias. Cuáles son nuestros acuerdos, nuestros intentos, nuestros desacuerdos. Escribir con la intención de que lo que sea contado quede como un legado, huella o aprendizaje del sistema. Es importante que en las fuentes que se usen para escribir el relato y en la trama, estén representadas todas las perspectivas de los distintos jugadores.

Bibliografía

- **Consejo Federal de Educación.** (2009). Resolución CFE N° 84/09 LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y ESTRATÉGICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. Obtenido de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09-anexo01.pdf>
- **Consejo Federal de Educación.** (2009). Resolución CFE N° 93/09 . Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Obtenido de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/93-09.pdf>
- **Galindo Cáceres, J.** (2011). Reseña de “Estrategias de Comunicación” de Rafael Alberto Pérez. Razón y Palabra. Obtenido de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199518706016>
- **Gonzaga Motta, L.** (1979). Planificación de la comunicación en proyectos participativos. Quito: CIESPAL.
- **Massoni, S.** (2007). Artículo: Tres movimientos y siete pasos para comunicar estratégicamente. Universidad Nacional de Rosario. Obtenido de http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34315/mod_resource/content/1/Modelo_comunicacion_estrategica_Sandra_Massoni.pdf
- **Massoni, S.** (2007). Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido. Homo Sapiens.
- **Massoni, S.** (2013). Metodología de la comunicación estratégica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- **Massoni, S.** (Marzo de 2015). Conferencia Comunicación Estratégica Dra. Sandra Massoni. Colombia. Obtenido de <https://youtu.be/SdfVR-QcEWes>
- **Massoni, S.** (21 de Febrero de 2018). Página 12. Obtenido de <https://www.pagina12.com.ar/96966-comunicacion-enactiva>
- **Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.** (2017). Marco para la implementación de la Secundaria 2030. Obtenido de <https://ute-secretariadeeducacion.org/a/educacionmedia/wp-content/uploads/sites/2/2017/09/Marcoparalaimplementaci%C3%B3n16.5.pdf>
- Mitchelstein, E. (s.f.).



- **Pérez, R. A.** (2008). Estrategias de Comunicación (4ta ed.). España, Barcelona: Ariel Editores.
- **Pérez, R. A.** (9 de Octubre de 2011). Letra Joven. Obtenido de <https://letrajoven.wordpress.com/2011/10/09/el-poder-de-la-comunicacion-la-comunicacion-estrategica/>
- **Pérez, R. A., & Massoni, S.** (2009). Hacia una Teoría General de la Estrategia. El cambio de

paradigma en el comportamiento humano, la sociedad y las instituciones. Barcelona: Ariel Comunicación.

- **Zemelman, H., & Quintar, E.** (s.f.). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. (J. R. Díaz, Entrevistador) Obtenido de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento6.pdf>



1 <https://letrajoven.wordpress.com/2011/10/09/el-poder-de-la-comunicacion-la-comunicacion-estrategica/>

2 <https://letrajoven.wordpress.com/2011/10/09/el-poder-de-la-comunicacion-la-comunicacion-estrategica/>



CLASE 13

Entramando
acciones:
planeamiento
participativo y
construcción de
consensos

MÓDULO 6

Herramientas para la puesta en marcha

Entramando acciones: planeamiento participativo y construcción de consensos

Introducción

Esta clase pone el foco en un aspecto del planeamiento que refiere a la construcción colectiva del sentido, como mediador entre el conocimiento de la realidad y el compromiso para la acción con vistas al cambio en la escuela secundaria. Para ello retomamos conceptos que han sido trabajados en clases anteriores, tales como planificación del cambio (clase 6), construcción de viabilidad (clase 6), los escenarios de transformación (clase 5), y aspectos comunicacionales (clase 11 y 12). Los contenidos de esta clase también resultan una introducción al próximo módulo que refiere a Formación y acompañamiento a supervisores, directivos y profesores.

Durante el trayecto los equipos jurisdiccionales han ido trabajando diversos aspectos de la planificación, desde la identificación de las principales problemáticas del nivel secundario hasta el planteo de posibles escenarios en función del nivel de avance de la reforma del nivel en que se encuentran. En ese camino se identificaron situaciones que facilitan o apalancan las posibilidades de cambio y renovación y otras que resultan dificultades o trabas al desarrollo del cambio. Esta clase se propone avanzar en uno de esos aspectos que han sido identificados: **la**

posibilidad de la transformación de la escuela secundaria como una construcción colectiva.

Nuevas miradas sobre la planificación

Abordar el tema de la planificación exige una revisión de los conceptos y enfoques que la atravesaron. Si bien el planeamiento normativo como punto de partida en el sector educación estuvo dominado por el objetivo de la expansión cuantitativa de los servicios educativos y la responsabilidad del diseño se centraba en los planificadores, la responsabilidad para alcanzar dichos objetivos recaía en los responsables de la gestión. Una objeción clara al planeamiento normativo fue la incapacidad de adaptarse a los cambios en las condiciones externas. Los enfoques subsiguientes, el planeamiento estratégico y estratégico situacional, fueron resultado de la necesidad de que el planeamiento se configurara como un estilo de gestión gubernamental que permitiera al Estado atender las demandas por educación asegurando la gobernabilidad del sistema.

Ambos enfoques comparten el interés por cumplir con los desafíos de implementar efectivamente las decisiones que se tomen en un marco democrático. Es decir, no centran su atención en

los aspectos formales del diseño del plan, **sino en la orientación, el contenido y la construcción de las condiciones para su realización.** Estos enfoques reconocen el margen de incertidumbre, propio en el desarrollo de acciones que involucran múltiples actores y cuya participación no implica apriori convergencia de intereses, expectativas y sentidos. Esta condición implica necesariamente, un conjunto de acciones de comunicación para crear un espacio de articulación y llegar a una base de acuerdos.

La superación de una visión lineal del planeamiento separada del marco político e histórico que le otorga sentido y como una sucesión de etapas ineludibles y sucesivas por una cadena de situaciones que inciden en la toma de decisiones da cuenta de la evolución de este campo. Esta concepción entiende el **planeamiento como una dimensión de la acción de gobierno y no sólo como el conjunto de actividades de corte técnico.**

En este sentido, el planeamiento es pensado como **una herramienta para pensar y crear la acción futura** que identifica este presente que se quiere cambiar y el futuro que se desea alcanzar colectivamente (Flecmán, I.yBlutman, G, 2010). Se centra, entonces en los aspectos **nodales** de la problemática a modificar, marcando un **rumbo** que permita establecer objetivos y metas, aunque identificando aspectos restrictivos o facilitadores de la situación. Ese planeamiento se constituye en una hoja de ruta.

En nuestro caso, la necesidad de transformación de la escuela secundaria ha sido planteada desde distintos sectores y se evidencia un fuerte consenso tanto de la sociedad en general, como de los sujetos directamente involucrados. Sin embargo, y reconociendo su complejidad, el cambio afecta no sólo a los estudiantes en relación con los aprendizajes establecidos como relevantes sino también incide en las formas del trabajo docente, la organización escolar, y sobre todo en la coordinación de las acciones al interior de las instituciones educativas y en la vinculación con el entorno y con la sociedad en su conjunto. Las prácticas históricas de la escuela



Escher, Belvedere, 1958

secundaria están corporizadas en objetos que estructuran la práctica cotidiana (normas, reglamentos, programas, libros de texto, organización del tiempo, forma de organizar el espacio escolar, la asignación de docentes, etc.), adoptando la forma de **hábitos naturalizados.**

Esta es una de las razones por las cuales, si bien puede existir un consenso fuerte respecto de la necesidad del cambio, no todos coinciden con la interpretación de las causas por las que la escuela secundaria no está dando respuesta a la formación de los jóvenes, y, en consecuencia, las formas de abordar el cambio se plantea desde diferentes perspectivas. Esta interpretación depende de procesos dinámicos que surgen de la interacción de los múltiples actores que presentan distintos intereses, percepciones, posturas en relación con el conocimiento y la escuela, la

enseñanza y el aprendizaje. También opera una expectativa respecto de las restricciones para el cambio, en tanto definición (o percepción) de qué es posible y que no es posible transformar.

En este sentido, y tomando como base diferentes experiencias realizadas se puede afirmar que sin una visión integral y sistémica, que considere esas miradas y ese contexto específico, será muy difícil alcanzar los objetivos deseados.

Entonces es importante conservar la **orientación principal**, como aspecto de valor público: un acuerdo básico de todos los involucrados para construir esa idea de escuela secundaria que quisiéramos tener. Esto es un primer punto del marco político de referencia y un capital social crítico, y conlleva la necesidad de generar espacios de intercambio y diálogo entre los actores involucrados en la transformación durante una fase incipiente de su planificación.

En segunda instancia, enfocarnos en el **contenido** pone en tensión las distintas miradas sobre la problematización en concreto, como las relaciones causales que la explican, y a partir de la cual se piensan las posibles líneas de intervención. Y ese es el punto más relevante para tratar de generar una visión compartida que permita la cooperación para la acción.

La primera actividad del trayecto fue trabajar sobre las problemáticas de la escuela secundaria en cada jurisdicción. Ese espacio de discusión y análisis requiere ser revisitado para lograr acuerdos de acción en función del espacio situado de la intervención concreta. Es sobre ese espacio específico donde opera la implementación del plan y sobre el cual es necesario identificar las condiciones concretas para intervenir en forma colaborativa. Entonces, se pone en tensión una relación causa-efecto, de naturaleza lineal que es reemplazada por un cálculo interactivo (Matus, 1987) a través del cual las decisiones se van tomando en función de las situaciones que van ocurriendo en los procesos de planificación e implementación de los planes, proyectos, programas o políticas educativas.

En este sentido, esta breve introducción permite advertir el riesgo de focalizar la atención en el proceso de diseño sin reconocer cómo las condiciones contextuales, los actores involucrados y las mismas instituciones educativas en sus procesos de inclusión, enseñanza y evaluación, gravitan en los procesos de implementación del plan.

Como expresa Joaquín Gairín Sallán (2009): *“no se trata tanto de decir cómo deben ser las instituciones educativas como de conocer, a través del análisis de las diferentes propuestas, vías, que podrían o no adaptarse, para el desarrollo organizacional”*.

Desde esta perspectiva, la apertura a un **planeamiento participativo**, centrado en la construcción de consensos para la acción, como sostienen Catenazzi y Chiara (2009), debe ser entendido a partir de su inserción en procesos históricos y como resultado de políticas públicas. Implica reconocer que existen diversos grados de desarrollo organizacional en las instituciones, de acuerdo con su historia, compromisos comunitarios, antecedentes de participación en el contexto particular, intereses de los diferentes actores que participan de la organización y cuya comparación no siempre se manifiesta de forma clara a simple vista, más allá de las características comunes por pertenecer a un mismo nivel educativo.

Así también es imprescindible identificar a todos los actores que se constituyen en sujetos de acción, con sus propias voces, tal como hemos trabajado en el primer bloque. Estos actores (docentes, supervisores, directores, padres, estudiantes, gremios, etc.) forman parte de la realidad que se intenta transformar, son dinámicos y operativos, se mueven e interaccionan en diferentes contextos y situaciones y afectan sus formas de acción y también interpelan sus concepciones y representaciones sobre la educación en este nivel educativo. Es importante considerarlos en toda su complejidad, en particular porque son los principales agentes del cambio. Son ellos los que toman posiciones y adoptan estrategias, expresando insatisfacciones o acuerdos, problematizando aquellas situaciones que les interesan o afectan de

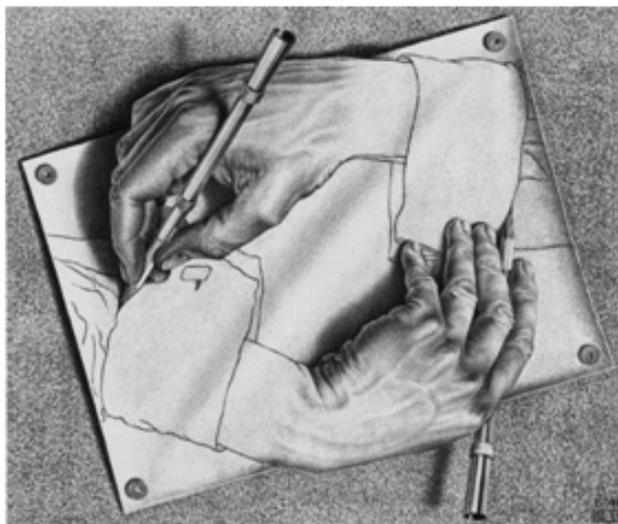
modo particular, desestimando otras (Felcman, I. y Blutman, G, 2010), y los que finalmente, dan contenido material y concreto a la política.

Por ello, es necesaria la construcción y desarrollo de un **espacio de articulación** conformado por los distintos actores. Ese espacio de articulación no es neutral: hay un flujo de información que circula en ese espacio de diversas formas, incluso con distorsiones, donde puede haber distintas interpretaciones de un mismo mensaje. En gran parte eso depende de la heterogeneidad de los actores participantes y por ello es fundamental prever ámbitos institucionales en los cuales los intercambios entre los actores participantes encuentren un lugar de expresión de sus ideas para alcanzar acuerdos explícitos.

A su vez, los distintos actores articulados en el mismo escenario ven planos diferentes y por lo tanto, las percepciones de ese escenario concreto son distintas.

“... vemos un mismo escenario desde las diferentes posiciones en que estamos colocados, lo vemos desde distintos puntos de vista. Por lo tanto tenemos diferentes perspectivas sobre él” (Robirosa, 2014:70)

¿Qué pasaría si le pidiéramos a cada uno de los distintos actores que nos cuenten cómo viven la escuela secundaria? Probablemente encontremos algunas convergencias, pero también muchas omisiones (porque son aspectos no percibidos) y divergencias.



Escher, Drawing Hands, 1948.

Las diferentes percepciones e interpretaciones sobre la misma realidad, constituyen una dificultad a la hora de alcanzar acuerdos para la acción. El origen de la diversidad de percepciones remite a marcos culturales, teóricos, epistémicos, sociales, profesionales, etc. que conforman la subjetividad de cada uno y operan sobre los marcos de interpretación y acción.

También se relaciona con las motivaciones y prácticas de participación. El involucramiento está íntimamente relacionado con las expectativas legítimas de cada uno de los actores, con una decisión de comprometerse y participar en donde se entrecruzan las historias de vida, la pertenencia a distintos colectivos y la propia experiencia en el campo.

Entonces, uno de los desafíos en la generación de compromisos para la acción remite a la posibilidad de una construcción consensuada e intersubjetiva de esa realidad, enriquecida por la mirada del conjunto.

Resulta evidente que los acuerdos no pueden ser impuestos, se construyen o, de lo contrario, se vuelven poco sostenibles en el tiempo. Si el acuerdo tiene un fundamento “racional”, se alcanzan convicciones compartidas sobre la base de una definición común y negociada de la situación. (Machiarola de Sigal, 2000)



Escher, Relativity (Relatividad), 1953.

Esta racionalidad remite a la *argumentación*, cuyo nivel de pertinencia permite el acuerdo bajo un entendimiento común para coordinar la acción de los participantes. Retomando la clase 12, esta argumentación se construye a partir de una comunicación estratégica, como dispositivo de conversación micro-macro social, como mapas dinámicos que reconfiguran lo que ocurre en los territorios (Clase 12): “No es un esfuerzo sólo analítico sino además operacional que trabaja en propiciar acciones y sentidos compartidos que podrán plasmarse en planes o rediseños concretos de algunas de las dimensiones propuestas (organización del aprendizaje, organización docente, régimen académico, formación y acompañamiento)”. En ese sentido, el acuerdo deviene de una comunicación reflexiva que aborda una particular forma de gestionar los conocimientos y sentidos de las prácticas de los sujetos en situaciones concretas. Cabe aclarar que estos acuerdos, no implican coincidencia absoluta entre todos los “jugadores”, pero sí el acuerdo básico sobre los sentidos que motivan un accionar en forma colaborativa, en un colectivo.

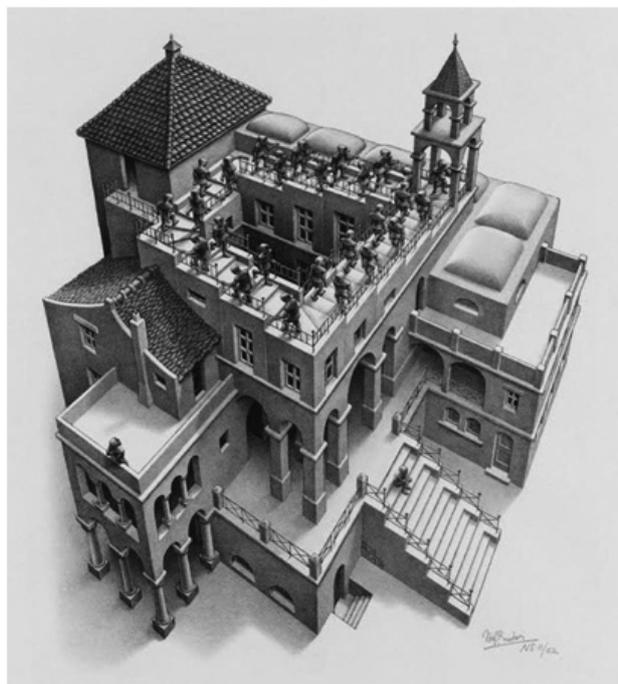
Cambio colectivo, de todos y en todas las dimensiones.

El cambio institucional en la escuela secundaria debe ser, ineludiblemente, un cambio colectivo, no puede realizarse por voluntad de una persona o un equipo acotado: involucra a todos los participantes. Nadie puede solucionar sólo el problema de la implementación del cambio de la Escuela Secundaria. No puede resolverlo por sí mismo ni el director, ni el Ministerio, ni el supervisor. En todos los casos **se debe recurrir a la cooperación por su carácter social y colectivo.**

Tampoco depende de la voluntad individual. Y el cambio también debe formar parte de una convicción en la sociedad civil. La labor de la escuela impacta sobre la visión que la sociedad tiene de ella. El involucramiento de todos a través de estrategias comunicativas claras y potentes contribuirán a la sustentabilidad de los proyectos que se pongan en marcha. El sentido es modificar las formas de trabajo como se vinieron dando histó-

ricamente en este nivel educativo y puedan estabilizarse en el tiempo.

La actividad de planificación del cambio requiere entonces consolidar un conjunto de actores que se comprometan en un plan común, a partir de un consenso racionalmente motivado a través del entendimiento y la argumentación para compatibilizar las diferentes miradas, considerando la historia y prácticas concretas y posibilitar la construcción de un sentido educativo compartido.



Escher, *Ascending and Descending*, 1960.

Para ello es importante considerar y centrar la atención en la cadena de valor público como eje aglutinador de los sentidos y compromisos (según planteó Daniel Hernández en su conferencia). La educación es un bien público, nadie lo duda, por lo cual sería razonable pensar que a mayor participación y compromiso, mayor posibilidad de sustentabilidad de los cambios.

No obstante, el cambio en la escuela secundaria es una política que actúa sobre la institucionalidad del sistema, por lo que se trata más de redireccionar cursos de acción ya en desarrollo y con los sujetos que ya producen hoy en día educación, que implementar nuevas acciones en un nuevo espacio. En este sentido, requiere más

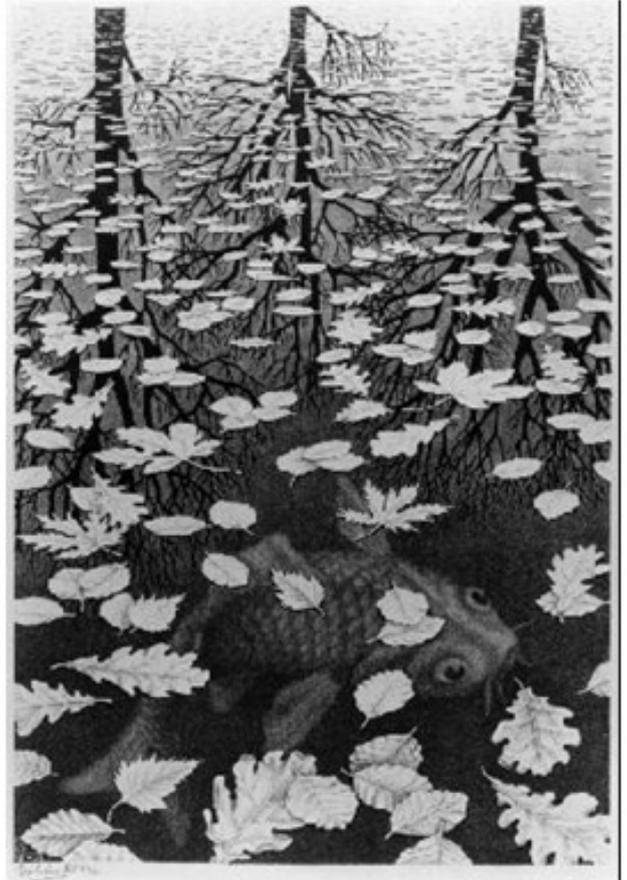
de reasignación que de asignación, de redefinir alianzas existentes (Hernandez, 2017).

Por esta razón, es que se afirma que sumado a las definiciones de corte técnico pedagógico y organizacional es imprescindible un entramado comunicacional que recoja las opiniones de otros actores social y que a través de los fundamentos y argumentaciones que pueden producir consensos, tal como se trabajara en las clases vinculadas con la comunicación.

Para ello, y dado que en el sistema educativo conviven tradiciones e innovaciones es vital promover los cambios donde son necesarios y no están sucediendo con diálogos, construcción de confianza y acompañamiento respecto de las incertidumbres que todo cambio produce.

La realidad y el funcionamiento de la educación resulta un sistema complejo en el que entran a jugar las distintas variables en forma interconectada, interdependiente y dinámica. Por ello, se requiere producir cambios en todas las dimensiones en forma coordinada y atendiendo a la propia dinámica educativa.

Por ello, para que el cambio sea sostenible, las intervenciones deberán ser coherentes en todas las dimensiones. Muchas veces se han intentado reformas educativas que priorizaron una de las dimensiones del campo educativo, muchas de éstas se frustraron tanto al momento de la implementación o se desvirtuaron con el tiempo y no fueron sostenibles. Las diversas y valiosas experiencias en nuestro país dan cuenta de la importancia de trabajar en forma coordinada las distintas dimensiones, planteando formas organizativas y estructuras diferentes, que mejor se adecuen a las necesidades locales, pero siempre con el compromiso de resguardar el derecho a una educación de calidad para todos.



Escher, *Threeworlds*, 1955.

En el MOA se han identificado 4 grandes dimensiones: la organización de los aprendizajes, la organización docente, el régimen académico y el acompañamiento. Cada una de estas dimensiones implican configuraciones particulares múltiples. Pero dichas variables funcionan como un todo sistémico, donde el cambio en una de ellas tiene impacto en las otras. A su vez, en forma similar, mantener inmóviles algunas de estas variables y modificar sólo una de ellas, estaría provocando un cambio limitado, y que, probablemente, con el tiempo el sistema vuelva a su forma inicial. Por ejemplo, incluir espacios de trabajo por proyectos basado en problemas interdisciplinarios, sin considerar una nueva forma de coordinación de las tareas docentes, un nuevo sistema de evaluación de los alumnos, así como una nueva disposición de los espacios y tiempos de la actividad pedagógica, probablemente se sostenga en forma muy parcial o en forma muy limitada en el tiempo. Podríamos

pensar que no están dadas las condiciones para que el cambio suceda, pero el planteo del cambio requiere pensarse en forma sistémica e integral en todas sus dimensiones.

El proceso de cambio involucra un conjunto de decisiones para la intervención que debe reconocer su contextualización, y también su alcance y limitaciones propias de todo proceso en que la participación de los actores es decisiva. La comprensión de algunas características propias de las organizaciones escolares permitirá reconocer:

- la flexibilidad institucional como la capacidad para adecuarse a nuevas propuestas y sus consecuentes exigencias de la práctica educativa;
- la permeabilidad o apertura a cambios en función del conocimiento del contexto social y sus exigencias presentes y futuras;
- la colegialidad, como condición de asociación para la organización de las tareas e involucramiento y adhesión de los diferentes actores institucionales.

Se trata de generar espacios para aunar y ampliar compromisos que impacten de manera efectiva en los aprendizajes de los estudiantes como en el desarrollo profesional de los docentes.

Diseñar este tipo de transformación integral no sólo involucra cambios organizacionales, nuevas estrategias de enseñanza, procedimientos y reglas de evaluación sino el cambio de una cultura de trabajo y organización consolidadas en el tiempo. Esta afirmación, entonces supone trabajar sobre concepciones, creencias y representaciones, de directivos, docentes, alumnos y sus familias.

Se trata, por lo tanto, de una construcción de consensos en sentido amplio, que involucre la revisión de conceptos y representaciones destinados a construir argumentaciones para poder establecer un plan acordado y legitimado de una transformación democrática.

En resumen

Partimos de dos certezas: que el cambio es imposible sin la participación de los distintos actores y que es posible avanzar en esa transformación en forma colaborativa si se comparte el sentido. Por ello es necesario el involucramiento de todos estos actores propiciando, como fuera propuesta en la clase 12, un diálogo amplio, inclusivo, que permita habilitar la comunicación entre actores para consolidar a la educación como valor público.

El desafío, entonces, consiste en la construcción de ese espacio social dentro del cual las diferencias pueden ser reconocidas, puestas en común, revisadas, y superadas, de forma de llegar a acuerdos de cooperación bajo concepciones compartidas.

A su vez, el espacio de acuerdo debe operar sobre temas concretos y no sobre generalidades: es más viable acordar sobre aspectos específicos de las diferentes dimensiones de la problemática escolar y de las dimensiones propias de la propuesta de cambio: la organización de los aprendizajes, la organización institucional, la organización docente, las formas en que se producen las trayectorias.

No esperamos crear unanimidad ni armonía absoluta (sería imposible y no adecuado, en base a la diversidad e incluso ingenuo), sino lograr cierta capacidad de cooperación pese a sus perspectivas conflictivas.

La construcción de consensos y de acuerdos intersubjetivos acerca de cómo implementar cambios educativos, sólo se produce en un diálogo que implica la escucha activa y no la imposición. El consenso no equivale a unanimidad, sino al mejor reacomodo de intereses en formulaciones y decisiones que puedan ser suficientemente aceptables y sostenidas por cada uno de los actores involucrados. Se trata, en consecuencia de alcanzar acuerdos que todos puedan aceptar, aún con un margen razonable de reticencias.

La argumentación es la herramienta necesaria que se debe disponer para avanzar en un diálogo que lleve a lograr acuerdo y convicción sobre las convergencias alcanzadas en el marco del proyecto de transformación.

¿Cómo trabajar con argumentaciones diversas? Se trata de poner en juego criterios y justificaciones para descubrir y hacer nítidas las zonas de coincidencia, potenciarlas para llevar adelante las actividades conjuntas. Si pensamos en la organización curricular, en la fase de implementación y los cambios que ella implica en todas las dimensiones; esto da cuenta de la necesidad de hacer un análisis situado. ¿Qué implica este cambio de organización en un trabajo por proyecto? ¿Cómo disponer espacios de trabajo colectivo para la coordinación de docentes? ¿Es posible plantear un problema que habilite una integración de contenidos disciplinares, qué ventajas y desventajas, para cada caso concreto? ¿Qué se requiere de los docentes? ¿Es posible agrupar a los estudiantes de otra forma? ¿Qué otros aprendizajes habilita esa experiencia? ¿Son posibles distintos recorridos para los distintos estudiantes y qué ventajas tiene para cada uno de éstos? Evidentemente estos interrogantes van a emerger y no se trata de una aplicación inmediata de las nuevas propuestas sino de ir avanzando en función de las condiciones reales de las instituciones.

Esto exige pensar en nuevas posibilidades para actuar concertadamente, gestionando conflictos y diferencias. La colaboración reside en que los participantes reflexionan sobre lo que hacen, sobre el modo en que lo hacen y así los saberes, propuestas y orientaciones de los comportamientos individuales se hacen explícitos y se tornan comprensibles para los demás. Esto constituye la base de los acuerdos y su potencialidad de expansión.

El desafío consiste finalmente, en llevar adelante una escuela con mejores resultados de aprendi-

zaje, confianza social sobre ella y satisfacción de los docentes por la tarea que realizan.

Bibliografía

- **Alliaud, A.** (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y M. Divirgilio (Comps.). El quehacer de la investigación en educación. Buenos Aires: Manantial, 163-178.
- **Catenazzi, A., y Chiara, M.** (2009). La participación en la gestión: alcances y límites en su institucionalización. En Chiara, M. y Di virgilio, M (Orgs.), Gestión de la política social. Conceptos y herramientas. Buenos Aires: Prometeo-UNGS.
- **Felcman, I. y Blutman G.** (2010) Aportes para un modelo de Planeamiento Estratégico Participativo, Revista de la ASAP, Julio 2010 N° 45.
- **GairínSallán, J.; Muñoz Monreno, J.L.; Rodríguez Gómez, D.** (2009) Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. en Revistas de Ciencias Sociales (Ve), Vol. XV. Núm. 4, octubre diciembre, 2009, pp620-634. Universidad de Zulla. Venezuela.
- **Macchiarola de Sigal, Viviana.** Enfoques de Planeamiento y Racionalidad de la acción (mimeo) Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Macchiarola.htm> Consultado el 25/7/2018 
- **Matus, Carlos** (1987) Política, planificación y gobierno. Fundación Altadir. Caracas.
- **Pagani, M. (2017)** Las piezas de la participación: dimensiones de análisis, un rompecabezas para armar en **Camou, A. y Pagani, M. L. (Coords.).** (2017). Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar> 
- **Robirosa, M.** (2014) Turbulencia y gestión planificada. Principios de planificación participativa social, territorial y organizacional. Buenos Aires:eudeba.

A stylized illustration of a large pile of books, some open and some closed, rendered in a light purple color against a darker purple background. The books are scattered and overlapping, creating a sense of abundance and learning.

CLASE 14

Trabajo
colaborativo y
formación de
equipos de
profesores

MÓDULO 7

Formación y acompañamiento a
supervisores, directivos y profesores

Trabajo colaborativo y formación de equipos de profesores

En esta clase trabajaremos sobre una de las temáticas en la que los Equipos Técnicos Jurisdiccionales asesoran a los equipos de directores y supervisores: La conformación de equipos de trabajo y la construcción de las acciones necesarias para llevar adelante la tarea desde el enfoque del Trabajo Colaborativo.

Formar equipos de trabajo es un elemento de la dimensión humana y un saber presente en los procesos de construcciones colectivas. Los procesos que se viven en esa construcción están atravesados por variables diversas. La primera de ellas es poner en consideración que trabajar en equipo es desarrollar una habilidad. Una habilidad que no se aprende en soledad y que una vez adquirida es suficiente, sino que es una habilidad de aprendizaje continuo y que requiere aprenderla con otros.

En la clase 12, luego de revisar y ampliar la noción de comunicación, les propusimos acordar en una visión: vernos como jugadores que vamos transformando nuestro propio tablero de juego mientras jugamos con otros. Desde este lugar presentábamos que la comunicación no sólo sirve para comunicarse, sino para “crear” sujetos e instituciones.

Entendiendo a la comunicación, como esta perspectiva estratégica para la toma de decisiones y la gestión de la transformación educativa, pre-

sentaremos componentes vinculados a la formación de equipos de trabajo, en el marco de la propuesta de Secundaria 2030 donde el trabajo con otros desde la interdisciplinariedad adquiere características prioritarias.

Ante todo: Algunas preguntas para iniciar

¿En cuántos equipos usted forma parte?

¿Se puede formar parte de más de un equipo en una misma institución, por ejemplo, en un ministerio?

¿En todos los equipos en los que usted pertenece asume el mismo rol?

Enmarquemos cuestiones básicas de glosario: Diferenciamos Grupo de Equipo. Siguiendo a Blejmar¹, podemos definir un Grupo como un conjunto de sujetos ligados afectivamente, que se reconocen mutuamente como integrantes de un mismo espacio de convivencia (grupo de amigos, grupo familiar, grupo de profesionales, etc.). Lo que los identifica son los lazos afectivos. Un equipo, es un grupo de sujetos – actores articulados emocional, intelectual y activamente por una tarea y objetivos comunes enfocados a la búsqueda de resultados (equipo de proyectos, equipo deportivo, etc.). Lo que los identifica es el propósito, la tarea y los resultados.

Para Pardo y Arteaga² (2002), el equipo se forma con la convicción de que las metas propuestas pueden ser conseguidas poniendo en juego los

conocimientos, capacidades, habilidades, información y, en general, las competencias, de las distintas personas que lo integran. El término que se asocia con esta combinación de conocimientos, talentos y habilidades de los miembros del equipo en un esfuerzo común, es sinergia. Alcanzar esta sinergia es el objetivo fundamental de los equipos de trabajo. No pueden implantarse mediante una orden, ni aparece por sí sola. Solamente aparece cuando al interés por el resultado del equipo se suma la confianza y el apoyo mutuo de sus miembros.

Retomando las preguntas que nos hacíamos al inicio, podemos responder que las personas, en términos generales, pertenecen a más de un equipo. Cada uno de nosotros tiene experiencias de distintas vivencias en su pertenencia en distintos equipos.

La escuela es una institución y tiene equipos de trabajo. Necesita armar equipos de trabajo. La tarea para quien acompaña al supervisor o directivo de una escuela es la de ayudar a identificar el: “a quién convocar” y el “para qué” a sabiendas del desafío que consiste en armar equipos de trabajo con los perfiles disponibles para el cumplimiento de metas que quizá requieren actores no disponibles.

El armado de equipo entonces, no se plantea desde un escenario ideal, sino desde la dimensión de lo factible. Siguiendo a Blejmar quien refiere que trabajar en equipo es lograr la coordinación y colaboración entre personas que tienen un objetivo en común y una responsabilidad compartida para lograrlo, analizaremos juntos algunos componentes de lo que implica “Formar un equipo y trabajar como tal:

- Conocer al grupo. Partir de lo real
- Instalar una conversación. Mitigar resistencias
- Organizar pequeños equipos de trabajo. Explicitar “el cómo” trabajar: el trabajo colaborativo
- Renovar la motivación y construir confianza

Conocer al grupo. Partir de lo real

La cultura de un grupo³, constituye la cristalización de formas anteriores de convivencia en ese grupo, que fueron efectivas y que solucionaron los problemas de subsistencia y funcionamiento ante el entorno y en su interior. Diez Gutierrez (1999) refiere que cada grupo tiene señas de identidad y definiciones propias y estandarización de sus comportamientos. Podemos decir que enmarca la zona de confort de cada uno. Por ello, es tan difícil de cambiar y cortar lógicas inerciales en las instituciones, aun cuando no estén generando los resultados esperados.

Para formar un equipo es necesario saber con quién se cuenta y cómo vienen funcionando ese grupo de personas o cómo y desde dónde llega cada integrante. El origen de la imposibilidad de cumplimiento de proyectos o planificaciones, muchas veces se deben a los grandes desafíos que se proponen, frente a recursos mínimos o con pocas posibilidades de llevarlos adelante.

Para ello es de particular importancia identificar con quién se cuenta en cada institución. “¿Quiénes somos los que estamos para desarrollar la tarea?” sería la pregunta orientadora.

Una posibilidad para identificar con quiénes contar es la utilización del “Mapeo de actores”(Pozo Solis⁴) o también llamado sociograma⁵. El mapeo de actores es una herramienta de indagación que permite identificar y caracterizar una diversidad de actores sociales existentes en el escenario de intervención.

Los conjuntos de vínculos o de relaciones sociales forman redes y según sea la posición que los distintos actores ocupan en dichas redes, van a definir sus valores, creencias y comportamientos⁶. En otras palabras, en estos mapeos no se analizan individuos ni organizaciones en sí mismos, sino las relaciones y las redes de relaciones que se construyen, es decir, los grupos conformados por actores sociales diversos que participan en distintas redes.

Una vez construido el mapa, pueden observarse en él diferentes dimensiones, por ejemplo:

- Qué tipo de relaciones predominan (débiles, fuertes, “intermitentes”).
- Qué “zonas” del mapa cuentan con mayor cantidad de relaciones y/o de relaciones más densas.
- Qué actores desarrollan más vínculos con otros y quiénes menos, qué actores son el “epicentro” de una red de relaciones, es decir, aglutinan las relaciones con otros actores.
- Qué actores ocupan una posición estratégica (por su legitimidad, por su poder, por el contexto en el que intervienen, etc.) en sus relaciones con otros, cuáles son mediadores de los vínculos entre dos actores o grupos de actores distintos.
- Qué áreas del mapa se caracterizan por el conflicto entre actores.
- Qué espacios carecen de redes, es decir, qué actores podrían vincularse para facilitar determinadas acciones o proyectos y no lo hacen.

Es pertinente referenciar, para quienes tienen a su cargo la tarea de acompañar a los equipos de supervisores y directivos la propuesta de Sandra Nicastro (2006)⁷ de revistar la mirada sobre la escuela como una exploración acerca de lo ya sabido. Aquí está el trabajo, visitar lo habitual como si fuera la primera vez, provocar ese asombro que invite a no cerrar sino a abrir; no juzgar, sino conocer. Solo se puede armar algo inédito, nuevo o distinto, si se tiene claro desde donde se parte. Las cosas son como son, y este es el verdadero “hacerse cargo”.



Video: No juzgues tan rápido:

https://www.youtube.com/watch?v=OU05F1m7_dE

Preguntas orientadoras que un equipo técnico puede guionar para ayudar a mirar a un equipo directivo.

Analice las acciones previas que se viene desarrollando en su escuela.

¿Qué tipo de proyectos se vienen realizando en la escuela, con qué propósitos?,

¿Cómo se deciden los proyectos que se planifican realizar?

¿Qué tipo de actividades tuvieron que realizar los

docentes y cuáles se les propusieron a los alumnos? Identifique qué docentes estuvieron a cargo y con qué grupo de estudiantes se realizó la propuesta.

Complementando esta mirada, y en este primer momento de planteo de estado de situación, se propone también ahondar en la representación de estudiante adolescente que tiene el colectivo docente y se plasma en los proyectos, las propuestas, en los criterios de evaluación y en la propia propuesta de enseñanza. ¿Desde dónde se posiciona al sujeto de aprendizaje? ¿Qué construcción de adolescente tienen las intervenciones?, ¿sobre qué representaciones operan?

Las representaciones sociales se caracterizan de manera genérica como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana. Esto es, un conjunto estructurado o impreciso de nociones, creencias, imágenes, metáforas, y actitudes con los que los autores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet 1984)⁸. Moscovici⁹ refiere que no se trata sólo de productos mentales sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. No tienen carácter estático no determinan inexorablemente las representaciones individuales.

Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad y la finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar.

Importa destacar el peso que tiene las representaciones en tanto operan como “una lente” desde la que se ve la cotidianeidad. Esa lente está inexorablemente munida de las propias concepciones y creencias siendo por ello el punto de partida desde el que cada uno se posiciona frente a un fenómeno o marco conceptual.

Instalar una conversación. Mitigar resistencias

Teniendo un sondeo de los recursos con los que se cuenta, es necesario tener claridad acerca de lo que se espera lograr y el para qué se estará

trabajando y conformando un equipo de trabajo. Un objetivo adecuado, aprovecha la disposición natural de la gente para trabajar en equipo. Para ello, el primer paso es la visión del que conduce respecto de que la meta/tarea que hay que realizar, sea deseable y posible de ser realizada. Se trata de tener claro el qué y creer en eso.

Una buena visión es un acto de “fe”. Indica que un objetivo difícil y valioso puede alcanzarse. Una meta enunciada estabiliza y concentra la visión del líder en algo claro y conciso, y representa una imagen continua de lo que el equipo en conjunto espera lograr.

Todo sujeto necesita pensarse sobre bases coherentes, previsibles, estables, como una forma de protegerse de la intromisión de lo “ajeno”, con su correlato de imprevisibilidad. En su soledad y en sus vínculos el sujeto sostiene ilusoriamente una exigencia de certeza, de verdad y de saber que hay que hacer, en términos generales (obviamente estamos convocados sistemáticamente a la contingencia) hace posible soportar las alternativas de la vida diaria. Nuestra aversión a la incertidumbre que nos puede llevar a no tomar decisiones o peor aún a que éstas sean equivocadas puede ser disminuida, desde dos variables:

- 1- Si garantizamos información compartida, entendible y precisa sobre el tema que nos ocupa.
- 2- Si podemos “estar con otros”. Pertenecer a un conjunto otorga una ilusión de predictibilidad, como si lo social protegiera de las variables impredecibles.

La clase pasada retomaron las palabras de Massoni sobre comunicación estratégica refiriendo que comunicar estratégicamente es instalar una conversación. Versar (tratar) con otros. La calidad de un equipo es directamente proporcional a la calidad de sus conversaciones. Donde circula información clara y precisa, existe mayor explicitación de lo que se espera del otro y esto además tiene efectos de “registro” del otro.

Una breve viñeta sobre el registro en la subjetividad del otro

Nochebuena. “Fernando Silva dirige el hospital de niños, en Managua.

En vísperas de Navidad, se quedó trabajando hasta muy tarde. Ya estaban sonando los cohetes, y empezaban los fuegos artificiales a iluminar el cielo, cuando Fernando decidió marcharse. En su casa lo esperaban para festejar. Hizo una última recorrida por las salas, viendo si todo quedaba en orden, y en eso estaba cuando sintió que unos pasos lo seguían. Unos pasos de algodón: se volvió y descubrió que uno de los enfermitos le andaba detrás. En la penumbra, lo reconoció. Era un niño que estaba solo. Fernando reconoció su cara ya marcada por la muerte y esos ojos que pedían disculpas o quizá pedía permiso.

Fernando se acercó y el niño lo rozó con la mano:—Decile a... —susurró el niño—. Decile a alguien, que yo estoy aquí.”

de Eduardo Galeano, “El libro de los abrazos”

Organizar pequeños equipos de trabajo. Explicitar “el cómo” trabajar: el trabajo colaborativo

Recapitemos algunas ideas que estuvimos compartiendo: Referimos, citando a Blejman, que un Equipo es “un grupo en tarea buscando resultados”. Antes de armar un equipo es necesario el ordenamiento y análisis de la disponibilidad de recursos: en cantidad, en roles y en posicionamiento, por ejemplo del sujeto que aprende. Hablamos de la importancia de tener claridad en “el qué”, referenciamos lo trabajado respecto de la necesidad de generar convergencia para avanzar en una organización que se comunique estratégicamente y referimos la importancia de dar impulso a una comunicación que ordena y estimula.

Ahora avanzaremos en el “cómo” organizar pequeños equipos de trabajo. Partiremos de un postulado básico: Los equipos no se decretan, **se construyen**.

Espacio y tiempo son necesarios, imprescindibles para un buen trabajo compartido pero no son suficientes, también son necesarias reglas de juego explícitas, claras, consistentes, coherentes, no contradictorias y sostenidas en el tiempo, referidas a cómo, cuándo, dónde, sobre qué y entre quiénes se intercambiarán ideas, opiniones, saberes, experiencias, problemas, soluciones. Si bien en las diferentes instituciones educativas hace ya varios años que se propicia el trabajo en grupo como una forma de organizar las tareas tanto de los estudiantes como del propio equipo docente, importa compartir en este punto una modalidad posible para dar respuesta a este “cómo”: El trabajo colaborativo.

Nuevamente, ajustemos el glosario a la luz de algunas definiciones teóricas: Guitert y Giménez ¹⁰ (2000) sostienen que el trabajo colaborativo es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. Esta modalidad es pertinente tanto para el trabajo con los estudiantes, como con los docentes, directivos y equipos técnicos. El trabajo colaborativo se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es decir, aporta “valor agregado”.

El trabajo colaborativo se caracteriza por¹¹ :

- La fuerte relación de interdependencia entre los miembros del grupo.
- La motivación y el deseo de alcanzar el objetivo propuesto.
- El establecimiento de relaciones simétricas y recíprocas.
- La responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo.
- La heterogeneidad en relación a las características de las personas que conforman el grupo.
- La asignación de tareas a cada uno de los miembros en función de sus conocimientos, habilidades y posibilidades.
- El manejo de habilidades comunicacionales.

Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. En un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar. La comunicación y la negociación son claves en este proceso. ¹²

Video: El árbol en el camino:

<https://www.youtube.com/watch?v=FRKeP8Xh64w>



Remarquemos una idea que subyace a esta definición: **Trabajar con otros es una capacidad.** Y como toda capacidad, para desarrollarla es importante tener oportunidades sistemáticas, diversas y sostenidas, para su ejercitación con el objeto de que el equipo la identifique como una fortaleza y no como una complicación.

Más allá de que los seres humanos necesitamos y nos constituimos a través de la interacción social, como hemos desarrollado anteriormente, Trabajar con otros no es una capacidad innata. Para construir un equipo de trabajo, es necesario gestionar y modelar los vínculos a través de las tareas.

El aprendizaje colaborativo se convierte así en una **filosofía de interacción** donde cada individuo es responsable de sus propias acciones incluyendo el aprendizaje, respetando las capacidades y las contribuciones de sus pares. Pero esto no quiere decir, que todo el tiempo hay que estar formando equipos así como también puede haber actores que formen parte de distintos equipos. Habrá tantos equipos como propuestas puedan desarrollarse y sostenerse.

Armar equipos no es una estrategia masiva. Es importante identificar que sólo se conforme un equipo de trabajo, cuando tenga sentido, cuando el resultado del grupo sea mayor que la suma del trabajo individual.

Todo equipo se compone y tiene sentido a partir de una tarea. Las metas y los objetivos que enmarcan la tarea, son los enunciados por la propuesta de Secundaria 2030 que legitima el cuidado de las trayectorias y la terminalidad de la escuela secundaria obligatoria promulgada en la Ley Nacional de Educación y nadie quede por fuera de ese colectivo.

Aquí es necesario renovar la motivación y construir confianza, para hacer sentida la necesidad de trabajar en cada escuela con los múltiples actores que intervienen, las distintas tareas pero con una dirección convergente y asumiendo a la enseñanza como empresa colectiva.

Ésta es la explicitación que requiere ser puesta en palabras, tal como referíamos en el eje 2, y construir, sostener y dar seguimiento a los Acuerdos institucionales que pongan en acción a estos objetivos.

Algunas ideas breves para cerrar

La tarea de quienes acompañan y asesoran a los equipos directivos, es movilizar y aportar herramientas de gestión para que puedan generar confianza y nitidez para que el colectivo docente pueda sentirse parte. También requiere mística: alinear sueños e imprimir pasión.

Este proceso nunca es al 100% y tampoco es con todos a la vez. El armado de equipos de profesores que lleven adelante metas acordadas con un trabajo colaborativo e interdisciplinario, es un punto de llegada, no de partida.

Se trata entonces de iniciar con pequeños cambios en las rutinas que generen un "estrés controlado" con soportes de diverso tipo que brinden seguridad en los primeros tramos. Porque cuando el deseo del otro está orientado a sostener o conservar lo que una propuesta de mejora (sea disciplinar, administrativa o vincular) propone cambiar, interrogar o poner en cuestión, se instala una distancia que provoca un sentimiento de ajenidad desde el que es muy difícil intervenir.

La clave está en identificar el pequeño cambio que desencadene grandes procesos. Gladwell, M. (2001)¹³ propone considerar los cambios en la vida cotidiana (de todo tipo: desde una moda hasta el retroceso de la criminalidad) como epidemias; plantea que toda epidemia social que pretenda tener éxito debe estar basada en el convencimiento de que el cambio es posible, que la gente puede transformar de manera radical tanto sus ideas como su conducta cuando acertamos a presentarles el elemento correcto. Continúa el autor: Con solo manipular el tamaño de un grupo podemos mejorar drásticamente su receptividad a nuevas ideas. Con solo encontrar y atraernos a esas pocas personas especiales que gozan de poder social tremendo podemos modelar el curso de cualquier epidemia social.

Se trata, entonces, de:

- 1- Asociar: a los que se movilizan con las propuestas y evidencias su pertenencia a la institución.
- 2- Acompañar: A los que no saben cómo hacerlo.
- 3- Sacar de foco: a los que no quieren hacerlo.
- 4- Apostar a unas pocas personas para dar el primer paso.

En la próxima clase, avanzaremos en las distintas modalidades de dar acompañamiento como equipos técnicos, para la puesta en marcha de las propuestas de cambio.

BIBLIOGRAFIA

- **Blejmar, B.** 2009. "De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo", en Gvirtz y Podestá, El rol del supervisor en la mejora escolar.
- **Díez Gutierrez, Enrique** (1999). La estrategia del caracol: Un cambio cultural en una organización. Colección Práctica en Educación 2. Ed. oikos-tau. Barcelona..
- **Echazarreta,C; F. Prados, J. Poch, and J.Soler,** (2009). "La competencia 'El trabajo colaborativo': Una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experien-

cia con la plataforma ACME (UdG),” Rev. Sobre la Soc. del Conoc., no. 8, pp. 1–11,

• **Edgardo Moreno, Mariano Dogliotti, Rocío Rodríguez, Pablo Vera, Daniel Giulianelli, Graciela Cruzado, Claudia Alderette.** (2014) Planificando una Metodología de Trabajo Colaborativo para la Resolución de Actividades Grupales Domiciliarias. XVI Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación. Universidad Nacional de La Matanza Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas.

• **Gladwell, M.** (2001). El punto clave. Cómo las pequeñas cosas pueden hacer una gran diferencia.. Buenos Aires: Espasa Calpe.

• **Guitert, M and F. Jiménez,**(2000) “Aprender a colaborar,” in Cooperar en clase: Ideas e instrumentos para trabajar en el aula, A. Campiglio and R. Rizzi, Eds. Madrid: M.C.E.P

• **Jodelet, Denise.** La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986

• **Moreno, E., Vera, P., Rodríguez, R., Giulianelli, D., Dogliotti, M., y Cruzado, G.** (2014 “El Trabajo Colaborativo como Estrategia para Mejorar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje–Aplicado a la Enseñanza Inicial de Programación en el Ambiente Universitario”. CONAIISI.)

<http://conaiisi.frc.utn.edu.ar/PDFsParaPublicar/1/schedConfs/4/204-481-1-DR.pdf>

• **Moscovici, Serge** (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

• **Pardo, Luz y Arteaga, Patricia** (2002). Gestión social del talento humano. Editorial Lumen-Humanitas. Argentina.

• **Rozitchner, Alejandro.** 4 de mayo de 2003 <https://www.lanacion.com.ar/492558-teoria-del-entusiasmo>



1 Blejmar, B. 2009. “De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo”, en Gvirtz y Podestá, El rol del supervisor en la mejora escolar.

2 Pardo, Luz y Arteaga, Patricia (2002). Gestión social del talento humano. Editorial Lumen-Humanitas. Argentina.

3 Díez Gutierrez, Enrique (1999). La estrategia del caracol: Un cambio cultural en una organización. Colección Práctica en Educación 2. Ed. oikos-tau. Barcelona..

4 Pozo Solís, A. (2007) “Mapeo de Actores Sociales”, mimeo, Lima. Disponible en: <http://www.preval.org/documentos/ma0018.doc>.

5 La técnica del sociograma consiste en representar gráficamente las relaciones interpersonales en un grupo de individuos mediante un conjunto de puntos (los individuos) conectados por una o varias líneas de diverso tipo (las relaciones interindividuales) que indican diferentes modos de relación (Pizarro, 1990).

6 Martín Gutiérrez, P. (2001) “Mapas sociales: método y ejemplos prácticos”, en Montañés Serrano, RodríguezVillasante, Prieto y Martín Gutiérrez, Pedro Martín (coord.), Prácticas Locales de Creatividad Social, El Viejo Topo, España. Pág 34

7 Nicastro, Sandra. Revistar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario. Homo Sapiens Ediciones, 2006.

8 Jodelet, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986

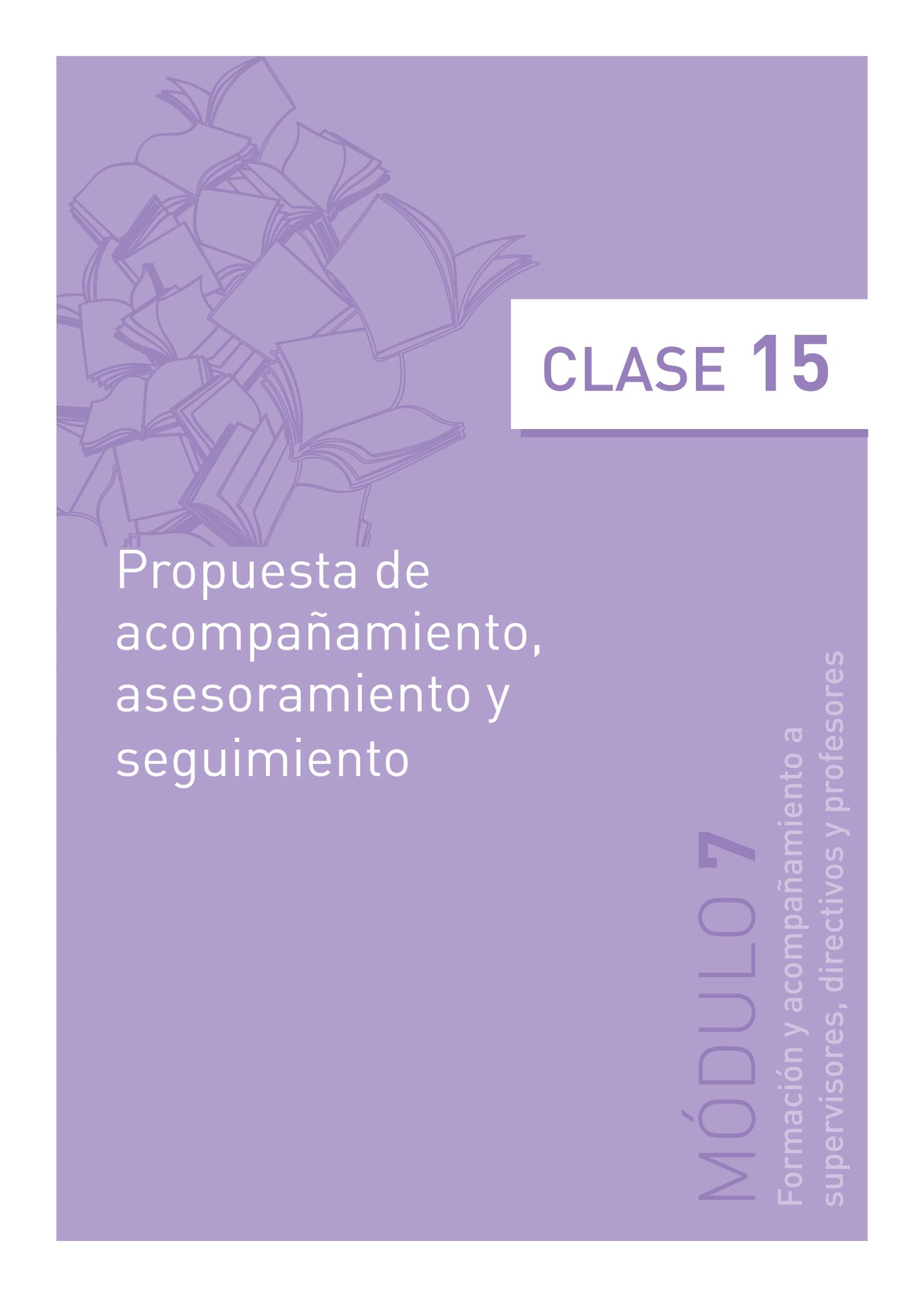
9 Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, Ediciones Paidós, 1986.

10 M. Guitert and F. Jiménez,(2000) “Aprender a colaborar,” in Cooperar en clase: Ideas e instrumentos para trabajar en el aula, A. Campiglio and R. Rizzi, Eds. Madrid: M.C.E.P

11 C. Echazarreta, F. Prados, J. Poch, and J. Soler, (2009). “La competencia ‘El trabajo colaborativo’: Una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG),” Rev. Sobre la Sociedad del Conocimiento, pp. 1–11.

12 Moreno, E., Vera, P., Rodríguez, R., Giulianelli, D., Dogliotti, M., y Cruzado, G. (2014 “El Trabajo Colaborativo como Estrategia para Mejorar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje–Aplicado a la Enseñanza Inicial de Programación en el Ambiente Universitario”. CONAIISI.) <http://conaiisi.frc.utn.edu.ar/PDFsParaPublicar/1/schedConfs/4/204-481-1-DR.pdf>.

13 Gladwell, M. (2001). El punto clave. Cómo las pequeñas cosas pueden hacer una gran diferencia. Buenos Aires: Espasa Calpe.



CLASE 15

Propuesta de
acompañamiento,
asesoramiento y
seguimiento

MÓDULO 7

Formación y acompañamiento a
supervisores, directivos y profesores

Propuesta de acompañamiento, asesoramiento y seguimiento

El concepto de acompañamiento ha sido utilizado en diferentes escenarios y para diferentes acciones. En los últimos años, el término ha sido colocado en el sector educativo, especialmente, en referencia a ciertas tareas de la gestión de los equipos directivos y de los equipos técnicos.

Considerando asimismo que el término acompañamiento es un concepto amplio que abarca múltiples formas de entender y trabajar con personas desde el vínculo de la proximidad a las mismas, encuadraremos en esta clase su especificidad en el contexto de la Secundaria 2030. Se presentan recorridos conceptuales y metodológicos propuestos para la tarea del acompañamiento de los Equipos Técnicos a los supervisores y directivos, (eventualmente a los docentes) en que hace al rol/trabajo que se espera realicen.

El acompañamiento a las escuelas

El verbo acompañar procede del término latino *cumpaniare* y significa “compartir con alguien”. Se trata de compartir con otro o con unos otros el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente, “siendo el primer paso el acercarse y andar juntos” (Planellas; 2008:6).

Desde el punto de vista estrictamente semántico, acompañar es unirse con alguien para ir a donde él va y al mismo tiempo. Por lo tanto, el

acompañamiento se define desde tres lógicas: relacional, situada y temporal:

- **Relacional**, entendido como el encuentro y vinculación de una o más personas y significa un trabajo de pensar con otros y pensar a otros. En este sentido es la figura del “Asesor” quien está a cargo de este acompañamiento.
- **Situada**: El acompañamiento es “situado” porque se enmarca como una actividad de apoyo territorial a las escuelas que implica comprender, alentar, acompañar y orientar las acciones que se implementan en ellas y también es situado en tanto “situacional”. Es decir, no es en abstracto o en general. Lo situacional remite a una configuración singular de necesidades, y posibilidades.
- **Temporal**: dando énfasis al tiempo, al momento específico que se acompaña. Esta temporalidad implica sostener una propuesta de manera regular y sistemática.

Aclaremos y acordemos terminologías antes de avanzar

Hablaremos de “Acompañamiento a las escuelas” como este rol que ejerce el equipo técnico. El acompañamiento tiene como intención desplegar

estrategias tendientes al desarrollo profesional, institucional y curricular en el ámbito educativo

que puedan sostenerse en el tiempo. Por ello incluye también el seguimiento de las mismas.

Brújula de acciones

Tarea	¿Quién?	La figura del asesor en la tarea de acompañamiento
Función	¿Qué?	Informar, formar y motivar
Unidad de tarea	¿Dónde?	En la escuela
Sujetos/destinatarios	¿A quién?	Equipos directivos y docentes
Recursos técnicos	¿Cómo?	Partir de lo que hay. Saber mirar. Saber escuchar. Saber retroalimentar. Saber tejer redes. Entre los recursos se diseñan dispositivos (esquemas de acompañamiento) específicos, vinculados con las temáticas en las que se realiza el acompañamiento
Frecuencia	¿Cuánto?	No es una visita esporádica, tampoco una tarea de capacitación. Es pertinente pensar la noción de "ciclo" con focos específicos que se acompasan con la lógica del ciclo lectivo.

La figura del asesor

La figura del asesor es potente para pensar el rol de quien ejerce la tarea de acompañamiento a las escuelas. Al decir de Nicastro y Andreozzi (2003:40) "El asesor está lejos de ser quien pueda ofrecer la palabra justa, la mejor estrategia, la solución ideal para cada problema o dificultad planteados. En un movimiento de entrada y salida, de presencia y ausencia, su intervención apunta a volver, a mirar la situación de cada uno, abriendo interrogantes allí donde no estaban, preguntándose sobre aquello que aparece como certezas acerca de lo que se sabe, lo que se necesita, lo que ocurre. Más allá de cuál sea su posición formal (en tanto asesor externo o interno), intentará alcanzar una exterioridad que no suponga ajenidad. [...] Por ello, el asesor ocupa el lugar de "un testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia" y, en este sentido, escucha y participa de la construcción conjunta de un relato. Reconocer esta coautoría supone asignarle un lugar diferente del de aquel que se contenta con recolectar crónicas y ser espectador ajeno de lo que en esa escena ocurre.

El asesoramiento es una función que pueden cubrir distintos agentes dentro de la propuesta. El distintivo es que quien se acerca a la escuela, debe comprender la situación específica en la que se encuentra la escuela y apoyar los procesos de diseño, implementación y mejora.

Cualesquiera de ellos ha de estar en conocimiento genérico de los distintos componentes y el avance de implementación de la propuesta Secundaria 2030; tanto como un conocimiento específico por el que se realiza el asesoramiento situado.

Función¹: qué hace

Considerando que el acompañamiento de los equipos técnicos y supervisores no es un asesoramiento pedagógico en sí mismo, y tampoco es una visita esporádica para el relevamiento del día a día y sus contingencias, es pertinente considerar la idea que presentan Greco y Nicastro (2009) cuando identifican esta tarea un "abrir un espacio a la terceridad".

La tarea de acompañamiento es una función externa a la escuela, pero no ajena a su problemática: por el contrario, se encuentra comprometida con el proceso de mejora y superación de desafíos. Este espacio ante todo es garante de un saberse pensado por otro y en un absoluto reconocimiento de la tarea que la escuela viene realizando.

Es pertinente identificar, en el marco de esta construcción que se realiza con la escuela para reconocer y formular las problemáticas, para visibilizar cuestiones naturalizadas y para movilizar y proponer otras miradas, tres funciones específicas: Informar, formar y motivar. Cabe recordar que las funciones de acompañamiento se realizan y ajustan en el marco de las definiciones jurisdiccionales.

Informar
Comunicar referencias precisas con respecto al sentido de la propuesta. Captar datos clave con respecto a la situación de la escuela, para ayudar a construir una visión detallada como equipo de acompañamiento.
Formar
Desarrollar instancias de formación en servicio profundizando contenidos, enfoques y fundamentos de los distintos componentes de la implementación de la secundaria 2030.
Motivar
Promover la puesta en práctica de las propuestas. Sostener el ánimo durante la implementación, ayudando a encuadrar las dificultades y a compartir los avances.

Desarrollemos estas funciones:

INFORMAR

“Cambia el rumbo el caminante aunque esto le cause daño Y así como todo cambia Que yo cambie no es extraño”.

Julio Numhauser

Informar es dar a una persona un conjunto organizado de datos procesados, un mensaje que cambie su estado de conocimiento anterior. En esta tarea que implica el acompañamiento de desplegar estrategias de desarrollo institucional, se puede compartir información de:

- 1 Los marcos normativos que encuadran la propuesta. Las normas establecidas por el Sistema Educativo, tanto nacional como jurisdiccional, regulan el funcionamiento de todas las escuelas donde se desempeñan los equipos directivos que el asesor acompaña con el propósito de lograr mejoras en su funcionamiento ampliando las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Es el desafío del asesor poder achicar esta distancia entre la norma escrita, sus interpretaciones y la consecuente puesta en práctica. Para ello es de vital importancia conocerlas y reflexionar acerca de sus posibilidades y limitaciones a la hora de favorecer las mejoras que los equipos directivos planifican para sus escuelas.

- 2** La información disponible en la escuela. En toda escuela se genera mucha información y no siempre es aprovechada. A partir de la información relevada es importante mirar los datos y pueda identificar los nudos donde las trayectorias se hacen conflictivas, para ayudar a ajustar los proyectos de mejora a partir de una visión situada en la realizada de la escuela.
- 3** De la organización de las actividades que desarrollarán los equipos directivos y docentes contribuyendo a explicitar los sentidos y a construir referencias precisas con respecto a la implementación de la propuesta.

Para el desarrollo de esta función es esperable que los asesores:

- Reconozcan en los insumos de información una herramienta clarificadora para la construcción de estrategias de mejora en la escuela.
- Identifiquen posibilidades de orientación y organización del material, acciones y recursos para ofrecer a los equipos directivos que busquen concretar un plan de mejora escolar.
- Se familiaricen con algunas herramientas que pueden ofrecer a los equipos directivos para trabajar en la lectura de los datos acerca de lo que acontece en las escuelas.
- Interpelen sus propias representaciones y prejuicios acerca del uso de datos para la mejora de las escuelas.

FORMAR

Al final del viaje está el horizonte, al final del viaje partiremos de nuevo, al final del viaje comienza un camino otro buen camino que seguir descalzos contando la arena, al final del viaje estamos tú y yo, intactos...

Silvio Rodríguez

La formación incluye sesiones de lectura compartida donde se profundicen aspectos de la

propuesta de enseñanza, de reflexión sobre las propias prácticas, de socialización de experiencias para considerar su adecuación.

También son consideradas en esta función la identificación y gestión de requerimientos específicos de formación para docentes, acudiendo a los equipos técnicos disponibles. Esta función de formación posibilita la constitución de redes de un acompañamiento sostenido y recíproco como sostén de procesos comunes.

Para el desarrollo de esta función es esperable que los asesores:

- Se capaciten y apropien de la estrategia en la propuesta formativa que se estipula para los equipos directivos y/o docentes.
- Lean en forma sistemática y profunda los documentos de apoyo y los tengan siempre disponibles para el trabajo con los directivos y docentes.
- Contribuyan a generar nuevo conocimiento a partir del análisis de las experiencias que se desarrollan.
- Actualicen el sentido de cada acción, ayudando a traducir los criterios generales y los principios teóricos en actuaciones adecuadas al contexto concreto.

MOTIVAR:

“Si robaran el mapa del país de los sueños siempre queda el camino que te late por dentro Si te caes te levantas. Si te arrimas te espero. Llegaremos a tiempo”.

Rosana Arbelo

La motivación es un componente psicológico que guía, orienta y determina la conducta de una persona. La palabra motivación proviene del vocablo latino –motivus o motus, que significa ‘causa del movimiento’. Se refiere a estados internos que dirigen el organismo hacia metas o fines determinados. La motivación activa, dirige y mantiene la conducta.

La motivación puede ser intrínseca o extrínseca. Es intrínseca cuando la persona realiza una actividad por incentivos internos y propios, es decir, por el propio placer de realizarla. En contraste, es extrínseca cuando el estímulo o incentivo que mueve a una persona a realizar una actividad viene dado de fuera, es un incentivo externo y no proviene de la propia tarea.

La motivación interna está muy relacionada con la voluntad y el interés, así como también por la curiosidad. Para alcanzar una meta, las personas han de tener suficiente activación y energía, un objetivo claro y la capacidad y disposición de emplear su energía durante un período de tiempo lo suficientemente largo para poder alcanzar su meta.

Para ello quienes tienen a cargo “motivar” necesitan encontrar los caminos adecuados para generar, o reforzar en el otro, deseos internos que lo lleven a concretar una meta, garantizando el apoyo sistemático durante este proceso. Es particularmente importante mantener este apoyo hasta alcanzar el resultado esperado, y esa conducta/propuesta se incorpore en la persona o en el grupo y se institucionalice en la escuela.

El asesor opera como un “motivador externo” que respalda la propuesta que el directivo está llevando adelante, para que éste la asuma como motivación propia.

Por ser las emociones quienes condicionan a la motivación, la manera en que nos sentimos emocionalmente en una situación determinada consiste en el elemento más importante de la motivación. Sostener el ánimo durante la implementación, ayudando a encuadrar las dificultades y a compartir los avances brinda el soporte emocional facilitador para que la motivación opere y se alcance la meta propuesta. Para el desarrollo de esta función es esperable que los asesores:

- Apoyen la gestión escolar para que se generen las mejores condiciones para la implementación de una escolaridad orientada al desarrollo de capacidades (MOA).
- Respalden a las escuelas para que apliquen propuestas innovadoras.
- Amortigüen resistencias que pueda haber en los cuerpos docentes.
- Identifiquen los obstáculos, detecten problemas o resistencias, e intervengan para remover esas situaciones y/o comunicarlas a las instancias pertinentes en tiempo oportuno.
- Promuevan prácticas cooperativas.

Lugar: dónde

La tarea de acompañamiento y el propio asesoramiento es “situado” en tanto se enmarca en el ámbito de la escuela. La tarea requiere ir presencialmente a trabajar junto a las escuelas, no obstante también, implica ser parte de una trama de recursos para la escuela, que comparte una propuesta estructurada, coherente y flexible. Es posible –e incluso probable– que el asesor se encuentre en la escuela con demandas que exceden su información o que le implican consultar a otros colegas más especializados. Por ello, la función de asesoramiento se extiende más allá de las visitas y se complementa con aportes de distintos referentes dentro de una trama compartida de sentido y enfoque.

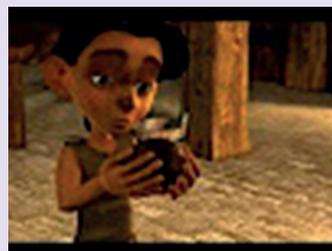
Es importante remarcar también que el Asesor al llegar a la escuela tenga presente que su tarea es parte de los lineamientos de un Plan Nacional/Provincial. La tarea puntual del Asesor será, entonces participar con su asesoramiento en la tarea de construcción de apropiación y desarrollo cotidiano de estos lineamientos, acuerdos e implicancias para la escuela. El propósito de esta intervención siempre será la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

ACTIVIDAD REFLEXIVA

Sobre el pensar con otros y pensar a otros...



Les proponemos mirar el video: The Potter (El Alfarero)
<https://www.youtube.com/watch?v=yuKcloudXfxI>



- El “amasado” lleva tiempo e implica transitar la oportunidad del error (permitir que el otro pruebe y el maestro asiste a esa prueba) ¿Cómo vincula esto con la tarea del asesor?
- Llegar a la forma esperada requiere oportunidades (espacio) y frecuencia (ofrecer distintas posibilidades de intento para que salga) ¿Cómo opera el manejo de los tiempos en la gestión escolar?
- Cuando hay un “alguien” que confía en las posibilidades del discípulo, la forma aparece. ¿Cuál es el rol de la motivación? Desde esta analogía: ¿Quién necesita confiar en las posibilidades del otro?
- ¿Cuál es el lugar de «la magia» en la cotidianeidad de la escuela?

Recursos técnicos: cómo

Al hablar de recursos técnicos, nos referiremos al repertorio de herramientas y estrategias que los distintos roles involucrados en el acompañamiento a las escuelas disponen para trabajar en su campo.

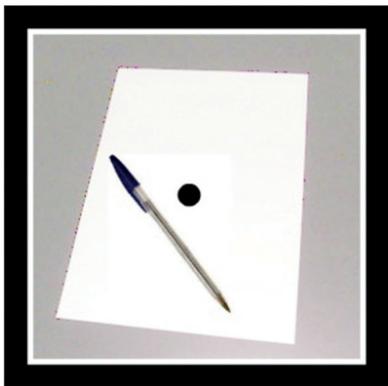
Más allá de los recursos específicos que cada rol hace uso y de los dispositivos que se ponen en marcha en el marco de los programas o acciones que se implementen, abordaremos en este momento de la clase algunas estrategias de asesoramiento entendidas como aportes metodológicos al “hacer” del asesor²:

Pensar el asesoramiento como un acto de inter-

vención no implica atender únicamente aquello que no sale bien, aquello que no funciona y merece ser reparado, aquello que escapa al orden de lo esperado o que no satisface la expectativa prevista, o aquello que está en crisis.

No se trata de ser detectores de dificultades. Por ello, la clave está en hacer un ejercicio de “desactivación del zoom” y permitirse, como punto de partida, ser receptivo de lo que la institución ofrece. El primer paso es “partir de lo que hay”. Antes de iniciar el desarrollo de las estrategias, comparto una reflexión con una historia de las que circulan por internet y que es anónima, pero es muy pertinente a la imagen que queremos transmitir:

El Punto Negro



Un día, un profesor entra a la clase y le dice a los alumnos que se preparen para una prueba sorpresa. Todos se pusieron nerviosos mientras el profesor iba entregando la hoja del examen con la parte frontal para abajo, de modo que no vieran lo que contenía hasta que él explicara en qué consistía la prueba.

-Una vez que entregó todas las hojas, les pidió que las dieran vuelta y miraran el contenido. Para sorpresa de todos, era una hoja en blanco que tenía en el medio un punto negro. Viendo la cara de sorpresa de todos sus alumnos, el profesor les dijo: ahora van a _____

escribir una redacción sobre lo que están viendo.

Todos los jóvenes, confundidos, se pusieron a pensar y a escribir sobre lo que veían. Terminado el tiempo, el maestro recogió las hojas, las colocó en el frente del escritorio y comenzó a leer las redacciones en voz alta. Todas, sin excepción se referían al punto negro de diferentes maneras.

Terminada la lectura, el profesor comenzó a hablar de la siguiente manera:

- Este examen no es para darles una nota, les servirá como lección de vida. Nadie habló de la hoja en blanco, todos centraron su atención en el punto negro.

Esto mismo pasa en nuestra vida, en ella tenemos una hoja en blanco entera, para ver y aprovechar, pero nos centramos en los puntos negros.

La vida es un regalo de la naturaleza, nos es dada con cariño y amor, siempre tenemos sobrados motivos para festejar, por nuestra familia, por los amigos que nos apoyan, por el empleo que nos da el sustento, por los milagros que nos suceden diariamente, y no obstante insistimos en mirar el punto negro, ya sea el problema de salud que nos afecta, la falta de dinero, la difícil relación con un familiar, o la decepción con un amigo.

Los puntos negros son mínimos en comparación con todo lo que diariamente obtenemos, pero ellos ocupan nuestra mente en todo momento. Saca tu atención de los puntos negros, aprovecha cada momento”.

Anónimo

SABER MIRAR

El mundo cambia si dos se miran y se reconocen

Octavio Paz

Podríamos considerar que la primera tarea del Asesor al ingresar a la escuela es “mirarla”. Antes de iniciar la tarea por la cual llegó allí, antes de entrar en diálogo con los diferentes actores que dan vida a la escuela en el cotidiano, antes de proponer interpelar su realidad para comprometerse con la mejora de los procesos pedagógicos que esta lleva adelante, es importante “mirarla”.

Podríamos proponer que esta tarea del Asesor tome la forma de abordarla que nos propone Sandra Nicastro (2006) cuando desarrolla su propuesta de **revisitar la mirada sobre la escuela**. En ella la autora parte de considerar esta acción como exploraciones acerca de lo ya sabido. Una mirada que lleva a comprender e interpretar aquello que se observa, que se revisa, que se busca. Es una mirada que permite extraer aprendizajes de lo observado, lo revisado y reflexionado.

Es posible entonces que sea muy importante quien mira; por ello la pregunta hacia el Asesor ¿desde dónde miramos? ¿para qué miramos? ¿con quiénes miramos?

Refuerza la autora nuestras inquietudes cuando sostiene que miramos la escuela desde un encuadre, que no es ni un molde, ni un modelo, porque no podríamos captar lo inédito o quede oculto tras él (Nicastro, 2006).

No hacerlo desde un molde tampoco implica que no lleguemos a la escuela con nuestras propias representaciones. Al llegar a la escuela o siendo parte de su comunidad, contamos con una representación acerca de ella que hemos construido y desde allí “miramos”...

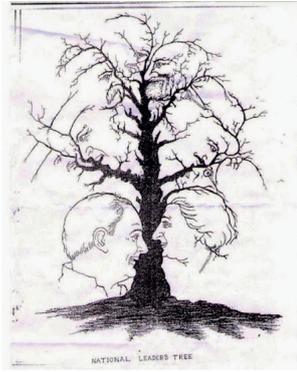
En la formación del asesor, importa destacar el peso que tiene las representaciones en tanto operan como “una lente” desde la que se ve la cotidianeidad³. Esa lente está inexorablemente munida de las propias concepciones y creencias siendo por ello el punto de partida desde el que cada uno se posiciona frente a un fenómeno o marco conceptual. Por ello, en la tarea del Asesor nos interesa especialmente tener en cuenta lo que Moscovici (1986) explica acerca del anclaje: Nos permite que algo poco familiar y problemático sea incorporado en nuestro sistema de categorías y sea comparado con lo que consideramos un miembro típico de esa categoría; ya que podemos pensar en la intervención directa del Asesor en la inclusión de algunas interpelaciones de la realidad o de las acciones que se llevan a cabo en la escuela, donde puedan anclar aspectos innovadores que lleguen a incorporarse a la acción pedagógica.

Por ello es posible que “revisitar la escuela”; esta primera tarea del Asesor, de mirarla especialmente no sea sólo un acto espontáneo sino que conlleve el reconocimiento que hace S. Nicastro de la posibilidad de mirar la realidad de la escuela desde las diferentes líneas de pensamiento: en relación con el tiempo, con la intervención, con el marco desde el cual está posicionado el Asesor. Y, a su vez, sea el mismo Asesor quien carga de propósito su mirada para construir junto a la comunidad de la escuela representaciones acerca de su tarea que resignifiquen y habiliten las posibilidades de mejora de sus prácticas pedagógicas y sociales.

La observación supone:

- Una mirada selectiva
- Una intencionalidad
- Sistemática
- Una mirada situacional
- Focalización

Actividad: Entrenar la mirada



Observa detenidamente el árbol genealógico y descubre cuántas personas están en las ramas del árbol.

SABER ESCUCHAR

Primero escuchémonos, luego hagámonos escuchar. Primero entendamos, luego procuremos hacernos entender...

Se trata de escuchar, es más que oír. Escuchar a otro exige una actitud de atención, respeto y responsabilidad hacia sus historias, relatos y opiniones.

En línea con lo que referíamos en el punto anterior, es particularmente importante desarrollar una escucha basada en el punto de vista del que lo está expresando. Una escucha neutra que trate de entender desde el punto de vista del que está hablando y no desde lo que uno hubiera hecho si hubiera estado en esa situación.

La escucha del asesor es una escucha activa en tanto requiere poner en suspenso los paradigmas propios y comprender que los otros pueden tener diferentes formas de pensar. Exige también un momento de silencio en el cual dejamos de escuchar nuestra propia voz, nuestras palabras y pensamientos para aceptar otras voces e implica, además controlar nuestras emociones cuando lo que escuchamos no nos agrada, o no coincide con nuestro enfoque.

Es un ejercicio que el asesor debe realizar, el

garantizar no estar escuchando sólo aquello que ya sabe, o la comprensión del hecho desde las propias creencias y con las explicaciones que se dan habitualmente a los hechos, sino generar una escucha empática, poniéndose en el lugar de los demás.

La escucha activa no la realizaremos solo con los oídos sino también con los ojos, con el tacto, el olfato. Por lo tanto, tendremos todos los sentidos puestos en la conversación. Ya que a través de la comunicación no verbal podemos darnos cuenta de mucha información que verbalmente nuestro interlocutor no diga.

Tres posibles pasos ordenadores de la escucha:

1º Una vez nuestro interlocutor ha terminado de hablar, de explicarse (no antes) trataremos de hacer una recapitulación, devolviendo lo que ha dicho la otra persona. Por ejemplo: Ejemplo: "entiendo que lo que me estás diciendo es..."

2º Resumiremos lo que nos ha dicho.

3º Mencionaremos lo esencial, tal como lo ha dicho, pero lo haremos de forma organizada. Cuando el otro es escuchado y entendido, tiene mayor apertura para aceptar una sugerencia o una propuesta, no necesita tiempo para justi-

ficar lo que quiso decir, y no posiciona al que escucha en el rol de sancionador.

Aprovechemos las oportunidades de nuestras comunicaciones y démosle calidad ya que cada vez tenemos menos cantidad...

SABER PROBLEMATIZAR

“Creíamos que teníamos las respuestas, pero era la pregunta la que estaba equivocada”

Bono

Problematizar es construir un obstáculo en lo que por hábito se considera cierto; este escollo o roca resulta de marcar diferencia en un mecanismo de repetición e introduce, además, una inquietud en el universo de creencias.

¿Cómo pasamos de una situación dilemática a una situación problemática? A través de un intento de interpretar lo que está sucediendo. Yendo de lo explícito y visible a lo implícito y subyacente. Esto nos posiciona en un nuevo plano. Problematizar es preguntarse sobre el quehacer cotidiano y sus objetivos; reflexionar sobre nuestra práctica y comenzar a buscar formas de transformarla.

En tal sentido, problematizar es mucho más que interrogar haciendo preguntas. Además de comprender el problema y ser capaces de explicarlo, es ir construyendo propuestas de cambio. Problematizamos cuando interrogamos para:

- Describir prácticas y procesos didácticos: ¿Cómo realizaste esa actividad? ¿Qué pasa cuando hacés eso? ¿Qué experiencias te sirven de base para realizar esta actividad?
- Encontrar las causas de lo que ocurre en la práctica o en la escuela: ¿Cuál es la causa de lo que está ocurriendo? ¿Por qué creés que ocurre eso?
- Conocer los para qué de los procesos educativos, las finalidades: ¿Qué tratas de lograr aquí? ¿Cuál es el propósito de la actividad? ¿Qué otros propósitos tienes?
- Cuestionar las perspectivas: ¿Desde qué

perspectiva haces esto? ¿Existe otro punto de vista que debas considerar?

- Descubrir lo que se encuentra oculto en los procesos educativos ¿Qué suposiciones sustentan tu práctica? ¿Qué implicaciones tiene dicha práctica? ¿Has considerado las implicaciones de dicha práctica?
- Relacionar las prácticas con las teorías de aprendizaje: ¿Desde qué teoría de aprendizaje nos ubicamos? ¿Existe otra teoría que debamos considerar? ¿Qué teoría tiene más sentido en esta situación? ¿Cómo se relaciona la teoría con esta práctica?
- Tomar decisiones o solucionar problemas: ¿Cuáles son mis alternativas en esta situación? ¿Qué puedo hacer para resolver el problema? ¿Qué puedo hacer a corto o mediano plazo?

“Mi mayor fortaleza como consultor es ser ignorante y hacer algunas preguntas”

Peter Drucker

SABER RETROALIMENTAR

Comprender es una aventura...Y es, como toda aventura, peligroso. Pero uno acepta que la comprensión es una aventura, precisamente, porque ofrece oportunidades especiales. Puede contribuir a ampliar, de manera especial, nuestras experiencias humanas, nuestro autoconocimiento y nuestro horizonte del mundo.

Gadamer (1981)

Se define a la retroalimentación “como un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante o entre un asesor y su asesorado”. (Anijovich, 2010:139). La retroalimentación formativa es un “Dar cuenta”. Ayudar a generar conciencia, posibilita verbalizar las acciones, descubrir los problemas que el asesorado encuentra en la práctica y favorecer procesos de reflexión y autorregulación sobre sus modos de conducir la escuela.

Una buena retroalimentación contribuye a la reducción de la incertidumbre de los equipos directivos y docentes, ya que les permite conocer

lo que otras personas piensan sobre su trabajo, reforzando las fortalezas, recibiendo recomendaciones y sugerencias para asumir compromisos que contribuyan a transformar las prácticas. Esto implica la presencia de un asesor que posee las competencias necesarias para escuchar y entrevistar.

El asesor tiene que poder realizar un acuerdo sobre qué quiere el equipo directivo recibir retroalimentación. Esto ya marca un encuadre de la tarea. No se pone foco a todo ni se da devolución a todo, porque quedan diluidas las intervenciones. Una vez acordado el eje sobre el que se recibirá retroalimentación, se propone la realización de protocolos para andamiar este proceso. Se presentan tres posibles protocolos:

**La escalera de la retroalimentación
Daniel Wilson (2001)**



La escalera de retroalimentación elaborada por Wilson, D. que puede ser utilizada para la retroalimentación oral y escrita que se da en las devoluciones. Para que las devoluciones sean efectivas y promuevan los procesos de reflexión y de aprendizaje colaborativo, deben realizarse teniendo en cuenta los siguientes pasos: aclaración, valoración, expresión de inquietudes y sugerencias.

1. Aclarar: No siempre las ideas presentadas se comprenden totalmente o parece que faltaran informaciones, al realizar la devolución es importante aclarar a través de preguntas.

2. Valorar: Es necesario valorar las ideas. Hacer énfasis en las fortalezas, en los puntos positivos y comentar de manera honesta el trabajo de la persona, expresando respeto a los asesorados y a sus ideas.

3. Expresar inquietudes: Se refiere a expresar las inquietudes como preguntas, no como una crítica: “¿es esta la mejor forma de ...?”, ni una orden: “¿no sería conveniente que tomara en cuenta...?”, o una acusación, sino, más bien, en forma de preguntas que indaguen las concepciones subyacentes, o que propicien reflexiones pero...

4. Hacer sugerencias: Es decir, articular de manera constructiva las dudas, inquietudes, preguntas para que el asesorado pueda utilizarlas como retroalimentación positiva.

Otro protocolo de retroalimentación: Protocolo SER⁴ (Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich)

Seguir haciendo	Empezar a hacer	Revisar lo hecho
------------------------	------------------------	-------------------------

Protocolo de retroalimentación Positiva. (Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich)

¿Cuál fue el intento?
¿Qué ocurrió realmente?
¿Qué hemos aprendido?
¿Qué hacemos Ahora?

REGISTRAR LO ACTUADO

Cada uno de estos aportes metodológicos que conforman parte del “hacer” del asesor, requieren de una instancia de registro de lo actuado. El registro es una acción concreta que tiene la tarea de mantener los significados de los protagonistas de una práctica con la finalidad de contribuir a su revisión, reflexión, análisis e interpretación. De esta manera la información se transforma en un insumo para comprender cultura escolar, institucional, educativa y así construir conocimiento.

El registro escrito puede valerse de distintos protocolos:

- Informes
- Listas de Cotejo
- Minutas
- Diario del asesor
- Instrumentos abiertos o cerrados
- Rúbricas

El dispositivo de acompañamiento se organiza anticipando los instrumentos y protocolos que se utilizarán en cada ciclo de tareas, para que el registro de lo realizado facilite la sistematización de la tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- **Anijovich, R.** (2010). La evaluación significativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Asociación Civil Educación para todos. “Carpetita del asesor”. Buenos Aires. 2017. <http://www.educacionparatodos.org.ar/aept/index.asp>
- **Moscovici, Serge** (comp). (1986) Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Ediciones Paidós
- **Nicastro, Sandra.** (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- **Nicastro, S.; Andreozzi, M.;** (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires. Paidós.
- **Planellas, Jordi** (2008). Educación Social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia, publicado en la Revista Iberoamericana de Educación No 46/5 – 25
- **Soto, Maria Cristina** (2011). Bitácora del acompañamiento. Federación internacional Fe y Alegría. Ed. Kimpres. Ltda. AECID.



1 Este apartado está basado en las ideas desarrolladas por el equipo técnico de la AEPT. Asociación civil Educación para Todos y plasmadas en la “Carpetita del asesor”. Buenos Aires. 2017.
2 El desarrollo de las estrategias es una adaptación de la propuesta de Fe y Alegría: Bitácora del acompañante
3 Esta temática se amplía y desarrolla en la Clase: Trabajo colaborativo.
4 Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich.

A stylized illustration of a large pile of books, rendered in a light purple color against a darker purple background. The books are stacked and scattered, with some open and some closed, creating a sense of a library or a collection of knowledge.

CLASE 16

La evaluación. Una
herramienta útil para
la educación

MÓDULO 8
Seguimiento y evaluación

La evaluación. Una herramienta útil para la educación

Esta es nuestra última clase del trayecto de formación, actualización e intercambio para equipos técnicos jurisdiccionales.

En las clases anteriores se fueron trabajando distintos temas y conceptos para favorecer el desarrollo de una planificación integral para apoyar el cambio en la escuela secundaria. En esta clase se hace foco en la evaluación del plan, un aspecto fundamental para el analizar el curso de la implementación y poder valorar los resultados de los cambios propuestos.

1. ¿Qué es evaluar? ¿Para qué evaluamos? El propósito de la evaluación.

Las organizaciones escolares ponen en marcha procesos de innovación que obedecen a la aparición de nuevas necesidades a las que se debe dar respuesta, a la aparición de problemas que deben ser resueltos, o simplemente por el hecho de mejorar. Estas innovaciones pueden tomar la forma de proyectos o programas. Un programa es....

... un conjunto de acciones diseñadas para resolver un problema. Parte de la definición de la situación con algún grado de problematicidad y elabora acciones y asigna recursos para su solución (Santiago Y Lukas, 2014)

La evaluación es una herramienta que genera información útil acerca del desarrollo de las acciones de un programa para el logro de sus metas, y permite tomar de decisiones para mejorar su desempeño. Para Niremberg, (2014), evaluar permite una mejor programación y ejecución de las intervenciones, en tanto que, a partir de la generación de evidencia empírica de calidad, permitirá fortalecer los cambios, corregir el rumbo y saber qué tan lejos se ha llegado.

La evaluación de programas es

Una actividad programada de reflexión sobre la acción que ya se desarrolló o se está desarrollando o que se propone desarrollar. Esa reflexión se lleva adelante mediante procedimientos sistemáticos de obtención, procesamiento, análisis e interpretación de información diversa y comparaciones respecto de distintos parámetros. Su finalidad central es emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre los procesos, resultados e impactos (previstos o ya obtenidos), y así formular recomendaciones que posibiliten decisiones para la mejora de la acción. (Niremberg, 2014, pág. 154)

Vamos por partes, la autora dice que la evaluación es.....

una actividad programada de reflexión sobre la acción: Significa que no es una actividad espontánea, sino que debe ser planificada con anterioridad, que implica una demanda de tiempo considerable y que debe asignársele recursos (personas, tiempos, presupuesto, etc.). Se trata de una reflexión, de alguna manera un alto en el camino, parar y mirar qué se ha hecho y qué se va a hacer.

Se lleva adelante mediante **procedimientos sistemáticos de recopilación, recolección, procesamiento, análisis e interpretación de información:** Se trata de un procedimiento que acude a las prácticas del método científico para obtener información válida. Es decir, usa técnicas e instrumentos apropiados para relevar información y lo hace de manera ordenada y siguiendo un método, un sistema de normas ordenadas de procedimiento.

Produce **juicios valorativos fundamentados:** constituyen el fin que se proponen las actividades de evaluación, es decir valorar si el proceso de actividades, o resultados a los que se ha llegado han sido los planificados, si se han realizado convenientemente y han producido los efectos deseados. La evaluación realiza comparaciones en relación con la situación al comienzo antes de la intervención, en relación con los objetivos propuestos, en relación con normas o estándares vigentes, con otros proyectos similares. Los juicios son fundamentados porque se realizan sobre la base de la evidencia obtenida a partir de la información generada por la evaluación.

Y finalmente, sobre la base de estos juicios se realizan **recomendaciones para la acción futura.** La evaluación permite detectar problemas, no previstos o que no habían sido pensados, e indagar acerca de sus causas, para poder resolverlos y reorientar las acciones para el logro de los objetivos deseados. Pero también identifica los resultados positivos para de esta manera fortalecer los aciertos. La evaluación ayuda a develar o echar luz en los aspectos no vistos o no previstos en las innovaciones, que de otra manera permanecen ocultos, tanto los negativos como los positivos.

2.-Los componentes de la evaluación. La elaboración del diseño de evaluación.

La evaluación constituye un proceso que debe planificarse previamente. Los propósitos, el objeto, la metodología, los agentes, los tiempos son cuestiones a tener en cuenta al programar un proceso de evaluación. Es, entonces, que nos preguntamos:

¿Qué evaluamos?

¿Cómo evaluamos?

¿Cuándo evaluamos?

¿Con qué evaluamos?

¿Quién evalúa?

La respuesta a estas 5 preguntas nos lleva directamente al diseño de evaluación. Un diseño de evaluación estará compuesto por un marco conceptual que describa la realidad a evaluar, los objetivos de evaluación, la matriz de variables e indicadores, la metodología o forma en que se relevará la información y un cronograma de actividades.

2.1.¿Qué evaluamos? El objeto de evaluación

Cualquier componente del sistema educativo puede ser pasible de ser evaluado (alumnos, docentes, el estado de la infraestructura o un programa educativo, etc.)(Santiago, K., & Lukas, J. F., 2014). Definir las dimensiones de la evaluación es el paso más importante del proceso de evaluación. Se dice que en este proceso se delimita el objeto de evaluación, o algunos autores, hablan de la construcción del objeto de evaluación. En la evaluación de programas y proyectos, qué evaluar se encuentra directamente relacionado con los **objetivos de los programas** a evaluar, por eso el primer paso es conocer en detalle el programa o proyecto que se va a evaluar. Para abordar esta tarea, Niremburg (2014:171) plantea una serie de preguntas muy útiles que conviene considerar:

¿Cuál es el problema que la intervención procura satisfacer?, ¿Cuáles son los objetivos y metas de

la intervención?, ¿Qué resultados se espera obtener?, ¿Qué pasos han seguido o llevarán adelante la intervención?, ¿Cómo se relacionan estos pasos, las actividades y los productos con los objetivos y las metas de la intervención? (Niremberg, 2014)

Un buen abordaje de lo que se va a evaluar deberá ajustarse a los objetivos y características de la intervención. Veamos un ejemplo.

El Ministerio de Educación de Río Negro varios años atrás impulsó el programa de Jornada Extendida para las escuelas de la provincia. Los objetivos del programa eran:

1. Aumentar y mejorar la oferta escolar con jornada extendida –JE- (8 hs.) en beneficio de los alumnos en condiciones de vulnerabilidad social y educativa, mediante la construcción de nuevas escuelas, la ampliación o rehabilitación de escuelas existentes y la dotación de su equipamiento;
2. Fortalecer la capacidad de los equipos docentes;
3. Desarrollar instrumentos y mecanismos que contribuyan a fortalecer la gestión institucional del sistema, incluyendo el reconocimiento a la mejora en el desempeño educativo.

De esta manera el Programa se desarrollaba a través de tres componentes o partes:

- A. Ampliación de la oferta escolar de Jornada Extendida. A partir de la mejora de la infraestructura educativa y dotación de recursos.
- B. Formación y capacitación de docentes, talle-
ristas, directores, equipos técnicos de apoyo pedagógico y supervisores para implantar un modelo de educación integral compatible con la extensión de la jornada, a través de un programa de capacitación en servicio para todos los docentes.
- C. Fortalecimiento institucional y de gestión que se orientaba a mejorar los sistemas de información del ministerio de educación, el seguimiento y evaluación de los alumnos, entre otras cosas.

El equipo de evaluación de la intervención fijó como **objetivo general** del diseño de evaluación “Reportar los logros y avances del programa”.

Y en concordancia con los principales componentes y objetivos del programa definió como dimensiones de evaluación: **infraestructura y provisión de recursos, prácticas de enseñanza y resultados de aprendizaje, capacitación docente, prácticas de gestión escolar y gestión del programa.**

Sobre cada una de las dimensiones se plantearon una serie de preguntas (preguntas de evaluación) a las que la información obtenida en la evaluación debería dar respuesta. En el cuadro que se presenta a continuación, se muestran los principales aspectos sobre los que se relevó información:

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN
INFRAESTRUCTURA Y PROVISIÓN DE RECURSOS	¿Cuál es el estado de infraestructura de las escuelas en función del número de alumnos y de la tarea de JE?? ¿Qué mejoras se realizaron para dar cumplimiento a la JE? ¿Cuál es la capacidad edilicia actual, es suficiente para la cantidad de alumnos y para la tarea? ¿Cuál es la utilidad y utilización de los recursos disponibles?
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE	¿Hubo mejora en la calidad de la propuesta pedagógica de la escuela a partir de la extensión de la jornada? ¿La nueva propuesta de la escuela es pertinente y relevante en función de las necesidades de los niños y sus familias? ¿Hubo una mejora en términos de logros de los alumnos y capacidad de la escuela para incluir a los niños con equidad? ¿Han mejorado los parámetros de la escuela -repitencia, abandono-?

DIMENSIONES	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN
CAPACITACIÓN DOCENTE	<p>¿La capacitación fue pertinente, relevante y suficiente?</p> <p>¿La capacitación ayudó a resolver los problemas detectados en la práctica docente, la gestión escolar y el desempeño de los equipos técnicos?</p> <p>¿En qué medida la capacitación acompañó convenientemente las instancias de cambio del proyecto?</p> <p>¿Qué obstáculos se encontraron? ¿y qué estrategias se desarrollaron para solucionarlos?</p>
PRACTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR	<p>¿En qué medida la incorporación de la JE implicó un cambio en la modalidad de gestión de la escuela hacia un modelo más eficiente atendiendo a las necesidades de los destinatarios, con participación de la comunidad y aprovechamiento de los recursos disponibles (saberes, recursos materiales, etc.)?</p> <p>¿En qué medida la incorporación de Programa permitió resolver algunos de los problemas más importantes que afectan el logro de los objetivos?</p> <p>¿En qué medida las dificultades en las prácticas de gestión organizativa y pedagógica de las escuelas ha sido un obstáculo para la implementación del proyecto?</p>
GESTIÓN DEL PROGRAMA	<p>¿En qué medida las actividades de gerenciamiento del Programa fueron eficientes, pertinentes y oportunas en relación con lo proyectado, las dificultades encontradas y las necesidades de los destinatarios?</p>

Fuente: Tomado de "OEI. Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida. Provincia de Río Negro, Formulación de la Línea de Base". Préstamo BID 1991-OC/AR. Bs. As, 2011.

Las **dimensiones** serán entonces los ejes analíticos sobre los cuales recogeremos información. Estas dimensiones deben estar comprendidas en los objetivos del diseño de evaluación. Pero a su vez, deberemos operacionalizar las dimensiones en **variables e indicadores**, es decir para poder observar los cambios en estas grandes dimensiones deberemos especificar algunos aspectos que puedan ser observables y reportar los cambios que se producen en la realidad.

Las **variables**, son características observables de entidades reales. Una variable es algo que "varía", es un atributo de la realidad al que se le puede asumir un valor. Por ejemplo: estado civil, o las calificaciones de los alumnos. Un **indicador** es un referente empírico que nos ayuda a ubicar cada caso de la unidad de análisis dentro del esquema clasificatorio de la variable. En el caso de la variable antigüedad del docente en el cargo, el indicador serán los años de antigü-

edad que posee. En el caso de las calificaciones serán las notas o promedio de 1 a 10, o *Insuficiente, Bueno, Muy bueno y Excelente*, según la escala de calificación.

La definición de las variables e indicadores de una dimensión se realizará observando las acciones planificadas o necesarias para el logro de lo que se pretende en esa dimensión de intervención. Por ejemplo, si tomamos una de las dimensiones del ejemplo anterior, en relación con la dimensión **CAPACITACIÓN**, se definieron como variables: las necesidades de capacitación que presentaban los docentes, la pertinencia de la capacitación recibida según las necesidades de los docentes y de las instituciones, el tipo de capacitación recibida, la cobertura, la calidad y la transferibilidad de los conocimientos adquiridos. En el cuadro a continuación se observa cómo se operacionaliza las variables en indicadores.

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR
CAPACITACIÓN	Necesidades de capacitación	Áreas en los que los docentes expresan necesidad de capacitación
	Pertinencia de la capacitación a las necesidades de la población en relación con el proyecto según la opinión de los docentes	Nivel de pertinencia (Pertinente / no pertinente)
	Tipo de capacitación recibida	Obligatoriedad/ no obligatoria Modalidad (Presencial / no presencial / semipresencial) Asistencia técnica o de asesoramiento
	Cobertura de capacitación recibida	Nº de docentes capacitados Nº de talleristas capacitados Nº de supervisores capacitados Nº de equipos directivos capacitados
	Calidad de la capacitación recibida	Percepción por parte de los actores de la calidad del proceso Muy bueno/Bueno/ insuficiente Grado de utilidad de lo aprendido (objetivos-contenidos) Útil/ no útil Nivel de viabilidad de la aplicación de lo aprendido. Aplicable/ no aplicable
	Transferibilidad del conocimiento o /aplicación de lo aprendido a la tarea	Aplicó lo aprendido No aplicó lo aprendido

Fuente: Tomado de "OEI. Evaluación del Programa de Jornada Escolar Extendida. Provincia de Río Negro, Formulación de la Línea de Base." Préstamo BID 1991-OC/AR. Bs. As, 2011.

Las preguntas orientadoras son la expresión de lo que queremos indagar acerca de cada una de las variables e indicadores definidos y que luego se traducen en las preguntas de cuestionarios o en las pautas de observación o los instrumentos que utilizaremos para relevar la información.

• **Ejercicio n°1:** Construyendo la matriz de evaluación del Programa Secundaria 2030 del Ministerio de Educación: la identificación de dimensiones y variables de evaluación.

Consigna:

En este ejercicio vamos a intentar la identificación en forma conjunta, de las principales dimensiones y variables de intervención del Programa Secundaria 2030

1º parte: Lea los objetivos y los principales ejes de intervención del Programa, que se presenta a continuación. Los textos están extraídos del documento "MOA Marco de organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina. Secundaria Federal 2030. Argentina (Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017)".

PROPOSITO GENERAL:

Generar una renovación institucional y pedagógica de las escuelas del país, en particular del nivel secundario.

OBJETIVOS

El MOA se propone promover la innovación en sentido de justicia educativa en pos de garantizar trayectorias escolares continuas, diversas y significativas así como el egreso de todos los/estudiantes con los saberes fundamentales, con los siguientes lineamientos:

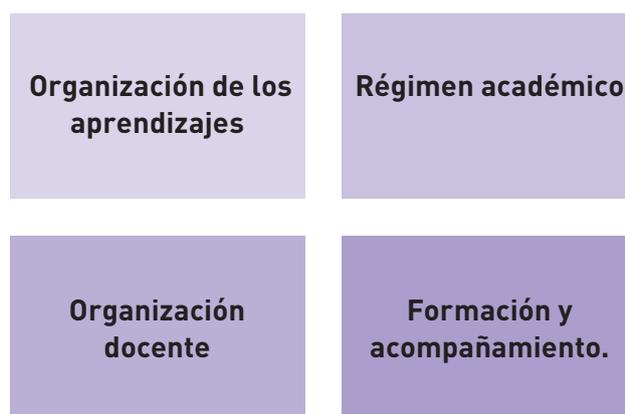
- Promover procesos escolares que aspiren a generar aprendizajes activos, significativos, responsables, cultivados por la curiosidad, el deseo y gozo de aprender, que sienten en los/las estudiantes las bases necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Incorporar progresivamente un enfoque de enseñanza por capacidades y competencias digitales transversales que los/las estudiantes desarrollarán a través del aprendizaje de saberes prioritarios y saberes emergentes.
- Avanzar hacia el aprendizaje interdisciplinario que integre distintas disciplinas de la educación obligatoria.
- Promover prácticas educativas vinculadas con el mundo del trabajo, organismos estatales, la comunidad y organizaciones de la sociedad civil, de acuerdo con lo establecido en el artículo 33 de la LEN.
- Profundizar y resignificar la planificación institucional como herramienta estratégica y pedagógica para organizar el funcionamiento de la escuela.
- Organizar una disposición flexible del tiempo escolar, de agrupamiento de los/las estudiantes, y del espacio o entorno físico dentro y fuera de la escuela para apoyar y enriquecer sus aprendizajes.
- Propiciar la concentración horaria de los/las docentes y/o la conformación de cargos con horas frente a los/las estudiantes y extra clase que permitan acompañar sus trayectorias y generar oportunidades para el desarrollo de renovadas propuestas formativas, tal como lo dispone el artículo 32 de la LEN.
- Brindar formación y acompañamiento profesional a docentes, directores y supervisores/inspectores durante la implementación de las nuevas propuestas pedagógicas e institucionales que se desarrollen a partir del MOA.

Si analizamos detenidamente los lineamientos principales observamos que esta propuesta de cambio se opera en las siguientes dimensiones:

- La organización de los aprendizajes: en este eje se pretende generar un proceso de aprendizaje en los alumnos activo y enfocado en la comprensión, a través del aprendizaje en contextos reales. Se impulsa la participación de los alumnos en experiencias de aprendizaje relevantes para su vida desarrollando autonomía y disposición por aprender. Estos objetivos suponen la puesta en práctica de un nuevo modelo de organización pedagógica que deberán ser impulsados a través de la Planificación institucional del Aprendizaje (PIA) , en la que se plantea para qué enseñar, cuándo enseñar, y qué , cuándo y cómo evaluar. Su realización plantea el trabajo por proyectos y el abordaje interdisciplinario de las asignaturas.
- El régimen académico: Se orienta a la puesta en marcha de un marco más flexible que sitúe al alumno como protagonista posibilitando trayectorias alternativas diversas. Entre las líneas de trabajo se proponen: a.- la creación de un documento con acuerdos institucionales sobre la evaluación donde se definan criterios de evaluación y acreditación para cada espacio, con posibilidad de introducir nuevos mecanismos como créditos; b.-mecanismos de decisión colectiva sobre la promoción; y la implementación de la ficha pedagógica del estudiante.
- La organización docente:una nueva organización de los aprendizaje exige una nueva planificación del trabajo docente en la escuela, a partir de la concentración horaria de los mismos para el trabajo institucional, el trabajo interdisciplinario y por proyectos a partir de una planificación compartida junto a sus colegas. Por otro lado, se plantea la posibilidad de modificación en los mecanismos de acceso a los cargos docentes.
- La formación y el acompañamiento: se propone la realización de un plan intensivo y permanente de formación y acompañamiento a los equipos directivos y docentes de las escuelas.

Estas son las dimensiones de intervención del Programa.

Consigna 2° Parte: El Ministerio de Educación le ha pedido que evalúe en su jurisdicción el grado de avance del Programa Secundaria 2030. Damos por supuesto que ya se han definido los **objetivos de evaluación** y las preguntas de indagación. La preocupación central de las autoridades es realizar un monitoreo de la realización de las actividades previstas para cada eje de intervención. Las siguientes han sido definidas como dimensiones centrales del **Plan de evaluación de Secundaria 2030**.



Identifique en el siguiente cuadro las principales variables de evaluación del listado que se muestra para cada una de las dimensiones de evaluación.

Le proponemos que identifique en el siguiente cuadro las principales variables de evaluación del listado que se muestra para cada una de las dimensiones de evaluación, teniendo en cuenta la caracterización de las transformaciones definidas para cada eje.

Es preciso aclarar, que **no existe una única manera** de construcción de una matriz de evaluación, y que por lo tanto, la selección de las variables del ejercicio que se propone a continuación sólo están realizadas a los efectos de comprender el proceso de operacionalización de dimensiones en variables e indicadores. En este sentido sólo constituye una propuesta de trabajo que no solo no considera todos los elementos, sino que podría ser reemplazada por otra matriz diferente, según los objetivos de la evaluación.

DIMENSIONES	VARIABLES
LA ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	
LA ORGANIZACIÓN DOCENTE	
EL RÉGIMEN ACADÉMICO	
LA FORMACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO	

3ra Consigna:

Una vez ordenadas las dimensiones y variables lo invitamos a operacionalizar las variables en

indicadores observables. Elija de la lista aquel / o aquellos que le parezca pertinente con la variable y la dimensión.

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES
LA ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES		
LA ORGANIZACIÓN DOCENTE		
EL RÉGIMEN ACADÉMICO		
LA FORMACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO		

2.2. ¿Cómo evaluamos? ¿Y con qué evaluamos? ¿Quiénes serán nuestras fuentes de información? Metodología

Una vez que definimos el propósito de la evaluación, las dimensiones y su operacionalización en variables e indicadores, el siguiente desafío que se nos plantea es cómo obtenemos esa información.

Lo primero a considerar es que para que las recomendaciones de nuestra evaluación sean ajustadas a la realidad requerimos de información de calidad (información válida, pertinente y actual). Contar con información de estas características requiere de la utilización de métodos rigurosos para su obtención y procesamiento. Se parte de definir cuál será nuestro abordaje, qué tipo de información vamos a obtener y cómo la obtendremos.

Existen dos tipos de abordajes o enfoques de evaluación, el enfoque cuantitativo y el enfoque

cuantitativo, ambos enfoques tienen premisas y procedimientos distintos en el tratamiento y obtención de la información. **El enfoque cuantitativo** supone la obtención de información que pueda ser cuantificable y recogida a partir de métodos que permitan la estandarización, observen precisión, objetividad y confiabilidad. Busca establecer patrones de comportamiento y generalizar sus conclusiones. Por ejemplo nos interesa conocer el número de docentes capacitados por jurisdicción, o los rendimientos de los alumnos en lengua a partir de la implementación de proyectos interdisciplinarios en el área. En cambio, el **abordaje cualitativo** se propone la comprensión profunda de los fenómenos en estudio, en atención a los contextos, y la dimensión humana de la situación. Enfatiza más la descripción que la medición numérica y se orienta a la búsqueda de significados. Utiliza técnicas no tan estructuradas como en el caso de las técnicas de tipo cuantitativo. Un ejemplo para nuestro caso sería comprender en profundidad los obstáculos que encuentran los docentes para imple-

mentar algunas de las propuestas del programa. Los evaluadores recomiendan generalmente el trabajo y tratamiento de los datos con abordajes mixtos cualitativos y cuantitativos.

La información puede ser de tipo primaria o secundaria. **Información secundaria** es aquella que ya se encuentra disponible y puede incluir estadísticas regulares generales, o estadísticas educativas del relevamiento anual, como, por ejemplo, matrícula, egresos, repitencia, sobreeedad, abandono, por ejemplo, o los resultados de las pruebas educativas; o a partir de otros registros existentes en las escuelas, como calificaciones, registros de asistencia los alumnos, registros de los datos personales de los alumnos, registros de asistencias de profesores, etc. La información primaria es información original, obtenida de primera mano a partir de distintas fuentes: por ejemplo, a alumnos, docentes, padres, directivos, etc..

Y finalmente, corresponde seleccionar las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección de la información y las principales fuentes de información. Entre las fuentes de información se encuentran los actores intervinientes en la evaluación, a saber, docentes, directivos, técnicos, responsables de los órganos de gobierno del sistema educativo, padres, alumnos, etc.,

así como también, fuentes documentales que puedan ser objeto de relevamiento (cuadernos, planificaciones, todo lo que se produce de manera escrita en las escuelas). La selección de los actores y fuentes documentales dependerá de los objetivos de la evaluación.

Las técnicas e instrumentos que se utilizan habitualmente para la recolección de información son la entrevista, la encuesta, la observación, análisis de registros, etc. La selección de los instrumentos se encuentra, también, en estrecha relación con el tipo de información que se pretende obtener. Por ejemplo, si nuestro interés es indagar sobre el desempeño de los alumnos a partir de la puesta en marcha de los proyectos interdisciplinarios en el aula quizás una técnica adecuada para este fin sea la observación de clases sobre la base de un protocolo de observación, pero si queremos saber la opinión de los docentes acerca de las dificultades que encuentran frente a un aspecto en particular de su tarea, probablemente la entrevista o la encuesta sea un instrumento más adecuado. Si queremos conocer una medida general del desempeño de los alumnos en cada asignatura, las fuentes de información más idóneas sean quizás la lectura de sus producciones o su rendimiento en las pruebas de aprendizaje en caso de preferir tener una medida de evaluación general.

Observación

- Consiste en un registro del comportamiento manifiesto de una o más personas. permite obtener información sobre un fenómeno tal como se produce
- Puede ser libre o pautada.

Entrevistas no estructuradas

- Es una técnica por la cual se solicita información de una persona o de un grupo sobre algún tema en particular. Pueden ser
 - Individuales
 - grupales

Entrevistas y cuestionarios estructurados

- Consisten en un conjunto de preguntas sobre hechos y aspectos que interesan al evaluador. Permite obtener datos de manera relativamente rápida. Pueden ser
 - Autoadministradas
 - Dirigidas

Análisis documental

- Consisten en el análisis de documentos que permiten comprender el fenómeno en estudio, como por ejemplo de producciones realizadas en el devenir cotidiano.
- Documentos escritos (fuentes históricas, informes y estudios, memorias y anuarios, documentos oficiales, archivos privados, documentos personales, la prensa, documentación indirecta)
- Documentos estadísticos, de imagen, cartográficos, orales, objeto.

Fuente: elaborado sobre la base de (Fassio, A. y Pascual, L., 2015) y (Hernandez Sampieri, R. ; Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. , 2014)

A continuación, se presenta un cuadro con instrumentos más utilizados y sus principales características: Con el objeto de lograr mayor objetividad y validez en la evaluación se recomienda la utilización de la técnica de triangulación, que consiste en la obtención de datos complementarios que permitan un abordaje completo y complejo del objeto de estudio. La triangulación puede realizarse a través de la contrastación o complementación de datos provenientes de distintas, fuentes, actores, o métodos.

Ejercicio nº3

Continuación del ejercicio nº1.

Cuadro de correspondencia: dados las dimensiones, variables e indicadores del diseño de evaluación, seleccione los instrumentos más adecuados para realizar el relevamiento de la información.

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	TÉCNICA/INSTRUMENTOS ¹
LA ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES			
LA ORGANIZACIÓN DOCENTE			
EL RÉGIMEN ACADÉMICO			
LA FORMACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO			

Ejercicio nº4

Continuación del ejercicio nº1.

Cuadro de correspondencia: dados las dimensiones, variables, indicadores e instrumentos del diseño de evaluación, seleccione las fuentes de

información adecuadas. Recuerde que para relevar información quizás sea necesario la utilización de más de una fuente de información.

Cuestionario de correspondencia por opciones predefinidas

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	TÉCNICA/ INSTRUMENTOS ²	FUENTES
LA ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES				
LA ORGANIZACIÓN DOCENTE				
EL RÉGIMEN ACADÉMICO				
LA FORMACIÓN Y EL ACOMPAÑAMIENTO				

Ya definidos objetivos, dimensiones, variables, instrumentos y fuentes de información, en este punto se cierra el diseño de la evaluación. Esta información se vuelca generalmente en una matriz de evaluación que representa una visión resumida del modelo de evaluación a emplear. Sugerimos la lectura de los Anexos I y III del libro de Niremburg, Olga donde se muestra una matriz completa de evaluación (pp. 374 en adelante).

3. ¿Cuándo evaluamos?

Si pensamos en el ciclo de vida de un programa o proyecto, la evaluación podrá aplicarse antes, al principio, durante la ejecución, o una vez concluida la intervención. Según el momento podemos distinguir distintos tipos de evaluación: evaluación ex-ante antes de iniciar, diagnóstica o línea de base en el inicio; evaluación de procesos durante la ejecución; y evaluación ex-post, al finalizar la intervención.

En cada momento el foco estará puesto en propósitos diversos y, por lo tanto, será distinto el tipo de información que obtendremos en cada caso. En la evaluación ex ante, permite hacer foco en el escenario donde se pondrá en marcha el proyecto y analizar la coherencia interna y factibilidad de su diseño. La evaluación diagnóstica, antes de la implementación de la intervención, permite obtener una caracterización de la situación inicial, que luego podrá ser el punto de comparación una vez finalizado el programa. La evaluación de proceso o durante la etapa de la ejecución del programa, analiza el devenir de los acontecimientos y permite redireccionar las acciones si es necesario. La evaluación de resultados o la evaluación de impacto, valora los efectos e impactos producidos por el programa. En el gráfico a continuación se sintetiza el tipo de evaluación y la información que genera según el momento:



4.-¿Cómo nos organizamos para evaluar? Programando la evaluación, las fases de la evaluación.

La tarea de evaluar reconoce una serie de fases. Al principio dijimos que un proceso de evaluación es una acción, es una actividad programada de reflexión sobre la acción, y por lo tanto, que inicia con una etapa de planificación, en la que establece el propósito y objeto de la evaluación, los actores intervinientes, técnicas e instrumentos a emplear, y los cronogramas y presupuestos de trabajo, es decir, es en esta etapa que se produce el diseño de evaluación. La segunda fase es la de la aplicación del modelo evaluativo, la recogida y análisis de la información. La tercera etapa se

produce el informe de evaluación y en la última se comunican los resultados y recomendaciones. Es preciso considerar que las fases son indicativas, y que un diseño debe ser flexible y a veces ocurre que se vuelve sobre el diseño una vez comenzado el trabajo de recolección de los datos, por distintas cuestiones que a veces tienen que ver con la disponibilidad de la información. No obstante, Gómez Serra (2004) advierte que es muy importante que no se inicie un proceso de evaluación sin haber concluido con la redacción del diseño. El diseño es el mapa que orienta los pasos del evaluador cuando se enfrenta con la realidad, el no contar con un esquema claro de trabajo hace peligrar no solo la calidad de la evaluación sino la utilidad de la información obtenida. Presentamos a continuación la propuesta de fases de evaluación:

PASOS	CONTENIDOS /ACTIVIDADES
Diseño/formulación del modelo evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> -Precisiones conceptuales al objeto de la evaluación -Determinación de las dimensiones, variables, indicadores y preguntas orientadoras para los diferentes momentos evaluativos -Elección de las técnicas de acuerdo con el objeto de evaluación y los momentos evaluativos -Construcción de la matriz síntesis del modelo evaluativo -Determinación de los registros sistemáticos que se realizarán -Diseño de los instrumentos de acuerdo con el modelo evaluativo formulado y las técnicas elegidas -Redacción de los instructivos para el trabajo en campo y la aplicación de las técnicas e instrumentos -Acuerdos con las autoridades otros actores locales acerca del modelo y su aplicación
Aplicación evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> -Programación de las actividades requeridas para la aplicación del modelo evaluativo -Conformación y capacitación del equipo que llevará a cabo las actividades en terreno -Obtención de información mediante aplicación de las técnicas y los instrumentos (trabajo de campo en terreno) -Procesamiento de la información cuantitativa y cualitativa -Análisis de la información, formulación de conclusiones y recomendaciones
Elaboración del informe evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> -Determinación de los contenidos que se contemplarán en el informe (estructura o índice) -Redacción del informe preliminar -Realización de discusiones acuerdo con las autoridades a los funcionarios pertinentes en torno al informe preliminar -Redacción del resumen ejecutivo
Socialización de los hallazgos evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> -Determinación de las audiencias que se considerarán -Difusión de los hallazgos en diversas modalidades y formatos (presenciales y virtuales)

5.-Los resultados de la evaluación. Comunicando los resultados. El informe de evaluación

Luego una vez recabada la información, una vez leído todo el material obtenido, es el momento en que se intenta dar respuesta a las preguntas que motivaron el proceso de evaluación. Es decir, esa información deberá ser sistematizada, analizada y procesada con el objeto de producir un juicio de valor sobre el fenómeno en estudio, que será plasmado en un documento de comunicación para luego ser utilizada para tomar decisiones con respecto al programa o intervención.

Esto requiere sacar conclusiones y emitir juicios sobre: *¿Cómo se están haciendo las actividades? ¿Se observan resultados positivos? ¿Cuáles son las dificultades? ¿Cuáles son las fortalezas?*

La tarea en este momento, entonces, es transformar caudales de información en nuevo conocimiento: que permitirá afianzar los aciertos y corregir los errores de la implementación de la iniciativa. Este proceso requiere de un tiempo considerable que no debe ser menospreciado y es importante que se transforme en un producto de comunicación que pueda ser compartido y utilizado por sus audiencias. La evaluación constituye una herramienta potente para la educación y su sentido no estaría cumplido si no contribuye a mejorar las intervenciones que acompaña.

Bibliografía

- **Nirenberg, O.** (2014). Formulación y evaluación de intervenciones sociales: políticas, planes, programas, proyectos. Buenos Aires: Noveduc, cap. 4, 6, 7 y 9 y Anexos 1, y 3.

Trabajos citados

- **Carranza, C. C.** (2011). Valor, política y ética para evaluar, principios, paradigmas y modelos de la evaluación educativa. valores y principios para evaluar la educación. Barcelona: Paidós.
- **Fassio, A. y Pascual, L.** (2015). Apuntes para desarrollar una investigación en el campo de la administración y el análisis organizacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- **Gómez Serra, M.** (2004). Evaluación de los servicios sociales. Barcelona: Gedisa.
- **Hernandez Sampieri, R. ; Fernandez Collado, C. y Baptista Lucio, P. .** (2014). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.
- **Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. .** (2017). MOA.Marco de organización de los aprendizajes para la educación obligatoria argentina. Secundaria Federal 2030. Argentina.
- **Nirenberg, O.** (2014). Formulación y evaluación de intervenciones sociales: políticas, planes, programas, proyectos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- **Santiago, K., & Lukas, J. F. .** (2014). Evaluación educativa. Alianza Editorial.

1 No necesariamente se tienen que utilizar todos los instrumentos, ni entrevistar a todos los actores, pero cualquiera de los instrumentos sugeridos son pertinentes para el relevamiento de la información correspondiente a cada variable y dimensión.

2 No necesariamente se tienen que utilizar todos los instrumentos, ni entrevistar a todos los actores, pero cualquiera de los instrumentos sugeridos son pertinentes para el relevamiento de la información correspondiente a cada variable y dimensión.



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Organización
de Estados
Ibero-americanos
Para la Educación,
la Ciencia
y el Deporte



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y el Deporte



Escuela de Gobierno
de Política Educativa