



Escribir las prácticas: relatos de experiencias de gestión curricular y evaluación de los aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires

Escribir las prácticas: relatos de experiencias de gestión curricular y evaluación de los aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires



ISBN 978-987-549-446-6
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Evaluación Educativa, 2010
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Evaluación Educativa
Esmeralda 55, 7º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/fax: 4339-1730/1731
Correo electrónico: evaluacion_dgpled@buenosaires.gov.ar

Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Evaluación Educativa
Escribir las prácticas : relatos de experiencias de gestión curricular y evaluación
de los aprendizajes en la ciudad de Buenos Aires. - 1a ed. - Buenos Aires :
Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.
128 p. ; 29x21 cm.

ISBN 978-987-549-446-6

1. Planeamiento Educativo.
CDD 371.2

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento,
hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado
consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión
mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Escribir las prácticas: relatos de experiencias de gestión curricular y evaluación de los aprendizajes en la Ciudad de Buenos Aires

Dirección de Evaluación Educativa

“Proyecto de Escuela Ciclada: una experiencia de innovación distrital”

Alicia Capovani
Mónica Carozzi
Graciela Favilli
Alberto Edgardo Gatti
Adriana Silvia Marcet
Delia Susana Podgorni
Irene Beatriz Saccomanno
Nilda Luisa Velaz
Norma Graciela Volcoff
Miriam Ruth Winnicki

“De la gestión curricular a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: una experiencia distrital”

José Svarzman

Colaboradores

Jorge Apel
María Ángeles Soletic

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

A fines del año 2008, desde la Dirección de Evaluación Educativa nos propusimos comenzar a desarrollar una línea de trabajo centrada en la identificación y el análisis de buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en las aulas de las escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires.

Se trataba de indagar en propuestas, estrategias e instrumentos de evaluación desarrollados por los docentes en el marco de sus prácticas cotidianas, de modo de reconstruir el complejo entramado que está detrás de su elaboración. Trama y tejido vividos por los docentes en sus propios cuerpos y mentes, puestos en acción con sus alumnos entrelazando variables tales como la consideración de los puntos de partida (tanto de aprendizajes previos como del capital cultural y social de cada uno de los chicos), la búsqueda de objetividad en la determinación de los logros alcanzados, la necesidad de encontrar estrategias que aseguren que los estudiantes puedan expresar con voz propia los conocimientos alcanzados, la pretensión de ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a partir de la reflexión sobre los resultados, la idea de promover o calificar con un profundo sentido de justicia.

Dos ideas impulsaron inicialmente este trabajo. Por un lado, la necesidad de recuperar para el análisis algunas de las innumerables intervenciones que imaginan, diseñan, implementan y evalúan cotidianamente los docentes preocupados por los aprendizajes de sus alumnos, que piensan y miran a cada uno de ellos, que no caen en la desesperación o el inmovilismo, que mejoran la enseñanza transformando la queja en propuesta, desafiados en forma permanente por las complejas circunstancias en las que tiene lugar en la escuela actual la tarea de enseñar y aprender. Por otro, el reconocimiento del genuino valor que posee externalizar y compartir esas prácticas docentes valiosas, en tanto resulten inspiradoras para muchos otros docentes en ejercicio y en formación que pueden acercarse de este modo “a lo que ocurre en otras aulas” y eventualmente incorporar aquellos aspectos del trabajo afines a sus propios estilos de enseñanza, revalorizando la práctica narrativa en una instancia de formación docente horizontal, entre pares. El camino elegido para diseñar la propuesta fue, entonces, corrernos del tradicional señalamiento de los problemas registrados en el sistema, los aspectos no resueltos, “lo que falta” hacer; jerarquizando lo que sí se hace en la escuela pública, mostrando y analizando el valor de las buenas prácticas, en sentido moral y epistemológico.

Los primeros pasos del relevamiento confirmaron una de las hipótesis de partida: aun cuando muchos docentes de las escuelas primarias desarrollan propuestas de enseñanza de gran valor y las sostienen en el

tiempo, la mayor parte de ellas permanece en la memoria individual de los protagonistas, sin llegar a una etapa de documentación y sistematización, lo cual impide compartirlas e incorporarlas al acervo del trabajo escolar institucional. Con el sentido de “iluminar aquello que está oculto”, intentamos poner al descubierto esa gran diversidad de propuestas, proyectos, acciones que en muchas ocasiones recién aparecieron como trascendentes cuando la mirada se posó en ellas y se las transformó en un objeto de análisis particular.

El profundo valor de algunas de las experiencias analizadas abrieron nuevos interrogantes. El trabajo desarrollado daba cuenta de experiencias originales, creativas, sostenidas en el tiempo, sustentadas en el registro de problemas reales y la necesidad de superarlos. Era necesario ofrecer un espacio mayor de difusión de la tarea realizada y la reflexión sobre la misma por parte de los distintos actores participantes. Allí surgió la posibilidad de escribir el material que a continuación les ofrecemos.

La idea fue poder compartir las preguntas o los problemas que motivaron la experiencia, los procesos de trabajo, las reflexiones durante la marcha, las dificultades u oportunidades que planteó la implementación. Entendemos que la sistematización de una experiencia tiene valor porque ayuda a reconocer lo que efectivamente se hace, pero también porque permite revisar lo hecho, plantear nuevas preguntas y desafíos en la tarea. La externalización hace posible la revisión, en el sentido de “volver a mirar”; y convoca al análisis, paso previo y necesario para la reformulación, la corrección y la ampliación de las buenas prácticas. Esa mirada crítica revaloriza el rol del docente como creador de saberes desde una práctica de permanente revalidación. Como señala Graciela Messina Raimondi, “la sistematización es un proceso que parte de la práctica, reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica”.

Ese esfuerzo de sistematización se concreta hoy en esta primera publicación, en la que se documentan dos experiencias desarrolladas a nivel distrital en la ciudad de Buenos Aires. Se trata del proyecto de organización ciclada de enseñanza en el primer ciclo del nivel primario, protagonizado desde el año 2003 por el conjunto de las escuelas del Distrito Escolar N° 14, y del trabajo sobre gestión curricular realizado por las escuelas del Distrito Escolar N° 20 desde el año 1997.

Más allá de la originalidad de cada una de estas propuestas y de las “marcas de autor” impresas por el colectivo de docentes que las diseñaron e implementaron, interesa subrayar algunos de los elementos comunes que ambas experiencias presentan y que expresan, de alguna manera, rasgos que permiten conceptualizarlas como propuestas de innovación en tanto promueven mejoras en los aprendizajes a partir del diseño de un dispositivo de intervención didáctica y un modalidad de trabajo de nuevo tipo.



En primer lugar, se destaca el fuerte componente ético y político, expresado en la necesidad de generar proyectos que tengan por meta ofrecer una educación de calidad para todos los alumnos, considerando las diferencias en los puntos de partida individuales, los contextos socioculturales, la diversidad constitutiva de las comunidades escolares. En segundo término, ambos proyectos se diseñaron y crecieron a partir de un trabajo horizontal y en red que potenció el trabajo colaborativo entre pares y ofreció apoyos a la profesionalización de la tarea docente. En los dos casos, el concepto de implicación fue fundamental: la apropiación por parte de sus actores –supervisores, directivos, docentes, profesionales de distintas instituciones que trabajan con la escuela– fue condición de la continuidad de la experiencia y de su éxito, más allá de quienes generosamente promovieron, en el origen, la creación de dichos espacios colaborativos. Desde una concepción dinámica de la gestión de la supervisión que pone énfasis en el sentido pedagógico del rol, los proyectos que aquí se presentan instalan una idea nueva de participación, donde las jerarquías asociadas a los roles se diluyen sin perderse, adquiriendo un nuevo significado; y el trabajo profesional se despliega y fortalece en el marco de redes de docentes que ya no son meros ejecutores sino actores principales del cambio en la escuela. Por último, desarrollar proyectos innovadores con la participación de múltiples actores requiere de una gestión flexible que pueda adecuarse a las características del contexto escolar y a los cambios que tienen lugar en el proceso de implementación sin perder de vista los objetivos propuestos. Probablemente en ambos casos la referencia permanente a los documentos curriculares como guía para la acción haya ofrecido a los proyectos un fuerte anclaje, desde el cual fueron realizándose modificaciones y ajustes que dieron cuenta de las necesidades detectadas en cada una de las comunidades de práctica.

Recuperando la metáfora de la trama con la que iniciamos esta presentación, en la construcción de los relatos que aquí se integran es posible advertir la superposición y la articulación de las miradas de los diversos actores intervinientes en dicha construcción, miradas que revelan historias, representaciones y reflexiones colectivas e individuales realizadas a lo largo del proceso. Invitamos a los lectores a apropiarse de estos textos y a su transformación en nuevas ideas o en acciones en el aula. O, simplemente, a participar del orgullo de compartir el esfuerzo de transformar y mejorar la educación día tras día.

Dirección de Evaluación Educativa

Índice

PROYECTO DE ESCUELA CICLADA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DISTRITAL	11
Introducción	11
Capítulo 1. Posibilidades y límites que ofrece la trama institucional para integrar una nueva propuesta educativa	13
¿Cómo nació la idea?	13
Capítulo 2. El camino hacia la Ciclada: la construcción de la red distrital	18
1. La organización del proyecto distrital: un marco para comprender el sentido de la Ciclada	18
2. La creación de espacios de trabajo compartidos para encontrar soluciones	20
3. Metodología de trabajo; fortalezas y obstaculizadores	25
Capítulo 3. La propuesta ciclada en marcha	26
1. La organización ciclada	26
2. ¿Cómo empezar? Apoyarse en la red	29
3. Fortaleciendo el trabajo en equipo	30
4. Profundizando la gestión colegiada: la creación de la Comisión Ciclada Central	31
5. La organización y el funcionamiento de la escuela para dar respuesta educativa diversificada	33
6. Rol directivo ante la propuesta ciclada: autoridad y confianza	34
7. Los encuentros distritales	36
8. Agrupamientos flexibles en el aula	38
Capítulo 4. El lugar del asesoramiento y el acompañamiento en la implementación del proyecto	41
1. Acciones de capacitación dirigidas a los directivos como asesores institucionales: el asesoramiento en gestión	41
2. Los capacitadores y la Comisión Ciclada Central	43
3. El asesoramiento en gestión en las escuelas	44
4. Encuentros con directivos y maestros en la sede distrital: rol de los capacitadores	45
5. Un espacio de trabajo específico para los directivos	47
6. Acciones de los capacitadores especialistas en las áreas curriculares	48

Capítulo 5. Otro tipo de abordaje: la participación del Equipo de Orientación Escolar en el proyecto	52
1. Cambios y crecimiento	52
2. Cuando el tema que nos convoca es la enseñanza y el aprendizaje	53
3. Apoyándonos en el nuevo abordaje implementado: la mirada por ciclos y la red distrital	54
4. La intervención desde un Equipo de Orientación Escolar	55
 Capítulo 6. El proyecto en las aulas. Desde el relato de los maestros	57
1. Primer relato. Una invitación a participar: miedos, inseguridades y resistencias	57
2. Segundo relato. Coordinar hoy, dando cuenta de la experiencia pasada	69
 Capítulo 7. Pensando otra escuela: presente y futuro de la propuesta ciclada	76
1. Comprender la escuela que tenemos: el impacto del proyecto de Escuela Ciclada	76
2. La evaluación de la experiencia	77
3. Evaluación de la primera etapa	79
4. Evaluación de la segunda etapa	82
5. El trabajo ciclado como pedagogía del cambio con sentido	86
 Epílogo. La Cciclada, rearmado de un proyecto futuro	87
 Referencias bibliográficas	90
 Anexo	92
 DE LA GESTIÓN CURRICULAR A LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DISTRITAL	95
1. Introducción	95
2. Fundamentos de la propuesta	98
3. Desarrollo de acciones vinculadas con el mejoramiento de la gestión curricular	100
4. El seguimiento y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	107
 Referencias bibliográficas	113
 Anexos	114

PROYECTO DE ESCUELA CICLADA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DISTRICTAL

Introducción¹

La Escuela de Barbiana, una pequeña aldea montañosa cercana a la ciudad de Florencia, en Italia, es el símbolo de una revolución pedagógica inspirada y guiada en los años cincuenta por Lorenzo Milani (1923-1967), maestro, cura y declarado pacifista. En esta escuela, el alum-nado pobre y aislado aprendía a través del uso de múltiples recursos didácticos y técnicas que potenciaban su creatividad y el aprendizaje colectivo y socializado.

En la actualidad, el libro *Carta a una maestra* (1967), firmado por ocho alumnos de esa escuela, es uno de los alegatos más contundentes contra la selección y el fracaso escolar, y uno de los ejemplos más ilustrativos de cómo los sectores sociales más desfavorecidos pueden tener acceso a una educación liberadora y de calidad.

“En Barbiana había aprendido que las reglas para escribir eran las siguientes:

Tener algo importante que decir, o que sea útil para todos o para muchos.

Saber a quién se escribe.

Recoger todo lo que sirve.

Encontrar una lógica para ordenarlo.

Quitar toda palabra que no usamos hablando.

No fijarse límites de tiempo.

Así escribo con mis compañeros esta carta.

Así espero que mis alumnos escriban, cuando yo sea maestro.”²

Analicemos algunos de estos principios a la luz del interés de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en promover la sistematización y la difusión de experiencias valiosas de evaluación de los aprendizajes.

“Tener algo importante que decir, o que sea útil para todos o para muchos.” Queremos compartir una experiencia singular dada en el Distrito Escolar N° 14 de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, en torno a la organización ciclada de la enseñanza, realizada entre los años 2002 y 2006. Creemos que puede ser muy valioso para todos aquellos que están preocupados por las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje, considerando la escuela como un espacio de debate de ideas, soluciones, reflexiones y de participación colectiva en la construcción del saber.

“Saber a quién se escribe.” Este trabajo está destinado a otros educadores que podrán “nutrirse de las propuestas y reflexiones de sus pares,

1

Profesora Nilda Velaz, Supervisora Escolar DE 14°, Período 1993-2006.

2

Iglesias, L., “Cartas a una profesora. Alumnos de Barbiana”, en *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas, 1979.

inspirarse con los aspectos potentes de la experiencia y tomar los puntos críticos o riesgosos a la hora de pensar nuevas propuestas o una posible réplica”.³

“Recoger todo lo que sirve.” Consideramos en esta reflexión todos los elementos e instrumentos elaborados durante los procesos de trabajo desarrollados a lo largo de esos años: registros, recursos materiales y humanos, documentos, bibliografía, informes, actas, trabajos de los alumnos, entre otros.

“Encontrar una lógica para ordenarlos.” Para organizar la narrativa, nos pareció adecuado en primera instancia, tener en cuenta cómo nació y creció la experiencia, para luego considerar conceptualmente la filosofía del proyecto, sus propósitos; la organización y la metodología utilizada, la evaluación de la experiencia y, por último, su replicabilidad.

“Quitar toda palabra que no usamos hablando.” En la construcción del relato, buscamos una manera de escribir un “texto polifónico” en el que se hicieran presentes las voces de todos los actores involucrados. Para ello, se buscó incorporar las diversas miradas que se fueron construyendo como producto de las historias individuales e institucionales a lo largo de todo el proceso.⁴

“Así escribo con mis compañeros esta carta.” Así escribimos, colectivamente, nuestras experiencias, manteniendo la individualidad e integrándonos en un proyecto de escritura compartida que refirió a aspectos organizativos y didácticos, rutinas institucionales, estrategias de capacitación, concepciones de enseñanza y aprendizaje, la comunicación, el consenso, el disenso, las resistencias.

Esperamos que la reflexión que proponemos en las siguientes páginas sobre esta experiencia educativa innovadora sea valiosa para revisar planteamientos, concepciones y enfoques. Y, asimismo, para valorar en su justa medida sus alcances, posibilidades y limitaciones, incorporando nuevos elementos de análisis que nos permitan, como colectivo profesional docente, avanzar en un camino de construcción compartida.

Capítulo 1. Posibilidades y límites que ofrece la trama institucional para integrar una nueva propuesta educativa⁵

“Someter el pensamiento a la disciplina de la escritura, hacer pública a través del escrito la reflexión pedagógica, facilitar con ello un debate sobre textos, propiciar a los profesores modos y medios para llegar al mundo de las publicaciones, tan injustamente acaparado por otros profesionales, es un acierto que debemos subrayar independientemente del valor intrínseco de los contenidos.”

Miguel Ángel Santos Guerra,
“Un claustro investiga” (1996).

¿Cómo nació la idea?

En las últimas décadas del siglo XX, nuestro país sufrió un proceso de transformación sustantiva de sus estructuras sociales y económicas que se expresó en un incremento acelerado de la desocupación, la pobreza y la exclusión social. La población de la Ciudad de Buenos Aires no quedó exenta de este proceso, agudizándose la tendencia a la diferenciación económica y la fragmentación espacial. La situación de muchos de los alumnos, familias y docentes de nuestro distrito –ubicado en el límite entre los barrios de Villa del Parque y Paternal– fue severamente afectada. Entre los años 2000 y 2002, aquello que venía manifestándose con crudeza, se agravó profundamente. La crisis golpeó a la comunidad de nuestras escuelas, que comenzaron una etapa de lucha por la supervivencia: muchos padres quedaron sin trabajo, el tejido social se desmoronó, el trueque y el “cirujeo” se transformaron en formas cotidianas de resolver la economía familiar, se multiplicaron los bolsones de pobreza. En el ámbito escolar, estos cambios se expresaron en una nueva composición de la población escolar (tradicionalmente de clase media), producto del empobrecimiento general, al tiempo que se incorporaron a las escuelas públicas muchos alumnos provenientes del ámbito privado.

La escuela vivió esta crisis de un modo muy particular: los procesos de fragmentación social y el cuestionamiento a todas las instituciones de la sociedad pusieron en jaque a la escuela y a la autoridad pedagógica de directivos y maestros. Tal como plantea Ignacio Lewkowicz,⁶ las instituciones quedaron encerradas en un gran malentendido debido al desacople producido entre la caída del “efecto institución” y las respuestas que se les exigen. Ello explica que, en múltiples oportunidades, la escuela se sienta demandada por una gran diversidad de cuestiones a las que no puede dar respuesta, y a la vez, casi paradójicamente, los docentes viven una desautorización constante.

5

Profesora Nilda Velaz, profesora Irene Saccomanno (directora Escuela N° 16, DE 14°); licenciada Graciela Favilli (capacitadora del Equipo de Formación Continua para Directivos del nivel primario).

6

Lewkowicz, I. y Cantarelli, M., *Del fragmento a la situación*, Buenos Aires, Ediciones Altamira, 2003.

Este panorama acentuaba gravemente las problemáticas que ya habían sido diagnosticadas en la evaluación institucional distrital realizada entre los años 1994/1995. En ese diagnóstico se expresaban, por un lado, las dificultades para establecer acuerdos generales sobre el significado de enseñar y aprender; por otra parte, si bien sabemos que las instituciones escolares son espacios definidos constitutivamente por la heterogeneidad de sus actores, esa multiplicidad no era aprovechada para trabajar y hacer frente a la diversidad social y cultural que presentaban los alumnos y sus familias. Esto afectaba notablemente el trabajo escolar impidiendo establecer ciertos acuerdos operativos sobre la secuencia y la articulación a través de los ciclos, el enfoque metodológico, el tratamiento de los contenidos, la evaluación de los aprendizajes y el complejo desarrollo de la gestión curricular. La repitencia y la deserción se mostraban cada año con más crudeza, como una fiebre persistente, y nos indicaba que la enfermedad subyacía, a pesar de todos los intentos que poníamos en juego para modificar esta situación.

Era claro que el dispositivo escolar que había sido efectivo en el marco del proyecto político nacional desde fines del siglo XIX y había dado respuestas a los requerimientos educativos del siglo XX, comenzó a mostrar sus fisuras impidiendo dar respuesta a las necesidades y problemáticas actuales de los alumnos y de sus familias. La clasificación por edades, los espacios cerrados, la disposición misal de los alumnos y maestros, la enseñanza gradual y simultánea, el trabajo individual de alumnos y maestros, son algunos de los “determinantes duros” (Terigi, 2006, pág. 194) de este dispositivo, que necesitaban ser revisados. Se hacía imprescindible responder con nuevas prácticas, modificar estructuras escolares rígidas a las que cada alumno debía adaptarse, invirtiendo esa lógica: adecuar la escuela a cada niño, haciendo posible la construcción de la subjetividad de la que nos habla Silvia Bleichmar.⁷

¿Cómo haría la institución escuela para flexibilizar su rígida estructura? En este marco, la crisis puso en el centro del debate las temáticas relacionadas con las propiedades organizativas de las instituciones, su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando también las culturas de trabajo propias de cada escuela, se hizo evidente la necesidad de un abordaje que diera cuenta de condiciones que permitieran garantizar el acceso al conocimiento de todos los niños.

Frente a las problemáticas planteadas, se propuso la construcción de diferentes modelos de organización de la actividad cotidiana de la escuela, que permitieran avanzar en estos aspectos:

- la flexibilización de los marcos temporales de los procesos de aprendizaje,
- el respeto por la diversidad de puntos de partida y de estilos de aprendizaje,

7 La escuela, señala Bleichmar, ya no puede limitarse a proveer conocimiento, sino que debe ayudar a construir subjetividad. El niño no es objeto de conocimiento: es sujeto que tiene que construir conocimiento con sentido. La escuela tiene que ayudar a la familia a construir subjetividad, armando redes, construyendo colectivos. Pero tenemos que empezar por construir subjetividad entre los docentes, en la escuela, para poder luego hacerlo con los otros.

- o las perspectivas procesuales de la enseñanza y el aprendizaje, y la conformación de equipos docentes que asuman la responsabilidad por los resultados.

Bajo este supuesto, elaboramos una propuesta de trabajo que posibilitara profundizar la mirada sobre *el carácter procesual del aprendizaje y de la enseñanza*, instalando la discusión colectiva acerca de cómo abordar la diversidad cuando se gestiona la enseñanza y cómo evaluar, teniendo en cuenta los diversos puntos de partida, relacionados con las características socioculturales de los alumnos y con su trayectoria escolar.

Partiendo de la fuerte impronta que tiene en nuestra cultura escolar la organización graduada y la rigidez que ésta implica, se buscó promover un proyecto de cambio que instalara distintos modos de intervenir en el aula, desde una propuesta que considerara *la unidad del primer ciclo de la escolaridad*. La “ciclada”, eje central de nuestra propuesta implicaba un gran desafío: *garantizar el acceso al conocimiento de todos los niños del primer ciclo (1º, 2º y 3º grado) respetando la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje, y asumiendo la responsabilidad compartida por sus resultados*.

Según el *Diseño Curricular* de la Ciudad de Buenos Aires, la escuela primaria asume la organización ciclada entre sus características salientes:⁸

“Es ciclada, diferenciándose internamente en ciclos, cada uno de los cuales realiza su aporte específico a las finalidades generales, expresado a través de los propósitos del ciclo y de la secuenciación y la articulación entre ciclos. Dentro de los ciclos conserva la diferenciación de grados, pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza y unas condiciones favorables al respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje.”

Esta postura nos invitaba a repensar nuestras prácticas y considerar la adecuación del tiempo de la enseñanza al tiempo del aprendizaje. Desde la labor de la supervisión esto conllevaba necesariamente dos condiciones: por un lado, *fomentar el trabajo cooperativo de los docentes* en tanto la implementación de los ciclos hace imprescindible el trabajo en equipo para planificar en común todo el ciclo, estableciendo graduaciones en los logros, y adaptar su tarea a las necesidades específicas de los alumnos; y por otro, *apoyar y sostener el trabajo de los equipos de conducción en la gestión de la misma*. Para el logro de tales fines, en todos los casos se consideró relevante la creación de un ámbito favorecedor para la capacitación permanente en servicio, tanto para los maestros como para los directivos.

La puesta en marcha de la propuesta ciclada en el año 2003 fue posible gracias a *la construcción colectiva de un modelo de gestión basado en*

8

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo*, 2004, págs. 24 – 25.

el trabajo en red desarrollado desde 1995 con el objeto de compartir, debatir e intercambiar ideas y/o experiencias con otros sujetos, comunidades e instituciones. Uno de los primeros objetivos de la red fue la construcción paulatina del trabajo en equipo como metodología y herramienta para la resolución de problemas. En este sentido, el trabajo en equipo sostenido con directivos y maestros permitió dar mayor flexibilidad al proyecto reconociendo la heterogeneidad de los alumnos con el objeto de prevenir el fracaso escolar.

Desde el inicio del proyecto, se reconoció el rol central de los equipos de conducción como gestores y guías del accionar institucional. El papel que jugaban los mismos era un factor determinante para hacer posible cualquier innovación. Por esta razón, fue necesario revisar y trabajar en cada etapa en las dificultades detectadas respecto de la atención a la diversidad, las grandes diferencias metodológicas respecto al tratamiento, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos. También se requirió orientar a directivos y docentes en el reconocimiento de los problemas pedagógico-institucionales para poder operar sobre ellos. Y se estimuló la construcción colectiva de proyectos educativos que implicaran superar los problemas acerca de cómo abordar la diversidad cuando se gestiona la enseñanza. Así, con el aporte de maestros, directivos, equipos de orientación escolar, capacitadores, fue instalándose el trabajo colaborativo a nivel de todo el distrito.

Algunos autores (Gatti, A., 2005)⁹ analizan las innovaciones institucionales señalando que las transformaciones sociales y educativas promueven la necesidad de instalar nuevas prácticas que, en ocasiones, entran en contradicción con las representaciones compartidas que tienen los docentes en relación con su trabajo en las aulas. Según A. Hargreaves,¹⁰ la resignificación de sentidos es posible si operamos sobre los modos de relación de los docentes, modificando el característico aislamiento que suele representar el trabajo de los docentes en nuestras escuelas. En nuestro proyecto, sostener esta posición llevó a revisar las prácticas y los roles de todos y cada uno de los actores vinculados con las problemáticas señaladas. La conformación de los equipos de trabajo fue, sin embargo, un proceso complejo. Las crisis muchas veces requieren soluciones excepcionales y de tal urgencia que, a veces, no es posible resolver los problemas de forma participativa. No obstante, creemos que valió la pena invertir energías y tiempo en la constitución y la coordinación de equipos de trabajo para identificarse en un proyecto común.

9

Gatti, A., *Los proyectos de transformación y las escuelas*, Buenos Aires, Publicación CePA, 2005.

10

Hargreaves, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.

A modo de planteo y análisis crítico de esta realidad, se intentó trabajar para dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Aporta a una perspectiva global ciclada adecuar el tiempo de la enseñanza al tiempo del aprendizaje?
- ¿Qué principios pedagógicos favorecen la organización por ciclos, con referencia específica al primer ciclo?



- ¿Qué tipo de organización distrital se requería para que los diferentes actores intervinientes tuvieran un rol activo en el proceso de toma de decisiones para llevar adelante esta experiencia?
- ¿Cómo fortalecer el trabajo en equipo, tanto con los directivos como con los maestros, para modificar las prácticas aisladas de trabajo institucional y áulico, y dar identidad al trabajo por ciclo?
- ¿Cómo posicionar en esta propuesta al coordinador de ciclo en tanto generador de condiciones de trabajo conjunto para dar identidad a la tarea por ciclo y articulador del trabajo interno con los niveles inicial y segundo ciclo?
- ¿Cómo transformar las prácticas de evaluación de los aprendizajes para que se tengan en cuenta los diversos puntos de partida, las características socioculturales de cada alumno y su trayectoria escolar?
- ¿Cuáles serían las metodologías más adecuadas para trabajar a partir de las características de los alumnos, potenciándolas e interviniendo desde y sobre ellas?
- ¿Qué nuevas miradas sobre el asesoramiento en gestión y nuevos modos de capacitación requería esta propuesta de trabajo?
- ¿Qué otros tipos de abordajes y acompañamiento se requería para llevar adelante este desafío?

En el contexto escolar, no existe una respuesta única ni una práctica única para la construcción diaria de la gestión educativa, pero sí existe una diversidad de variantes capaces de demostrar los efectos de este desafío. En los capítulos siguientes analizaremos la construcción de la red distrital como antecedente de la experiencia ciclada; los primeros pasos de la propuesta ciclada; las etapas de sensibilización y fundamentos; el rol directivo como generador de espacios de conocimiento y crecimiento; el papel fundamental de los maestros y el inestimable valor de los apoyos técnicos y asesoramiento de los capacitadores y del Equipo de Orientación Escolar.

Capítulo 2. El camino hacia la Ciclada: la construcción de la red distrital¹¹

1. La organización del proyecto distrital: un marco para comprender el sentido de la Ciclada

La elaboración del proyecto de supervisión realizado entre 1994/1995¹² requirió realizar un *intenso proceso de evaluación institucional* de las 22 escuelas que formaban parte del Distrito Escolar N° 14, como también un relevamiento de sus problemas, demandas y necesidades. Este proceso de análisis permitió, por un lado, identificar la existencia de instituciones cuyas comunidades presentaban marcadas diferencias sociales. Particularmente preocupante era la situación de un gran número de escuelas, sobre todo las que bordeaban las vías de ferrocarril (ex Urquiza y ex San Martín), cuyos alumnos sufrían problemáticas muy complejas que llevaban en muchas ocasiones al fracaso escolar, el ausentismo reiterado, la repitencia y la deserción. Esta situación se veía agudizada por la peculiar geografía de la jurisdicción distrital atravesada por enormes espacios verdes, el Cementerio de la Chacarita, el exalbergue Warnes, la Facultad de Agronomía y las enormes bodegas hoy desactivadas, que reforzaban el aislamiento y la falta de articulación entre los establecimientos educativos del distrito.

Por otra parte, la evaluación evidenció la existencia de una gran irregularidad en el desarrollo de las propuestas institucionales. Mientras en algunas escuelas la incorporación de nuevas alternativas de gestión institucional ayudaba a alcanzar mayor efectividad en los aprendizajes apuntalando la formación integral del alumnado, otras presentaban serias dificultades en la creación de condiciones institucionales favorables a la enseñanza, limitándose a asumir una función puramente asistencial. Un punto clave en el relevamiento fue confrontar la existencia de miradas divergentes sobre el significado de enseñar y aprender en relación con la función específica de la escuela.

Frente a la multiplicidad de procesos institucionales y disímiles modelos organizacionales, se hizo necesario *fortalecer la práctica supervisiva como articuladora efectiva de las demandas surgidas en los diferentes ámbitos*. Por ello se promovió la implementación de estrategias adecuadas a las necesidades de cada contexto, considerando la diversidad de escuelas, sus particularidades y características. ¿Cómo trabajar con las distintas escuelas que conformaban el distrito escolar de manera de producir cambios que favorecieran el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras, al tiempo que apropiadas para cada institución? Como respuesta a esta preocupación, surgió la necesidad de construir un *modelo de gestión basado en la creación de espacios de trabajo*

colectivos, para abordar entre todos las problemáticas detectadas y asegurar una toma de decisiones basada en la colegialidad.

¿Por qué basada en la colegialidad? J. M. Escudero expresa que “el llamado paradigma de la colegialidad parte de la concepción de la escuela como unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación”.¹³ M. A. Santos Guerra agrega que “los criterios colegiados de actuación, la investigación compartida, la evaluación institucional del grupo completo... permiten que los profesionales aprendan unos de otros, que se ayuden unos a otros, que intercambien sus ideas, sus experiencias, sus materiales”.¹⁴

Partiendo de estos supuestos, nos propusimos los siguientes objetivos:

- Acordar qué significa enseñar y aprender (es decir, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje).
- Revisar colectivamente los conceptos de evaluación adoptados y su relación con la acreditación y la promoción de los alumnos.
- Propiciar el trabajo en equipo con el fin de trabajar conjuntamente en la detección de problemas y en la elaboración de alternativas de solución.
- Tomar como eje vertebrador del trabajo la construcción del proyecto educativo institucional.

Promover la articulación e intercambio de las escuelas entre sí y en el contexto distrital implicaba la sistematización de las interacciones en un modelo de gestión particular: *la creación de una red distrital*. El concepto de redes remite a la idea de conjunto, unión, algo que sujeta, puntos unidos entre sí que en conjunto funcionan como soporte de algo. ¿Quiénes conformarían la red? Cada punto de la red estaría constituido por un grupo de docentes y/o instituciones que voluntariamente se integrarían para abordar una temática o problema específico. Según los temas a tratar, también podían incluirse otros puntos de apoyo en la red, tales como el Equipo de Orientación Escolar, el CePA, los efectores de salud (hospitales de la zona).

La idea básica de “red” implica un conjunto de acciones que intentan organizar interacciones entre personas e instituciones, marcadas por una intencionalidad, delimitación de objetivos y previsión de sus acciones. Tiene un fuerte componente actitudinal ya que en la elaboración de proyectos en común los integrantes de una red articulan enfoques, estrategias y análisis. Articulan personas dentro y entre instituciones, que se integran desde posiciones distintas y con impactos emocionales diferentes.

Para la creación de la red distrital se confrontaron dos tipos de cultura institucional: una en la que predomina la imagen de la enseñanza en condiciones de aislamiento, individualismo y privacidad; y otra que resulta de la imagen emergente de una cultura común de colaboración, don-

13

Escudero, J. M., El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración, Congreso de Organización Escolar, Barcelona, 1990.

14

Santos Guerra, M. A., *La luz del prisma*, Buenos Aires, Ediciones Aljibe, 1997.

de los docentes comparten los objetivos y se ayudan mutuamente con una visión colectiva. Atendiendo a este último modelo, el trabajo en red supuso varias acciones previas de organización y dinamización de tareas en equipo. En primer lugar, se crearon distintos espacios para la interacción entre directivos y supervisores, directivos y maestros, supervisores y maestros a través de reuniones sistemáticas de trabajo, formales e informales. Nuestra estrategia se basaba en aceptar las diferencias personales como base para enriquecer a los grupos y buscar entre todos los mecanismos que permitieran integrar estas diferencias en un todo común. Por otro lado, cada punto de la red tendría con respecto a los otros el mismo nivel de autoridad y, por tanto, las mismas atribuciones en la toma de decisiones y en la participación.

El trabajo en red consiste en un tipo de intercambio que no puede pensarse como la sumatoria de las acciones individuales que participan del todo social. Posibilita identificar en los otros un espacio de crecimiento y una fuente de aprendizaje e incluso de sostenimiento institucional.

Transitar por el largo camino de la colaboración supuso recorrer diversas etapas:

1. Posibilitar, fomentar y aumentar el conocimiento recíproco entre los directivos, maestros y alumnos dentro de la escuela y entre las distintas escuelas.
Para ello se requirió:
 - Conocer y conocerse “desde adentro” en la institución y entre instituciones.
 - Construir códigos compartidos para comprender los problemas por abordar.
 - Definir objetivos comunes.
 - Distribuir tareas específicas para cada institución.
2. Compartir y generar recursos en la institución y entre los establecimientos del distrito escolar.
3. Participar en proyectos comunes en la propia institución y entre las distintas instituciones.
4. Establecer redes interinstitucionales entre los actores de cada institución y entre instituciones del distrito escolar y otras organizaciones.

Trabajar en redes institucionales es un camino para complementar el intercambio espontáneo entre instituciones, transformándolos en un intercambio sistemático, planificado, que puede evaluarse y mejorarse.

2. La creación de espacios de trabajo compartidos para encontrar soluciones

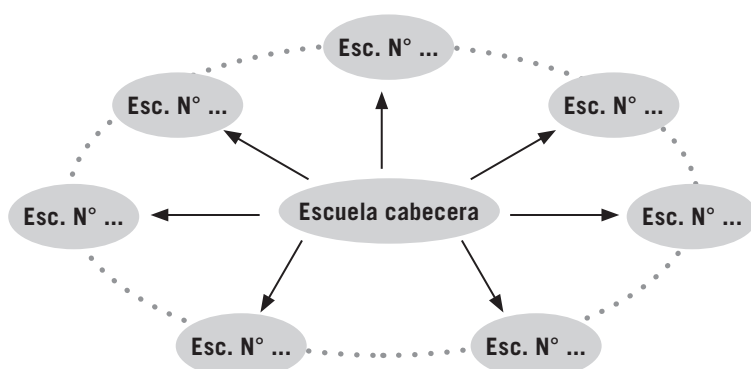
Tal como señalamos antes, el análisis institucional inicial aportó información sobre algunos proyectos institucionales escolares y experiencias



innovadoras que apuntaban a mejorar los aprendizajes incorporando nuevas alternativas de gestión institucional: flexibilización de tiempos y espacios, conformación de equipos de trabajo, participación de los padres, democratización escolar a través del aprendizaje gradual y progresivo. En otras instituciones, sin embargo, las propuestas didácticas pedagógicas emanadas de los documentos curriculares de la gestión educativa no habían trascendido al trabajo áulico. Se observaba cierta dificultad en la incorporación y el desarrollo de modelos alternativos de gestión y actitudes renuentes para asumir las responsabilidades con vistas a ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje de los alumnos en atención a la diversidad. Considerando esta situación, la estrategia metodológica apuntó a generar un mecanismo organizado que permitiera a las escuelas trabajar articuladamente necesidades o problemas afines, sus alternativas de resolución y todo lo vinculado con los aprendizajes y la gestión institucional.

En principio, optamos por trabajar con las escuelas que ya estaban implementando acciones innovadoras en el marco del Proyecto de Reformulación de Jornada Completa (PRJC) desde 1992, en cuanto al tipo de gestión de proyectos de trabajo basados en las necesidades reales detectadas por el equipo docente en el proceso de formación de los alumnos.¹⁵ Las ideas fuerza que sustentaban el PRJC se relacionaban con los propósitos del proyecto distrital respecto de la democratización de la enseñanza, la conformación de equipos de trabajo, la planificación conjunta, la capacitación permanente, entre otras.

Comenzamos a operar con una de ellas, constituyéndola como *cabe-cera de la red y asociada a otras siete escuelas* con el fin de implementar y probar diversas metodologías de trabajo en el aula y nuevos modos de gestión institucional que se utilizaban en ese establecimiento, para ser replicados en otras escuelas. A su vez, cada una de estas siete escuelas, se comprometió a sensibilizar y socializar la bibliografía con dos o tres escuelas de las que habían decidido no participar de la experiencia, por temor o resistencia al cambio. De esta manera, se buscaba evitar que las escuelas quedaran aisladas como experiencias “piloto” y así potenciar el impacto de los logros obtenidos.



¹⁵ Reguera, Mirtha, “Recreando el rol del Director”, Publicación Ida y Vuelta Profesional Docente, Buenos Aires, 1998.

16

Véase Velaz, N., "Mejorar la gestión para mejorar el aprendizaje", en *Novedades Educativas* N° 92, Buenos Aires, 1998.

17

Autores analizados: Lucía Garay, "El lugar de la queja", en *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1996; Patricio Chaves, "Construcción del PEI", Cinterplan, 1996; Telma Barreiro, *Hacia un modelo de crecimiento humano*, Buenos Aires, Nuevo Estilo, 1987; Trabajos en grupo, Buenos Aires, Kapelusz, 1992; Alicia Camilloni y otros, *La evaluación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Paidós, 1997; Pilar Pozner, *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique, 1995; Cecilia Bixio, *Cómo construir proyectos*, Rosario, Homo Sapiens, 1996; "Nuevas estrategias de gestión" (Cuadernillo N° 9), M.C.E., 1996; Serafín Antúnez, *La organización escolar*, Barcelona, Graó, 1996; Ricardo Baquero, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1998; M. A. Santos Guerra, *Hacer visible lo cotidiano*, Buenos Aires, Akal, 1993; *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Buenos Aires, Aljibe, 1995; *La luz del prisma*, Buenos Aires, Aljibe, 1997; *Entre bastidores*, Buenos Aires, Aljibe, 1994; Beltrán Llavador y Martín Alonso, *Diseñar la coherencia escolar*, Barcelona, Morata, 1998; Blanca Fernández, *Aula-taller*, Buenos Aires, Bonum, 1992.

Una vez conformado el primer grupo de escuelas que se adhirieron voluntariamente a la propuesta, partimos de una concertación inicial con sus directores, sobre aquellos aspectos que necesitaban ser revisados a nivel aula, institución y supervisión, referidos a la gestión y organización escolar, los modelos y estilos y las innovaciones curriculares. A partir de allí, establecimos los primeros acuerdos sobre *espacios de encuentros sistemáticos* quincenales entre la supervisión, la directora coordinadora de la escuela cabecera (profesora M. Reguera) y los directores de las escuelas asociadas.¹⁶ En estos encuentros, se compartieron experiencias de trabajo vivenciales sobre la elaboración conjunta del Proyecto Educativo Institucional (PEI), hoy *Proyecto Escuela*. Además se iniciaron pequeñas acciones conjuntas de intercambio para ir instaurando sistemáticamente y formalmente el trabajo en equipo como metodología y como herramienta de resolución de problemas.

A partir del diagnóstico situacional, pudimos observar las siguientes dificultades:

- Problemas en la construcción de la participación para la identificación y explicitación de los problemas y fortalezas de cada institución.
- Dificultad en la construcción del Proyecto Educativo Institucional y del Proyecto Curricular Institucional, considerando los distintos perfiles (alumnos, docentes, conducción, institución) y su contextualización.
- Dificultad en el seguimiento y los acuerdos sobre criterios de evaluación de los procesos de enseñanza.
- Aislamiento de las supervisiones, conducciones y maestros entre sí impidiendo ver y comprender lo que realizaban sus pares.
- Falta de acuerdos en las concepciones y estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

En los primeros encuentros se trabajó teórica y concretamente sobre la construcción de equipos de trabajo, la detección de problemas, el lugar de la queja, los conflictos y sus características, la autoridad y el poder, la asignación de responsabilidades, la descentralización de las decisiones y el monitoreo institucional. También se socializaron materiales bibliográficos y herramientas metodológicas para favorecer la relación pedagógica entre los integrantes del grupo.¹⁷

Como respuesta a las necesidades, se proyectaron las primeras pasantías entre las escuelas del grupo de trabajo y la escuela cabecera. Las pasantías tenían por objeto compartir su experiencia con los pares de otra institución en actividades de intercambio profesional. Toda la actividad se sustentaba en un marco teórico referido a qué problema se detectó, cómo, qué recursos didácticos se implementaron y por qué, con qué instrumentos se hizo el seguimiento y cuáles fueron los resultados.

Paralelamente, el cuerpo de supervisores también necesitó replantear su rol y modalidad de trabajo, profundizando instancias de actuación cooperativas y colaborativas. Apoyados por el Equipo de Orientación Es-



colar y la Escuela de Capacitación, se trabajaron temas vinculados a la búsqueda de objetivos comunes y la coherencia en el accionar como equipo colegiado.

Y así, entre 1995 y 1998, a través de sucesivas reuniones de trabajo en pequeños grupos de escuelas, grandes grupos (plenarias) y con la participación de distintos actores que fueron sumándose gradualmente a la experiencia, supervisores, directivos, capacitadores, se desarrolló un *mecanismo de intercambio permanente para la consecución de proyectos colectivos*. Con sus propios y diferentes tiempos, motivaciones y estímulos, la mayoría de las instituciones participantes comenzaron a construir su propio proyecto educativo partiendo de la detección de problemas y necesidades de su comunidad específica. Algunos directivos se animaron a reproducir la experiencia de la red en sus instituciones a través de la socialización y el análisis de la bibliografía aportada y de las experiencias vividas. Ejemplos de acciones concretas organizadas interinstitucionalmente en estos años son:

- Proyecto de convivencia entre tres escuelas y escuela cabecera para llevar concretamente a la práctica modalidades democráticas de gestión directiva.
- Taller de computación para docentes y alumnos entre escuelas que no contaban con capacitación en el tema.
- Taller de educación tecnológica para supervisores, directores y docentes con el objetivo de repensar la escuela a la luz de los nuevos paradigmas.
- Taller de Ciencias Naturales compartido a través del uso de materiales de laboratorio del Baúl FO.CO.EX. de Ciencias y Tecnología (aportado por la Secretaría de Educación) para la capacitación de los docentes con escasa formación en el área.
- Taller de producción de medios en la escuela con la participación de todas las escuelas del distrito, bajo la coordinación de profesionales aportados por la Escuela de Capacitación, la Dirección de Currícula y la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Intercambio de experiencias relacionadas con las distintas metodologías utilizadas: aula- taller, talleres optativos, rotativos, con alumnos coordinados por docentes, padres, parejas pedagógicas, etcétera.
- Desarrollo de actividades compensatorias para alumnos con necesidades especiales y proyectos concretos sobre la defensa del medio ambiente.

Este trabajo compartido constituyó:

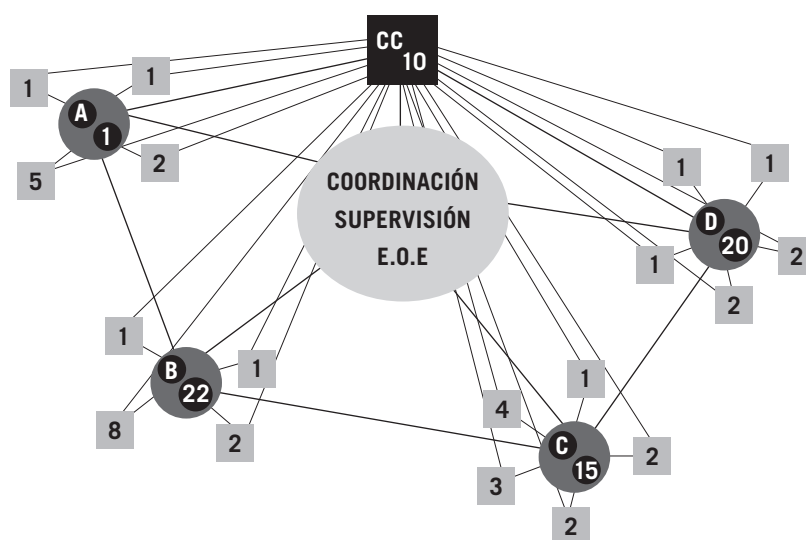
- Un espacio para buscar alternativas colectivas de solución de problemas.
- Un espacio para acordar compromisos de acción a través de proyectos específicos que tuvieran que ver con la actividad pedagógico-institucional.
- Un espacio de resguardo, confiable, para que los conflictos pudieran explicitarse sin temor de censura.

En dicho espacio se abordaron temáticas relacionadas con:

- La importancia de no negar los conflictos y los mecanismos distorsionantes (facilitadores y obstaculizadores).
- El rol directivo como articulador y coordinador, en la toma de decisiones, como negociador, mediador, etcétera.
- La incorporación del monitoreo en la gestión del director y del supervisor.
- La construcción colectiva de indicadores de evaluación del PEI, de nuestro desempeño y del personal que conducimos.¹⁸

Con el aporte de lo evaluado y considerando el crecimiento positivo de las instituciones involucradas en el proyecto, se incluyeron en una segunda etapa (1997-2000) tres nuevas escuelas cabecera, expandiéndose así los grupos de trabajo. Se consideró la necesidad de situar la participación de estos cuatro directores en dos ámbitos diferenciados: su escuela y con el equipo de pares, en ambos casos acompañado por la supervisión. Asimismo, un director tenía a cargo la coordinación de los cooperadores del distrito escolar.

Los nuevos grupos se conformaron según las características y necesidades evaluadas a través del seguimiento de los PEI de las escuelas. En esta etapa, la red pasó a llamarse “Red de socialización distrital”.¹⁹



Referencias

- Coordinador General Institucional
- Coordinador de Cooperadoras
- Escuela integrante del grupo

Red de Coordinadores Institucionales D. E. N° 14 (Primera etapa).

¹⁸ Véase www.buenosaires.gob.ar/BEP.

¹⁹ La primera etapa de la red quedó conformada del siguiente modo: GRUPO A: Escuela N° 1 (Nancy Armas) coordinó Escuelas N° 5, 12, 14, 24; GRUPO B: Escuela N° 2 (Mirtha Reguera) coordinó Escuelas N° 8, 13, 16, 25, 14 de Recuperación; GRUPO C: Escuela N° 15 (Beatriz Nicosia) coordinó Escuelas N° 3, 4, 10, 21, 26; GRUPO D: Escuela N° 20 (Horacio Battaglini) coordinó Escuelas N° 11, 17, 18, 22, 23. Coordinación cooperadores: primera etapa, Gustavo Fernández; segunda etapa, Gustavo Senn.

3. Metodología de trabajo: fortalezas y obstaculizadores

Esta modalidad de encarar el trabajo en redes provocó gran adhesión por parte de los docentes, pero también actitudes de resistencia o de rechazo, llegando incluso al abandono de algunos maestros. Hubo cuestionamientos al uso de vocabulario técnico de la bibliografía, al “tiempo perdido” en las reflexiones; la falta de tiempo para la lectura; las ilusiones desmedidas y la ansiedad, entre otros. Desde la supervisión, analizar la propia intervención permitió revisar estilos, visualizar las distintas posturas y aceptar las diferencias. Ello motivó que se optara por continuar en la experiencia con aquellos que realmente deseaban participar, pero con la intención de incorporar gradualmente a los que permanecían al margen, mediante la difusión del proceso de trabajo y su sustento pedagógico. La coordinadora del Equipo de Orientación Escolar²⁰ colaboró trabajando temas vinculados a la generación de actitudes de confianza mutua, de credibilidad personal y de cooperación en la búsqueda mancomunada de objetivos conjuntos, la coordinación vertical y horizontal, los criterios colegiados de actuación y la coherencia en el accionar como equipo colegiado.

Fruto de este trabajo, las escuelas no participantes en la primera etapa y algunos supervisores manifestaron la necesidad de tener acceso a la bibliografía que sustentaba el marco teórico. En función de ello, se organizó una red de difusión de las acciones realizadas por el grupo de directivos iniciadores de la experiencia en red. Con el tiempo, la incorporación de nuevos directores en algunas escuelas obligó a la reestructuración de la red, creando nuevas interacciones sin perder la ordenación sistemática.

A modo de síntesis, podemos decir que esta propuesta tuvo por objeto producir cambios en la organización y en la gestión institucional a fin de mejorar la calidad de la enseñanza, mediante el intercambio de experiencias interinstitucionales e interdistritales. La construcción del proyecto educativo institucional ayudó a comprometer y vincular a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común. La fortaleza de la metodología se basó en *la labor articuladora de escuelas cabeceras coordinadoras que actuaban como verdaderos nodos de la red* con el objetivo de garantizar la unidad de criterios en el proceso de coordinación y sustentando el enfoque de las ideas fuerza mencionadas. Este tipo de organización permitió llevar a la práctica los proyectos educativos con una participación cada vez más amplia, en un momento en que el deterioro de la credibilidad en las instituciones y el cuestionamiento del ejercicio de la autoridad se hacían evidentes en la sociedad argentina.

Formar parte de una red no significa perder identidad o autonomía como institución o individuo sino que se trata de formar parte de una organización de intercambio donde todos se benefician en la consecución de los objetivos compartidos y propios. Permite la potenciación de los recursos, la creación de alternativas para la solución de problemas, la satisfacción de necesidades y la optimización de los proyectos.

20

Rubí Atkinson, coordinadora del Equipo de Orientación Escolar del D.E. 14°.

Capítulo 3. La propuesta ciclada en marcha²¹

“Muchas veces se ha dicho que la escuela se convirtió en cementerio de la lucidez. Comparto tal acierto. Poco a poco nuestra sociedad se fue cerrando (o nos fueron cerrando) los caminos para crecer. La escuela y lo que es, no escapó a este marasmo. Terminó convirtiéndose en una explosión de recuerdos envejecidos. Sacrificó ante el altar de la memoria los mejores esfuerzos y olvidó que cuestionar es lo que nos convierte en seres humanos. El acto docente tendrá entonces que repensarse, para no ser únicamente custodio de inútiles repeticiones. Para no ser tampoco cómplice de facilismos.”
Lucio Cerdá, “La función docente”.²²

1. La organización ciclada

La vertiginosidad de la crisis desencadenada hacia fines de 2001 colocó a las escuelas ante un proceso de toma de decisiones muy complejo e intenso. Si bien el distrito escolar ya estaba transitando un camino de fortalecimiento a través de la conformación de equipos de trabajo en red, se hizo necesario profundizar el cambio para abordar las nuevas problemáticas que la fragmentación social presentaba.

Uno de los puntos prioritarios que se pusieron en discusión en los equipos refería a las oportunidades que ofrece la organización en ciclos de la escolaridad primaria como medio para reducir la repitencia y la deserción, por su flexibilidad y su capacidad para adecuarse mejor a la heterogeneidad de los alumnos. Tomando en cuenta el peso del proceso alfabetizador en el primer ciclo más allá de la yuxtaposición de los tres primeros grados, surgió como posibilidad llevar adelante una experiencia que conectaba estas necesidades: *la organización ciclada en el primer ciclo*.

Desde nuestros supuestos de trabajo, la fragmentación excesiva producida por un régimen temporal rígido no se adaptaba a las diferencias individuales y grupales de los alumnos; al tiempo que el individualismo como concepción básica de acción y de la práctica docente, no posibilitaba el desarrollo de actitudes cooperativas que potenciaran agrupamientos flexibles. Teniendo en cuenta estas variables, acordamos profundizar modelos de organización de la actividad cotidiana ponderando la diversidad de los alumnos en cuanto a los procesos de aprendizaje: diferentes puntos de partida y estilos de aprendizaje.

Si bien esta construcción fue una meta a nivel distrital, se hizo necesario clarificar y distinguir distintas áreas claves a trabajar:

- **La reformulación del modelo de gestión y organización escolar**, para atender mejor las demandas generadas por la crisis y las finalidades básicas de la escuela. Ello implicaba:

- Crear “núcleos” de conducción a nivel interinstitucional e intradistrital.
- Crear canales de comunicación e intercambio de información para la circulación horizontal y vertical: entre la conducción y las aulas; entre aulas dentro de la escuela; entre diferentes establecimientos; entre establecimiento y la supervisión; entre institución, supervisión y el CePA.
- Promover el trabajo en equipo según los diferentes criterios de organización.
- o **La reorganización institucional de tiempos y espacios** para la implementación de variedad de actividades a ser desarrolladas por agrupaciones diversas. Esto hacía necesario:
 - Modificar las prácticas del aula tendiendo a aumentar el número de propuestas de actividades generadoras de experiencias en pequeño grupo, pareja pedagógica, grupo total, grupos mezclados, otros.
 - Adecuar los espacios y los tiempos a las actividades propuestas. Por ejemplo, zonas específicas para distintos trabajos, rincones, biblioteca del aula, diversas distribuciones de mesas y bancos, etcétera.
 - Llevar a cabo una nueva forma de planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje que incluyera actividades generadoras de experiencias individuales, de pequeños grupos y de grupo total.
- o **La redefinición de los modos habituales de resolver la promoción de los alumnos** a través de un seguimiento eficaz del proceso y sus resultados. Esta compleja tarea demandaba:
 - Diagnosticar los aspectos más relevantes de las características personales de los alumnos en relación con el aprendizaje, para generar acciones educativas más apropiadas y realizar el seguimiento del proceso y la evaluación del progreso individual.
 - Considerar que no todos los alumnos acceden al conocimiento del mismo modo. El desafío radicaba en ofrecer distintas puertas de entrada a los conocimientos, partiendo de las fortalezas de cada alumno y promover el logro de nuevas capacidades.
 - Asumir una perspectiva procesual de la enseñanza en primer ciclo en virtud de una mejor selección y secuenciación de los contenidos de las distintas áreas.
 - No devaluar las expectativas sobre los aprendizajes por alcanzar.

Desde esta perspectiva, los objetivos apuntaron a profundizar la mirada de la escuela acerca de:

- o El carácter procesual de la enseñanza y el aprendizaje.
- o La construcción de la unidad pedagógica del ciclo.
- o La responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje, redefiniendo los modelos habituales de resolver la promoción.
- o La ruptura de los modos habituales de intervenir en el aula.
- o La revalorización del rol del coordinador de ciclo.

Para implementar las acciones se hizo necesario *crear una comisión interdisciplinaria* para desarrollar el dispositivo de trabajo y así poder generar estrategias globales. Al mismo tiempo, se requirió la intervención del Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) para la asistencia técnica, la capacitación institucional y técnico-pedagógica en las áreas curriculares.

El texto “Bases pedagógicas de los grados de aceleración” nos ofrecía un encuadre apropiado al señalar, refiriéndose a diversas experiencias de agrupación presentes en la escuela primaria de la Ciudad, que constituyen “una estrategia posible dentro de la escuela graduada: la conformación de distintos grupos de niños y niñas para lograr propósitos educativos específicos pero convergentes con los de los grados comunes y orientados como ellos a garantizar la escolaridad”.²³ Si bien teníamos fundamentos teóricos que avalaran la experiencia, se hacía difícil y complejo concretar en acciones estos propósitos. ¿Cómo abrir nuevos caminos por nuestros propios medios para pensar y reflexionar sobre esta problemática? ¿Con quién empezar? ¿Con los directivos? ¿Con los maestros? ¿Con los alumnos? Y los padres, ¿cómo participarían en esta propuesta? ¿Qué conocimiento teórico disponible respecto de los procesos de enseñar y de aprender sustentaban los docentes? Como señala Luis Iglesias, “no hay recetas universales, caminos únicos que definen cómo se empieza y cómo se termina, cuándo se empieza y cuándo se termina, qué pasos siguen. La pedagogía se construye en la práctica, en el hacer de todos los días con los alumnos, con los docentes (...)”.²⁴

Las distintas investigaciones sobre la no graduación señalan que “las ideas que las sustentan, tanto en los discursos formalizados como en las consecuencias no intencionadas de las acciones, son parte de un proceso de innovación y crítica social que se lleva a cabo cotidianamente en las escuelas, pero que circula en el sistema educativo a través de escritos internos, comentarios informales, presentaciones en eventos científicos, medios de comunicación masiva e Internet”.²⁵ Por ello, buscamos identificar experiencias de organización de “escuelas no graduadas” en las décadas de los 80 y 90, aunque las propuestas relevadas se diferenciaron notablemente en el enfoque fundacional.²⁶ Este recorrido nos acercó a experiencias realizadas por ilustres maestros e investigadores, como las hermanas Cossettini, Freinet, Jesualdo, Luis Iglesias, Miguel Ángel Santos Guerra, que a cada paso contribuirían a confirmar, corregir o ampliar nuestro itinerario.²⁷ En el medio local, tomamos contacto con experiencias similares que apuntaban primordialmente a la superación del fracaso originado por una organización escolar rígida en grados, de consecuencias más graves para los sectores populares. La Escuela N° 82 de Lomas de Zamora y la Escuela N° 57 de Francisco Solano, Florencio Varela, ambas de la provincia de Buenos Aires, ofrecieron inspiración en los primeros pasos de la implementación del proyecto ciclado.

23

“Bases pedagógicas de los grados de aceleración”. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos de sobreedad en el Nivel Primario, G.C.B.A.-S.E.D., 2004.

24

Iglesias, L., *Confieso que he enseñado*, Papers Editores, 2004.

25

Padawer A., Ponencia en el Simposio Antropología y Educación, noviembre 2001.

26

AAVV, “La no graduación”, en *Novedades Educativas* N° 69, Buenos Aires, pág. 31.

27

Iglesias, L., *Didáctica de la libre expresión*, Buenos Aires, Ediciones pedagógicas, 1979. Santos Guerra, M. A., (coord.), *Agrupamientos flexibles*, Buenos Aires, Diada Editores, 1996.



2. ¿Cómo empezar? Apoyarse en la red

Las primeras decisiones contemplaron la utilización del dispositivo de redes ya desarrollado como posibilidad de compartir e intercambiar experiencias con otras instituciones. Esto llevó en una primera instancia *al diseño de un plan en el que una escuela obrara como cabecera irradiando y compartiendo la experiencia con otras tres escuelas*, destacando el poder mirar la escuela como un espacio de trabajo colectivo.

En primer lugar, se *seleccionaron las escuelas* que estaban atravesando dificultades asociadas a la pérdida continua de matrícula en algún ciclo o grado, cambios significativos en el perfil de su alumnado, dificultades en visualizar los distintos posicionamientos respecto a las concepciones de aprendizaje y evaluación de los mismos, como aspectos más relevantes. Elegida la escuela, se inició un *período de sensibilización* en el que, a través de encuentros con todos los docentes de la escuela, se reflexionó sobre el significado y las finalidades de la propuesta.

Había que animarse a correr riesgos. Esto suponía arriesgarse a innovar tolerando el grado de incertidumbre que generaba no tener resultados garantizados de antemano. Suponía partir de la base de que las propias ideas y opiniones no siempre serían consideradas por los demás como las mejores. Requería de un alto grado de flexibilidad para aceptar las marchas y contramarchas de un proceso colectivo.

Los primeros encuentros fueron dificultosos. Si bien se generaban espacios de discusión donde las diferencias “se ponían sobre la mesa” sin ocultamientos, muchas veces se establecían “falsos consensos”, sin compromiso ni pertenencia. Con el propósito de comenzar con mínimos acuerdos que nos permitieran “entrenarnos” en este estilo de trabajo, los docentes escribieron una carta (podía ser anónima) dirigida a la supervisora escolar, contando cómo se sintieron frente a la propuesta, cuáles eran sus saberes respecto a la temática, cuáles eran sus expectativas, qué metas visualizaban. Sin excepción fueron llegando a la supervisión las cartas de todo el personal de la escuela. Esta información permitió identificar algunos problemas y fortalezas en relación con las dimensiones relevadas. Respecto de las expectativas, el proyecto se presentaba como gran desafío para la escuela, al tiempo que generaba muchos temores y dudas. Algunos testimonios dan cuenta de ello: “(...) pienso que es un gran desafío para los que formamos parte de la escuela. Como todo cambio, en lo personal, trae numerosas expectativas y en especial, como una luz, ante el oscuro destino que podría tener nuestra escuela” (Susana). “Considero que este proyecto es rico en aprendizaje para mi carrera, pero difícil de implementar por la escasa información que tengo. Pienso que se va a trabajar primero con los padres para que logren entenderlo” (María de las Mercedes). “No estoy muy convencida de que esta propuesta nos pueda ayudar, ya que tal vez genere en los

padres temor, rechazo e incertidumbre (...)” (Alicia). En cuanto a los saberes, se destacaba la escasa información sobre la implementación de esta propuesta: “En EE.UU. se implementó con éxito pero con una realidad diferente de la nuestra”. Algunos docentes expresan que era un proyecto rico en aprendizaje pero difícil de implementar. Otros, que su implementación requería de un esquema institucional diferente en los aspectos pedagógicos y administrativos, y además, demandaba estudio, capacitación e intercambio con colegas. “Necesitaría más información ya que son muchas las dudas e inseguridades” (Carolina). “Si los maestros están divididos por áreas, ¿cómo se calificaría?” (Susana). En relación con las metas, éstas apuntaban a aumentar la población *escolar*: “El proyecto me parece un desafío interesante que puede dar lugar al aumento de matrícula, implementando un esquema institucional diferente en los aspectos pedagógicos y administrativos” (Alicia Rosa).

3. Fortaleciendo el trabajo en equipo

Partiendo de las valiosas experiencias didáctico-pedagógicas ya implementadas, el objetivo estuvo puesto en *el trabajo conjunto de la supervisión con los directivos de la escuela cabecera* sobre el conocimiento de la propuesta ciclada a modo de aproximación y sostenimiento posterior de la experiencia. De la misma manera, se invitó a *las tres escuelas que conformarían el primer grupo de trabajo del distrito*. A partir de ese momento, la temática se convirtió en un tema de debate y diálogo con todos los participantes. La experiencia exigía una secuencia progresiva y paulatina de planificación, puesta en práctica, reflexión sobre lo realizado, evaluación, reajuste, registros, difusión y socialización de lo actuado.

Durante los primeros encuentros, se fijó el marco normativo y se socializó bibliografía respecto de otras experiencias realizadas en distintos puntos del país y en el exterior.²⁸ Los docentes manifestaron inquietud y entusiasmo al mismo tiempo: “Al principio el proyecto ciclado despertó en mí cierta incertidumbre, inseguridad hacia algo que me pareció hasta el momento desconocido. Pero en las reuniones de ciclo y en las del distrito, charlando entre todos, logré calmarme y adquirir, poco a poco, la seguridad para empezar a trabajar en dicho proyecto” (María del Carmen). “Nuestra preocupación era cómo lo iban a recibir las maestras, cómo lo íbamos a implementar, qué aspectos priorizaríamos, qué pasaría con el resto de los docentes; si podríamos contar con los tiempos y espacios necesarios” (Cristina).

El proyecto implicaba una ruptura con los modos habituales de intervenir en el aula, propiciando la organización de nuevas formas de agrupamiento. Ello requería *la creación de espacios de trabajo entre y con los diferentes actores involucrados*. El plan de acciones trazado para el segundo semestre del 2002 implicó trabajar sobre las condiciones

Luna Arcos, F. y Jaussi, María Luisa, “Comunidades de aprendizaje”, en *Cuadernos de Pedagogía* N° 270. <<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP27098.pdf>>.

básicas institucionales: noción de ciclo, secuencias didácticas por ciclo, la organización del tiempo, del espacio, los agrupamientos de alumnos y docentes, las reuniones de ciclo. Al mismo tiempo, se acordó que se respetarían los tiempos de cada una de las instituciones en la implementación del proyecto.

A partir del 2003, se evaluó necesario solicitar asesoramiento en gestión directiva a la Escuela de Capacitación Docente, a fin de trabajar con los equipos directivos sobre la gestión de recursos, dando continuidad al acompañamiento técnico iniciado por Alberto Gatti en 2001 en la modalidad operativa de reflexión sobre la práctica. A partir de las visitas a las instituciones por parte de la Asistencia Técnica, se fue gestando la necesidad de incluir en el proyecto a capacitadores de áreas curriculares. Se optó, en la primera etapa, por trabajar en el área de Prácticas del Lenguaje, a cargo de Mónica Carozzi, con el fin de orientar y acompañar a los maestros y coordinadores de ciclo sobre el modo de encarar la experiencia respecto de los distintos agrupamientos, del mismo modo la articulación con la capacitación directiva quedó a cargo de Graciela Favilli.

Por último, se hizo necesaria la articulación con el área de Educación Especial y los profesionales del Equipo de Orientación Escolar. La detección de problemas de aprendizaje demandó la integración de maestras recuperadoras junto a las maestras de grado, contando con el seguimiento de la Vicedirectora de la Escuela de Recuperación N° 14, a cargo del asesoramiento.²⁹

4. Profundizando la gestión colegiada: la creación de la Comisión Ciclada Central

¿Qué pensarían los padres? ¿Cómo se sentirían los chicos al integrarse a otros grupos en los que compartirían experiencias de aprendizaje? ¿Cómo se los evaluaría? Directivos y docentes construimos juntos algunas respuestas, lo que hizo que la tarea fuera compartida en logros y en dificultades, y que éstas se transformaran en desafíos para encontrar soluciones entre todos. *La clave era trabajar en equipo*. Como señala A. Hargreaves en “La escuela que queremos”, el aislamiento y el individualismo están arraigados en las rutinas del trabajo docente. En esta “profesión solitaria”, muchas veces los educadores no imaginan otra manera de trabajo que en soledad ni la posibilidad de aprender los unos de los otros. Frente a este modelo, Hargreaves propone el concepto de “docente interactivo”, conectado a una red de intercambios que trascienden su propia aula y le posibilitan aportar más recursos a sus clases.

Considerando la necesidad de participación de todos los actores, el modelo de gestión del proyecto impulsó la conformación de la Comisión

29

La supervisora de Educación Especial, Graciela Caputo, integraba la Comisión Ciclada Central.

Ciclada Central (CCC):³⁰ una comisión interdisciplinaria coordinada por la Supervisión Escolar en la que participaron los supervisores de Educación Especial, Bibliotecas Escolares y Áreas Curriculares; los capacitadores en gestión institucional y en áreas curriculares; las psicopedagogas del Equipo de Orientación Escolar; y maestros (grado/recuperación), que llevan a cabo el dispositivo de trabajo. Allí se establecieron los primeros acuerdos respecto de la ideología del proyecto, la delimitación de roles, funciones y asignación de responsabilidades de los integrantes del grupo central y la articulación de las diferentes instancias de participación de cada área involucrada. También se fijaron las modalidades de trabajo y de contacto con las instituciones por parte de los actores externos, respetando los acuerdos con cada escuela, la frecuencia y las tareas diferenciales en relación con la marcha del proyecto. Por último, se conformó una red comunicacional de la Comisión con el fin de estar informados de modo de dar coherencia y precisión a las intervenciones de cada uno de los miembros sin superponer roles ni decisiones. Para lograrlo, el recurso informático fue de suma utilidad.

En los encuentros mensuales de la Comisión, se analizaba la experiencia en general y el proceso llevado por cada escuela a través del entrecruzamiento de las impresiones de los asesores, del conocimiento de la historia que portaba el supervisor y de la mirada de los profesionales del EOE y de Educación Especial respecto de los posicionamientos y el encuadre. La intervención de estos últimos tuvo que ver con la ideología que sustentaban sobre la mirada y el abordaje integral de los ciclos; y el seguimiento, la orientación y el trabajo institucional respecto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas para tal fin.

En cuanto al asistente técnico en gestión, visitaba a las escuelas participantes previo acuerdo con la conducción. A partir del informe elevado, la supervisión seleccionaba la información relevante y reenviaba al resto de los colaboradores y capacitadores para reflexionar y obrar a tal fin. Por otra parte, como respuesta a las necesidades detectadas en las visitas a las escuelas, se proyectaban encuentros plenarios con directores, maestros y coordinadores de primer ciclo de las cuatro escuelas con el fin de intercambiar las experiencias llevadas a cabo y evaluar el recorrido de cada escuela.

Comisión Ciclada Central (CCC) (Primera etapa): Coordinación general: Nilda Luisa Velaz. Por CePA: Alberto Gatti, Adriana Castro, Graciela Favilli, Mónica Carozzi, Fernanda Penas, Claudia López, Silvina Orta Klein, Mónica Agrasar, Carmen Fusca. // Por el Equipo de Orientación Escolar: Lydia Ortelli, Norma Volcoff, Miriam Winnicki. // Por Educación Especial: Graciela Caputo, María De Constanzo, Dora Nicoli, Beatriz Paz, Graciela Pedalino. // Representantes Colegiatura Distrital: Nancy del Prato, Ana María Mattei, Beatriz Spagnuolo. // Adriana Marcet (Comisión de Servicios D.E.14°).

Mostrar desde la Comisión el funcionamiento de un equipo con una clara definición de roles y funciones y una adecuada complementación de las intervenciones, evitaba el malestar que produce habitualmente en las escuelas la desarticulación entre los actores que participan en un proyecto.

Desde la CCC se brindaba apoyo a los equipos docentes de las escuelas. De esta manera, desde el asesoramiento en gestión se trabajaron cues-



tiones como la modificación de las prácticas del trabajo institucional, la clarificación de roles y funciones, el seguimiento del proceso y sus resultados, la coordinación de acciones para enfrentar institucionalmente el conflicto y el cambio. En lo referido a la actualización disciplinar, por ejemplo, en el área de Prácticas del Lenguaje se focalizó en los siguientes aspectos: secuenciación de contenidos, según las dificultades de cada nivel de alumnos, estrategias de enseñanza, modos de evaluar los avances de los aprendizajes, plazos para la adquisición de contenidos de cada nivel.

5. La organización y el funcionamiento de la escuela para dar respuesta educativa diversificada

La experiencia hizo imprescindible *fortalecer el trabajo de gestión* para lo cual fue necesario hacer reuniones sistemáticas donde se establecían acuerdos, se plasmaban por escrito y se evaluaba su cumplimiento. Cada avance se hacía luego de debatir, argumentar, tener en cuenta todas las opiniones, establecer la comunicación entre todos basada en la confianza poniendo la tarea pedagógica como eje para la toma de decisiones. La teoría cobraba vida en la práctica y ésta se nutría de la primera. Hargreaves nos ilumina una vez más: “Por nobles, refinadas o esclarecidas que puedan ser las propuestas de cambio y mejora, no servirán de nada si los maestros no las adoptan en el aula y si no las traducen en una práctica docente eficaz”.

Comenzamos haciendo reuniones con todo el personal docente con la clara conciencia de que se trataba de una propuesta institucional y que, por ende, toda la institución se ponía al servicio de la misma. Los docentes del primer ciclo y los directivos acordaron *la forma de trabajar en la primera etapa del proyecto*:

- Se agruparía a los alumnos del ciclo en tres niveles.
- Cada docente se ocuparía en particular de un nivel (decidido colectivamente), pero sostendría al mismo tiempo las actividades en las que se integraban alumnos de los tres niveles, de acuerdo con la evaluación de sus procesos en distintas áreas.
- Se comenzaría con el área de Prácticas del Lenguaje.
- El contenido inicial por trabajar sería el género cuento.

A partir de los primeros acuerdos:

- se elaboraron secuencias didácticas (formato de texto, mensajes, personajes, producción de cuentos);
- se establecieron indicadores para decidir los agrupamientos y el posterior pasaje de un nivel a otro;
- se desarrollaron propuestas de clase para los tres niveles juntos, otras diferenciadas por nivel, otras de socialización;
- se realizaron evaluaciones de proceso.

La escuela graduada no sólo es rígida en los agrupamientos de alumnos, sino también en los horarios y la disponibilidad de los docentes para encontrar espacios para la reflexión y la elaboración de acciones que se derivan de ella. Dichos espacios se generaron desde la dirección, provocando un alto impacto en toda la institución. Se establecieron modificaciones en las formas de trabajo de todo el colectivo, pero sobre todo *cambió el modo de concebir la tarea de cada uno*.

Se propiciaron *distintos agrupamientos entre los docentes*. Se llevó a la práctica un modo colectivo de *resolver la promoción, compartiendo la responsabilidad por los resultados*. Las aulas individuales se transformaron en aulas colectivas. Considerar que “mis alumnos” son “nuestros alumnos”, hizo necesario establecer una comunicación horizontal fluida, con un gran sinceramiento. La *horizontalidad* en el abordaje de las distintas situaciones y en la toma de decisiones, fue enriqueciendo la propuesta y contribuyendo al crecimiento profesional de todos, independientemente de los roles.

6. Rol directivo ante la propuesta ciclada: autoridad y confianza

Directivos y docentes fuimos haciendo el camino juntos. Así como la intervención de la CCC ayudó a resignificar al equipo directivo como equipo de trabajo, la construcción colectiva de este camino contribuyó a resignificar el rol de cada integrante de dicho equipo directivo. La tarea desarrollada por la *coordinación del ciclo* fue crucial en lo que se refiere al acompañamiento de los docentes en todo momento, en la tarea pedagógica de seguimiento, el asesoramiento, el registro de las acciones que se fueron dando durante el proceso y que contribuían a un verdadero y continuo proceso de reflexión-acción.

Élida Benito, coordinadora de ciclo y vicedirectora de una de las escuelas implicadas en la experiencia, acompañó el proceso en los distintos momentos: desde el empuje y el soporte a unos maestros temerosos en una primera etapa, hasta su desarrollo profesional, permitiendo aflorar unos docentes seguros, dueños de su propio relato y del saber ligado a la propia experiencia. En la publicación del Primer Seminario Taller Internacional de Educación, expresa:

“(…) Los coordinadores de ciclo de las escuelas participantes, con distintos tiempos y formatos, se abocaron a trabajar institucionalmente las resistencias al cambio y la construcción de un nuevo vínculo. Los alumnos dejaron de ser patrimonio de cada docente, para constituirse en parte de todos. Fue fundamental en el ejercicio de este rol el compromiso y la sinceridad para que todos puedan expresar sus temores, dificultades, flaquezas y fortalezas para poder “hacer” y no

quedarse en el “como si”. Con esta propuesta, el rol del coordinador se potencia. Hay un mejor aprovechamiento de las especialidades y aptitudes de los docentes. Se favorece la asignación de los distintos agrupamientos de manera más acertada y adaptada a las necesidades de los alumnos. Nuestro accionar apuntó a desarrollar una serie de tareas que adquirieron matices particulares en cada escuela. En general, las mismas tuvieron que ver con la elaboración conjunta de la conformación de los niveles; los acuerdos sobre la gradualidad, jerarquización y adecuación de los contenidos curriculares y la continuidad de los aprendizajes y métodos de enseñanza. No podemos dejar de mencionar el papel estratégico de las relaciones interpersonales y el trabajo colaborativo como facilitador en la búsqueda de actividades de recuperación y desarrollo, respetando los ritmos individuales, puntos de partida y estilos de aprendizaje de los niños (...).”³¹

Por otro lado, desde la dirección de las escuelas, se llevaron adelante importantes modificaciones que permitieron *flexibilizar los esquemas rígidos con los que chocamos a diario en una escuela graduada*: generar espacios (de tiempo y lugar) para encuentros, coordinar acciones entre distintos actores, contribuir a mantener fluida la comunicación entre todos, estimular la movilidad dentro del ciclo, establecer nexos entre distintas instituciones, orientar, hacer seguimiento de procesos y resultados, estar atentos a las demandas.

El comienzo no fue fácil. Los mandatos contruidos en la comunidad ponen al director en el lugar del que debe dar respuestas, del que no debe dudar. Los directores tenían más preguntas que respuestas; mucha incertidumbre, pero también una certeza: no estarían solos. Aprovechando el trabajo en redes que ya estaba instalado en el distrito, se constituyeron en un grupo sólido que se apoyaba mutuamente, socializaba las inquietudes, los logros y las dificultades que se iban presentando en cada escuela.

Esta experiencia obligó a modificar prácticas, a cambiar actitudes, a replantear los roles. Pero, fundamentalmente, obligaba a compartir esas prácticas y decisiones, rearmar las relaciones. Se acababa la soledad. *La forma de trabajo colaborativa logró romper con esquemas internos que tienen que ver con la actitud, el posicionamiento ante los otros, los proyectos, las prácticas rutinarias.*

El hecho de mostrarse como directivos que, por momentos, tenían dudas o incertidumbres, o que necesitaban la opinión de un colega de otra escuela –por ejemplo, cuando una docente propuso derribar una pared porque las aulas compartimentadas “molestaban”–, contribuyó notoriamente a ese rearmado de relaciones. Quizás en el rol del director, más que en otros, fue muy importante atender dos conceptos que deben ir juntos, en un sutil equilibrio: autoridad y confianza. Muchas veces,

31

Benito, Élida, “Escuela: producción y democratización del conocimiento”, Primer Seminario Taller Internacional de Educación, junio de 2005.

en el hacer cotidiano, se generan tensiones en las que estos términos parecen antagónicos. Desde la autoridad, el rol exige ayudar a crecer al otro, facilitar su hacer y su ser junto a otros que conforman la institución educativa. Pero también es un gran desafío generar confianza, que ayuda a crecer; ser escucha atenta de otras voces. Es con la confianza que el otro cobra autonomía, se transforma en verdadero autor de sus decisiones y de sus acciones.

La autoridad es una construcción liberadora que ayuda no sólo a crecer sino también a ser autónomos. Este posicionamiento ante el proyecto y la tarea, resultó sustancial para lograr que esta experiencia fuera valiosa en relación con los objetivos propuestos y con la creatividad y la libertad puesta en su consecución.

7. Los encuentros distritales

En marzo de 2003 comenzaron a realizarse los primeros encuentros de trabajo en la sede del distrito escolar. En la primera reunión, además de conocerse, directivos y docentes elaboraron un listado que contemplaba los facilitadores, obstaculizadores y propuestas de acción para la implementación del proyecto. Las dificultades detectadas por los grupos tuvieron que ver con la actitud frente a la diversidad, el individualismo en la institución, las dudas –¿cómo implementarlo? ¿cómo se acredita? ¿cómo se aprobaría?–. La cuestión de la evaluación apareció con fuerza: el boletín no era coherente con el nuevo modelo. ¿Qué ocurriría si un alumno pasa a una escuela de otro distrito?

Respecto a los facilitadores, aparecieron el compromiso institucional, la responsabilidad compartida, el que “nadie quedaría afuera”, el enriquecimiento profesional, el aprendizaje solidario para incorporar conocimientos. Por último, las propuestas de acción consideraron la construcción conjunta de acuerdos, el trabajo en equipo, la autovaloración del rol docente para vencer resistencias al cambio, la creación de espacios y tiempo para capacitarse sin perjudicar el desenvolvimiento de la institución.

En la puesta en común se ponderó el primer logro: que cada escuela realizara un movimiento para que todos los maestros presentes participaran. Y se acordó sobre la necesidad de tratar de vencer los temores y prejuicios. Varios testimonios dan cuenta de las inquietudes iniciales de los docentes: “Así llegué a la primera reunión distrital el 25 de marzo de 2003. Encontrarme con compañeras de primer ciclo de otras escuelas y escuchar su sentir, sus comentarios respecto de este proyecto me tranquilizó. No era la única que dudaba, temía y se sentía insegura. De esa reunión me fui con otra sensación ya que pude entender los objetivos del proyecto, las acciones previstas para su desarrollo, un esbozo del perfil

docente³² y el conocer a la comisión de profesionales que se disponían a asesorarnos, contenernos y acompañarnos en este proyecto” (Silvi). “La reunión en el distrito despejó algunas dudas (...). Explicaron que esa era la comisión para asesorar, para dar herramientas, para contener, para acompañar (...). Armé junto a otras colegas el perfil de docente que se necesitaba para llevar adelante la organización ciclada. Estaba más asustada que nunca, pero decidida a seguir adelante” (Alicia). “En la segunda reunión distrital se nos pidió plasmar el recorrido realizado en este proyecto y en qué parte de la tarea nos encontrábamos. Disfruté mucho ese encuentro, me divertí con la propuesta de trabajo y con la producción del grupo, pero me di cuenta de que mi escuela era la que se encontraba más lejana de la puesta en marcha del proyecto. Me consolé pensando que no puedo lanzarme a realizar algo de manera rápida, sin sentirme verdaderamente comprometida y segura” (Silvia Noemí).

En los encuentros distritales, directivos y docentes construyeron juntos algunas respuestas, lo que hizo que la tarea fuera compartida en logros y en dificultades, y que estas últimas se transformaran en desafíos para encontrar soluciones entre todos. No se había anticipado para la experiencia un determinado recorrido más allá del encuadre general, los maestros sabían que no iban a los encuentros a escuchar “lo que se debía hacer”. A través de sucesivas reuniones, se ofreció un espacio de toma de decisiones colectiva respecto de cómo implementar el proyecto en cada escuela y el modo más apropiado para llevar adelante la experiencia. A modo de ejemplo, se transcribe el perfil docente elaborado conjuntamente por el primer grupo de docentes de primer ciclo participantes de la propuesta ciclada:

- Un docente que articule su proyecto pedagógico con el Proyecto Educativo Institucional.
- Que evalúe la marcha del proyecto y reflexione críticamente su tarea.
- Que efectúe los reajustes en función de la marcha del PEI, la bibliografía y las orientaciones.
- Que defina su propuesta pedagógica con los propósitos del ciclo y el área en la que se desempeña.
- Que organice sus clases según los enfoques didácticos establecidos en los documentos curriculares.
- Que en su proyecto áulico desarrolle articulaciones pedagógicas con otros docentes.
- Que reconozca y atienda las características y demandas específicas de sus alumnos.
- Que proponga estrategias didácticas que estimulen el placer por el aprendizaje.
- Que reconozca entre sus alumnos las diferencias en todas sus dimensiones.
- Que trabaje en equipo con aquellos recursos humanos / materiales que le permitan atender la diversidad.
- Que oriente y contenga a las familias.

32

Véase perfil docente elaborado por docentes de primer ciclo, Primer grupo, D.E.14°.

- Que tenga una escucha atenta y pueda ser un buen mediador en situaciones de conflicto.
- Que considere que todos los sujetos pueden aprender en condiciones pedagógicas adecuadas.
- Que conciba la escuela pública como un servicio abierto a la comunidad.
- Que fundamente sus posturas y opiniones en forma reflexiva.
- Que mantenga la coherencia entre lo que se dice y se hace.
- Que cumpla con sus deberes y ejerza sus derechos sin vulnerar los de los otros, fundamentalmente los del niño.
- Que opere cambios a través de los asesoramientos recibidos.

Los equipos de conducción también tuvieron su espacio en el mismo sentido. La singularidad de cada escuela, la particular conformación del equipo directivo (afectado por la conocida transitoriedad de los cargos) y el proyecto institucional, se constituían en variables de la “cultura escolar” que debían ser tomados en cuenta.

Los encuentros tuvieron un claro valor estratégico. El proyecto tensionaba fuertemente la dinámica habitual de las instituciones en la organización de sus tiempos y espacios, en la asignación de roles y funciones, y en el modo de encarar la enseñanza. Por este motivo, la creación de este espacio permitió que los actores tomaran parte en la construcción del proyecto y potenció el recorrido que los equipos docentes luego debían realizar en cada escuela. En todo sentido, el clima de confianza, credibilidad y libertad fue imprescindible, tanto para problematizar como para emplear los instrumentos a fin de hallar posibles vías de solución.

8. Agrupamientos flexibles en el aula

En cada una de las instituciones comenzaron a surgir *distintas propuestas para organizar los agrupamientos* en función de las necesidades de los alumnos, variándolos según las actividades que desarrollaban en las aulas. De esta manera, se combinaron criterios de flexibilidad y de permanencia de acuerdo con el grupo de incidencia y/o con el área curricular respectiva. Quizá sea ésta una de las características más relevantes de un proyecto ciclado: la necesidad de que los docentes tengan que decidir juntos acerca de muchos y variados aspectos, entre otros:

- la organización de los grupos (más allá de la pertenencia de cada alumno a cada grado);
- la designación de qué docente se hace cargo de cada grupo (más allá de lo que cada uno planifique con su grado);
- el análisis del proceso de cada alumno en los grupos y la posible reubicación de los chicos en dichos agrupamientos.



Por otro lado, la experiencia posibilitó que *todos los maestros del ciclo interactuasen con todos los alumnos de los tres primeros grados*. Esto generó que cada docente sintiera como suyos a los alumnos de todo el ciclo: “Ya conocíamos a nuestros alumnos; más o menos teníamos claro cuántos niveles diferentes había en cada grado. Nos pusimos de acuerdo con qué nivel trabajaría cada una. Buscamos cuentos, escritores, inventamos personajes y situaciones; intercambiamos sentimientos, expectativas, pusimos toda nuestra creatividad y energía sobre la mesa: salieron cosas maravillosas” (Carolina). “Después de una reunión en el distrito, vuelta a la escuela tuve otra dimensión de las posibilidades que tenía, aun sin la división por niveles sino con todo el grupo de cada grado, de reforzar el trabajo oral posibilitándole a los chicos muchas más alternativas para que pudieran expresarse oralmente sobre las distintas situaciones que se presentan en las clases del área de Tecnología, como la resolución de problemas, la comprensión de consignas, la fijación de contenido, etcétera” (Silvia).

Fue muy importante crear un ámbito de confianza, donde también se consideren las circunstancias particulares de cada establecimiento, y, sobre todo, se escuchen a todos los actores para poder legitimar las diferentes miradas, no sólo las de las instituciones sino también las de los sujetos dentro de cada una de ellas.

Paulatinamente, y en virtud de los buenos resultados obtenidos, se incorporaron otros grupos de escuelas, las que fueron construyendo similares recorridos hasta completar los 22 establecimientos del distrito escolar. Para ello, se llevaron a cabo reuniones colectivas informativas y de sensibilización con los docentes de primer ciclo de las escuelas incorporadas en cada etapa, con la socialización de un marco bibliográfico sugerido acorde con el proyecto. Por otra parte, se amplió la intervención de los profesionales del CePA en la CCC (Comisión Ciclada Central) con la inclusión del área de Educación Tecnológica (Silvina Orta Klein y Silvia Venturelli); y se articuló la propuesta con los lineamientos del Plan Plurianual para el Mejoramiento de la Enseñanza propuesto por la Secretaría de Educación (áreas Prácticas del Lenguaje y Matemática) y el Programa específico de capacitación directiva del CePA. Estos encuentros se efectuaron a través de distintos formatos: capacitación distrital; capacitación en la escuela; mixta (en el distrito y en la escuela); asistencia técnica itinerante, mesas chicas con pequeños grupos, mesas plenarias con grandes grupos, de acuerdo con las necesidades y demandas de cada escuela.

Las reuniones de la Comisión Central para la organización, el seguimiento, el registro y la evaluación de las acciones programadas continuaron, al mismo tiempo que se generó un proyecto de monitoreo elaborado en forma conjunta con los capacitadores en gestión institucional y especialistas de áreas, articulado con el Plan Plurianual. Asimismo, se sistematizaron los encuentros individuales y colectivos con los equipos de conducción de

los grupos de acuerdo con los puntos de partida de cada una de las escuelas. En este proceso, se puso énfasis en profundizar aspectos que enriquecieran la propuesta, como la redacción de documentos internos de apoyo bibliográfico o la elaboración de informes y registros de las acciones como sustento de socialización.

A modo de síntesis anual, se instituyeron las Jornadas de Intercambio de Experiencias con los directores, coordinadores y maestros de primer ciclo de las escuelas del distrito y las Muestras de Trabajos realizados en cada escuela participante de la experiencia.

El análisis de las experiencias abordadas nos permiten afirmar que, en la escuela y con la escuela, todos podemos pensarnos como fuerza creadora de posibilidades y de logros singulares.³³ Como señala Miguel Ángel Santos Guerra: “La organización sobre las agrupaciones lleva consigo interrogantes sobre valores sustanciales de la educación, no sólo sobre la naturaleza, selección, cantidad y secuenciación de los contenidos. Las decisivas cuestiones sobre la diversidad, la integración, la importancia de las relaciones, los vínculos de referencia entre alumno/maestro (...) aparecen con fuerza y exigen una reflexión compartida. Las preocupaciones por la racionalidad y la justicia de la práctica educativa en los centros adquieren peso y relevancia cuando un equipo de profesionales se pregunta y se responde de forma rigurosa sobre el modo en el que agrupa a sus alumnos. La rémora se encuentra en la rutina, en la rigidez y en el dogmatismo organizativo”.³⁴

33

Agamben, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, A. Hidalgo, 2001.

34

Santos Guerra, M. A., *Entre bastidores*, Buenos Aires, Ediciones Aljibe, 1994.



Capítulo 4. El lugar del asesoramiento y acompañamiento en la implementación del proyecto³⁵

1. Acciones de capacitación dirigidas a los directivos como asesores institucionales: el asesoramiento en gestión

El asesoramiento en gestión ofrecido por CePA³⁶ desde hace algunos años se propone acompañar a los equipos de conducción de las escuelas que se encuentran comprometidas con algún proyecto de transformación. El origen de los proyectos de cambio puede ser muy diverso. En ocasiones, surgen de propuestas elaboradas por las propias escuelas: hay *modos de hacer* en algunas instituciones que se enmarcan en proyectos surgidos de los propios docentes a partir de la identificación de algunas problemáticas, de la discusión colectiva de las posibles soluciones y de la puesta en marcha de acciones decididas colectivamente.³⁷ En otras ocasiones, los proyectos de transformación son una respuesta del nivel central a necesidades y problemáticas puntuales también reconocidas por las escuelas. Es decir, las problemáticas comunes de una región de la ciudad o de un conjunto de escuelas orientan proyectos propuestos desde alguna instancia del Ministerio de Educación del G.C.B.A., cuyos lineamientos tienen un acuerdo implícito de los actores que se verán afectados por la propuesta.

Encontramos otro tipo de punto de partida en aquellos casos en que las autoridades, en respuesta a problemáticas identificadas en las escuelas o a prioridades establecidas por la política educativa, elaboran proyectos de transformación. En efecto, el devenir de las transformaciones sociales y educativas promueve la necesidad de instalar nuevas prácticas que, en ocasiones, entran en contradicción con las representaciones compartidas que tienen los docentes en relación con su trabajo en las aulas. Es decir, son proyectos que implican cierta ruptura de los modos habituales de gestionar la enseñanza. Promover este tipo de cambios requiere anticipar un proceso de resignificación de sentidos, condición necesaria para modificar prácticas que podrán convivir, dialogar o reemplazar aquello que los maestros vienen haciendo desde hace muchos años. Quienes asumimos la tarea de acompañar a los directivos de escuelas comprometidas con este tipo de proyectos sabemos que no es suficiente una decisión política para generar los cambios deseados.

En este sentido, Tyack y Cuban (2001)³⁸ llegan a la conclusión de que las reformas no fracasan porque generen efectos no previstos o porque produzcan movimientos de resistencia sino por su naturaleza a-histórica,

35

Alberto Gatti (co-coordinador del Equipo Profesional a cargo del Asesoramiento en Gestión, CEPA); Mónica Carozzi (capacitadora del área Prácticas del Lenguaje, CEPA); Graciela Favilli (capacitadora del Equipo de Formación Continua para Directivos de Primaria).

36

Para una comprensión más profunda de esta modalidad, se puede consultar la publicación de Alberto Gatti, "Los proyectos de transformación y las escuelas. Notas desde la capacitación", Publicaciones del CePA: "Acerca de la Capacitación", Buenos Aires, 2005.

37

El video "Caminar rompiendo esquemas" producido por SUTEBA, en el marco del Proyecto de Formación e Investigación en escuelas de sectores populares en el año 2002, muestra una serie de proyectos generados desde las instituciones.

38

Tyack, David y Cuban, Larry, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

es decir, porque ignoran la existencia de lo que ellos denominan “gramática de la escuela”. Este concepto, cercano al de “cultura escolar”, se refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de reglas de juego y supuestos compartidos que no se cuestionan y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza y adaptar la sucesión de reformas planteadas. Tyack y Cuban no tienen la intención de negar las posibilidades de cambios o el poder de los maestros para transformar la práctica escolar, sino que se proponen brindar un marco explicativo para entender cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar; cómo otras son rechazadas o modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio escolar y cómo este último, en definitiva, es una combinación entre las rupturas y las continuidades.

En relación con la ruptura que implica toda reforma, una representación frecuente en los docentes es que los proyectos de cambio avanzan sin tener en cuenta a los actores que gestionan esos cambios en las aulas, es decir, los directivos y los maestros que diariamente trabajan en las escuelas. En este sentido, es fundamental considerar los diferentes posicionamientos de los actores respecto de la relación de autoridad. Cuando los proyectos de transformación se realizan desde los niveles centrales, se ponen en juego diversas formas de rechazo a la autoridad que en muchos casos operan como obstaculizadores del intento de transformación.

El Proyecto de Escuela Ciclada del D.E. N° 14 presentó una característica singular: si bien tuvo su fuente directa en las prescripciones curriculares vigentes, surgió de la decisión de la Supervisión. Es decir, de una instancia jerárquica pero con proximidad a los actores antes mencionados. Esto posibilitó que la modalidad de funcionamiento que el distrito ya tenía impregnara la puesta en marcha de este nuevo proyecto. En este sentido, la Red Distrital permitió vivificar la importancia del trabajo en equipo. Pero, por otro lado, fue fundamental la decisión de la Supervisión de avanzar en la puesta en marcha otorgando autonomía a los actores. Aquellos que desde el CePA asesoraron en la implementación de este proyecto, consideran que dicha autonomía fue crucial para producir el impacto que tuvo la experiencia. La decisión emanada de la autoridad de la supervisión tuvo un valor estratégico: por un lado, impulsó e imprimió direccionalidad, demarcó principios orientadores, construyó criterios comunes y fue transparente en los modos de toma de decisiones; por otro, posibilitó que los diferentes actores (capacitadores, directores y maestros) pudiéramos ir construyendo autoría en relación con el proyecto. Hubo espacios privilegiados para que cada actor pudiera sentirse “autor” de la transformación: la Comisión Ciclada Central, el asesoramiento que se encaró con el equipo de conducción en cada escuela, el espacio de la reunión de ciclo en el que participaba el capacitador

especialista en un área curricular, el trabajo de formación continua con los equipos directivos y los encuentros con directivos y maestros en la sede distrital. A continuación, se describe el sentido que tuvieron estos espacios en el avance y el sostenimiento de la experiencia.

2. Los capacitadores y la Comisión Ciclada Central

Desde la perspectiva de la capacitación, la Comisión Ciclada Central –analizada en el capítulo 3– fue una instancia potenciadora de los propósitos que perseguía el proyecto. El lugar que la supervisión le asignó a esta comisión permitió generar un espacio de *reflexión y discusión compartida* en relación con el desarrollo de la experiencia. Los miembros de la comisión conformaron un equipo de trabajo interdisciplinario en el que aportaron al *proceso de toma de decisión* en relación con la marcha del proyecto. Del mismo modo que se propuso en las escuelas, la comisión fue un espacio clave para el efecto que se intentaba generar en las instituciones orientado a favorecer la toma decisiones compartidas al interior de dos equipos:

- el de gestión de cada escuela (integrado por el director, el vicedirector y el secretario); y
- el de primer ciclo (integrado por los maestros de primer ciclo con la coordinación ejercida por alguno de los directivos).

El desarrollo de la experiencia fue mostrando la particularidad del rol de los capacitadores dentro de la comisión. Por ejemplo:

- la posibilidad de ir detectando algunas prioridades o necesidades en cada escuela, lo que favoreció la contextualización del proyecto en cada institución;
- la decisión de iniciar con el área de Lengua o Matemática;
- la modificación de los modos de trabajo según la particularidad de cada una de las áreas curriculares;
- la identificación de las singularidades de cada institución y lo común de la experiencia.

En este sentido, como ya se ha mencionado, cabe destacar la horizontalidad con que se tomaron las decisiones en este grupo de trabajo: la coordinación de la supervisión se complementó con una construcción colectiva por parte de los distintos actores que conformamos este equipo de trabajo.

Fue en las reuniones de la Comisión Central donde se comprendió la importancia que tiene el estímulo dado por los pares. En efecto, en la medida en que la implementación del proyecto fue avanzando, los integrantes de las escuelas participantes pasaban a constituirse en un elemento motivador de las instituciones que se integraban posteriormente. Esta estrategia, dar visibilidad al recorrido realizado por algunas escuelas para favorecer la sensibilización de las instituciones que se iban sumando

al proyecto, impregnó muchas de las decisiones que se realizaron en los diferentes ámbitos; por ejemplo, las acciones en las escuelas (del asesor y del capacitador especialista) o las convocatorias generales realizadas en la sede del distrito o en alguna escuela.

3. El asesoramiento en gestión en las escuelas

Hemos mencionado que toda transformación educativa debería intentar establecer puentes entre la ruptura que propone un proyecto innovador y las continuidades representadas por las creencias, los valores y los modos de hacer de los docentes. Un proyecto de cambio coloca la escuela ante un proceso de toma de decisión complejo e intenso. Son situaciones en las que el equipo de conducción, el grupo de maestros, el personal auxiliar o la comunidad de alumnos y padres se ven implicados en un proceso de cambio que los afecta en mayor o menor medida según el proyecto de que se trate. En este sentido, el equipo de conducción tiene un rol fundamental en la gestión de las condiciones para que el proceso de cambio sea posible, es decir, para encontrar esos puentes entre lo que la escuela “viene siendo” y la novedad implicada en todo proyecto de transformación.

Dentro del marco del Proyecto de Escuela Ciclada, el asesoramiento estuvo orientado a favorecer la mirada del directivo sobre su propia escuela para que pudiera identificar esos “puentes” entre la novedad del proyecto y la dinámica institucional. No se había anticipado para la experiencia un determinado recorrido. Sí estaba previamente definido el marco general del proyecto, es decir, la necesidad de atender al carácter procesual de los aprendizajes y la enseñanza, y el acotamiento inicial de la experiencia al área de Prácticas del Lenguaje.³⁹ Por ello, el contacto inicial del asesor con los miembros del equipo de conducción (en todos los casos, las reuniones se hacían con el equipo completo) estuvo orientado a promover el proceso de toma de decisiones respecto de cómo implementar el proyecto en la escuela. De esta forma, cada institución decidió el encuadre que consideró más apropiado para llevar adelante la experiencia. Fue necesario anticipar los tiempos y espacios adecuados para los nuevos agrupamientos que surgieron a partir de la reorganización de los alumnos de cada grado del primer ciclo. También fue necesario analizar la integración que los directivos habían logrado como equipo de trabajo y la necesidad de optimizar el funcionamiento de la coordinación del primer ciclo (a cargo de uno de los tres directivos).

En relación con el área curricular elegida, se propuso avanzar a partir de dos elementos que podrían optimizar la implementación del proyecto. Por un lado, el diagnóstico llevado a cabo para delinear los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en relación con el área de Prácticas del Lenguaje y, por otro, el aprovechamiento de los recursos humanos disponibles. En este sentido, por ejemplo, algunas escuelas optaron, a

partir de la inclusión del bibliotecario o de un maestro curricular, por la formación de parejas pedagógicas para la coordinación de los nuevos agrupamientos. El entrecruzamiento de estas variables llevó a que las escuelas anticiparan diferentes recorridos (algunos centrados en las prácticas de la oralidad; otros, en las prácticas de la escritura) y por diferentes proyectos (armado de una antología de cuentos, proyecto de narración oral, armado de un teatro de títeres, etc.) que se desarrollaron en los tiempos y espacios planificados por las instituciones para el desarrollo del proyecto ciclado. A partir de estos recorridos anticipados por cada institución, se concibió la inclusión del capacitador especialista.

Es indudable que el proceso de cada escuela estuvo atravesado por las variables personales e institucionales. Es decir, el posicionamiento de los profesionales docentes frente al cambio o la cultura de la institución ante los cambios, fueron factores que funcionaron como facilitadores o como obstaculizadores. Ante esta diversidad, el trabajo en red fue fundamental porque, frente al complejo sistema de relaciones que supone una institución, era posible encontrar algún “nudo” en la red que oficiaba como “sostenedor” de la experiencia. En algunos casos, el director asumía fácilmente ese rol potenciador de los cambios que todos le reconocemos a la función directiva; en otras escuelas, esa potencia era asumida por el directivo que tenía la coordinación del primer ciclo; hubo instituciones en las que el pilar inicial fue el entusiasmo de algún o algunos docentes (de grado o curriculares) de los primeros grados. En este sentido, se hacía necesario diseñar el mejor camino para no reforzar los aspectos resistenciales que los cambios pueden generar en algunos actores institucionales aprovechando la disponibilidad de aquellos actores que sí estaban mejor predispuestos a sumarse a la experiencia.

4. Encuentros con directivos y maestros en la sede distrital: rol de los capacitadores

Durante la implementación se consideró necesario crear espacios de reflexión para directivos y docentes que pudieran replicar lo que se había generado con el equipo de profesionales que integraban la CCC. Por ello, se organizaron reuniones con los maestros y los directivos en la sede del distrito con la intención de ofrecer un momento en el cual la palabra de todos los actores pudiera ser expresada sin intermediarios. De esta forma, los maestros de primer ciclo y el coordinador del primer ciclo de las cuatro escuelas que iniciaron el proyecto fueron convocados a reuniones para expresar (según los momentos de la implementación) sus dudas, temores, expectativas, ideas y aportes acerca de cómo encarar la experiencia. La palabra de cada maestro pudo tomar sentido dentro del equipo docente de su escuela constituyéndose así el posicionamiento de cada institución y la posibilidad de diseñar un punto

de partida para el proyecto. Como ya señalamos, no se había anticipado para la experiencia un determinado recorrido. Sólo el marco general del proyecto estaba previamente definido. A partir de allí, y a través de las reuniones, se ofreció un espacio para favorecer el proceso de toma de decisiones respecto de cómo implementar el proyecto en la escuela. De esta forma, las escuelas decidieron el encuadre que consideraron más apropiado para llevar adelante la experiencia. Es interesante señalar que esta modalidad de reunión en la sede distrital fue vivida por los maestros como una invitación que jerarquizaba su tarea y su participación en el proyecto. Al respecto, es significativo el siguiente aporte de una docente: “Pasamos del ‘como sí’ del trabajo en equipo a una verdadero trabajo compartido”.

Por su parte, los equipos de conducción también tuvieron su espacio en el mismo sentido. La singularidad de cada escuela, la particular conformación del equipo de conducción y el proyecto institucional, se constituían en variables de la “cultura escolar” que debían ser tomados en cuenta. De esta manera se instalaba un proceso de toma de decisión, también al interior de los equipos de conducción, los que debían favorecer la articulación entre la novedad del proyecto y la identidad de la escuela.

Las reuniones distritales fueron fundamentales para la implementación del proyecto porque permitieron profundizar la “construcción de autoría” en todos los actores y potenciar la finalidad implícita en todo proyecto de cambio: construir nuevos sentidos en relación con el trabajo docente que se desarrolla en las escuelas. Al respecto, es ejemplificador el siguiente aporte de una directora: “Pudimos modificar algo que está muy enquistado en el funcionamiento de nuestro sistema educativo: su estructura jerárquica bien piramidal. Nosotros trabajamos más allá de las jerarquías aportando cada uno lo suyo, y de esta forma instalamos un modo de trabajo tipo *staff* propio de otras profesiones pero que aún no está instalado en la escuela”.

Desde la posición de la capacitación entendimos claramente que “la construcción de autoría” se había constituido en un eje de la experiencia que debía orientar las decisiones de la comisión. Por ejemplo, al cierre del primer año y ante la necesidad de comunicar la experiencia al distrito o de presentar el proyecto a las escuelas que se sumaban en el segundo año, fue importante comprender que *los mejores multiplicadores de todo el trabajo realizado eran los propios actores*. Por tanto, en la Jornada de Intercambio de Experiencias llevada a cabo en el distrito en diciembre de 2003 y en los encuentros de sensibilización para las escuelas que se sumaban al emprendimiento, fueron los directores y maestros los que “tomaron la palabra” para presentar el proyecto a sus colegas.

5. Un espacio de trabajo específico para los directivos

A medida que la experiencia se fue extendiendo a mayor cantidad de escuelas, se constituyó un *espacio de trabajo distrital conformado por todos los equipos directivos*, que complementó *el trabajo de asesoramiento en gestión por escuela*. Las reuniones distritales se propusieron como un espacio de intercambio entre pares para pensar el propio rol. Al incluirse la totalidad de escuelas, este espacio fue reemplazando al de asesoramiento en gestión por instituciones, que quedó más acotado a respuestas específicas en función de demandas de algunos equipos directivos o de los capacitadores especialistas.

Los ejes centrales de trabajo fueron: la autoridad pedagógica del directivo, la función de coordinación y en distintos momentos se fueron abordando distintas temáticas que surgían de la implementación de la experiencia en las escuelas: la coordinación de ciclo, la evaluación de los aprendizajes, la planificación, entre otras.

Se constituyeron dos espacios de trabajo: los **plenarios** con la presencia de directivos de todas las escuelas del distrito; y las **mesas chicas**, conformadas en función de la heterogeneidad de la participación de las escuelas en la propuesta. En el caso de los plenarios, participaron todos los directivos de las escuelas organizándose en dos grupos heterogéneos en función del rol institucional; en cada uno de ellos estaban representadas todas las escuelas del distrito. Estos espacios se caracterizaron por dos abordajes centrales: la presentación de temáticas de preocupación para el rol directivo, su abordaje conceptual y su análisis en situación. El intercambio entre colegas de las distintas instituciones fue la modalidad privilegiada de trabajo. Se enriquecieron estos intercambios con la lectura de bibliografía, el análisis de films, el aporte de la literatura. En el caso de las mesas chicas, se organizaron como pequeños grupos de directivos con el criterio de agrupamientos flexibles en función de los propósitos de la tarea; así en algunos momentos se constituyeron pequeños grupos de escuelas cercanas, en otros momentos se conformaron grupos heterogéneos en función del recorrido en el proyecto.

Las estrategias con las que trabajamos se basaron en general en el análisis de casos y situaciones de las propias instituciones: lectura de registros de reuniones de ciclo, de cuadernos de alumnos, de observaciones de clases, de instrumentos de evaluación, son algunos de los recursos que tomamos para indagar, analizar y pensar posibles cursos de acción en cada una de las instituciones. El rol de los directivos como coordinadores, la conformación de equipos de trabajo, el asesoramiento pedagógico en un proceso de transformación fueron los temas centrales que nos ocuparon.

Los obstáculos y los logros en el desarrollo de la propuesta de Ciclada tuvieron en este espacio de trabajo un lugar para la discusión, el

intercambio y la colaboración entre los equipos. El espacio “pequeño” permitió un clima de confianza e intimidad que favoreció mostrar las problemáticas, manifestar las dudas, explicitar las críticas, todo al servicio de avanzar en la transformación.

6. Acciones de los capacitadores especialistas en las áreas curriculares

Así como fue decisivo para los equipos directivos y para los docentes estar cerca de la supervisora del distrito en el momento de iniciar la propuesta ciclada, también lo fue para los capacitadores especialistas. Esa proximidad, materializada de diversas formas en conversaciones cotidianas, reflexiones compartidas, reuniones interdisciplinarias de la comisión central, o comunicaciones telefónicas “de urgencia” ante situaciones imprevistas en las escuelas, permitió compartir tanto los criterios generales en relación con lo que debía ponerse en discusión, enfocarse y desarrollarse en la capacitación, como las estrategias del día a día para acompañar a la variedad de instituciones involucradas.

Sabíamos que debíamos *atender las necesidades prácticas de los docentes en el aula* como objetivo principal; que tendríamos que partir de sus representaciones y convicciones acerca de cómo enseñar y qué es aprender –no siempre explícitas– como también tener en cuenta las dudas y los interrogantes que iban tomando forma al tiempo que comenzaba a implementarse la propuesta: ¿Cómo evaluar las Prácticas del Lenguaje? ¿Cómo planificarlas? ¿Cómo organizar los contenidos y plantear diferentes metas para los distintos grupos? ¿Cómo desarrollar secuencias didácticas a la vez compartidas y diferenciadas para todo el ciclo? ¿Qué materiales deberían integrar la biblioteca escolar? ¿Cómo trabajar en forma colaborativa?

Por otra parte, también creíamos que el saber disciplinar que la capacitación podía aportar, solo resultaría significativo si estaba ligado a las prácticas de enseñanza y si venía a responder a algunos de los interrogantes planteados. Tampoco olvidábamos la necesidad antes mencionada de que cada sujeto de la capacitación se sintiera autor en relación con la propuesta y pudiera, por tanto, *desarrollar su propia voz*. Por todo lo dicho, los dos grandes ejes con los que se inició la capacitación docente fueron:

- la temática de la **evaluación de los aprendizajes** (desarrollada en las reuniones distritales ya presentadas con todos los maestros y los equipos directivos); y
- el análisis y la planificación de **proyectos y secuencias didácticas**, elaborados semanal o quincenalmente en cada escuela según sus características, necesidades y expectativas.

La temática de la evaluación surgió como problema en los inicios de la propuesta, ante la necesidad de contar con criterios e indicadores para reorganizar los grupos de alumnos; luego, se amplió a una perspectiva más general acerca de la evaluación de las Prácticas del Lenguaje y de las otras áreas que fueron incorporándose a la capacitación. En el transcurso de la propuesta ciclada, las reuniones distritales fueron variando las temáticas en función de las necesidades detectadas en la capacitación en las escuelas; por ejemplo, en el caso de Prácticas del Lenguaje: la alfabetización a lo largo del primer ciclo, el proceso de escritura y la corrección, las tipologías textuales, lectura y texto expositivo, entre otros. También se realizaron reuniones de intercambio y socialización de experiencias entre escuelas, así como de evaluación conjunta del desarrollo de la propuesta.

En cuanto a los encuentros por escuela, la modalidad de trabajo alternaba la elaboración de secuencias o proyectos específicos de las áreas o interdisciplinarios, que se implementaban según los distintos agrupamientos; las situaciones de intercambio a partir de lecturas bibliográficas sobre investigaciones, aportes teóricos disciplinares o didácticos sobre el *Diseño Curricular* y el enfoque del área; el análisis de ejemplos prácticos y de trabajos de los alumnos, la elaboración de matrices de evaluación para las secuencias que se estaban implementando, y también la observación y la participación en las actividades por parte de los capacitadores.

En varias ocasiones, en la puesta en marcha del proyecto o ante situaciones de conflicto planteadas en las escuelas, la capacitación del área curricular incluía a los capacitadores en gestión institucional. En reuniones con los maestros o con el equipo directivo, o con maestros y directivos, según el caso, se articulaba el diálogo sumando la perspectiva institucional a las problemáticas propias del área curricular. En estos intercambios podía hablarse –entre otras cuestiones– de las diversas maneras de agrupamiento que proponía cada área curricular –y de las contradicciones que parecían generarse–; de la constitución de las parejas pedagógicas y su funcionamiento –a veces no muy “parejo”–; de la integración de profesores curriculares al trabajo “en Ciclada”; o de las resistencias a iniciar efectivamente la tarea con los chicos, luego de semanas y semanas de planificación conjunta de las actividades.

Esta modalidad de capacitación curricular situada en lo institucional –que apunta a la construcción del carácter profesional del rol docente–, contempla y parte, como hemos señalado, de las necesidades particulares de la práctica y de su problematización, legitima los saberes de los docentes a partir de la reflexión y el análisis grupal de las propuestas y promueve el intercambio con el saber disciplinar o didáctico que puede iluminar algunos aspectos de esa práctica. Para quien se plantea cualquier transformación de las prácticas docentes, es decisivo, como lo fue para la propuesta ciclada, generar saberes que permitieran

comprender el contexto de las distintas situaciones de enseñanza para desarrollar alternativas de acción posibles y concretas, antes que supuestas certezas o probadas recetas. Por ejemplo: construir criterios de corrección de textos, criterios de selección de textos, modalidades de intervención docente, modalidades de organización de contenidos y de gestión del tiempo; caracterizar los diversos géneros discursivos, diseñar propuestas que tuvieran en cuenta la diversidad de puntos de partida de los alumnos, etcétera.

En algunas escuelas, la implementación de secuencias planificadas en las reuniones de capacitación, estuvo circunscripta a los momentos de agrupamientos “en Ciclada”, mientras que en otras permeó todas las actividades de aula, extendiéndose al trabajo de los maestros y de algunos profesores curriculares o bibliotecarios en actividades que continuaban en los grados. En todos los casos, fue central para la constitución del equipo de trabajo en cada escuela y para la tarea de capacitación el rol del coordinador del ciclo que –con mayor o menor dificultad según cada institución– gestionaba tiempos y espacios de reunión de los maestros –a veces haciéndose cargo de algunos grados–, fotocopaba y reseñaba materiales bibliográficos, acercaba materiales didácticos o diseñaba estrategias para trabajar con los padres acerca de la propuesta encarada por la escuela. Los coordinadores debieron también asesorar sobre la implementación del *Diseño Curricular*, flexibilizar algunos procedimientos y tradiciones de la cultura escolar, proporcionar apoyo emocional, y crear un ambiente de desafío y contención a la vez.

Este **trabajo colaborativo en la capacitación**, que promueve la variedad de puntos de vista y la elaboración colectiva de hipótesis y explicaciones fundamentadas, con el aporte de los capacitadores especialistas y de los capacitadores en gestión institucional, privilegió en la constitución de los vínculos de trabajo, el asesoramiento y el aliento de las fortalezas, tanto individuales como grupales. De este modo, permitió instalar en general un clima de confianza en los equipos de maestros, alentó la participación de cada uno según sus posibilidades y su conocimiento, favoreció el reconocimiento de las dificultades y de lo que no funcionaba, y generó la puesta en práctica de nuevas propuestas didácticas, la construcción de experiencias significativas y el desarrollo del aprendizaje colectivo. Entendemos que la construcción de experiencia no es sólo un “hacer más”, sino fundamentalmente la reflexión personal que se hace a partir de lo vivido y que permite que el trabajo colectivo sedimente de manera diferente en cada uno.

La propuesta ciclada fue una inmejorable oportunidad para la capacitación de los docentes en diferentes áreas: surgió de las necesidades de la enseñanza, problematizó las prácticas generando interrogantes y búsqueda colectiva de respuestas con asesoramiento didáctico y disciplinar, y produjo acciones de capacitación directamente articuladas con los procesos institucionales. En este sentido, todos aprendimos: cada equipo de docentes, cada docente en particular, también las instituciones en su estructura como organizaciones y todos los que participamos de la propuesta desde diferentes posiciones y lugares, ya que en forma permanente se promovió el análisis sistemático de la propia tarea.

Capítulo 5. Otro tipo de abordaje: la participación del Equipo de Orientación Escolar en el proyecto⁴⁰

El análisis del proyecto de Escuela Ciclada ha permitido recuperar las miradas construidas desde los diferentes actores intervinientes en el proceso de su construcción. En este sentido, queremos compartir la perspectiva del Equipo de Orientación Escolar del Distrito Escolar N°14 y su propio proceso de aprendizaje, potenciado y desafiado con la participación en la experiencia.

1. Cambios y crecimiento

La realidad educativa está atravesada por múltiples variables del contexto circundante. Los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas impactaron con fuerza en la actual conformación del sistema educativo. Uno de los aspectos más destacados del cambio social está vinculado con la aparición de nuevas configuraciones familiares que conviven en la escuela –familias biparentales, monoparentales, ensambladas, sustitutas–, mientras crece el interjuego de situaciones económicas críticas que influyen directamente en el movimiento interno de las familias, dando lugar a la aparición de propuestas diferentes y problemáticas propias: familias que no poseen un espacio digno para vivir; niños que viven en asentamientos al lado de la vía del ferrocarril en un ambiente precario de uso “múltiple”; y en casos extremos, familias nómades que llevan sus casas “a cuestas”.

En un marco donde la multiplicidad y la complejidad de los saberes por adquirir lleva a las instituciones educativas a pensar modos de intervención flexibles, variados y multidireccionales, se impone el cambio de la mirada individual de las situaciones por una mirada institucional, y la participación de otros actores que intercambien y sumen su intervención en el proyecto educativo.

Un proceso semejante tuvo lugar en el interior de los equipos de orientación escolar. Desde un equipo constituido en sus inicios sólo por psicólogos en cada distrito escolar, se pasó a la creación de grupos interdisciplinarios integrados por psicólogos, psicopedagogos, licenciados en Ciencias de la Educación y trabajadores sociales, con el objeto de intervenir junto con la escuela en aspectos preventivos y de atención sobre situaciones psicopedagógicas y sociales existentes en toda institución escolar. Los ejes fundantes que guían la acción de dichos equipos son la prevención y la promoción de la salud a nivel educativo desde un espectro psicopedagógico, psicológico y social.

Gradualmente el Equipo de Orientación Escolar (EOE) dejó de ser un “agente externo”, circunstancial, independiente, que actúa sólo por demanda respondiendo a una figura de “psicobomber”. En estos casos sólo se trabajaba en la emergencia puntual, “ayudando a apagar el fuego” que producía la problemática. Su participación era, desde la intención de la escuela, acotada a esta situación.

A partir del trabajo por ciclo y la tarea en equipo, el EOE pasa a formar parte de los recursos humanos que interjuegan en un sistema escolar abierto. Interviene como una institución que, si bien no constituye parte integrante de la escuela, trabaja en ella, con proyectos compartidos, anticipados y pensados en función de los objetivos prioritarios propuestos. Desde esta perspectiva, los objetivos fundamentales de los equipos de orientación son, por una parte, extender a sectores cada vez más amplios de la población la acción preventiva y promotora de la salud en el ámbito educativo; y por otra, ofrecer los servicios de un verdadero equipo interdisciplinario, brindando la cobertura adecuada a la solicitud de intervención en un espectro más completo de incidencia: psicológico, psicopedagógico y social. Como señala M. Müller, “no se trata de detectar, derivar y seguir los ‘casos problema’ sino de comprender, apoyar y acompañar los procesos institucionales y grupales del aprendizaje continuo de estudiantes y enseñantes, familias y fuerzas vivas de la comunidad, presentes directa o indirectamente en el quehacer escolar”.⁴¹

2. Cuando el tema que nos convoca es la enseñanza y el aprendizaje

Entre las múltiples demandas al EOE, muchas pasan a ocupar un lugar prioritario por la urgencia de la intervención (situaciones de riesgo de vida, abandono, abuso sexual, violencia familiar, negligencia), a través de un trabajo en red con otras instituciones idóneas: Defensorías, Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Guardia de Abogados, centros de salud, redes barriales, etc. Pero, considerando el fin esencial de las escuelas, su destino “pedagógico”, continúa siendo de suma importancia para su tarea el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tomando en cuenta las “invariantes pedagógicas” que interjuegan, acordando en esta postura con Telma Barreiro.⁴² La posibilidad y la situación real de los aprendizajes de niños y niñas de las instituciones, así como toda la gama de problemáticas presentes en esta temática: “repitencia, dificultades para conservar aprendizajes suficientemente trabajados, desfasajes madurativos notorios, necesidades educativas especiales” (Modalidad de Trabajo, EOE 14°, 2009), es el foco de esta tarea, centrada en la intervención que propicie situaciones de enseñanza - aprendizaje acordes con las características de la actual población escolar.

41

Müller, M., *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*, Buenos Aires, Bonum, 2002.

42

Barreiro, T., *Conflictos en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.

Muchas veces es necesario despejar y tomar en cuenta aspectos emocionales y sociales que interfieren para lograr exitosamente el proceso de aprendizaje esperado; por ejemplo, cuando aparecen situaciones que implican “riesgo de vida, niños solos sin adultos visibles a cargo, niños ‘sin existencia legal’ (por no estar documentados), situaciones de violencia (niños maltratados físicamente, relatos de abuso sexual infantil, negligencia, maltrato emocional), autoagresiones repetidas, aislamiento severo, marcados trastornos en el comportamiento, etcétera” (Modalidad de Trabajo, EOE 14°, 2009).

Varios fueron los proyectos que marcaron el recorrido en la tarea. Por ejemplo, ya en el año 1994, partiendo de las preocupaciones que los docentes manifestaban sobre chicos poco estimulados que vivían en situaciones marginales, sin hábitos, no acostumbrados al diálogo, se escuchaban expresiones como “con estos chicos no se puede: vienen sin nada”. Entonces se consideró necesario implementar un instrumento que permitiera conocer el real punto de partida de los conocimientos con el que estos niños llegaban a la escuela.⁴³ Alumnos de distintos asentamientos de la zona constituían la mayoría de la matrícula de los primeros grados en algunas instituciones del distrito. Esta situación llevaba a la impotencia docente: los maestros sentían que los alumnos y ellos mismos no contaban con las herramientas necesarias para comenzar a reconstruir su proceso de aprendizaje. Un grupo del EOE intervino específicamente en pensar y crear un instrumento evaluativo para recoger datos e información sobre las características de los alumnos que ingresaban a primer grado provenientes de grupos sociales desfavorecidos, muchos de los cuales no contaban con experiencia escolar previa en jardín. Aspectos relacionados con su expresión oral espontánea, su modalidad de pensamiento para resolver situaciones matemáticas diversas, permitieron ir configurando un perfil de cada niño. Y luego, en una intensa tarea, fue posible reconstruir el bagaje de conocimientos de los alumnos privilegiando los aspectos con los que el maestro sí podía contar para iniciar su tarea de enseñanza de la lectoescritura y numeración. Junto a los docentes, se trabajó finalmente en el diseño de estrategias favorecedoras de la comprensión para estos niños. Esta “investigación-acción” permitió reconstruir saberes a partir de la práctica implementada y trabajar con el conjunto de docentes de primer ciclo. Hasta ese momento la tendencia había sido analizar situaciones individuales con “el/la” docente de grado sobre la problemática de “un/a niño/a”. Posteriormente, en cambio, el equipo docente comenzó a vislumbrarse como vehículo de acción pedagógica.

3. Apoyándonos en el nuevo abordaje implementado: la mirada por ciclos y la red distrital

La creación de la red distrital, inter e intrainstitucional, permitió visualizar de un modo diferente el aprendizaje de los alumnos, el trabajo de los

43

Ortelli, L., Paglione, I., Schnaith, A., Volcoff, N. y Winnicki, M., “Potenciar aprendizajes más satisfactorios” (trabajo de investigación implementado en las Escuelas N° 4 y N° 26 D.E. N° 14, 1994).



equipos docentes y la gestión directiva. El interjuego logrado convergió hacia el interior de cada institución dando lugar a una organización propia con distintos niveles longitudinales y transversales. Se acentuó la necesidad de complementar la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza a través de toda la escolaridad del niño. En este proceso, cada actor tomó protagonismo y responsabilidad en una tarea pensada y armada “enlazadamente” con el resto de sus compañeros.

A partir de las necesidades planteadas, el Equipo de Orientación Escolar participó en las instituciones formando parte de algunos de esos espacios, posibilitando un real intercambio que le diera sentido a la tarea compartida en función de los alumnos. En muchas de las escuelas donde se trabajó, se pudo intensificar encuentros con los maestros y coordinadoras de ciclo aprovechando los espacios y tiempos ya organizados. En este diálogo fue posible recoger demandas, identificar coincidencias y disidencias, compartir tiempos de trabajo áulico, retraducir posturas, acordar nuevas estrategias de intervención, evaluar conjuntamente resultados, ofrecer bibliografía como aporte. Se intentó hacer hincapié en propuestas pedagógicas que sirvieran a todos los alumnos del ciclo, desviando el foco “del niño problema” hacia la posibilidad de repensar propuestas de aprendizaje para todos. La participación en los encuentros de la red distrital permitió adecuar la tarea a las reales necesidades institucionales presentes y tomar en cuenta las distintas demandas correspondientes a cada nivel de intervención institucional (conducción-ejecución).

4. La intervención desde un Equipo de Orientación Escolar

La participación de miembros del EOE en la Comisión Ciclada Central permitió el intercambio en el mismo espacio y tiempo, con todas las instancias intervinientes en el proyecto ciclado (Supervisión, Educación Especial, CePA, EOE). El encuadre del trabajo, dentro de esta nueva propuesta, acentuó el modo de abordaje que ya veníamos proponiendo al enfocar las distintas problemáticas de aprendizaje que las instituciones nos planteaban. En los encuentros pudimos participar: a) en la realización de los diagnósticos grupales; b) en el asesoramiento de las posibles formas de agrupamiento de los alumnos, según la variable considerada; c) en la organización de la secuencia de contenidos correspondiente al ciclo.

Nos ocupamos de enfatizar la orientación en la situación de alumnos con problemáticas específicas que requerían la intervención de otros profesionales (derivación a tratamientos, solicitud de intervención de la maestra de apoyo itinerante, derivación a diagnóstico en Gabinete Central o Escuela de Recuperación). Un tema fundamental en todo momento fue la evaluación continua del proceso enseñanza - aprendizaje. Compartimos lo registrado por las docentes durante el desarrollo de los encuentros con los niños y ofrecimos acompañamiento y contención a estos docentes en este nuevo desafío, apoyándonos en sus saberes y fortalezas.

A modo de síntesis, cabe expresar que tanto los encuentros por ciclo como el encuadre de trabajo de este EOE antes de la implementación de la organización ciclada, habían abierto un camino para abordar situaciones dinámicas (de aprendizaje y convivencia) de cada grado del ciclo. Contábamos con la observación de cada maestro en relación con su grupo, y la posibilidad de recibir sugerencias por parte de las otras docentes del ciclo, pero el docente seguía siendo el responsable de las intervenciones posibles en su aula. El desafío de la organización ciclada hizo posible un mayor intercambio y construcción conjunta de todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza, con la participación y la decisión de todos los docentes a partir de una visión integral del niño y del ciclo. El proyecto configuró un campo más propicio para visualizar la secuencia de aprendizaje del alumno y las estrategias docentes capaces de favorecer este proceso de construcción. La visión “del grado” fue reemplazada por el trabajo en niveles, constituyendo agrupamientos flexibles a partir de todo **el grupo general de primer ciclo.**

El alumno dejó de ser “tuyo” o “mío” para pasar a ser responsabilidad de todos los integrantes del equipo docente.

Capítulo 6. El proyecto en las aulas. Desde el relato de los maestros

1. Primer relato. Una invitación a participar: miedos, inseguridades y resistencias⁴⁴

Poner en palabras el largo y complejo recorrido que significó la implementación de la organización ciclada implica dar cuenta de un amplio abanico de posibilidades, logros y dificultades que se abrió en cada una de las escuelas participantes. Con algunos documentos internos del subgrupo de nuestra escuela, datos sueltos tomados en cuadernos, marcas y textos subrayados en documentos oficiales, nos proponemos en este espacio ofrecer, desde la perspectiva de los docentes, nuestra visión del proyecto “Ciclada”.

Todo comenzó a principio del año 2003, cuando la Supervisora Escolar propuso a las maestras del primer ciclo de nuestra escuela llevar a cabo algunos cambios en las prácticas docentes que implicaban una nueva forma de agrupación de los niños considerando los niveles de aprendizaje en los que se encontraban y no en los grados que cursaban. ¿Por qué nuestra escuela? ¿De qué se trataba ese proyecto? En las reuniones previas, la Directora nos había anticipado que uno de los motivos por los cuales se incluía a nuestra escuela en esta propuesta de trabajo era la necesidad de remontar la baja matrícula y mejorar los resultados del aprendizaje en un contexto de diversidad cultural y serias dificultades que presentaban los alumnos. Esta cuestión ya había sido trabajada en el PEI de nuestra escuela; el proyecto nos abría una nueva perspectiva, que reforzaba nuestros propósitos.

La primera reunión con la Supervisora fue interesante pero incierta. Con las otras maestras escuchamos y preguntamos. Recuerdo que me resultó clarísimo el artículo 83 del Reglamento Escolar, en el cuaderno de apuntes aparece destacada la frase “se decidía dar continuidad y fortalecer la organización por ciclos”.

¿Cómo comenzar? Las innovaciones siempre movilizan, son un desafío. Había que flexibilizar horarios y espacios, cambiar la estructura tradicional en la que cada docente trabaja solo con sus alumnos en su aula, su planificación, su metodología, su forma de evaluar. Llegábamos cada mañana a la escuela con expectativas, día a día rompíamos nuestra propia rutina e inercia.

Había que abrir puertas, cabezas y corazones. Con las otras dos maestras que integrábamos el primer ciclo debíamos comenzar a pensar en

44

Alicia Capovani, maestra de grado de la Escuela N° 16, DE 14°.

equipo, compartir miradas sobre los proyectos a realizar, valorar las aptitudes de cada una para llevar a cabo la coordinación del área que le resultara más interesante, eliminar sospechas y suspicacias. “Otra” maestra tendría a alguno de “mis chicos”, y yo, “los de ella”. Ya no serían “mis alumnos”, serían “nuestros alumnos”. Al mismo tiempo, no trabajaríamos ya en la soledad del aula, estaríamos en un espacio compartido. Comenzamos a apreciar el poder analizar las distintas perspectivas y estrategias a seguir para lograr buenos aprendizajes y a sorprendernos con las observaciones propias y de las otras colegas. El equipo se expandió con la maestra bibliotecaria y más tarde con la maestra recuperadora. Otras miradas se iban sumando.

Fue importante comprender que el camino de construcción del aprendizaje tendría mayor continuidad y se prolongaría en el tiempo –todo un ciclo de tres años–, dándole a cada alumno las condiciones necesarias para lograrlo, apoyándolos con la intervención adecuada. Abriríamos puertas para ampliar el espacio y variar la integración de los grupos en los distintos momentos del proyecto y también para estar comunicadas y acompañarnos como colegas en esta nueva etapa.

Articular la Ciclada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y profundizar aún más en nuestro compromiso con la diversidad fue el primer tema al que nos abocamos en las reuniones con la Coordinadora de ciclo y la Directora. Todas las problemáticas y las alternativas de solución se planteaban a través de la construcción del PEI. La identificación de los puntos críticos, fruto del diagnóstico, señalaban como eje la atención a la diversidad lingüística y de biografías escolares de los alumnos de diversos orígenes sociogeográficos y culturales. Acordamos entre todos *focalizar inicialmente en la oralidad* –uno de los objetivos principales planteados en el PEI– como modo de posibilitar que todos los chicos pudiesen acceder a los aprendizajes fundamentales desde la diversidad y buscando evitar la discriminación lingüística.

Un primer paso necesario fue reconceptualizar la práctica de la oralidad que tendría lugar en la escuela. Esto implicó concebir la lengua como un conjunto de variedades lingüísticas que corresponden a distintos usos sociales. Además, reconocer que la enseñanza de la oralidad sólo puede tener lugar en el marco de la participación en diversas situaciones comunicativas. Decidimos abordar los cuatro quehaceres de la lengua a través del cuento, enfatizando en los procesos de comunicación. Lograr que esas voces inaudibles pudieran ser escuchadas en sus necesidades, deseos, tristezas y alegrías era nuestra meta. Debíamos generar un espacio donde nuestros alumnos pudieran expresarse adecuadamente, desarrollándose como hablantes y oyentes capaces de participar, para luego trabajar sobre la lengua escrita.

La Ciclada venía a darles a nuestros alumnos, quizás, una oportunidad que hasta ahora no encontraban o que nosotros no sabíamos cómo

ayudar a construir. Como escuela, como maestros, podemos ser generadores –o no– de oportunidades. Graciela Montes habla sobre la “ocasión” con una serie de exquisitas metáforas como “una grieta en el pequeño tiempo”, “brinco de libertad”, “un ensanchamiento del horizonte”, “un nuevo punto de vista”. Esta ocasión –la Ciclada– podía encenderse o quedar inerte. Todo estaba ahí y dependía de lo que cada uno estuviera dispuesto a ofrecer para lograr el cambio.

No había antecedentes de esta forma de organizar la tarea, por lo cual no existía referente para poder consultar o tomar como modelo. Teníamos muchas expectativas, estábamos ansiosas, temíamos equivocarnos, había marchas y contramarchas en nuestras actividades. La bibliografía no era muy abundante y en el camino se presentaban dificultades: resistencia ante los cambios organizativos, falta de convicción en la propuesta, escasa tolerancia hacia la incertidumbre, entre otras.

Un día de los tantos, en que estaba buscando material para poder trabajar, encontré un párrafo de Howard Gardner que me iluminó y me dio pie para seguir adelante: “Son las limitaciones las que hacen posibles consecuciones auténticas incluyendo la innovación y la creatividad humana. En ausencia de éstas, donde teóricamente todo es posible, no sería posible hacer avances.” Esto me hizo comprender que debíamos seguir adelante con los agrupamientos flexibles de alumnos acordes con sus puntos de partida en el proceso de aprendizaje.

En el recorrido fueron abriéndose nuevos canales de comunicación con el equipo de conducción, entre los maestros y con los chicos. Las reuniones de ciclo eran coordinadas por la Vicedirectora y participaban las docentes de primero, segundo, tercer grado, junto a la maestra bibliotecaria. La Directora se hacía presente en aquéllas donde se tomaban las decisiones más importantes o cuando nos visitaban los capacitadores. En los encuentros se opinaba, se reflexionaba, se discutía y se llegaba a acuerdos. Cada semana, articulábamos nuestro trabajo, organizábamos nuestras clases y diseñábamos las secuencias para cada nivel. Analizábamos y debatíamos sobre la bibliografía que aportaban los capacitadores y cómo aplicarla en las clases. Realizábamos un encuentro con una propuesta común para todo el ciclo y luego nos dividíamos por niveles para llevar a cabo las actividades. Había un seguimiento constante de nuestra tarea pedagógica por parte de la Coordinadora que nos acompañaba en cada una de las acciones emprendidas. El equipo de conducción llevaba un registro de lo realizado. Paulatinamente fueron incorporándose a estas reuniones los integrantes del EOE (que ofreció su asesoramiento en la primera organización de agrupamientos por niveles) y los capacitadores del CePA.

Tomamos como criterio de agrupamiento indicadores del *Documento de trabajo N°5*⁴⁵ de Actualización Curricular, y su referencia de lo esperable en oralidad para niños de esas edades y el pasaje posterior a

45

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, *Prácticas del Lenguaje, Documento de trabajo N° 5*, 1999, Serie Actualización Curricular.

otro nivel. A modo de ejemplo, se citan dos funciones que cumplen los intercambios orales realizados en el aula cuando se están enseñando y aprendiendo diferentes contenidos: aprender a escuchar y aprender a argumentar. Son aprendizajes que los niños hacen usando el lenguaje y conocimientos que adquieren sobre el uso de la lengua, y que muchos de ellos sólo pueden adquirir en la escuela.

Estas agrupaciones eran flexibles ya que variaban los tiempos según las demandas de cada niño en particular. Al trabajar con los distintos niveles, cada niño era estimulado de acuerdo con sus necesidades. Se plantearon actividades para que pudieran expresarse con libertad y sin sentirse presionados. Se lograron buenos resultados ante las distintas dinámicas empleadas.

En los cuadernos podemos ver, entre los registros de momentos de trabajo de las distintas agrupaciones, un listado con los nombres de los alumnos y escritas con lápiz las siguientes observaciones:

Juan avanzó en la escritura, participó en el grupo, comenzó a hablar.

Marta quiere representar un personaje del cuento.

José y Susana están en condiciones de pasar al grupo 2.

Esta estructura nivelada permitió la contención de las diferencias en los ritmos y modos de aprendizaje. El formato no graduado rompe con la lógica que guarda relación con la edad y pone el acento en otros aspectos: cognitivo, psicosocial, actitudinal, entre otros. Y al observar los logros, comenzábamos a elevar la autoestima (de alumnos y docentes) y atender genuinamente la diversidad.

LAS REUNIONES EN EL DISTRITO ESCOLAR: UN ENCUENTRO DIFERENTE

En junio, llegó la primera reunión en el distrito convocada por la Supervisora del distrito. No sabíamos qué iba a suceder en ese encuentro. Allí pudimos conocer a todos los participantes y recibir información sobre las funciones de la CCC y sobre los aspectos generales de la propuesta. Participamos todos los maestros de grado de primer ciclo de las cuatro escuelas que conformaban el primer grupo en esta propuesta, los maestros de recuperación y bibliotecarias. ¡Qué importante fue ese contacto entre colegas de distintas escuelas!

Una vez presentados nos agrupamos por ciclo por escuela y trabajamos con la consigna de armar el recorrido realizado hasta ese momento en cada institución. Recuerdo que, a pesar de nuestras dudas e incertidumbres, pudimos detectar los aspectos positivos de los pasos dados y los grandes avances realizados. Armamos un listado con las dificultades, los facilitadores y las propuestas que considerábamos necesarias para trabajar en Ciclada. Pudimos percibir que funcionábamos como equipo, que nos complementábamos y que estábamos abiertas a aceptar los

cambios. El trabajo colaborativo procuraba buscar en la concurrencia de actuaciones coordinadas, el mayor efecto que la simple adición de acciones y efectos individuales, en aras del beneficio colectivo.

Apareció en ese momento un tema fundamental: la evaluación en tanto acreditación de saberes y condiciones de promoción no marcadas por el ciclo lectivo. Recuerdo las discusiones, los acuerdos y desacuerdos. Finalmente se consensuó aclarar en el documento de evaluación el momento del proceso en el que el alumno se encontraba, para informar a las familias. Se realizaría un informe complementario sobre el progreso de los alumnos respetando sus puntos de partida. Estos criterios se definirían en cada institución, tomando en cuenta las sugerencias del EOE y de las maestras recuperadoras asignadas a cada escuela. Se enfatizó la importancia de la multiplicidad de miradas sobre los alumnos y la responsabilidad compartida por el resultado de los aprendizajes. La importancia de las adaptaciones curriculares, los tiempos de cada alumno..., pero más tiempo no quería decir tiempo muerto. En ese período se generarían las intervenciones pedagógicas necesarias y el apoyo adecuado a cada niño.

En la segunda parte del año, los profesionales del CePA comenzaron a asesorarnos en cada escuela. Concurrió una maestra recuperadora para apoyar la tarea y trabajar con aquellos niños dentro del tiempo y el espacio de cada nivel.⁴⁶ Recibíamos su aporte dos días en la semana, que coincidían con los que desarrollábamos las horas de Ciclada. Cuando se incorporaron otras áreas al proyecto, esa concurrencia fue diaria.

Pudimos empezar a apreciar la integración de los alumnos a esta nueva organización y los cambios que comenzaban a operarse en nosotros como equipo docente. Una muestra de ello fue el momento de la evaluación del tercer bimestre. En la reunión de ciclo a tal fin, comprobamos que no estábamos solas, que teníamos un gran acompañamiento en las decisiones a tomar. Una vez más quedó demostrado que el trabajo en equipo daba buenos resultados.

Habíamos aprendido a pensar en función de ciclo. Nuestra planificación contemplaba proyectos y secuencias didácticas en común para todo el ciclo. Por otro lado, la capacitación del área de Prácticas del Lenguaje de CePA nos aportaba herramientas y estimulaba a seguir construyendo nuevas experiencias. El equipo de conducción asesoraba y atendía nuestras inquietudes y pedidos. Desde supervisión éramos escuchados y alentados a seguir con nuestra tarea.

Las reuniones para entregar los boletines en cada grado se convirtieron en una reunión de ciclo donde se planteó a los padres qué era la “Ciclada”, sus propósitos, la secuenciación de las actividades, la forma procesual de la evaluación, el porqué de los agrupamientos y cómo se realizaban. Contrariamente a lo pensado, los padres se entusiasmaron

46

Anteriormente el docente recuperador estaba fuera del contexto de la clase, retirando a los alumnos y trabajando con ellos en forma individual.

con la propuesta. ¿Por qué estábamos preocupados por la aceptación? Simplemente, por prejuicios. Desconocíamos si los padres comprenderían estos agrupamientos o por qué en los niveles de Lengua alumnos de 3º grado se encontraban en el 2º o el 1º nivel o, por el contrario, un alumno de 1º grado estaba en el 2º nivel.

De pronto, nos dimos cuenta de que los docentes no sólo nos reuníamos en la hora estipulada sino que el recreo o la hora libre nos acercaba para comentar siempre algo del proyecto y cómo seguir. La Ciclada no sólo había cambiado la actitud de los chicos, también la de los maestros. Evidentemente, transmitíamos nuestro entusiasmo a todos los que nos escuchaban.

En diciembre se realizó una jornada de evaluación con las cuatro escuelas participantes. Previamente hicimos una autoevaluación que llevamos al encuentro de trabajo. Allí volvimos a recuperar el trayecto recorrido desde comienzo de año: las dificultades con las que tropezamos y los facilitadores con los que contábamos. Pudimos ver que los caminos no habían sido iguales en todas las escuelas; no todos pensaban como nosotros. Aparecían muchas resistencias. En algunas escuelas eran más las dificultades que las fortalezas para trabajar en equipo; el individualismo superaba todas las acciones puestas al servicio de la organización ciclada. En esa oportunidad, al preguntar por cómo seguiría el proyecto, nos comentaron que el año entrante otros grupos de escuelas comenzarían a transitar este camino. Y nosotras, las cuatro primeras escuelas, nos íbamos a constituir en cabeceras de una red para socializar todas las experiencias vivenciadas, como apoyo de otros colegas. Estábamos comenzando a caminar hacia un nuevo modelo, en el que ya se perfilaban buenos resultados.⁴⁷

AVANZAR EN EL PROYECTO: LA CONSTRUCCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y PROYECTOS

Ya en el segundo año de trabajo en el proyecto, la Ciclada no era lo desconocido, lo inesperado. Por el contrario, era una realidad. Después de las evaluaciones finales del año anterior, decidimos hacer ajustes y tomar algunas decisiones para tener más tiempo dedicado al proyecto. El equipo de conducción, atento a posibilitar el aprendizaje de alumnos y docentes, creaba espacios y tiempos para las reuniones con los capacitadores.

La tarea del aula continuaba enriqueciéndose con los aportes de la metodología empleada en los bloques de la Ciclada. En las reuniones de planificación decidimos agregar una hora del área “Conocimiento del mundo” con el propósito de armar una huerta, incluyendo algunos temas del bloque temático “Fenómenos naturales”. Lo integraríamos con el área de Lengua para que los alumnos informaran oralmente y por escrito al resto de la escuela sobre el proyecto. Por otra parte, como el

47

Como dice Marta Libedinsky, “la innovación educativa no debe introducirse únicamente a través de la transmisión de contenidos en las aulas, mediante técnicas docentes, sino que es necesario renovar las estructuras de la organización. Así entendida, la innovación debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica”. Marta Libedinsky, *La innovación en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2001, pág. 21.



bloque de dos horas utilizado el año anterior en Lengua no era suficiente, decidimos anexo la hora de lectura institucional. De esa manera, contábamos con tres horas semanales para el proyecto.

Tomando la temática de los cuentos tradicionales en sus distintas versiones, elaboramos las secuencias didácticas correspondientes ayudados por la capacitadora del CePA, quien, además de asesorarnos, nos sugirió bibliografía especializada. Sus propuestas nos enriquecían y generaban espacios para la reflexión sobre nuestras prácticas docentes. La bibliotecaria nos ayudaba en la búsqueda de bibliografía y material para las prácticas del lenguaje. Los docentes de tecnología, plástica y música también comenzaban a acompañar tímidamente. El proyecto de huerta permitió a los alumnos superar etapas. Llegaron inclusive a socializar la experiencia a los alumnos de segundo ciclo. Recuerdo que pudieron hablar ante un auditorio, responder preguntas, armar afiches con las recetas de remedios caseros para el cuidado de las plantas, describir las distintas semillas.

En un encuentro en la sede distrital, hicieron su entrada las capacitadoras de Matemática del CePA. Después de mostrarnos los distintos enfoques metodológicos, se presentaron juegos con dados y con cartas, y otros materiales. Indagamos sobre los contenidos trabajados en cada juego y los posibles procedimientos de resolución. Los equipos de cada escuela discutimos cómo implementarlo en Ciclada. En la reunión habitual de los jueves junto a la coordinadora, decidimos armar los grupos de Matemática mezclando alumnos de los tres grados para que interactuaran ante los juegos o situaciones que se les propusieran. En esta oportunidad, formamos grupos heterogéneos de seis alumnos: dos de cada grado tomados al azar. Ante nuestra sorpresa, los juegos de dados ponían a casi todos los alumnos en un mismo nivel a la hora de la resolución.⁴⁸ En el caso del juego “Pirámide de números”, algunos alumnos que nunca habían jugado a los dados y no conocían su configuración, tenían que realizar un conteo directo para poder sumar.

No eran sólo los de primer grado, también de segundo y tercero. Pasando mesa por mesa, registrábamos las etapas de resolución en que cada alumno se encontraba, para luego agruparlos en niveles, como habíamos hecho en lengua. Trabajamos toda la semana con distintas variables del juego en las clases, agregábamos o sacábamos dados. También usamos dados grandes de gomaespuma para jugar entre todos o en grupos. Después de dos o tres encuentros, presentamos juegos diferentes de acuerdo con el nivel. En el primer nivel, repetimos el juego “Pirámide de números”; en el segundo, utilizamos tres dados;⁴⁹ en el tercero, trabajamos con la Generala. El entusiasmo por seguir jugando era notable: los chicos pedían seguir en el recreo. Como en el primer recreo podían jugar en la ludoteca de Biblioteca, también ahí se introdujo el juego de dados.

48

Para jugar se requieren 2 ó 3 jugadores, cada uno con su tablero y un cubilete con 2 dados. El tablero es un triángulo grande donde constan los números del 2 al 12, ubicados en forma creciente desde el vértice superior hasta la base. Cada jugador por turno tira los dados y suma el puntaje, tacha los números que obtiene. El primero que tacha todos los números gana.

49

Dos o tres jugadores, cada uno con su tablero, cubilete con tres dados, tablero con los números del 3 al 18.

Surgían algunas dudas... ¿Cómo intervenir para que fueran progresando? ¿Lo estábamos haciendo bien? En nuestro registro identificábamos los datos de cada uno, individualizábamos las dificultades y pensábamos las estrategias de superación. Recuerdo que los que estaban en la etapa de conteo jugaban solamente con dos dados. Contaban punto por punto de cada uno de los dados para lograr calcular el resultado. Insistimos en que reconocieran la configuración del primer dado y contaran sólo los puntos del segundo; de esa manera pasaban al sobreconteo. Los que se encontraban en la etapa de sobreconteo comenzaron a sumar cada vez con más rapidez el valor del primer y segundo número (sin necesidad de apoyar el dedo para contar en el segundo dado) para llegar al resultado correcto. Después de aproximadamente dos semanas, un 50% se manejaba por percepción al ver las caras de los dados y sumaba sin ninguna necesidad de contar los puntos.

La ayuda de la especialista capacitadora de Matemática fue fundamental. Sus palabras de elogio y las pautas nos alentaron para continuar con esta metodología. Y así después de dos o tres encuentros con este apoyo, pudimos notar los avances y empezamos a cambiar las agrupaciones. Fue una sorpresa para las maestras tomar conciencia de cómo los niños comenzaron a realizar registros de los juegos. Algunos anotaban con rayitas los puntos obtenidos, otros ponían los números que iban sacando en cada tiro para sumar al final de cada ronda y otros anotaban el total sumando mentalmente. ¡Los docentes y los alumnos estábamos aprendiendo! Y así, pasamos de esos juegos a juegos de emboque y a los bolos para ir componiendo los números y descomponiéndolos. Los chicos expresaban su interés por conocer los distintos juegos y compartían el espacio con todo el ciclo sin inconvenientes. Se ayudaban cooperativamente, sin pelearse por ganar o hacer trampas. Creamos un reglamento entre todos para los días de juego.

Algunos padres se interesaron por estas actividades. Acordamos dar participación a las familias porque consideramos que era el momento oportuno dado el entusiasmo de los chicos. Era importante aprovechar este acercamiento porque la participación era escasa, casi nula. Y vinieron a jugar junto a sus hijos.

Ante el interés presentado por las familias implementamos una caja de juegos matemáticos⁵⁰ que los alumnos podían llevar a sus casas por tres días. De esa manera, compartirían en casa lo hecho en la escuela. Los padres, por su parte, completaban una ficha indicando qué juegos habían elegido, qué les parecía la experiencia, cómo había resultado compartir con su hijo/a los juegos en familia. Teníamos de esa manera una evaluación social de lo realizado. Las devoluciones escritas fueron enriquecedoras. Advertimos que, en algunos casos, los chicos habían sido los referentes para explicar los juegos y los padres aprendieron junto a ellos. Algunos elogiaban esta forma de agilizar y adquirir rapidez en el cálculo a la par de disfrutar de un momento grato. Observamos que

50

La caja contenía una serie de juegos como los que realizábamos en la escuela: Desarmo la escalera; Guerra simple y doble; Sumo 100; Loterías, Generala; Cuadro multiplicador, etc. Cada juego tenía las instrucciones sobre cómo jugarlo. Había también un mazo de cartas españolas, un cubilete con 5 dados y los tableros correspondientes.



todos participaron y contestaron en la medida de sus posibilidades (un alto porcentaje de los adultos eran semianalfabetos). Con gran sorpresa y alegría vimos acercarse a familias antes ausentes. Lo importante fue la integración social mediante una actividad lúdica escolar que implicaba aprendizajes significativos para nuestros alumnos.

Sistemáticamente los alumnos fueron aprendiendo las reglas de cada juego y construyendo estrategias para ganar. Empezamos a trabajar con billetes y monedas y armamos un proyecto: el supermercado. Entre todos construimos cajas, botellas, latas, etc. y se repartió el dinero entre los alumnos para realizar las compras. El supermercado se inauguró con la llegada de muchos “clientes”. Armamos una caja separando billetes y monedas en forma decreciente. Los cajeros contaban y recontaban. Hacían un arqueo de caja en cada recreo. Anotaban cuántos había de cada valor. Utilizaban la calculadora. Para pagar los productos comprados, debían utilizar billetes de distintos valores y realizar equivalencias.

A esta altura del año, en los encuentros de Matemática, armamos los niveles acorde con distintos indicadores, para poder seguir progresando en el aprendizaje. Invitamos a los alumnos de 4° grado a compartir la actividad. Interactuaban con los del tercer nivel. Llegó el momento de repartir sólo billetes de \$100, por lo cual obligatoriamente había que dar vuelto y variar las estrategias de cálculo comprobando otras y no la resta para resolver la situación. También hubo ofertas de hipermercado con precios que excedían largamente la cantidad de pesos repartidos. Se armaron cooperativas espontáneas para lograr comprar el producto ofrecido (tercer nivel). Se ofreció la venta de electrodomésticos en distinto número de cuotas y con rebajas.

Al participar en diferentes juegos sobre un mismo tema, los alumnos perfeccionaban sus estrategias y habilidades. El próximo paso fue integrar el área de informática con juegos similares a los de ciclada. De esa manera, se incorporaron contenidos de aprendizaje cada vez más complejos mediante el juego y los alumnos fueron resolviéndolos con eficacia.

Desde el equipo de conducción se estableció que bimestralmente realizaríamos una articulación entre el primer y segundo ciclo en las distintas áreas para aunar metodologías de trabajo y evaluación. Por otro lado, acordamos trabajar el tema evaluación en las jornadas institucionales. Asimismo, se comenzó con la etapa de sensibilización con el segundo ciclo. La mayoría de las maestras adhería pero quedaban algunos focos de resistencia. En los encuentros, los docentes reconocimos que todos los alumnos podían aprender en las condiciones pedagógicas adecuadas, que no debíamos ser transmisores de información sino creadores de situaciones para que los alumnos construyeran su saber. Llegamos a la conclusión de que el trabajo emprendido con el primer ciclo debía extenderse a toda la institución. Para ello, en los últimos encuentros del

año compartimos los asesoramientos de los capacitadores con las distintas maestras de las áreas del segundo ciclo. Y coincidimos en elaborar criterios de evaluación similares. ¿Qué evaluó? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cómo? El equipo de conducción nos hacía reflexionar sobre el tema y exponer nuestros puntos de vista para llegar a acuerdos. Comprender que la evaluación sirve al docente para planificar futuras acciones y rever posibles metodologías de enseñanza. Debíamos aprender de la evaluación.

La organización ciclada venía a cambiar el perfil del docente: se necesitaban maestros con propuestas que estimularan el placer por el aprendizaje, que reflexionaran críticamente sobre su tarea y, por sobre todo, que operaran cambios a través de los asesoramientos recibidos, manteniendo coherencia entre el decir y el hacer. Y para lograrlo, se implementaba la asesoría de los capacitadores en todas las áreas y la convocatoria a la sede distrital donde se intercambiaban opiniones y se evaluaba el trabajo entre varias escuelas. Un nuevo desafío.

UNA NUEVA ARTICULACIÓN ENTRE ÁREAS

Había un nuevo desafío: Educación Tecnológica articulando contenidos del área Conocimiento del Mundo. Nos reunimos con la coordinadora de ciclo y seleccionamos algunas ideas básicas y ciertos alcances de contenidos de varios bloques. Se hizo un recorte de los contenidos y se buscaron los aspectos de la realidad social y tecnológica, tanto en el pasado como en el presente. Elegimos para desarrollar el tema “elaboración de la harina y el pan”, centrándonos en la panadería como establecimiento con el propósito de poner la mirada en la fase del proceso vinculado a la producción de alimentos. También lo relacionamos con el barrio y sus características. Trabajamos junto con la capacitadora y la profesora de Tecnología para el armado del proyecto. ¿Cómo interveníamos cada uno de los docentes? ¿Con qué recursos contábamos para llevar a buen puerto el proyecto? ¿Formábamos un buen equipo dando cabida a la profesora de Tecnología? ¿Estaban claras las articulaciones proyectadas? Costó diagramar la integración de los chicos por niveles en las horas de Tecnología porque el primer ciclo tenía clase en días diferentes y había que movilizar los horarios del resto de la escuela. Después de ver distintas posibilidades, acordamos utilizar una hora común con los alumnos de primer ciclo trabajando juntas las docentes de grado, la maestra recuperadora y la profesora de Tecnología. Con ella trabajarían agrupados por grados en sus respectivas horas. Se respetarían los niveles de lengua para trabajar en Conocimiento del Mundo. Las docentes rotábamos, no coincidían los niveles con el grado asignado. Variaba de acuerdo con el área. Además, cada una tenía a su cargo un área que

coordinaba llevando adelante la articulación de las secuencias entre los tres niveles.

El proyecto estaba armado para que realizaran visitas por el barrio a varios negocios, lo que nos llevó a prever una organización de las salidas donde pudieran estar todos los docentes involucrados para acompañar y realizar más tarde las actividades programadas a partir de lo observado. Otra preocupación era la distribución de los espacios, si bien teníamos un lugar asignado para la huerta desde el año anterior, la tarea se complejizaba y necesitábamos un lugar cerca de las piletas para montar el sistema de riego que prepararían en Tecnología.

Los chicos aportaron cajones y se compraron macetas para ampliar el espacio de siembra. La búsqueda de material informativo estuvo a cargo de la bibliotecaria: textos expositivos, láminas, fotos y videos. En este caso, la capacitadora nos entregó un video muy interesante sobre la historia del pan.⁵¹ Decidimos titular este proyecto “Pequeños maestros panaderos”.

Realizamos variadas actividades que involucraron a los chicos y a sus familias, las que participaron con entusiasmo cada vez que fueron convocadas. Comenzamos la secuencia de trabajo sobre aspectos diferentes del origen del pan, sus variedades, su elaboración. Manufactura, trabajadores, maquinarias agrícolas... ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Quiénes están trabajando? En el plano tecnológico, las herramientas y maquinarias que se usaban en los trabajos y las actividades de los trabajadores del campo. A partir de allí comenzó una serie de actividades en las que los niños pudieron analizar los diferentes procesos de producción y experimentaron en forma práctica acciones sobre los materiales a través de situaciones problemáticas generadas en el quehacer cotidiano. Lo que veían y leían en los libros, lo habían tenido cerca; en cada uno de los lugares observaron, experimentaron, adquirieron conocimientos y vocabulario específico. El diseño de las actividades y la búsqueda de información se tornaron más amenos. Estaban interesados en leer y analizar la información porque la comparaban con la que ellos habían obtenido. El constante seguimiento del proceso de aprendizaje en forma grupal e individual de cada una de las etapas del trabajo didáctico llevado a cabo, nos mostraba los resultados de lo comprendido o no por los chicos.

Encuentro en mi cuaderno las anotaciones de cada salida, entrevista y visitas, y el registro de cómo demostraban y seleccionaban la información. Recuerdo las intervenciones orales dando opiniones y discutiendo en las puestas en común, las cuales evidenciaban los progresos o lo que no habían comprendido. La escritura de las recetas organizando los pasos, tal como habían observado, determinaba o no si habían entendido la necesidad de seguir las instrucciones para lograr un resultado. La presentación de los planos y mapas de los lugares visitados los iniciaba

en la lectura de material cartográfico familiarizándolos con otro tipo de información.

El proyecto se cerró con una exposición de lo realizado para los padres y el resto de la escuela. Los chicos relataron la experiencia oralmente y por escrito; identificaron los pasos seguidos en la elaboración del pan y las herramientas utilizadas en el proceso productivo. Realizamos la autoevaluación y la coevaluación con el equipo de conducción y la capacitadora, con resultados satisfactorios. Creemos que nos acercamos al concepto que se expresa en el cuadernillo de Lengua y Ciencias Sociales: “Qué pretende enseñar el docente, qué pretende que los chicos aprendan, qué situaciones de aprendizaje elabora, qué materiales de lectura selecciona, qué consignas propone, qué formas de intervención anticipa en su tarea de guiar el proceso de apropiación de conocimiento de los chicos, qué tiempos prevé, todo esto se juega en la planificación de una secuencia de trabajo. Una secuencia de trabajo en el aula supone entonces un punto de partida que tiene en cuenta lo que los chicos saben sobre un tema, y una serie de actividades cuyo orden define al docente a partir de lo que espera que aprendan”.

Muchas veces los docentes nos sentimos como habitando islas en medio del mar, desde las que mandamos mensajes que no llegan a destino. La Ciclada cambió esa sensación de aislamiento y nos fortaleció con la opinión de otros compañeros, la visión de los capacitadores, la coordinación y el acompañamiento de la conducción en todo momento, los puntos de vista de las maestras recuperadoras y el EOE, el debate y la evaluación de las propuestas, el seguimiento constante desde la Supervisión.

Sin embargo, lo más trascendente de esta propuesta es que nos permitió apropiarnos de *una forma de trabajo en la que nuestra voz fue valorada y tomada en cuenta desde el reconocimiento del rol del docente en tanto pieza clave de la vida en las aulas*. Y nos hizo participar de un *modelo de gestión en el cual las docentes no éramos meros ejecutores de proyectos contruidos fuera de la escuela sino profesionales autónomos capaces de promover aprendizajes genuinos en los alumnos*, quienes, como en cascada, también fueron recobrando su voz y su protagonismo en relación con sus propios aprendizajes en un contexto flexible. Pensar al maestro junto a otros maestros como promotores del cambio y de la asignación de un nuevo sentido a lo escolar, ha sido una de las ideas más fuertes en las que se sostuvo y sostiene actualmente el proyecto Ciclada.

2. Segundo relato: Coordinar hoy, dando cuenta de la experiencia pasada⁵²

Me pregunto cómo actúa la experiencia que viví intensamente como maestra en la Ciclada en mi camino actual como coordinadora en el proyecto. Pensar sobre ello se hace dificultoso. Requiere silenciar un rato la mirada, acallar las urgencias de las demandas de la escuela para empezar a contar qué me pasa y cómo eso que me pasó me atraviesa, punto de referencia e indicador ante las dudas.

Empiezo por el deseo. El deseo de hacer realidad un ideal de conducción, de coordinación. Una visión propia que a modo de utopía marca un recorrido a seguir. ¿Cómo construir una coordinación? Recuerdo haber leído, “construirse como coordinador es una travesía”. Si buscamos la palabra travesía en el diccionario podemos encontrar entre otras definiciones: sitio o terreno por donde se atraviesa; camino transversal entre otros dos; distancia entre dos puntos de tierra o de mar; viaje por mar o por aire. Realmente construirse como coordinador es un camino que une, un viaje donde lo principal es asumirse como un instrumento activo para la travesía de otros y de todos; un medio que une, permite y acota. Atravesar el sueño y las ganas de los otros, descubrir señales de los demás: tesón, esperanza, desconfianza, miedos, empuje, resistencias, inseguridades... Pensar en que el coordinador es un fin en sí mismo es llegar al final del recorrido y leer “calle sin salida”.

Me siento ahora a poner palabras a una construcción que descubro siempre en proceso, recupero a los “otros” coordinadores de las experiencias pasadas. Están en mí y los transformo, así como ahora se instalaron “mis” maestras y “nuestros” proyectos. Que son los mismos y son otros.

Antes de ser coordinadora fui maestra en el proyecto ciclado. ¿Cómo lograr ahora, para seguir construyendo el proyecto desde este nuevo rol? ¿Acompañaría la realidad institucional? ¿Cómo me habían invitado a mí a participar, en los orígenes de su implementación? ¿Cómo habían despertado mi adhesión por entonces? Yo me desempeñaba como maestra de primer grado en otra escuela de este mismo distrito. Recuerdo que la supervisora escolar del DE 14°, Nilda Velaz, llegó a la Escuela N° 25 “Carmen Sonda de Pandolfini”. Nilda reunió a todos los docentes que estábamos en la escuela. La directora asombrada, y quizá preocupada, preguntó: ¿reúno a todos los maestros, la bibliotecaria, la maestra de Educación Plástica? La invitación no excluía a nadie; recupero ahora el texto del *Marco General del Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, de la jurisdicción porteña, que puedo casi repetir como una evocación: “La organización escolar es ciclada (...) dentro de los ciclos conserva la diferenciación de grados, pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza y unas condiciones favorables al

52

Adriana Marcet, maestra de grado de la Escuela N° 25, D.E. 14°, en la iniciación de la experiencia y actualmente maestra secretaria de la Escuela N° 14, D.E. 14° y coordinadora de Primer ciclo.

respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje”. Sin entender demasiado me sentí atrapada por estos párrafos: era una nueva mirada; una nueva perspectiva. El recorrido desde ese día fue largo, incierto a veces. Como maestra me sentí en cierta soledad, curiosamente sin estar aislada de “algo” que se estaba gestando. ¿Podría replicarlo como coordinadora?

EL ESFUERZO DE TRAER A LA MEMORIA LO VIVIDO PARA CONSTRUIR EL HOY

¿Cómo intervenir como coordinadora, para que se conforme un grupo de trabajo al servicio de la tarea? ¿Cómo conjugar las posibilidades y lo diverso de cada docente y ponerlo al servicio del trabajo de los chicos? ¿Cómo unir la idea y hacerla crecer, desde esa unidad en la riqueza de lo diverso? Durante el mes de marzo de 2009 se realizaron las primeras reuniones de ciclo, en medio de una realidad institucional que no escapaba al resto de muchas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires: equipos de conducción que comenzaban las clases conformados de una manera, pero cuyo sostenimiento en el tiempo no sería posible, ya sea por ascenso o por jubilaciones de muchos docentes.

En las primeras reuniones de ciclo, se pidió a la maestra de primer grado con varios años de permanencia en la escuela, que compartiera su experiencia para permitir integrar a las docentes nuevas. Desde mi nuevo rol de coordinadora, propuse a las docentes analizar el texto “La organización de la EGB en ciclos”, siempre en el marco del *Diseño Curricular*: “... flexibilizar los marcos temporales acordados ... cobrando fuerza la propuesta de una organización ciclada ... se decide dar continuidad y fortalecer la organización por ciclos ...”. Tradicionalmente, las reuniones de ciclo eran un “rito” a seguir: las docentes nos juntábamos a monologar sobre “mis chicos”, “mis planificaciones”, “mis boletines”, “mis padres” y la lista de “mis” podría ampliarse.... ¿Qué se modificó en esas reuniones a partir de la Ciclada? Las reuniones no implicaron tanto un cambio en el formato como en el contenido, la forma de “vivir” esos encuentros semanales. Se fijó la mirada en el “ciclo” en su totalidad, en la proyección tanto de las enseñanzas como de los aprendizajes, de las intervenciones, pero no ya desde la perspectiva individual del aula, sino en la compañía de los otros. Las reuniones de ciclo son desde entonces una organización al servicio de la tarea, de la reflexión, un espacio para pensar de los maestros. El temor a exponerse desaparece dejando lugar al pensamiento, opiniones y responsabilidades compartidas. En ellas reflexionar sobre un niño partiendo del conocimiento que posibilitó el trabajo de diferentes docentes en distintas instancias de aprendizaje y de enseñanza, permitió que los “mis” pasarán a ser “nuestros”.

De mi etapa como docente en Ciclada recuerdo la promoción a segundo grado de dos niños que, finalizado el año, aún estaban en proceso de alfabetización inicial. En forma conjunta evaluamos los puntos de partida

de esos alumnos, el contexto familiar de cada uno (fue importante contar con la mirada de los profesionales del EOE que habían trabajado con los padres de los niños), los logros y dificultades que cada docente había percibido a lo largo del año, la opinión de la maestra recuperadora... La decisión de promoverlos fue compartida, lo que significaba asumir que los alumnos del ciclo “eran de todos” y ese “eran de todos” no era sólo opinar, sino que implementar intervenciones conjuntas pensando estrategias que sumaban, que se complementaban. Todos éramos responsables, no como imposición sino como decisión basada en el conocimiento de la palabra “ciclo”. La organización ciclada dio la oportunidad de que se flexibilicen los tiempos en favor de los aprendizajes; dio la posibilidad de tener una visión más integral y real de las posibilidades y límites de las intervenciones docentes.

Volvamos al presente. La primera reunión de primer ciclo actual se realizó como de costumbre los jueves de 10.30 a 12.15. Tiempo y espacio ya organizado institucional y distritalmente, como fruto de una gestión de la supervisión escolar. Participaron de esta reunión las docentes de 1°, 2° y 3° grado, la maestra recuperadora del primer ciclo, la maestra de inglés de primer grado y miembros del EOE. Como indica el *Marco General*: “Dado que en las instituciones escolares estatales los equipos de conducción no seleccionan a los docentes, es fundamental establecer estrategias que promuevan acuerdos y permitan resolver disensos de un modo cooperativo sin diluir las diferencias que enriquecen”.⁵³ Efectivamente, los docentes y las instituciones tienen procesos que hay que acompañar. Para alentar acuerdos es necesario conocer: cómo son, qué piensan, cómo piensan, y cuál es la historia profesional de cada docente. Formar un equipo de trabajo implica planificar acciones, con pautas claras que ayuden a generar modelos e ideas innovadoras acordes con las necesidades. A esa tarea me aboqué en la primera etapa. Los diferentes temas tratados en esa reunión fueron:

- Dificultad para realizar los agrupamientos, qué criterios utilizar.
- Necesidad de construir indicadores.
- Distancia y conexión entre el trabajo de la “Ciclada” y el trabajo del aula.
- La “Ciclada” como oportunidad, opción y no como obligación, como modelo de gestión docente en el primer ciclo.
- Visión simultánea de grupos flexibles de aprendizajes, posibilidad de vincular los conocimientos de cada grupo para que las experiencias de unos sirvan de apoyo para avanzar; organizar actividades que sostengan los conceptos aprendidos, que faciliten y resignifiquen lo aprendido en el otro nivel o grupo de aprendizaje.
- La recuperación de los objetivos pedagógicos de la escuela.
- Distribución de los contenidos curriculares en el primer ciclo, para hacer viable la organización por grupos flexibles.
- Actividades para ser desarrolladas por agrupamientos diversos.
- La perspectiva procesual del aprendizaje.
- El respeto a la diversidad: puntos de partida y estilos de aprendizajes.

53

G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General*, 1999, pág. 71.

En las siguientes reuniones el desafío fue motivar, animar a “que las cosas pasen”, provocar el encuentro. Estar convencida de que se puede. Vienen a mi mente los versos de Eladia Blázquez: “Convencernos que somos capaces, ... decidirnos en nuestro terreno ... Convencernos, no ser descreídos...”. Y en ese “no sentir por lo propio un falso pudor y aprender de lo nuestro el sabor”, creí oportuno traer recuerdos, inspirarme con ellos y compartir con las docentes, en **este** intento de gestión, algunas huellas que quedaron y que se resignifican en **esta** práctica de asesoramiento.

Cuando era maestra de grado, nos reuníamos en las horas en que nuestros alumnos coincidían en horas curriculares y confeccionábamos una lista de indicadores a partir de nuestra experiencia profesional. Ellos nos sirvieron como puntos de partida para hacer los primeros agrupamientos. Recuerdo que las primeras ideas que escribíamos tenían que ver con actitudes que debíamos identificar en los niños: si mantenía la atención, si participaba en clase, si escuchaba cuando se leía un cuento. Cada criterio remitía a un alumno concreto y se construía sobre dos supuestos: por un lado, sólo la maestra que tenía a ese alumno en su grado comentaba sobre el niño en cuestión –o, a lo sumo, la que lo había tenido el año anterior–; por otro, se remitían a lo que los alumnos “podían/no podían” hacer. Partíamos como supuesto que de un año al otro el “chico” es el mismo, que nada pasó en su vida, que nada se modificó. Y si fuera siempre el mismo, como solemos decir los maestros, cabría preguntarse qué hizo la escuela como institución, cómo intervino. Viene a mi memoria una frase destacada por una de las escuelas del distrito que, en una actividad de fin de año, al definir lo vivido en la institución, puso a su recorrido como título: “caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

También teníamos que asumir, entre tantas otras cosas, que en muchas oportunidades eso nuevo, distinto, sorprendente, que se da en el niño, no es lo que buscamos o esperamos. Los “esperables”, de acuerdo con nuestras planificaciones y objetivos, muchas veces no se corresponden con los puntos de partida de los alumnos. Muchas veces los progresos en los niños no son actos y acciones que todos podemos observar, medir y cuantificar objetivamente. No todos tenemos la misma lectura de los resultados de lo que los alumnos “hacen en la escuela”. Vencer preconceptos, quitar las “etiquetas”, superar nuestras subjetividades, no es fácil, es trabajoso y necesita indudablemente de otro que, a modo de puente, nos lleve a otro lugar, para mirar y observar desde “el otro lado”.

No puedo dejar de señalar que el animarme a cruzar el puente tuvo un costo en mi travesía como maestra de grado en el año 2002: tomar una propuesta que rompía con los esquemas tradicionales, con el ritmo habitual de la escuela y que, además, venía de la supervisión, no era sencillo. Volviendo a Eladia Blázquez se trataba de “recuperar



la identidad, plantarnos en los pies, crecer hasta lograr la madurez”, de construir junto a otros la identidad, pero no desde cero, sino desde el recorrido ya vivido por cada docente, cada miembro del EOE, cada alumno, cada integrante del Equipo de Conducción.

La preparación del acto del 25 de Mayo fue una posibilidad para provocar el encuentro de dos mundos, la teoría y la práctica docente, y como expresó Michèle Petit: hacer un elogio de ese encuentro.⁵⁴ Empezaba a producirse ese algo más que podía pasar y se construía en un interactuar donde se mezclaban ideas, enojos, reclamos y muchas ganas de hacer unos con otros: maestro de grados de primer ciclo, de danzas, de teatro, de música y los mismos chicos. Había acuerdos establecidos a nivel institucional en relación con las efemérides, que se tomaron como puntos de partida ya que eran parte de la identidad de la escuela. Dado que la escuela en la que se desarrolla el relato pertenece a la modalidad “Intensificación en Artes”,⁵⁵ los niños tienen la posibilidad de acceder a los diferentes lenguajes artísticos (música, danzas, teatro, medios audiovisuales, plástica) potenciando dichos lenguajes como una oportunidad más de expresión, comunicación. ¿Cómo establecer acuerdos con los docentes de grado? ¿Se podían reorganizar otros tiempos y espacio de encuentro dentro del horario escolar donde confluyeran maestros de grado y curriculares del primer ciclo? Había que flexibilizar esos tiempos y espacios, componentes duros de los que habla Flavia Terigi en relación con la escuela y los alumnos, pero que también padecen los docentes. Mi conocimiento previo sobre estos temas influyen notablemente en la construcción del nuevo rol. Mi esquema de lo vivido se pone en juego para colaborar en este nuevo proceso, parecido pero diferente.

Buscar significado a las cosas es un gran esfuerzo, traer al presente lo vivido me da la oportunidad de ordenar nuevamente y comprender mejor el trayecto realizado cuando era maestra de grado. En esa ocasión tampoco había sido fácil encontrar esos espacios, con otras colegas, para empezar a pensar qué entendíamos por “ciclo”, “ciclada”. Pero ahora se trataba de tomar un aprendizaje vivido para recrearlo e integrar a otros. Tomando la posta. Las palabras de una de las docentes participantes dan cuenta de ese “elogio del encuentro”, de ese algo que empieza a suceder impactando en toda la comunidad educativa:

¡Hola Adri! Lo que puedo decirte sobre el área de Danza es que fue muy rico y positivo integrar los contenidos trabajados en clase a un espacio escénico, sumado al trabajo en conjunto con las otras áreas. La posibilidad de intercambio entre niños de diferentes grados en una producción grupal y el ver cómo se fueron apropiando del Lenguaje y de la propuesta, hizo que disfrutaran la preparación y la muestra en el día del acto.

Lo que se vio sintetiza, en principio, el haber trabajado los docentes en una propuesta clara de integración de lenguajes, pudiendo de

54

Michèle Petit, al participar del Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People) en Cartagena de Indias, en septiembre de 2000, escribió el texto “Elogio del encuentro”. La frase con la que comienza a contar lo que ella llama “sus emociones”, al narrar experiencias vividas con otros, es: “Después de todo, había algo más...”

55

Escuelas con programas de Intensificación en Artes, <www.buenosaires.gov.ar>.

esta manera compartir y enriquecernos con los aportes y las miradas de cada uno.

Fue importante el punto de partida y aun con todas las dificultades que se nos iban presentando, se logró un trabajo en equipo, una producción en conjunto, en la cual cada área tuvo su espacio de protagonismo y a la vez de interacción.

Patricia

QUEDA MUCHO POR DECIR. PARA SEGUIR PENSANDO...

Sandra Nicastro señala que “si sólo se tratara de un mero acto de repetición, el pasado sería el eje temporal privilegiado como organizador”. Descubrir que se construye y reconstruye en cada maestro, en cada niño, y en mí como coordinadora, la experiencia vivida anteriormente, permite unir el presente en relación con el pasado. Los sentidos y significados se renuevan en cada acto, en cada nuevo “hacer”.

Volver a mirar la propuesta ciclada desde un nuevo rol, me permitió poner su encuadre en una nueva discusión, renovarlo, sacarlo de un ritual o ceremonia, intentar transformar el “deber ser” en un “es”. Aprender una forma de coordinar que no se orientaba a sostener y conservar la experiencia personal vivida como maestra de grado en los otros, ayudó a que los docentes no se sientan ajenos y lejanos. Cada maestro tiene que encontrar el sentido de esta forma diferente de hacer con otros, junto a otros, que seguramente no será acabado, sino que se irá resignificando y completando continuamente, en cada alumno y en cada toma de decisión.

Vuelvo a la pregunta inicial: ¿Cómo recrear mi aprendizaje en “la Ciclada” en mi nuevo rol de coordinadora? Coordinar el primer ciclo implica acompañar, orientar las propuestas de los docentes, favorecer la comunicación dentro del ciclo, estimular la cooperación dándole a cada nueva propuesta o idea un lugar para ser tenida en cuenta y evaluada, tal como lo expresa Patricia en su carta. Integrar el ciclo implica que la toma de decisiones de los docentes se dé en forma democrática, compartiendo las diferentes miradas, haciéndose responsables en forma conjunta del camino que se decide seguir, y no que sea impuesta desde afuera.

En esta travesía mi actitud es amarrar mis ansias de resolver rápidamente, problematizar y no ahogar las preguntas con respuestas, intervenir cuando las demoras retrasan las decisiones, sostener dispositivos de intercambio, comunicar rodeando y no invadiendo. Repensar la Ciclada desde el hoy, representa privilegiar ideas y pensar una innovación que impulsa el pensar, el actuar colaborativamente, rompiendo la soledad del maestro. Y, sobre todo, escuchar al niño, para ofrecerle las respuestas que cada uno demanda.

Y aquí estoy, soy todos mis maestros y yo misma. Y por eso pienso:

- El proceso de cada maestro es individual pero no solitario, tanto en lo personal como en lo profesional.
- La conducción no es un todo homogéneo, ni en su recorrido, ni es las formas de intervenir o de abordar conflictos... Comprender la resistencia de los docentes a nuevas formas de hacer, a prácticas diferentes, es parte de la tarea. Cuando las certezas que se tenían ya no están, se generan miedos e inseguridades que hay que saber transformar en una “posibilidad” de crecimiento personal y profesional.
- Compartir es un proceso largo, enriquecedor y siempre inacabado.
- Construir criterios profundiza la mirada, siendo la teoría un apoyo de la práctica (toma decisiones) y a su vez la práctica como criterio de verdad fundamento de la teoría.
- Es importante dar un paso por vez, no cansarse nunca. Volver sobre ellos es resignificarlos a la luz de las nuevas experiencias.
- “El chico es de todos” y “ni uno menos”. La clave está en la organización de grupos flexibles que incluyen y no expulsan, que permiten encontrar un “lugar” y un “momento” para que se dé el encuentro entre enseñanza y aprendizaje.

“Se que no puedo continuar siendo humano si hago desaparecer la esperanza y la lucha por ella. La esperanza no es un don. Es parte de mí como el aire que respiro. Si no hay aire yo desapareceré. Si no hay esperanza, no hay razón para que la historia continúe.”

Paulo Freire

Capítulo 7. Pensando otra escuela. Presente y futuro de la propuesta ciclada⁵⁶

1. Comprender la escuela que tenemos: el impacto del proyecto de Escuela Ciclada

Comprender la escuela hoy a través del impacto de la propuesta ciclada requiere reconocer muchas **ventajas que ofrece la organización por ciclos:**

- Permite mayor flexibilidad a la diversidad del alumnado dentro de cada grado, en edad, conocimientos, capacidades, problemáticas (psíquicas, físicas y sociales), niveles culturales y peculiaridades.
- Crea condiciones favorables para internalizar el respeto por la diversidad de puntos de partida y de estilos de aprendizaje.
- Se adecua mejor a la heterogeneidad de los alumnos previniendo el fracaso escolar.
- Se orienta hacia logros más globales que los propuestos en un grado, adaptándose mejor a los procesos de crecimiento y maduración de los alumnos.
- Da a los docentes mayores posibilidades de planificar en común, estableciendo graduaciones y logros.
- Ayuda a asegurar la continuidad de los aprendizajes y de los métodos de enseñanza.
- Aumenta el nivel de logros de los alumnos, dado que la responsabilidad por los resultados globales del ciclo es asumida y compartida por todo el grupo de docentes.
- Crea un ámbito ideal para el trabajo colaborativo en equipo entre todas las instancias: directivos, maestros, capacitadores, profesionales del EOE, otros.

La existencia de realidades contextuales diferentes ameritan esfuerzos y propuestas diferentes por parte de los maestros, del personal de conducción, de supervisión y la gestión educativa pública. En consecuencia, las políticas educativas pueden y deben ser replanteadas. Sobre este replanteo, Ricardo Baquero señala que se hace necesario desplazar nuestras miradas desde los sujetos a las instituciones educativas; y entender que el escenario escolar está lejos de constituirse en un territorio neutral u óptimo para producir aprendizajes o desplegar estrategias de enseñanza adecuadas.⁵⁷ Los cimientos del formato escolar tradicional, pensado como único y universal, deben ser revisados.

Como pudimos apreciar a través de los relatos aquí expuestos, es posible generar condiciones diferentes y nuevas posibilidades para el trabajo educativo. “El escenario escolar, muchas veces sí logra agenciarse en

lo que hay, logra pulsar el operador de la posibilidad contra lo inexorable de las predicciones habituales.”⁵⁸ Podríamos afirmar que esta experiencia educativa implicó agenciarse de las fortalezas de todos y cada uno de los involucrados para construir distintas alternativas en torno a las condiciones favorables para prevenir el complejo fenómeno de repitencia y deserción.

2. La evaluación de la experiencia

La evaluación tiene por propósito obtener información del modo más sistemático posible para la toma de decisiones y supone la valoración de un estado de cosas en relación con criterios establecidos. La evaluación de la experiencia ciclada consistió en una reflexión sistemática sobre los procesos de planificación, actuación y creación de alternativas de solución ante los problemas planteados. Realizar una evaluación desde esta perspectiva, supuso considerar globalmente los siguientes aspectos:

- La gestión institucional.
- La gestión de la enseñanza.
- El aprendizaje de los alumnos.

Fueron muchas las dificultades y resistencias que surgieron a la hora de acordar, definir y poner en práctica esta concepción de evaluación y sus ejes. Algunas dificultades tuvieron que ver con la capacidad de convicción y credibilidad de la propuesta, la falta de flexibilidad para detectar las problemáticas y accionar sobre ellas, la falta de comprensión de lo que se proponía. Otras dificultades se relacionaron con las demandas urgentes para el abordaje de situaciones conflictivas y la reducida cantidad de integrantes del EOE y/o maestros recuperadores para su solución. No obstante estos obstáculos, no resignamos nuestros propósitos de sostener una mirada evaluativa de todo el proceso de implementación.

La experiencia apuntó a entender la evaluación del proyecto ciclado como producción colectiva, pensada en forma de proceso y no como producto acabado, como algo que debe ser revisado y confrontado continuamente en relación con las exigencias institucionales y las demandas de la comunidad. Esto refiere a repensar continuamente las prácticas cotidianas, reconociendo los problemas en la enseñanza y en el aprendizaje, y evaluando alternativas de solución.

La propuesta de organización ciclada logró esencialmente reformular nuestras prácticas respecto a los aspectos mencionados. Apuntó a la configuración de una cultura participativa que atravesó los procesos pedagógico-didácticos, apoyando a los grupos de trabajo y agotando las posibilidades de consenso en las instancias de toma de decisión.

- *Desde la mirada del supervisor*, el elemento potenciador radicó en favorecer la toma de decisiones compartidas al interior de los equipos y de la CCC. Desde este nivel de gestión, reorganizar tiempos y espacios con los directivos, redefinir el rol del coordinador de ciclo, anticipar necesidades de capacitación y apoyos, articular la experiencia con el funcionamiento general de la institución fue fundamental.
- *Desde la mirada del directivo*, la tarea consistió en la elaboración, junto a sus maestros, de los criterios de organización de los nuevos agrupamientos de alumnos, distribuyendo los roles docentes en esas agrupaciones, delineando secuencias didácticas articuladas para cada uno de los agrupamientos y abriendo la posibilidad de articular e impactar en el segundo ciclo. Otros elementos relevantes consistieron en el favorecer la calidad de la comunicación y convivencia institucional; y el aprovechamiento de la capacitación, el apoyo técnico y las intervenciones de los profesionales del EOE.
- *Desde la mirada de los maestros*, el elemento potenciador fue la flexibilidad de la propuesta para adaptarse a la realidad de cada escuela, la posibilidad de trabajar cooperativamente con sus pares y con los directivos, la capacitación docente que impactó eficazmente en las prácticas áulicas, la apreciación del placer de los chicos por “la Ciclada” y la elevación de la autoestima de los mismos, la disminución del fracaso escolar.
- *Desde la mirada de los apoyos*, la fortaleza del EOE consistió en el real intercambio y la construcción conjunta de todos los aspectos implicados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con participación y decisión de todos los docentes en la visión integral del niño y del ciclo.
- *Desde la mirada de la capacitación y la asistencia técnica*, el elemento potenciador lo constituyeron los espacios de acompañamiento en el proceso de toma de decisiones a través de su participación en la CCC y en la implementación y evaluación de las acciones desarrolladas. Esto comprendió la evaluación del accionar docente en los dominios didáctico, organizativo y orientador, y las necesidades de la capacitación respectiva.

Resultan apropiadas al respecto, las expresiones de Inés Aguerrondo en el prólogo del libro de Luis Iglesias,⁵⁹ al referirse de esta forma a las experiencias realizadas por grandes maestros: “Todos ellos coinciden en una actitud común que, sin lugar a dudas, puede reconocerse como el meollo de la buena enseñanza: el respeto. Respeto por el que aprende, por su proceso de aprendizaje, por el conocimiento que se ocupan de transmitir. Respeto por la tarea de enseñar que, tomada en serio, resulta un gran desafío de vida. No se sienten relevados de su compromiso de enseñanza, a pesar de las dificultades que pueden haber encontrado

59

En Luis Iglesias, *Confieso que he enseñado*, Papers Editores, 2004.

en cada situación que debieron resolver”. Ramón Flecha, por su parte, expresa que “la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje es la respuesta igualitaria a la actual transformación social” y que “las comunidades de aprendizaje parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente, basada en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa”. En Ciclada todos aportaron sus capacidades y motivaciones a un proyecto colectivo y el triunfo de uno fue el triunfo de todos.

Sabemos que las nuevas exigencias de la educación presentan desafíos en todos los niveles. Además de asegurarse que los alumnos aprendan a pensar para construir conocimiento y poder resolver situaciones de los diferentes campos disciplinarios, se requieren, entre otras competencias, capacidad para trabajar en equipo, flexibilidad de adaptación a los diferentes contextos, saber escuchar, transmitir claramente los conceptos y pensar críticamente. El proyecto ciclado se propuso tener muy en cuenta estos aspectos *apelando a la teoría y a la práctica* a través del intercambio de experiencias. Toda actividad se sustentó en un marco teórico que permitió luego explicar, debatir e intercambiar experiencias, fundamentándolas. Este proceso de teorización se fue internalizando y adecuando lentamente a la tarea cotidiana. Así, la lectura de bibliografía, el trabajo compartido con especialistas, los registros de las experiencias se resignificaron, construyendo nueva teoría a partir de la práctica.

De este modo, “la Ciclada” fue aprehendida poco a poco, creando una nueva cultura institucional que desbordó los límites de un proceso de participación y reflexión, creando las condiciones básicas de transformación. Esto se desprende de las expresiones y los testimonios de los participantes de la propuesta en los distintos encuentros de evaluación de la experiencia.

3. Evaluación de la primera etapa

El 10 de diciembre de 2003 se realizó una jornada de cierre con el propósito de socializar el recorrido personal/profesional de la experiencia a los colegas de las cuatro escuelas implicadas y explicitar las perspectivas futuras del proyecto. En esta oportunidad concurrieron el personal de conducción, los maestros de grado de primer ciclo, algunos maestros curriculares, maestros bibliotecarios y los maestros recuperadores. Oportunamente, Mónica Carozzi y Alberto Gatti habían solicitado a los actores la producción de un relato escrito en primera persona sobre su recorrido en la experiencia ciclada. La consigna de escritura quedó formulada de la siguiente manera: “Escriba un relato en primera persona del singular de no menos de dos páginas en el que usted le cuente a un colega la experiencia en relación con el proyecto de Escuela Ciclada. En su relato, recupere lo trabajado en las diferentes instancias vividas

durante este año: reuniones de ciclo de su escuela; reuniones en el distrito; reuniones con la capacitadora y todas aquellas situaciones que considere significativas en relación con sus propios aprendizajes, con los aprendizajes de sus alumnos y de toda la escuela”.

Por su parte, Graciela Favilli propuso a los directivos la escritura de un relato contando a un colega la experiencia desarrollada en su escuela en relación con el proyecto ciclado. Les sugirió que en el mismo recuperaran el aporte de la capacitación directiva, el apoyo técnico, la capacitación en Lengua, seleccionando aquellos aspectos que representaran un cambio en la mirada o en los modos de hacer las cosas en la escuela.

La jornada de cierre se organizó a partir de las producciones escritas solicitadas a los maestros y a los equipos de conducción. En la puesta en común se analizaron recurrencias y diferencias en las producciones. Las coincidencias tuvieron que ver con las siguientes apreciaciones:

- a) *Período de sensibilización*: cada escuela dedicó un tiempo particular para transitar este período. En algunas hubo más resistencia, pero al apropiarse de la forma de trabajo, se evidenció compromiso y adhesión a la propuesta. En dos escuelas, incluso, la propuesta se extendió al segundo ciclo.
- b) *Marco normativo teórico*: se destinaron tiempos y espacios para profundizar la lectura y el análisis de los documentos que dieron sustento y aval a la propuesta de organización ciclada.
- c) *El trabajo previo del distrito escolar*: se reconoció el trabajo realizado previamente que facilitó la capacitación y el acompañamiento de todos los actores.
- d) *Comprensión de que el concepto de organización ciclada se desprende del Diseño Curricular para la Escuela Primaria*: ello permitió fundamentar la organización ciclada desde lo pedagógico en relación con los beneficios institucionales que conlleva, tanto para los docentes como para los alumnos, al trabajar con agrupamientos flexibles y con una mirada conjunta de los docentes a cargo.

Los docentes coincidieron, al destacar los aspectos más significativos: la reorganización de tiempos y espacios para el trabajo de alumnos y docentes, y para los docentes en reuniones de ciclo; la ayuda en la búsqueda y la lectura de bibliografía, la selección de actividades y el trabajo con los asesores del CePA. Se puso énfasis en la responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza aprendizaje, la promoción de los alumnos a través de la consolidación de los equipos de trabajo y la elaboración conjunta de secuencias didácticas.

En relación con los roles, se destacó la claridad en su definición y la asunción de los mismos:

- a) el rol del Director como Coordinador general del proyecto y garantizador de la práctica en su escuela;

- b) el rol del Coordinador de Ciclo, gestor y responsable del proyecto, facilitador, contenedor, organizador y orientador;
- c) el rol del Docente, que posibilitó trabajar en grupo con la mirada puesta en los objetivos de la propuesta, la búsqueda de acuerdos consensuados, la responsabilidad compartida;
- d) el rol de los alumnos: la posibilidad de interactuar con sus pares con entusiasmo; estableciendo lazos solidarios, incentivó la autoestima;
- e) el rol de la familia y su conformidad con el trabajo realizado.

El potencial de maestros y directivos para llevar a cabo esta propuesta explica en gran medida su fuerza. Todos y cada uno de ellos ayudaron a desarrollar una nueva cultura de organización caracterizadas por:

- o objetivos de aprendizaje compartidos,
- o un proceso amplio de participación,
- o una cultura que valoriza el desempeño académico y la capacitación profesional,
- o el fortalecimiento de los nuevos roles de docentes y directivos,
- o el crecimiento profesional en los maestros enriquecido por el trabajo en equipo,
- o la definición de indicadores de logro que fundamentan las decisiones pedagógicas,
- o el desarrollo de expectativas positivas para el éxito de los alumnos,
- o el respeto por el proceso de aprendizaje de los alumnos,
- o el aumento de la autoestima y la confianza.

Los siguientes testimonios de docentes expresan la valoración de la experiencia: “No sé si cumplí bien con lo que tenía que realizar pero lo que hice traté de hacerlo lo mejor que pude. Ya se clarificaron muchas dudas, quedan muchas otras para despejar... Lo más importante es que aprendí muchas cosas nuevas y los chicos me contagiaron su entusiasmo” (Alicia). “Hay algunos aspectos que me gustaría que se tuvieran en cuenta para el año próximo con respecto a la dinámica del grupo, pues comencé a trabajar con los niños, a planificar y a evaluar sin haber interactuado con ellos previamente, porque si bien los conocía como maestra de otro grado y por la información que me brindaron sus maestras, al estar en otro grupo con otros niños cambia la realidad porque cambia el contexto de interacción y el vínculo” (Marita). “Toda la escuela se enteró de la propuesta, algunos se interesaron inmediatamente, otros participaron desde la queja, pero lo que se puede afirmar es que ninguno quedó al margen. Ahora quizás entusiasmada por el nivel de logros alcanzados que superó ampliamente las expectativas, quedan un poco olvidados momentos que nos produjeron inseguridades y temores...” (Elida). El testimonio de Adriana sintetiza el camino transitado hasta el momento: “Desde el día que llegó la Supervisora a la escuela con la propuesta hasta el momento, el camino fue largo. A veces agradable, a veces dudoso, a veces no teniendo en cuenta que caminaba con otros a quienes tenía que esperar o me tenían que esperar, con quienes tenía que decidir qué camino seguir, qué atajo... pero lo que nunca dejamos

de ver era que el sentido de este trabajo y esfuerzo valía la pena porque estábamos acompañando a dar sus primeros pasos a la razón de ser de nuestra profesión: los chicos”.

En general, los docentes coincidieron en destacar aspectos por mejorar en el recorrido a seguir:

- Continuar con la capacitación.
- Profundizar la elaboración de secuencias didácticas.
- Continuar con la posibilidad de seguir encontrando nuevas estrategias para favorecer la organización y la puesta en práctica (investigación – acción).
- Hacer más hincapié en la realización de los registros narrativos de la experiencia.
- Incorporar a un número mayor de maestros curriculares.
- Apropiarse con más fuerza de la noción de ciclo (como señaló una docente, “tengo un ciclo para alfabetizar; la evaluación cobra un sentido distinto”).

Paulatinamente y en virtud de los resultados positivos obtenidos, fueron sumándose escuelas, que construyeron recorridos similares al efectuado por sus pares. En el año 2005, ya se habían incorporado 18 de las 22 escuelas del distrito. Se amplió la intervención del CePA en la Comisión Central Ciclada y se articuló la propuesta con los lineamientos del Plan Plurianual de las áreas curriculares creado por la Secretaría de Educación y el Programa de Capacitación Directiva del CePA.

4. Evaluación de la segunda etapa

En la Jornada de Intercambio llevada a cabo el 16 de diciembre de 2005, se solicitó a los docentes la confección de relatos que tuvieran en cuenta:

- El proceso de participación en la propuesta ciclada en relación con los aspectos vinculares.
- El impacto de la capacitación en servicio sobre la gestión curricular (Prácticas del Lenguaje, Matemática, Conocimiento del Mundo) y la gestión directiva.
- Las acciones del EOE con referencia a las estrategias de mediación y orientación para la inclusión.
- La idea de evaluación sustentada en el proyecto (¿Para qué? ¿Con qué metodología? ¿Con qué actores? ¿Aprobar, promover o aprender?).
- Los obstáculos y logros respecto de la puesta en marcha efectiva de la metodología de trabajo ciclada en el aula.
- Las acciones referidas a la inclusión de los padres.
- Las acciones que se desarrollaron en el ciclo con participación de maestros curriculares, bibliotecarios, recuperadores, otros.

Durante la jornada se compartieron las narraciones de los docentes y en diferentes espacios áulicos, se socializó el recorrido personal, profesional y grupal de los involucrados en los distintos dispositivos de trabajo didáctico-pedagógico. En este marco, se propuso un espacio de reflexión y evaluación de los aspectos significativos del proyecto, recuperando los ejes que lo orientaron. En el encuentro participaron 150 maestros (de grado, curriculares, bibliotecarios, recuperadores); 66 directivos; los integrantes del EOE y de la CCC. En total participaron aproximadamente 250 profesionales de la educación. Las consignas de trabajo fueron:

Una vez más convocamos a la población docente de primer ciclo a compartir las Jornadas Cicladas del D.E. 14° con el fin de socializar el recorrido personal, profesional y grupal de los involucrados en los distintos dispositivos de trabajo didáctico-pedagógico. En este marco, les proponemos un espacio de reflexión y evaluación del proyecto. Para ello consideramos pertinente recuperar algunos ejes que orientan el mismo:

EJES 1, 2 y 3. APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

1. Agrupamientos flexibles: reorganización institucional de tiempos y espacios para la implementación de variedad de actividades para ser desarrolladas por agrupaciones diversas.
2. Perspectiva procesual del aprendizaje que favorece el respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje.
3. Flexibilización de los marcos temporales respecto de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

EJES 4, 5 y 6. GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

4. Perspectiva procesual de la enseñanza que favorece la discusión acerca de intervenciones didácticas planificadas en equipo.
5. Organización de equipos docentes que asumen la responsabilidad compartida por el desarrollo de la enseñanza y los resultados de aprendizajes de los alumnos.
6. Redefinición de los modos habituales de resolver la promoción: ¿aprobar, promover, aprender?

EJES 7, 8 y 9. GESTIÓN INSTITUCIONAL

7. Intensificación del trabajo del equipo del ciclo y revalorización del rol del coordinador de ciclo.
8. Acompañamiento de la experiencia a través de diferentes dispositivos (reuniones distritales, asesoramiento y capacitación del CePA, incorporación grupo itinerante de maestros recuperadores, acompañamiento institucional del EOE, supervisión y otros).
9. Inclusión de la familia en la propuesta.

La consigna de trabajo para todos los agrupamientos fue:

- *Compartan los relatos acerca de la propuesta ciclada.*
- *Focalicen cómo se pone en juego lo expresado en el relato con referencia a los ejes propuestos.*
- *Destaquen coincidencias y singularidades.*
- *Busquen y acuerden un formato creativo para presentar al resto de los colegas la síntesis de las conclusiones arribadas (por ejemplo: collage, dramatización, afiche, canción, poema, etcétera).*

Algunas expresiones testimoniales de los diferentes grupos dieron cuenta de sus reflexiones respecto a los tres ejes fundamentales:

EJE: APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Los docentes afirmaron que tanto los agrupamientos flexibles (independientemente del criterio utilizado para agrupar) como la flexibilización de los marcos temporales respecto de los procesos de aprendizaje, beneficiaron notablemente el aprendizaje de los alumnos, pues pudieron aprender desde la diversidad que cada niño presentaba. Al modificar el entorno y poder brindar a los alumnos otro lugar u otro grupo de aprendizaje distinto del establecido, se pudieron lograr modificar actitudes en positivo. Señalaron también lo importante de haber podido ampliar el tiempo didáctico y lo beneficioso que resultó para los más retraídos. Sostuvieron que el carácter procesual del aprendizaje de los alumnos fue respetado y sostenido desde la enseñanza en forma más sistemática y con continuidad. Esto favoreció la autoestima de los alumnos, al asumir un papel protagónico en su propio aprendizaje.

Los docentes manifestaron que el fortalecimiento del aspecto vincular entre los niños, al relacionarse con compañeros del mismo ciclo pero distinto grado, con sus respectivas variedades de estrategias y formas, favoreció significativamente el aprendizaje, el entusiasmo, la confianza y el deseo de superación. Los niños afianzaron el aspecto cooperativo y de autogestión del aprendizaje: “Los chicos preguntan por el ‘día de la Ciclada’ y llegado el momento, cada uno sabe a qué grupo tiene que ir.”

EJE: GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

Con respecto a la “Gestión de la enseñanza”, los docentes manifestaron que se vio fortalecida gracias a la discusión sostenida a lo largo de la experiencia, ya sea en las reuniones de ciclo, con maestros curriculares, los equipos de conducción, las reuniones distritales de intercambio con otras escuelas o en el acompañamiento del CePA y del EOE. La posibilidad de planificar en equipo teniendo en cuenta el ciclo como una totalidad, junto con los maestros curriculares y con el asesoramiento del CePA, permitió una sistematización acorde con las diversas realidades.

Afirmaron que en el proceso se compartieron las miradas sobre cada niño y sobre los diversos aspectos de la enseñanza. Los resultados de los aprendizajes de los niños también fueron evaluados en forma conjunta y desde un compromiso asumido por todos. La posibilidad de compartir y expresar miedos o dudas sobre la propuesta ayudó a buscar estrategias superadoras.

Por último, se rescató insistentemente la unidad de criterio lograda entre docentes, coordinadores, equipos de técnicos, EOE. Expresaron que la discusión ya no se centraba en la promoción del niño, sino que se focalizaba en cómo mejorar el aspecto cognitivo y “fijar” los aprendizajes.

EJE: GESTIÓN INSTITUCIONAL

Los docentes destacaron la intensificación del trabajo en equipo y reconocieron el acompañamiento del coordinador de ciclo, no sólo al brindar los materiales requeridos para trabajar bibliografía sino específicamente al apoyar las propuestas realizadas por los docentes; al hacer concreta la realidad de administrar tiempos y espacios lo más adecuadamente posible. Citaron la eficacia de contar con la cooperación de la maestra recuperadora durante la Ciclada.

Se manifestaron sumamente conformes con lo brindado por los capacitadores del CePA y el EOE, tanto en el trabajo en las escuelas como en las reuniones distritales, por el material aportado, la bibliografía dada y por el estímulo en el trabajo realizado.

La inclusión de las familias en las escuelas y en la propuesta, ya sea en el ámbito escolar o desde las casas, fue considerada muy satisfactoria porque ayudó a que los padres comprendieran y manifestaran su apoyo a esta forma de trabajo, compartiendo gustosos momentos de tarea, enviando materiales e ideas, siendo partícipes de la experiencia. Es nuevamente *el carácter colectivo de la experiencia no graduada* lo que se destaca en el sostenimiento exitoso de la propuesta: “Es toda una institución la que se involucra en esta modalidad de funcionamiento, aunque su origen como iniciativa pueda estar circunscripto y particularizado a uno o unos pocos docentes”.⁶⁰ “... Se comienza a construir colectivamente y se propone compartir...” Y de esto se trata: compartir conocimientos didácticos y pedagógicos, y compartir la mirada sobre el alumno, cómo aprende, cómo se relaciona, cómo son sus progresos....

Paulo Freire, en *Cartas a quien pretende enseñar*⁶¹ expresa que “el educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado”. “Para que el acto de enseñar se constituya como tal, es preciso que el acto de aprender sea precedido del, o concomitante al, acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado”. Considerando estas apre-

60

Padawer, A., Ponencia “Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros”, Chile, 2001.

61

Freire, P., *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.

ciaciones, podemos señalar que la propuesta de estructurar por ciclos ofrece una buena oportunidad para respetar la naturaleza procesual de los aprendizajes complejos que procuramos que los alumnos realicen en nuestras escuelas, además de enfrentar la naturaleza de los procesos sociales de exclusión, enfrentar prejuicios y analizarlos. En definitiva, no cejar en el intento y tener en cuenta esta perspectiva dentro de la complejidad que los sistemas de prácticas de educación ofrecen para su análisis.

5. El trabajo ciclado como pedagogía del cambio con sentido

Dice Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la tolerancia*:⁶² “El proceso de buscar es en sí mismo esperanzador y se define como la esperanza que se vive. No importa que busques algo que no encuentres, sino que busques siempre con la esperanza de encontrar. La esperanza debe formar parte, incluso, del proceso de buscar. La práctica educativa es una práctica política por naturaleza pero, por naturaleza, es también una práctica esperanzada... La práctica docente exige de nosotros testimonios permanentes. Creo que el gran camino de la educación está mucho más en el discurso del cuerpo que en el discurso de la voz, lo cual no significa que no se hable para conformarse, para informar y para formar. Pero, lo que quiero decir es que el habla que contradice el gesto no tiene fuerza... Es necesario que haya una congruencia indispensable entre lo que se dice y lo que se hace: mi discurso no puede diferenciarse de mi gesto. Mi discurso tiene que ser congruente con mi cuerpo. La manera en que mi cuerpo se mueve en el mundo tiene que ser congruente con el discurso que habla del movimiento del mundo”.

La práctica docente es un proceso altamente complejo. Implica siempre una dimensión humana, técnica y política-social en equilibrio móvil. Reivindicamos así, tanto al enseñar como al aprender, su dialéctica permanente, su valor creativo. Si los equipos docentes reflexionan e indagan acerca de por qué y cómo aprenden sus alumnos, si tienen en cuenta sus puntos de partida, sus estilos y tiempos de aprendizaje, si proponen alternativas, si no se dejan vencer por la rutina, entre otras cosas, se constituirán en generadores de cambio y de propuestas innovadoras.

La propuesta Ciclada les permitió asumir un desafío: la pedagogía del cambio con sentido, del hacer con otros, de la revalorización de sus prácticas y en especial, de la escuela de gestión pública. Ello supuso el no tener las cosas resueltas en primera instancia, admitir las incertidumbres, dudas, plantearse ruptura de certezas, aceptar los conflictos, trabajar colaborativamente. *¿Qué otra cosa constituye todo esto, sino la posibilidad de aprender?*

Epílogo: la Ciclada, rearmado de un proyecto futuro⁶³

Como institución pública, la escuela se mantuvo en pie tras muchas crisis que modificaron a casi todas las instituciones públicas y privadas de nuestro país, y trabaja cotidianamente para ser la institución por excelencia para la formación de nuevas generaciones. Este desafío requiere una dosis mayúscula de reflexividad que le permita aprender a verse a sí misma sin concesiones. Mirarse sin concesiones significa ver qué tipo de organización escolar, qué tipo de formato escolar tenemos hoy cristalizado, sedimentado, en nuestras instituciones y si ese formato escolar, esa organización escolar, responde y atiende a las necesidades educativas, afectivas y sociales de las nuevas generaciones.⁶⁴

Nos preguntamos cuáles son las condiciones de posibilidad para enfrentar el futuro considerando el desafío de la diversidad y la complejidad, cómo pensar y pensarnos desde la escuela. Uno de los caminos que podemos explorar para esta reflexión consiste en continuar trabajando en equipo como una comunidad de prácticas, de conocimiento y acción. Lo sustantivo son las personas y su capacidad de interrelacionarse con los demás en beneficio de un objetivo común: “generar experiencias educativas, más allá de las coordinadas algo previsibles de la suerte de experimento escolar que nuestro hacer cotidiano suele reproducir”.⁶⁵

Las prácticas refieren al desarrollo de un saber, de un saber hacer y de un saber ser. Esas prácticas expresan nuestra subjetividad, nuestros valores, miradas y concepciones del mundo que orientan y direccionan nuestra acción. Esas prácticas por lo general se desarrollan y se experimentan en espacios institucionales en los cuales los sujetos actúan, piensan, se relacionan, comparten, disputan y confrontan.⁶⁶

Los caminos de la práctica compartida son caminos a través de los cuales circulan y se crean nuevos conocimientos. Ello supone dos niveles de interacción. Por un lado, compartir e intercambiar experiencias, historias, saberes; y por otro, construir colectivamente una mirada común sobre la realidad de los niños de cada ciclo, las respuestas y compromisos de acción colaborativos para transformar esa realidad educativa, si es necesario.

Durante varios años, el proyecto de organización ciclada intentó promover una mirada diferente acerca de la organización graduada que, indiscutidamente, conlleva una ruptura de los modos habituales de intervenir en el aula, propiciando la organización de nuevas formas de agrupamientos. Queda claro que se priorizan el carácter procesual del aprendizaje y de la enseñanza, la construcción de unidad pedagógica

⁶³ Profesora Nilda Velaz; Arq. Delia Podgorni (Supervisora Escolar DE 14° (2008-2009). Actual Directora Adjunta de Educación Primaria.

⁶⁴ Gagliano, R., *Sujetos en procesos de Formación. Encuentro de Escuelas*, Fundación Compromiso, 2006.

⁶⁵ Baquero, R., *op.cit.*

⁶⁶ Siede, M., *La importancia de la Visión*, Paraná, Fundación Compromiso, 2005.

del ciclo y la responsabilidad compartida por los resultados del aprendizaje por parte del equipo docente del ciclo.

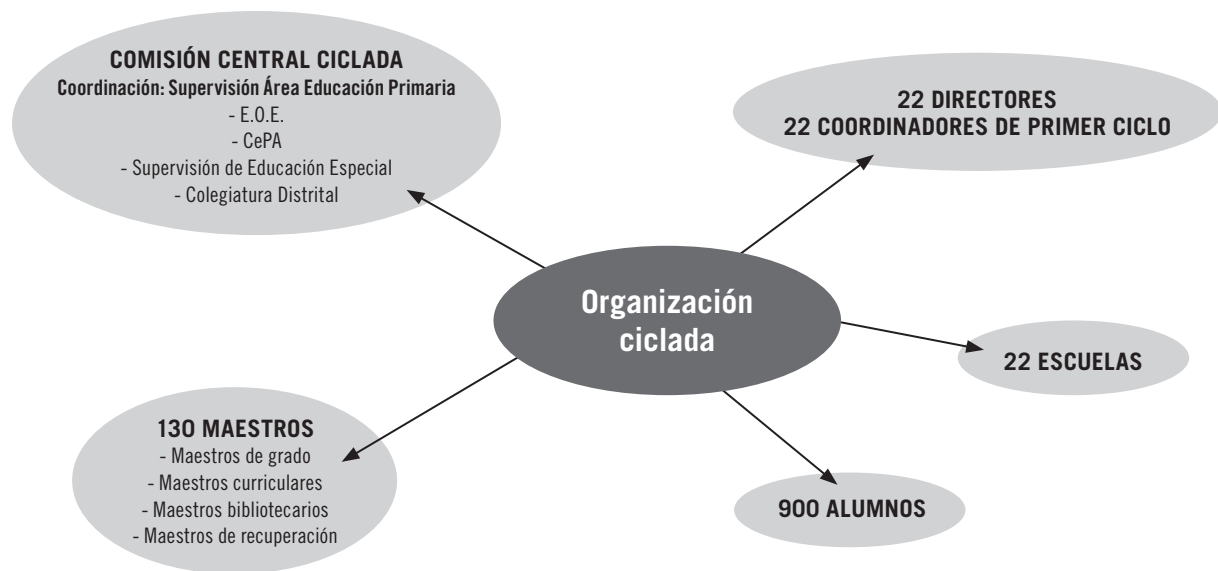
Una de las variables a tener en cuenta para el abordaje del proyecto en el futuro será la de profundizar la evaluación en la perspectiva del primer ciclo que apunte a definir entre todos:⁶⁷

- Profundizar en las condiciones para la democratización de las prácticas de evaluación escolar.
- Fortalecer la capacidad para evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes.
- Establecer una base de información común que permita que el discurso sobre la evaluación sea coherente con la práctica de la misma.
- Construir proyectos concretos de evaluación que aporten al mejoramiento de la enseñanza, considerando los diferentes puntos de partida de los alumnos, relacionados con las características socioculturales y su trayectoria escolar. Por otro lado, tener en cuenta que la evaluación apunte a aquello que se ha enseñado.
- Establecer la responsabilidad compartida entre todos los docentes a cargo del alumno a la hora de definir la promoción y la acreditación en relación directa con la evaluación del proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por los alumnos.

Para ello, debemos seguir revisando cómo estamos trabajando, seguir conformando equipos de trabajo para establecer con claridad los propósitos y operar de manera creativa. Debemos seguir construyendo un marco teórico compartido y consensuar indicadores tanto con el equipo de supervisores como con las escuelas. Repensar nuestra tarea, tener en cuenta la realidad actual, el nivel de competencias, los estados de ánimo, la red de soporte existente y proyectarse hacia dónde se quiere ir, es la clave para poder diseñar e implementar nuevas acciones. Como afirma Paulo Freire, “estos desafíos no pueden quedar en espera del mañana. Hace muchos años que definiendo la posición de que el conocimiento no se transfiere, el conocimiento se construye. Es preocupante el modo que debemos vivir la práctica educativa. Es necesario ver la práctica educativa como sueños, dentro de los cuales haya deseos legítimos de vivir la práctica docente como producción del conocimiento”.⁶⁸

“La construcción de futuros no es una alternativa, una opción a tomar o dejar. Es una facticidad de la vida, hacemos futuro permanentemente”, señala B. Blejmar.⁶⁹ Por esta razón, por la imperiosa necesidad de seguir ayudando a construir futuro, invitamos a todos aquellos comprometidos en y con la tarea de enseñar, a aquellos que al enseñar integran el sentir, el pensar y el hacer, a buscar un camino de cambio que perfile escuelas que a manera de comunidades de aprendizaje generen la capacidad de transformarse permanentemente. Escuelas que se conviertan en símbolos de una revolución pedagógica en la que todos los niños tengan acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la reali-

zación integral de las personas. Estamos convencidos que instituciones escolares con estas particularidades podrán enfrentar la incertidumbre de los nuevos tiempos con fe y esperanza en pos de un futuro mejor.



A nuestros “constructores de futuro” por creer que ya era momento...

Referencias bibliográficas

- Agamben, G., *Infancia e historia*, Buenos Aires, A. Hidalgo, 2001.
- Arcos y Jaussi, "Comunidades de aprendizaje", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 270. <<http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/Temas/CdP27098.pdf>>
- Baquero, R., *Construyendo posibilidad*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2008.
- Barreiro, T., *Conflictos en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- Blejmar, B., *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
- Cerdá, Lucio, *Teoría psicoanalítica*, Buenos Aires, Universidad Lomas de Zamora, 2008.
- Escudero, J. M. "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración", Congreso de Organización Escolar, Barcelona, 1990.
- Freire, P., *Pedagogía de la tolerancia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Gagliano, R., *Sujetos en procesos de formación. Encuentro de escuelas*, Buenos Aires, Fundación Compromiso, 2006.
- Gatti, Alberto, *Los proyectos de transformación y las escuelas*, Publicación CePA, Buenos Aires, 2005.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General*, 1999.
- *Lengua. Documento de Trabajo N° 5. Serie Actualización Curricular*, 1999.
- *Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires, Primer Ciclo*, 2004.
- G.C.B.A., Secretaría de Educación, *Bases pedagógicas de los grados de aceleración. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos de sobreedad en el Nivel Primario*, 2004.
- G.C.B.A., Dirección Evaluación Educativa, *Algunas orientaciones para la publicación de experiencias educativas* (documento interno), 2009.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- Iglesias, Luis, *Didáctica de la libre expresión*, Ediciones pedagógicas, 1979.
- *Confieso que he enseñado*, Papers Editores, 2004.
- Lewkowicz, I. y Cantarelli, M., *Del fragmento a la situación*, Buenos Aires, Ed. Altamira, 2003.
- Libedinsky, Marta, *La innovación en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, 2001.

- Müller, M., *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*, Buenos Aires, Bonum, 2002.
- Ortelli, L., Paglione, I., Schnaith, A., Volcoff, N. y Winnicki, M., *Potenciar aprendizajes más satisfactorios*, 1994.
- Padawer, A., Ponencia: “Las escuelas no graduadas como producciones culturales de los maestros”, Simposio Antropología y Educación, Chile, 2001.
- Reguera, M., “Recreando el rol del director como coordinador de las instituciones educativas innovadoras”, *Publicación Ida y Vuelta Profesional Docente*, abril 1998.
- Santos Guerra, M. A., *Entre bastidores*, Buenos Aires, Ediciones Aljibe, 1994.
- *La luz del prisma*, Buenos Aires, Ediciones Aljibe, 1997.
- Santos Guerra, M. A. (coord.), *Agrupamientos flexibles*, Buenos Aires, Diada Editores, 1996.
- Siede, M., *La importancia de la visión*, Paraná, Fundación Compromiso, 2005.
- Tyack, David y Cuban, Larry, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Varios autores, “La no graduación”, en *Novedades Educativas* N° 69, Buenos Aires, pág. 31.
- Velaz, N., “Mejorar la gestión para mejorar el aprendizaje”, en *Novedades Educativas* N° 92, Buenos Aires, 1998.

ANEXO. MODALIDAD DE TRABAJO DEL EOE 14º, ÁREA PRIMARIA, 2009*

En el marco de una política educativa integradora y de la evaluación sistemática que realizamos de nuestra tarea, proponemos la siguiente modalidad de trabajo. Nuestra primera visita a las escuelas será para realizar una reunión previamente programada entre el Equipo de Conducción y representantes del EOE, en la cual se consensuará el proyecto a trabajar durante la primera parte del año. Dada la problemática observada en el pasaje del 1º a 2º ciclo, este EOE sugiere priorizar los 3º y 4º grados como ejes posibles de trabajo conjunto.

Toda situación que preocupe a la escuela será analizada desde una mirada institucional y cada uno de los actores hará aportes teóricos y prácticos para su resolución. En este sentido se considerará de importancia la observación y las estrategias implementadas por la institución escolar en su conjunto destacando la función del coordinador de ciclo.

Las situaciones que se detallan a continuación son ilustrativas de las que ameritarán un abordaje conjunto escuela-equipo (en algunos casos con otras instituciones o redes zonales):

- Severas perturbaciones de aprendizaje: repitencias reiteradas con imposibilidad de acceder a la comprensión de las consignas básicas; notoria dificultad para retener aprendizajes suficientemente trabajados.
- Integración de alumnos con necesidades educativas especiales.
- Desfasajes madurativos notorios.
- Riesgo de vida.
- Niños solos, sin adultos “visibles” a cargo.
- Niños sin existencia legal, por no estar documentados.
- Situaciones de violencia (niños maltratados físicamente, que ingresan al establecimiento escolar con signos visibles, o que lo expliciten verbalmente a docentes o compañeros)**
- Relato de abuso sexual infantil.**
- Maltrato emocional y negligencia severa.
- Autoagresiones repetidas.
- Aislamiento severo.
- Marcados trastornos en el comportamiento.

El EOE pedirá informes cuando considere pertinente profundizar el abordaje ya iniciado por la escuela. En el mismo se describirán todos los pasos realizados por la institución, la evaluación y el resultado de los mismos, antes de dar intervención al EOE. Se considera indispensable consignar por escrito lo trabajado con los padres en cada caso, adjuntando actas si las hubiere.

*

Profesionales que intervinieron en la elaboración de la modalidad de trabajo: Lic. Andrea Schnaith, Lic. Eva Márquez, Lic. Laura Rando, Lic. Lidia Ortelli, Lic. María Susana Molinari, Lic. Miriam Winnicki, Lic. Natalia Lofiego, Lic. Nilda Saucedo, Lic. Norma Volcoff.

**

En estos casos de acuerdo con la normativa vigente, la escuela deberá dar inmediata intervención a la Guardia Permanente de Abogados del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Av. Roque Sáenz Peña 547. Piso 6. Ciudad de Buenos Aires. Tel. 4331-3232 / 3297. E informar al EOE.

Ante cada intervención el EOE labrará un acta del trabajo realizado. La misma deberá ser firmada por el coordinador del ciclo y los docentes correspondientes. La escuela enviará una copia del acta a Supervisión y otra al EOE.

En función de la masividad de la tarea y del escaso número de profesionales del EOE, en algunas oportunidades la transmisión de lo asesorado por el equipo quedará a cargo del Coordinador de Ciclo y/o Equipo Directivo.

De presentarse a solicitar vacante padres de niños con necesidades educativas especiales sugerimos pedir la intervención de este EOE para evaluar su situación global y elaborar estrategias conjuntas de integración con el objetivo de facilitar una adecuada inserción en el sistema.

Los alumnos derivados para diagnóstico por su posible pase a otra modalidad escolar, que evidencien indicadores de problemáticas de aprendizaje, no deben ser promovidos, pues esto crea mucha confusión en los padres y un impedimento real para poder lograr el pase a la nueva modalidad.

Remarcamos el alto grado de conflictivas observadas cuando parientes cercanos comparten el mismo grado. Ante situaciones de pedido de vacantes para mellizos, trillizos, se sugiere remitir al EOE para concientizar a los padres.

Igualmente cuando hijos de docentes asisten a la misma institución donde trabajan sus padres. En este último caso, los directivos asesorarán a los docentes sobre la no conveniencia de dicha inclusión, y el padre-docente se hará responsable de la conflictiva que pueda derivarse, si de todas maneras la efectiviza.

Recordamos que la sugerencia de modalidad escolar y de tratamiento son de competencia exclusiva de los profesionales del EOE por estar habilitados con incumbencias específicas para realizarlas.

El seguimiento de la asistencia de los niños a los tratamientos será realizado por la escuela mediante el pedido de constancia de asistencia al tratamiento correspondiente; se informará al EOE cualquier discontinuidad producido en el mismo. Si la escuela discrepa con las orientaciones del profesional interviniente del EOE, se solicitan que lo aclaren directamente con dicho equipo, sin dejarlo traslucir a los padres. En los casos que haya disparidad de criterios entre las instancias intervinientes, se efectuarán reuniones conjuntas entre los responsables para acordar criterios. Se sugiere que el registro narrativo comenzado en el nivel inicial continúe a lo largo de toda la escolaridad primaria del niño (formando parte de un legajo), dada la eficacia que reporta a la tarea docente.

La señora Stella Caputo, maestra en tareas pasivas que colabora con este EOE, en funciones de secretaria, recibirá las llamadas telefónicas al 5197-2864, todos los días por la mañana de 8:30 a 11:30 hs. y por la tarde de 14:00 a 15,30 hs. Téngase en cuenta que los profesionales a quienes vayan dirigidos estos mensajes, tomarán conocimiento de los mismos el jueves siguiente al llamado. En situaciones de alto riesgo, la secretaria del EOE ubicará a la coordinadora de este equipo para transmitirle el mensaje.

También este EOE tiene a su cargo la articulación y el trabajo conjunto con: Escuela de Recuperación, CERI; Gabinetes Descentralizados; Escuelas Especiales; Efectores de Salud; Defensorías; ONGs; otros EOE; Unidad de Apoyo al Proyecto Escuela (UAPESC); otras áreas del G.C.B.A. y de Nación.

DE LA GESTIÓN CURRICULAR A LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DISTRITAL¹

1. Introducción

El presente trabajo intenta mostrar una compleja sucesión de acciones, reflexiones, avances y retrocesos llevados a cabo a lo largo de casi doce años de sostenida labor en el ámbito del Distrito Escolar 20° de la Ciudad de Buenos Aires.² Tal vez la continuidad de una misma gestión de supervisión y de gran parte de los equipos de conducción de varias de las escuelas, sea lo que haya permitido otorgar a lo realizado una forma sistemática y coherente a lo largo del tiempo. En esta acción participaron profesionales de distintos ámbitos. En primer lugar, mencionamos a los docentes a cargo de grado de las 22 escuelas de la jurisdicción y, desde ya, a los coordinadores de ciclo (directores, vicedirectores y maestros secretarios) y a los profesionales de la Escuela de Capacitación o de la Dirección de Currícula y Enseñanza, del Ministerio de Educación, de la jurisdicción porteña.

Se trata de un trabajo sostenido realizado con 22 escuelas, alrededor de 350 maestros de grado de escuela común, 17 maestros de grados de recuperación, cerca de 70 docentes de conducción, quienes –no podemos dejar de decirlo– se entregaron casi sin excepciones a una tarea seria, comprometida, decidida y altamente profesional y, lo destacamos, con escasas resistencias. Es bueno aclarar que por tratarse de un sistema público de enseñanza, hay una considerable rotación y movimiento de personal, por lo cual las cifras mencionadas aluden a la cantidad de personal existente en las plantas funcionales de las escuelas y no al número real de personas intervinientes a lo largo de estos años, los que, sin duda, son un número muchísimo más elevado. La movilidad del personal, sin embargo, no ha sido obstáculo importante a la hora de dar continuidad a lo realizado.

En 1997, año en que tomamos como inicio de la experiencia que aquí narramos, la Supervisión Escolar y las conducciones de las escuelas decidieron abordar una de las problemáticas más frecuentes que suelen observarse en las prácticas cotidianas institucionales: el complejo desarrollo de una **gestión curricular** que otorgue a las prácticas de aula una adecuada articulación y secuencialidad a lo largo de la escolaridad, tanto en lo que se refiere al tratamiento de los contenidos de enseñanza, a la coherencia de los enfoques disciplinares y metodológicos, a los

1

Elaboración a cargo de José Svarzman, supervisor del nivel primario del Distrito Escolar 20° de la Ciudad de Buenos Aires desde 1997.

2

“Este trabajo no hubiera sido posible si los directivos y los maestros del Distrito Escolar 20° no se hubieran comprometido y entregado plenamente a una tarea tan compleja y dificultosa como la que aquí narramos. Por eso, cabe un agradecimiento enorme a todos ellos, por habernos permitido intentar esta ‘fantasía pedagógica’ de pensar que una de las claves para mejorar la escuela es sentarnos a pensar juntos... Y pensar juntos es aunarlos para decidir cómo hacerlo, cuándo y con quiénes” (José Svarzman, 2009).

necesarios y fundamentales consensos en torno a las prácticas evaluativas y, desde ya, al seguimiento y el asesoramiento necesarios para la instrumentación de dicha gestión curricular por parte de los equipos directivos.

En años anteriores a nuestra gestión, la supervisión a cargo del Distrito 20° logró intencionadamente otorgar a las conducciones escolares un rol definido basado en la labor en equipo y una fuerte integración a la tarea directiva de todos sus miembros. Asimismo, se incentivó en ellos una postura ideológica basada en el rol central de la institución escolar en tanto transmisora de valores democráticos y participativos.

La demanda sobre la que se montaron las primeras acciones distritales en 1997 atendió a la necesidad de superar una problemática sumamente instalada: la existencia de una fuerte tradición escolar y de aula que sujeta el proceso de enseñanza a las “propuestas curriculares” elaboradas por los manuales o libros de texto en boga en el mercado editorial y deja de lado los lineamientos establecidos en los documentos curriculares vigentes.³ Esta “tradición” provoca distorsiones muy fuertes al interior de cada escuela, entre escuelas y entre zonas de la Ciudad, ya que cada maestro sigue secuencias de contenidos diferentes, con enfoques diversos y hasta contradictorios. Estas “secuencias”, obviamente, no garantizan de manera alguna las necesarias articulaciones de ciclos o grados, producen ausencias importantes de contenidos y, sobre todo, quitan sentido al proyecto institucional curricular.

A fines de los años 90, el panorama se complicó aún más con la coexistencia en la vida diaria de las escuelas de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, los documentos de actualización curricular de la gestión del Gobierno de la Ciudad –preparatorios de los nuevos lineamientos curriculares– y la aparición del *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica* (1999) y el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* (2001), de la entonces Secretaría de Educación de la jurisdicción porteña. Junto con ello, la oferta editorial diversificaba aún más las propuestas, generando una casi completa anarquía al repetirse aquellas tradiciones escolares cuyo lineamiento era dicha oferta editorial. Ante esta situación y al observar que la diversidad de prácticas de aula en las instituciones, como dijimos, dificultaba seriamente un pasaje articulado del alumno a lo largo de grados y ciclos (y de escuelas), se decidió en un comienzo tomar el problema desde los equipos de supervisión y de conducción trabajando, de manera concertada, con los enfoques disciplinares y didácticos de cada asignatura. Deseamos aclarar que no es que nos preocupaba la diversidad de propuestas de aula (en realidad, nos parece sumamente valioso que cada docente lleve adelante su tarea con absoluta libertad y autonomía profesional) sino que dicha diversidad atentaba contra una enseñanza que ofreciera a todos los alumnos niveles de calidad similares. Cuando hablamos de diversidad de prácticas, focalizamos especial-

3

Recordemos al respecto lo ocurrido con la puesta en práctica del *Diseño Curricular* de 1986, documento tal vez nunca aplicado plenamente en las escuelas, pese al tiempo de su vigencia y a los esfuerzos realizados por los organismos centrales a lo largo de casi quince años.



mente la mirada en la secuencia de contenidos que cada docente elegía (y, desde ya, en los enfoques didácticos con los que trabajaban), más que en la cuestión de las estrategias de enseñanza empleadas.

Era nuestra aspiración lograr en el Distrito Escolar una tarea articulada en donde cada alumno viviera experiencias de aprendizajes secuenciadas y coherentes que le permitieran transitar su escolaridad (a través de los grados y ciclos) participando en situaciones de aprendizaje de crecientes niveles de exigencia, complejidad y riqueza. Pretendíamos (y aún hoy) un mejoramiento de las prácticas de aula (entendiendo por ello todos los ámbitos donde se produce enseñanza: patios, actos escolares, salidas didácticas, etc.) las que, a través de metodologías variadas y fundadas teóricamente, facilitaran dicho tránsito escolar a *todos* los niños de la jurisdicción. Entendemos como esencial que *todos* los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad cada vez más alta, procurando realizar aún mayores esfuerzos en las zonas donde asiste población escolar con menos posibilidades de acceso a los bienes culturales y materiales.⁴ En este sentido, la aplicación de un diseño curricular común a todos (sea cual fuere) iba a darnos el marco de trabajo que otorgara coherencia y continuidad a la labor.

Subrayamos **“a todos”** pues a nuestras escuelas asisten alumnos de muy heterogéneo origen tanto social como cultural. Atendemos alumnos que pertenecen a familias muy humildes que viven en asentamientos, como a niños de sectores más favorecidos económicamente. Para ser más precisos, las 22 escuelas del Distrito se ubican en una prolongada franja de aproximadamente 60 cuadras de largo por unas 20 de ancho, que va desde Liniers hasta Mataderos, llegando a un sector de Villa Lugano. Borda la avenida General Paz, que nos separa de la provincia de Buenos Aires. La población que se atiende en las escuelas de la zona ubicada más al norte, cercanas a la avenida Rivadavia, pertenece en su mayoría a familias de clase media. A medida que nos acercamos al sur del distrito, puede observarse que los niños que asisten, pertenecen a sectores más humildes y, en muchos casos, no tienen garantizada la satisfacción de sus necesidades básicas. Compartimos con distritos cercanos la atención de alumnos que viven en la Villa 15 (comúnmente llamada “Ciudad Oculta”) que se ubica, en su totalidad, dentro de nuestra jurisdicción. También asisten niños provenientes de la provincia de Buenos Aires, aunque prioritariamente las vacantes se otorgan a quienes certifican domicilio en la Ciudad de Buenos Aires.

Este diverso contexto socioeconómico no es una variable menor a la hora de pensar la enseñanza: podía incluso observarse en un inicio (y aún quedan resabios de ello) que las propuestas que se ofrecían a los niños de las escuelas del norte solían ser de más elevada exigencia y nivel que las que recibían los niños del sur. En algunas escuelas predominaba la idea de que “estos pibes aprenden menos”, por lo que se debía “bajar el nivel” de expectativas y contentarse con que recibieran una buena

4

En este aspecto, el problema de la evaluación se presentaba como crucial atento a los altos índices de repitencia, deserción y sobreedad que la zona sur presentaba entonces.

asistencia y contención emocional. Este prejuicio, al que debíamos “atacar” decididamente, suponía partir de la base de que las propuestas de enseñanza no debían profundizar aún más las diferencias de las que se partía en cada proceso de aprendizaje. Creemos firmemente en que todos los niños están en condiciones de aprender, más allá del contexto en el que viven o hayan nacido. Se trata, sí, de compensar las diferencias, a partir de acciones sistemáticas y planificadas que garanticen que los que más lo necesitan, reciban más, tanto en cantidad como en calidad de enseñanza. Para ello, en la Ciudad de Buenos Aires, contamos con un conjunto importante de organismos del sistema educativo que focalizan y operan sobre esta cuestión y que es imprescindible llevar a las escuelas.

Pero, volvamos al relato. Decíamos que era para nosotros muy importante la aplicación de un diseño curricular común a todos, como marco para un trabajo que otorgara coherencia y continuidad a la labor. Para ello, se procuró desarrollar una tarea concertada entre equipos directivos, y entre éstos y sus equipos docentes. La supervisión cumplió en ello un rol esencial en la definición y el establecimiento de acciones planificadas, consensuadas, con fines claros y precisos incentivando su rol de asesoramiento, seguimiento, control y evaluación de la gestión curricular como el eje fundamental de su accionar cotidiano.

2. Fundamentos de la propuesta

De acuerdo con el *Pre Diseño Curricular*:

“un diseño supone la concreción de un proyecto educativo en un texto, con la definición de aquellos contenidos escolares que se consideran social y subjetivamente significativos, para un contexto determinado, en un momento histórico y con una historia institucional y curricular, todos ellos, específicos y particulares (las escuelas primarias de gestión pública y privada de la Ciudad de Buenos Aires, a fines de los noventa). Por otro lado, en tensión, las prácticas que tienen sede en las instituciones y en las aulas, las cuales pueden tanto reflejar como guardar distancia, mayor o menor, con la propuesta”.

“Desde nuestra perspectiva, este proyecto, en tanto tal, debe constituir un marco y orientar las prácticas en las escuelas, a sabiendas que, como todo proyecto, será superado por la realidad, ya que las prácticas de los docentes y de los alumnos en las escuelas no pueden ser concebidas ni como reflejo ni como copia. Por el contrario, esta propuesta curricular, tal como ha sido entendida desde sus primeros esbozos y borradores, exige la reflexión, convoca a la problematización, invita a la búsqueda de modos de mejorar las prácticas de enseñanza, aporta al quehacer profesional.”⁵

5

Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.
<http://cab.cnea.gov.ar/gaet/MCBA_PreDC.pdf>



Acordamos desde un principio con la necesidad de contar con un marco curricular que diera sustento y coherencia a las prácticas docentes (entendiendo en ello a los equipos de supervisión, directivos y docentes frente a alumnos). Este marco, fundado y con lineamientos para la acción, supone la existencia de decisiones adoptadas en torno a políticas educativas y aspectos técnicos que, creemos, pueden propender a un mejoramiento en la calidad del servicio que las escuelas públicas ofrecen. Este marco, además, permite tomar conciencia de la necesidad de garantizar una distribución democrática y equitativa del saber a todos los alumnos de la jurisdicción, más allá de sus situaciones socio-económico-culturales procurando que todos los niños que asisten a nuestras escuelas accedan a los saberes necesarios para afrontar el complejo mundo de hoy.

Sostenemos, junto con los autores del *Pre Diseño*, que “una propuesta curricular no puede agotarse en un repertorio de propósitos, contenidos, actividades y propuestas metodológicas. Debe ser pensada, siempre, como una hipótesis de trabajo, como un espacio de experimentación, como una interfase que, mediando entre la formación y la experiencia, contribuye a su vez a la formación continua de todo docente”.

En este sentido, la gestión curricular en el contexto del accionar distrital y de cada una de las escuelas se torna central. Dice Margarita Poggi:

“(...) la gestión curricular supone focalizar algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa y profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos. Se trata en realidad de ‘poner una lupa’ sobre algunas cuestiones para agrandar la imagen, percibir detalles con mayor nitidez y avanzar en algunas líneas de acción. Se trata de abordar, centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica. La misma da cuenta de las tareas sustantivas de las instituciones educativas, el enseñar y aprender, es decir, aquellas actividades que nos permiten afirmar la especificidad de la escuela, en términos del contrato Estado-Sociedad-Escuela.”⁶

El Distrito Escolar 20°, sus supervisores, directivos y docentes en general, tenían y aún tienen conciencia de **la importancia de una tarea mancomunada, en equipo, integrada**, que procure un permanente mejoramiento de todos aquellos aspectos que hacen a las diversas y múltiples situaciones de enseñanza y aprendizaje.

La gestión curricular a nivel distrital e institucional implicaba (y aún implica) el dificultoso logro de acuerdos en relación con contenidos (secuencia, articulación y jerarquización), metodologías de enseñanza, uso de adecuados recursos didácticos, selección y aplicación de ajustados criterios, formas de evaluación y promoción y, necesariamente, nuevas formas de concebir la organización escolar en tiempos, dinámicas de trabajo y espacios.

6

Margarita Poggi, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1998.

Esta tarea es sólo posible a lo largo de varios años de gestión, años que implican metas crecientes y secuenciadas, acciones diversas y complejas, y la inclusión de todos los actores institucionales que participan del proceso de enseñanza. El establecimiento de metas a largo, mediano y corto plazo, supone acciones concertadas que procuren un crecimiento personal y sobre todo profesional de los docentes responsables de la aplicación de estos lineamientos curriculares. Somos conscientes de que una tarea de este tipo excede la vigencia de un documento curricular. Una tarea como la que aquí se explicita es un instrumento propicio para el mejoramiento del servicio y para la toma de decisiones en la gestión pedagógica distrital.

3. Desarrollo de acciones vinculadas con el mejoramiento de la gestión curricular

Para desarrollar el proyecto de gestión curricular en todo el distrito, a partir del año 1998, se llevaron a cabo las siguientes líneas de trabajo en diferentes momentos del proceso:

a. Lectura y relectura de los documentos de actualización elaborados por la Dirección de Currícula y su relación con el *Diseño Curricular* de 1986.

Hasta al año 2000 se acordó en mantener el *Diseño Curricular* de 1986 (en adelante D.C. 86) y se lo enriqueció con los aportes de los documentos que la gestión iba produciendo al respecto. Se decidió no trabajar con el documento de los Contenidos Básicos Comunes por cuanto no era un lineamiento curricular sino sólo una secuencia de contenidos disciplinares. Esta decisión, llevada al aula, suponía volver a trabajar con los docentes en la lectura del D.C. 86 con vistas a lograr, al menos en una primera etapa, que se abordaran en las aulas las secuencias de contenidos que el mismo proponía para cada disciplina.

Fue necesario trabajar fuertemente en ello, sobre todo en disciplinas como Ciencias Naturales o Ciencias Sociales donde se enseñaban diversidad de contenidos en los distintos grados, muchos de ellos repetidos de 1° a 7° (y dejándose de lado importantes aspectos del saber, por ejemplo, la Historia del siglo XX, la situación internacional actual, los aportes de la actual Geografía, las nuevas visiones de los aprendizajes matemáticos, etc.). Se llevaron a cabo reuniones con todo el personal de conducción, sin discriminar jerarquías, donde se analizaron enfoques disciplinares y didácticos de todas las áreas del currículo. Los supervisores se integraron a diferentes grupos de trabajo y se socializaron aprendizajes y dudas.

b. La puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* 1999 y del *Diseño Curricular*. Todas estas tareas y actividades que concentraban gran parte del tiempo de trabajo fueron condiciones fundamentales para

tomar, en el año 2001, la decisión consensuada de adoptar los lineamientos del *Pre Diseño Curricular*. Se acordó aplicarlo en forma progresiva de la siguiente manera: Primer Ciclo comenzaría a ponerlo en práctica en todos los grados. Segundo Ciclo: en forma graduada (año 2001: 4º grado; año 2002: 5º; año 2003: 6º). Con la llegada del *Diseño Curricular* (2004), esta tarea continuó sin interrupciones.

En diversas reuniones se fueron logrando, no sin dificultades, acuerdos básicos. Un obstáculo por resolver era la atención de los alumnos cuando su docente asistía a las **reuniones de capacitación que se comenzaron a organizar para trabajar estas cuestiones**. Cada escuela encontró diferentes modos de resolverlo: el curso quedaba a cargo del Coordinador de Ciclo, se realizaban ajustes a los horarios de las materias especiales, se organizaba alguna actividad específica, etc. Desde ya que una labor de este tipo generó, en algunos colegas, resistencias, no tanto a participar de los encuentros, sino a llevar adelante otras formas de trabajo que las instancias de capacitación sugerían. Nos preocupaba mucho la calidad de la oferta que hacíamos, la calidad de los docentes capacitadores que asistían. Siempre procurábamos elegir a profesionales que estuvieran “cerca” de la tarea del aula, que pudieran entender “la lógica” del docente cuando se le planteaba una propuesta innovadora que lo obligaba a rever su práctica cotidiana.

Mientras se trabajaba con los docentes fuera del aula, en servicio, durante el año 2001, la Supervisión recorrió todos los 4º grados del distrito observando planificaciones, evaluando la presencia de los contenidos en el aula, orientando a cada docente. En las reuniones periódicas donde se hablaba del tratamiento de contenidos y metodologías, la Supervisión abordó, centralmente, las áreas de Lengua y Ciencias Sociales. Nos sentíamos con cierta información y formación para hacerlo. Además, al asumir un rol netamente pedagógico, se procuraba mostrar un perfil de Supervisión francamente preocupado por los procesos de enseñanza, por encima de las problemáticas burocráticas que el cargo “invita” a tomar como eje de su labor. En las otras disciplinas se convocó a capacitadores: Ciencias Naturales primero y, más adelante, Matemática. Los equipos directivos procuraron que estos docentes permanecieran durante dos años a cargo del 4º grado, de modo de dar continuidad a la experiencia.

En 2002, este esquema se replicó para los docentes de 5º grado. La experiencia del año anterior permitió revisar ciertas cuestiones y plantear algunas diferencias importantes en relación con 4º grado: aquí los acuerdos a nivel de planificaciones y secuencia de contenidos se realizaron junto con los docentes. En febrero, los docentes elaboraron pautas comunes de trabajo. Este intercambio fue sumamente valioso pues entre ellos se tejieron acuerdos que luego se fueron evaluando durante el año. Como en el caso de 4º grado, estuvo prevista la continuidad de los docentes en el grado el año próximo.

Durante ese año, la Supervisión y los Coordinadores de Ciclo hicieron un seguimiento del trabajo en los 4º y 5º grados. Para ello, se elaboraron guías de observación de planificaciones donde se debía considerar cómo se reflejaba lo aprendido en los encuentros. En las mismas se atendía a la selección de objetivos y contenidos (las que debían ajustarse a la propuesta curricular, a las actividades que se proponían, a los recursos didácticos empleados y la forma que la evaluación adoptaba en relación con los objetivos que se proponían). Estas guías no sólo servían a los coordinadores y a la Supervisión sino también a los propios docentes que elaboraban sus planes. Para su redacción, se realizaron reuniones donde se llevó documentación producida en diferentes grados, etc.

La Supervisión de Primaria recorrió todas las escuelas solicitando una carpeta por grado (se tomó de 3º a 5º fundamentalmente, aunque en algunas escuelas pequeñas, se observaron los cuadernos o carpetas de 1º a 7º), la que se confrontó con la planificación anual y de unidades para realizar ajustes y abordar dificultades. En 2003 se replicó el mismo esquema con los 6º y 7º grados. Finalizada esta etapa, fue necesario accionar sobre su concreción en las aulas.

c. Las planificaciones de aula. Un instrumento considerado clave para incidir en la tarea del aula fue **la planificación del proceso de enseñanza tanto anual como de cada unidad de trabajo**. Consideramos en principio el plan de trabajo como “un contrato” entre el docente a cargo del proceso de enseñanza y la institución. Pensamos la planificación como un proyecto, una hipótesis de trabajo que el autor elabora para comunicar a las autoridades, a los padres, a los colegas que eventualmente lo pudieran reemplazar y a los alumnos. La planificación, sabemos, permite el necesario diálogo entre el maestro y quien realice su seguimiento. A partir de ella es posible abordar los problemas que surgen en el proceso de enseñanza en cuanto a tiempos, nivel de profundidad del contenido, secuencias, ejecución de actividades, etcétera.

Los equipos directivos, a partir del trabajo de coordinación de ciclos, fueron realizando una sistemática tarea con los docentes a su cargo a fin de observar la sujeción de los objetivos, de los contenidos seleccionados y de las propuestas de actividades, a los lineamientos del D.C. Esta acción, compleja y ardua, se realizó y se realiza año a año. En cada escuela se emplearon espacios, dinámicas y tiempos diferentes, según sus posibilidades. En algunos casos, pudieron organizarse reuniones por ciclo; en otros, en grupos más reducidos de dos personas (por ejemplo, de grados paralelos); en otros, reuniendo a docentes de diversos grados que estuvieron en hora de materia especial. En algunos casos, hubo reuniones fuera del horario, tal como lo fija la normativa. En la mayoría, se trataba de un labor cuerpo a cuerpo, persona por persona, con reuniones individuales entre el coordinador y el docente, trabajando con sus propuestas, sus saberes, sus dudas e inconvenientes.

Hubo escuelas que prontamente se abocaron a la tarea. Los tiempos y problemáticas institucionales hicieron que en otros casos, la labor no pudiera realizarse del modo previsto por lo que cada institución fue siguiendo caminos diversos. En nuestras visitas, procurábamos suplir la carencia, realizando un asesoramiento puntual a los maestros que observábamos o que, por algún motivo, nos pedían opiniones sobre su labor.

A nivel de la Supervisión se analizaron casi todas las planificaciones (esta es una actividad que aún continúa realizándose). Dicha tarea se llevó a cabo en reuniones de Coordinadores de Ciclo y en las visitas a las escuelas. En ellas se puntualizaron falencias y logros. Fue necesario, en forma grupal, elaborar guías de observación de dicho material para identificar problemas y elaborar estrategias superadoras. Esta tarea dio importantes frutos aunque, desde ya, hubo diferentes avances en cada institución y con cada docente.

d. La coordinación de los ciclos. En forma paralela a estas acciones, se llevó a cabo una minuciosa tarea con los Coordinadores de Ciclo, quienes recibieron asesoramiento y capacitación por parte de la Supervisión, o por parte de los capacitadores que trabajaban con los maestros de grado. Cada miembro del equipo directivo, además, asumió decididamente la coordinación de docentes agrupados por ciclos (el primer ciclo constituido por maestros de 1º a 3º; el segundo ciclo, 4º y 5º; y el tercer ciclo, 6º y 7º). Desde un comienzo, se conformaron grupos de trabajo que se abocaron a la lectura y el estudio de enfoques y metodologías de cada disciplina. Con el tiempo, cada grupo fue produciendo acciones cada vez más autónomas. Con distintas formas de composición y dinámicas, año a año se fue planificando la tarea y se desarrollaron acciones diversas, tales como gestionar capacitaciones externas, organizar lecturas para los encuentros del grupo grande, decidir sobre problemáticas a abordar, etc. En este trabajo, se alcanzaron altísimos niveles de acuerdos en cuanto a planificaciones, secuencia de contenidos, metodologías, etc. La Supervisión trabajó en las escuelas o en reuniones generales, acompañando cada una de estas acciones, asumiendo en algunas circunstancias la coordinación de los encuentros, delegando en otras dicha coordinación, en uno o varios miembros del grupo.

e. La tarea de la Biblioteca. Fue fundamental el aporte de un grupo de Maestras Bibliotecarias, quienes, junto con la Supervisión del Área, elaboraron listados de bibliografías apropiadas a los contenidos del ciclo. Dicha tarea supuso localizar en cada escuela los materiales con que se contaba. Luego se hizo un banco de datos del D.E. para consulta de todos los docentes. El mismo incluía textos, material audiovisual, sitios de Internet, etc. Dicha tarea se completó con una acción similar para la enseñanza de la Geografía, disciplina que había sido tema central de capacitación para los maestros de 6º y 7º grado. Este grupo, asimismo,

realizó acciones en torno a fuentes bibliográficas de Ciencias Naturales para segundo ciclo. Se proyectó desde el 2004 una tarea sistemática de Alfabetización Informacional con un conjunto acotado de escuelas donde se puso en práctica una experiencia piloto para incentivar el uso de la Biblioteca Escolar, especialmente en las áreas de Naturales, Sociales y de Materias Especiales, lo que luego se amplió a la mayoría de las escuelas en los años subsiguientes.

- f. La capacitación en las áreas de enseñanza:** Con profesionales de la Escuela de Capacitación (CePA) y de la Dirección de Currícula se realizaron reuniones mensuales con los coordinadores de ciclo y con docentes del grado. Se trabajó en todas las disciplinas. En algunas de ellas, y luego de los encuentros realizados a nivel distrital con todos los docentes de grado y sus coordinadores, los capacitadores visitaron las escuelas reuniéndose en forma individual con los docentes de grado. Queremos expresar que siempre **se respetaron los tiempos de trabajo de cada uno pues los encuentros se llevaron a cabo en servicio**. Esta modalidad de trabajo, lejos de traer aparejado algún tipo de problema institucional o con la comunidad, fue ampliamente apoyada por todos, dado que la tarea impactaba fuertemente en las aulas.

La capacitación en servicio abordaba especialmente cuestiones vinculadas a los enfoques de las disciplinas y su metodología de enseñanza. En algunos casos, se trabajaba sobre la planificación. Se iban seleccionando aspectos de cada área: por ejemplo, en Matemática, se trabajó por separado con las operaciones y los números, dejando el tema de la Geometría para un momento posterior; en Ciencias Sociales, se operó sobre las prácticas de aula en Geografía más que en Historia (se observaba que las propuestas estaban más cercanas al *Diseño* en esta disciplina que en Geografía); en Prácticas del Lenguaje, se focalizó en especial en las prácticas de la lectura y de la escritura. El problema de la enseñanza de la oralidad fue motivo de preocupación central y varias de nuestras escuelas lo tomaron como eje del trabajo institucional. Para abordarlo, solicitaron una capacitación interna.

En el área de Prácticas del Lenguaje se conformó un grupo constituido por miembros del personal de conducción de varias escuelas destinado al perfeccionamiento en esta área. Se decidió leer y seleccionar bibliografía actualizada para lo que se consultó a especialistas del CePA y se elaboraron materiales escritos para difusión en todas las escuelas. Este grupo se reunía en forma autónoma en alguna escuela y producía materiales que luego eran llevados al encuentro general, donde se lo analizaba y discutía. Cada miembro del grupo eligió el área en la que se sentía más seguro y sobre la que tenía mayor formación. Esta experiencia fue fundamental a la hora de la aplicación del *Pre Diseño*. Como se trataba de integrantes de la mayoría de las escuelas, el área de Lengua y su enfoque actual se instaló fuertemente. En general, de 1° a 7° grado, se logró consensuar la secuencia de contenidos a abordar poniendo el

acento en formatos textuales de la lectura y la enseñanza de la escritura y en la forma de abordar el eje de “Leer en contextos de estudio”. Se decidió llevar a cabo tomas de escritura de los alumnos en forma periódica para evaluar los avances en el uso de la ortografía, la puntuación, la sintaxis y la coherencia y cohesión textuales, utilizando grillas de seguimiento de los procesos de cada grupo de niños. Se procuró incentivar la lectura de cuentos y novelas a través de sugerencias de autores y se concentró la información de lo que cada docente realizaba de modo de socializarlo con el resto de los colegas de la jurisdicción y que todos los maestros conocieran qué materiales de lectura usaban los colegas de los grados paralelos. Se creó un proyecto denominado “Palabras que van y vienen” para que los niños del distrito intercambiaran textos de su producción, empleando como “vehículo” el propio correo interno distrital de los auxiliares de portería y el casillero de cada escuela.

En cuanto a Matemática, dado los importantes cambios que el enfoque actual presentaba, se realizaron múltiples acciones. Todas ellas tuvieron un esquema similar, consistía en que, previo a la convocatoria a un capacitador externo, se realizaría una lectura grupal pormenorizada de la bibliografía adecuada al nuevo enfoque, de modo de contar con un buen bagaje en el momento de los encuentros con el especialista. Cada escuela, como ya dijimos, buscaba formas de organización diferentes para la realización de estos encuentros. Este esquema se aplicó con coordinadores y docentes. En Ciencias Sociales, la tarea de capacitación fue abordada, en parte, por la Supervisión, y consistió fundamentalmente en reuniones de difusión con los docentes de grado acerca del enfoque que ofrece el *Diseño Curricular*, sus posibilidades y limitaciones, y las formas posibles de planificación. La capacitación en Formación Ética y Ciudadana se trabajó en dos sentidos. A través de la elaboración de un documento escrito preparado por un grupo de directivos y a través de acciones de capacitación que tomaban como eje de trabajo los grupos con dificultades de integración, como un modo de poner en práctica dicho lineamiento curricular. En este sentido, hubo trabajos para instaurar los consejos de grado o de escuela u otras estrategias de resolución de conflictos grupales.

g. La producción de documentos distritales. A lo largo de todos estos años, se fueron produciendo documentos escritos de diversa índole, tales como guías de observación de planificaciones (a manera de listas de cotejos), guías de seguimiento de cuadernos o carpetas para los diferentes grados o ciclos (donde se incluían diversas variables, tales como el acercamiento al enfoque actualizado de la disciplina, la frecuencia en el dictado del área y de algún eje,⁷ las formas de corrección de las producciones de los alumnos), etc. Asimismo, se elaboraron consignas para analizar las evaluaciones que se tomaban a los alumnos. También se prepararon síntesis conceptuales del material curricular, selección de temáticas a aplicar en las aulas, reorganización de la propuesta curricular del área Conocimiento del

7

Por ejemplo, sabemos que Geometría o Conocimiento del Mundo suelen aparecer menos en las prácticas de aula.

Mundo en primer ciclo, etc. Por otro lado, se seleccionó bibliografía adecuada para diferentes áreas del *Diseño*. Un grupo de supervisores y directivos se abocó a la tarea de lectura y difusión de enfoques actualizados referidos a tres temáticas: la coordinación de equipos de trabajo, la observación de clases y las formas de evaluación.

h. La capacitación en cada escuela. En la mayoría de las escuelas y según los ejes del proyecto institucional, se solicitó capacitación en diversas áreas del currículo. Dichas capacitaciones fueron insumos importantes a la hora de la aplicación del *Diseño*. Cada escuela encontró modos diferentes: en servicio (en las horas en que los maestros de grado dejan a sus alumnos en manos de docentes de materias especiales); en jornadas, en el período de diciembre o febrero. En algunos casos, el capacitador trabajó en el aula junto con el docente, según la temática o la demanda del docente que recibía la capacitación.

i. Los encuentros de diciembre y febrero. Evaluamos como muy interesantes y positivos los encuentros llevados a cabo en varias oportunidades con todos los docentes del D.E. en los meses de diciembre y febrero. Se realizó una primera reunión en el marco de las Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes donde se convocó a todos los docentes de grado, curriculares, bibliotecarios y recuperadores del Distrito. Ellos, junto con sus supervisores o coordinadores, analizaron y evaluaron la aplicación del *Diseño* en su primer año. Los maestros de primer ciclo se reunieron por grados, 4º y 5º compartieron las experiencias vividas por los primeros en la aplicación del documento curricula, 7º grado expuso ante los colegas de 6º sus experiencias. Las materias especiales se reunieron por especialidad y a partir de diversas temáticas.

De estos encuentros surgió la necesidad de que docentes del distrito se reunieran en febrero del año siguiente, en una escuela, para planificar la tarea del aula en forma conjunta. Esto se hizo especialmente en Historia y Geografía de 4º a 7º y en “Leer en contextos de estudio” de 4º a 7º. Fue así como en varias oportunidades, y desde entonces, se convocó a los docentes para planificar las diversas áreas, buscando acuerdos para establecer secuencias de contenidos, alcances de los mismos, etc. Algunos grupos, en forma autogestiva, se volvieron a convocar para concluir con lo ya iniciado.

j. Los proyectos institucionales y la gestión curricular. Durante los últimos años, el proyecto institucional de cada escuela se lleva a cabo teniendo como eje de trabajo la gestión curricular. Cada escuela prioriza así aspectos del currículo que se presentan como dificultosos a partir de un diagnóstico institucional. Con logros y dificultades, cada institución ha ido transitando, a lo largo de estos años, cuestiones relativas a las diversas áreas.

La carpeta que se elabora, conserva todos los proyectos llevados a cabo desde hace más de un lustro los que, en su mayoría, permiten observar un proceso institucional sistemático, con continuidad, con avances... La evaluación final de cada año abre a los nuevos proyectos del año siguiente procurando una acción concertada y coherente. Cada institución debe buscar espacios para analizar lo hecho en el año y elaborar líneas de trabajo para el año siguiente. De manera consensuada deben acordar los problemas aún no resueltos y las cuestiones a incluir en el proyecto del año entrante. La carpeta que se elabora va y viene al Distrito Escolar varias veces al año y es analizada por los supervisores, quienes proponen ajustes, correcciones, ampliaciones, así como expresan sus opiniones y evaluaciones acerca de la propuesta.

Como en cualquier experiencia distrital, cada institución es diferente. Posee tiempos propios, logros diversos y obstáculos particulares, lo que hace que sea necesario, por parte de la Supervisión, un seguimiento muy ajustado para que puedan ir desarrollando acciones cada vez más ricas y que permitan logros de más alta calidad.

4. El seguimiento y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Luego de todas estas acciones, apareció con claridad la necesidad de evaluar el impacto de las mismas en los aprendizajes de los alumnos. El tema de la evaluación, como se puede inferir, surge así como corolario de toda esta labor. Creemos que, en una tarea institucional (tanto escolar como distrital) centrada en lo curricular, la evaluación de aprendizajes debería aparecer una vez trabajado con seriedad y profundidad el problema de la enseñanza, su enfoque disciplinar y didáctico. Hemos sido consecuentes a lo largo de los últimos años con esta postura y por ello es que (incluso en esta presentación) el tema de la evaluación de aprendizajes irrumpe con más fuerza una vez transitado el largo camino recorrido. Queremos destacar en este punto, lo aprendido con los profesionales del Programa ZAP y los aportes invalorable de nuestra querida Berta Braslavsky, quien nos enseñó a trabajar en el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes en lectoescritura utilizando los rangos establecidos por ella y que sirvieron para mejorar las miradas sobre los procesos individuales de los niños y a disminuir fuertemente los índices de repitencia, como consecuencia de una mejor y más sistemática forma de observar procesos y productos.

En el marco del trabajo que venía desarrollándose en el distrito, a comienzos de 2007, se recibió información de los profesionales que trabajaban en el equipo de la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que los resultados de las evaluaciones generales de los alumnos de 3º grado de esta jurisdicción

habían sido satisfactorios en relación con evaluaciones de años anteriores y en comparación con otras zonas que atienden poblaciones de características similares a la nuestra. La información nos entusiasmó y decidimos socializarla en reuniones con todos los maestros de 3° grado, quienes, a la sazón, asistían a una capacitación sobre la enseñanza de la Geometría. Esta evaluación jurisdiccional se elabora a partir de un mapa curricular que incluye los contenidos que los docentes a los que se consulta dicen enseñar. Con este material, más los aportes de los propios docentes involucrados, se generan instrumentos de evaluación que son aplicados en forma simultánea en varias escuelas de la Ciudad.

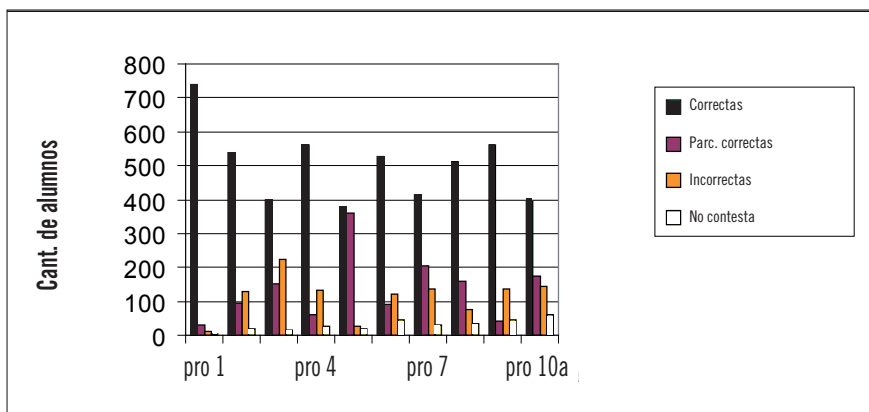
Luego de analizar las pruebas que se habían tomado desde los organismos centrales y sus resultados, se decidió en forma conjunta elaborar un instrumento propio a aplicar en todas las escuelas y grados del distrito. Pretendíamos, inicialmente, analizar los resultados de los aprendizajes de los alumnos y ver la distancia entre la propuesta curricular, lo trabajado en el distrito con los docentes y los resultados efectivamente obtenidos.

Nos abocamos prontamente a la tarea. Se formaron dos comisiones integradas por Coordinadores del Primer Ciclo, la Supervisión y los capacitadores que estaban trabajando con nosotros. Elaboramos borradores de los instrumentos a utilizar y de las claves de corrección, y luego los sometimos a consideración del resto de los coordinadores del ciclo. Se redactaron pautas y sugerencias de trabajo y de organización (véanse Anexos). Se hicieron los ajustes necesarios y se tomó, a modo de experiencia piloto, la preprueba en tres escuelas de diferentes características para someterla a evaluación. Luego de ello, se hicieron modificaciones en las consignas y las claves. Además, se redactó una encuesta a coordinadores y maestros para recabar las opiniones que generaba esta propuesta.

Los resultados de las pruebas y la encuesta fueron procesados en 2008. En la encuesta a docentes sorprendió el amplísimo acuerdo en la realización de este tipo de acciones aunque se criticó el momento del año en que se aplicó el instrumento y la falta de participación de los maestros de grado en su elaboración.

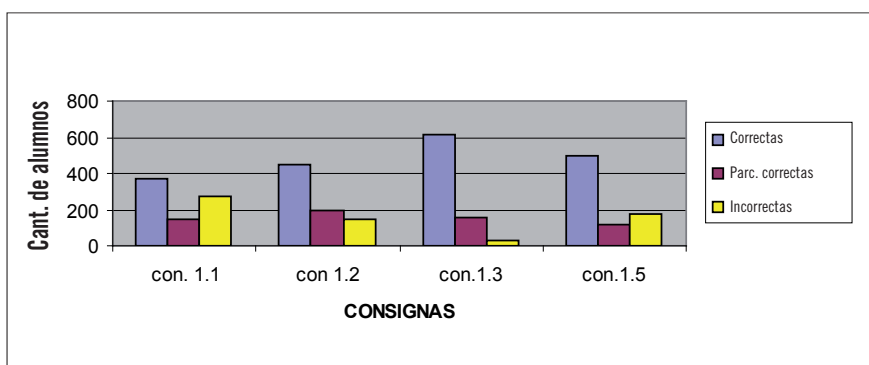
Cuando comenzamos a recibir los sobres con las pruebas y las grillas de los resultados, las volcamos a la computadora e hicimos gráficos con los resultados. Sin embargo, nos dimos cuenta de que era muy complejo procesar todos los datos ya que no contábamos con el personal suficiente (y con la idoneidad requerida) para volcar adecuadamente la información, por lo cual teníamos ciertas sospechas respecto de la validez de la información recabada. Sin embargo, y pese a su provisionalidad, pudimos comprobar muchas de las hipótesis que teníamos en relación con algunos de los resultados, especialmente en lo referido a resolución de problemas matemáticos de algunos temas y en el trabajo con el texto expositivo en Prácticas del Lenguaje.

Resultados obtenidos en las pruebas de Matemática: Resolución de problemas

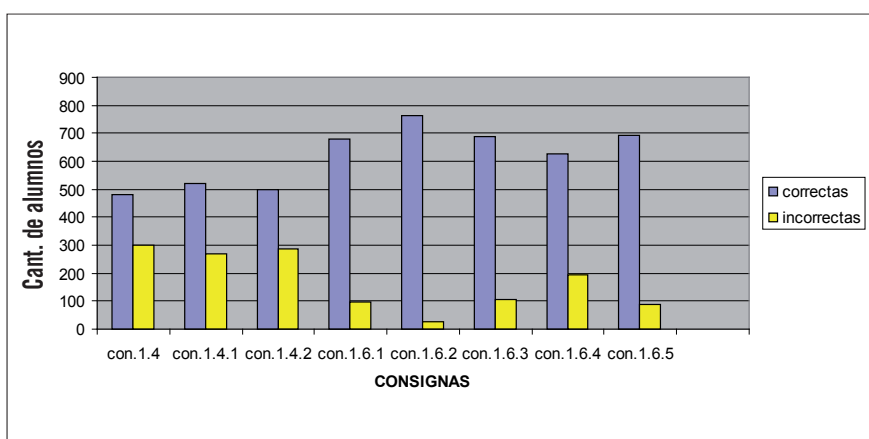


Datos correspondientes a los problemas matemáticos administrados a los alumnos (numerados del 1 al 10).

Resultados obtenidos en las pruebas de Prácticas del Lenguaje: Lectura

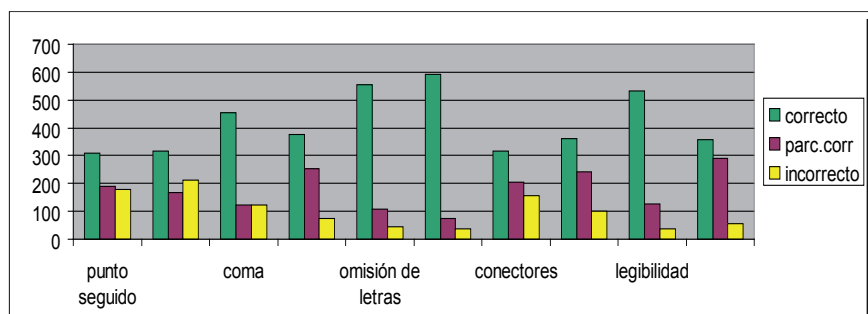


Nota: Las consignas de trabajo se pueden consultar en el Anexo V.



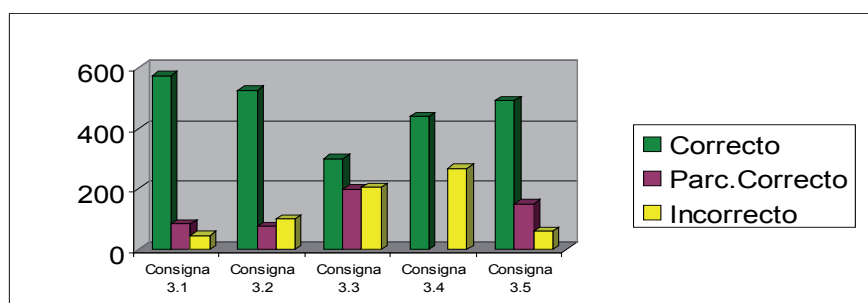
Nota: Las consignas de trabajo se pueden consultar en el Anexo V.

Resultados obtenidos en las pruebas de Prácticas del Lenguaje: Escritura



Nota: Las consignas de trabajo se pueden consultar en el Anexo V.

Resultados obtenidos en las pruebas de Prácticas del Lenguaje: Reflexión sobre el lenguaje



Nota: Las consignas de trabajo se pueden consultar en el Anexo V.

Algo resultaba sumamente claro: **la evaluación nos había permitido volver a analizar la enseñanza.** Era evidente que el instrumento apelaba a las prácticas de aula y a la propia institución en cuanto ponía en cuestión procesos de enseñanza realizados con los alumnos o acciones de asesoramiento llevadas a cabo por parte de las conducciones escolares. Muchos colegas tomaron conciencia de que había que mejorar en el trabajo del año, en especial en cuanto al abordaje de contenidos (tal vez más en este aspecto que en lo metodológico). Era una forma de capacitación indirecta y sumamente eficaz, por lo que la continuidad de la propuesta iba a traer como efecto colateral (además de saber qué habían aprendido nuestros chicos) atender –nuevamente– más a la enseñanza que a los aprendizajes. En realidad, la tarea se facilitaba mucho, en el contexto en el que podíamos efectivizarla, si mirábamos más “qué y cómo” se enseñaba, que si atendíamos a “qué y cuánto” se aprendía. Los cambios que provocó la reflexión sobre los resultados de la evaluación se fueron advirtiendo en los años posteriores, al observar el trabajo de los docentes, sus propuestas e, incluso, los instrumentos de evaluación que comenzaron a elaborar. Sin duda, esta estrategia de intervención desde la Supervisión ayudó sobre todo a los docentes a revisar propuestas para el año siguiente.

En 2008, y recogiendo la experiencia del año anterior, se acordó, contando con un amplísimo consenso de coordinadores de primer ciclo y

de los maestros de 3º, repetir la experiencia modificando aspectos importantes. El principal de ellos era que los maestros de grado iban a participar en la elaboración del instrumento y de las claves de corrección. Para ello, debían ajustarse a algunas de las pautas generales establecidas en 2007 en cuanto a las características del instrumento (extensión, abordaje de textos narrativos y expositivos, aspectos relacionados con la ortografía y la puntuación, situaciones matemáticas problemáticas que incluyeran los contenidos centrales del año, sin dejar de lado la Geometría, etc.). Cada escuela decidiría el instrumento por aplicar. Sugeríamos desde la supervisión, con vehemencia, que se juntaran maestros de escuelas cercanas para elaborar en forma conjunta la prueba (sabíamos del alto valor que una actividad de este tipo tiene para la actualización y el perfeccionamiento). Hubo diversas propuestas: escuelas que trabajaron juntas, escuelas que aplicaron el mismo instrumento que el año anterior, escuelas que lo modificaron en parte.

Éramos conscientes de que si los maestros elaboraban ellos mismos la prueba, podía “virarse” el proceso de enseñanza en función del instrumento a aplicar en la evaluación. Sin embargo, esto no nos preocupaba demasiado, pues la finalidad era focalizar la acción más en “qué se enseñaba y cómo” que en los resultados obtenidos. Sabíamos que si cada docente elaboraba su instrumento, su enseñanza se orientaría en ese sentido. Pese a ello, descubrimos prontamente que, si el instrumento era bueno, nuevamente iba a “traccionar” las propuestas de trabajo en las aulas, en forma cotidiana. Por ello, pusimos especial énfasis en analizar las evaluaciones propuestas, sus consignas, las claves de corrección, etc. Este material fue discutido, confrontado y leído atentamente en varias reuniones de coordinación de ciclo. Conservamos un banco con la mayoría de las pruebas aplicadas.

Esta misma experiencia se llevó a cabo con los 5º grados de todo el distrito en 2008. La mecánica fue la misma y se replicó casi en su totalidad lo hecho con 3º grado. Se trabajó a nivel de las coordinaciones, se unieron varias escuelas para elaborar las pruebas y finalmente se elaboró una encuesta cuyos resultados siguen hablando del consenso con el que contamos para continuar con esta actividad.

En 2009 estamos abocados a tomar las pruebas en 3º, 5º y 7º. Para ello, estamos elaborando un mapa curricular que muestre qué es lo que los maestros de 5º y 7º creen que no puede faltar en la prueba. Con este material, una vez socializado en todo el distrito, se procederá a elaborar los instrumentos, a analizarlos, corregirlos y, finalmente, aplicarlos a comienzos de noviembre.

Estamos satisfechos de lo realizado (aunque sentimos el peso de lo que resta por hacer, que siempre parece inalcanzable). Quizás, el logro mayor es habernos puesto todos, supervisores, directivos y docentes, a trabajar en el mismo sentido. Desde nuestra perspectiva, creemos que

todos se sienten “subidos al mismo tren”, lo cual no es poca cosa. Lo hecho es, sin duda, la condición de posibilidad. Estamos convencidos de que podemos aún más y de que, posiblemente, la meta por alcanzar, por su complejidad, está muy lejos, lo que nos incentiva a perseverar en el camino ya iniciado.

Qué falta hacer

Mucho..., muchísimo.

Es fundamental tener en cuenta que en los dos o tres últimos años hubo un recambio generacional de más del 70% del personal. En los cargos de base hablamos de una cifra difícil de precisar, aunque altísima, de nuevo personal, joven en su mayoría. Muchos de ellos recién recibidos de maestros y en la mayoría de los casos con desconocimiento del *Diseño Curricular* vigente o formados en enfoques que ya habíamos logrado superar. Algunos han estudiado en profesorados de la provincia de Buenos Aires, por lo que vienen con una formación diferente en cuanto al manejo del documento curricular. Lo interesante es que la mayoría llega con deseos de aprender y “sumarse al tren del distrito” (una expresión que acuñamos alguna vez).

¿Y de quiénes aprenden? En su mayoría, de los propios equipos directivos integrados por docentes del propio distrito que han tomado cargos directivos (titulares, interinos o suplentes) como secretarios, vicedirectores o directores, y que han vivido todo este prolongado y complejo proceso permaneciendo por su propia elección en la jurisdicción. Todos deseosos de transmitir sus experiencias y aprendizajes. También aprenden de sus propios colegas que hace algún tiempo ya se insertaron en la labor distrital y que les informan sobre formas de planificación, tomas de escritura, evaluación, etcétera.

Lo real es que en las escuelas (y es un motivo de orgullo para nosotros) se habla de enseñanza, de planificar la tarea, de ajustarse a la normativa curricular, de atender a los procesos de trabajo en el aula, de seguir las pautas distritales consensuadas en tantos años de trabajo... Se trata de aprovechar lo recorrido, no dejarlo caer, no tirar por la borda tanto esfuerzo humano y material. Para ello, nuestro permanente sostenimiento de la tarea, el continuo esfuerzo de difusión de los materiales producidos o a usar en las clases, la comunicación a los nuevos directivos que se integran y que provienen de otros distritos, de lo hecho... La constante “invitación” a la lectura de los materiales producidos internamente en el distrito, y, desde ya, una sostenida presencia en las escuelas y en las aulas apuntalando y asesorando a directivos y maestros a fin de dar continuidad a los proyectos.

Referencias bibliográficas

- Bertoni, A, “Los actores, sus intencionalidades, compromisos y bagaje instrumental”, en *Novedades educativas* N° 75, Buenos Aires.
- Bolívar, A., El lugar del centro escolar en la política curricular actual, en Pereyra, M. *et al.*, (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- Butelman, Ida, *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 1997. Cap. 2
- Del Carmen, L. y Zabala, A., *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los proyectos curriculares de centro*, Estudio del C.I.D.E., 1990.
- Frigerio, G. y Poggi, M., *Las instituciones educativas*, Buenos Aires, Troquel, 1993.
- Frigerio, Graciela (comp.), *De aquí y de allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Hernández, F. y Ventura, M., *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Graó, 1992.
- Kotin, M., Nicastro, S. y otros, *Directores y direcciones de escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Martín Ortega, E., “Los instrumentos de planificación de la práctica docente”, en *Revista Aula*, España, 1994.
- Poggi, Margarita, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1998.
- Santos Guerra, M. A., *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1998.
- Svarzman, José y otros, *La escuela que hicimos entre todos*, Buenos Aires, Novedades educativas, 1998.
- Svarzman, José, “Acerca de los proyectos institucionales”, en *Novedades Educativas* N° 86, Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO I. Evaluación distrital. Orientaciones para los docentes que toman la preprueba de 3° grado. Año 2007

Ante todo, queremos agradecerles especialmente la colaboración.

Tomamos una preprueba para probar el instrumento. Por ello, el día de la evaluación estaremos atentos a observar especialmente qué pasa con el instrumento, qué consignas no se entienden, qué problemas puede tener la clave de corrección, etcétera.

Es posible que en alguno de los momentos de la evaluación asista algún coordinador de Primer Ciclo de otra escuela que participó en la elaboración de los materiales, con la finalidad de observar a los niños y su vinculación con la prueba. Por eso, le pedimos que no se sienta observado ni controlado.

En cuanto a la corrección, vamos a retirar al azar cuatro (4) pruebas por grado para leerlas en el Distrito, con la misma finalidad que lo dicho anteriormente, es decir, para evaluar el instrumento. Le pedimos que Usted corrija las restantes utilizando la clave de corrección y volcando luego los datos en la planilla adjunta.

Las fechas estimadas para la toma son las siguientes:

Prácticas del Lenguaje 1:	30-10
Prácticas del Lenguaje 2:	31-10
Matemática:	2-11

Si en la escuela surge algún obstáculo, se puede cambiar los días. Tal vez el favor mayor que le pedimos es que entregue al Coordinador de Ciclo de su escuela las pruebas corregidas antes del 6-11. Ello obedece a que, con estos resultados y con lo que observemos en la muestra al azar, evaluaremos las modificaciones que habrá que hacer a los instrumentos y a las claves. Con este material se confeccionarán los materiales definitivos el día 7-11.

Nuevamente, muchas gracias.

ANEXO II. Evaluación distrital. Orientaciones para la administración de las evaluaciones en 3° grado. Año 2007

AL PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE

Como anticipáramos en las reuniones realizadas con los Coordinadores del Primer Ciclo y con los docentes de 3°, preparamos este documento para comunicarles las características de la administración de las pruebas en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje.

RECORDAMOS

- Estas pruebas no están pensadas para ser utilizadas en la definición de la promoción o no de un alumno.
- Estas pruebas tampoco tienen por finalidad evaluar la tarea de los docentes en forma individual.
- La finalidad de esta propuesta es la de conocer dónde aparecen dificultades en los aprendizajes de los alumnos, con vistas a pensar acciones futuras de capacitación, asesoramiento y perfeccionamiento de los docentes en ejercicio. La prueba se enmarca en las acciones llevadas a cabo por el Distrito Escolar 20°, tendientes a mejorar las prácticas de enseñanza y en consecuencia, los resultados de los aprendizajes de los niños.
- Solicitamos a todos los docentes y Coordinadores de Ciclo trabajar en un clima de confianza, tranquilidad y distensión, procurando que los resultados reflejen de la mejor manera posible lo que saben y lo que deben aún aprender nuestros alumnos.

SOBRE LA ADMINISTRACIÓN DE LAS PRUEBAS

- ¿Qué pruebas se toman?
Se administrarán tres pruebas, una en el área de Matemática y dos en el área de Prácticas del Lenguaje. Las evaluaciones fueron elaboradas por Coordinadores del Ciclo, especialistas de Matemática y la Supervisión, tomando como referencia los contenidos que se mencionan en el *Diseño Curricular*.
- ¿Quiénes las administran?
El docente a cargo de la sección con el acompañamiento del personal directivo de la escuela. Se procura, de esta manera, cuidar la validez de la toma, integrar al maestro en el proyecto y mantener su presencia frente a los alumnos para no alterar, más allá de lo inevitable, el clima del aula.
- ¿A quiénes?
A todos los alumnos de todas las secciones de 3° grado del Distrito 20°.
- ¿Cómo se toman?
En primer término es importante señalar que, en todo momento, se tratará de generar un clima de confianza para que los alumnos trabajen tranquilos. Debe quedarles claro que la evaluación no está relacionada con su promoción de grado, pero que deben poner el máxi-

mo esfuerzo posible porque a partir de los resultados se elaborarán propuestas específicas para mejorar sus aprendizajes. Las consignas y los ejercicios contenidos en las pruebas han sido sometidos a un pretest, para asegurar que fueran adecuados a la comprensión de los alumnos. Las prepruebas se administraron a una muestra representativa de secciones de 3° grado, en tres escuelas del D.E. 20°. El proceso de corrección de las mismas permitió efectuar los cambios necesarios para asegurar la comprensión de las consignas, ajustar la extensión de las pruebas de acuerdo con el tiempo medio requerido por los alumnos para completarlas, adecuar la complejidad de los ejercicios al grado de dificultad media, etc. De este modo podemos asegurarles que se han tomado todos los recaudos técnicos para asegurar la validez de las pruebas a administrar en 3° grado.

o ¿Cuándo se toman?

Martes 27 de noviembre: Prácticas del Lenguaje, Primera Parte.

Miércoles 28 de noviembre: Prácticas del Lenguaje, Segunda Parte.

Lunes 3 de diciembre: Matemática.

Si por algún motivo se deben modificar estas fechas, se ruega informarlo a la Supervisión a través de la Dirección de la escuela.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA

Como se anunció en la reunión de presentación, se contempla la participación de los maestros de 3° grado en la corrección de las pruebas. Para ello contarán con CLAVES DE CORRECCIÓN, que tienen como propósito asegurar que los criterios de asignación de puntajes sean los mismos para todos los correctores. Luego de finalizar la toma de las pruebas, se volcarán los datos en planillas adjuntas. El propio docente o la Dirección de la Escuela hará llegar a la sede distrital, en un sobre, las planillas y la totalidad de las pruebas, sin ningún tipo de identificación, a fin de garantizar el total anonimato del material que nos llegue.

CLAVES DE CORRECCIÓN

Como se señaló más arriba, el empleo de claves de corrección sirve para reducir la subjetividad de quienes evalúan porque proveen, a quienes corrigen, los mismos criterios para la asignación de puntajes. Así se asegura el máximo de homogeneidad posible entre las correcciones de todos los maestros del Distrito. Para ello las escuelas contarán con las claves de corrección correspondientes a Matemática y Prácticas del Lenguaje.

La corrección de las pruebas efectuadas por los maestros permitirá a la escuela contar inmediatamente con los resultados correspondientes al grupo de alumnos que fueron evaluados en ese establecimiento. Ello hará posible que los directivos y docentes de 3° grado conozcan rápidamente los resultados obtenidos por los alumnos y puedan efectuar un análisis interpretativo de los logros y de las dificultades que observen. Este procedimiento procura que el personal directivo y docente tenga una participación activa en el sistema de evaluación empleado.

ENVÍOS DEL MATERIAL

Es necesario que el envío del material (planilla de resultados y pruebas corregidas por el docente) se efectúe antes del 12 de diciembre, porque los resultados de las pruebas deben ser procesados para su análisis. Cuando se cuente con la totalidad de la información, se efectuarán las devoluciones a Directivos y Docentes a partir del próximo año.

TOMA DE LAS PRUEBAS

Código del alumno

Antes de administrar las pruebas se colocará en el encabezado el número de código del alumno, que se corresponde con el lugar que el alumno tiene en el listado del registro. Este número de orden deberá ser el mismo para cada alumno en las dos pruebas. Los alumnos dispondrán de una hora y media para realizar cada prueba. Las mismas podrán ser respondidas con lápiz o lapicera, indistintamente.

CORRECCIÓN DE LAS PRUEBAS

Las pruebas, como dijimos, serán corregidas utilizando las Claves de corrección. Los resultados obtenidos por los alumnos en cada ítem de cada prueba deben ser volcados en las Planillas de corrección.

Nota: Las claves y las planillas serán llevadas al Distrito Escolar tal como se indicó más arriba.

INSTRUCTIVO PARA LAS EVALUACIONES DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Hemos decidido realizar la prueba de Prácticas del Lenguaje en dos momentos claramente diferenciados.

- En el primero de ellos se evaluará Prácticas de la Lectura a partir del trabajo con un cuento de Ricardo Mariño titulado “El señor Peruchio tiene calor”.
- En el segundo, a partir de un texto expositivo sobre la avenida General Paz y el barrio de Mataderos, se evaluará Prácticas de la Escritura.

Los textos se remiten con la debida antelación, para que los docentes los trabajen con los niños en el aula. Se agrega una guía que cada maestro podrá seguir para su mejor instrumentación. Se trata de una guía orientativa que no agota todas las posibilidades que los textos ofrecen; por tanto, cada docente podrá enriquecerlas y profundizar la tarea a partir de nuevas propuestas. Le pedimos que Usted lea los textos previamente, antes del momento de su enseñanza.

EL DÍA DE LA PRUEBA

Al repartir las pruebas, avisar a los niños que los textos que trabajaron previamente podrán ser utilizados por ellos todas las veces que los necesiten durante todo el desarrollo de la prueba. Indicar a los alumnos: “Lean bien las consignas y utilicen el texto todas las veces que quieran”. Insistir en que “relean el cuento o el texto (según corresponda)”, que “busquen en el cuento o el texto (según corresponda)”. En algún caso,

es posible orientar a algún niño en la localización (“me parece que esa respuesta la podés encontrar al principio del cuento”).

Importante: El día de la prueba de Prácticas del Lenguaje, Segunda Parte, los alumnos deberán tener un diccionario. Se puede escribir con lápiz porque es más fácil borrar, pero pueden escribir con lo que deseen o tengan.

INSTRUCTIVO PARA LAS EVALUACIONES DE MATEMÁTICA

Se recomienda mirar una vez con los alumnos toda la prueba luego de haberla repartido. Se les mostrará los lugares en blanco para resolver y los lugares para contestar las respuestas. Si no les alcanza el lugar previsto decirles que utilicen el reverso de la hoja que les resulte más cómodo y aclaren de qué problema se trata.

Es importante comentar a los alumnos que pueden resolver todos los problemas por los procedimientos que ellos necesiten: cálculos, dibujos, gráficos, etc. y pedirles que los incluyan en la hoja de la prueba en los lugares en blanco de cada problema. Explicarles que algunos problemas no necesitan cálculos y que ellos pueden elegir la estrategia más conveniente.

Pedirles que no usen hoja auxiliar y que no borren los pasos que van realizando ya que sus procedimientos nos aportan información importante. Si ven a los alumnos escribir en la mesa o en hojas auxiliares, solicitar que por favor registren esas notas en las pruebas porque nos permitirán aprender sobre sus formas de pensar.

Explicarles que si encuentran problemas que ellos no han aprendido aún a resolver, intenten resolverlos de todos modos. En todos los casos el docente alentará los intentos de solución por parte de los alumnos sin dar pistas sobre la validez de las producciones.

Aclarar a los niños que pueden resolver toda la prueba en lápiz si eso les resulta más sencillo o cómodo y no es necesario que lo pasen en tinta.

Como se pretende que los chicos no se vean obstaculizados por la falta de comprensión del enunciado, de la forma de presentación o de algunos términos, si lo precisan, se les leerá el problema en voz alta, se les aclararán todas las dudas sobre lo que se solicita tantas veces como sea necesario, se les explicarán los términos que no entiendan, se les mostrará dónde tienen que contestar, se les recordará que escriban las respuestas, etc. Se solicita que el docente recorrerá constantemente los escritorios de los alumnos ayudándolos a entender las consignas y la función de los lugares en blanco.

En los casos en los que se solicita justificación de las respuestas, si los alumnos solamente contestan sin justificar, se les recordará que lo ha-

gan y se los alentará a que ensayen (“explicámelo”, “bueno, ahora escribilo así, como vos lo dijiste”), mostrándoles el lugar en la hoja en donde se espera que ellos expliquen su razonamiento. Se realizará el mismo comentario tanto si la justificación es correcta como incorrecta.

En ningún caso los docentes contestarán preguntas acerca de la corrección o validez de lo que los alumnos hacen (¿da tanto?, ¿tengo que multiplicar?, ¿está bien así?, ¿puede ser que me dé tanto?). Queda bajo la responsabilidad de los alumnos identificar los conocimientos necesarios para resolver los problemas o inventar recursos nuevos.

Los docentes en ningún caso darán oralmente un problema similar o con números más pequeños para ayudar a los alumnos a entender el problema. La explicación es de la consigna, no del contenido o conocimiento en juego.

Es importante recomendar a los alumnos que cuando estén con muchas dificultades con un problema sigan con otro y vuelvan a intentar su resolución cuando ya hayan terminado otros problemas de la prueba.

En el caso de que los útiles de geometría no fueran suficientes, el docente evaluador recomendará a algunos alumnos que empiecen por otro problema y hagan circular los materiales.

INSTRUCCIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS PRUEBAS EN EL MOMENTO DEL ENVÍO AL DISTRITO ESCOLAR

Ordene las pruebas de menor a mayor de acuerdo con el “número de orden del alumno” que usted colocó en cada una de ellas (sacados del registro). Es probable que por ausencia de algún / algunos alumnos el día que se administran las pruebas, falten intercaladamente algunos números. Por tanto, si en una sección de grado estuviera ausente el alumno con número de orden 4 (cuatro), la prueba posicionada en la cuarta posición será la correspondiente al alumno cuyo número de orden sea el siguiente (5) y todas las posiciones subsiguientes estarán desplazadas un lugar. Esto no significa que usted cambie el número que inicialmente colocó. Éste debe ser SIEMPRE el mismo: el del alumno en el registro. Como en el caso anterior, si está ausente comience por el segundo de la lista.

Muchas gracias.

Anexo III: Orientaciones y sugerencias para trabajar la lectura del cuento “El señor Peruchio tiene calor”, de Ricardo Mariño

- Presentación del libro y sus paratextos: tapa, contratapa, índice, etcétera.
- Presentación del cuento y sus paratextos: título e ilustraciones.
- Lectura del cuento por parte del docente.
- Lectura individual y silenciosa por parte de los alumnos.
- Lectura y relectura del cuento para: a) Relacionar el texto con las ilustraciones a medida que se lee y encontrar las imágenes correspondientes al fragmento leído. b) Recuperar el hilo argumental volviendo atrás trabajando momentos relevantes del relato, la búsqueda y resolución del conflicto, la caracterización de los personajes y de los escenarios.
- Generar situaciones para que los alumnos puedan narrar y renarrar episodios que se unen causalmente y/o escoger un momento culminante como cierre del relato.
- Buscar datos del autor en otras biografías.
- Leer otros cuentos del autor.

Anexo IV: Orientaciones y sugerencias para trabajar la lectura de los textos expositivos

“Un límite de cemento: la avenida General Paz”

“El barrio de Mataderos”

- Presentación de los textos y sus paratextos: títulos, planos, fotos y epígrafes.
- Lectura de ambos textos por parte del docente.
- Lectura minuciosa de los alumnos con la guía del docente para reconocer la información aportada en cada párrafo. Por ejemplo, en el primero destacar la ubicación en relación con otros barrios, calles que lo circundan, límites, etcétera.
- Localizar los pasajes del texto que no se está seguro de entender y tratar de superar la dificultad releyendo o buscando otras fuentes de información. Por ejemplo, en el último párrafo del segundo texto referido a Mataderos, jerarquizar la información desentrañando los niveles de inclusión.
- Explorar el texto para colocarle un título a cada párrafo de acuerdo con su temática. Por ejemplo: personajes del barrio, características del barrio, etcétera.
- Elaborar un cuadro junto con los alumnos que incluya la información relevante aportada por el texto.

Anexo V: Instrumento de Evaluación distrital de Prácticas del Lenguaje en 3° grado

CÓDIGO DEL ALUMNO:

PRUEBA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. TERCER GRADO 2007

PRIMERA PARTE PRÁCTICAS DE LA LECTURA

Ejercicio 1:

Nosotros sabemos que vos ya leíste y trabajaste con tu maestro/maestra el cuento “El señor Peruchio tiene calor” de Ricardo Mariño. Ahora deberás resolver las siguientes consignas. Podés consultar el texto todas las veces que quieras.

- 1.1 El señor Peruchio tomaba mate todas las tardes en la vereda. ¿Qué pasó ese día que llamó tanto la atención de la gente?
- 1.2 Nombrá el tipo de prendas que se fue sacando antes de la llegada de los de la televisión.
- 1.3 ¿Quiénes se acercaron a ayudar al señor Peruchio?

Marcalos con una cruz.

- ☐ Varios doctores
- ☐ Un esquimal que andaba de paso
- ☐ El policía de la esquina
- ☐ Maradona
- ☐ El chofer del colectivo

- 1.4 El Gordo intervino para resolver el problema del señor Peruchio. ¿Por qué la gente habrá hecho un prolongado silencio?
 - 1.4.1 ¿Por qué el Gordo habrá sentido tanta vergüenza que le costó muchísimo hablar?
 - 1.4.2 ¿De qué manera intervino el Gordo en la resolución del problema?

1.5 En el último párrafo del cuento se narra que ocurrió algo inexplicable entre el señor Peruchio y el señor Coluchio. Contá brevemente con tus palabras qué fue lo que sucedió.

1.6 Observá la tapa, el índice y la contratapa del texto. Completá:

1.6.1 Título del libro:

1.6.2 Nombre del autor:

1.6.3 Editorial que lo publicó:

1.6.4 Página donde comienza el cuento que leíste:

1.6.5 Nombre de la ilustradora:

CÓDIGO DEL ALUMNO:

PRUEBA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. TERCER GRADO 2007

SEGUNDA PARTE PRÁCTICAS DE LA ESCRITURA

Ejercicio 2:

2. Vos leíste y trabajaste con tu maestro/maestra los textos que hablan sobre la avenida General Paz y el barrio de Mataderos. Contá lo que aprendiste sobre el barrio de Mataderos. Escribí con lápiz para poder corregir, borrar, etc. Ayudate usando los textos que leíste.

Ahora que terminaste, releé el texto y fijate si pusiste puntos, comas y mayúsculas.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

Ejercicio 3: Ortografía

3.1 Buscá en tu texto dos palabras que hayas escrito con mayúscula. Copialas aquí abajo.

3.2 Explicá por qué usaste mayúscula.

3.3 La palabra **camisa** se escribe con **s**. La palabra **camisita** ¿está bien escrita así?

SÍ - NO (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA)

¿Por qué?

3.3 ¿Por qué la palabra **embotellamiento** se escribe con m y no con n?

3.3 Consultá en el diccionario. Fijate cuál de las palabras que están entre paréntesis corresponde al siguiente texto y escribila sobre la línea de puntos.

María llegó y saludó: ¿Cómo andás?
(¡Ola! - ¡Hola!)

Justificá tu elección.

Anexo VI: Consulta a los docentes y coordinadores de 3° grado

Como sabés, las pruebas tomadas este año en 3° grado en el Distrito 20° tienen la finalidad de ayudar a pensar nuestra propia práctica pedagógica y tomar decisiones acerca de posibles acciones de capacitación. Necesitamos tu opinión en relación con la actividad de evaluación que hemos realizado este año. Tu aporte será muy valioso para decidir acciones futuras.

Tu respuesta puede ser anónima, si así lo deseás. Podés entregarla a tu Coordinador de Ciclo, a la Dirección de la Escuela⁸ / hacerla llegar a la sede distrital en un sobre (que evidencie que se trata de la respuesta a esta cadena) o por e-mail a: <distritoescolar20@yahoo.com.ar>.

Desde ya, muchas gracias.

1. ¿Te parece valioso realizar este tipo de experiencias de evaluación de aprendizajes en todo el Distrito Escolar?
2. ¿Cómo te sentiste participando en ella?
3. ¿Qué opinión te merecen... (considerá, por ejemplo, las consignas, el tiempo estipulado, etc.)
 - a) El texto narrativo seleccionado?
 - b) El texto expositivo seleccionado?
 - c) La prueba de Prácticas de la Lectura?
 - d) La prueba de Prácticas de la Escritura?
 - e) La prueba de Matemática?
4. ¿Cómo evaluás las claves de corrección de
 - a) Lengua, Prácticas de la Lectura?
 - b) Prácticas de la Escritura?
 - c) Matemática?
5. ¿Sirvió este instrumento para pensar tu práctica docente? Fundamentá tu respuesta.
6. ¿Qué sugerencias harías para 2008, en relación con este tipo de experiencias?

Nuevamente, muchas gracias.



Este libro se terminó de imprimir el xxxxxxxxxxxxxxxx
en xx



escuelas