



Ministerio de
Educación
Ciencia y Tecnología

**PROYECTO DE CAPACITACIÓN A DISTANCIA
PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES DE NIVEL POLIMODAL/MEDIO**

**MÓDULO DE CAPACITACIÓN
PARA EQUIPOS DIRECTIVOS**

***LA GESTIÓN INSTITUCIONAL
DEL CURRÍCULO***

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Equidad
Y Calidad

Dirección Nacional de
Gestión Curricular y
Formación Docente

Área de Capacitación
Docente

2002

INDICE

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PARA DIRECTIVOS	5
FICHAS DE TRABAJO	9
DOCUMENTOS BASE	29
El desafío de trabajar en escuelas de nivel medio	31
Las funciones de equipo directivo en la gestión curricular	47
La escuela como unidad de cambio curricular	62
SELECCIÓN DE TEXTOS: Módulos para profesores	73
Los enfoques de la enseñanza de las disciplinas	75
Cuestiones que requieren un tratamiento institucional	103
SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA	113

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA PARA DIRECTIVOS

La siguiente es una propuesta global de capacitación a distancia para directivos y docentes de nivel polimodal o medio. Incluye cinco trayectos formativos: uno para directivos y cuatro para profesores (centrados en la enseñanza de Biología, Geografía, Humanidades y Química). Está diseñada con la intención de que **cada escuela participante funcione como una unidad de capacitación**; ya que, si se incluyen en la experiencia los integrantes del equipo directivo y el conjunto de profesores que enseñan las mencionadas disciplinas, los mismos tendrían mayores posibilidades de aprovechar la oferta de capacitación como estímulo para la revisión de sus prácticas de gestión del currículo.

El trayecto destinado a los directivos está conformado por dos cursos de 60 horas de duración cada uno y acreditación parcial; en esta oportunidad se presenta el primero de ellos que aborda el tema “La gestión institucional del currículo”.

Cuando hablamos de directivos estamos pensando en una acepción amplia del término; nos referimos al conjunto de quienes integran el equipo de gestión escolar de las escuelas, con diferentes roles y funciones y distintos grados de responsabilidad en el diseño, implementación y evaluación de las prácticas pedagógicas de los profesores, como por ejemplo:

1. quienes ocupan cargos directivos en sentido estricto, o sea los directores, vicedirectores, regentes, subregentes, etcétera;
2. quienes coordinan equipos docentes integrados según distintos criterios, como por ejemplo, áreas, departamentos, años, ciclos, proyectos, etcétera;
3. quienes desempeñan funciones de orientación escolar, como por ejemplo, los asesores pedagógicos, asistentes educacionales, etcétera.

Para que las prácticas de enseñanza logren la articulación básica que les asegure cierto nivel de coherencia y de calidad, todos ellos deben constituir o consolidar **un equipo de gestión escolar**, porque se trata de tareas que exceden las posibilidades individuales, por su extensión y complejidad. A ellos está dirigida la siguiente propuesta; en algunos casos participarán en conjunto de la capacitación; en otros sólo el director, o el vicedirector, una asesora pedagógica, algunos jefes de departamento (quizá los de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por los contenidos abordados en los módulos para profesores). Pero entonces sería importante que quienes participan diseñen estrategias para compartir con sus colegas, los aportes incluidos en este módulo, para no renunciar a la intención de que ellos incidan en las prácticas cotidianas del equipo de gestión escolar.

¿Cuáles son los objetivos de esta capacitación?

La capacitación para directivos se propone:

- brindar aportes conceptuales que les faciliten rever las funciones que les competen en el proceso de gestión del currículo en la institución, replantear su sentido y mejorar su comprensión;
- instalar o consolidar la convicción de que la responsabilidad por el ejercicio de dichas funciones requiere la construcción de un equipo de gestión escolar, que articule las competencias y tareas de quienes lo integran;
- facilitar que los directivos promuevan en las escuelas la apropiación de la presente propuesta de capacitación, en función de las peculiaridades institucionales, como una manera de mejorar la gestión institucional del currículo.

¿Cuáles son los contenidos del primer módulo de capacitación?

Se han seleccionado los contenidos que se enuncian a continuación organizados en tres ejes:

Eje 1.- La singularidad de las escuelas de nivel polimodal o medio.

Desde el mandato fundacional hacia nuevos sentidos de la escuela media: el problema de la calidad de los aprendizajes; las propuestas en torno a la socialización; el mandato de la integración. La articulación entre el desarrollo organizativo y el desarrollo curricular. Cambios en la cultura escolar.

Eje 2.- La escuela como unidad educativa. Hacia la gestión institucional del currículo.

Las cuestiones curriculares en el rango de problemas institucionales. Las funciones de los directivos en la gestión del currículo: la supervisión docente, el asesoramiento y la coordinación de las prácticas de los profesores. El desempeño de dichas funciones en el seno de los equipos de gestión escolar. Los conocimientos profesionales de los directivos que fundamentan la toma de decisiones vinculadas con la gestión institucional del currículo; su organización y contenido.

Eje 3.- La actualización profesional y su incidencia en la mejora de los procesos de gestión institucional del currículo.

La experiencia particular del **Proyecto de Capacitación para directivos y profesores de nivel polimodal o medio**, como oportunidad de aprendizaje institucional. Las tareas específicas de los directivos para impulsar la apropiación de la propuesta de capacitación en función de las características de la escuela, sus docentes y sus alumnos.

La organización en ejes permite un tratamiento no lineal de los contenidos facilitando su comprensión desde distintas perspectivas.

¿Cómo está organizada esta propuesta?

La propuesta didáctica de este módulo está organizada en *tres guiones de aprendizaje*. Cada guión desarrolla una unidad de sentido alrededor de una temática determinada vinculando documentos y fichas de actividades. El cuadro que se presenta a continuación ofrece un detalle de los distintos componentes de cada guión:

GUIONES DE APRENDIZAJE	DOCUMENTOS	FICHAS DE TRABAJO
Guión N°1	El desafío de trabajar en escuelas de nivel medio. TENTI FANFANI, EMILIO Culturas juveniles y Cultura escolar	Ficha 1, 2 y 3
Guión N°2	Las funciones del equipo directivo en la gestión curricular. Los enfoques de la enseñanza de las disciplinas Cuestiones que requieren un tratamiento institucional DOUBLIER Y OTROS Una transformación posible: el perfeccionamiento docente. GIMENO SACRISTÁN Y OTROS La dirección de centros: análisis de tareas POGGI, MARGARITA La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias.	Ficha 6, 7, 8, 9 y 11
Guión N°3	La escuela como unidad de cambio curricular BOLIVAR BOTIA, ANTONIO Cultura escolar y cambio curricular BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno	Ficha 4, 5, 10, 12, 13 y 14

Fichas de trabajo

PRESENTACIÓN DE LAS FICHAS DE TRABAJO

En este documento usted encontrará una serie de fichas de trabajo, que tienen el propósito de orientar las actividades que le proponemos realizar en el módulo.

Le sugerimos explorarlas para tener un primer acercamiento a sus características. Como verá, todas están encabezadas por el correspondiente objetivo. Hemos definido los siguientes (que son comunes a varias de ellas):

- *Facilitar su proceso de **apropiación de los textos** que abordan los contenidos seleccionados para el presente módulo.*
- *Acompañar el **análisis de algunos temas de los módulos destinados a los profesores** que consideramos pertinentes. De esta manera usted puede involucrarse en la propuesta global en la que participa la escuela y colaborar en desarrollo y aprovechamiento.*
- *Colaborar con usted en el **desarrollo de las prácticas** que realiza para coordinar, asesorar y supervisar las prácticas pedagógicas.*

Cada Provincia, a través de su equipo de tutores para directivos, decidirá cuáles de las fichas incluidas en este módulo serán seleccionadas para evaluar y acreditar esta instancia de capacitación. En esos casos, las producciones que usted elabore a partir de esas fichas, serán de envío obligatorio al tutor.

:

Ficha N° 1

¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?

Acompañar la tarea que usted como directivo tiene que afrontar para que la presente propuesta de capacitación sea aprovechada para consolidar el equipo de gestión escolar.

1. Lea el documento "Presentación de la propuesta para directivos."
2. Analice las posibilidades que usted tiene, de favorecer la apropiación de esta propuesta por parte del equipo de gestión escolar.
Obviamente, estas funciones son distintas según sea usted, el director de la escuela, el coordinador de un departamento docente o el asesor pedagógico; le sugerimos tener en cuenta las siguientes cuestiones:
 - ¿A quiénes identifica como integrantes del *equipo de gestión escolar* involucrado en la gestión del currículo?
 - ¿Todos ellos forman parte de la estructura "oficial" de los cargos que tienen dichas responsabilidades o algunos son profesores que coordinan proyectos a término, generados por la escuela o impulsados por las autoridades?
 - ¿Cómo describiría las experiencias previas que poseen para trabajar en forma conjunta? ¿Cómo valora dichas experiencias?

CONTINÚA

3. Organice una reunión (o solicite al director que lo haga) con quienes constituyen el equipo de gestión escolar. Los objetivos de la reunión serían:

- la presentación de la propuesta de capacitación para que todos los convocados conozcan en profundidad sus objetivos, su estructura y las características de los módulos.
- la promoción del intercambio de estrategias para que los convocados se involucren en la propuesta, sean o no participantes de este curso. Le sugerimos al respecto, algunas posibilidades:
 - i. Distribuir entre los miembros del equipo de gestión escolar la responsabilidad de analizar las características de esta propuesta con grupos de docentes (los de cada departamento, por ejemplo), y recoger sus opiniones sobre cómo podría ser aprovechada para mejorar las propuestas de enseñanza.
 - ii. Revisar la bibliografía que contiene el módulo para directivos, para identificar la que es conocida (por todos o algunos) y la que les resulta novedosa. Organizar propuestas de lectura, síntesis y comentarios de los documentos entre los miembros del equipo de gestión escolar.
 - iii. Revisar las fichas de trabajo para directivos, identificando las que fueron seleccionadas para elaborar producciones de envío obligatorio al tutor. Distribuir la responsabilidad de resolver las demás (en forma individual o de a dos o tres personas). Hacer circular las producciones para que las conozcan los que no participaron en su elaboración.

¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?

Ficha N° 2

Facilitar la comprensión del documento **El desafío de trabajar en escuelas del nivel medio**, para abordar algunos temas específicos del nivel que inciden en la gestión del currículo e involucran directamente sus prácticas profesionales

1. Lea detenidamente el documento **El desafío de trabajar en escuelas de nivel medio**.
2. Teniendo en cuenta que *"llamaremos **gestión institucional del currículo** al trabajo de la escuela en su conjunto en torno a las definiciones acerca de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, así como de las decisiones que se toman para afrontarlos"*, realice las siguientes actividades (si es posible con algunos integrantes del equipo directivo):

2.1. Analice la siguiente cita, identificando los conceptos que le parecen centrales y argumente a través de un texto breve su opinión al respecto.

"En las reformas que implican un aumento de los topes de obligatoriedad, donde lo que antes era un nivel selectivo, como la enseñanza secundaria, pasa a ser cultura por la que todos deberán transitar, los fenómenos de adaptación de tipo educativo, los efectos psicológicos en los estudiantes y los procesos selectivos de carácter social que se dan en ese paso tienen una enorme importancia. Lo que antes era una transición que sólo afectaba a una parte de la población, ahora se hace universal"

Gimeno Sacristán

2.2 ¿Qué afirmaciones planteadas en el apartado "El modelo pedagógico de la escuela media", con respecto a los profesores, los alumnos, el conocimiento y el currículo, servirían para revisar y modificar la propuesta educativa de su institución?

2.3. ¿En qué medida estas modificaciones podrían vincularse con la retención de los alumnos en su escuela?

Ficha N°3

¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?

Facilitar su trabajo con el texto Culturas juveniles y cultura escolar de Emilio Tenti Fanfani. De esta manera usted se pondrá en contacto con una de las fuentes bibliográficas del presente módulo de capacitación y podrá profundizar la reflexión sobre esta temática.

1. Lea el artículo de Emilio Tenti Fanfani "Culturas juveniles y cultura escolar".

2. A continuación le presentamos algunas citas y paráfrasis del texto.

- a. La educación escolar de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos está caracterizada por dos fenómenos: la masificación y un cambio profundo en la morfología social de los nuevos inscriptos.
- b. Históricamente los alumnos del nivel medio podían caracterizarse como "herederos" y "becarios" ; ahora se han agregado los "recién llegados".
- c. Las escuelas de nivel medio transitan un proceso que las lleva de la lógica de la selección al nuevo piso de la escolaridad obligatoria; del fracaso como fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar, a la expectativa social de la retención.
- d. "Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir. (porque) ..."*Hoy, para qué ir a la escuela* (a la escuela que tenemos, se entiende) es una pregunta pertinente, que la mayoría de los jóvenes y

3. A partir de esta selección de citas argumente sintéticamente el contenido de cada texto.

Ficha N° 4**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Facilitar la comprensión de los planteos de Antonio Bolívar en el artículo Cultura escolar y cambio curricular. De esta manera usted se pondrá en contacto con una de las fuentes bibliográficas del presente módulo de capacitación y podrá profundizar la reflexión sobre esta temática.

1. Lea detenidamente el artículo de Bolívar.
2. Lea las citas que se transcriben a continuación, atendiendo a las palabras resaltadas y conteste las preguntas propuestas en cada caso.

"La mayoría de las propuestas de renovación didáctica se han dirigido a métodos o contenidos, a la naturaleza del conocimiento o del saber hacer de los enseñantes aisladamente, ignorando el papel de los centros escolares. Un cambio curricular, englobando las innovaciones didácticas, tiene que superar tal individualismo didáctico para, sin suprimirlo, inscribirlas en **el centro escolar como unidad básica del cambio.**"

2.1. ¿Qué pueden aportar los directivos (directores, jefes de departamento, asesores pedagógicos, etcétera), para facilitar que los cambios curriculares no transiten solamente el escenario de las aulas?

CONTINÚA

"(...) la cultura escolar de cada centro presenta diferencias, con grupos o subculturas en su interior, por lo que -en diferentes grados- ninguna cultura es monolítica. Las normas o principios de lo que es o deba ser la acción del centro se distinguen por su carácter más permanente o "sagrado" y por el grado en que se admite su alteración".

2.2. ¿Cree usted que "la subcultura de los directivos" de las escuelas medias es homogénea o puede encontrar diferencias entre la subcultura de los jefes de departamento, la de los asesores pedagógicos y la de los directores y regentes?

2.3. ¿Cree usted que las funciones de asesoramiento y supervisión pedagógica forman parte de los aspectos "de carácter más permanente y sagrado" de la subcultura de los directivos? ¿Por qué?

"(...) es el centro el que tiene que aprender y capacitarse como organización para ir mejorando cotidiana y continuamente. Por ello los procesos que se desarrollen para provocar cambios han de constituir una fuente de aprendizaje que posibilite ir haciendo las cosas de otro modo, como parte de la vida cotidiana de la escuela."

2.4. ¿Cómo pueden promover los directivos de las escuelas de nivel polimodal o medio (directores, asesores pedagógicos, jefes de departamento, etcétera) el desarrollo de procesos de aprendizaje institucional, tal como propone el autor?

Ficha 5**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Facilitar su trabajo con el documento Cuestiones que requieren un tratamiento institucional, que le permitirá analizar algunos temas tratados en los módulos de capacitación para profesores que involucran directamente sus prácticas profesionales.

1. Lea detenidamente el documento, que está integrado por una selección de textos extraídos de los módulos para profesores. Los mismos tratan cuestiones que si bien están referidas a las prácticas de los docentes, exceden el espacio del aula e involucran a otros actores. Aludimos a ellas en los subtítulos (perfil del egresado, las preconcepciones de los alumnos, el modelo de ciencia que prevalece en la institución, etc.)
2. Seleccione una de las cuestiones mencionadas y proponga una estrategia para ponerla en discusión entre los profesores (de un departamento o área, de un ciclo, de un proyecto, etc.).

¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?

Ficha N° 6

Facilitar su trabajo con el texto La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias de Margarita Poggi. De esta manera usted se pondrá en contacto con una de las fuentes bibliográficas del presente módulo de capacitación y podrá profundizar la reflexión sobre esta temática.

1. Lea detenidamente el capítulo 2 del texto mencionado.
2. En ese capítulo la autora sostiene que la práctica de los directivos se realiza hoy en instituciones que:
 - son específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales;
 - tienen multiplicidad y amplitud de objetivos;
 - se desarrollan en contextos muy variados.

Explique a través de un texto breve, las características de las instituciones educativas que menciona la autora.

3. Seleccione un conjunto de frases tomadas del texto que den cuenta del concepto de **conocimiento práctico** de los directivos escolares.

¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?

Ficha N° 7

Facilitar la comprensión de las funciones pedagógicas que le competen, como integrante del equipo de gestión escolar.

1. Lea el documento Funciones y tareas de la dirección escolar y responda las siguientes preguntas, a través de un texto sintético (si es posible, con los integrantes del equipo de gestión escolar).
 - 1.1. En función de su experiencia como directivo ¿cuáles de las tareas mencionadas en el texto le parecen de más difícil resolución? ¿Por qué?
 - 1.2. ¿Qué condiciones sería necesario desarrollar en la institución para resolver las dificultades que ha identificado en el punto anterior?

Ficha N° 8**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Facilitar la comprensión del concepto *saber prudencial colectivo* para vincularlo con las funciones que le competen al equipo directivo.

1. Lea el documento Un saber prudencial colectivo, teniendo la precaución de agregar el sujeto *los directivos* a las reflexiones de Onetto sobre los conocimientos de los docentes y los capacitadores.
2. Explique sintéticamente por qué el autor describe los conocimientos de los docentes (de los directivos, en nuestro caso) como un *saber prudencial colectivo*; deténgase en cada una de las palabras que se han puesto en juego: saber, prudencia y sujeto colectivo. Puede hacerlo a través de un texto breve o seleccionando los párrafos que considere apropiados.
3. Relacione estos aportes con la experiencia que tiene el equipo de gestión escolar al que usted pertenece con respecto a las funciones de asesoramiento y coordinación de las prácticas de enseñanza :
 - Considera viable la posibilidad de encarar estas funciones como una tarea de conjunto entre los directivos, los coordinadores de departamentos y el asesor pedagógico? ¿Por qué?
 - ¿Cuáles serían los puntos fuertes del equipo para lograrlo:
 - la capacidad de comparar sus prácticas con un saber teórico?
 - la capacidad para relatar experiencias poniendo de manifiesto sus límites?
 - la capacidad de comunicarlas entre pares en una disposición mutua de aprendizaje?

Ficha N° 9**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Facilitar su trabajo con el documento **Los enfoques de la enseñanza de las disciplinas** que le permitirá adentrarse en algunos temas de gestión del currículo que involucran directamente sus prácticas profesionales (cuando usted debe coordinar o supervisar las prácticas de enseñanza o asesorar a los profesores).

1. Lea el documento **Los enfoques de la enseñanza de las disciplinas** y revise la primera página, en la que se hace una presentación de su contenido.
2. Lea detenidamente cada uno de los apartados:
 - Enfoque para la enseñanza de la Geografía.
 - Enfoque para la enseñanza de la ética, la ciudadanía y los derechos humanos.
 - Enfoque para la enseñanza de la Química.
 - Enfoque para la enseñanza de la Biología.
3. En cada uno de ellos seleccione las ideas que considere claves.
4. Elabore un cuadro sinóptico o un cuadro de doble entrada para incluir las características principales de los enfoques de la Geografía que se presentan en el apartado correspondiente.
5. Haga lo propio con cada uno de los apartados siguientes. (En total, tendrá cuatro cuadros sinópticos o de doble entrada).
6. ¿Cómo podría utilizar usted (como director, vicedirector, coordinador de grupos docentes o asesor pedagógico) los aportes de este documento, en sus tareas de asesoramiento y supervisión pedagógica? Formule su opinión a través de un texto breve.

Ficha N° 10**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Facilitar su trabajo con el texto El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno de Antonio Bolívar. De esta manera usted se pondrá en contacto con una de las fuentes bibliográficas del presente módulo de capacitación y podrá profundizar la reflexión sobre esta temática.

1. Lea detenidamente el artículo mencionado.
2. Seleccione las ideas claves del enfoque que propone el autor acerca del asesoramiento curricular a los establecimientos educativos.
3. Lea el siguiente párrafo extraído del texto que estamos trabajando y luego responda:

"...cualquier propuesta de cambio, concebida externamente si quiere llegar a ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por cada escuela de acuerdo con sus prioridades; al mismo tiempo tendrá que ir creando condiciones internas y externas que puedan apoyar y gestionar el proceso de cambio, para provocar, en último extremo, un desarrollo de los establecimientos escolares como organizaciones".

¿Cómo podrían aportar los directivos de las escuelas participantes en esta propuesta de capacitación, para que la institución se apropie de la misma? Escriba un texto con su opinión. Es conveniente que para hacerlo, elija alguno o algunos de los siguientes actores:

- los directores y vicedirectores
- los coordinadores de equipos de profesores
- los asesores pedagógicos
- el equipo de gestión escolar en pleno .

Ficha N° 11

¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?

Reflexionar acerca de las funciones que tradicionalmente se asignan a los equipos directivos y repensar propuestas que se adapten a su realidad institucional.

1. Lea el apartado: "Las funciones directivas en la gestión del currículo" en el documento: Las funciones del equipo directivo en la gestión curricular.
2. En este apartado se sostiene con respecto a la función directiva que:

"(...) aparecen otros *requerimientos hacia viejas funciones y roles* en un terreno propicio para *el surgimiento de nuevas propuestas* que deben lograr su legitimidad desde la teoría y desde la práctica".

Desde su experiencia, indique cuáles serían estas funciones que requieren ser revisadas en el equipo directivo para el desarrollo del currículo en su institución. (Si lo desea puede tomar como insumo el cuadro que figura en el texto mencionado, en el que se describen las tareas y funciones del equipo directivo)

3. Justifique lo desarrollado en el punto anterior.

Ficha N° 12**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Contextualizar la propuesta de capacitación en su institución iniciando la reflexión en torno a algunos componentes organizacionales facilitadores o inhibidores del proceso de desarrollo curricular.

Teniendo en cuenta que en su escuela esta realizando una capacitación que apunta a analizar diferentes aspectos del desarrollo curricular en la institución, le proponemos reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles considera que son las barreras organizativas y de la cultura profesional docente que puede afrontar esta propuesta?. Describalas sintéticamente.
2. Basándose en esa descripción realice un listado de problemas sobre los que *pueda actuar* el equipo de gestión, a fin de viabilizar el desarrollo curricular.
3. Enuncie tres acciones institucionales que permitan dar respuesta a esos problemas.
4. Fundamente su propuesta apelando a los conceptos que considere pertinentes, trabajados en el documento: La escuela como unidad de cambio curricular.

Ficha N° 13**¿Cuál es el objetivo de las actividades de esta ficha?**

Facilitar la integración de diversos aspectos abordados en el módulo de capacitación para directivos

1. Revise los contenidos trabajados a lo largo de esta propuesta para directivos escolares. Para ello le sugerimos que:
 - a. Efectúe una relectura de las fichas y de sus propias producciones, tanto las elaboradas a partir de las mismas como otros registros que haya considerado conveniente realizar durante este proceso.
 - b. A partir de esa relectura sintetice los conceptos que le resultaron más relevantes para abordar la temática de la gestión institucional del currículo; puede hacerlo a través de alguna de las siguientes actividades:
 - ☀ La elaboración de un glosario, utilizando citas textuales o sus propias palabras.
 - ☀ La elaboración de un índice organizador de los contenidos abordados en dos niveles de explicitación: uno sintético de carácter global y otro más analítico.
 - ☀ La elaboración de uno o más esquemas o cuadros sinópticos que le permitan graficar las relaciones entre los conceptos abordados.
3. Registre sus dudas con respecto a la comprensión de los contenidos, para aclararlas a través del intercambio con sus colegas, en el transcurso del encuentro tutorial.
4. Registre las dificultades que usted puede anticipar con respecto a su desempeño como tutor de directivos, frente a la temática abordada.

Ficha N° 14

Documentos base

EL DESAFÍO DE TRABAJAR EN ESCUELAS DE NIVEL MEDIO

Presentación

Muchas son las preguntas y de diferente índole que giran entorno a la escuela de nivel medio o polimodal; algunas son comunes a los sistemas escolares de distintos países. Otras son específicas de quienes trabajamos en Argentina y están vinculadas con los cambios en la estructura tradicional de las instituciones, producidos a partir de la Ley Federal de Educación.

Para algunos los interrogantes se orientan hacia los destinatarios: ¿Qué es lo que ofrece la escuela media a los jóvenes y adolescentes? o ¿En qué medida lo que ofrece la escuela media responde a sus intereses y expectativas? Especialmente teniendo en cuenta que la mayoría de la población que hoy asiste a la escuela media, fruto de la fuerte expansión del nivel, ya no es la misma para la que originariamente estuvo pensada esta educación.

Para otros, los interrogantes están dirigidos a definir las innovaciones que requiere la propuesta pedagógica del nivel (tanto en lo que concierne al conocimiento que imparte, como a los métodos de enseñanza) como también a la organización y funcionamiento de sus instituciones, para atender y articular demandas distintas y hasta contradictorias.

La pregunta por los fines de la escuela media podría ser respondida históricamente en función de la preparación para acceder a estudios superiores y lograr mejores condiciones de inclusión en el mundo del trabajo.

Pero en la actualidad es necesario abordar la modificación del sentido fundacional que ha tenido este nivel en la Argentina y el nuevo mandato al que está siendo sometido: por un lado, el requerimiento de formar para el mundo del trabajo no parece de fácil resolución en contextos de profundas crisis y exclusión social, que producen un alto nivel de incertidumbre. Por otro lado, el acceso de gran cantidad de población a las escuelas medias y la extensión de la obligatoriedad escolar hacen que cambien las expectativas con respecto al mismo: en vez de funcionar como un tránsito hacia otro nivel o como un estudio terminal orientado al empleo, empieza a ser considerado como un "nuevo piso" de formación básica. La escuela media entonces ya no puede seleccionar a sus alumnos; por el contrario debe integrar a gran parte de la población de jóvenes y adolescentes y proveerles las mejores herramientas (conocimientos y estrategias) para hacer frente a las demandas de nuevos escenarios sociales, conflictivos y cambiantes.

Dichas demandas requieren de los directivos y profesores de las escuelas medias, una formación sólida y la revisión de sus culturas de trabajo tradicionales, en función de modificar el modelo pedagógico predominante, que concibe a la enseñanza como una cuestión a resolver individualmente por cada docente, con sus grupos de alumnos, en la intimidad del escenario de las aulas.

*Es necesario **plantear la gestión del currículo como un problema de carácter institucional, que involucra a grupos y equipos de profesores y de directivos, coordinadores y asesores**; es decir tanto a quienes desarrollan las prácticas de enseñanza como a quienes tienen la responsabilidad de coordinarlas, asesorarlas y hacer su seguimiento.*

En este documento se presentan sintéticamente estas cuestiones; queremos explicitar que algunas corresponden a la problemática propia del inicio del nivel –como la transición entre la escuela primaria y la media y las exigencias que representa para los alumnos- pero las abordamos porque son numerosos los establecimientos en los que se implementan tanto el tercer ciclo como el polimodal y por lo tanto las preocupaciones correspondientes involucran a los directivos, coordinadores de equipos de profesores y asesores pedagógicos que participan de esta propuesta de capacitación. Por otra parte el nivel polimodal (no obligatorio en la mayor parte de las provincias) está fuertemente ligado al funcionamiento del tercer ciclo de la EGB, demandado por la exigencia de retener a sus alumnos y enseñarles mejor.

*Le sugerimos leer el artículo de Emilio Tenti Fanfani **Culturas juveniles y cultura escolar**, para profundizar algunas de las cuestiones abordadas en este documento.*

*Ud. puede consultar los **guiones de aprendizaje** sugeridos para la realización de las fichas de trabajo.*

Las funciones de la escuela media: mandatos históricos, nuevos mandatos

"La creación de los colegios nacionales en 1863 constituye el inicio de la enseñanza media en la Argentina.() hasta entonces los colegios y escuelas profesionales no estaban organizados según la estructura temática de la enseñanza, y formaban parte de la "educación superior disponible" de la época. El decreto de creación, y sobre todo el proyecto de la comisión presidida por Jacques en 1865, nunca implementado, empiezan a delimitar un territorio diferenciado, tanto en sus objetivos como en su población.

En esta diferenciación hay una tensión que recorre las reformas: o bien la escuela secundaria se transforma en una prolongación de la primaria, o bien se alinea con la Universidad. Por un lado la dependencia del curriculum universitario será predominante en la organización disciplinaria, cuya estructura persistió hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, que no sólo transforma el nivel secundario en ciclo polimodal, sino que lo reorganiza por áreas que no se corresponden en todos los casos con las fronteras disciplinarias. Por otro lado, pese a la larga pervivencia de la estructura por disciplinas, (..) la enseñanza secundaria se fue moldeando como la prolongación de la primaria, si no en sus contenidos, al menos en la búsqueda de recibir la misma población y continuar sus rituales y cultura escolar."

(Dussel, I. Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media¹)

Una de las cuestiones más relevantes que aparece en la discusión acerca de la escuela media es la pregunta por los fines y objetivos que hoy se persiguen. A pesar de la complejidad del planteo se podría convenir que la escuela media ha tenido históricamente una propuesta relativamente homogénea centrada en el cumplimiento de tres funciones básicas:

1. la preparación para proseguir estudios superiores,
2. la formación para desempeñar actividades laborales,
3. la formación para el ejercicio de la ciudadanía.

*En cuanto a la **preparación para proseguir estudios superiores**:*

Desde sus orígenes y hasta las primeras décadas del siglo XX su principal función fue servir de puente para la continuidad de estudios superiores y por lo tanto, la selección de la población se orientaba hacia esos objetivos. En la Argentina el nivel medio se inicia casi simultáneamente con la constitución del sistema educativo obligatorio, en la etapa de consolidación del Estado Nacional. Las primeras creaciones fueron los colegios para bachilleres, a los que se incorporaron los hijos de los grupos dirigentes, donde se ofrecía una formación homogénea y orientada a prepararlos para desempeñarse a su vez, como parte de la elite política.

Posteriormente se fueron organizando diferentes alternativas que privilegiaron algunas de esas funciones básicas por sobre las demás, en razón de lo cual se conformaron distintos itinerarios educativos mutuamente excluyentes que exigían elecciones tempranas por parte de los estudiantes: estudios técnicos, comerciales, agropecuarios, artísticos, normales, y bachilleratos, tanto generales como modalizados.

La Ley Federal de Educación produce en 1993 el rediseño de la estructura de todo el sistema educativo argentino y la extensión de la obligatoriedad lo que impacta especialmente en el nivel medio; se trata de un proceso relativamente reciente y que se desarrolla aún con una alta heterogeneidad en todo el territorio nacional, lo que exige revisar la identidad de la oferta educativa destinada a los adolescentes y jóvenes.

*En cuanto a la **formación para el mundo del trabajo**:*

Durante las décadas del 60 y 70, con la vigencia del modelo económico de crecimiento hacia adentro, la Argentina fue un país que sustentaba expectativas de movilidad social ascendente en vastos sectores de la población, especialmente los sectores populares urbanos. La juventud, la educación y el empleo eran tres de los principales factores asociados con ese fenómeno. La escuela secundaria fue adquiriendo una alta valoración para la formación del mercado laboral. Hacia la década del 60 la educación secundaria básica se convirtió en un requisito indispensable para aspirar a puestos de trabajo en el mercado calificado, tanto en la industria o los empleos administrativos, lo que produjo una expansión mucho más rápida de la matrícula. El recorrido casi habitual para gran mayoría de jóvenes era el paso desde el sistema educativo hacia la inserción laboral.

A partir de la década de los 80 se registra el llamado fenómeno de “masificación” en la matrícula de la escuela media, que se dio en la gran mayoría de los países latinoamericanos, como resultado de la expansión de la enseñanza básica. Con esta expansión se produce el ingreso significativo a la escuela media de una población para la cual el nivel no había sido previsto. Esto se tradujo, entre otras cuestiones, en la crisis de un modelo tradicional cuyo sentido primordial había sido el pasaje o tránsito a la universidad o la formación de trabajadores con una calificación básica para los servicios y la industria.

Junto con este proceso aparece el tema de las nuevas demandas que se formulan a la escuela media como efectos de la globalización económica y el desarrollo tecnológico, que conlleva cambios inéditos en los modos de producción y en las calificaciones, conocimientos y competencias que serán necesarias para hacer frente a los escenarios transformados. Estos fenómenos generaron una fuerte restricción de oportunidades laborales y, simultáneamente, nuevas formas de relaciones sociales que se difunden para toda la sociedad y exigen de todos los ciudadanos, aún aquellos que no se encuentran integrados a los beneficios de las nuevas tecnologías, nuevos tipos y formas de conocimiento de niveles cada vez más intensificados de “alfabetización funcional” que les permita comprender, convivir y beneficiarse de los frutos directos o indirectos del “progreso” económico y de la sociedad informatizada.

Surgen entonces nuevas demandas para el nivel: asegurar más años de escolaridad a una matrícula creciente y heterogénea en cuanto a sus experiencias sociales y culturales y sus condiciones de educabilidad y, simultáneamente, desarrollar competencias de mayor complejidad.²

Mucho se ha discutido sobre cuáles son las competencias que serían necesarias para el desempeño en los nuevos escenarios, valorizándose, entre otros rasgos, la flexibilidad y el aprendizaje para desenvolverse en situaciones con alto grado de cambio e incertidumbre. Esto en la práctica se traduce en un requerimiento de niveles más elevados de competencias para comunicarse adecuadamente, organizarse en grupos y equipos, así como también comprender más profundamente las diversas dimensiones del proceso productivo; y, entre las más valoradas, se han señalado la competencia para identificar problemas y oportunidades, analizar, resolver e implementar en la práctica soluciones para esos problemas.

La formación de las mencionadas competencias representa nuevos requerimientos para las escuelas medias, vinculados no solamente con actualizaciones en los contenidos curriculares sino también con innovaciones en las formas de enseñar y aprender variados y diversos recorridos educativos.

Sin duda, una de las cuestiones que debiera atenderse como problema de fondo es la formación vinculada con desarrollar condiciones de empleabilidad, porque si bien la escuela media ya no puede pensar en formar para el mundo del trabajo, no puede permanecer ajena a los acontecimientos de la estructura productiva y del mercado de trabajo; necesita tener en cuenta cuál es el tipo de conocimientos que resultan útiles para esa formación. *"Hoy la escuela no tiene que formar a las personas con las habilidades necesarias para conseguir un lugar, acceder a un empleo "hecho" y desempeñar actividades asociadas con ese puesto, sino que es necesario desarrollar aquellos conocimientos y actitudes necesarias para producir su propio trabajo en forma permanente"* ³

En cuanto a la formación para la ciudadanía:

En un sentido amplio, la socialización ha sido considerada como aquel proceso orientado a la constitución del individuo en miembro de una sociedad. La socialización conduce hacia una individualización, o diferenciación creciente en la medida en que cada individuo forma parte de campos sociales diferentes. Pero aquella constitución del individuo como parte de una sociedad no es un proceso armónico sino más bien tensionado, en tanto son difíciles la integración social y la autonomía, como también lo es pensar en la existencia de un individuo sin sociedad y viceversa.

La escuela es la institución encargada de llevar adelante este proceso de socialización y asumir esta tensión básica. En épocas de relativa estabilidad y condiciones de alguna manera previsibles, la escuela ha llevado a cabo esta tarea contribuyendo altamente a los requerimientos de socialización. Así ha cumplido funciones de disciplinar, homogeneizar, regular, distribuir el conocimiento organizado, llevando a cabo objetivos sociales y políticos que definieron toda su propuesta. A la escuela media en particular se le ha asignado tradicionalmente la función de formar para la ciudadanía.

En la Argentina esta función es requerida especialmente en la década de los 80, con el advenimiento de la democracia cuando cambiaron las condiciones para la vida institucional. Es creciente la aspiración a que las escuelas de este nivel desarrollen los valores y actitudes necesarios para la construcción y el desempeño en una sociedad democrática y crecientemente heterogénea, lo que requiere el aprendizaje de la convivencia con la diversidad. Es un requerimiento complejo porque no se trata solamente de aprendizajes conceptuales, sino también de los que se construyen a través de vivencias y de prácticas.

Actualmente el modelo de formación de la escuela media se torna obsoleto frente a las condiciones actuales del desarrollo social atravesado por fenómenos de globalización, incorporación creciente y acelerada del conocimiento científico y tecnológico en la producción, desigualdad de ingreso, exclusión social, alta conflictividad social, diversidad y multiculturalismo, a lo cual se suman las profundas transformaciones operadas en el contexto de las configuraciones familiares, la incidencia de los medios de comunicación y los cambios ocurridos en el mundo del trabajo.

En cuanto al **nuevo mandato de la retención escolar:**

"En las reformas que implican un aumento de los topes de obligatoriedad, donde lo que antes era un nivel selectivo, como la enseñanza secundaria, pasa a ser cultura por la que todos deberán transitar, los fenómenos de adaptación de tipo educativo, los efectos psicológicos en los estudiantes y los procesos selectivos de carácter social que se dan en ese paso tienen una enorme importancia. Lo que antes era una transición que sólo afectaba a una parte de la población, ahora se hace universal"

Gimeno Sacristán

En nuestro país a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación se definen las finalidades y funciones de cada nivel de enseñanza y se caracterizan los ciclos en que se dividirá la Enseñanza General Básica, cuya obligatoriedad se extiende, a diez años. El Tercer Ciclo de la EGB adquiere un sentido particular constituyéndose en una unidad respecto del desarrollo psicoevolutivo (preadolescencia y primeros años de la adolescencia) intentando *"generar una propuesta superadora al evitar posibles asimilaciones a niveles existentes"*⁴. Una vez completados estos diez años de escolarización se contempla el nivel Polimodal de tres años, con carácter pos obligatorio, salvo en algún caso puntual. Este implica una especialización en diferentes áreas del conocimiento.

En la práctica, la instalación de la obligatoriedad del ciclo en nuestro país es un proceso complejo que se lleva a cabo no sin problemas, donde converge un aumento considerable de la matrícula, la aproximación de subculturas escolares diferenciadas (la escuela primaria y la media) y una fuerte heterogeneidad de la población, con la consiguiente superposición de objetivos y expectativas sobre el nivel.

Surge un fuerte imperativo de integración que se formula hoy para la educación de adolescentes y jóvenes; del mandato seleccionador de los orígenes ("la escuela media no es obligatoria; por lo tanto no es para todos") se pasa a un mandato integrador ("es necesario contener y retener a la mayor cantidad posible de adolescentes y jóvenes en el sistema, porque la escolaridad media es un requerimiento mínimo para integrarse al complejo mundo de hoy").

El aumento de matrícula producido como consecuencia del carácter obligatorio de los nuevos años de escolaridad implicó cambios cualitativos en la tradicional composición del alumnado ingresante a la ex escuela media. El punto entonces, en términos de integración, es descubrir en qué medida una matrícula más heterogénea y compleja impacta en una institución escolar cuya función homogeneizadora se constituyó en fundamento de su existencia.

Por un lado, en algunas instituciones se produce la convivencia de alumnos de la ex escuela primaria junto con los de la ex escuela secundaria y, en la mayoría la matrícula es diferente a la que incorporaba tradicionalmente el nivel: en muchos casos la matrícula de los 8vos. y 9nos. años de la EGB se compone de adolescentes que abandonaron los estudios hace largo tiempo, con el desafío que significa lograr que retomen su "oficio de alumnos". Esto requiere revisar el modelo organizativo institucional, para incorporar innovaciones que no son menores si se tiene en cuenta que hablamos de prácticas, dispositivos y relaciones construidas en función de un determinado sujeto de aprendizaje.

La enseñanza media de hoy tiene un significado distinto al que tenía en el proyecto fundacional del sistema educativo. Se va configurando de tal manera que es vivida no sólo como el camino que conduce a los estudios superiores sino como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que, en todas partes tiende a prolongarse hasta los 17 y 18 años de vida.⁵

Este sentido de la extensión de la obligatoriedad sumado a las demandas de nuevas y elevadas calificaciones para el desempeño en escenarios globalizados y transformados, representan en el imaginario general una nueva "obligatoriedad subjetiva" que actúa como imperativo para que gran parte de la población aspire a permanecer más cantidad de años en el sistema educativo formal, constituyendo el "*nuevo piso de escolaridad*". No obstante, en las condiciones actuales esto encuentra una restricción muy importante porque a la vez que está marcada con un mandato de integración, la escuela media aparece todavía vinculada, de acuerdo con su tradición, con un modelo de fuerte selección social, con peculiaridades distintivas. Porque resulta claro que para muchos es el techo de su trayectoria escolar, mientras que para otros es sólo un pasaje. Entre esta tensión transcurre el mandato de integración social.

En su conjunto, el nuevo sentido de obligatoriedad, la expansión de la matrícula, las nuevas demandas de escolarización ante nuevas calificaciones y el cambio de mandato de la escuela media, instalan el problema acerca de cómo desplegar estrategias tendientes para incluir a la mayor parte de la población dentro del sistema formal, en procesos que no se limiten a la retención escolar sino que impliquen una propuesta intencionada de una socialización diferente para los jóvenes.

Por otra parte, la complejidad de todos estos procesos cambia no sólo el sentido particular del vínculo entre profesores, alumnos y conocimientos sino que afecta de una manera apremiante las lógicas institucionales, orientando hacia una serie de resignificaciones y transformaciones en las modalidades habituales de trabajo. En este orden muchas situaciones de la vida escolar que iban marcando los hitos para la resolución de las trayectorias escolares y que jugaban como elementos claves en la selección de la población escolar, ya no tienen la función de ser selectivos, sino que necesitan ser pensados al servicio de fines estrictamente pedagógicos; por ejemplo, la propuesta homogénea en la enseñanza, el examen puntual, la evaluación final, las sanciones disciplinarias, las expectativas sobre las posibilidades y rendimiento de los alumnos, etcétera.

De todas maneras, esta reconfiguración de la escuela media, a caballo entre el ciclo obligatorio y el polimodal, conserva muchos rasgos perdurables de su tradición que la diferenciaron a través del tiempo, como la organización del currículo de tipo lógico deductivo, los horarios rigurosamente compartimentados, la cantidad de asignaturas, el proyecto de enseñanza disciplinar; dichos rasgos conforman un tipo de cultura profesional, tanto de docentes como de directivos caracterizada por la fragmentación: "la cultura balcanizada".

La escuela media ha construido gran parte de su ritual sobre una rigurosa determinación de ámbitos y roles, con tareas diferenciadas para los diferentes actores. Desde el punto de vista de una cultura de trabajo dicha división indica que el lugar del aula es un espacio recortado del resto de las actividades de la institución escolar y que los problemas de enseñanza y aprendizaje quedan circunscriptos a ese espacio y a decisiones de los propios docentes. Por lo común estos realizan su tarea de manera solitaria y desde criterios estrictamente personales. Desde esta lógica cuestiones que requerirían una definición institucional (como las relativas a selección de contenidos y metodología de enseñanza y criterios de evaluación y calificación) se asumen como decisiones individuales.

El nuevo mandato de integración hace que hoy no baste con escolarizar y distribuir certificaciones, se hace necesario distribuir más equitativamente conocimientos básicos y

estrategias para operar con los mismos. Es preciso volver la mirada hacia los aprendizajes, aún a aquellos que siendo elementales, resultan estratégicos en tanto constituyen la base para otros aprendizajes complejos: como es el caso de la lectura, la escritura y el aprendizaje matemático. Es preciso también, la revisión del modelo de transmisión, sostenido a veces en recortes arbitrarios y rituales consagrados en el traspaso de un contenido, mostrando que detrás del contenido y una forma de enseñanza, existe una actitud explícita o implícita, una valoración y una concepción de ciencia, de cultura y de vida. También es muy necesario un replanteo del modelo organizativo institucional para contener el problema del nivel medio.

El modelo pedagógico de la escuela media

La revisión del modelo pedagógico de la escuela media es entonces, uno de los ejes donde podría centrarse la preocupación por sus nuevas funciones, teniendo en cuenta que el aprendizaje y la relación educativa que se establece entre docente y alumno constituyen una clave para cualquier propuesta de cambio.

Dicha relación tiene una base contractual y asimétrica que subyace en el vínculo pedagógico y tiene que ver con los sujetos que lo sostienen; los mismos no pueden ser definidos por lo que objetivamente son, sino por el modo en que se perciben y se construyen mutuamente. Así la interacción docentes-alumnos que sostiene la transmisión de los conocimientos se caracteriza por una serie de tipificaciones recíprocas, que los actores sostienen entre sí, a partir de sus esquemas de percepción o apreciación de las cualidades de los otros⁶.

Los profesores de la escuela media

La experiencia formativa de los docentes involucra no sólo los contenidos a enseñar y aprender sino también todo un conjunto de representaciones sobre los alumnos y la institución. Su conocimiento funciona como una especie de "sentido práctico" que es útil para moverse en el mundo cotidiano, se actualiza en una práctica y se orienta a resolver problemas prácticos, desde un repertorio de categorías mentales, etiquetas y tipologías que vehiculizan también su relación con los alumnos. Pero manejan también expectativas acerca de lo que los alumnos lograrán en su trayectoria escolar, que a veces se convierten en predicciones que condicionan sus relaciones con ellos.

Muchas de sus valoraciones hacen referencia a conductas individuales y grupales, tanto en la esfera de la socialización como en la del rendimiento académico a través de expresiones utilizadas para definir rasgos básicos y esenciales de los estudiantes: son "indisciplinados", "inmaduros" o "despabilados", "repetidores" o "buenos"; o "desmotivados", "de baja autoestima", "desinteresados", etcétera. Bajo estas expresiones se reconocen teorías implícitas acerca de los alumnos y explicaciones de su rendimiento en virtud del grado de desarrollo de las habilidades y capacidades necesarias para desempeñarse en el nivel que cursan. La diferenciación entre alumnos se establece, por lo general, en torno al esfuerzo, la capacidad o ciertos criterios personales. Son las diferencias individuales de conducta, de gustos, de habilidades, las que sustituyen otras diferencias y desigualdades ante la cultura escolar.

Pero es interesante observar que estas clasificaciones no son generadas exclusivamente desde la experiencia individual, sino que tienen una forma institucional, puesto que toda escuela tiene al menos una representación de lo que considera un alumno exitoso o fracasado. Muchas de las orientaciones y miradas para ver el fracaso escolar se apoyaron

por mucho tiempo en este tipo de apreciaciones que tienen un peso determinante sobre la visión del rendimiento de los alumnos.

El rol del profesor de la escuela media construido histórica y socialmente, aparece en sus orígenes en nuestro país asociado con la universidad, proveniente de una tradición académica cuyo modelo de profesor era el universitario. Se trata de una tradición fuertemente influenciada por el pensamiento positivista que coloca a las disciplinas cuantitativas y experimentales como el modelo del conocimiento sustantivo. De allí emerge un rasgo característico de los profesionales de este nivel que es una alta valoración del conocimiento de la materia que enseñan. Comparativamente la formación pedagógica aparece más débil en tanto son conocimientos que se adquieren en la práctica. Esta distribución aparece con claridad si se observan los planes de estudios de los profesorados y la cantidad de tiempo asignado a ellos.

Desde el principio, fueron los graduados universitarios quienes tenían el rol de ser los profesores “naturales” de los colegios nacionales, debido a la identificación del alumno de escuela media con el futuro estudiante de la universidad. En la construcción histórica del campo docente en nuestro país, se puede reconocer la relación Universidad/ bachillerato y Normal/ escuela primaria. Posteriormente, este modelo asociado al docente universitario comienza a cambiar en virtud de la expansión señalada para la escuela media, cuando la función de los colegios nacionales deja de dibujarse como escuela preparatoria y más aún cuando se conformó una profesión específica del profesor de escuela media que fue sustituyendo paulatinamente al graduado universitario en esa función docente.⁷

El reconocimiento de esta matriz de formación permite la recuperación de la figura del profesor de escuela media desde un componente privilegiado que es la relación con el saber. Esta vinculación se encuentra en la base de una epistemología subyacente que determina sus prácticas y, en consecuencia, el valor asignado al conocimiento, la selección de contenidos, el diseño de sus actividades y los criterios de evaluación.

Su formación está centrada generalmente, en los contenidos de un área o una disciplina, cuando son profesores; y de un ámbito laboral específico, cuando se trata de técnicos o especialistas de otras profesiones que se desempeñan como docentes. Esta heterogeneidad se traduce en el desarrollo de culturas peculiares que toman como referencia los contenidos que enseñan (son “los de Exactas”, “los de Lengua”, “los de Educación Física”, etc.); y suelen incluir diferentes concepciones acerca de aspectos básicos de la enseñanza, como la selección y organización de contenidos curriculares, las estrategias didácticas, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, entre otros.

Por otra parte, en la mayoría de las escuelas los profesores trabajan por horas-cátedra, lo que dificulta la elaboración de acuerdos con los colegas acerca de los criterios básicos necesarios para organizar propuestas de enseñanza coherentes, en cada curso que comparten y en la sucesión de cursos de cada cohorte.

Ambas situaciones funcionan como obstáculos para que los equipos directivos de las escuelas de nivel medio puedan impulsar acuerdos básicos con respecto a la enseñanza. Por eso es frecuente encontrar en estas instituciones, una yuxtaposición de propuestas individuales o de pequeños grupos, débilmente hilvanadas a nivel global (la institución, un ciclo, un año, etc.) cuando no contradictorias. No obstante hay quienes reconocen que lo que produce la escuela no está dado de una vez y para siempre, mostrando que si es posible modificar los vínculos entre los sujetos y con los conocimientos, se activan otros disparadores cognitivos, como también que aún contenidos muy actualizados pueden ser objeto de una enseñanza dogmática si se mantiene el énfasis en una transmisión tradicional de contenidos.

Por lo tanto, se puede concluir que frente a los imperativos por la integración es preciso tener en cuenta la tradición del campo profesional del docente de escuela media, y algunas condiciones de desarrollo de su práctica, como un aspecto de la cultura escolar que requiere atención. Muchas prácticas instaladas del sistema escolar y de los vínculos con los docentes, son vividas como imposiciones por los alumnos y pueden entrar y, de hecho, entran en contradicción con sus esquemas y conocimientos previos. Sobre estas tensiones entre la cultura escolar y de la cultura de los jóvenes y adolescentes se sostiene gran parte de la experiencia formativa de la escuela media.

Los alumnos de escuela media y su experiencia escolar

Es una frase frecuente entre los profesores de escuela media respecto de los alumnos "*Les cuesta el tránsito de la escuela primaria a la secundaria*". Esta percepción del sentido común ha sido recuperada por la literatura pedagógica, habiéndose señalado este paso de la escuela primaria a la escuela media como un proceso de transición para los alumnos, que no implica sólo cuestiones simbólicas sino que bien puede ser un proceso traumático que entraña entre otros riesgos, el de quedar fuera del sistema.

Esta transición supone algunos cambios importantes que es preciso tomar en cuenta en tanto inciden fuertemente en la trayectoria escolar de los alumnos del nivel y son condicionantes de su éxito o de su fracaso, especialmente en los primeros años. La escuela media no es sólo un mero cambio formal expresado en aprendizajes nuevos de disciplinas o áreas de estudio sino que implica culturas, hábitos y formas de trabajo diferenciadas. No se es alumno de la misma manera en la primaria que en la secundaria, de la misma manera que no es lo mismo ser docente de uno y otro nivel. Culturalmente representa una experiencia tan importante que ha sido considerado siempre dentro de los "rituales de paso".

Algunos de los cambios más significativos que conlleva para los alumnos el encuentro con la cultura secundaria pueden ser entre otros:

- El cambio de establecimiento escolar. No siempre coincide el lugar donde transcurre la escuela primaria con el de la escuela media. Este cambio suele ser acompañado por un desplazamiento más alejado del domicilio familiar y otros aprendizajes de vida cotidiana.
- El cambio de las relaciones sociales con otros grupos y el lugar que se ocupa en cada grupo. En la primaria los alumnos concluyen siendo los mayores, en la secundaria, el ingreso los señala como los menores y en consecuencia, los inexpertos.
- La organización del tiempo y el espacio escolar para la distribución de mayor cantidad de asignaturas, significa otra racionalidad para la vida cotidiana escolar. Esto ocurre en simultáneo con el cambio en los métodos de enseñanza y también en las estrategias requeridas para resolverlos. El grado de dificultad que presentan las materias, con respecto a algunos conocimientos previos, y su nueva organización, es un aspecto que afecta la continuidad curricular en la experiencia como alumno.
- Las expectativas de la familia con respecto a su trayectoria escolar (aparece un horizonte futuro diferente) que se encuentran asociadas con el sentido otorgado a este nivel de educación.
- La coincidencia de mayor autonomía personal con la etapa de la adolescencia, sumada a las nuevas experiencias con la representación de la norma y de la autoridad.

Todas estas transformaciones implican la evidencia de la distancia cultural entre los dos niveles que opera modelando significativamente la experiencia formativa de la cual surge otra manera de "aprender a ser alumno": el alumno de la escuela media.

Emilio Tenti, en referencia al trabajo de Dubet y Martucelli⁸ sintetiza los aspectos en que más suelen diferenciarse los alumnos de escuela primaria con respecto a los alumnos de escuela secundaria⁹; entre ellos menciona el reconocimiento de diversidad de las “esferas de justicia”, el principio de reciprocidad, la emergencia de estrategias escolares y el desarrollo de una subjetividad no escolar.

Este tipo de aprendizaje con respecto a ser alumno en una nueva cultura conlleva una serie de dificultades que suele manifestarse en el rendimiento académico. Se observa que para la gran mayoría de los estudiantes la última calificación obtenida en la primaria suele ser más alta con relación a la primera de la escuela media. Ese descenso se comprueba en casi todas las áreas del currículo, pero se vuelve especialmente significativo en lengua y en matemática. Esto puede indicar que no sólo existe una reducción del nivel de logro para todos sino que quizá en la transición está primando como buen estudiante otro tipo de alumno modelo. Los alumnos que tienen éxito en la secundaria no son necesariamente aquellos a quienes les iba bien en la primaria.

Si bien estas no son cuestiones nuevas, aparecen destacadas en nuevas miradas sobre la escuela. Actualmente se considera que los alumnos se forman en la capacidad para manejar las experiencias escolares que viven y, en este sentido, se constituyen en autores de su propia educación, por lo que ésta siempre incluye un trabajo sobre sí mismo. Diversas posiciones reconocen que la experiencia formativa de los alumnos se convierte en un trabajo que cada uno desempeña con mayor o menor éxito; de esto depende su “oficio” de alumno.

“(Las experiencias escolares) combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan.”

Dubet y Martucelli

El trabajo escolar involucra no sólo cuestiones pedagógicas sino múltiples esferas y relaciones y más aún, las cuestiones pedagógicas precisan ser revisadas en función de otras esferas de la vida institucional escolar y de las relaciones entre sus docentes. El modelo pedagógico y los problemas de enseñanza y aprendizaje que involucran tanto la relación con el conocimiento como sus prácticas efectivas, requieren una mirada situada, en tanto los contextos son hoy por hoy determinantes.

La atención que hoy se presta a la escuela media precisa poner de relieve la comprensión sobre la forma en que se construye la subjetividad de los individuos, que resulta tanto de lo que la escuela se propuso en relación con ellos como también de lo que queda por fuera de esos propósitos.

El conocimiento y el currículo de la escuela media

Un tercero mediado por el vínculo profesores-alumnos lo constituye sin duda, el conocimiento. No hacemos en este lugar, un desarrollo al respecto, sino simplemente puntualizamos aspectos que resultan de interés para el planteo de la propuesta de la escuela media.

En este sentido, diremos que todo curriculum posee una estructura y contiene principios para su organización. Cualquiera sea la organización curricular propuesta, ésta siempre marca una determinada relación con el conocimiento. La estructura curricular básica de la

escuela media tradicionalmente estuvo basada en una organización disciplinar similar a la vigente a principios de siglo. Por ello se dice que es altamente clasificado, en tanto los límites de sus contenidos se encuentran claramente demarcados y se establece un orden y una jerarquía de los conocimientos.

El currículo basado en disciplinas constituye un modelo que tiene como paradigma el desarrollo anterior de las disciplinas científicas. Este esquema de uso generalizado, contribuyó a presentar el campo del saber como un espacio fuertemente compartimentado. No obstante, esto ha variado, pues la actual concepción de la ciencia tiende a ser poli o transdisciplinar: su objeto ya no es una parcela del conocimiento sino *"un sistema complejo que forma un todo organizador"* ¹⁰.

Como consecuencia, existe en los estudios curriculares recientes una tendencia mundial a diseños que superen los currícula por asignaturas, también llamados tipo puzzle o colección¹¹. En este caso se muestra otro tipo de organización curricular, en la que los contenidos seleccionados mantienen entre sí una relación abierta y con diferentes grados de integración. *"Cuando se da la integración, los diversos contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento de los demás"*¹² (Bernstein; 1988).

Con referencia a un modelo curricular para la enseñanza secundaria Edgar Morín propone:

La enseñanza secundaria debería ser el lugar de aprendizaje de lo que debe ser la verdadera cultura, la que establece el diálogo entre la cultura de las humanidades y la cultura científica, no sólo por medio de una reflexión sobre lo ya adquirido y el devenir de las ciencias, sino también considerando la literatura como escuela y experiencia de vida. Los programas tendrían que ser reemplazados por guías de orientación que permitieran que los profesores situaran las disciplinas en los nuevos contextos: el Universo, la tierra, la vida, lo humano. Los reciclajes que permitan estas integraciones podrían efectuarse en el marco de los institutos de formación docente renovados, o durante los períodos de formación, en un instituto universitario ad hoc.

A partir de ese momento, las enseñanzas científicas podrían encontrar su convergencia, con la coordinación de un profesor de filosofía o de un docente polivalente hacia el reconocimiento de la condición humana dentro del mundo físico y biológico.

Por otra parte los docentes del nivel secundario tienen como deber educarse acerca del mundo adolescente y su cultura..() habría que instruirse acerca de la autonomía que adquirió el mundo adolescente desde las décadas de los 60 y 70 en relación con la cultura familiar y la cultura escolar, sobre las formas comunitarias y las reglas específicas de los grupos adolescentes...() en suma se trata de avanzar en el conocimiento y el reconocimiento mutuos de dos universos imbricados unos en otros y que sin embargo, no se conocen.

E.Morin¹³

Pensar la gestión del currículo como una cuestión institucional

El tema del conocimiento resulta de un peso significativo en la consideración de la gestión institucional y de las condiciones bajo las cuales es preciso repensar la oferta socio educativa de la escuela en razón de la trayectoria de formación de los alumnos. El interés está orientado hacia cómo replantear los temas que siendo de localización privilegiada en el espacio del aula tienen una significativa importancia en el planteo de la institución escolar.

Considerando el desarrollo curricular dentro de una institución escolar, se puede acordar que:

"El curriculum como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela no es algo hecho externamente ni a interpretar para sacar sus potencialidades escondidas; es algo a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez, el desarrollo curricular se integra con el desarrollo institucional (y este incluye el desarrollo profesional) por lo que, teórica y prácticamente curriculum y organización escolar no conforman dos campos separados."

Bolívar, A.¹⁴

Considerado así el problema curricular, el tema se abre en otros sentidos, en tanto permite una reflexión sobre los posibles lugares de cambio e intervención en la escuela. En relación con esto resulta oportuno el siguiente planteo:

"Uno de los riesgos es pensar que la institución puede cambiar a partir de cambiar los formatos organizacionales. Otro, es pensar que la institución puede cambiar a partir de cambiar sólo los contenidos que en ella se enseñan y se aprenden. Y esto es de suma complejidad, porque las instituciones educativas son complejas. Sería, por un lado, un desconocimiento de la especificidad pensar que sólo puede ser cambiada o transformada desde el formato organizacional. Por otro lado, pretender cambiar sólo los contenidos, es decir, qué se enseña y qué se aprende, sin pensar que se pueden afectar algunas de las variables estrictamente institucionales, es también un recorte, una mirada pobre y empequeñecida de la visión hacia la institución".

Poggi, M.¹⁵

¿Cuáles son las condiciones reales para esta integración?

Una tradicional división de tareas en la escuela por lo general se resuelve en la práctica con la dedicación de los directores a cuestiones organizacionales; de los vice-directores a cuestiones pedagógicas o administrativas (siendo en este caso las pedagógicas algunas tareas como la supervisión de planificaciones y algunas observaciones de clases); de los profesores a lo estrictamente pedagógico y de las cooperadoras a la gestión y obtención de recursos.

Revisar este esquema divisorio es de suma importancia cuando se trata de intervenir en el desarrollo curricular en la vida de las escuelas, puesto que se da una relación a veces conflictiva *"entre las reglas organizativo-administrativas y las exigencias que el curriculum plantea a los docentes"*¹⁶.

La cultura de la enseñanza se encuentra centrada en el aula y por lo general desvinculada del quehacer institucional. En este sentido en la cultura profesional de los profesores de escuela media se privilegia el saber sustantivo y aún el saber pedagógico por sobre el saber institucional, es decir el tipo de conocimiento que da cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito propio de la actividad. De allí se derivan una serie de rasgos que surgen y son re-alimentadas por la experiencia cotidiana de aislamiento en el aula.

El aula constituye el "lugar natural" del docente y su control le ocupa la mayor parte de su tiempo en la escuela. Esto contribuye a que le resulte poco atractivo implicarse en otros ámbitos que le resultan menos familiares y en los cuales no siente su competencia. Estas condiciones se refuerzan en el modelo de la escuela media, por las características del desempeño profesional predominante a través de horas cátedra, la división en asignaturas y la fragmentación del horario de clases.

La división en departamentos en la estructura de la organización escolar es otro rasgo que contribuye a la separación de los docentes y su lealtad a la materia que imparten¹⁷, separándolos en comunidades aisladas dentro de la propia escuela, en lugar de fomentar la cooperación e implicación en la tarea común de enseñar. Otra situación frecuente de

separación se da entre profesores antiguos y nuevos en la institución. A la lealtad a la materia y la socialización que se desarrolla entre profesores, alrededor de cada campo disciplinar, se agrega que la experiencia de algunos y su larga pertenencia a una institución puede obturar las posibilidades de integración de aquellos que recién se incorporan. Los docentes que se incorporan a la institución o a la enseñanza no sólo tienen que aprender la cultura general de ésta, sino también la subcultura propia de su área o departamento.

Estas características señaladas refuerzan la concepción de que el aula y algunas tareas con ella vinculadas, quedan excluida de la perspectiva institucional, lo cual dificulta que la enseñanza sea considerada un asunto colectivo y asumirse como un compromiso y responsabilidad del conjunto. Por otro lado, esta "balcanización" en el interior de la escuela y la consiguiente especialización de las tareas deja vacante a veces el lugar de responsabilidad y compromiso del equipo directivo sobre cuestiones centrales del currículo tales como la selección y organización de contenidos y de estrategias y la definición de criterios y pautas de evaluación.

Una preocupación creciente, desde algunas perspectivas, ha colocado a la escuela como el lugar del cambio educativo y un espacio de efectiva intervención. La pregunta que surge es ¿Cómo cambiar estos modos de hacer en la escuela y procurar que los espacios compartimentados empiecen a funcionar de manera conjunta?

Una primera cuestión tendría que ver con otra manera de mirar la escuela. Más que un lugar de adaptación y ejecución de lineamientos y directrices, hoy se impone una visión de la escuela como un espacio activo y productivo, puesto que allí radica la posibilidad de desarrollar una gestión institucional y curricular acorde con las características del contexto.

Estos aspectos convocan a pensar que una mejor enseñanza, centrada en un mandato integrador, no puede lograrse solamente desde el compromiso individual, resultado de la experiencia particular de cada docente, sino desde una empresa colectiva que tiene que ver con el grado de acuerdo y consenso que se logre con respecto a las formas de organizar el trabajo y en la capacidad para integrar equipos articulados que puedan llevar adelante y, entre todos, las metas propuestas por la institución. Sin duda, que no se trata de realizar en la escuela una superposición o integración indiscriminada de roles con distinto nivel de competencias y responsabilidades, sino de analizar **las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje como problemas de la escuela.**

De acuerdo con esto, llamaremos **gestión institucional del currículo** al trabajo de la escuela en su conjunto en torno a las definiciones acerca de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, así como de las decisiones que se toman para afrontarlos.

Surgen una serie de interrogantes en relación con las preocupaciones institucionales:

¿Cómo trabajar por un espacio consistente para el diálogo profesional?

¿Cómo construir otras representaciones y expectativas sobre la enseñanza y aprendizaje?

¿Cómo recentrar las preocupaciones de los distintos actores primero en el nivel de la escuela y luego en el de sus roles particulares?.

¿Cómo lograr la convergencia de los actores institucionales en un proyecto curricular?

Estas preguntas dan cuenta de que "tras muchos y loables intentos de propuestas de cambio curricular e innovaciones metodológicas, la "gramática" de la escuela, es decir las

reglas básicas de funcionamiento que gobiernan la vida escolar y el aprendizaje de los alumnos, permanece impasible”.¹⁸

Una alternativa sería trabajar más que en cambios de orden estructural, en modificaciones de índole cultural dentro de la escuela, que involucren no sólo los contenidos de enseñanza, estrategias y metodologías sino también las normas, creencias, valores, rutinas y vínculos que sostienen entre sí los actores.

El retorno a preocupaciones propiamente didácticas muestra una nueva reconceptualización del lugar que le corresponde a la institución educativa, en la búsqueda de un nuevo equilibrio de temas de desarrollo curricular centrado en la escuela.

A modo de cierre

Instalar cambios y decisiones curriculares no implica solamente poder formular un buen proyecto curricular escolar, sino que supone tomar en cuenta algunos aspectos relacionados con los procesos que se desarrollan y se vinculan con él, como también con aquellos que se han venido constituyendo históricamente y que se advierten en muchas tradiciones instaladas en la práctica escolar.

Hemos revisado aunque someramente que el nivel medio de enseñanza, diseñado y pensado con un sentido de selección social, se encuentra hoy en una fuerte tensión por la resignificación de dicho sentido. En esta línea hemos aludido a un nuevo “piso de escolaridad” que hoy la demanda social ejerce sobre la población de adolescentes y jóvenes, lo que implica a la vez, un mandato integrador para el sistema.

Hemos reconocido que muchas de estas estrategias selectivas que dejan a los jóvenes por fuera del sistema persisten todavía en muchas prácticas escolares como las situaciones de examen, las pautas de convivencia a la que los alumnos no pueden responder y un conjunto de representaciones sobre los estudiantes que modela y anticipa trayectorias escolares. Esto supone considerar el peso que tienen algunos elementos de la “gramática escolar”¹⁹ que permanecen inamovibles dentro del dispositivo escolar como tiempos, espacios, creencias, actitudes, valores, disposiciones, rituales, los cuales conforman un entramado complejo que supera el ámbito del aula y se instala en la preocupación de lo que llamamos institucional.

Es aquí donde cobra sentido volver a situar los problemas de enseñanza y aprendizaje en el centro de las preocupaciones, pero dentro del entramado cultural que es propio de los docentes del nivel medio. Frente a procesos de cambios curriculares y ante decisiones y definiciones de gestión institucional del currículo, es necesario que sean tenidos en cuenta dichos aspectos de la cultura institucional, para trabajar sobre esos supuestos, como parte de los procesos necesarios para transformarla.

Por eso, cuando se pretende generar cambios en la dimensión curricular con la intención de mejorar el impacto sobre los aprendizajes se apela de una manera insoslayable a la participación de los actores institucionales, reconociéndolos como los agentes de desarrollo curricular, no como la suma de actores, sino en referencia a otro nivel de participación profesional de acuerdo con la especificidad y la tradición de cada rol.

Toda escuela posee sus reglas de juego que son propias y específicas (en este sentido tiene su “gramática”), pero no se trata de reglas que actúan como patrones fijos y determinados, sino como un conjunto de pautas posibles que los miembros de una escuela seleccionan.

Tampoco son atemporales ni ahistóricas sino que corresponden a una construcción en función de la historia de la sociedad y de la historia de la institución.

En este mismo sentido, Frigerio y Poggi utilizan el concepto de “matriz de aprendizaje institucional” con el que aluden a un espacio virtual que resulta de la conformación de la cultura institucional escolar y que contribuye a ella a modo del *crisol-recipiente*, da origen a un conjunto de prácticas institucionales y moldea los aprendizajes del conjunto de los actores.²⁰

Esta matriz de aprendizaje que se construye con componentes tanto explícitos como implícitos se pone de manifiesto en diferentes situaciones de la vida cotidiana escolar. Por ejemplo, cómo un grupo sale al recreo, cuáles son los rituales de entrada y de salida de la escuela, quiénes reciben al ingreso, cómo y para qué se cita a los padres, etcétera. Estas formas aunque pueden ser constantes no son inmutables, se van modificando con el paso del tiempo y con el transcurrir de la dinámica institucional.

De acuerdo con esto es posible plantear, desde una perspectiva más integral que toma en cuenta la experiencia escolar, el tema de los contenidos en la institución educativa.

Los contenidos que se enseñan y aprenden en las instituciones educativas de nivel medio son las asignaturas o disciplinas organizadas en los espacios curriculares, las áreas y los departamentos; pero de ninguna manera se agotan en esta organización sino que son rebasados por otros saberes y prácticas que también son “contenidos” y que involucran al conjunto de los actores. Tienen que ver con aspectos tales como la manera en que se gestiona la propuesta pedagógica en su conjunto; el nivel de participación que tienen al respecto los directivos, asesores pedagógicos, coordinadores de equipos docentes y profesores; las reglas explícitas o implícitas que se ponen en juego para tomar las decisiones correspondientes.

Por eso trabajar sobre un cambio de propuesta formativa en la escuela media desde una perspectiva cultural implica abrir otras perspectivas y posibilidades sobre el cambio, tomando en cuenta no sólo aquello que se enseña y aprende en las aulas, sino el conjunto de prácticas de la institución.

¹) Dussel, I. Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media. Flacso. 1997.

²) Bruner, J. citado por

³) Tenti Fanfani, E. “La escuela productora de subjetividad” en Una escuela para los adolescentes. Bs.As. Uncif/Losada. 2000

⁴) CFCyE. Resolución 30/93

⁵) Tenti Fanfani, “Culturas juveniles y cultura escolar”. Mimeo, 2000.

⁶) Tenti Fanfani, E. Sociología de la educación. Universidad Nacional de Quilmes ediciones, 2001.

⁷) Braslavsky, C y Birgin, A. Comp. Formación de profesores, Miño y Dávila, 1992.

⁸) Dubet y Martucelli, En la Escuela

⁹) Tenti Fanfani, E. Op.cit.

¹⁰) Morín, E. La cabeza bien puesta, Nueva Visión, 1999.

¹¹) citado por Dussel. Op.cit.

¹²) citado por Dussel. Op.cit.

¹³) Morin, E. La cabeza bien puesta, Nueva Visión, 1999.

¹⁴) Bolívar, A. Cómo mejorar los centros eficaces, Síntesis educación. 1999.

¹⁵) Poggi, M. Conferencia Ministerio de Educación de la Nación, año 2000.

¹⁶) Ezpeleta, J (1997), en “Reforma educativa y prácticas escolares” en Frigerio, Poggi, Giannoni (comp) Políticas, instituciones y actores en educación. Edición Novedades educativas. 1997.

¹⁷) Bernstein, B (1988), citado por Dussel.

¹⁸) Bolívar, A. Op. Cit.

¹⁹) citado por Bolívar, A. Cómo mejorar los centros eficaces, Síntesis educación. 1999.

²⁰) Frigerio, G y Poggi, M. Hilos para tejer proyectos, Santillana, 1997.

LAS FUNCIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA GESTIÓN CURRICULAR

Presentación

La complejidad de las funciones que desarrolla el equipo de gestión de una escuela media en lo referente a la gestión institucional del currículo requiere de una complementariedad de tareas y roles entre sus integrantes. Por ello, un trabajo colaborativo en el nivel de dicho equipo facilitará el logro de la necesaria coherencia en el quehacer cotidiano y permitirá atender los diversos aspectos involucrados en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en la institución.

En este documento se trabaja acerca de las funciones y tareas que asume el equipo directivo, reconociendo las características y particularidades de la escuela media como institución educativa en el contexto actual; lo que implica asumir el desafío de ofrecer un servicio educativo de calidad en un entorno caracterizado por las restricciones económicas, sociales y culturales que signan este momento histórico y por la heterogeneidad creciente de la matrícula del nivel.

En una primera parte, se analizan las tareas y funciones propias de aquellos actores que tienen responsabilidad de gestión describiendo sus rasgos e implicancias en la dimensión curricular. En una segunda parte, se relacionan estas funciones con los conocimientos requeridos para su desempeño, a través de diferentes perspectivas teóricas.

Para profundizar las cuestiones abordadas en este documento usted podrá consultar algunos aportes seleccionados de la bibliografía utilizada como fuente para elaborarlo; son los siguientes:

POGGI, MARGARITA

La formación de directivos de instituciones educativas

Algunos aportes para el diseño de estrategias. IIPE/UNESCO. Buenos Aires. 2001

GIMENO SACRISTÁN Y OTROS

La dirección de centros: análisis de tareas

BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO

El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno, Revista Enfoques Educativos, Chile 1999.

ONETTO Y OTROS

Una transformación posible: el perfeccionamiento docente.

*Ud. puede consultar los **guiones de aprendizaje** sugeridos para la realización de las fichas de trabajo.*

Las funciones directivas en la gestión del currículo

Son variados los intentos de distintos autores por caracterizar las funciones y tareas que desarrollan los equipos directivos; al respecto Gimeno Sacristán (1995) señala:

“ Tras todos los intentos de clasificar y hasta taxonomizar las funciones de la dirección, lo que más se pone de manifiesto es la ausencia de criterios precisos con los cuales poder someter a un mínimo de orden la multiplicidad y variedad de las tareas directivas (...).”

Gimeno Sacristán, J 21

Esta afirmación más que conducir a una tipificación de las funciones permite pensar en algunas líneas generales sobre las cuales se han de tejer las particularidades de cada contexto, de cada grupo de alumnos y de cada equipo docente.

Es de destacar que la mayoría de esas descripciones toman como eje al director y por lo tanto sus planteos definen en términos de un solo sujeto la complejidad de las tareas; en este texto en cambio, sin desconocer el rol diferenciado que el director tiene en el sistema escolar, se tomará en consideración, no la persona particular del directivo sino el conjunto de actores que constituyen el equipo responsable de la gestión institucional del currículo. Esto significa reconocer que el asesoramiento, la guía, la orientación y el seguimiento de los procesos y productos escolares no son tarea exclusiva del director o rector del establecimiento, sino el resultado de un trabajo en equipo, donde cada uno de los actores cumple una función particular y a la vez complementaria en relación con los demás.

En otras palabras, caracterizar la tarea cotidiana del equipo directivo en su compromiso por la calidad de la propuesta formativa, no es una tarea sencilla, ya que las funciones que despliega se relacionan con una multiplicidad de factores, por lo cual no es posible producir un discurso homogeneizador acerca de cómo gestionar el currículo, válido para todos los casos y situaciones, como si se tratara de una “receta” aplicable a cualquier contexto.

No obstante, se pueden señalar algunas características, que tal como plantea Marta Brovelli²², permiten reconocer “viejas” y “nuevas” funciones en relación con los procesos de construcción, desarrollo y gestión curricular. Las tradicionales funciones directivas relacionadas con tareas de mantenimiento y sostén institucional, más rutinarias y ligadas al control, se complementan con las de asesoramiento que requieren otro tipo de competencias de los directivos, más orientadas a la conducción de grupos y la orientación didáctico-pedagógica. Debido a los rasgos propios de cada una, estas funciones se presentan, muchas veces, como polos de una relación en tensión; sin embargo, es preciso reconocer que existe entre ellas una relación de complementariedad, asumiendo la importancia de ambas en el conjunto de la vida institucional.

No obstante, en tiempos de incertidumbres y de confrontaciones, es necesario resignificar las tareas y generar formas alternativas de desarrollarlas. De este modo, aparecen otros requerimientos hacia viejas funciones y roles en un terreno propicio para el surgimiento de nuevas propuestas que deben lograr su legitimidad desde la teoría y desde la práctica.

Situarse en la dimensión curricular de la gestión, implica el reconocimiento de que el currículo es el producto de un proceso de toma de decisiones que involucra por lo tanto, aspectos académicos y políticos. Esto pone en un lugar central, a las tareas que desarrolla el equipo directivo, relacionadas con el asesoramiento y la orientación para diseñar opciones y acciones que deberán ser puestas en práctica, dirigidas y evaluadas.

Las funciones que desarrolla el equipo directivo son variadas; Gimeno Sacristán, Beltrán Llavador, Salinas Fernández y San Martín Alonso²³, han realizado una exhaustiva investigación al respecto. Expusieron los resultados obtenidos a partir del análisis de las tareas que realizan los directivos, organizándolas en un grupo de funciones que consideran básicas. De todas ellas, analizaremos las que desarrollan en torno a la gestión institucional del currículo:

Funciones	Tareas
Garantizar el derecho a la educación, con calidad y equidad	- Promover y consolidar una visión de escuela orientada a la construcción de sentidos y generadora de valores. - Mediar operativamente entre las instancias superiores del sistema y la institución - Conocer y aplicar la normativa promoviendo los cambios que sean necesarios. - Garantizar las adecuaciones curriculares que se realizan en el ámbito institucional
Responsabilizarse por los procesos y los resultados de la institución	- Construir y difundir información básica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. - Utilizar estrategias formales e informales para el seguimiento de las tareas de alumnos y docentes: la observación de las clases y de otras situaciones escolares, análisis de producciones, revisión de las planificaciones docentes, etc. - Evaluar los procesos de aprendizaje de los alumnos y de la institución. - Releva información cuantitativa y cualitativa para objetivarla, definir problemas y tomar decisiones.
Construir dinámicas y lógicas de trabajo institucionales.	- Favorecer la construcción de acuerdos para institucionalizar proyectos. - Favorecer la construcción de acuerdos básicos en torno a la selección, organización y secuenciación de contenidos, a las estrategias metodológicas y a los criterios de evaluación - Propiciar la pertenencia institucional de todos los actores. - Establecer redes de trabajo inter e intrainstitucionales.
Asesorar acerca de las tareas pedagógicas	- Realizar sugerencias sobre contenidos y estrategias. - Estimular el manejo equitativo de demandas de los docentes hacia los alumnos. - Orientar a los docentes en procesos de integración de estudiantes al grupo-clase y en mantener buenas relaciones vinculares. - Detectar las poblaciones más vulnerables y en riesgo pedagógico para decidir institucionalmente líneas de acción. - Aprovechar los recursos disponibles en la institución y gestionar los que hagan falta para mejorar la tarea educativa.

El desafío consiste en revisar en qué medida se deben desempeñar cada una de estas funciones, cuáles son prioritarias, cómo se equilibran y regulan en cada ámbito escolar. Este problema remite a la imposibilidad de establecer planteos generales, ya que será a partir de la "realidad asumida" por cada institución, sus proyectos y prioridades que estas funciones cobrarán sentido y se ponderarán en cada caso según las necesidades institucionales.

"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 los 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 el aprender, es decir aquellas actividades que nos permiten afirmar la especificidad de la escuela en términos del contrato Estado-Sociedad-Escuela.

Poggi, M.24

A partir de la descripción realizada se puede concluir que es necesario:

- Conformar "equipos directivos", lo que supone dejar de lado una concepción individual de las responsabilidades de conducción.
- Articular el liderazgo político con el pedagógico. Ello supone el compromiso de los directivos con cuestiones epistemológicas, pedagógicas, psicológicas, políticas y éticas.
- Centrar los esfuerzos en el proyecto curricular institucional poniendo la atención de la escuela hacia la tarea que le es específica e indelegable: la de enseñar la cultura y producir los aprendizajes esperados.

" Sostenemos que para todos aquellos que ocupan los lugares de directores en las instituciones educativas (así como aquellos que tengan tareas de coordinación de áreas o ciclos, el asesoramiento pedagógico en diferentes áreas, los jefes de departamento, etc.) *el ejercicio del rol se despliega entre ser un "provocador" de rupturas y un "constructor" de algunas certezas que puedan volverse a poner en cuestión en otro momento.* Para ello las funciones de asesoramiento, de orientación, de seguimiento, en fin todas aquellas funciones centrales para que la escuela asegure una propuesta intencional de enseñanza y de aprendizaje, son claves."

Poggi, M.²⁵

La función de asesoramiento

Esta función -central para la gestión institucional del currículo- se expresa en tareas tales como orientar y dar sugerencias sobre la selección y organización de contenidos de las asignaturas o áreas y la metodología para enseñarlos; cómo realizar una planificación, trabajar con poblaciones de riesgo pedagógico, colaborar en el diseño o revisión de proyectos institucionales, evaluar y calificar, etcétera.

Por sus características esta función se relaciona tanto con la propuesta curricular a nivel aula como a nivel institucional involucrando distintos aspectos del quehacer pedagógico-

didáctico en la escuela. El asesoramiento interroga a la teoría y obliga a construir un nuevo espacio de conceptualizaciones y fundamentaciones, que permitirán analizar y modificar las prácticas. No obstante, este asesoramiento no puede hacerse sin conocer lo producido por el otro, ya que no es posible superponer nuevas miradas sobre las anteriores. En consecuencia, “el currículo funcionando en su escuela”, será el punto de partida sobre el cual ha de desarrollarse todo proceso de asesoramiento. El currículo es una construcción cultural y por lo tanto no puede entenderse sin considerar las circunstancias histórico sociales en las que se produce, y es al mismo tiempo atravesado por la cultura institucional escolar de cada establecimiento; por lo tanto, recuperando palabras de Poggi “ el director (el equipo directivo) trabaja con los profesores para que sean ellos los que decidan qué deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza” Poggi, M.²⁶

Para desarrollar y consolidar la función de asesoramiento entre los miembros del equipo de gestión escolar, cabe plantearse algunos interrogantes:

- ¿Qué formación y habilidades son requeridas para desempeñar las funciones de asesoramiento curricular? ¿En qué momento de la carrera profesional uno se encuentra en mejores condiciones para desarrollar dichas tareas?
- ¿Cómo prever los efectos institucionales que pueden producirse durante el proceso de asesoramiento y con posterioridad al mismo?
- ¿Cómo organizar los dispositivos necesarios para desarrollar el asesoramiento (los tiempos, la definición de responsabilidades, la posibilidad de incluir un asesor externo, etcétera)?

“ Se entiende por agente o asesor de apoyo **interno** a aquel que es miembro de la institución con esa función asignada especialmente, lo que significa que puede vivir de cerca las distintas situaciones cotidianas que se presentan, sin tiempos delimitados. El mayor riesgo se considera que es el de la “mimetización” con la institución o las dificultades para objetivar lo que se pretende indagar u orientar. En contraposición el agente de apoyo **externo**, proviene de un lugar lejano a la institución, se supone que es poseedor de determinados conocimientos y habilidades, y es contratado para una tarea determinada, y por un tiempo fijado de antemano”.

Brovelli, M.²⁷

En nuestro país, históricamente, se ha dado primero la existencia del asesor interno (en las figuras del asesor pedagógico u orientador educacional o en las instituciones que no lo tienen, desarrollan la función el director, el vicedirector, el regente o los coordinadores de departamentos).

Pero en las últimas décadas se registra frecuentemente una demanda de asesores externos que pueden colaborar con el equipo de gestión de la escuela, tanto en el desarrollo de la función (es decir, asumiendo directamente las tareas correspondientes) como en la consolidación de las competencias de los directivos para sostenerla de manera autónoma.

Existen diferentes modelos de asesoramiento, entre los que se destacan los llamados “de procesos” (que sostienen los asesores “de carácter generalista”) y los llamados “de contenidos” (a cargo de los asesores “especialistas”). Ambos modelos sirven como esquemas comprensivos que permiten caracterizar el tipo de dispositivo seleccionado, las funciones que desarrolla el asesor y las estrategias utilizadas.

- En el primer modelo el asesoramiento se centra en los procesos de comunicación, reflexión y capacitación generados durante el intercambio; se atienden los aspectos institucionales más globales que intervienen en el proyecto formativo de la institución, mientras que el trabajo más específico sobre los contenidos queda en un segundo plano. Se trata de acciones grupales en las que el asesor explica su punto de vista e impulsa la creación de alternativas superadoras y cooperativas frente a los problemas presentados. Este tipo de asesoramiento se orienta a la capacitación de las instituciones y los equipos (en especial los que tienen responsabilidades de coordinación y supervisión de las prácticas docentes) para que fortalezcan sus capacidades para resolver distintas situaciones y consolidar innovaciones en la práctica.
- El modelo orientado hacia los contenidos, se dirige más específicamente a cuestiones puntuales, a la mejora de asuntos delimitados. Por ejemplo: la actualización de contenidos de enseñanza de áreas y disciplinas. En este enfoque el asesor trabaja en forma individual o con pequeños grupos de características homogéneas (los profesores de una disciplina, los integrantes de cada departamento, etcétera). En este enfoque el asesor tiende a mantener una posición de neutralidad frente al programa de mejora, por lo cual es menor su grado de implicación institucional.

Hoy se aprecia una tendencia más fuerte hacia al asesoramiento según el modelo de proceso orientado en general a desarrollar y consolidar formas colaborativas de trabajo en las instituciones. Sin embargo, la práctica puede demostrar que no es conveniente manejarse con posiciones dicotómicas y que es posible intentar a veces la combinación de ambos enfoques de asesoramiento.

A la hora de desarrollar acciones de asesoramiento es importante tener en cuenta, dos cuestiones centrales: instalar la relación de asesoramiento y considerar cuáles son las condiciones que se requieren para consolidar la función.

- Instalar la relación de asesoramiento:

Es conveniente crear un clima apropiado, definiendo las expectativas, las condiciones de trabajo y los roles a desempeñar por los distintos actores, para crear algunos acuerdos básicos. La cuestión del poder, su manejo y distribución, constituye una cuestión clave; de allí la necesidad de crear un clima distendido y de verdadera colaboración entre los participantes, sean pares o personas con distinta posición en el organigrama institucional. En este sentido es especialmente indicado que los directivos, cuando desarrollen esta función, actúen con el cuidado de “despegarse” de su responsabilidad de control y supervisión, para que sus intervenciones sean tomadas por los profesores como aportes para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y no, como estrategias de calificación del desempeño docente.

Es importante tomar en cuenta los distintos modelos mentales con los que trabajan quienes asesoran y quienes son asesorados, tratando de clarificar siempre los supuestos, sus diferencias o contraposiciones, a los efectos de construir un trabajo compartido. Asimismo es necesario facilitar la creación de una visión de futuro trabajando con “escenarios posibles” o situaciones hipotéticas que permitan anticipar lo que pueda suceder, considerando a los distintos grupos de poder dentro de la escuela y su interacción y mostrando imparcialidad y espíritu de grupo.

- Considerar las condiciones para desarrollar la función:

Para asesorar a los profesores acerca de sus prácticas no basta con saber el contenido sobre el cual se asesora (que es a veces el criterio al que recurren los jefes de departamento) o con ser el superior jerárquico, habilitado por la normativa para desarrollar las tareas correspondientes (que es el criterio definido para los directores,

vice directores y regentes). Se requiere que además pongan en juego ciertas habilidades vinculadas con la coordinación de equipos de trabajo y la promoción de acuerdos acerca de la enseñanza.

Entre las primeras pueden mencionarse por ejemplo la capacidad de integrarse a grupos de trabajo y de propiciar canales de comunicación variados; de construir confianza y generar apoyo tanto hacia su persona como hacia el grupo, de mediar en los casi inevitables conflictos y de promover relaciones de colaboración orientadas hacia la tarea.

Entre las segundas se encuentran las competencias para realizar diagnósticos y formular orientaciones con respecto a las tareas sustantivas de los profesores: seleccionar y organizar contenidos curriculares, definir estrategias para enseñarlos y decidir criterios para evaluar y calificar los aprendizajes de los alumnos. Para ello necesitan disponer de ciertos conocimientos básicos como por ejemplo cuestiones de orden epistemológico sobre los distintos campos o áreas incluidas en la propuesta curricular, para estar al tanto de las discusiones más importantes que fundamentan los enfoques actualizados de la enseñanza de las disciplinas.

En el marco de la presente capacitación a distancia se conjugan una serie de los elementos que acabamos de analizar, como por ejemplo:

Se prevé el desarrollo de *tareas de asesoramiento*, tanto *interno como externo*. En el primer caso, asumen dichas tareas quienes integran el equipo de gestión escolar de las escuelas que participan: los directivos, los coordinadores de equipos docentes y los asesores pedagógicos; en función de las características de la historia institucional, de su formación específica y sus intereses, decidirán cómo distribuir las tareas necesarias para llevar a buen puerto esta propuesta de capacitación. Incluso los profesores que se están capacitando podrían convertirse en *asesores internos* respecto a otros colegas, que no participan de la experiencia. Esta estrategia colaborativa permitirá que el conocimiento producido tanto en lo disciplinar como en lo didáctico impacte en la institución en su conjunto. Funcionan como *asesores externos* los equipos de tutores, tanto los que trabajan con los directivos como los que apoyan la tarea de los profesores.

Se prevé un *dispositivo complejo*, dado que cuenta con un material prediseñado (en soporte electrónico o papel) en el cual se combinan aportes más generales desde lo epistemológico, lo didáctico y lo organizacional, con cuestiones disciplinares específicas. De esta manera se busca colaborar con la consecución de tres objetivos principales que organizan toda tarea de asesoramiento curricular:

1. Presentar, intercambiar y discutir *información significativa con respecto a la enseñanza*.
2. Alcanzar *acuerdos y compromisos* acerca del *qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluarlo*.
3. Organizar una modalidad de trabajo que teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones del contexto, permita *incidir en el mejoramiento del proyecto curricular institucional*.

Por eso en este módulo de capacitación para directivos usted encontrará un documento titulado Los enfoques de la enseñanza de las disciplinas que le permite acceder a dichos conocimientos básicos sobre el tema, seleccionados de los módulos

destinados a la capacitación de profesores que integran parte de este dispositivo. Y otro titulado Cuestiones que requieren un tratamiento institucional, que le permitirá identificar ciertos puntos sobre los que es necesario focalizar el trabajo de asesoramiento curricular que le compete.

Intentamos así apoyar a quienes forman el equipo de gestión escolar de las instituciones participantes en el desarrollo de la función de asesoramiento porque entendemos que puede ser encarada como un proceso de formación permanente para todos los involucrados, tanto quienes asesoran como quienes son asesorados.

Los conocimientos profesionales de los directivos y la gestión curricular

Para desarrollar las funciones involucradas en la gestión institucional del currículo, en especial, las de asesoramiento y coordinación de las prácticas de enseñanza, los directivos ponen en juego ciertos conocimientos que construyen a lo largo de su trayectoria profesional; algunos son específicos del rol que desempeñan (director, vicedirector, regente, coordinador de equipos docentes o asesor pedagógico) y otros son generales y por lo tanto compartidos por todos quienes integran el equipo de gestión escolar. Estos conocimientos se relacionan con el modo en que los directivos interpretan su entorno escolar, qué metas persiguen y cómo aprovechan y califican las informaciones que tienen a su disposición para desempeñarse cotidianamente.

Según la indagación realizada por Gimeno Sacristán, Beltrán Llavador, Salinas Fernández y San Martín Alonso²⁸ mencionada anteriormente, los directivos afirman que para un buen desempeño de sus funciones necesitan disponer de:

- Idoneidad académica
- Formación en cuestiones curriculares
- Habilidades y conocimientos para detectar y gestionar conflictos
- Habilidades y conocimientos para crear climas de confianza y motivación hacia la tarea
- Habilidades y conocimientos para mediar y construir consensos
- Autenticidad y transparencia en sus actos
- Habilidades y conocimientos para distribuir funciones, delegar tareas y supervisarlas
- Habilidades y conocimientos para facilitar instancias evaluativas y de reajuste del desarrollo curricular

La gestión institucional del currículo es por lo tanto una tarea compleja, que requiere conocimientos variados, con distintos niveles de abstracción y procedencia tanto teórica como empírica, que se adecuan a las exigencias del entorno y se manifiestan en parte a través del dominio de diversos procedimientos.

Dichos conocimientos son investigados con interés, para determinar sus características y descubrir el modo en que se construyen, por la trascendencia que tienen en el desarrollo de las funciones de asesoramiento curricular; a continuación presentamos algunos aportes que pueden ser útiles a los directivos que participan de esta propuesta de capacitación.

Dada la naturaleza particular de estos conocimientos, cuando se los contrasta con los saberes teóricos propios de la vida académica, se producen algunos

desencuentros entre quienes "son fuertes" en unos o en otros (en general, los directivos y los capacitadores o asesores externos, respectivamente) porque tienen características distintas. Para que se enriquezcan mutuamente ambos tipos de conocimientos es necesario reconocer sus diferencias y no "medir a unos con la vara de los otros".

Por ejemplo, los directivos suelen esperar, de manera implícita o explícita, que las teorías provenientes del mundo académico:

- *Contemplan la totalidad de la situación vital de la escuela.* Sin embargo, ellas solo pueden dar cuenta de algunos aspectos específicos.
- *Determinen cómo proceder en la escuela, como si las decisiones a tomar pudieran basarse plenamente, en estudios científicos.* Sin embargo hay aspectos indeterminados de la práctica con altos grados de incertidumbre, entre otras cosas, por la variedad de dimensiones que involucran y por el compromiso con valores que subyace en las decisiones. Es por eso que las teorías no pueden fundamentar en su totalidad las prácticas de quienes trabajan en la escuela, tanto directivos como docentes.
- *Permitan deducir criterios prácticos.* Por el contrario, los investigadores señalan la provisionalidad de sus estudios y se niegan a tales deducciones lineales.
- *Estén formuladas con claridad y sencillez.* Por el contrario, las teorías suelen utilizar una terminología complicada y en algunos casos, un excesivo nivel de abstracción que obstaculiza la comprensión de quienes no conocen en profundidad los marcos conceptuales respectivos.

Esas expectativas de los directivos son la expresión de una manera de concebir la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, que supone una que el segundo es una aplicación directa del primero. Por el contrario es necesario reconocer que se trata de dos categorías de conocimientos de similar significación, que se entrelazan en el día a día de los directivos, cuando toman decisiones y puede haber entre ellos relaciones recíprocas: los que proceden de su experiencia cotidiana influyen en la manera en que los directivos se apropian de los conocimientos teóricos y los adaptan a sus necesidades profesionales; a su vez, los aportes de carácter académico pueden producir innovaciones en las prácticas de los directivos. Por eso es tan importante que las experiencias de capacitación reconozcan la potencia de unos conocimientos y de otros.

A continuación presentamos algunas características de los conocimientos profesionales que los directivos utilizan en sus prácticas cotidianas:

- *No son fácilmente verbalizables por sus poseedores.* Se actúa de manera eficiente aunque el actor no pueda dar cuenta del fundamento científico de lo realizado; por eso a veces no se es consciente de las teorías que subyacen y no se está libre de contradicciones. Por ejemplo, cuando se analizan las prácticas de enseñanza puede advertirse que hay una pluralidad de supuestos contradictorios entre sí.
- *Tienen carácter idiosincrásico,* es decir que son propios de una institución o de un ámbito específico de la misma (un turno, un departamento docente, un equipo de profesores, etc.); se orientan hacia situaciones concretas y poseen

una *baja capacidad de generalización*; en otros términos, deben ser considerados básicamente bajo las formas en las que son usados en cada situación concreta.

- Algunos de ellos se basan en *rutinas, es decir en reglas empíricas* que organizan la vida cotidiana. El conducir una institución implica una multiplicidad de tareas parciales, muchas de ellas establecidas por la propia dinámica de trabajo (como las cuestiones administrativas y la organización de las acciones a lo largo de cada jornada escolar, por ejemplo) y eso permite mantener libre la atención para atender problemas que no es posible ni adecuado resolver de ese modo.

Debido a estas características algunos han considerado la tarea de conducir una institución (al igual que la de dar clase) como un arte; esta idea es controvertida y tiene diferentes interpretaciones, pero más allá de las particularidades de estos conocimientos y sus formas de organización, es importante señalar que mediante dispositivos particulares, se pueden hacerse concientes y verbalizables y por lo tanto son susceptibles de ser analizados y enriquecidos.

Para profundizar este tema le sugerimos consultar el documento Un saber prudencial colectivo, de Fernando Onetto.

Estos conocimientos tienen propiedades que en psicología cognitiva se describen como "*esquemas prácticos*" o "*scripts*". Bromme²⁹, los caracteriza del siguiente modo:

"Hay que resaltar dos características de los conocimientos humanos. La primera se refiere a que el conocimiento sobre un hecho o una situación abarca las características notables y deja las demás. Gracias a esto es aplicable a nuevas situaciones.

Los psicólogos mencionan a menudo en este contexto el ejemplo del esquema de un restaurante. El cliente dispone de conocimientos generales sobre el curso de los acontecimientos en un restaurante, lo que posibilita comportarse adecuadamente aun cuando no haya ido nunca a ese restaurante en particular. La segunda característica, se refiere a la variedad de conocimientos sobre la situación específica. El esquema del restaurante, por ejemplo, contiene un esquema de elección de comidas y este a su vez un esquema de estudio de la carta. Podemos procesar ahora grandes cantidades de información, porque basta con aplicar nuestros esquemas en un determinado momento. Basta, por ejemplo, planificar un día ir a comer a un restaurante, sin necesidad de activar el esquema "encargar la comida" por estar incluido en el anterior (...)"

La percepción de una determinada situación por parte del directivo se rige por estos esquemas. Los directivos más experimentados disponen de diferentes esquemas que los principiantes y ellos posibilitan juzgar más rápido una situación y decidir cursos de acción.

Por ejemplo:

El director de una escuela de nivel polimodal detecta un bajo rendimiento en el área de humanidades y decide, junto con el consejo consultivo, distintas acciones: analizar las producciones de los alumnos en las diferentes materias que conforman el área; realizar visitas los cursos para observar clases; analizar en detalle las calificaciones de los alumnos, por materia y por área. De esta manera, detectan diferencias que consideran significativas en la manera de enseñar y calificar entre los profesores del nivel, tanto en el área que les

preocupa como en las demás y deciden encarar una tarea de asesoramiento que estará a cargo de los coordinadores y del asesor pedagógico, para revisar en particular los criterios de selección de estrategias de enseñanza.

Para tomar estas decisiones el equipo directivo apeló a un esquema de intervención frente a un conflicto, que está compuesto por distintos subesquemas:

- uno relativo al análisis de la situación problema: búsqueda de información (análisis de producciones, observación de clases, etc.) tema que compartió con su equipo de trabajo.
- otro relacionado al cómo enseñar, apoyado en conocimientos pedagógico-didácticos que le permite analizar las propuestas de enseñanza: el diseño de actividades, estrategias, enfoques disciplinares, entre otras cuestiones, y
- un esquema organizacional, por cuanto analizan la situación en el seno del consejo consultivo, a quien le compete la responsabilidad por la gestión institucional del currículo.

Hay un autor –Donald Schön– que ha tomado en particular este tema de los conocimientos profesionales de los docentes, a los que caracteriza como “*práctica reflexiva*”. Margarita Poggi en su texto La formación de directivos de instituciones educativas³⁰ presenta sus aportes, que sintetizamos brevemente. (Si usted lo desea puede ampliar su análisis leyendo el Capítulo 3, que se titula “De la racionalidad técnica a la práctica reflexiva”)

“El modelo de la práctica reflexiva, es caracterizado por Schön a partir del abordaje del *conocimiento en la acción*, de la *reflexión en la acción* y de la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

Al abordar el *conocimiento en la acción* pretende rechazar el modelo de la racionalidad técnica. Se trata del componente inteligente que orienta toda acción, “el saber cómo”, que puede estar antecedido o no por una previa operación intelectual. En este sentido, la acción experta revela en ocasiones más saber que aquél que puede formularse racional y explícitamente. Por ello, no siempre saber hacer y saber explicar implican las mismas operaciones intelectuales. En toda acción inteligente, en consecuencia, hay algún tipo de conocimiento, aunque en ocasiones ese conocimiento puede haberse consolidado en ciertas rutinas o en esquemas semiautomáticos.

El *conocimiento en la acción* se caracteriza por las siguientes propiedades:

“Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución. A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas. En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos, normalmente somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela. En este sentido hablamos de saber desde la acción, el modo característico del conocimiento práctico común”.

En segundo término, la *reflexión en la acción* supone un conocimiento de segundo orden que se superpone y puede articularse con el conocimiento de primer orden, que es el *conocimiento en la acción*. Supone un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella; es un proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular. El profesional responde tanto a las variaciones sutiles y a los cambios en el contexto en los que

una práctica se despliega, como a la sorpresa o a los resultados inesperados. El autor mencionado plantea que "lo que distingue la *reflexión en la acción* de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la *reflexión en la acción* el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro *conocimiento en la acción* nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares". Constituye un primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos, de los conocimientos proposicionales, de los esquemas o principios prácticos." (Schön, 1998:60)

En tercer término, la *reflexión sobre la acción* y sobre la *reflexión en la acción* (la reflexión a posteriori) se vincula estrechamente con el uso de estrategias metacognitivas. Esto implica la utilización del conocimiento para describir, analizar, evaluar, fundamentar las intervenciones realizadas. Se trata de una reflexión sobre las representaciones y reconstrucciones a posteriori de la propia acción. "Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace toda su práctica". (...)

Los tres procesos que hemos recuperado desde los planteos de Schön componen el pensamiento práctico. No son independientes; suponen procesos de complejización progresiva; se exigen y complementan.

Cuando la práctica, por el transcurso del tiempo se torna repetitiva y rutinaria, el *conocimiento en la acción* se vuelve cada vez más tácito, mecánico y eventualmente inconsciente. El profesional, en consecuencia, corre el riesgo de reproducir automáticamente su saber práctico, utilizando indiferentemente los mismos esquemas a situaciones cada vez menos similares y más divergentes. De este modo, no sólo sus intervenciones se vuelven más rígidas; se empobrecen su pensamiento y su práctica.

Es importante aclarar, también, que la *reflexión en la acción* no puede considerarse un proceso autónomo ni suficiente. De hecho, las condiciones que definen la práctica de los directivos, es decir el conjunto de condiciones institucionales (definidas tanto desde una perspectiva macro como micropolítica) conforman en parte y ponen límites a los marcos de reflexión en simultaneidad con la acción. El pensamiento a posteriori tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional. Por otra parte, este trabajo a posteriori puede fortalecer la capacidad de los directivos en términos de anticipaciones prospectivas en relación con situaciones de la práctica similares o próximas a las analizadas.

Por último, y no menos importante, cuando la *reflexión a posteriori* aparece articulada con una apropiación de diferentes marcos teóricos, se amplía la capacidad para construir otras categorías conceptuales para comprender y actuar en las instituciones educativas.

Poggi, M³¹

Schön aporta así un marco interpretativo acerca de cómo construyen los docentes (y los directivos) comprensiones específicas de las situaciones cotidianas, cómo pueden reflexionar sobre esas comprensiones, para ponerlas en cuestión, comunicarlas y

sistematizarlas en ámbitos de trabajo entre pares, lo que atenúa el riesgo de reproducir automáticamente el saber práctico, utilizando indiscriminadamente los mismos esquemas ante cualquier situación. De esa manera los directivos tienen mayores márgenes para actuar a partir de la reflexión, el análisis y la anticipación.

Para finalizar el tratamiento de estos aportes vinculados con los conocimientos que los directivos ponen en juego para desarrollar sus tareas en la gestión del currículo, acercamos a continuación una categorización propuesta por Shulman (1986); este autor enumera:

- *Conocimientos teóricos de pedagogía* : permiten disponer de “claves de lectura” sobre temas significativos como por ejemplo, proyecto político educativo, los mandatos sociales dentro de la escuela, el curriculum oculto, las funciones de la escuela media hoy.
- *Conocimientos de la normativa y disposiciones que regulan su tarea y la de la institución*: implica un conocimiento profundo de las leyes, reglamentos y disposiciones vigentes que enmarcan su tarea y la de los demás. Supone también un conocimiento de las regulaciones informales, que aunque no están escritas, tiene fuerza y vigencia para la institución.
- *Conocimientos acerca de las características del sistema educativo*: tanto a nivel nacional como provincial.
- *Conocimientos curriculares*: implica el conocimiento de los lineamientos curriculares para el nivel, planes de estudio relativos a la modalidad, y pautas generales de política curricular.
- *Conocimientos acerca del estudiante que se está formando*: supone conocer las características del adolescente, afectivas, culturales y cognitivas. Esto está atravesado por las transformaciones propias de la categoría “jóvenes”, en la medida en no hay una conceptualización única, válida para todo lugar y momento.
- *Conocimientos acerca de las características de la comunidad en la que está inserta la escuela*: este conocimiento debe estar fundamentado cualitativa y cuantitativamente, evitando prejuicios y juicios apresurados. Esta información es vital para la toma de decisiones y por lo tanto debe ser construida y analizada de la manera más objetiva posible en equipo.
- *Conocimientos acerca de la institución que conduce*: supone un saber acerca de los ritos, estilos culturales, rutinas y modos de “hacer escuela” propios de esa institución. Grupos y subgrupos (docentes y no docentes) modos de relacionarse y de operar de cada uno y entre sí. Asimismo, implica conocer la historia institucional, sus cambios y objetivos.
- *Conocimientos didácticos*: el equipo directivo debe manejar aspectos de didáctica general que le permitan asesorar la tarea de profesores y alumnos, en cuanto a criterios para la selección y adecuación de contenidos, estrategias de enseñanza, etcétera. Asimismo, requerirá de saberes relativos a las didácticas especiales de las áreas que coordina.
- *Conocimientos disciplinares*: Tal como ya se dijo no es necesario ser un especialista en todas las áreas; basta con conocer los enfoques de las disciplinas para estar en condiciones de analizar las producciones respectivas de docentes y alumnos.
- *Metaconocimientos*: se podrían definir como “la filosofía del directivo” porque contienen sus ideas acerca de la tarea, su ideología y sus valores; definen el marco de orientación

en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión. A pesar de su carácter filosófico, tienen efectos muy concretos sobre la práctica.

A modo de cierre

Tal como lo señalan la literatura sobre el tema y la experiencia profesional registrada, el papel de los directivos se ha ido modificando en las últimas décadas.

Así frente a un modelo directivo de perfil técnico, con gran capacidad de manejo de las cuestiones organizacionales, se empieza a perfilar otro modelo que apunta a otorgarle una importancia central a las funciones que desempeñan en relación con el diseño, la implementación y la evaluación de las prácticas de enseñanza de la institución; y a su capacidad de recuperar o impulsar proyectos compartidos y adaptados a los contextos institucionales.

A lo largo de este trabajo se han revisado, sintéticamente, las principales funciones y tareas que despliegan los equipos directivos en la gestión institucional del currículo, y los conocimientos requeridos para el desempeño de dichas funciones, analizando su procedencia y modos de organización. Sin embargo, es necesario remarcar que los saberes o conocimientos que sustentan las prácticas de los directivos no pueden ser abordados independientemente de las condiciones simbólicas y materiales que estructuran su trabajo, tanto en el contexto inmediato como mediato.

Los directivos (como así también los profesores y los alumnos) interpretan las experiencias y actúan en consecuencia, a partir de los filtros de sus conocimientos, creencias, teorías implícitas y representaciones existentes. Por ello, esta trama de formas de comprender, analizar y actuar frente a las distintas situaciones que afrontan cotidianamente va a condicionar sus estilos de desempeño.

Para finalizar, sintetizamos las ideas centrales con las que trabajamos:

La gestión institucional del currículum

- ✓ es una práctica compleja cuyo desarrollo requiere de conocimientos académicos y prácticos;
- ✓ involucra a todos los integrantes del equipo de gestión escolar, que tienen al respecto, tanto responsabilidades específicas como compartidas;
- ✓ requiere que dicho equipo desarrolle globalmente funciones orientadas a garantizar el derecho a la educación con calidad y equidad; responsabilizarse por los procesos y los resultados de la institución; construir dinámicas y lógicas de trabajo colectivo y asesorar la tarea pedagógica.
- ✓ demanda que el equipo de gestión escolar atienda las particulares características de la institución, para que los proyectos curriculares sean viables.
- ✓ requiere de consensos y acuerdos básicos sobre las tareas sustanciales de la escuela: el enseñar y el aprender; y de procesos de coordinación y asesoramiento que permitan el trabajo colaborativo.

-
- ²¹⁾ Gimeno Sacristán, J. (Coordinador). La Dirección de Centros. Análisis de tareas. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, España, 1995.
- ²²⁾ Brovelli, M. Nuevos / viejos roles en la gestión educativa. Homo Sapiens, 2001.
- ²³⁾ Gimeno Sacristán, J. Op.cit.
- ²⁴⁾ Poggi, M. (comp.). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapeluzs, 1996.
- ²⁵⁾ Poggi, M. Op.cit.
- ²⁶⁾ Poggi, M. Op.cit.
- ²⁷⁾ Brovelli, M. Op.cit.
- ²⁸⁾ Gimeno Sacristán, J. Op.cit.
- ²⁹⁾ Bromme, R. Conocimientos profesionales de los profesores, 1988. (Versión española)
- ³⁰⁾ Poggi, M. La formación de directivos de instituciones educativas. IIPE/UNESCO, Buenos Aires, 2001.
- ³¹⁾ Poggi, M. Op.cit.

LA ESCUELA COMO UNIDAD DE CAMBIO CURRICULAR

Presentación

Toda revisión de la propuesta formativa debe tener como unidad de cambio a la propia institución. Múltiples han sido los intentos de reforma curricular que han buscado otras vías, más centralizadas o estructurales, pero ha quedado demostrado que un mayor impacto en las prácticas se produce cuando se consideran aspectos más locales, que toman a la institución como eje del cambio a partir de sus necesidades e intereses.

Por ello, en este documento, nos proponemos centrar la reflexión en torno a la escuela, entendida como el escenario principal sobre el cual han de pensarse e instalarse los procesos de cambio y mejora curricular. Esto supone analizar los distintos elementos intervinientes que posibilitan la decisión y la acción en ese ámbito.

Se trata en primera instancia de reconocer que los cambios curriculares no son solamente una operación sobre los contenidos disciplinares y su didáctica, sino que conllevan una revisión de distintos aspectos institucionales que hacen posible el logro de los objetivos propuestos.

En una primera parte se sitúa el problema del cambio y la mejora en una dimensión macro política, en el que se consideran las distintas perspectivas para concebir e implementar cambios al nivel de las políticas curriculares.

En una segunda, se profundiza acerca de las características de los procesos en el ámbito institucional, tomando como unidad de análisis la escuela, sus culturas institucionales y las principales estrategias que se ponen en juego en la práctica en la gestión del curriculum escolar, relacionando estas temáticas con el presente dispositivo de capacitación a distancia.

El desarrollo curricular: entre el control externo y la autonomía institucional

Una de las primeras cuestiones a revisar es el lugar que le cabe a la escuela en el desarrollo curricular, o en otras palabras, si este desarrollo está condicionado por prescripciones externas a la institución, o por el contrario, la escuela asume un rol protagónico, ejerciendo su autonomía sobre el tema.

En las últimas décadas, se han registrado distintas posiciones que van desde una fuerte *estrategia de control centralizada* hasta la propuesta de *descentralizar la gestión*, incrementando las posibilidades de una mayor autonomía, lo que le otorga a la institución una relevante función en la mejora escolar. Detrás de estas posiciones se entreteje un juego de relaciones que ponen en tensión al par: *regulación externa/autonomía*.

La autonomía de los establecimientos educativos es, en efecto, una cuestión tensionada ideológicamente, con ambivalentes usos y justificaciones. Actualmente, el problema de cómo promover la mejora escolar, es analizado reconociendo a la escuela como unidad básica de mejora, lo que implica promover una mayor descentralización en la gestión incrementando los niveles de autonomía escolar.

La combinación de estas características ha sido interpretada de distintas maneras dando lugar a una serie de posiciones y acciones, que en algunos casos distorsionan los propósitos buscados. Así, ciertos esfuerzos centrados en la descentralización de la gestión pusieron énfasis en cuestiones organizativas con escasa referencia a lo pedagógico, concibiendo la descentralización como una "desconcentración" administrativa.

La posición contraria se expresó en desarrollar abordajes del curriculum que centraron su atención en la actualización disciplinar o el desarrollo de didácticas específicas tomando como unidad de intervención al aula y a los desempeños individuales de los docentes, sin instalar la problemática curricular en un espacio institucional. Esto puso en evidencia otra tensión central para la dimensión curricular: *el aula o la institución*.

Dice Derouet³², referido al caso francés, con respecto a la autonomía de las escuelas y las decisiones vinculadas con ella, que es posible reconocer varias lógicas, señalando dos como determinantes: "*una lógica pedagógica*" y "*una lógica gestinaria*".

Para la *lógica pedagógica* la escuela es la unidad de mejora. En esta línea, se piensa que la autonomía puede ser, al mismo tiempo, un medio y un incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, para dar cohesión a la acción educativa. En la base de este planteo subyace el tema del llamado "efecto establecimiento", término con que los franceses designan a aquellos rasgos o huellas que deja el pasaje por una institución, no sólo en sus alumnos sino en todo el conjunto de los actores institucionales. Este tema se halla asociado especialmente a la investigación anglosajona sobre escuelas eficaces y sobre todo a las experiencias de desarrollo curricular y formación basadas en la escuela³³.

Por el contrario, para la *lógica de gestión* se trata de transferir a la institución escolar determinadas responsabilidades y competencias, en la búsqueda de garantizar *eficacia en los modos de gestión*, donde la gestión educativa tiende a imitar al modelo empresarial.

De modo que el reto actual, estaría centrado en cómo lograr articular el nivel del aula y de la especificidad curricular, con el de la institución en su conjunto, para construir una nueva síntesis entre la lógica pedagógica y la lógica gestinaria. En este sentido, es importante señalar que el camino no es lineal y demanda de mucho esfuerzo para encauzar y sostener

las propuestas de trabajo compartido, dado que los múltiples intentos de reforma curricular o innovaciones metodológicas, no lograron modificar la *gramática de la escuela*, entendida como aquellas reglas básicas de funcionamiento que gobiernan la vida escolar y el aprendizaje de los alumnos³⁴.

Dado que nuestro sistema educativo se instaló sobre una matriz jerárquica- burocrática, la organización de las escuelas conserva, en parte, muchas características de este funcionamiento. Esto generó una cierta desprofesionalización en los docentes por cuanto sus posibilidades de actuación estaban condicionadas por prescripciones establecidas desde niveles centrales de administración del sistema. Por esta razón, los nuevos diseños organizativos alientan la posibilidad de una reprofesionalización de los profesores potenciando que tomen decisiones y se impliquen en el desarrollo pedagógico, institucional y organizativo. En este último sentido, se piensa que los cambios que se producen en el aula, deben afectar las condiciones organizativas de la escuela. O en otro sentido, que las condiciones organizativas de la escuela deben sostener y solidarizarse con los cambios que se producen en el aula.

La gestión institucional del currículo

Así planteados, los múltiples atravesamientos que se evidencian en las instituciones escolares constituyen factores, que en cada realidad, van a establecer configuraciones distintas que deben ser tenidas en cuenta por los equipos directivos para decidir los caminos a seguir. Por ello, el desarrollo curricular a nivel institucional necesita estar situado en la realidad y al mismo tiempo, ser asumido como una tarea de todos, involucrando a los actores desde sus diferentes roles y haciéndose presente en todo el quehacer institucional.

Se busca superar las concepciones que entienden a lo curricular como sinónimo de disciplinas, y por lo tanto, conciben la función del director como la de un generalista que se ocupa de lo organizacional, mientras que reservan a los profesores el lugar de lo curricular, propiamente dicho, vinculado con el espacio del aula.

Desde nuestra perspectiva sostenemos la posición de que toda tarea de gestión se relaciona, de manera directa o indirecta, con lo curricular. En consecuencia, una visión que asocie *la gestión al curriculum* tiene como sustento una *concepción amplia de curriculum*, que incluye toda experiencia formativa que realizan los alumnos dentro de la institución y por lo tanto no se restringe al aula, o a lo disciplinar específico, sino que involucra toda la vida cotidiana de la escuela: los recreos, los espacios compartidos, el vínculo pedagógico, las normas y estilos, etcétera.

Esta perspectiva supone modificaciones en los modos habituales de trabajo porque implica la conformación de equipos para la construcción de *acuerdos sobre diferentes criterios organizadores de los aspectos curriculares*. Estos acuerdos no suponen la creación de consensos totales que borran toda diferencia y estandarizan las prácticas, sino de compromisos de acción sobre aspectos básicos que sostengan la coherencia del trabajo institucional. Por la diversidad de intereses y metas existentes en una institución y asumiendo el conflicto como algo inherente a su tarea, puede decirse que toda escuela en tanto organización puede ser concebida como un "caos organizado".

En este orden se juegan distintas tensiones desde las cuales se define la realidad de la escuela de hoy: conocimiento/ asistencialismo; continuidad/ ruptura; reglamentarismo/ permeabilidad excesiva; lo urgente / el largo plazo; concentración o desconcentración de la toma de decisiones; homogeneidad/ heterogeneidad, entre otras.

Por ello, la gestión del curriculum es un proceso complejo (desarrollo curricular, organizativo y profesional) que tiene que afectar en último término a los modos de ver y hacer; su puesta en práctica exige una comprensión y utilización de los nuevos materiales, conductas o ideas, por lo cual comprender la cultura escolar es un factor crítico, clave tanto como objetivo del cambio, como para anticipar y operar sobre las dificultades que genera.

Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el curriculum, y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que no se trata de apelar a las voluntades individuales, ni de superponer una lógica de trabajo por sobre otra, sin tener en cuenta la cultura escolar en la que se ha de inscribir, en la medida en que toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta consolidados a través de un largo proceso de tiempo, en los que se han ido socializando los nuevos miembros. Por eso, lógicamente, es reacia al cambio, Hargreaves³⁵ certeramente dice: "Cuando los maestros resisten a la innovación o se oponen a la integración curricular, por ejemplo, no es simplemente porque temen al cambio, sino que la mayoría de las veces es porque sus intereses, sus recursos y el tamaño de sus departamentos se ven amenazados. Todos los maestros son seres estratégicos y muchos de ellos son también micropolíticos".

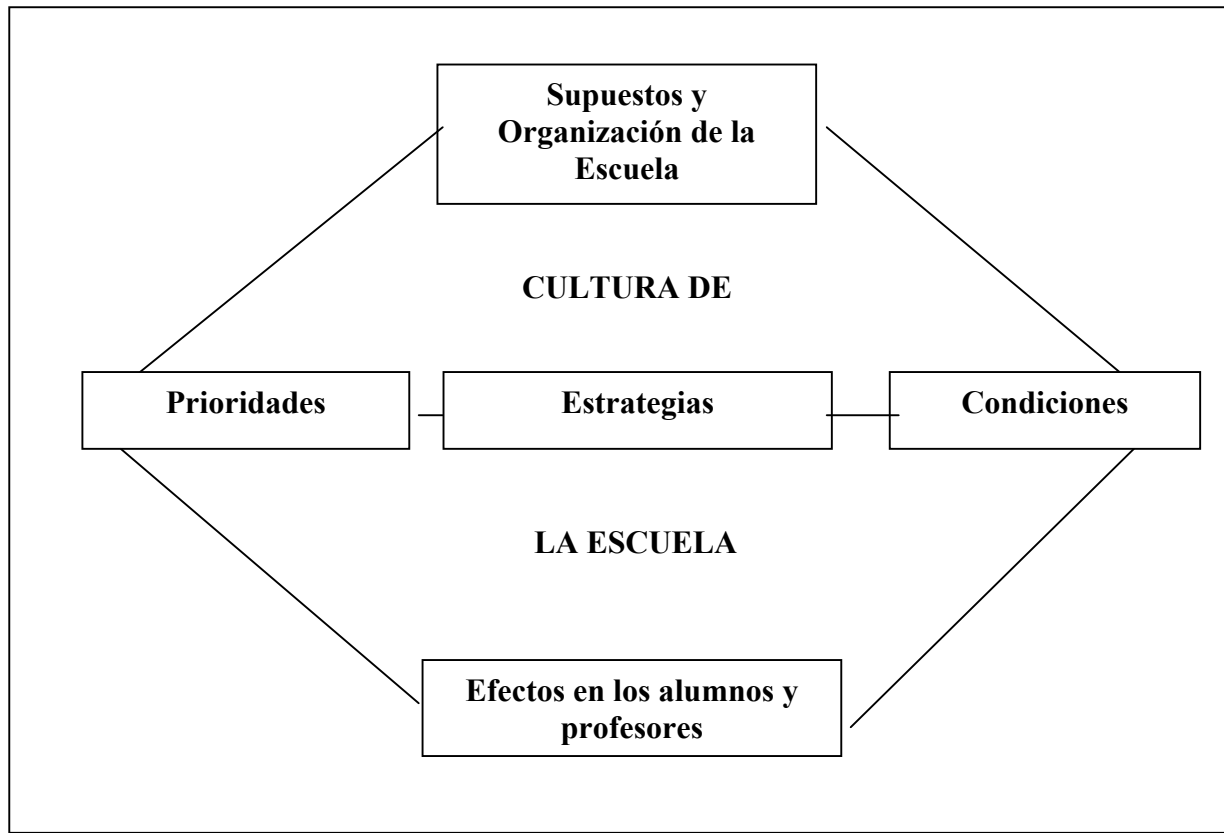
Una cultura, en último extremo, se encuentra configurada por las asunciones básicas y creencias que, como respuestas aprendidas, ha ido desarrollando un grupo para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los problemas de integración interna³⁶. Por ello, los procesos que se desarrollen para provocar cambios han de constituir una fuente de aprendizaje que posibilite ir haciendo las cosas de otro modo, como parte de la vida cotidiana de la escuela.

A partir de lo dicho, la gestión institucional del curriculum supone que:

- La visión institucional (la escuela-en-el-futuro) debe ser conseguida mediante la contribución de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Se deben tomar las restricciones externas como oportunidades de cambio a partir de articularlas con las prioridades institucionales internas.
- Se intentará crear y mantener condiciones para que todos los miembros de la comunidad escolar puedan aprender y enseñar exitosamente.
- Se promoverá la colaboración y la capacitación de individuos y grupos.
- La calidad de los resultados y de los procesos es una responsabilidad que deben compartir todos los miembros.

A continuación se presenta un gráfico que muestra la relación entre los aspectos considerados, de lo cual se desprende que es necesario revisar los supuestos que los actores ponen de manifiesto en sus prácticas acerca de qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluarlo, partiendo de los perfiles de alumno y docente que, implícita o explícitamente, se sostienen en lo cotidiano.

A partir de ello, se buscarán establecer acuerdos considerando la lectura de las **necesidades pedagógicas** de la institución en cuanto a: los alumnos, los docentes y la comunidad, relacionándolas con **la calidad del rendimiento interno de la institución o la zona** (fracaso escolar, repitencia, deserción en relación con las competencias y contenidos que la escuela debe transmitir). A partir de allí se establecerán líneas de acción, anticipando y monitoreando durante el proceso, los efectos de esas decisiones tanto en los alumnos como en los profesores y demás actores institucionales.



A manera de síntesis, diremos que la gestión institucional del currículo, implica la conjunción de tres conceptos centrales: gestión, currículum (en sentido amplio, trascendiendo lo meramente disciplinar y áulico) e institucional (no sólo es tarea de los profesores). Si bien en toda escuela se reconoce desde lo formal un equipo directivo, pautado desde el organigrama, la tarea de gestionar el currículo involucra a todos los actores, con responsabilidades diferentes, según sus cargos y posiciones.

Todo esto permite afirmar que la gestión institucional se centra en lo pedagógico, apunta a la mejora de la propuesta formativa y reconoce que todo intento de cambio curricular debe tener como centro a la propia institución. Por ello es importante tener en cuenta que es necesario:

- Reconstruir las reformas educativas impuestas externamente de acuerdo con las prioridades de la escuela.
- Crear condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio y,
- Enclavar estas prioridades y condiciones con una estrategia más general.

La gestión curricular y la cultura escolar

En este punto nos proponemos abordar los aspectos culturales que intervienen en la gestión institucional del currículum. Se trata de comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesor influyen y son influidos por el cambio educativo, es decir, se trata de reflexionar acerca de las relaciones recíprocas entre cultura profesional, estructura organizativa escolar y la implementación del cambio. Las actitudes, asunciones y creencias del profesor hacia el desarrollo curricular, son dependientes de su cultura profesional e

incidirán en las prácticas. Este tema se puede vincular con lo planteado en el documento *El desafío de trabajar en escuelas de nivel medio*, apartado "El modelo pedagógico."

Tomar como núcleo de análisis a la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria. Desde este enfoque se tratarán de considerar las imágenes, valores y significados compartidos en el modo de trabajar; para ello se cuenta con un amplio *corpus* de literatura sobre cultura y cambio educativo que evidencia el factor inhibitor y conservador que desempeña la cultura en el desarrollo de cambios con relación al curriculum.

El desarrollo de nuevas culturas profesionales está relacionado con los contextos institucionales, las gramáticas que ellos mismos diseñan y las condiciones que el sistema crea y mantiene en el tiempo. Habrá desarrollo profesional con esa orientación si, por lo menos, se plantean condiciones mínimas de sustentabilidad para ese desarrollo; por ejemplo, creación de espacios para la formación docente continua, y el replanteo de normativas, entre otros temas.

Asimismo, se puede decir que los rasgos culturales de una institución no son fijos, rígidos e inmutables, sino que se renuevan en función de los cambios permanentes en su interior, en su contexto próximo y en el orden social. Así también, es necesario reconocer que cuando se habla de *cultura institucional* en lugar de *culturas*, se está haciendo alusión a un modo predominante de hacer escuela, pero esto no significa desconocer que en el ámbito escolar pueden coexistir culturas diferentes.

CULTURAS PROFESIONALES EN LA ENSEÑANZA

La cultura escolar aparece como un entramado aglutinador e integrador de la vida cotidiana de sus miembros en el interior de la institución, y al mismo tiempo, con diferencias y conflictos entre grupos.

Comprender, entonces, el proceso de cambio curricular es entrar en el análisis de cómo las culturas profesionales interaccionan con las propuestas de reforma, desde los marcos perceptivos de los participantes y su estructura organizativa ocupacional.

Una organización no suele tener una cultura unificada. Cada departamento, comunidad ocupacional o laboral, con el tiempo, desarrolla su propia subcultura (lenguaje, normas, perspectivas y fines, diferencias perceptivas, etc), por lo que en las instituciones priman más las diferencias y conflictos que el consenso.

Se puede distinguir entre:

- Cultura dominante de una organización: valores básicos compartidos por la mayoría de los miembros
- Subculturas de grupos: genera desacuerdos en el interior de la institución.

Hargreaves y otros (1992) resaltan cómo la cultura escolar puede ser definida en función de dos factores:

- Contenido

Creencias, valores, hábitos y modos de hacer asumidos por los equipos de profesores sobreestimando los aspectos compartidos de una cultura.

- Forma

Se refiere a las pautas / modelos de relación y asociación entre los miembros de una cultura, en este caso remite a las relaciones de trabajo que los profesores tienen con sus colegas dentro y fuera de la escuela. Esta forma de la cultura organizativa de los profesores puede ser más importante que el propio contenido.

Bolívar, A.³⁷

Al respecto Hargreaves³⁸ ha diferenciado cuatro tipos de cultura de profesores, según los patrones de identificación de los docentes:

TIPOS DE CULTURA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA				
Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de colaboración
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Integraciones fragmentadas, esporádicas y superficiales	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa. Impuestas externamente	Sentido de comunidad: apoyo, relación mutua; autorrevisión; aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/ grupo. Pocos espacios y tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo no están prefijados.
Identificación personal	Preocupación centrada en el aula y en cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo al que pertenecen, con modos propios de enseñar. Subcultura de la materia / área.	El trabajo conjunto es artificial, forzado. Predominan en la práctica modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas) Interdependencia y coordinación como formas asumidas personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas o espacios; celular y por compartimientos.	Organización escolar por niveles, materias, áreas y departamentos Condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de curricula diseñados externamente. Imposición por directivos, de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas, y recursos) que promueven el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

En la actualidad se puede afirmar que, para dirigir los esfuerzos de mejora en el aula, hay que generar procesos y condiciones facilitadores en las instituciones. Es decir, *hay que unir procesos y productos*.

De allí que nos planteamos un retorno a las preocupaciones didácticas, porque cambiar la práctica docente es un problema de enseñanza y de aprendizaje, y al mismo tiempo un problema de organización. Es necesario que el foco se ponga en los cambios curriculares y en las prácticas docentes tanto como en los cambios en la estructura de la escuela y en la gestión de los mismos.

Fullan³⁹ advierte que los *cambios deben alterar la cultura y no sólo la estructura de la institución*, por ende el problema central es cultural. Tomar la cultura escolar como núcleo del cambio, significa priorizar los valores, las formas de trabajo y expectativas compartidas del trabajo diario ya que de lo contrario la cultura es un factor inhibitor y conservador que obturará la posibilidad de pensar otras alternativas.

Estrategias de gestión para promover el desarrollo curricular basado en la escuela

El núcleo de la gestión institucional del curriculum se instala en el análisis sobre el modo en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y lo intercambian con los colegas, el papel que tienen los alumnos en el aprendizaje, así como estas ideas respecto al conocimiento y la educación que se manifiestan en la enseñanza en el aula y en el funcionamiento institucional.

Sin duda, este núcleo incluye el reordenamiento en la institución de cuestiones tales como la distribución de las clases, el agrupamiento de los alumnos, la responsabilidad de los profesores, las relaciones entre los mismos, así como el proceso de evaluación y la forma de comunicar sus resultados. Estas tareas son desarrolladas por el equipo directivo por medio de las funciones de asesoramiento, sostenimiento, monitoreo y evaluación de los procesos básicos institucionales (enseñar y aprender).

Estas tareas implican intervenciones en torno al **proyecto curricular institucional**, entendido como:

aquel proceso de toma de decisiones por el cual la escuela (equipo directivo y equipo docente) establece, a partir del análisis del contexto en el que está inserta (observación, interpretación o consulta a la comunidad), una serie de acuerdos acerca de las variables que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en el encuadre didáctico pedagógico del accionar institucional

Este proceso se lleva a cabo acordando un mapa de logros y necesidades y/o problemas fruto del autodiagnóstico de la institución en un compromiso por revisar, sistematizar y concretar ideas educativas de modo conjunto y en espiral. Esto supone, orientar la tarea hacia:

- La búsqueda de nuevos patrones de relación entre los profesores.
- El establecimiento de un clima de trabajo que permita modificar algunos aspectos de la cultura escolar abocándose a acuerdos prácticos
- La participación de todas las instancias, considerando alternativas para las restricciones habituales, que permitan conseguir más tiempo de trabajo conjunto e individual en los proyectos compartidos.

Este trabajo no ha de instalarse en el vacío, desconociendo lo construido a lo largo de la historia institucional, sino a partir de la elaboración de un plan de gestión estratégico que

convoque a todos los actores a definir las prioridades institucionales, en la construcción del proyecto curricular institucional.

Es preciso tener en cuenta que el enfoque que se adopte (de manera explícita o implícita) para el diseño y desarrollo del proyecto de cambio o mejora curricular, tendrá consecuencias prácticas diferentes según la posición que se adopte. Al respecto, señalaremos algunas características de los enfoques más frecuentes para la elaboración de proyectos:

Enfoque técnico racional

Ideas básicas	Consecuencias prácticas	Noción de proyecto
Organización como una estructura de partes relacionadas	Fuerte control en el cumplimiento de metas	Preocupación por definir metas, estructuras y funciones
Persigue el logro de metas específicas a través de la división de tareas	Priman concepciones instrumentales (el método)	Se persigue el que cada un realice bien su tarea específica.
La planificación es una actividad técnica instrumental	Evaluación se centra en valoraciones cuantitativas	El proyecto cumple el papel de definir los objetivos y acciones que deberán ejecutarse
El conflicto es disfuncional	Los problemas son resueltos por técnicos.	Diferenciación entre ejecución y concepción
Estructura jerárquica	Ausencia de procesos consultivos	División de roles y funciones

Enfoque interpretativo simbólico

Ideas básicas	Consecuencias prácticas	Noción de proyecto
La organización es el resultado de la interacción como creación de normas, valores y la construcción de significados	El cambio solo es posible a partir de la explicitación y el consenso	El proyecto es la expresión de la cultura institucional, el consenso de los diversos punto de vista de los actores. Los consensos nunca son totales. La construcción es fruto de la negociación de los actores y de los significados que entran en juego.
La organización construye su cultura a través de símbolos, significados, ritos, etc.	La construcción se basa en la negociación de significados.	
A partir de significados compartidos se reduce la ambigüedad y aumenta la certidumbre.	Los proyectos ofrecen mayor seguridad para enfrentar el cambio	
La cultura es particular de cada organización.	Los proyectos no son intercambiables	

Enfoque crítico

Ideas básicas	Consecuencias prácticas	Noción de proyecto
La escuela es una institución social que asume diferentes misiones en relación a los contextos socio- históricos	Se rescatan valores y cultura de los actores institucionales.	El proyecto es una herramienta política de cambio e innovación educativa. Posee un fuerte debate de contenido ideológico y se convierte en una herramienta en manos de los sujetos que conducen el cambio. La planificación garantiza el consenso logrado. Los proyectos no son nunca un producto acabado.
Las relaciones institucionales deben entenderse como relaciones de poder.	La innovación y el cambio son herramientas estratégicas de resistencia a las políticas dominantes.	
En las organizaciones se producen luchas políticas de las cuales emergen objetivos.	Se impulsa la participación de la comunidad en la gestión de la escuela (alianza estratégica)	
Los conflictos son el motor del cambio.	Se desarrollan los conflictos que generan crecimiento institucional	
Los valores socio-políticos se expresan en el curriculum	Los docentes y directivos son sujetos del cambio	
Las condiciones de trabajo docente afectan las formas que asume el trabajo pedagógico.	Se promueven las mejoras en las condiciones de trabajo.	

Si bien estos enfoques dan cuenta de algunas construcciones teóricas más o menos indetectables, difícilmente tengan un correlato total con la realidad. No obstante ello, es importante tenerlos presentes como referencia para orientar la elaboración del proyecto, dado que cada enfoque pone el acento en aspectos diferentes que deben ser tenidos en cuenta en función del problema que se busque atender. Por ejemplo, si el proyecto se orienta a modificar aspectos de la cultura institucional resultará más apropiado asumir un enfoque interpretativo.

Por otra parte, la variedad de enfoques, nos alerta respecto de algunos obstáculos que se presentan por combinaciones teóricas: es posible que la presentación de un proyecto sea impecable desde el punto de vista técnico pero inviable si se tienen en cuenta aspectos de la micropolítica institucional y las características del contexto en el cual se va a intervenir.

Acerca de la propuesta de capacitación a distancia

La propuesta de capacitación a distancia que se encuentra en desarrollo en su institución está destinada a docentes y directivos de la Educación Polimodal, se apoya en una concepción que promueve los procesos de mejora de la enseñanza que se propician desde el interior del propio establecimiento.

Su propósito es favorecer una experiencia de formación compartida con el objeto de trascender la experiencia individual de los participantes, lo que permitirá una efectiva inserción en las prácticas profesionales. Para ello, será necesario el desarrollo de un plan de trabajo institucional, en el que el equipo de gestión tendrá un lugar central. Para que esta experiencia colabore con el logro de una modificación en la cultura institucional y profesional de los actores será necesario operar en la vinculación de esta propuesta externa con las prioridades pedagógicas institucionales.

En este sentido la actualización curricular para los profesores esta unida a un trayecto de capacitación para directivos centrado en la gestión del currículo. Tenga presente que para esta desafío el equipo de gestión no está solo, dado que la propuesta formativa cuenta con un **sistema tutorial** que buscará consolidar el desarrollo de estrategias de gestión y proyectos que promuevan innovación o actualización curricular. El reto en este sentido es lograr pasar de la apropiación individual de nuevos contenidos y estrategias didácticas a instalar procesos de cambio en las prácticas de enseñanza de la institución.

Si lo que se intenta es la introducción de innovaciones en las prácticas docentes y a la vez lograr actualización disciplinar en el equipo de profesores que se desempeñan en la escuela, será importante el trabajo institucional para desarrollar el trabajo colaborativo entre los docentes y los directivos.

¿A qué nos referimos cuando planteamos una línea de trabajo institucional?

Básicamente, a **encontrar los puntos de contacto entre los contenidos de la propuesta de capacitación y la definición de prioridades institucionales.**

La organización que adopte cada institución educativa para posibilitar un adecuado proceso de toma de decisiones en el desarrollo curricular será necesariamente particular, dado que cada institución recuperará los aportes que considere relevantes con relación a los acuerdos planteados y los resultados obtenidos.

Esta concepción requiere equipos directivos que asuman un **protagonismo pedagógico**, es decir, el desarrollo de competencias para la coordinación de equipos orientados a la construcción de acuerdos, el asesoramiento y la supervisión de las prácticas de enseñanza, en tanto su mejoramiento incide significativamente en los procesos de aprendizaje de los alumnos y sus resultados.

El propósito de este material es apoyar la tarea de aquellos que tienen responsabilidades de gestión y que se encuentran ante el desafío de revisar su propuesta curricular. Por ello, le proponemos realizar las actividades que figuran en el documento: *Cuestiones que requieren un tratamiento institucional*, para acompañar la reflexión y la acción sobre el proyecto formativo que se desarrolla en su institución.

32) Derouet, citado por Bolívar. Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio. Universidad de Granada, 1998.

33) Bolívar, A. Op.cit.

34) Bolívar, A. Op.cit.

35) Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad, 1996

36) Schein, citado en Bolívar, 1998.

37) Bolívar, A "Culturas Profesionales en la enseñanza" en Cuadernos de Pedagogía N° 219. 1993.

38) Hargreaves, A. Op.cit.

39) Fullan, "Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform". En R.F. Elmore y S.H. Fuhrman (Eds.), The governance of curriculum. ASCD. Alexandria, 1994

Selección de textos

Módulos para profesores

LOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS

Una de las funciones centrales de aquellos actores que tienen responsabilidades en la gestión institucional del currículo es la de brindar asesoramiento, a los docentes, durante el diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas de enseñanza; así también, afrontan el compromiso de coordinarlas y monitorearlas, para promover su coherencia y su calidad.

Para asumir esta responsabilidad necesitan disponer de ciertos conocimientos entre los cuales ocupan un lugar fundamental los pedagógicos, didácticos y disciplinares, que permiten fundamentar la toma de decisiones en la cuestión curricular. Proceden por un lado del campo de la Didáctica general y por otro, de las Didácticas especiales; en este último caso, ocupan un lugar central, los conocimientos referidos a los enfoques de enseñanza de las áreas o disciplinas que integran la propuesta formativa de la institución.

En función de ello, se han seleccionado de los módulos para profesores, una serie de contenidos que son significativos para los integrantes del equipo de gestión escolar, para que cuenten con un material que aporte fundamentos a sus intervenciones; los directores, asesores pedagógicos y coordinadores de departamentos o áreas no pueden permanecer al margen de las discusiones epistemológicas y didácticas, para estar en condiciones de asumir efectivamente la responsabilidad de asesorar, monitorear y evaluar las prácticas pedagógicas.

A continuación se presentan los distintos enfoques disciplinares seleccionados de los módulos correspondientes.

Enfoque para la enseñanza de la Geografía

Así como la enseñanza y el aprendizaje son objeto de diferentes explicaciones y conceptualizaciones según las distintas corrientes de la Didáctica o de la Psicología, la enseñanza de la Geografía como disciplina también reconoce distintas aproximaciones.

La enseñanza de la Geografía ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Al igual que en otras disciplinas existe una sucesión de paradigmas que presentan diferencias en sus objetos de estudio y sus metodologías de trabajo y que surgen en distintos contextos históricos.

A su vez, cada paradigma no desaparece con la irrupción del siguiente sino que ellos coexisten un largo tiempo en el cual se desarrolla un proceso de construcción y deconstrucción de ideas, conceptos, metodologías y técnicas. En el caso de nuestro país, en la escuela conviven, aunque con distintos niveles de raigambre, corrientes del siglo XIX con corrientes mucho más actualizadas.

En el compromiso de crecer profesionalmente y mejorar la tarea docente, se torna necesario revisar continuamente los supuestos teóricos que guían el trabajo. Por eso se repasarán las principales características teóricas y metodológicas de las corrientes de la Geografía que han sido trasladadas al ámbito escolar en nuestro país, con el fin de reconocer elementos de tales corrientes en nuestra propia práctica, tanto a la hora de elaborar ejes de trabajo, seleccionar bibliografía u otras fuentes, elegir estrategias o diagramar actividades. Este ejercicio constituye un aporte importante para poder revisar y fundamentar nuestras elecciones.

El positivismo en Geografía

Esta corriente surge durante la segunda mitad del siglo XIX, época en la cual los efectos de la Revolución Industrial en la economía exigían la ampliación de los mercados productores de materia prima y consumidores de las manufacturas que se producían en Gran Bretaña.

El desarrollo de la ciencia y de la técnica, impulsado por el proceso de industrialización, resultó funcional a la expansión del capitalismo sobre otros territorios. Para este fin se tornaba necesario ampliar rápidamente los conocimientos sobre otras áreas del planeta. Es así que la geografía se inserta en este proyecto a través de las exploraciones y las descripciones pormenorizadas de la superficie terrestre, logradas en las numerosas expediciones que se realizaron en el siglo XIX. Estos conocimientos brindaron gran cantidad de datos útiles para la toma de decisiones en el marco de expansión imperialista, favoreciendo la ocupación de zonas pobladas o despobladas de continentes no europeos, que presentaran condiciones naturales propicias para la producción de las materias primas necesarias en la metrópolis.

La formación de este esquema estuvo apoyada en el afianzamiento del paradigma positivista, que se basó fuertemente en la idea de la existencia de un orden natural preestablecido, que rige los fenómenos que acontecen en el mundo. La teoría del conocimiento asociada a esta idea era la de la captación de los datos a partir de la observación, dejando al investigador la función de receptor pasivo, negando cualquier tipo de intervención en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, no existía otra posibilidad que la de "aceptar" esa realidad observada.

El conocimiento era algo externo a la persona, que sólo podía descubrir, conocer, aceptar, registrar y describir cuidadosa y detalladamente. Este método, surgido en el campo de la Biología, era considerado como el único a través del cual era posible captar regularidades y encadenamientos causales y establecer leyes universales que permitieran la predicción en todos los campos del conocimiento. La Biología fue considerada durante mucho tiempo como ciencia "modelo" por lo revolucionario de sus descubrimientos y su rigurosidad, características de las que carecían, según se afirmaba en esa época, las áreas del conocimiento que estudiaban la sociedad.

Es así que, en Geografía, se adoptaron los métodos de la Biología al estudio de la superficie terrestre. A través de la supuesta neutralidad y rigor científico que se les atribuye en esa época a la observación y la descripción, se comenzó a construir un conocimiento geográfico inventarial, que contribuyó fuertemente al enciclopedismo.

Uno de los conceptos representativos de la geografía positivista fue el determinismo geográfico, según el cual la naturaleza ejerce influencias sobre las actividades de los hombres. Basado en el postulado biológico de la causalidad lineal, postula que los fenómenos humanos son consecuencia de los fenómenos físicos; así, las condiciones ambientales determinan diferentes grados de evolución humana, justificándose de este modo la idea de la existencia de culturas superiores e inferiores.

En consecuencia, se carece de elementos para cuestionar el orden natural establecido e inmutable: "La ideología engendrada por el capitalismo para su implantación tenía que adecuarse a sus necesidades de expansión en los países centrales y la periferia. Aquél era un momento crucial en el que convenía remediar, al mismo tiempo, el exceso de producción y el exceso de capital, así como reducir las crisis sociales y económicas que sacudían a los países interesados. Era necesario, por lo tanto, crear las condiciones para la expansión del comercio. (...) nacida tardíamente como ciencia oficial, la Geografía tuvo dificultades para separarse, desde la cuna, de los grandes intereses; éstos terminarán por llevarla consigo. Uno de los grandes objetivos conceptuales de la Geografía era exactamente ocultar el papel del Estado así como el de las clases en la organización de la sociedad y del espacio. Otro aspecto del mismo programa era dar justificación a la obra colonial." (Santos, 1990:31-32).

Con respecto a la Geografía y su enseñanza, es también durante el siglo XIX cuando se institucionaliza en las universidades y en los colegios. Los contenidos a enseñar que predominan son la localización y los correspondientes a la Geografía física, que aparecen agrupados por temas: climas, relieve, vegetación, etc. Más adelante, este esquema se repetirá para aquellos contenidos relativos a lo humano: forma de gobierno, población o actividades económicas (agricultura, ganadería, minería) serán nombres de conjuntos de datos aislados y estadísticas, presentados sin marco de reflexión alguno: "... dentro de lo perceptible cobrará particular relevancia aquello que tienda a ser inmutable, esto es, lo estrictamente físico-natural. Lo físico servirá de marco para que se incorporen sobre él las variables que cambian, es decir, las humanas. Ahora bien, estas variables sociales son encajonadas en un conjunto de tablas, que son inmutables en su estructura; sólo cambia el valor de los números que están dentro de ellas." (Gurevich y otros, 1995; p.16). El concepto de espacio resultante es el de un espacio físico "contenedor" de las actividades humanas.

La forma que la enseñanza de esta geografía adoptó en las aulas fue básicamente la de la memorización de los datos que eran sucesivamente acumulados a partir de la observación. Esta corriente perdura en el ámbito escolar, en nuestro país, hasta la actualidad.

La corriente regionalista

Hacia fines del siglo XIX, se produce en Europa y en los Estados Unidos una serie de crisis económicas que ponen en duda la capacidad de las leyes universales para explicar la totalidad de los fenómenos. Ciertos países se desarrollaban según lo establecido por las leyes generales, pero había otras naciones que tomaban otros rumbos, o se desarrollaban a ritmos diferentes. "Este planteamiento, que supone afirmar la existencia de una normalidad histórica -una ley evolutiva universal-uniformemente actuante en todas las sociedades, encontró serias y crecientes dificultades al ser contrastado con los cada vez más detallados resultados de las investigaciones empíricas que menudearon precisamente durante los años próximos al cambio de siglo" (Gómez Mendoza y otros, 1982; p. 50).

Así surgió la posibilidad de considerar la particularidad de cada caso, es decir, la existencia de fenómenos únicos, irrepetibles, explicados a través de la variable histórica. Las ciencias humanas poseen ahora un carácter específico, ocupándose de lo referente a la libertad y de lo que posee historia.

Desprovista de los postulados positivistas que le daban rango de ciencia, y en una posición endeble frente al gradual afianzamiento de ciencias afines, como la Antropología y la Geología, la Geografía encuentra en el historicismo una forma de insertarse como ciencia en este nuevo contexto. La Geografía se encarga ahora de analizar las consecuencias de las acciones humanas sobre la superficie terrestre a lo largo del tiempo, acciones que ejercen una impronta única en cada lugar, generándose así el estudio del paisaje y las regiones.

De esta manera se cuestiona así el determinismo geográfico, ya que carece ahora de sentido hablar de leyes universales: las diferentes acciones humanas con respecto al medio irán creando paisajes singulares, únicos e irrepetibles. También se sostiene ahora la existencia de una oferta de posibilidades por parte del medio, las cuales pueden ser tomadas o no por el hombre quien posee libertad de elección y se admite la posibilidad de superar algunos condicionantes naturales. Esta nueva perspectiva es conocida como posibilismo.

Si bien esta corriente conlleva una renuncia de los principales postulados positivistas, el biologicismo aún perdurará en la idea de la tarea pasiva del investigador como mero observador del paisaje, en el cual hay que distinguir las regiones existentes. Al mismo tiempo, se sigue priorizando el estudio del medio físico, y se concibe al ser humano como un factor modificador más, al mismo nivel que los agentes erosivos geomorfológicos: "La noción de región ha sido frecuentemente considerada, dentro y fuera de la escuela francesa, como el ingrediente primordial- y preferentemente definitorio- del pensamiento geográfico clásico. Se ha pretendido ver en el estudio regional, en la geografía regional, la quintaesencia y la definitiva culminación del trabajo geográfico (...). El estudio regional pretende así «descubrir la verdadera vida de la región, relacionando constantemente los hechos físicos y los hechos humanos» (Gómez Mendoza y otros, 1982: 64).

Llevado al ámbito escolar, el estudio regional se limita a transmitir a los alumnos los conocimientos observados por los geógrafos acerca de las regiones y sus características: largos listados de datos sobre clima, relieve, hidrología, población y actividades económicas, no ya de todo el planeta, sino de las regiones que existen independientemente del hombre. Aún no hay lugar para interpretaciones.

La Geografía: modelos y sistemas

A partir del importante intercambio generado entre profesionales de diversos campos del conocimiento, durante la segunda guerra mundial se produce una nueva revolución científica que conllevó un conjunto de transformaciones que afectaron amplios sectores del ámbito de las ciencias.

Nuevos planteos conceptuales y metodológicos impulsan la vieja idea de lograr la uniformación del saber y de construir leyes universales que permitieran la predicción. Desplazando a la Biología, protagonista durante el positivismo, las ciencias que ahora se constituirán en modelos para proveer teorías y métodos científicos rigurosos serán la Física y la Matemática. También se hace énfasis en el carácter objetivo y neutral del trabajo científico y se adopta un lenguaje lógico y estadístico. Al igual que en el siglo XIX, este cambio afectó profundamente el conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

En Geografía, este neopositivismo cuestiona el estudio regional ya que, a partir del estudio de lo particular y lo único, era imposible realizar generalizaciones. Se vuelve así a la Geografía general, en búsqueda de aquellas leyes universales que rigen las características de la superficie terrestre.

Con respecto al panorama del pensamiento geográfico neopositivista, observemos que es complejo y variado. Pero, en cuanto a la transferencia al ámbito escolar, la noción de espacio geográfico como sistema es la que más ha tenido aceptación. Así, se hace referencia a un espacio que es visto como un conjunto de elementos y de relaciones entre dichos elementos y sus respectivos atributos o, en otras palabras, grupos de estructuras unidas por determinadas reglas que las relacionan.

Esta visión es utilizada con mucha frecuencia para el estudio del medio físico: si en el positivismo se presentaba en grandes grupos de datos agrupados temáticamente, la geografía neopositivista plantea un análisis conjunto de suelo, clima, vegetación y sus interacciones en detalle, a partir de la existencia de subsistemas regionales más que de escala planetaria. Luego se busca la elaboración de modelos dinámicos sobre las características del planeta.

Pero era necesario contar con teorías que explicaran no sólo las regularidades del medio físico sino también las de la sociedad. Así se construye una Física social, adoptándose conceptos de la Biología y las Ciencias Físicas.

En este marco, resulta de gran relevancia la utilización del concepto de ecosistema ya que "La noción de ecosistema debía permitir la incorporación concomitante al análisis espacial de los subsistemas históricos y de los subsistemas naturales, en la medida en que, por un lado, las condiciones naturales se utilizan de manera diferente por las sociedades humanas en cada período histórico y, por otro, por la propia naturaleza que está transformada por el hombre; a medida que la historia se desarrolla, los grupos humanos se relacionan en un cuadro natural ya modificado." (Santos, 1990: 74-75)

Como se ve, estas ideas neopositivistas continúan, al igual que las anteriores corrientes, en líneas de trabajo que carecen de elementos teóricos y metodológicos para explicar procesos a través de los cuales se produjeron las estructuras territoriales. "Para ello, el método debía tener en cuenta la naturaleza de las propias variables y la tendencia que tienen para entrar en combinación bajo condiciones precisas de tiempo y espacio" (Santos, 1990: 76).

La Geografía radical o crítica

A partir de 1960 se conforma un contexto social y político complejo y conflictivo: hechos como el Mayo Francés, el surgimiento de movimientos de defensa de los derechos civiles, las movilizaciones pacifistas frente a la guerra de Vietnam, las primeras manifestaciones ecologistas, el declive de la etapa de bienestar de la posguerra y la aparición de importantes bolsones de pobreza en Estados Unidos, son ejemplos que apuntan al cuestionamiento de la ideología liberal de la época de la Guerra Fría y del conservadurismo reinante.

En consecuencia con este marco aparece una fuerte crítica en el ámbito científico de las ciencias sociales: "Algunos trabajos radicales se han preocupado de sistematizar las deficiencias de la práctica analítica. Slater resume en los siguientes puntos el «fracaso» de la aproximación empirista anglosajona: en primer lugar, el haber invertido la metodología, al haber acumulado información en forma desproporcionada con el desarrollo de la teoría explicativa; en segundo lugar, el realizar abstracciones mecanicistas de la realidad socioeconómica, incapaces de explicar problemas tales como el subdesarrollo; tercero, el concentrar su atención sobre la descripción formal y no sobre las explicaciones subyacentes; también, en cuarto lugar, el limitarse a formulaciones teóricas primarias, derivadas y no críticas; por fin, y en último término, el ignorar la función crucial de la política económica y de la estructura y conflictos de clase en la estructuración del espacio" (Gómez Mendoza y otros, 1982: 144).

A partir del rechazo de la transferencia de las teorías y conceptos de las ciencias naturales a las sociales y de una adhesión al existencialismo y la fenomenología (relación de la cual deriva la geografía humanista) se busca ahora intentar un acercamiento a la realidad social y sus problemas reinantes desde marcos explicativos comprometidos, para lo cual la Geografía incorpora elementos y conceptos de otras ciencias sociales, especialmente de la Historia. Por ello se tornan centrales conceptos tales como los de multicausalidad y racionalidad.

Se cuestiona fuertemente la pretensión de los geógrafos cuantitativos de querer describir el mundo ya que en realidad lo que han hecho es mostrar de manera sesgada aspectos no conflictivos de la sociedad. Se trata ahora de cuestionar el orden social y espacial reinantes desde un marco teórico que permite pensar nuevos ordenamientos espaciales acordes con la justicia social, y de pasar de las supuestas objetividad y neutralidad de las ciencias al estudio comprometido que acepta la intuición como facultad válida en el proceso de conocimiento.

La noción de espacio geográfico es vista ahora como el producto histórico de las relaciones sociales en un determinado territorio: " ... si el espacio es la proyección de la sociedad, sólo podrá ser explicado (...) desentrañando en primer lugar la estructura y el funcionamiento de la sociedad o la formación social que lo ha producido." (Gómez Mendoza y otros, 1982: 150).

En la escuela se introduce ahora el estudio de problemas tales como la pobreza, la marginalidad, el desarrollo desigual o el imperialismo. La sola inclusión de estos problemas no resuelve la necesidad de un cambio escolar, porque bien podrían ser tratados descriptivamente. Se trata de abordarlos desde marcos explicativos cuestionadores del orden establecido.

Conclusiones

De la revisión acerca de las principales corrientes de la geografía surge que existe una variedad de líneas teóricas y metodológicas que responden a sus respectivos contextos históricos

A efectos de analizarlas en función de los objetivos de esta sección, se resalta que, si bien presentan diferencias, las tres primeras corrientes analizadas poseen en común la falta de herramientas para dar explicación a los problemas socio-territoriales. Le otorgan prioridad a los datos, no avanzan más allá de la descripción o de un conocimiento simple del espacio, no a través del análisis de procesos, sino solamente de las relaciones, sean éstas unilineales, como en el positivismo, o multidireccionales, como en la geografía de los sistemas.

Desde este lugar resulta imposible dar explicación a los conflictos sociales y sus consecuencias en la sociedad y en el territorio. Por ejemplo, frente al problema de la pobreza y sus manifestaciones espaciales existen, aún hoy, explicaciones sistémicas que encuentran las causas de dicho problema en la presión demográfica, que a su vez es causa del crecimiento demográfico. Corrientes más actualizadas, desde otra perspectiva, apuntan a la causa basada en el patrón de distribución de la riqueza, que genera desigualdades tales que hace que la mayor parte de la población no pueda satisfacer sus necesidades básicas.

En nuestro país coexisten elementos de las cuatro corrientes desarrolladas, presentando un panorama heterogéneo y diverso según la formación de los profesores o la jurisdicción de la que se trate, entre otras causas. Numerosos diagnósticos advierten sobre la persistencia de enfoques positivistas y posibilistas: "En la Geografía escolar se tendió a descansar sobre lo que otorgaba ciertas seguridades. Si la Geografía, desde varios siglos antes de Cristo se encargó de observar y registrar lo que había sobre la Tierra, ¿por qué no seguir con esas certezas, más aún teniendo en cuenta que su objeto de estudio está salvaguardado? El pasto es el pasto, la atmósfera es la atmósfera y una vaca siempre fue una vaca. A la Geografía lo único que supuestamente debía importarle era saber dónde estaba cada una de esas cosas y registrarlas rápidamente. Con esa información se actualizan los inventarios. Se intenta una descripción. Pero la vaca a veces cambia de lugar o, lo que es más complicado, la cambian de lugar. Algún motivo debe haber para tal movimiento. La Geografía escolar intentó dar un por qué; por lo tanto parece que pretende abandonar la postura descriptiva e intentar una explicación. Esto último tiende a resultar engorroso porque puede haber distintos motivos para el desplazamiento de la vaca. Si se trata de movimientos por acción de alguna tormenta no es tan complicado, pero si se trata de fluctuaciones de precios en los mercados, las cosas se complejizan ya en demasía." (Gurevich y otros, 1995; p. 16-17).

Estas ideas nos obligan a ejercitar la reflexión continua sobre qué Geografía queremos enseñar, y cómo lograrlo.

Enfoque para la enseñanza de la Ética, la Ciudadanía y los Derechos humanos

El concepto de moral remite a las pautas, normas, creencias, ideales, etc. que guían la conducta de los seres humanos individual y socialmente. Las pautas, normas, creencias e ideales que constituyen la moral, varían con frecuencia de sociedad en sociedad y pueden cambiar con el desarrollo histórico al interior de una sociedad dada.

En cambio, la ética se presenta como una reflexión de segundo orden en relación con la moral. De esta distinción es posible derivar una diferencia entre la educación o formación moral y la educación o formación ética. Del mismo modo, es posible plantear la diferencia entre una instrucción o educación cívica que tradicionalmente ha tratado que los alumnos de los diversos niveles incorporen sistemas normativos, y una formación ciudadana basada en un estudio reflexivo del Derecho, de la Filosofía y de la Ciencia política.

Sin embargo, se advierte que cualquier educación ética requiere un compromiso con algunas ideas morales y que cualquier formación ciudadana se hace sobre la base de cierto "piso" de ideas jurídico - políticas aceptadas.

Una problemática fundamental sobre la que los docentes debemos reflexionar es qué implica ese compromiso: ¿imponer nuestras convicciones (o las de nuestro grupo) a los demás? ¿aceptar la diversidad de sistemas de valores y normas y reflexionar sobre sus diferencias? ¿considerar que cualquier sistema de normas morales es igualmente aceptable? Según sea la respuesta a estas preguntas, la enseñanza de temas de los que nos estamos ocupando puede ser encarada de modos diversos. Lo que cabe preguntarse aquí es si cualquiera de esos enfoques resulta adecuado para el papel que le corresponde a la escuela en el marco de una sociedad democrática.

Enfoque tradicional o dogmático

Un modelo posible de educación en este campo es aquél en el cual se trata de que los alumnos aprendan algún orden de valores y las normas de la "vida buena", como quiera que se la conciba. Parece éste el enfoque más "natural" y sencillo. Si se afirma que hay una crisis de valores, o al menos que se debe educar moralmente, parece que deberíamos inculcar a nuestros alumnos los valores "verdaderos" o las normas que llevan a la "vida buena". Así se entiende, en general, la educación moral en las sociedades tradicionales.

En algunas concepciones, del conocimiento metafísico del ser se puede deducir una normativa para el obrar humano que incluye un fin último, ciertas virtudes y una escala de valores; en definitiva, una concepción de la vida buena que puede y debe ser enseñada y compartida unánimemente.

Este tipo de concepciones puede darse en una variante dialoguista o democrática que busca persuadir a través de la palabra y la argumentación, en un diálogo franco, o alternativamente en una variante autoritaria que busque imponerse vulnerando las condiciones del diálogo intersubjetivo. En este último caso podemos considerar que nos hallamos en presencia de una tentación fundamentalista en materia moral, como la que con tanta fuerza atraviesa a los Estados religiosos y a amplios sectores conservadores y tradicionalistas de diversas sociedades, tentación que, lamentablemente, fue común a nuestras

dictaduras militares y a otros regímenes autoritarios. Siempre se trata de restaurar los "verdaderos" y antiguos valores, como los que, por ejemplo, según los conservadores norteamericanos, hicieron de los EE.UU. una gran nación.

Un claro ejemplo de lo que venimos diciendo es el voluminoso libro del norteamericano William J. Bennett titulado *El libro de las virtudes* (Bs.As., Vergara, 1995). El autor, ex director del departamento de Política Nacional del Control de Drogas de los EE.UU., ex secretario de Educación y presidente de la Fundación Nacional para las Humanidades en EE.UU., entiende a la educación moral como "...la formación del corazón y la mente para inclinarlas hacia el bien...". Sostiene asimismo que "la educación moral debe brindar formación en buenas costumbres... para que nuestros hijos posean los rasgos de carácter que más admiramos...". El libro, organizado en diez capítulos, cada uno de los cuales está destinado a una virtud como la autodisciplina, la compasión, la responsabilidad, el coraje, la perseverancia, la honestidad, la lealtad y la fe, es una antología de textos, fundamentalmente literarios que van desde las fábulas de Esopo hasta las cartas de Lincoln, pasando por poesías de diversos autores, cuentos de Dickens, fragmentos de diálogos platónicos, etc. Según Bennett, estas historias "...ayudan a anclar a nuestros hijos a su cultura, su historia y sus tradiciones. Las amarras y anclas son útiles en la vida, y las anclas y amarras morales nunca han sido más necesarias". Bennett se lamenta de que el material que ha seleccionado "...antaño casi todas las escuelas, hogares e iglesias [lo] enseñaban con la finalidad de forjar el carácter".

Como se advierte, la línea tradicional entiende este tipo de educación, según dijimos en la Introducción, como educación moral o moralizante. Un elemento que generalmente no falta en estas concepciones es el papel del adulto y/o el maestro como modelo. Así, por ejemplo, el mismo Bennett dice: "Para que los niños se tomen la moralidad en serio, deben estar en presencia de adultos que se tomen la moralidad en serio. Y deben ver con sus propios ojos que los adultos se toman la moralidad en serio". Bennett no es un filósofo, ni pretende serlo; tal vez ésta sea la razón por la cual en las breves páginas de la introducción de su libro no hay un explícito fundamento metafísico de su concepción de la vida buena, sino un simple y llano tradicionalismo de base más bien religiosa que filosófica.

Este discurso que sostiene la crisis de los valores, que afirma que antes todo era distinto y que el adulto/maestro debe ser el modelo, resulta francamente preocupante, porque tiene mucha fuerza en la tradición autoritaria de la Argentina, la que se remonta a la época colonial y a la Inquisición. Además, desconcierta a la mayoría de los maestros, les crea culpa - porque es difícil que se autoevalúen como modelos - y fomenta la hipocresía -puesto que el maestro se tiene que mostrar como un dechado de virtudes-. Muchas historias "color de rosa" han terminado mal cuando la maestra decidió ser madre soltera en instituciones que condenaban esta conducta.

Este modelo, al que podemos denominar dogmático o tradicionalista, se enfrenta con tres obstáculos estrechamente relacionados. El primero es que el mismo desarrollo capitalista hace entrar en crisis los valores tradicionales. Como dijo Marx en su momento y ha recordado Marshall Berman retomando una frase feliz, con el desarrollo capitalista "...todo lo sólido se desvanece en el aire" y este desvanecerse incluye buena parte de las normas, las virtudes y los valores. El segundo obstáculo lo constituye el hecho de que en efecto vivimos cada vez más en sociedades pluriculturales con grandes flujos de población y con distintas tradiciones que se entremezclan. El tercero es que el desarrollo de los medios de comunicación, principalmente audiovisuales, ponen en contacto o hacen conocer

todavía más tradiciones y realizan una suerte de mezcla anárquica o corrosiva de valores que puede llevar al escepticismo o al relativismo en materia moral.

El modelo dogmático o tradicionalista de educación moral parte de una mirada pesimista en relación con la moralidad dominante: el mundo, o al menos una sociedad determinada, ha tomado, en algún momento, por el camino equivocado y el educador moral deberá enfrentar las tendencias erróneas y hostiles y encarrilar al mundo, a la sociedad y, especialmente, a los niños y jóvenes, por el buen camino. De acuerdo con lo dicho, el modelo dogmático no es el modelo que parece más conveniente para pensar en la formación ética y ciudadana de los alumnos.

A lo largo de la formación como docente, desde la escuela primaria hasta el profesorado, pasando por la escuela secundaria, se registran experiencias de tipo dogmático en materias como "Instrucción Cívica", "Ética y deontología profesional" y en otras instancias no específicas como situaciones que se pudieron plantear en aulas, patios y recreos, en la conmemoración de fechas patrias, etc.

Enfoque relativista

La posibilidad que se encontraría en el extremo opuesto de este tradicionalismo, y que constituye el segundo modelo o enfoque de educación en valores que vamos a considerar, estaría dada por el relativismo o escepticismo en materia moral: no hay ninguna norma, todo es según el cristal con que se mire. Según algunos pensadores posmodernos, vivimos la época del pensamiento posmetafísico y no hay de dónde derivar pautas o normas: todo depende de las preferencias personales y -aunque esto no se lo diga explícitamente- para su realización efectiva depende del mercado, donde todo se puede comprar y vender; por lo cual, la liberación del deber y los mandatos del superyo viene a transformarse en una absoluta orfandad y las posibilidades libertarias se reducen a cero para la mayoría desposeída.

No sólo desde posturas posmodernas se van a dar en el relativismo y el escepticismo; la crítica de la metafísica, desde el Renacimiento en adelante y la absolutización de la ciencia como forma de conocimiento llevaron, en variantes positivistas y neopositivistas a considerar que el mundo moral era un mundo ajeno al método científico y por ende, en esas concepciones, a la razón. Junto con los metafísicos fueron dados de baja los filósofos de la moral.

En ocasiones, estas posturas escépticas o relativistas corresponden a regímenes democráticos todavía inmaduros que realizan una necesaria crítica de posiciones autoritarias, pero que se extravían en un "todo vale" en el que ninguna autoridad queda en pie. En estos casos, no hay educación moral y la educación ética se limita a la consideración de las opiniones de cada uno. Así como la tradición autoritaria argentina puede ser el caldo de cultivo en el que se desarrollen las tendencias dogmáticas, el clima de ideas posmoderno, el populismo político y las pedagogías "superficiales" pueden ser el marco propicio para el desarrollo del escepticismo y del relativismo moral. (Obiols, 1993 y 1997) Así, no sería de extrañar que en nuestro medio se desarrollaran propuestas para tratar algunos problemas o situaciones conflictivas en la escuela y en la sociedad que, a falta de un espacio mejor, fueran a parar al área de Formación Ética y Ciudadana. Si al tratamiento de estos temas o problemas se lo realiza, además, a partir del leal saber y entender de cada maestro o profesor, es decir, sin el planteo en serio de un problema general, ignorando su desarrollo histórico, sin la necesaria aclaración conceptual o terminológica y desconociendo la existencia de diferentes teorías sobre las cuestiones planteadas, entonces, todo quedará en el terreno de las opiniones y desembocará inevitablemente en una banalización del relativismo y el escepticismo. Este tipo de

"educación ética", en la que todos opinan sobre lo masculino y lo femenino, la ciudadanía, la discriminación, el consumo, etc. sin dudas, llevará al descrédito y a la trivialización de la formación ética y ciudadana que debería ser algo más serio.

Tanto el dogmatismo, el tradicionalismo y el fundamentalismo, por un lado, como el escepticismo y el relativismo, por el otro, son explícitamente rechazados en los CBC aprobados para la EGB, lo que constituye un buen punto de partida. Sin embargo, algunas tendencias pedagógicas existentes y, sobre todo, las condiciones materiales en que se desenvuelve la escuela argentina pueden alimentar una u otra de estas variantes.

El enfoque basado en valores universales

A menudo, en nuestra vida, nos vemos atrapados entre estas alternativas extremas y nos sentimos desorientados. Sin embargo, hay al menos una tercera alternativa que consiste en recuperar y enriquecer la historia del pensamiento moral y jurídico que desde la civilización griega hasta el siglo XX ha culminado, por ahora, en la doctrina de los derechos humanos. Como dice Victoria Camps, una filósofa española contemporánea, en un libro muy recomendable, *Los valores de la educación* (1994):

"Si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales. Es lícito y posible partir de una ética universal y laica, aceptable por todos, fruto de varios siglos de tradición y pensamiento, de la mezcla de culturas, ideologías y religiones, y presupuesto imprescindible de una sociedad democrática. Valores que, lejos de constituirse en pilares de doctrinas sectarias, son el punto de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos".

Poco más adelante agrega Victoria Camps:

"...contamos con un conjunto de valores universalmente consensuales, un sistema valorativo que sirve de marco y de criterio para controlar hasta dónde llegan nuestras exigencias éticas individual y colectivamente. Son valores producto de la civilización –no sólo occidental, conviene repetirlo–, producto de más de veinticinco siglos de pensamiento. La democracia griega y el origen de la filosofía, la tradición judeocristiana, la Ilustración, el pensamiento crítico de Marx y Nietzsche, todo ello ha ido dejando un poso de valores, principios, ideales que se resumen en los llamados derechos fundamentales. Lejos de intentar, una y otra vez, una fundamentación epistemológica –o religiosa– de tales principios, creo que hay que decir, con Bobbio, que la fundamentación de los derechos humanos es la declaración universal de estos derechos realizada en 1948". (pp.5 y 16)

Para los filósofos contemporáneos herederos de esta tradición, en la esfera de la moral y la política no hay un orden natural, sino que, más bien, la moral y la política son el producto de la creación racional del hombre. Pero ya no se trata de la creación de una razón trascendental infalible, sino de una razón argumentativa y dialógica que tiene solamente la aspiración de llegar a tener validez universal, como producto de la contraposición de argumentaciones en un diálogo del que no puede ser excluido ninguno de los miembros de la comunidad.

Este conjunto de ideas se encuentra en la base de las modernas sociedades democráticas. La búsqueda del consenso y el difícil camino del establecimiento de normas que seguramente tendrán un carácter provisional se ha extendido también al plano de las relaciones internacionales en las que, aunque el vínculo entre los países todavía aparece como sumamente frágil e injusto, tiene más fuerza legal que en cualquier etapa anterior. En esta línea, la reciente reforma de la Constitución Nacional de Argentina incorpora a su texto una serie de tratados internacionales muy significativos.

Según esta perspectiva, el juicio moral, aunque sólidamente fundamentado, es tan falible, pero al mismo tiempo tan objetivo, como lo es el enunciado científico o el dictamen jurídico en la moderna sociedad de derecho.

A partir de estos principios, está claro que la educación ética y cívica no puede consistir en adoctrinar moralmente, sino que más bien se trata de poner en práctica un enfoque crítico-ético en la línea de contribuir a la autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad social y política.

Tal educación debería permitir desarrollar en el alumno una conciencia crítica de las normas y valores socialmente establecidos. No se trata de reforzar el proceso de endoculturización como en las sociedades tradicionales, al modo en que lo pretenden los conservadores, sino de admitir que en las sociedades modernas la pluralidad y la tolerancia permiten la convivencia de diversos ideales y doctrinas morales y que el desarrollo moral de los individuos consiste en un progreso en el sentido de la racionalidad, es decir, en la aceptación o no aceptación de los códigos sociales por razones, y no por mera disciplina ante las convenciones de la tradición o por temor a las presiones del grupo. (Salmerón, 1991)

Esta ética abierta, que conforma una moral de los procedimientos y las relaciones interpersonales no constituye, sin embargo, una moral exclusivamente formal, sino más bien una ética substantiva básica, fundada en valores como la autonomía, el pluralismo, el respeto mutuo y la consideración racional de los problemas. Esto es así porque, como dice Fernando Salmerón: "...no hay posible tratamiento de cuestiones morales -la enseñanza moral es una de ellas-, sin aceptar desde el comienzo el compromiso con algunos principios o ideales de naturaleza moral". (Salmerón, op.cit). Así se entiende nuestro juicio realizado en la introducción de este artículo en el que afirmábamos que la formación ética debe incluir, forzosamente, una base de formación moral, y también se comprende que, en alguna medida, el compromiso y la convicción con un cierto conjunto de valores es inevitable. Esta ética abierta se proyecta en la comprensión crítica del orden jurídico vigente y es factible de ser profundizada en diversas direcciones por morales tradicionales o innovadoras que puedan dotarla de un mayor contenido substantivo. Esta ética "marco", que contiene los elementos fundamentales de una moral pública, no sólo no es incompatible con el desarrollo de diversas concepciones de la vida buena, sino que requiere de dicho desarrollo que podrá ser realizado desde la filosofía, las cosmovisiones religiosas, los nuevos movimientos sociales, etc. Aquí sí pueden tener un lugar las ideas morales de las iglesias, las familias, las diferentes fuerzas políticas y sociales, etc. desarrollando en las direcciones más variadas la ética "marco" a la que debería limitarse, en principio, la escuela.

Estas orientaciones en cuestiones de educación moral que estamos defendiendo predominan todavía hoy en los países con regímenes democráticos maduros, a pesar de los embates fundamentalistas y relativistas, y han sido recogidas, en concreto, por la escuela española en su reforma. Al respecto, Miquel Martínez Martín (1992) en su artículo "Educación moral: el estado de la cuestión" resume este modelo de educación moral con las siguientes palabras: La sociedad plural

en la que vivimos exige un modelo de educación moral que haga posible la convivencia justa, que sea respetuoso con la autonomía personal y que potencie la construcción de criterios racionales. Este modelo se distancia de toda posición autoritaria y heterónoma que se autoconsidere capaz de decidir lo que está bien y lo que está mal, pero también se distancia de aquellas posiciones que, ante situaciones de conflicto moral, afirman que lo máximo que podemos esperar es que cada uno de nosotros elija según criterios personales.

Este modelo de educación moral, basado en la construcción racional y autónoma de valores, no defiende determinados valores absolutos, pero tampoco es relativista. Este modelo, que es el que compartimos, afirma que a través de la razón y el diálogo podemos determinar algunos principios de valores que puedan guiar la conducta de todos nosotros ante situaciones concretas que supongan conflicto de valores. Ante estas situaciones, debemos saber conjugar dos principios: la autonomía del sujeto y la razón dialógica. El primero, la autonomía, como oposición a la presión colectiva y a la alienación de la conciencia de cada uno de nosotros. El segundo, como oposición a la decisión individualista que no contempla la posibilidad del diálogo. Nuestro modelo debe potenciar la autonomía y el uso de la razón dialógica para lograr formas de convivencia personal y colectiva más justas y, a la vez, tan variadas y diversas como las personas y grupos implicados decidan. A través de este modelo debe ser posible hablar y dialogar en torno a todos aquellos temas en los que no estamos de acuerdo, con el objetivo de que por medio del diálogo, a la vez que reconocemos nuestra mutua competencia comunicativa, nos aproximamos en la búsqueda de consenso que, sin ser necesario alcanzar, sí es bueno y conveniente apreciarlo como deseable. A través de este modelo debe ser posible crecer en autonomía y, a la vez, reconocer en el otro, y en su derecho a ser y crecer en autonomía, un límite a la posible presión o alienación que las diferencias individuales pueden generar.

Este modelo de educación ética y ciudadana entiende a la misma como una educación fundamentalmente cognitiva: lejos de propugnar la introyección acrítica de valores o pautas de conducta, trata de que los alumnos, según sus posibilidades y su desarrollo evolutivo, alcancen habilidades, para considerar las cuestiones que hacen al obrar humano, del tipo de analizar conceptos morales, construir razonamientos y llegar a poder formular juicios de valor fundamentados. Esta educación ética hace uso de los aportes de la lógica, la teoría de la argumentación y el análisis filosófico para cultivar habilidades intelectuales aplicadas a la consideración de problemas morales, pero no se restringe a un mero juego formal. También, según el desarrollo evolutivo de los alumnos, debería abordar, a través de distintos medios, el estudio de las doctrinas morales, entre otras los clásicos griegos y romanos, las ideas morales del judaísmo y el cristianismo, las filosofías morales modernas desde Maquiavelo hasta Kierkegaard y las críticas de la moral incluyendo en un lugar destacado a Marx y Nietzsche. Un lugar especial debería ser ocupado por la consideración crítica de problemas sociales contemporáneos como son la profundización de la desigualdad, los referidos al cuidado del medio ambiente, la discriminación, los desarrollos tecnológicos, etc. y los movimientos sociales contemporáneos como el ecologismo, el feminismo, etc.

Esta formación ética y ciudadana debería tomar en cuenta, en la consideración de los problemas morales, los conocimientos provistos por las ciencias naturales (especialmente la Biología), las ciencias sociales (especialmente la Psicología-que integra el capítulo de Formación Ética y Ciudadana- la Sociología, la Antropología, la Historia, la Geografía), y los desarrollos tecnológicos (biomédicos,

comunicacionales, etc.) para que dicha consideración no sea "moralista", sino un tratamiento abierto, plural y fundamentado de las cuestiones morales y sociales.

En resumen, este modelo puede decirse que se plantea la educación moral de los alumnos en unos valores básicos del tipo de la autonomía, la igualdad, el pluralismo, el respeto mutuo, la consideración racional de los problemas, lo que constituye un piso de procedimientos mínimos para plantear cualquier discusión o análisis ético, y en aquellos valores que se encuentran en la base de las declaraciones de los derechos humanos y en el texto de la Constitución Nacional. El modelo incluye también instrucción y educación ética, en la medida en que aspira a que los alumnos desarrollen habilidades intelectuales para identificar, comprender y construir conceptos morales, juicios de valor y razonamientos sobre problemas morales, y a desarrollar disposiciones y actitudes para hacer uso de estas habilidades en la práctica. Este campo de la educación ética debería ejercitarse con todos los valores, pero muy especialmente, con aquellos que resultan ser objeto de controversias, es decir, con aquellos sobre los que no hay consenso. El resultado de esta educación moral y esta instrucción y educación ética debería ser la formación de un ciudadano comprometido con una cantidad de valores básicos y capaz, al mismo tiempo, de someter a examen dichos valores y el mundo todo del valor.

Enfoque para la enseñanza de la Química

El proceso de enseñanza involucra mucho más que la mera transmisión de los saberes socialmente válidos. Involucra también reflexiones acerca de qué son esos saberes, en qué contexto se han establecido, qué validez o limitaciones poseen, e incluso cómo, eventualmente, se los rechaza. El conocimiento humano compromete siempre cierta reflexión con relación a aquello que se sabe. Estos discernimientos sobre los saberes, (Fourez, 1998) cuando son explicitados, constituyen una introducción a la epistemología, porque implican una aproximación acerca de cómo se construyen los conocimientos que construimos y los saberes que aprendemos. Los docentes, en muchas ocasiones sin reparar en ello, implícita o explícitamente, tomamos decisiones relativas a los conocimientos epistemológicos que enseñamos a nuestros alumnos. Nuestro discurso nunca es neutro, siempre tiene una intencionalidad, responde a un cierto modelo didáctico que además está asociado, en forma consciente o inconsciente, con la visión que poseemos respecto de la naturaleza de la ciencia (Caamaño, 1996), es decir con una determinada concepción de ciencia.

Así, a modo de sencillo ejemplo, resulta evidente que no es lo mismo decir “ahora vamos a probar que este compuesto es covalente” a decir “vamos a tratar de interpretar por qué Lewis, en 1920, encontró interesante postular su teoría de la unión química”. En ambas expresiones hay intencionalidades diferentes que pueden pertenecer a diferentes modelos didácticos y a distintas concepciones sobre la ciencia.

La enseñanza de la Química que estamos potenciando pretende, desde una estructura fuertemente disciplinar, revisar el trabajo con los principales conceptos, hipótesis y teorías científicas, vinculadas con ella y sus aplicaciones. Sin embargo, esto sólo no alcanza, es necesario promover, dentro de un contexto amplio, tanto las investigaciones alternativas y el diseño de nuevos experimentos, como la formulación de anticipaciones, la confrontación de ideas, el análisis de los alcances y límites de la ciencia y de la evolución del pensamiento científico sobre las teorías que la sustentan. Contexto en el que deben tener su lugar las cuestiones técnicas, tecnológicas, históricas, sociales y políticas que inciden en la producción de conocimientos específicos inherentes a la Química.

Estos propósitos presuponen no sólo la transmisión de un conocimiento científico actualizado, que involucra una mayor formalización de los conceptos básicos trabajados en el tercer ciclo de la EGB y de otros que se incorporan en este nivel, sino también una reflexión sistemática sobre los procesos y modos de producción del conocimiento en este campo.

Por ello, a continuación, realizaremos una “mirada” sobre la práctica del docente en Ciencias que, perfectamente, podemos extrapolar al campo de la enseñanza de la Química. Mirada que está, justamente, centrada en las diferentes modalidades de trabajo y en su sintonización con el proceso de construcción del conocimiento del alumno (Coll, 1988), y que permite interpretar y comprender mejor algunas de las situaciones que se suelen encontrar en las aulas del nivel Polimodal a lo largo del país.

En los estilos de enseñanza subyacen paradigmas que están vinculados con los modelos que sobre la ciencia poseen los docentes. Según Gil Pérez (1983) existen

tres paradigmas básicos que orientan la práctica docente habitual. Ellos son los que sostienen la enseñanza:

- por transmisión de conocimientos ya elaborados,
- por descubrimiento inductivo y autónomo y
- acorde con el proceso de producción de conocimientos científicos.

Estos paradigmas se generaron a partir de las diferentes formas a partir de las cuales, históricamente, se ha ido interpretando la naturaleza de la Ciencia y de los distintos tratamientos didácticos que armonizan con esas concepciones. Esos estilos de enseñanza configuran “escuelas”.

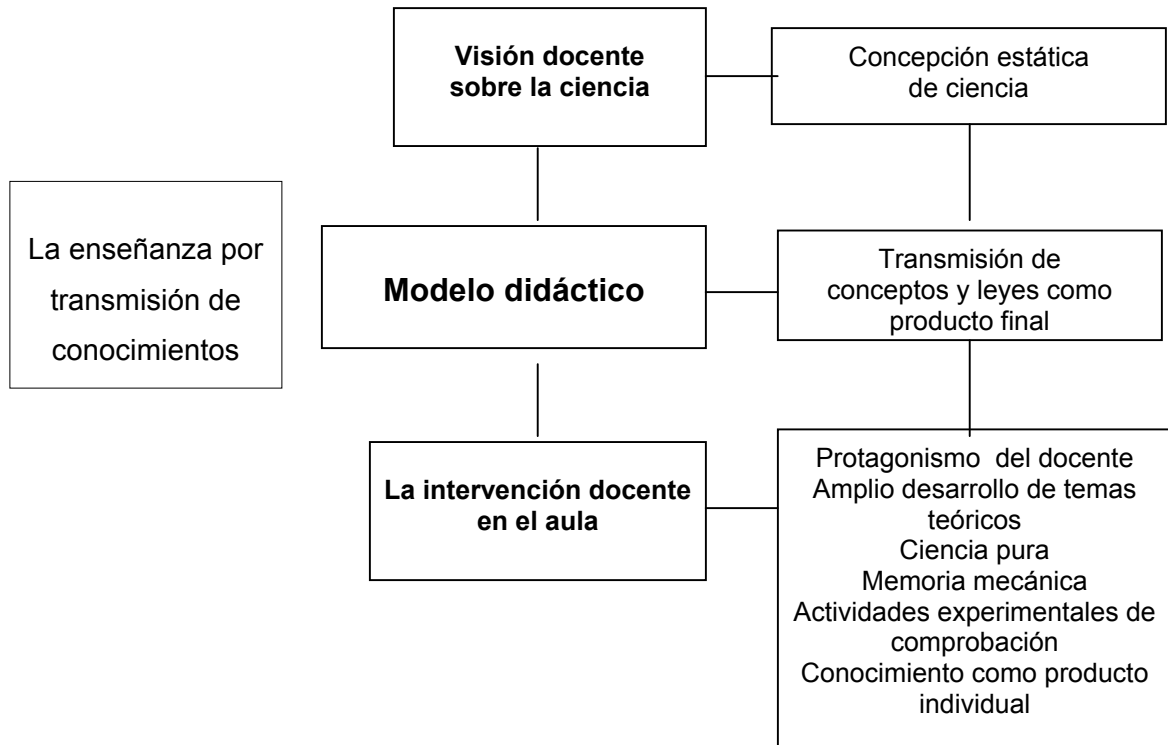
A continuación, se desarrollan cada uno de estos paradigmas con el objeto de que Usted pueda comparar sus ideas con las de Gil Pérez y con las que se plantean en la presente capacitación.

Enseñanza por transmisión de conocimientos ya elaborados

La enseñanza por transmisión de conocimientos ya elaborados, que suele identificarse con la escuela tradicional, está bastante vinculada con el positivismo empirista, término acuñado por Augusto Comte en el siglo XIX, pero que cuenta con precursores en siglos anteriores (Bacon, Locke, Berkeley). El positivismo parte, entre otros aspectos, de la creencia de que la ciencia es objetiva y neutra, y de que es posible tomar contacto con la realidad sin que se realice ninguna interpretación, pues la objetividad constituye su ideal.

Esta corriente, trasladada al ámbito de la educación, se apoya en una concepción estática de la ciencia. Concepción que enmarca a la misma como un conjunto de verdades definitivas e inamovibles, que deben ser transmitidas proporcionando conocimientos ya elaborados para su aprendizaje por recepción. Este paradigma, que tuvo su apogeo en nuestro país hasta la mitad de la década del 60 del siglo pasado, todavía conserva muchos adeptos. Su implementación en el aula - la enseñanza por transmisión de conocimientos ya elaborados- aunque lleve la impronta propia de cada educador, está caracterizada por un gran protagonismo docente, programas enciclopédicos, muy escasamente vinculados con los fenómenos cotidianos, programas para los que es vital potenciar la memoria mecánica, y que dan a las actividades experimentales el lugar de mera comprobación o justificación de marcos teóricos previos.

Este paradigma es responsable de una buena parte de la visión que, en el imaginario popular, se ha construido alrededor de la figura del científico: siempre hombre, nunca mujer, de raza blanca, olvidadizo para lo cotidiano, rodeado de balones y tubos de los que emergen vahos misteriosos. Es decir, potencia ideas elitistas, más bien sectarias y de discriminación de género respecto del trabajo científico.



Enseñanza por descubrimiento autónomo

Frente a la escuela tradicional, la enseñanza por descubrimiento autónomo, que suele clasificarse como escuela activa, surge como una especie de respuesta ante la prioridad que se les asigna a los contenidos en desmedro del trabajo experimental y para establecer un mayor protagonismo al alumno. Esta corriente se traduce en una concepción de ciencia que corresponde a la de un inductivismo ingenuo, que pone el acento en la observación de los fenómenos como punto de partida para la construcción del conocimiento científico (MCE, 1993). En ella, a partir de un planteamiento empirista, se potencia el trabajo autónomo a través del denominado método científico que, en muchos casos, determina una deformación de la naturaleza de la investigación científica (Giordan, 1978) convirtiendo los trabajos prácticos en meras manipulaciones y suele traducirse en un vaciamiento de contenidos, ya que lleva a utilizar una importante cantidad de tiempo escolar para adquirir conocimientos científicos no sistematizados.

En los libros de texto, este paradigma suele evidenciarse a partir de un primer Capítulo inicial que se refiere a los pasos que se deben cumplir dentro del llamado método científico. Esta escuela, en líneas generales, intentaba que el alumno, a la manera del científico, produjera su propio conocimiento, en lugar de recibirlo ya elaborado (Pozo, 1987).

En una línea de tiempo, el auge de este paradigma puede situarse a comienzos de la década del 60. Pero, mientras que en el interior de algunas aulas ocurrían los procesos que hemos descrito anteriormente, en esa misma época, la toma de

conciencia social de las limitaciones del conocimiento científico y de su correlato tecnológico y el desencanto de la sociedad ante los peligros de una técnica incontrolada (Estella, 1986) desencadenan un movimiento de renovación en la Didáctica de las Ciencias. El catalizador para dicha renovación fue la puesta en órbita del Sputnik 1, hecho que movilizó a las comunidades científicas y educativas de Europa y Norteamérica para la concreción de proyectos de trabajo que logran concitar el interés y la participación de los jóvenes. Los primeros proyectos que fueron surgiendo, se centraron en la estructura de cada ciencia en particular, poniendo énfasis en el llamado método científico guiado, a través de una cantidad de propuestas de abordaje experimental.

Dentro de estos proyectos, pueden mencionarse para el campo de la Química:

- Proyecto CHEM, "Química, una ciencia experimental" (1960)
- CBA, "Chemical Bond Approach project"(1963)
- IPS, "Introducción a las Ciencias Físicas" (1967)
- Proyecto Nuffield (iniciado en 1962)

Todos ellos, interesantes proyectos que merecen formar parte de la biblioteca de consulta de cualquier docente especializado en la enseñanza de la Química. El Proyecto Nuffield, por ejemplo, involucra una importante cantidad de materiales bibliográficos donde se destacan libros sobre posibles experimentos, libros sobre datos, manuales para el profesor, monografías, etc. Este proyecto, en nuestra escuela media tuvo una limitada repercusión, ya que para su implementación era necesaria una reestructuración profunda de las asignaciones horarias, por lo cual se transformó en material de asesoramiento para la realización de determinadas actividades.

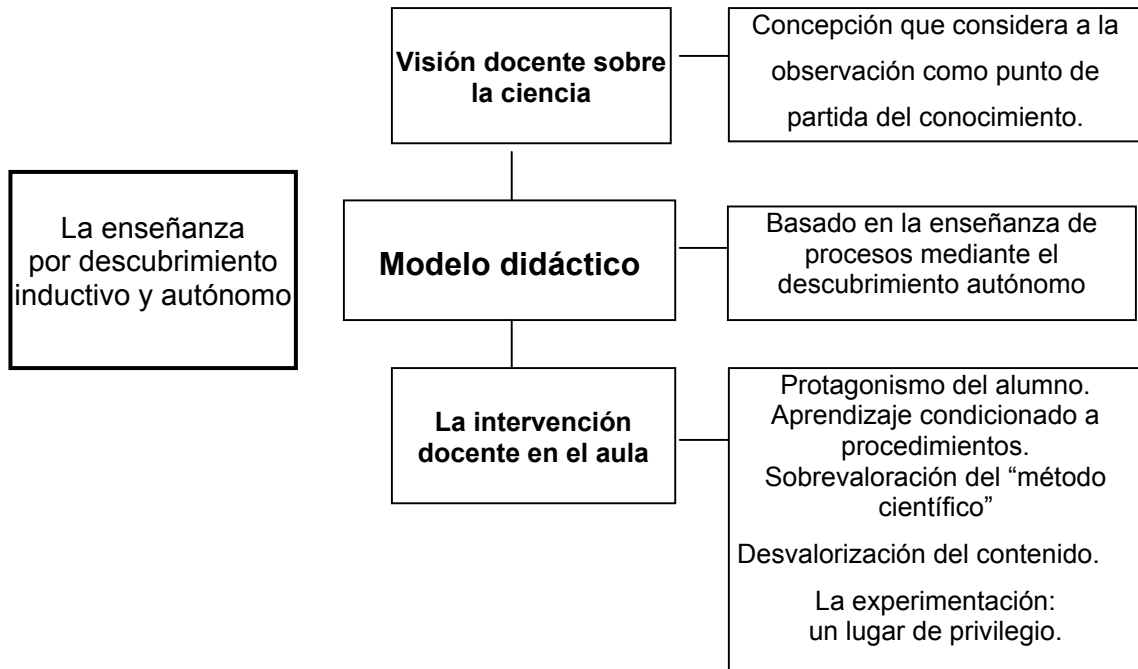
En cuanto al proyecto IPS, "Introducción a las Ciencias Físicas", se convirtió durante un par de años en una experiencia piloto que se instaló en algunas escuelas, en la materia denominada, en esos momentos, Elementos de Física y de Química, que tenía una carga horaria semanal de 2 horas cátedra.

Poco a poco, los aportes de las investigaciones en Psicología y la incipiente preocupación por los deterioros ambientales y la calidad de vida, fueron empezando a generar la necesidad de encuadres interdisciplinarios de enseñanza de la Química y las ciencias experimentales en general. Aparece así un proyecto de la UNESCO, Nuevas tendencias de integración en la enseñanza de las ciencias, en el cual se presenta una visión conceptual integrada de este campo.

Por otra parte, la comunidad científica de este período se plantea un intenso debate epistemológico y filosófico, en contraposición a las ideas positivistas, vigentes y predominantes hasta fines de los años '50.

Este debate se instala a partir de varios referentes, entre ellos Karl Popper, Thomas Kuhn y Michael Foucault. Kuhn plantea que el progreso de la Física y de la Química, y en cierta medida el de otras ciencias, se realiza sobre la base de la existencia de revoluciones científicas que se producen cada vez que hay un cambio de paradigma, entendiendo como paradigma a un conjunto de teorías y modelos avalado por un estatuto epistemológico, sujeto al acuerdo de la comunidad investigadora. Su postura fue apoyada con reservas por una corriente posterior, el anarquismo epistemológico, cuyo principal representante fuera el pensador austríaco Paul Feyerabend.

De acuerdo a esta última escuela (Feyerabend, 1975) no hay un método privilegiado para la evolución del conocimiento en las ciencias experimentales, siendo el método hipotético deductivo apenas una herramienta más, que puede jugar en ciertos períodos históricos un rol secundario frente aspectos subjetivos del investigador y sociológicos de su comunidad de pertenencia.



Enseñanza acorde con el proceso de producción de los conocimientos científicos

Este paradigma que se va desencadenando a partir del reconocimiento de la existencia de profundos errores conceptuales, difíciles de erradicar, determinó importantes líneas de investigación sobre la estructura cognoscitiva de los alumnos. Como veremos más adelante, las ideas previas de los alumnos juegan un papel decisivo en la construcción de los nuevos aprendizajes. A partir de los avances de la psicología, la recuperación de los trabajos de Jean Piaget y Vygotski, los aportes de Ausubel – "averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia" – se va percibiendo el paralelismo existente entre esta estructura cognoscitiva y los cambios de paradigmas teóricos que subyacen en los procesos de evolución del conocimiento científico.

Los estudios de la psicología genética van dando cuenta de la necesidad de poner a los alumnos en situaciones en las que deban emitir hipótesis, diseñar y realizar actividades experimentales, analizar con rigor sus resultados, confrontar sus ideas, con el objeto de generar conflictos cognoscitivos que posibiliten un verdadero cambio conceptual (Gil Pérez, 1983).

Poco a poco se va armando un andamiaje que intenta comprender los procesos de aprendizaje, concebidos como una actividad constructiva por parte del sujeto que

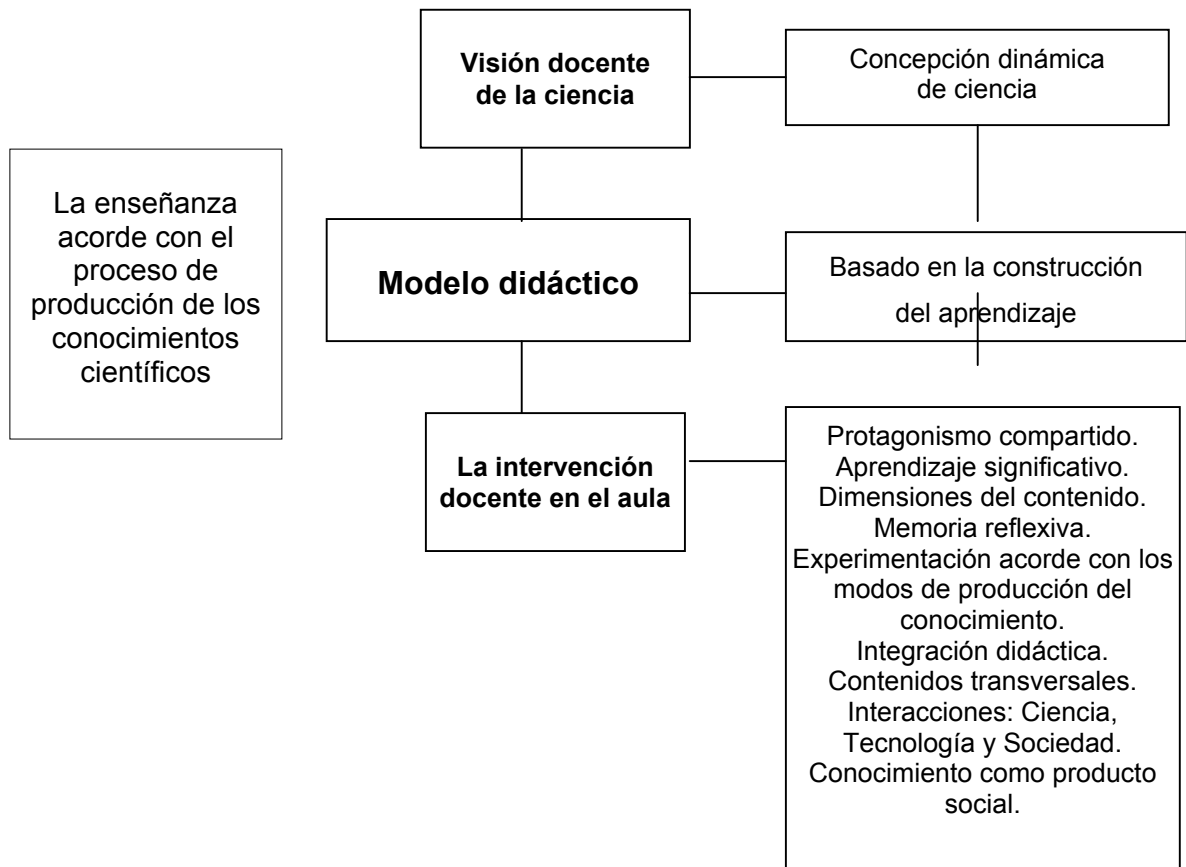
conoce. Se instala la discusión sobre la incidencia que, en el proceso citado, poseen las preconcepciones de los alumnos, destacándose los aportes de César Coll, Montserrat Moreno, Rosalind Driver, Gimeno Sacristán y muchos otros. Por otra parte, se pone énfasis en la importancia que posee el trabajo en equipo para los alumnos, en esta actividad constructiva.

Muy pronto, todas estas ideas van dando cuerpo a una denominada corriente constructivista que considera a la ciencia como una construcción humana, al discurso y la observación como una interpretación vinculada con una perspectiva particular, a los paradigmas disciplinares como cuadros de referencia que norman la construcción de los saberes. Este encuadre, por otra parte, significa que a cada paradigma le corresponde un sujeto científico que estructura observaciones y conocimientos de una manera específica a la disciplina considerada.

Surge de este planteo con fuerza la importancia del aprendizaje significativo, la reflexión sobre las diferentes dimensiones que los contenidos poseen, y la necesidad de revisión del papel de la intervención docente. Según Coll, los protagonistas interactivos del acto educativo son ahora: "el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje, el objeto u objetos del conocimiento que constituye el contenido del aprendizaje, y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje del alumno"

Este paradigma asume a la ciencia como un cuerpo de conocimientos que evoluciona, como proceso, como actitud del sujeto (Fumagalli, 1993), como producto social del Hombre, y el modelo didáctico que deriva de ella está basado en la concepción del aprendizaje como construcción individual y colectiva.

La implementación de este paradigma en el aula trae aparejada la necesidad de que la experimentación ocupe un lugar coherente, relacionado con los modos de producción del conocimiento científico. Surge, a nivel internacional, la discusión acerca del importante papel que desempeña la cultura científica y tecnológica en el desarrollo social, económico y político de los diferentes países. Se asume, paulatinamente, la necesidad de ampliar el enfoque actual de las ciencias incorporando las poderosas interacciones existentes entre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (interacciones CTS) y se acuerda la urgencia de ir perfilando una ciencia para el ciudadano del tercer milenio.



¿Un nuevo paradigma?

En la actualidad y sustentada por distintos investigadores en Didáctica de las Ciencias, una nueva corriente teórica sostiene que el constructivismo, en su interpretación más ortodoxa, no toma demasiado en cuenta las dimensiones sociales de la construcción de los saberes. A partir de esta crítica, se ha generado un movimiento contemporáneo de la epistemología, el socio constructivismo (Fourez, 1998), que remarca la importancia de una serie de aspectos:

- ✓ Las prácticas científicas son construidas por las personas y para las personas, en un esfuerzo histórico y colectivo, lo que determina la existencia de una dimensión social en la construcción de los saberes.
- ✓ La observación se hace siempre desde la perspectiva de una modelización que depende de su contexto, de los proyectos que la sustentan y de sus destinatarios.
- ✓ Los modelos no son espejos del mundo, son sus "re-presentaciones".

- ✓ Existen infinidad de modelos: entre ellos, algunos son validados por amplios grupos de referencia (comunidades científicas o profesionales) y constituyen los saberes estandarizados.
- ✓ Las ciencias son saberes históricamente estandarizados. Como tal, una estandarización determinada puede ser reemplazada por la comunidad científica por otra más adecuada.

Enfoque para la enseñanza de la Biología

Sobre la naturaleza de la ciencia y su enseñanza

Los grandes cambios científicos, sociales y educativos ocurridos en los últimos treinta años han incidido en el avance de la Didáctica de las Ciencias Experimentales (Biología, Física, Química y Geología). Para Biología en particular, influyen los nuevos conocimientos, los cambios sociales generados por los avances tecnológicos y las problemáticas ético sociales que de ellos se derivan.

También ha cambiado la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de estas disciplinas. Entre las nuevas orientaciones señaladas para la educación secundaria en ciencias, se indica la necesidad de pensar en:

Seleccionar objetivos, actividades y contenidos que le den un carácter funcional al conocimiento, permitiendo que éste surja de la respuesta a problemas e interrogantes y desde los conocimientos previos de los estudiantes.

Integrar en el currículo y en los aprendizajes, los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la disciplina, en el marco de un diseño flexible y con eje en las actividades. Lo anterior requiere atender a la diversidad del grupo humano, como factor que enriquece la práctica y no como obstáculo.

Implementar estrategias de enseñanza que dejen explícita la concepción de cómo se aprende, cómo se enseña, y que valoren los procesos de comunicación en el aula como factor que ayuda al aprendizaje.

Visualizar el aula como un espacio dinámico, con perspectivas variables pero acordes a la actividad.

Estas orientaciones cobran sentido en el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje que recreen la epistemología de la disciplina; de allí la necesidad de reflexionar y detenerse en la resignificación del quehacer educativo.

La postura didáctica que se sostiene en esta disciplina es aquella que estudia la comunicación y transformación de los saberes en el aula. Por ello, antes de analizar cómo se transforman los conocimientos científicos en el marco de determinadas estrategias de enseñanza, es necesario, como docentes de ciencia, tener en claro qué es la ciencia, ya que de la respuesta a esa pregunta dependerá lo que se enseña y cómo se enseña.

¿Cómo se genera el conocimiento científico?

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. Es por ello que se han incorporado a los debates de la enseñanza de las ciencias los aportes de la Filosofía de la Ciencia. Si bien un profesor de ciencias no puede abarcar en su formación las especificaciones de esta área, es necesario retomar algunos elementos como fundamento para su tarea.

Como sabemos en el siglo XIX se han producido una serie de afirmaciones teóricas que revolucionaron el mundo y tuvieron bases en las investigaciones de biólogos, físicos y químicos. Para Biología en particular Charles Darwin, Adreu Wallace y Gregor Mendel ocasionaron grandes cambios en esta disciplina con sus teorías de la evolución, selección natural y genética.

Paralelo a la producción del conocimiento de estos científicos, como de otros anteriores y posteriores, se desarrolla una filosofía sobre este tipo de saber y consecuentemente una visión de ciencia. Para ellos estaba centrada en la idea de que desde las especulaciones teóricas se generaban las observaciones. Pero esto no fue siempre así.

Un rápido repaso histórico nos permite observar que si bien se señala el nacimiento de las ciencias en el siglo XV, lo que ocurre en los siglos XVI y XVII es lo que nos brinda elementos para el análisis de la visión de ciencias que trascienden al ámbito educativo.

En dichos siglos se dan movimientos científicos vinculados al empirismo. Su aspecto más revolucionario lo constituyó el énfasis en la experimentación como base para la construcción de los nuevos conocimientos. El método científico se estableció como un conjunto de reglas de validez universal que permitía, fundamentalmente a través del análisis de los hechos, la experimentación y la observación, inferir las conclusiones y explicaciones científicas. Dicha observación se suponía objetiva, es decir que no estaba afectada por la mediación del observador. La ciencia se basaría principalmente en los registros de los que se podía principalmente ver, tocar u oír. De esta forma, se genera una visión inductivista ingenua del conocimiento, que influye notoriamente tanto en las investigaciones científicas como en los métodos de enseñanza.

En esos tiempos se puso énfasis en el desarrollo de reglas lógicamente coherentes que indicaran cómo se podrían derivar enunciados teóricos de los enunciados observacionales.

Tanto la separación entre la observación y la teoría como la aplicación de la lógica para comprobar y justificar la teoría (dejando de lado la posibilidad de crear teoría), fueron los dos elementos que influyeron o se trasladaron a las propuestas para enseñar ciencias.

¿Cuáles son las principales derivaciones de esta postura en el campo de la educación en ciencias?

Justamente pensar que todo conocimiento y teoría se deriva de la observación y experimentación, que los conocimientos -producto de las generalizaciones a las que se arriba-, son neutrales y de validez universal. Además, entender al método científico como conjunto de reglas fijas y cuya aplicación caracteriza a la investigación.

Numerosos investigadores en didáctica de las ciencias señalan que todavía hoy, esta imagen de ciencia es la que está presente en textos, currículo y clases. Por ello se debe comprender que la inducción es inadecuada para describir el método científico, y los métodos de aprendizaje por descubrimiento (en el sentido antes explicado) favorecen una imagen distorsionada de lo qué es y cómo se hace ciencia.

Como expresa Duschl (1997) "se orienta a los estudiantes a observar o 'descubrir' los fenómenos naturales y los conocimientos científicos sin comprender los conceptos o principios necesarios para ver y descubrir".

Siguiendo con la historia vemos que, si bien se mantiene la importancia de la comprobación mediante la experimentación, se cuestiona desde otras posturas su autoridad absoluta. Surgen así las posiciones de quienes forman parte de la Nueva Filosofía de la Ciencia (NFC). Sus críticas comunes al empirismo se refieren a que las teorías y leyes no se derivan inductivamente de las observaciones, ellas se

comprueban o refutan por la observación y la experimentación. De esta forma, las teorías son las que preceden a la observación.

Es inicialmente Popper quien hará hincapié en la posibilidad de refutación de los enunciados científicos, es decir, probar que una ley puede ser falsa. Así, contrastar una ley o teoría es tratar de refutarla, si no se logra, queda corroborada (no confirmada como hablaba el inductivismo) y pasa a pertenecer al campo de la ciencia.

Posteriormente Kuhn elabora un modelo de cambio de las teorías a través de revoluciones científicas. Para él una teoría no se abandona porque puede ser falsada, sino porque triunfa un nuevo paradigma sobre el anterior. Un paradigma determina tanto los problemas a investigar como los métodos, se refiere a modelos y concepciones teóricas compartidos por la comunidad científica. Así, un cambio de paradigma ocurre cuando aparece otro con mayor capacidad explicativa capaz de resolver problemas que el antiguo no podía.

Otra posición posterior al falsacionismo es la de Lakatos el cual caracteriza a la ciencia a través del progreso en los programas de investigación.

Actualmente, "la ciencia se origina en preguntas, en problemas a los que se busca solución; es una actividad cognitiva que trabaja con elementos como hipótesis, principios o teorías sujetas a comprobación o refutación. No puede utilizarse la verificabilidad como rasgo único de delimitación, y lo mismo podría decirse de otros rasgos, pues en las distintas ciencias hay métodos de trabajo diferentes, pero si puede analizarse el perfil conjunto." (Jiménez y Sanmartí, 1997).

¿Cuáles son las principales derivaciones de esta postura en el campo de la educación en ciencias? Retomar la importancia de las teorías, fomentar el razonamiento hipotético, por confrontación y argumentación. Reconocer que la observación no es fiable y depende de la teoría. Tener una imagen de ciencia relativa y en permanente cambio, con historia y contexto. Relacionar lo conceptual con lo metodológico y admitir variaciones de este según el problema analizado. Tomar al conocimiento como algo que se construye y reconstruye en la escuela. Reconocer que las estructuras conceptuales que el alumno ya posee influyen en el trabajo observacional que este hace. Repensar las estrategias de enseñanza por descubrimiento contextualizándola en una perspectiva constructivista.

En coincidencia con la postura de Duschl (1997) creemos necesario tener en cuenta el conocimiento de la historia de las ciencias. Nuestra comprensión de la investigación científica debería abarcar no solo los procesos de comprobación del conocimiento, sino también los procesos generadores de éste. Es decir, hay una lógica que puede aplicarse al descubrimiento científico. En este sentido el autor señala dos caras o caracterizaciones relativas a la naturaleza de las ciencias:

1-la ciencia como un proceso de justificación del conocimiento (lo que sabemos)

2-la ciencia como un proceso de descubrimiento del conocimiento (cómo sabemos)

La primera caracterización domina la enseñanza contemporánea de las ciencias, se les presenta a los alumnos un cuadro incompleto, ya que se los hace participar de tareas diseñadas solo para mostrar lo que se conoce de ellas.

Lo que falta en la actualidad, en el currículum de ciencias, es diseñar la implementación de propuestas didácticas que trabajen sobre la otra cara, es decir el "cómo".

Por ejemplo, reflexionar en Biología cómo se llegó a conocer la manera en que se produce la herencia de caracteres o el proceso de evolución. Seguramente responder esta pregunta nos conduce más allá del simple relato histórico como eje de nuestras clases.

Las teorías científicas, por ejemplo las de la evolución, son complejas y merecen un tratamiento más allá de su información lógicamente reordenada. Tenemos que tratar de entender su proceso de construcción.

De esta forma, las concepciones respecto de cómo enseñar ciencias están fuertemente influidas por la concepción de cómo se genera el conocimiento científico.

A modo de síntesis

Se puede decir que se ha pasado, de caracterizar la ciencia por el método y una aplicabilidad universal de éste (empirismo de los siglos XVI y XVII), a una visión de ciencia centrada en los modelos teóricos y programas (Nueva Filosofía de la Ciencia) y definida actualmente como una actividad cognitiva.

A partir de las ideas anteriores se han definido finalidades para la enseñanza de las ciencias, relacionadas con las capacidades que deberían desarrollar los alumnos.

En principio, aprender los conceptos contextualizados en los modelos y teorías que le dieron origen. Es decir, aproximar cada vez más la interpretación de los fenómenos a los modelos que propone la comunidad científica.

Dicha interpretación requiere desarrollar destrezas cognitivas y de razonamiento científico, lo que previamente llamamos "hacer ciencias". Ello se complementa con la necesidad de desarrollar destrezas experimentales relacionadas con los procedimientos y especialmente la resolución de problemas (como visión superadora del método científico estándar). Por último y en el marco de las actitudes, desarrollar un pensamiento crítico que posibilite opinar y tomar decisiones.

Todo lo anterior debería permitir construir una imagen de ciencia en permanente revisión, no neutral, con aplicaciones tecnológicas e inserta en una realidad socio-cultural.

Coherentemente con lo anterior los docentes deben organizar su enseñanza entendiendo al conocimiento como algo a construir y no como algo dado; favorecer la reconstrucción del conocimiento en el aula a través de la resolución de problemas, preparando programas de actividades, usando variedad de métodos y diseñando un currículum flexible que promueva la alfabetización científica.

Por eso antes de comenzar con el desarrollo de los temas específicos de Biología, es conveniente que observemos algunas de sus repercusiones actuales:

El genetista Nicolás Jouve de la Barreda, en su conferencia del II Congreso Iberoamericano de Educación en Ciencias Experimentales, realizado en Córdoba en septiembre de 2000, expresa:

“Los grandes descubrimientos en los 100 años de existencia de la Genética y el auge de la Biología Molecular, durante las últimas décadas, nos permiten conocer más y mejor los seres vivos. Los programas deben dirigirse no solo al análisis físico-descriptivo de los aspectos de adaptación al medio, motivos de estudio más abundantes en los textos de Biología en los últimos años, sino sobre todo hacia la organización y características del conjunto de sus genes, el genoma, y sus implicaciones funcionales, evolutivas, y sus potenciales aplicaciones prácticas en medicina, salud pública y agricultura. De esta forma estaremos contribuyendo a la formación de una sociedad mejor preparada para hacer frente a las decisiones políticas y a las demandas industriales y sociales en materia de legislación y bioética.

Es preciso abandonar la idea de que los avances en Genética y sobre todo su apoyo decisivo a la teoría de la evolución, son solo materia de satisfacción intelectual. Hay una serie de descubrimientos decisivos que aún sin una aparente relación entre sí, encajan perfectamente y permiten explicar dimensiones de los seres vivos que hasta hace poco nos parecían inabordables, y de los que además surgen importantes aplicaciones prácticas. Los descubrimientos en materia de Genética nos permiten conocer y comprender las bases de los fenómenos de la evolución y el desarrollo de los seres vivos, y nos han aproximado al entendimiento del propio fenómeno de la vida. El denominador común de esta nueva forma de entender la Biología, es el conocimiento de la organización del mensaje hereditario, y sus propiedades de replicación, recombinación, mutación y capacidad de expresión, mediante la codificación de otro tipo de biomoléculas, o la determinación de sus capacidades funcionales. En definitiva el ADN, se ha convertido en la referencia inevitable de casi toda interpretación básica o aplicada de los hechos que nos interesan de los seres vivos”

Como vemos, este autor recomienda, desde la visión de un investigador en genética, las decisiones curriculares que habría que tomar respecto de la enseñanza de la Biología. Algunos indicadores de dichas decisiones son, por ejemplo, la gran cantidad de noticias –en diarios, revistas, etc.- que hablan del ADN. Este término ha pasado a formar parte del vocabulario cotidiano, quizás sin que la sociedad sepa con claridad de qué se trata.

Somos los docentes de Biología quienes podemos, desde la institución educativa y desde nuestro proyecto curricular, participar de la “alfabetización científica” de nuestra comunidad para que este “término” se convierta en una “conceptualización”.

Cuestiones que requieren un tratamiento institucional

El proyecto de capacitación en actualización disciplinar contempla un conjunto de actividades a desarrollar por los docentes; muchas de ellas no sólo proponen acciones que se resuelven en el ámbito del aula, sino que la exceden e involucran a diversos actores: el área o departamento al que corresponde la asignatura, los profesores de otras áreas y/o el conjunto de los docentes de la institución, independientemente de que estén participando de este curso.

Esto es así porque la propuesta de actualización disciplinar no está dirigida sólo a los profesores, sino también a todos quienes toman decisiones acerca de la enseñanza, más allá del aula; puede ser tomada entonces, como una oportunidad de aprendizaje institucional. En tal sentido desafía especialmente al equipo de gestión de la escuela porque es quien tiene a su cargo las tareas necesarias para impulsar su apropiación, adaptándola a las características de la institución, sus docentes y sus alumnos.

Este documento contiene un conjunto de textos extraídos de los módulos disciplinares, que se han seleccionado para usted, justamente porque se considera interesante analizarlos desde la perspectiva de los directivos, los coordinadores de equipos docentes y los asesores pedagógicos.

De esta manera se puede revisar una situación bastante frecuente en la vida cotidiana de las escuelas de nivel polimodal o medio: el hecho de que algunos docentes o equipos de docentes participen en experiencias de actualización y necesiten de la participación de quienes coordinan y supervisan sus prácticas pedagógicas, para concretar las iniciativas que les sugieren.

Fragmentos extraídos del módulo 1 de Química

"A lo largo de los diferentes capítulos de este módulo, nos ocupamos de presentar aspectos sustantivos del campo de la Didáctica de las Ciencias, y sus aplicaciones concretas en la enseñanza de la Química. Nuestro propósito es compartir con Usted una serie de contenidos de este campo del conocimiento, con el objeto de ir logrando coincidencias acerca de lo que es posible enseñar en el aula del Nivel Polimodal o medio, las estrategias de intervención docente más significativas y los alcances esperados.

Por ello, entre otras temáticas, en el contexto de esta acción de capacitación nos ocupamos de:

- ✓ Analizar y proponer reflexiones acerca de la práctica docente, destacando la importancia del papel de la intervención pedagógica y su influencia en el aprendizaje de los alumnos, posibilitando la recreación de diferentes estrategias metodológicas como componentes de un modelo didáctico coherente con la actual concepción de ciencia.
- ✓ Proponer diferentes metodologías de relevamiento de las ideas previas o preconcepciones de los estudiantes de Química del nivel respecto de los núcleos conceptuales que vamos abordando.
- ✓ Hacer sugerencias sobre los diferentes criterios de selección, secuenciación y organización de contenidos que pueden implementarse en el diseño y planificación de una unidad didáctica.
- ✓ Ofrecer pautas sobre el enfoque de las actividades de resolución de problemas y trabajos prácticos como situaciones problemáticas, en un contexto de aprendizaje investigativo.
- ✓ Insistir en la necesidad de una mayor aproximación del profesor de Polimodal o media al trabajo investigativo de la ciencia, tanto sobre publicaciones de divulgación científica, como sobre los papers utilizados como fuente primaria de los mismos.
- ✓ Reflexionar sobre la intencionalidad de la evaluación y sobre los instrumentos de evaluación (diagnóstica, de proceso y sumativa) a emplear para los contenidos abordados.
- ✓ Favorecer el trabajo cooperativo y solidario entre los docentes del Nivel, del área de las Ciencias Naturales o de Química, en la misma o entre diferentes instituciones.

• Perfil del egresado.

Propone el desarrollo de la siguiente actividad:

"le estamos proponiendo que piense en las competencias que deberían poseer, al egresar del Nivel Polimodal o medio, ese muchacho o esa joven que hoy, están en su clase. En tal sentido, trate de responder a las cuestiones que planteamos a continuación, considerando en su respuesta las siguientes dimensiones de interacción didáctica: disciplinar, organizacional y motivacional."

Actividad N° 11

- 1- ¿Cuál es el perfil del egresado de Polimodal establecido en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución en la cual se desempeña? ¿Está de acuerdo con ese perfil? ¿Qué aspectos modificaría?
- 2- ¿Cuál es el perfil real con el cual egresan?
- 3- Si existe una brecha importante entre uno y otro perfil, ¿cuáles son a su criterio, las estrategias necesarias para cerrarla?

- **Las preconcepciones de los alumnos**

“Indagar acerca de qué saben nuestros alumnos implica un cuestionamiento respecto de las ideas que esos estudiantes tienen sobre la ciencia en general, y sobre el tema específico en particular.

Indudablemente, es de esperar que las ideas que los adolescentes han logrado construir para dar sentido al mundo natural, sean algunas correctas y otras no. Estas últimas, se conocen como concepciones alternativas, ideas previas, preconcepciones, y son las que interfieren, obstaculizando el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Según Furió Más (1996), hay sustanciales diferencias entre concepciones alternativas y esquemas alternativos. Las primeras están asociadas a “lo que los estudiantes nos dicen que piensan sobre algo”, en cambio los esquemas alternativos se corresponden a “lo que los investigadores dicen que ellos piensan”. Lo cierto es que las preconcepciones de los alumnos revisten una significativa importancia en los procesos de aprendizaje de la Química en el nivel Polimodal.

“Las ideas previas que los alumnos traen al aula sobre los fenómenos, les sirven para desarrollar verdaderas *disciplinas informales*, paralelas a las disciplinas escolares enseñadas. Estos conceptos informales pueden adquirir al alcanzarse la adolescencia el carácter de verdaderas teorías intuitivas, basadas en la lógica del sentido común, y a menudo se oponen y obturan el aprendizaje de nuevos conceptos de ciencia escolar.

- **El modelo de ciencia que prevalece en la institución**

Por ejemplo la actividad acerca del quehacer científico o ideas respecto de las ciencias es una actividad no solo interesante para que la realicen los alumnos; será también importante analizar el modelo de ciencia que prevalece en la institución. Este es un punto interesante para lograr acuerdos institucionales porque el modelo de ciencia que subyace en la práctica de cada profesor de Química, o de otras disciplinas, es el resultado de una epistemología implícita o explícita, es decir, de una cierta manera personal de comprender y transferir el proceso de conocimiento disciplinar.

Actividad N° 7

1. Recupere su búsqueda de aquella oportunidad y extiéndala a otros materiales impresos (revistas o cómics) y material fílmico (dibujos animados o películas de aventuras) para niños y adolescentes.
 - a) Visualice en ellos cómo se representa la figura del investigador o científico.
 - b) Observe si aparecen mujeres y en qué rol.
 - c) Analice con detenimiento si se presentan los procesos que llevaron a determinados descubrimientos o avances científicos tecnológicos.
 - d) Revise cuáles son las producciones esperadas (tipo de actividad o propuesta de acción que se solicita).
2. Saque conclusiones y comparta con otros colegas los hallazgos.

• **Propuesta de una secuencia didáctica**

" El desarrollo de estos temas, a nuestro entender, podría incluir la siguiente **secuencia didáctica**:

- ✓ Hacer una evaluación diagnóstica sobre las ideas de los alumnos (...)
- ✓ Revisar la información recogida con el objeto de realizar ajustes y tomar las decisiones pedagógicas necesarias.
- ✓ Diseñar alguna actividad experimental que proporcione mayores evidencias.
- ✓ Discutir la idea de modelo y aplicar a otras situaciones u otros campos.
- ✓ Presentar a los alumnos una "caja negra" y facilitar, en un trabajo grupal, el enunciado de hipótesis que intenten justificar su contenido. (...)
- ✓ Proponer exploraciones biográficas (...)
- ✓ Introducir, a partir de sencillos experimentos – las ideas a trabajar -.
- ✓ Proponer diferentes situaciones problemáticas (...)
- ✓ Establecer formas alternativas de comunicar los resultados (informes, esquemas, cuadros, relatos orales, etc).
- ✓ Proponer la resolución de ejercicios y problemas abiertos que permitan consolidar los aprendizajes realizados.
- ✓ Realizar una evaluación en proceso para detectar las dificultades de aprendizaje que permitan reorientar la práctica.

Es obvio que esta secuencia es tentativa, no prescriptiva. La verdadera, la que Usted puede armar para su implementación en el aula, debe construirse en el contexto de la propia realidad institucional (modalidad, nivel evolutivo de los destinatarios, ideas previas, acuerdos docentes para el nivel, etc."

• **Análisis de las prácticas áulicas**

Actividad N° 8

Describa brevemente:

- a)** ¿Cómo se desarrollan las actividades prácticas en sus clases de Química del ciclo Polimodal?
- b)** ¿Qué tipo de problemas plantea?
- c)** ¿Los prepara usted o los adapta de libros de texto de la materia?
- d)** A lo largo de su carrera docente, ¿cuáles son los problemas o contenidos que ha observado como más difíciles para sus alumnos?

Actividad N° 9

Retome las respuestas que Usted elaboró, en el Capítulo 1, de las que se desprenda su propia concepción de ciencia. Analícelas y, a continuación:

a) Trate de explicitar si sus ideas actuales acerca de la naturaleza de la ciencia coinciden con las de aquel momento. En caso negativo, ¿en qué se diferencian?

b) Indague la visión que tienen sobre la ciencia algunos de sus colegas.

Registre todo lo obtenido, para recuperarlo más adelante.

• **Análisis y selección de recursos didácticos**

"Por ello, nos parece adecuado sugerirle una serie de aspectos a tener en cuenta a la hora de decidirse a trabajar con un material de divulgación científica:

- ✓ Es fundamental, especialmente en el caso de artículos de divulgación tomados de los periódicos, identificar la fuente de información primaria. Deseche todo material sobre el que tenga dudas; la seriedad de la publicación y del autor deben garantizar la fiabilidad de la información.
- ✓ Evalúe las dificultades que encierran los conceptos científico-técnicos involucrados en el texto en función del nivel que poseen sus alumnos. Para algunos alumnos pueden ser obstáculos paralizadores, en cambio para otros (por ejemplo del último año del Polimodal, del Polimodal orientado o Trayectos Técnicos) es posible que las dificultades conceptuales del texto se constituyan en un movilizador para nuevas construcciones o para un aprendizaje más crítico o complejo.
- ✓ El material debe ser coherente con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando a cabo. Para ello debe haber sido planificado teniendo en consideración tanto la pertinencia de su tratamiento como la oportunidad de su inclusión.

Si el material seleccionado plantea un problema científico específico, es posible orientar el análisis de los siguientes aspectos (Gómez Vecchio, 1994).

1-El campo científico	2 Los actores de la ciencia	3-Los actores sociales
¿Qué problema enfoca? ¿A qué área de la ciencia pertenece? ¿Propone soluciones? ¿Qué obstáculos dificultan esas soluciones?	¿Qué científicos mencionan? ¿A qué institución científica se refiere? ¿Cómo estudian el problema?	¿A qué instituciones o grupos involucra? ¿Qué acciones sociales favorecen la solución? ¿Cómo puede participar cada uno en el tema?

Si, en cambio, se trata de trabajar un descubrimiento científico se pueden usar, con pequeñas modificaciones, los cuestionamientos vinculados con los actores de la ciencia y actores sociales y modificar el primero, centrando la atención sobre los siguientes aspectos:

1- El campo científico y sus aplicaciones

- ¿En qué consiste el descubrimiento?
- ¿A qué área de la ciencia corresponde?
- ¿Qué tipo de avance implica en su área?
- ¿Tiene alguna clase de aplicación?
- ¿Dentro del área o en el campo de la tecnología?

El trabajo con este tipo de materiales es recomendable, porque posibilita que los estudiantes puedan:

- ✓ Vivenciar a la ciencia como una actividad de hombres y mujeres que se desarrolla a lo largo del tiempo
- ✓ Contextualizar en un tiempo y un espacio concretos las diversas etapas del pensamiento de los investigadores, filósofos naturales, etc.
- ✓ Comprender la influencia de otros campos del conocimiento y la repercusión de ciertos acontecimientos sociales, económicos, políticos
- ✓ Interpretar los problemas que se debieron afrontar y el contexto en el cual la ciencia fue evolucionando

• **Evaluación de los aprendizajes de los alumnos**

Frente a la necesidad de:	Surgen estrategias que pueden denominarse:	Que involucran decisiones asociadas a:
✓ Revisar las concepciones y competencias que posee el grupo ✓ Conocer lo que los alumnos ya saben sobre el tema que se va a abordar ✓ Anticiparse a las dificultades	<i>Evaluación diagnóstica o inicial</i>	✓ Los procesos de intervención docente ✓ La selección y secuenciación de contenidos a desarrollar y de estrategias didácticas a implementar ✓ Modificaciones curriculares
✓ Conocer la evolución del proceso de aprendizaje ✓ Rastrear los obstáculos y potenciar las fortalezas u oportunidades que se les presentan a los alumnos ✓ Revisar las metodologías de trabajo docente	<i>Evaluación en proceso o formativa</i>	✓ Ajustes y reorientaciones de los procesos de intervención docente. ✓ Reorganización de contenidos ✓ Elaboración de propuestas didácticas alternativas ✓ Procesos personalizados de apoyo
✓ Conocer las dimensiones alcanzadas por el proceso de aprendizaje al terminar un bloque o unidad ✓ Ponderar los tipos y grados de aprendizajes en virtud de los objetivos y propósitos de los contenidos seleccionados	<i>Evaluación final o sumativa</i>	✓ Valoraciones personalizadas que reflejen el grado de aprendizaje realizado ✓ Certificaciones ✓ Promociones

Como se afirma en el último punto del cuadro que se presenta a continuación es un ámbito de toma de decisiones que involucra a las definiciones institucionales.

La evaluación	Es una lectura orientada , porque al evaluar siempre se introduce un esquema de lectura de la realidad que circunscribe, recorta, reduce lo observable, tanto cuando asume formas de control como cuando se trata de la evaluación interpretativa;
	Constituye un pronunciamiento , porque implica un juicio de valor que se encuentra condicionado tanto por el recorte de la realidad que se intenta evaluar como por la pertinencia de los instrumentos de evaluación utilizados;
	Se inscribe en un ámbito de decisiones , asociadas a resoluciones que se adoptan desde lo pedagógico, lo institucional, etc.

Fragmentos extraídos del módulo 1 de Biología

• Unidades didácticas

Ahora bien, para elegir el contenido o tópico se deben tener en cuenta los intereses, conocimientos e ideas previas de los alumnos, los recursos de que se dispone, la relación con el resto del currículum y con el PEI, la lógica de la disciplina y el contexto.

Respecto de la planificación y organización de los contenidos propone el trabajo en Unidades Didácticas, promueve una serie de preguntas que bien podrían ser el inicio del desarrollo curricular independientemente de la materia que se aborde.

En este sentido desarrollo del modulo se propone contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo planificar unidades didácticas innovadoras?
- ¿Cómo abordar una enseñanza de las Ciencias por construcción e investigación?
- ¿Cómo valorar si hacemos y comunicamos ciencia en el aula?

Si pensamos en el diseño de Unidades Didácticas en Biología y para Genética y Evolución en particular, surgirán preguntas como: ¿es conveniente para este tema, seleccionar tanto el eje diacrónico como sincrónico?, ¿qué tipo de enseñanza plantearé?, ¿descriptiva, explicativa, problematizante, disciplinar-interdisciplinar?, ¿qué visión de ciencia y de aprendizaje de las ciencias, la fundamentará?, ¿cómo formularé las actividades para provocar el cambio conceptual y la construcción de los nuevos significados?

Fragmentos extraídos del módulo 1 de Geografía

• *Análisis de programas de materias.*

Actividad Nº 14

- 1) Tome el programa de alguna de las materias que usted enseña y observe detenidamente los objetivos y contenidos propuestos.
- 2) Ahora, agrúpelos según los cuatro aprendizajes básicos. Le ofrecemos el siguiente cuadro como guía para la elaboración de su respuesta.

	Objetivos/Propósitos/ expectativas de logro	Contenidos
Aprender a conocer		
Aprender a hacer		
Aprender a ser		
Aprender a vivir juntos		

- 3) ¿Qué conclusiones puede extraer? ¿Cuál aprendizaje está más fortalecido? ¿cuál menos? ¿A qué lo atribuye? ¿cómo podría hacer para mejorar los pilares más débiles?

Fragmentos extraídos del módulo 1 de Formación ética y ciudadana

• Contenidos transversales

- a) "La ética y la formación para la ciudadanía deben ser contenidos transversales presentes en todas las materias.
- b) La ética y la formación para la ciudadanía no sólo se enseñan explícitamente, sino que los alumnos aprenden a partir de los comportamientos de sus pares, sus docentes y sus directivos, por el modo en el que se establecen los vínculos y se resuelven los conflictos en la escuela.

Es importante que exista coherencia entre los contenidos de ética y formación para la ciudadanía que se enseñan en la escuela, y las actitudes y comportamientos de todos los miembros de la comunidad educativa."

"Tal como lo analizamos en el párrafo anterior la formación ética y ciudadana constituye un área específica del currículum. A partir de aquí, se plantea el problema de la inserción disciplinar de los temas y problemas que delimita.

Si bien los temas de ética tienen inserción clara en una disciplina filosófica específica, los temas de formación ciudadana y Derechos Humanos están atravesados por distintas Ciencias Sociales, desde el Derecho y la Ciencia Política, hasta la Historia, la Sociología y la Antropología, entre otras. Tal como sosteníamos al presentar este material, reconocen una inserción disciplinar múltiple. El reconocimiento de esta diversidad de perspectivas disciplinares resulta fundamental tanto para analizar la complejidad de las temáticas como para definir propuestas de enseñanza adecuadas. (...)

Las Ciencias Sociales en general, y cada una de las mencionadas disciplinas en particular, no responden a tesis epistemológicas únicas, sino que se caracterizan por la multiplicidad de perspectivas y marcos teóricos. Los fenómenos sociales no se explican mecánicamente según relaciones causa-efecto, sino que involucran una multideterminación, así como un carácter de historicidad que hace a su comprensión.

Cualquier atisbo de dogmatismo en la formación en Ciencias Sociales atenta contra la comprensión de las particularidades de este ámbito de conocimiento. Resulta imprescindible, por lo tanto, el reconocimiento y la explicitación de las perspectivas disciplinares involucradas en el abordaje de los contenidos, así como de los distintos marcos teóricos reconocidos al interior de las disciplinas en cuestión. Es por esto que el

tratamiento de estas temáticas se inserta curricularmente en distintas asignaturas y supone una articulación orientada al cumplimiento de los propósitos y finalidades a las que nos hemos referido en el apartado anterior.

Hasta aquí hemos planteado una doble fuente de diversidad en cuanto al abordaje de los temas del curriculum que nos ocupan: por un lado los temas de ciudadanía y derechos humanos se comprenden en relación con **distintas disciplinas** sociales, y por otro cada una de estas disciplinas reconoce en su interior una **diversidad de marcos teóricos** posibles. ¿Cómo abordar esta compleja inserción disciplinar en términos de enseñanza? Para responder a este interrogante resulta interesante pensar en cuáles son los **problemas** que se derivan de una falta de reconocimiento de esta situación.

Selección Bibliográfica

CULTURAS JUVENILES Y CULTURA ESCOLAR ¹

(primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000)

Emilio Tenti Fanfani ²

Propósitos

¿Qué es lo que se ofrece como educación escolar a los adolescentes y jóvenes de América Latina? ¿En qué medida lo que se ofrece responde a las condiciones de vida, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones de latinoamericanos? Para responder a estas preguntas generales es preciso tener en cuenta los grandes cambios que caracterizan el desarrollo de la educación básica en nuestro continente. En un primer momento, dos fenómenos saltan a la vista: por un lado la masificación, por el otro, un cambio profundo en la morfología social de los nuevos inscriptos.

Los datos indican que la escuela para los adolescentes es una escuela en expansión. En muchos casos este crecimiento cuantitativo no fue acompañado por un aumento proporcional en los recursos públicos invertidos en el sector. Demasiadas veces, "hubo que hacer más con menos". Es muy probable que la masificación estuvo acompañada de una disminución del gasto per cápita estirándose al máximo el rendimiento de ciertas dimensiones básicas de la oferta, tales como recursos humanos, infraestructura física, equipamiento didáctico, etc.³

La escolarización, por una parte "crea juventud", es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Pero por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. La vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. Y la fuerza de la cantidad no puede no acarrear consecuencias de calidad. Las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado. Los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados.

Pero la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos. A los "herederos y becarios" se agrega el grueso de la población, es decir, se agregan los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después. Estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que

¹ Documento presentado al seminario "Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

² Sociólogo, consultor del IIPE-UNESCO en Buenos Aires. Profesor titular de sociología de la educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

³ Durante el último quinquenio del siglo pasado, la matrícula en la enseñanza media del Brasil creció el 57%, "siendo el segmento de la enseñanza que ha crecido más en el periodo". Al mismo tiempo se señala este crecimiento fue desordenado y "sin las condiciones físicas adecuadas, sin espacios propios". Por ello según el Censo Escolar de 1998, el 55% de los estudiantes cursan en el turno noche. (BERGER FILHO, R.L., 1999).

ellos son como clase y como cultura. Pero también los jóvenes y los adolescentes de hoy son distintos de los primeros “usuarios” de la educación media. Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (TEDESCO, J.C., 1995).

Todas estas transformaciones en la demografía, la morfología y la cultura de las nuevas generaciones pone en crisis la oferta tradicional de educación escolar. Los síntomas más manifiestos y estridentes son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones, y sobre todo la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados) que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos. Todo pareciera indicar que todos aquellos que “llegan tarde” a la escuela (los adolescentes y jóvenes excluidos) ingresan a una institución ajena, y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales.

En las páginas que siguen me propongo exponer algunas reflexiones que espero ayuden a definir los principales problemas que surgen cuando se enfrentan dos culturas: la de los jóvenes y adolescentes y la que es propia de la tradición escolar. Creemos que comprender, interpretar, explicar y analizar es una dimensión necesaria de cualquier proceso encaminado a intervenir con alguna probabilidad de éxito en el campo de las políticas públicas. En especial nos interesan aquellas que están orientadas a garantizar las mejores condiciones para facilitar el difícil proceso de construcción de la subjetividad y la inserción social de las nuevas generaciones de adolescentes y jóvenes latinoamericanos tanto al campo de la producción como al de la ciudadanía activa.

En síntesis, cuando los excluidos llegan a la educación media se produce el conflicto y el desencanto. Conflicto, porque la universalización de la escolarización produce nuevos problemas y desafíos (por las contradicciones entre características objetivas y subjetivas (expectativas, preferencias, actitudes, comportamientos, etc.) de la demanda y las características de la oferta (inadecuación institucional y empobrecimiento de la oferta escolar).

Desencanto y frustración, porque cuando llegan a la escuela media los pobres se encuentran que no existe ya correspondencia entre escolaridad, obtención del título del bachiller y determinadas sanciones materiales (puestos de trabajo e ingreso) y simbólicas (prestigio y reconocimiento social). Porque llegan tarde, llegan en verdad a otro destino. Obtienen un objeto que tiene otro sentido y otro valor relacional, como es el caso de todos los objetos sociales.

Sentido y valor de la enseñanza media en el mundo de hoy

No es preciso abundar en argumentos para mostrar que la enseñanza media de hoy tiene un significado distinto al que tenía en el proyecto fundacional de los sistemas educativos occidentales. En un principio se trataba de una antesala de los estudios universitarios (y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas emergentes) y como tal estaba reservada sólo a los herederos, es decir a los hijos de las clases dominantes y a algunos pobres meritorios (los “becarios”). Hoy la enseñanza media es más que eso. En verdad es otra cosa. Se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria. Vale no sólo como sendero que conduce a los estudios superiores (valor que conserva), sino que es algo así como el nuevo piso de la escolaridad obligatoria que en todas partes tiende a prolongarse hasta los 17 o 18 años de vida de los individuos. En las condiciones actuales, la llamada enseñanza media es una enseñanza “final” (un “techo”) para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente).

Esta nueva racionalidad cambia el sentido y afecta los viejos “modo de hacer las cosas” en las instituciones. En un principio, cuando se trataba de formar elites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. La carrera escolar era como una carrera de obstáculos. Los “más capaces” de superarlos llegaban al final y adquirían el derecho de entrada a la universidad (en un principio no tenía sentido ninguna “prueba de ingreso” a la educación superior, la prueba era el título de bachiller). La práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados. El fracaso era un fenómeno habitual y esperado en la experiencia escolar. Siempre los llamados eran más que los elegidos y todos los “jugadores” (maestros, familias, alumnos) conocían y compartían esta regla del juego y aceptaban sus desenlaces.

Cuando la enseñanza media se convierte en obligatoria, todos estos dispositivos dejan de tener sentido y si persisten en su accionar, son una fuente de contradicción y conflicto. La reciente experiencia argentina de extensión de la obligatoriedad hasta el segundo año de la vieja secundaria (paso de la educación primaria obligatoria de 7 años a la Educación General Básica de 9 años) está produciendo fuertes contradicciones entre los viejos mecanismos pedagógicos y disciplinarios, las expectativas de docentes y alumnos y las nuevas disposiciones legales y normativas.⁴ Hoy la permanencia de los adolescentes en la escuela ya no es algo aleatorio o discrecional. Ni los alumnos ni los padres, ni los agentes escolares están en condiciones de determinar la inclusión o la exclusión escolar. Todos los adolescentes deben estar en la escuela. Este es un mandato de la ley (la escolarización, al menos en el nivel básico fue siempre un derecho y una obligación) y al mismo tiempo un mandato social (del mercado de trabajo). Hoy la institución ha perdido la capacidad de imponer reglas que determinen la permanencia o el abandono escolar. En principio, todos deben ser contenidos.

Esta disposición determina la demanda y afecta fuertemente a la oferta. Por una parte las familias y los jóvenes deben saber que ir o no ir a la escuela, al menos

⁴ Incluso en el caso de la provincia de Buenos Aires donde vive un tercio de la población argentina, la obligatoriedad se prolonga hasta el final del viejo secundario, hoy denominado Nivel Polimodal (tres años luego de la EGB).

teóricamente, ya no es una cuestión de elección discrecional. Y en cuanto a la instancia responsable de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad, es decir, al Estado, éste se ve obligado a ampliar la oferta escolar y a garantizar las condiciones mínimas de “educabilidad” de todos. De allí la tendencia intervenir mediante programas de becas, subsidios y apoyo a los jóvenes y sus familias.

Pero el cambio de sentido y la obligatoriedad también determina una serie de transformaciones en los dispositivos y procesos institucionales. El examen y la evaluación ya no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica y los problemas de aprendizaje ya no se resuelven por la vía fácil y corta de la repetición y la exclusión. Lo mismo puede decirse de los “problemas de conducta y disciplina”. Sin embargo, las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples efectos automáticos de las transformaciones estructurales y legales. Por lo tanto la contradicción tiende a transformarse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos tiende a provocar el malestar. Por eso la educación para los adolescentes y los jóvenes se convierte en el eslabón más crítico de las políticas educativas nacionales.

Tres problemas en la escolarización masiva de los adolescentes y jóvenes.

Para ordenar la discusión propongo discutir estos nuevos desafíos de la escolarización generalizada de las nuevas generaciones alrededor de tres ejes problemáticos. El primero tiene que ver con el tema de la identidad y cultura de los adolescentes, el segundo con el eje político de la modificación de los equilibrios de poder entre las generaciones. El tercero remite al tema del sentido de la experiencia escolar para los adolescentes y jóvenes. El hilo conductor que une estas tres líneas de reflexión tiene que ver, como es obvio, con el tema de la relación entre condiciones de vida y cultura de la población a escolarizar y la cultura propia de las instituciones escolares.

En este caso hay un cuarto excluido y es precisamente el de la exclusión social que golpea fuertemente a muchos adolescentes y jóvenes latinoamericanos. La extrema desigualdad en la distribución de las oportunidades de vida hace que para muchos de ellos la escolarización, en sí misma, sea una experiencia literalmente imposible, algo que escapa completamente a su proyecto vital. En lo que sigue, esta determinación material no será tratada explícitamente, pero sí permanecerá como telón de fondo que va a determinar tanto las configuraciones culturales como los sentidos, las identidades y las trayectorias escolares de las nuevas generaciones de latinoamericanos.⁵

1. Identidad y cultura de los adolescentes y jóvenes

La adolescencia y la juventud son construcciones sociales. En otras palabras, son “clases de edad” que si bien tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas. En realidad, lo que “existe” con una existencia casi igual a la de los objetos físicos es un continuo de edad. Es la sociedad la que produce determinados “cortes” y “rupturas” en el flujo del tiempo. Sabemos que existen niños y adolescentes, adolescentes y jóvenes, pero

⁵ Detrás de las desigualdades y exclusión escolares están las desigualdades y exclusiones sociales. De allí la necesidad de imaginar y desarrollar estrategias de intervención integral donde el desarrollo de la infancia y la adolescencia ocupen un lugar central.

esas fronteras que marcan los límites no tienen una señalización material u objetiva. Los límites sociales son siempre "arbitrarios y conjeturales" (como decía J.L. Borges) y muchas veces imprecisos. Pero en ciertos casos es necesario reducir esa imprecisión fijando límites estrictos, homogéneos y fáciles de identificar. Este es el tipo de límite que se expresa en la ley y los dispositivos normativos. La "mayoría de edad", por ejemplo está claramente establecida en los códigos y en las leyes de todas las sociedades. No son límites definitivos, pueden variar. Pero sí son límites precisos. La incorporación al sistema educativo formal no es arbitraria. Se ingresa a la escuela a una edad legal bien determinada.

Pero cuando se trata de la adolescencia y la juventud, sólo sabemos que existen, pero no

estamos en condiciones de decir cuando empiezan y dónde terminan estas etapas de la vida⁶. No todos los que tienen la misma edad participan de la misma "clase de edad", ya que no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales (formar pareja, trabajar, alcanzar la autonomía económica, estudiar, etc.).⁷ Por otra parte, la propia experiencia escolar contribuyó a la creación de la juventud como una construcción social, es decir, como un tiempo de vida colocado entre la infancia y la condición de adulto, un tiempo de preparación y de espera. Por eso puede decirse que no siempre existió "juventud" y "adolescencia". La posición en la estructura de distribución de bienes materiales y simbólicos de la sociedad está determinando diversas formas de vivir la experiencia joven o adolescente, por lo tanto no es un estado por el que necesariamente pasan todos los individuos en una sociedad determinada. En muchos casos hasta la propia experiencia de la infancia es un "privilegio" que se niega a muchos niños y niñas que viven en condiciones de pobreza extrema tanto en el campo como en las grandes ciudades del continente.

Pero aquí, más que el debate teórico, por demás rico e interesante nos interesa saber cuáles son las características distintivas de los adolescentes y jóvenes respecto de los niños en cuanto objeto de clasificación escolar. La vieja escuela primaria fue pensada y diseñada para los niños y la escuela media, pese a sus esfuerzos de adaptación tiende a reproducir los mecanismos y estilos propios de la educación infantil. En otras palabras, en muchos casos, tiende a tratar a los adolescentes como si fueran niños. Este es un factor que no pocas veces contribuye a explicar el malestar y el fracaso escolar en la enseñanza media.

Según Dubet y Martuccelli (1998), más allá de las significativas determinaciones de género, clase social, étnia, habitat, etc., un estudiante del colegio secundario es diferente de un alumno de la escuela primaria⁸. Al menos pueden señalarse las siguientes particularidades observadas en Francia, pero que en cierta medida son válidas en el contexto escolar urbano de América Latina.

a. *Diversidad de las "esferas de justicia"*. Mientras el mundo de la infancia y la escuela está organizado alrededor de una gran "unidad normativa" que rige tanto en el ámbito escolar, como en la familia, el mundo del "colegial" está regido por la percepción de

⁶ Para una construcción teórica de las "clases de edad" ver URRESTI (M.); Cambio de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela. En: TENTI FANFANI (E.) comp.; Una escuela para los adolescentes. Losada, Buenos Aires 2000.

⁷ Uno podría preguntarse qué tienen en común las 400.000 niñas brasileñas que trabajan en el servicio doméstico con sus coetáneas de las clases medias altas y altas que estudian, disponen de tiempo libre, tienen determinados niveles y calidades de consumo cultural, etc.

⁸ En la Argentina, se llama alumnos a los niños que van a la escuela primaria. Los que frecuentan el colegio secundario y la universidad son estudiantes.

que existen diversos ámbitos de justicia. Una regla se aplica en el recreo, otra entre los amigos, otra en el colegio, otra distinta en el ámbito familiar. Mientras que el niño mimado en la familia espera el mismo trato en la escuela, el adolescente percibe que existen distintos espacios de juego con distintas reglas. Un ejemplo, los resultados escolares diferentes no deben engendrar tratamientos diferentes. Mientras que en la primaria, los que son buenos en conducta, también tienden a ser premiados en términos de notas y sanciones escolares, esta práctica se torna injusta en el colegio. En este ámbito las clasificaciones escolares (calificaciones) tienden a diferenciarse de las calificaciones en el comportamiento (conducta).

b. *Principio de reciprocidad.* Mientras que en la escuela, el niño tiende a representarse a la autoridad y al maestro como algo natural e indiscutido, el adolescente percibe que las instituciones (el colegio, pero también la familia) constituyen mundos complejos donde existen una diversidad de actores con intereses y “capacidades” diferentes. La “omnipotencia” del maestro tiende a ser sustituida por la visión más compleja y política de las relaciones y el juego (las alianzas, las estrategias, el uso del tiempo, etc.). El principio de reciprocidad quiere decir que la relación profesor alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que el alumno sólo tiene que obedecer). El adolescente tiende a considerar que el respeto, por ejemplo, debe ser una actitud recíproca y no sólo una obligación de él hacia sus profesores.⁹

c. *La emergencia de estrategias escolares.* El niño en la escuela percibe que sólo basta ser aplicado y obedecer las reglas y a sus superiores (los padres y los maestros) para tener éxito en la escuela. En cambio, en el colegio los adolescentes perciben que “ser estudiante” es algo más complejo que seguir ciertos automatismos. Por el contrario, el adolescente percibe que para tener éxito es preciso desplegar una estrategia, es decir que se requiere hacer uso del cálculo, definir objetivos, elegir medios adecuados para los mismos, desplegar la acción en el eje del tiempo, saber esperar, etc. etc.

d. *Desarrollo de una subjetividad no escolar.* Mientras los niños en las escuelas viven una “continuidad relativa” su estatuto de niño y su estatuto de alumno, los adolescentes en el colegio viven la experiencia de una tensión entre el estudiante y el adolescente. “Con la adolescencia –escriben Dubet y Martuccelli- se forma un ‘sí mismo no escolar’, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma”. Veremos más adelante que no todos los adolescentes logran articular en forma satisfactoria estos dos espacios de vida.

Más allá de estas particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el curriculum o programa que la institución se propone desarrollar.

Hubo un tiempo en que el mundo de la vida cotidiana se mantenía “afuera” y “alejado” de la cultura escolar. Los saberes legítimos, esos que la escuela pretende incorporar en los alumnos son saberes “consolidados” y en cierto modo “alejados” de la cotidianidad y la contemporaneidad. Esta distancia tenía una razón de ser en el momento

⁹ Esta demanda se expresa claramente en esta declaración hecha por jóvenes alumnos de escuelas públicas de Río de Janeiro: “Se ele (el director.) nao me respeita, para que vou respeitá-lo? Eu respeito quem me respeita, quem me dá o respeito (...) Tem que haver a troca, se nao houver a troca quebra o elo da corrente, nao dá” (Citado por DE SOUZA MINAYO M.C. y otros 1999, pag.113).

constitutivo de la escuela y el estado modernos. La escuela tenía una misión civilizatoria, tenía una función de reeducación (como se decía en la época). En muchos casos la distancia entre la cultura espontáneamente incorporada por los niños y la cultura que se quería inculcar era extrema. Por eso la escuela tuvo una función misionera. La primera pedagogía era una tecnología de conversión, de allí la densidad, variedad e integralidad de sus tecnologías (al límite, el ideal era la pedagogía del internado).

Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida del mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin embargo en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares.

Mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc.) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentra y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999). Es preciso señalar que la contradicción y el conflicto entre cultura escolar y cultura social es tanto más probable en el caso de los jóvenes de las clases sociales económica y culturalmente dominadas.

En estas condiciones, es probable que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su "grupo de iguales" y su integración a las normas escolares. Cuando la distancia entre la cultura social incorporada por los muchachos y la cultura escolar-curricular

es grande, el conflicto es un fenómeno muy probable en la experiencia escolar. Desde la clásica investigación de J.S. Coleman (1961) se conoce la oposición entre la subcultura adolescente y las normas escolares que en muchos casos lleva a preferir la primera a la segunda. El conflicto y el predominio de la "atracción y el prestigio" en el grupo de pares sobre el prestigio y los premios propios de la actividad escolar no es más que una de las situaciones probables. La armonización y "negociación" entre ambos universos culturales, dadas ciertas condiciones sociales e institucionales es también un desenlace probable de esta tensión estructural. Las manifestaciones de este tipo de conflicto son bien conocidas y adquieren formas particulares en cada contexto nacional. En Francia, es común que los muchachos y las chicas del colegio tengan que optar entre dos figuras típicas: la del "bufón" y la del "payaso". Mientras que la primera figura representa el tipo ideal del alumno que opta por cumplir con las reglas de la escuela, la segunda se aplica a quienes las desafían y prefieren ser los "primeros en el grupo" (los más valorados, reconocidos, populares, etc.) a costa de ser "los últimos" en la lista de méritos específicamente escolares (calificaciones, conducta, etc.). Los hijos de los grupos subordinados en muchos casos optan por esta estrategia, en la medida en que les resulta más difícil competir con éxito en el juego escolar.

El campo donde se juega la construcción de la subjetividad está dominado por tres actores básicos: la familia, los medios de producción y difusión de sentido y las

instituciones escolares. Pero la familia ha perdido fuerza y capacidad de estructurar las personalidades de las nuevas generaciones. . La familia que la escuela todavía espera y quiere no es la familia de las nuevas generaciones actuales. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la modificación del equilibrio de poder entre los sexos y la división del trabajo en la familia, su desinstitucionalización y la cuestión social contemporánea han modificado profundamente el papel de la familia como constructora de subjetividad.

No existe un curriculum social (es decir familiar, mediático y escolar) único y coherente y la escuela no tiene más remedio que prestar atención al hecho de que no posee una posición monopólica en este campo tan complejo (si es que alguna vez la tuvo). La simple toma de conciencia de esta complejidad contribuiría a redefinir y redimensionar en forma crítica y creativa el margen de maniobra y la eficacia propia de las instituciones escolares en la formación de las nuevas generaciones.

2. Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones

Otro factor que viene a poner en crisis los viejos dispositivos que organizaban la vida de las instituciones escolares para adolescentes y jóvenes se origina en los cambios en los equilibrios de poder entre los niños y jóvenes y los adultos. La edad siempre fue un principio estructurador de las relaciones de dominación en todas las sociedades y durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se sentaron las bases de las instituciones educativas capitalistas, la relación de poder entre las generaciones era mucho más asimétricas que en la actualidad. El mundo de los adultos (los padres, los maestros, los directivos, los "celadores", etc.) prácticamente monopolizaba el poder en las instituciones. Los alumnos tenían más deberes y responsabilidades que derechos y capacidades. Los reglamentos y dispositivos disciplinarios de los establecimientos escolares constituyen una objetivación del poder omnipotente que tenían los adultos sobre las nuevas generaciones.

Por una serie de razones estructurales que se despliegan en el tiempo largo de la historia, el equilibrio de poder entre las generaciones ha sufrido cambios sustanciales (ELIAS, N., 1999). En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los "mas grandes", esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho. No sólo tienen deberes y responsabilidades vis à vis de los mayores, sino que se les reconoce capacidades y derechos.

La Convención Internacional de los derechos del niño su incorporación prácticamente universal (aun falta una firma significativa, la de los EEUU) es un indicador del grado de institucionalización alcanzado por estas nuevas relaciones de poder intergeneracional.

Las instituciones educativas tienen que tomar nota de esta realidad y transformar sus dispositivos, en especial aquellos que regulan las relaciones de autoridad entre profesores, directivos y alumnos, las que organizan el orden y la disciplina y aquellas que estructuran los procesos de toma de decisión.

Habrà que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etc.)y habrá que diseñar los mecanismos institucionales que

garanticen su ejercicio (reglamentos, participación en cuerpos colegiados, recursos financieros, de tiempo y lugar, competencias, etc.) (Tenti Fanfani, 1999).

El reconocimiento de derechos a los adolescentes aunado a la erosión de las instituciones escolares (producto de la masificación con subfinanciamiento y a la pérdida de monopolio en el campo de las agencias de imposición de significados) están en el origen de la crisis en la autoridad pedagógica como un efecto de institución. En las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes. Pero la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad sigue siendo una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. El problema es que hoy el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir.

3. El problema del sentido de la escuela

Los maestros no pueden dar por descontada su autoridad, sino que la tienen que construir en forma cotidiana. Y los alumnos deben darle un sentido a la experiencia escolar. En las condiciones del desarrollo actual éste no es automático, como en otras etapas del desarrollo escolar. Cuando los que frecuentan la enseñanza media son los “herederos y los becarios”, es decir, los hijos de las clases dominantes y los pobres meritorios, tanto la autoridad pedagógica como el sentido de la escuela eran datos de la realidad. Hoy para qué ir a la escuela (a la escuela que tenemos, se entiende) es una pregunta pertinente, que la mayoría de los jóvenes y adolescentes se hacen a diario.

Es obvio que aquellos que no son capaces de dar una respuesta satisfactoria a esta pregunta tienen pocas razones para persistir en la carrera escolar. Cuáles son las respuestas posibles y cuáles son las condiciones sociales que las determinan? Ellas son tres:

- a) *La obligación como sentido.* Se va al secundario por una obligatoriedad social más que jurídica, “porque sí”, porque no hay más remedio, porque no se puede no ir, y esto porque existe un sistema de contención familiar que, pese al vacío de la experiencia escolar y al malestar y padecimiento que puede llegar a producir, no ir a la escuela no es una alternativa objetivamente posible para ciertos adolescentes y jóvenes. En este caso el “ir al colegio” no es objeto de deliberación y elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad.
- b) *La razón instrumental.* Hay que estudiar por una razón puramente instrumental. Algunos adolescentes asumen la lógica de la postergación de beneficios presentes con el fin de beneficios mayores en el futuro. Si hoy me esfuerzo en los estudios (que en sí mismo no tienen mayor sentido), mañana seré alguien en la vida, podré ingresar a la universidad, podré lograr un buen empleo, recibiré mejor trato, etc.
- c) *El amor al conocimiento.* Este emergente tiene que ver con la pasión, con la entrega incondicional al saber o a un campo del saber. Esta inmersión en el juego, esta especie de *illusio* es una energía extremadamente poderosa que, según una representación pedagógica bastante difundida, se constituye en un recurso mayor para el éxito en la carrera escolar.

Estas tres disposiciones idealtípicas no están aleatoriamente distribuidas en la población, sino que son el producto de un conjunto de factores interrelacionados. Entre ellos cabe mencionar los factores culturales y lugar que ocupan los individuos en la estructura social. La relación gratuita, desinteresada y "pasional" con el conocimiento y la cultura en general (el arte, las ciencias, etc.) es más probable que surja entre las clases más liberadas de las urgencias y presiones relacionadas con la sobrevivencia. Las clases medias, cuyo capital económico, social y cultural les permite aspirar al ascenso social, están objetivamente más predispuestas a desarrollar una lógica instrumental y a sacrificarse en el presente con el fin de lograr mejores recompensas en el futuro. Esta disposición al sacrificio y al esfuerzo sistemático es altamente valorada en el ámbito escolar ("persevera y triunfarás") y se asocia con los mejores rendimientos tanto en términos de aprendizaje como de conducta escolar.

Los sectores sociales más excluidos de los valores sociales máspreciados no están en condiciones objetivas de desarrollar una actitud estratégica entre las nuevas generaciones. Cuando objetivamente "no se tiene futuro", porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites, la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable. Incluso la idea misma de futuro como tiempo "por venir" está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas. Si no hay futuro, la lógica del cálculo y la relación entre medios y fines se agota en el tiempo corto del presente y la acción estratégica, en el sentido fuerte de la expresión, no tiene un horizonte donde explayarse. Demás está decir que esta es una característica típica de muchos sectores sociales que viven situaciones extremas de exclusión social. Cuando este es el caso, las condiciones de "educabilidad" de los jóvenes se encuentran seriamente comprometidas.

Características de una buena escuela para los jóvenes

Dadas las condiciones en que se desarrolla la escolarización de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos, es preciso preguntarse cuáles podrían ser las características que distinguen a una escuela adecuada a sus condiciones de vida, expectativas y derechos.

Más que una respuesta, prefiero enunciar un listado de características que en principio aparecen como deseables y necesarias, sin por ello pretender agotar el tema, que por su complejidad requiere de análisis y reflexiones más especializadas. Pero a modo de propuesta aquí señalo las siguientes:

- a) Una institución abierta que valoriza y tiene en cuenta los intereses, expectativas, conocimientos de los jóvenes.
- b) Una escuela que favorece y da lugar al protagonismo de los jóvenes y donde los derechos de la adolescencia se expresan en instituciones y prácticas (de participación, expresión, comunicación, etc.) y no sólo se enuncian en los programas y contenidos escolares.
- c) Una institución que no se limita a enseñar sino que se propone motivar, interesar, movilizar y desarrollar conocimientos significativos en la vida de las personas.
- d) Una institución que se interesa por los adolescentes y los jóvenes como personas totales que se desempeñan en diversos campos sociales (la familia, el barrio, el

deporte, etc.) y no sólo por los alumnos en tanto aprendices de determinadas disciplinas (la matemática, la lengua, la geografía, etc.).

e) Una institución flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc. y que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultura, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).

f) Una institución que forma personas y ciudadanos y no “expertos” es decir, que desarrolla competencias y conocimientos transdisciplinarios útiles para la vida y no disciplinas y esquemas abstractos y conocimientos que sólo tienen valor en la escuela¹⁰.

g) Una institución que atiende a todas las dimensiones del desarrollo humano: física, afectiva y cognitiva. Una institución donde los jóvenes aprenden a aprender en felicidad y que integra el desarrollo de la sensibilidad, la ética, la identidad y el conocimiento técnico-racional .

h) Una institución que acompaña y facilita la construcción de un proyecto de vida para los jóvenes. Para ello deberá desplegarse una “pedagogía de la presencia” caracterizada por el compromiso, la apertura y la reciprocidad del mundo adulto para con los adolescentes y los jóvenes (GOMEZ DA COSTA A.C. 2000 y 1997).

i) Una institución que desarrolla el sentido de pertenencia y con la que los jóvenes “se identifican”.

Cuatro peligros probables a controlar

Pero las mejores intenciones pueden conducir a los peores resultados sin o se tiene en cuenta que todo paradigma de intervención incuba efectos perversos que es preciso conocer para controlar. Entre ellos y para terminar, quiero mencionar los siguientes:

a. La condescendencia. Que aconseja inventar escuelas para jóvenes pobres, contribuyendo así a la fragmentación social de la escuela y fortaleciendo la reproducción escolar de las desigualdades sociales y viceversa. Será preciso estar atento y controlar las buenas intenciones que invitan a concentrarse en los pobres y a ofrecer educación pobre para los jóvenes pobres.

b. El negativismo. Asociar la adolescencia y la juventud a situaciones indeseables, de peligrosidad social (delincuencia, enfermedad, drogadicción, embarazo adolescente, violencia, etc.), en síntesis, a la pura negatividad que sólo induce a la intervención preventiva. Para ello es preciso no olvidar que la adolescencia y la juventud es la edad de la energía, la fuerza, la belleza, la curiosidad, la imaginación, la creatividad, la esperanza, el desinterés, la pasión, la sensibilidad, la entrega, la generosidad y otras riquezas asociadas.

¹⁰ En otro lugar hemos criticado la tendencia a la organización disciplinaria del curriculum de la educación básica y el predominio del teorismo, el esquematismo y la abstracción sin sentido en la enseñanza escolar (TENTI FANFANI E.; Pedagogía y cotidianidad. En: TENTI FANFANI E: (2000).

c. *El demagogismo juvenil y adolescente*, que consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etc. sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto. Algunas versiones del populturismo (es decir, la valoración voluntarista u oportunista de la "las culturas de los jóvenes") acompaña y legitima muchas veces la exclusión respecto de los valores más valiosos y complejos de la cultura "adulta" y universal.

d. *El facilismo*. Este consiste básicamente en una especie de reproducción escolar del modo de aprendizaje y de relación con la cultura que desarrollan los medios de comunicación de masa y de producción y circulación de culturas juveniles de masas (pedagogía del zapping, la espectacularización, el placer inmediato, el desprecio por la complejidad, el esfuerzo y el trabajo escolar, la disciplina, el carácter acumulativo del desarrollo de la cultura, etc.).

Pero no basta el ideal. Para cambiar el mundo de la escuela pública se requieren al menos tres ingredientes: a) hay que saber qué hacer y cómo hacerlo; b) hay que tener voluntad política y poder efectivo; c) hay que movilizar recursos varios y significativos (al menos gente competente, tecnologías adecuadas, dinero y tiempo suficientes). Sin estos requisitos, las reformas se quedan en los papeles y nunca llegan a las cosas, es decir, a las aulas.

En síntesis, y para terminar, es probable que la escuela para los adolescentes sea una construcción, en la medida en que la propia adolescencia es una edad "nueva" y en plena transformación. Y como "todos los adolescentes no son iguales", habrá que pensar en formas institucionales lo suficientemente diversificadas y flexibles como para dar respuestas adecuadas a los múltiples condiciones de vida y expectativas de las nuevas generaciones. Quizás una de las claves del éxito sea comprender que una escuela para los adolescentes deberá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y "con derechos".

Bibliografía

BERGER FILHO, R.L. (1999); Enseñanza Media: Los desafíos de la inclusión. Documento presentado por el autor al Seminario "Cambios en la educación secundaria. Análisis de procesos europeos y latinoamericanos, organizado por el IIPE – UNESCO en Buenos Aires, noviembre de 1999.

COLEMAN J.S. (1961); *The adolescent society*. The Free Press. Nueva York.

DE SOUZA MINAYO, M.C. y otros (1999); *Fala, galera. Juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro*. Editora Garamond/UNESCO, Río de Janeiro.

ELIAS N. (1999); *La civilización de los padres*. Editorial Norma. Bogotá.

GOMEZ DA COSTA A.C. (2000); En: TENTI FANFANI (E.); (2000); *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Editorial Losada, Buenos Aires.

JAIM ETCHEVERRY, G. (1999); *La tragedia Educativa*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

TEDESCO J.C.; (1995); *El nuevo pacto educativo*. Anaya, Madrid.

TENTI FANFANI (E.) ed.; (2000); *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*. Editorial Losada, Buenos Aires.

TENTI FANFANI E. (1999); *Más allá de las amonestaciones*. Cuadernos del Unicef. Buenos Aires.

CULTURA ESCOLAR Y CAMBIO CURRICULAR ¹

Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177. 1

Antonio Bolívar (Universidad de Granada)

El artículo analiza la relación entre cultura escolar y cambio curricular, considerando que para que los cambios educativos no caigan en el vacío es preciso conocer su grado de disonancia con la cultura escolar, y promover la internalización de significados y condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación. La reconstrucción cultural de los cambios curriculares por los centros es un proceso para generar condiciones que permitan la apropiación de la innovación de acuerdo con sus prioridades y realidad interna.

*"Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar **el poder de la cultura de la escuela y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes en la cultura escolar.***

Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza" (Rudduck, 1994: 387).

En las últimas décadas, tras la constatación del parcial y predecible fracaso de enfoques técnicos en la gestión del cambio educativo, hemos comprendido que la cuestión se juega (Rudduck, 1991) más a nivel del significado ("*meaning*") para los agentes educativos, que de implantarlo o gestionarlo ("*management*"). Al hilo del discurso de las "escuelas eficaces" y de los proyectos de mejora (particularmente *ISIP*) hemos aprendido que los cambios fundamentales en los centros escolares deben incidir en **la cultura escolar como factor resistente y, al tiempo, promotor de su desarrollo**. La cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular. La mayoría de propuestas de renovación didáctica se han dirigido a métodos o contenidos, a la naturaleza del conocimiento o del saber hacer de los enseñantes aisladamente, ignorando el papel de los centros escolares. Un cambio curricular, englobando las innovaciones didácticas, tiene que superar tal individualismo didáctico para, sin suprimirlo, inscribirlas en el centro escolar como unidad básica del cambio.

Esta cuestión resulta actualmente relevante en nuestro contexto, en la medida que una parte importante de los problemas en la implantación de la Reforma y la "aversión" inducida al cambio curricular propuesto se está debiendo a no haber generado una cultura en la escuela congruente con los cambios curriculares propuestos o, al menos, haberla tenido en cuenta. Y es que las cuestiones curriculares se juegan en último extremo en los contextos organizativos en los que se realizan. Así voy a entender la innovación como un asunto cultural (asunción y construcción de nuevos significados), al tiempo que reconocer la necesidad de un cierto contexto ecológico propicio al cambio (Eisner, 1988), o -si no existe- al menos incidir en crear condiciones para que se desarrolle.

¹ Publicado en *Bordón*, 48 (2), 1996, 169-177. Posteriormente el autor ha precisado algunas de las relaciones de la cultura escolar y cambio educativo en sus libros: *Cómo mejorar los centros educativos* (Madrid: Síntesis, 1999), pp. 201-216; y en *Los Centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades* (Madrid: La Muralla, 2000), pp. 132-148.

Si la cultura escolar, por el papel de conformidad y seguridad que aporta al grupo, se ha considerado como uno de los principales factores de resistencia al cambio; introducir cambios en educación va a significar considerar la escuela (Escudero y Bolívar, 1994) como **unidad básica del cambio**. A su vez el cambio para que suponga una mejora debe generarse desde dentro, más que por mandato externo; y proponerse capacitar al centro para desarrollar su propia cultura innovadora. La institucionalización de innovaciones, lejos de ser un problema técnico, es dependiente del grado de congruencia/disonancia con la cultura escolar existente: *"Se evidencia la interacción entre cultura e implementación de una innovación. La naturaleza de la reacción organizativa cuando un centro escolar implementa una innovación depende de la cultura existente y determina en gran medida el éxito o fracaso de una innovación"* (Staessens, 1993: 111). En la medida que una innovación viene a exigir nuevos modos de pensar y hacer, frente a los habituales y asentados, existe -como principio- un corte ("*gap*") entre cultura escolar y cambio curricular. Rossman, Corbett y Firestone (1988: 126) defienden, a este respecto, la tesis de que *"La aversión al cambio varía según el carácter de las normas a cambiar y el grado de novedad del cambio"*. La reacción de una escuela a la innovación puede así ser entendida por referencia a la discrepancia entre las normas y valores que existen en la escuela y las normas y valores subyacentes de la innovación.

Se trata, entonces, de comprender cómo los patrones de cultura profesional del profesor influyen y son influidos por el cambio educativo (Hargreaves *et al.*, 1992b), es decir las relaciones recíprocas entre cultura profesional, estructura organizativa escolar y la implementación del cambio educativo. De estos elementos el profesorado se constituye en la *"llave en el proceso de cambio educativo, dependiendo de cómo la innovación es interpretada e implementada por el profesor"* (Hargreaves *et al.*, 1992b: 5). Las actitudes, asunciones y creencias del profesor hacia la innovación curricular propuesta, dependientes de su cultura profesional, van a redefinir o resistir, en cualquier caso reconstruir, los cambios propuestos.

Frente a enfoques dependientes de cómo poner más eficientemente en práctica cambios implantados externamente, se pretende privilegiar **la innovación como algo a generar desde el propio centro**. Desde esta perspectiva la innovación curricular deja de ser sólo el problema de cómo implementar mejor innovaciones promovidas externamente por la Administración, para pasar -más básicamente- a ser un cambio en el modo de ejercer la profesión de la enseñanza y de funcionar los propios centros, como organizaciones y lugares de trabajo. Y es que, como hemos aprendido en las últimas décadas (Fullan, 1993), la mejora escolar no puede ser mandada o prescrita, porque los factores asociados a su efectiva realización, como son el compromiso, la iniciativa, la implicación, etc. no son objeto de imposición, sino de posibilitar condiciones y contextos como para que puedan tener lugar.

Tomar como núcleo del cambio la cultura escolar significa priorizar los valores, modos de trabajo y expectativas compartidas sobre la acción diaria. Desde este enfoque se tratará de considerar como objetivo del cambio organizativo las imágenes, valores y significados compartidos en el modo de trabajar, y no primariamente los cambios a nivel de estructura burocrática o formal. Contamos con todo un amplio *corpus* de literatura sobre cultura y cambio educativo que evidencia el factor inhibitor y conservador que desempeña la cultura en el desarrollo de innovaciones curriculares (Bolívar, 1993).

El cambio curricular en el desarrollo institucional

Se podría comenzar, como lo hacía Hoyle a fines de los sesenta influido por los pujantes estudios de la nueva sociología de la educación, con la afirmación de que *"el cambio curricular es una variedad de cambio educativo, que a su vez, es una forma de cambio social"* (Hoyle, 1971: 375). Hoy, sin embargo, entendemos que -en último extremo- el cruce de factores sociales, políticos y práctica educativa se juega en **esos espacios institucionales de mediación que son los centros escolares**, donde se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y profesores. Por eso vamos a defender que no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del centro escolar, por lo que cualquier reforma educativa impuesta externamente, si quiere ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por el centro escolar de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas para provocar un **desarrollo organizativo o institucional de los centros escolares**.

El cambio curricular es complejo, porque el curriculum no es un objeto, del que pudieran cambiarse algunos aspectos para adaptarlo a lo que pretendieran los agentes externos o los usuarios. En estos casos hay, como le gusta repetir a Rudduck (1991), *"innovación sin cambio"*, porque no llega a afectar a cómo los profesores y alumnos piensan y hacen la escuela. Muchas veces se ha llegado a pensar que reestructurar partes del sistema escolar y curricular es igual a enculturalizar, cuando en realidad, como viene repitiendo Fullan (1993: 49), *"cambiar las estructuras formales no es lo mismo que cambiar las normas, hábitos, habilidades y creencias"*.

El problema del cambio curricular proviene -por tanto- de que el curriculum es un proceso en permanente reconstrucción, no algo reificado sujeto a posible manipulación, inscrito en unos contextos físicos y sociales determinados. De forma general cabe entender por **cambio curricular** como *"una alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada (implicando potencialmente alguno de estos tres elementos: materiales, enseñanza, creencias) en orden a obtener ciertos resultados deseados en el aprendizaje de los alumnos"* (Fullan, 1987: 198). Este carácter de alteración de prácticas existentes asentadas es lo que hace que un cambio curricular implique siempre cambios en la cultura escolar. Siendo, entonces, el cambio un proceso complejo (desarrollo curricular, organizativo y profesional) que tiene que afectar en último término a los modos de ver y hacer, cuya puesta en práctica exige una comprensión y utilización de los nuevos materiales, conductas o ideas, **comprender la cultura escolar es un factor crítico, clave tanto como objetivo del cambio como para prever los problemas a atajar**.

El proceso de cambio curricular, y de la propia cultura escolar, lejos de veleidades administrativas de control, es -por naturaleza- dinámico y en parte impredecible. Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el curriculum, y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, que debe **implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorenovarse**, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del centro escolar.

La cultura escolar resistente al cambio

Rossmann, Corbett y Firestone (1988), en una obra clave en esta cuestión, consideran que la implementación y desarrollo de cambios curriculares planificados administrativamente va a depender entonces, no sólo del propio proceso de planificación y apoyo que puedan tener, sino que van a ser evaluados por su grado de congruencia con la cultura escolar existente. Las tesis principales que defienden quedan recogidas en el *Cuadro N1 1*.

Variaciones en la cultura escolar local

1. Una cultura escolar, como conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser, deriva conjuntamente del entorno externo mas distante común a varias escuelas y del contexto próximo inmediato.
2. Las escuelas varían en la uniformidad de su cultura, esto es, en la extensión en que las normas generalmente son conocidas y seguidas.
3. Las normas varían en el grado en que los miembros las perciben como alterables.

Grado de reacción al cambio

4. La aversión al cambio varía según el carácter de las normas a cambiar y el grado de novedad del cambio.
5. Los cambios en las acciones son posibles mediante la frecuente comunicación de nuevas definiciones de lo que es o debe ser y terminan por hacer cumplir tales expectativas.
6. Los cambios en las acciones puede ser previos al cambio cultural, pero no aseguran la aceptación de las nuevas normas deseadas.

Cuadro N1 1: Tesis sobre la relación entre cultura escolar y cambio educativo (Rossmann, Corbett y Firestone, 1988: 122-132).

La cultura escolar suele comprender tanto normas y principios comunes con el entorno más amplio al que pertenece como normas particulares, lo que hace que cada centro escolar pueda tener un carácter común y propio. Además, en relación con la tesis 2, la cultura escolar de cada centro presenta diferencias, con grupos o subculturas en su interior, por lo que –en diferentes grados– ninguna cultura es monolítica. Las normas o principios de lo que es o deba ser la acción del centro se distinguen por su carácter más permanente o "sagrado" y por el grado en que se admite su alteración. La "aversión" al cambio, como término que incluye no solo acciones sino estado mental, dependerá del carácter de las normas contra las que la innovación parece (o es percibida) atentar. Aunque se pueden dar cambios en las acciones por medio de la reiteración y refuerzo de tales conductas, esto no significa que se haya producido el cambio cultural. Este implica, además, la internalización y asunción de las nuevas definiciones de lo que es y deba ser. Estos significados no están en las acciones

mismas, deben ser contruidos socialmente mediante procesos colectivos de interpretación.

La cultura escolar, por el papel / sensación de seguridad/ continuidad que aporta al grupo -frente al flujo generado por los alumnos, cambios administrativos y reformas-, se ha considerado tradicionalmente como conservadora y uno de los principales factores de resistencia al cambio. En la medida que toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han ido consolidando a través de un largo proceso temporal, en los que se han ido socializando los nuevos miembros. Por eso, lógicamente, es reacia al cambio. Hargreaves (1993c: 51) certeramente dice: *"Cuando los maestros resisten a la innovación o se oponen a la integración curricular, por ejemplo, no es simplemente porque temen al cambio, sino que la mayoría de las veces es porque sus intereses, sus recursos y el tamaño de sus departamentos se ven amenazados. Todos los maestros son seres estratégicos y muchos de ellos son también micropolíticos"*. Una cultura, en último extremo, se encuentra configurada por las asunciones básicas y creencias que, como respuestas aprendidas, ha ido desarrollando un grupo para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los problemas de integración interna (Schein, 1990).

Por otra parte, tampoco estimo acertado magnificar esta cuestión, pues en último extremo, como ha destacado Fullan (1993) de las lecciones aprendidas en las dos últimas décadas sobre los procesos de cambio, **"los problemas son compañeros inevitables"**, y paradójicamente, la ausencia de problemas reales es el principal enemigo de un cambio productivo, y signo de que cambios sustantivos están siendo sustituidos por cambios superficiales. Los problemas son endémicos en los intentos serios de cambio, conjuntamente tanto por los esfuerzos mismos que implica, como por vía de intrusiones no previstas (Fullan, 1993: 26). No pueden darse respuestas efectivas y simplistas a situaciones que por naturaleza son complejas. Los organizaciones efectivas son las que hacen frente a los problemas, más que eludirlos. Para que los esfuerzos de cambios tengan éxito los problemas deben ser vistos como algo natural, fenómenos previstos, aunque requieran técnicas de resolución de problemas y revisiones regulares para tomar decisiones. *"El conflicto es esencial para que los esfuerzos de cambio tengan éxito"*, afirma Fullan (1993: 27).

El cambio de cultura escolar

Las propuestas y estrategias de cambio cultural son dependientes, en principio, de cómo entendamos la cultura escolar. Desde la concepción de la cultura como variable o elemento que la organización **tiene**, el cambio cultural incide en los elementos que condicionan la cultura, con estrategias de control organizativo y gestión empresarial, como medio para gestionar implícitamente la organización. Por el contrario cuando se concibe **la organización como cultura**, el cambio cultural implica la transformación de la propia identidad (sistema de creencias y valores socialmente contruidos y compartidos) de la organización (González, 1994), por lo que no puede ser gestionada, sino generar condiciones para que puedan ir emergiendo nuevas asignaciones compartidas de significados a las experiencias compartidas. Si las organizaciones son cultura, ésta es difícil de cambiar, sin implicar a toda la organización.

Aunque los mandatos son importantes y la administración educativa o aquellos que toman decisiones tienen obligación de establecer estándares, propósitos y objetivos educativos, **no se puede prescribir lo que ha de cambiar**, porque justamente la parte más compleja de los objetivos del cambio son las habilidades, pensamiento

creativo, y compromisos en la acción. Por eso los mandatos no son suficientes, los profesores no son técnicos. Los cambios propiamente educativos requieren para ser productivos habilidades, capacidad, compromiso, motivación, creencias; por eso no se puede hacer cambiar a la gente, en el sentido de que cambien su manera de pensar. Fullan (1993: 23), por ello, precisa: *"Es probable que el mayor problema en la educación pública no sea la resistencia al cambio, sino la presencia de muchas innovaciones mandadas o adoptadas acrítica y superficialmente sobre una base fragmentada ad hoc"*.

Superando un enfoque individualista de la innovación, pero acentuando la dimensión de la cultura de los centros escolares, se plantea cómo incidir en los aspectos de internalización de significados de lo que debe ser la acción escolar y de orquestar condiciones favorables a la nueva cultura de la innovación. Debido a que el cambio de cultura conlleva nuevos valores, creencias o acciones firmemente asentadas, no siempre reemplazadas por otras que ofrezcan mayor seguridad, reducir la incertidumbre generada es fundamental en un proceso de cambio con posibilidades de éxito. Para ello se deben ofrecer oportunidades que permitan emplearse los conocimientos y habilidades, percibiendo las ventajas, mejorando la posición, o incrementar las posibilidades de mejora de la situación, comparada con la de partida. Las "culturas maduras", firmemente asentadas, son resistentes al cambio, inherentemente estables, y cualquier mecanismo externo de cambio puede servir justo para reforzarlas. Algunas estrategias de cambio de cultura en el interior de las organizaciones se dirigen, desde un modelo de toma de decisiones en las organizaciones, a redefinir el propósito o misión de la organización a través de un proceso de cambio: diagnóstico de algunos problemas o necesidades para cambiar, formulación de posibles cursos de acción o soluciones y evaluación de las posibles alternativas a tomar, planificación de cómo poner en práctica las soluciones elegidas, e ir reajustando los planes a la luz de los posibles efectos.

Reconstrucción cultural del cambio

Si, como hemos analizado y descrito, el centro escolar como cultura está constituido primariamente, más que por la estructura formal, por cómo los miembros construyen, piensan y hacen cotidianamente la escuela; entonces cualquier propuesta de cambio debe implicar una reconstrucción cultural del mismo. Hablar de "reconstruir" culturalmente los centros escolares quiere significar que debido a la incapacidad de normas o presiones externas para promover la mejora, el cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros como propio hasta lograr institucionalizarse, formando parte -tras un proceso de resocialización- de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana. El proceso de reconstrucción de los centros se refiere, igualmente, a las funciones, procesos y estructuras que puedan generar internamente las dinámicas de mejora. Esta reconstrucción cultural conlleva un proceso de aprendizaje: *"es el centro -comenta González (1992: 85)- el que tiene que aprender y capacitarse como organización para ir mejorando cotidiana y continuamente. Por ello, los procesos que se desarrollen para provocar cambios han de constituir una fuente de aprendizaje que posibilite ir haciendo las cosas de otro modo, como parte de la vida cotidiana de la escuela"*.

Como ejemplificación reciente de la necesaria reconstrucción interna de las propuestas de cambio curriculares externas me voy a referir a algunos resultados extraídos del Proyecto de Innovación, *"Mejorar la calidad de la educación para todos" (IQEA)*, desarrollado Hopkins y Ainscow (1993a, 1993b) y otros profesores universitarios del Instituto de Educación de Cambridge trabajando en colaboración con centros escolares.

El propósito del Proyecto era mejorar la educación de todos los alumnos y alumnas, al adoptar los centros modos de trabajo que permitan reconstruir las propuestas externas, sin claudicar ante ellas, de acuerdo con sus condiciones internas, intentando incrementar la capacidad de estos centros para comprometerse con iniciativas de desarrollo y mejora. Algunos principios del Proyecto eran:

- * La visión del centro escolar (la escuela-en-el-futuro) debe ser conseguido mediante la contribución de todos los miembros de la comunidad escolar.
- * Los centros deben tomar las presiones externas para cambiar como oportunidades relevantes para afianzar sus propias prioridades internas.
- * El centro escolar intentará crear y mantener condiciones en que todos los miembros de la comunidad escolar puedan aprender exitosamente.
- * El centro escolar pretenderá adoptar y desarrollar estructuras que promuevan la colaboración y la capacitación de individuos y grupos.
- * El centro escolar promoverá el punto de vista de que la supervisión y evaluación de la cualidad es una responsabilidad que deben compartir todos los miembros.

Las asunciones básicas del proyecto, como marco de trabajo, quedan recogidas en la *Figura N1 1*.

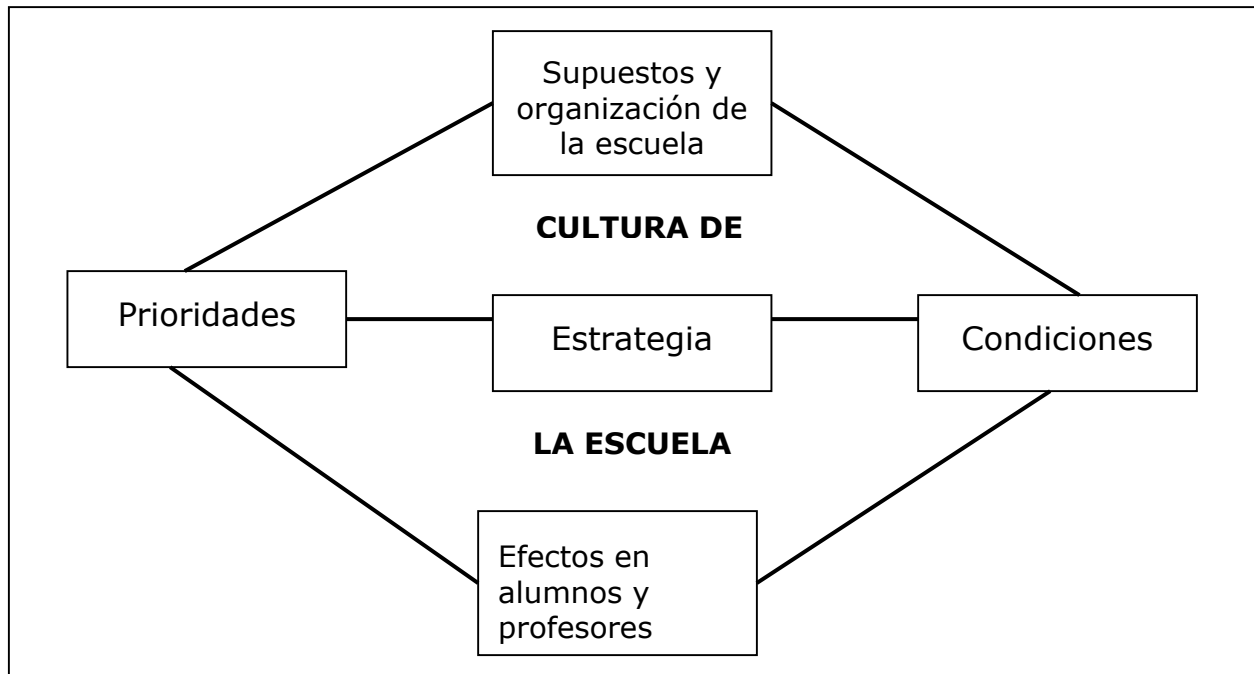


Figura N1 1: Diagrama de la Lógica de la mejora escolar (Hopkins y Ainscow, 1993b: 290).

1. La primera asunción es que la mejora escolar es resultado del aumento de resultados en los **alumnos y en el profesorado**, entendiendo por "resultados", para los alumnos, incrementar el pensamiento crítico, capacidad de aprendizaje, autoestima, etc, y para el profesorado la colegialidad, oportunidades para el

aprendizaje profesional e incremento de la responsabilidad. Muchos proyectos de mejora han fracasado por olvidar que en último extremo la misión de la escuela es conseguir unos aprendizajes más ricos cualitativamente y limitarse a mayores cotas de participación en la toma de decisiones.

2. La **cultura escolar** es una dimensión vital en el proceso de mejora. Cultura es una amalgama de valores, normas y creencias que caracteriza el modo en que un grupo de gente actúa dentro de un contexto organizativo específico. Los tipos de cultura escolar que más apoyan la innovación son las basadas en la colaboración, tienen altas expectativas sobre los alumnos y profesores, exhibe un consenso sobre valores, apoyo del entorno, y promueve profesores que puedan asumir una variedad de roles de liderazgo.

3. La tercera asunción es que la **cosmovisión y organización escolar** son factores clave en el proceso de mejora escolar. Muchas veces los esfuerzos de mejora escolar se dirigen a los factores organizativos, olvidando que la estructura organizativa está formada también por valores, que configuran su cultura.

4. La cuarta asunción es que la mejora escolar funciona mejor cuando hay un foco claro y práctico para el esfuerzo de desarrollo. Las **prioridades** de la escuela son normalmente algunos aspectos del curriculum, evaluación o procesos de clase que la escuela identifica, tras un proceso de análisis y priorización de necesidades. Estas prioridades no deben ser impuestas, sino inducidas por el propio grupo, de modo que puedan ser relevantes y significativas para todos. Clarificar y llegar a determinar/consensuar dichas prioridades suele ser un largo proceso, normalmente apoyado por agentes de cambio externos e internos.

5. La quinta asunción es que las **condiciones para la mejora escolar** funcionan en y al mismo tiempo con el curriculum y otras prioridades que la escuela ha determinado por sí misma. Las condiciones son aspectos organizativos o de la gestión de la escuela: los marcos, roles y responsabilidades, modos de trabajar. Las prioridades deben trabajarse conjuntamente con las condiciones, por un conjunto de estrategias, para que las primeras no vayan quedando marginadas (ver línea en *Figura N1 1*). Estas condiciones son esenciales especialmente en las primeras fases. Ellos determinaron seis condiciones en las que concentrarse para la mejora: *desarrollo profesional, compromiso, investigación y reflexión, liderazgo, coordinación, y planificación*.

6. La sexta es que la **estrategia** de mejora escolar necesita ser desarrollada en orden a unir prioridades a las condiciones. Estas son acciones deliberadas o secuencias de acciones tomadas por el profesorado o inducidas por el equipo externo en orden a implementar las prioridades curriculares u organizativas identificadas (p.e. reflexión, implicación de alumnos y profesores, clarificar, etc.).

La conclusión es que *la mejora escolar funciona mejor cuando un foco práctico y claro para el desarrollo está unido al trabajo simultáneo en las condiciones internas dentro de la escuela* (Hopkins y Ainscow, 1993b: 291). Semejantes esfuerzos de mejora incluyen tres elementos:

1. Reconstruir las reformas educativas impuestas externamente en la forma de las prioridades de la escuela.

2. Crear condiciones internas que puedan apoyar y gestionar el cambio en las escuelas;
3. Enclavar estas prioridades y condiciones con una estrategia más general.

Por lo demás como modelo de cambio centrado en la escuela, por resolución de problemas, describen (Hopkins y Ainscow, 1993a) la secuencia de actividades que han seguido en la práctica en los centros para promover un desarrollo institucional de estos. El cambio es un proceso, no un suceso; pero los centros escolares pueden ser "movidos", con los oportunos apoyos externos, en el desarrollo de dicho proceso.

Desde el movimiento actual de reestructuración escolar se ha reconceptualizado, minusvalorando en parte, el papel de la política curricular en el cambio de la cultura escolar (Hargreaves, 1993). Después de varias décadas dedicadas a implantar innovaciones en los centros hemos aprendido que una combinación de factores (liderazgo, metas compartidas, objetivos del centro, recursos necesarios, promover la colegialidad y las oportunidades de desarrollo profesional de los profesores, etc.) deben estar presentes **al mismo tiempo y a lo largo del tiempo**. Si de la política curricular no dependen directamente factores como compromiso, colaboración o implicación de los profesores, es preciso pensar de modo no gerencialista la mejora escolar.

Si una descentralización no puede por sí misma cambiar la cultura de la enseñanza, e incluso -en determinados casos- paradójicamente puede contribuir a reforzarla; potenciar la capacidad institucional de decisión, unido a un apoyo y capacitación profesional, puede ir generando un proceso de reconstrucción y apropiación contextual de la innovación curricular por parte de los centros, al tiempo que configurar un "desarrollo institucional" de éstos. Pero revisando las evidencias de experiencias de innovación basada en la escuela (Fullan, 1994) parece que, aunque han alterado los procedimientos de gobierno y toma de decisiones, no afectan por sí mismos al núcleo de la enseñanza-aprendizaje de las escuelas y a la calidad educativa ofrecida a los alumnos. Ante esta situación Fullan propone que son necesarias, conjuntamente, estrategias centralizadas y descentralizadas. Hacer compatibles ambos lados (iniciativas centrales y autonomía local), como se puede concluir por el desarrollo de este tema, más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o control supervisor, es asunto de **generar una cultura escolar** y social propicia para la reconstrucción y apropiación de la educación en sus contextos naturales por los propios agentes.

Referencias bibliográficas

- BOLIVAR, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* 219 (noviembre), 68-72.
- EISNER, E.W. (1988). The Ecology of School Improvement: Some Lessons we Have Learned. *Educational Leadership* 45 (5), 24-29.
- EISNER, E.W. (1991). *The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Nueva York: Macmillan.
- ESCUDEIRO, J.M. y BOLIVAR, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola. En A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155.
- FULLAN, M. (1987). Research into Educational Innovation. En R. Glatter y otros (Eds.). *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press, 195-211.

FULLAN, M. (1993). *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.

FULLAN, M. (1994). Coordinating Top-Down and Botton-Up Strategies for Educational Reform. En R.F. Elmore y S.H. Fuhrman (Eds.). *The Governance of Curriculum. 1994 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 186- 202.

FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación* 304 (mayo-agosto), 147-161.

GONZALEZ, M. T. (1992). Centros escolares y cambio educativo. En J.M. Escudero y J. López Yáñez (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ed., 71-95.

GONZALEZ, M.T. (1994).La cultura del centro escolar o el centro escolar como cultura?.En Escudero y González (eds.): *Escuelas y profesores: Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas,77-96.

HARGREAVES, A. (1993b). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers Work and Culture in the Postmodern Age*. Londres: Cassell; Nueva York: Teachers College Press.

HARGREAVES, A. (1993c). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía* 211 (febrero), 50-54.

HARGREAVES, A., MACMILLAN, R. y WIGNALL, R. (1992b). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993a). *School Improvement in a Era of Change*. Londres: Cassell. HOPKINS, D. y AINSCOW, M. (1993b). Making Sense of School Improvement: an Interim Account of the "Improving the Quality for All" Proyect". *Cambridge Journal of Education* 23 (3), 287-304.

HOYLE, E. (1971). How Does the Curriculum Change?. En R. Hooper (Ed.). *The Curriculum: Context, Design and Development*. Edinburgh: Oliver and Boyd/The Open University Press, 375-398.

El Asesoramiento Curricular a los Establecimientos Educativos: De los Enfoques Técnicos a la Innovación y Desarrollo Interno

Antonio Bolívar Botía

Revista Enfoques Educativos Vol.2 Nº1 1999
Departamento de Educación
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile

Los servicios de apoyo interno y externo a los establecimientos educativos se han convertido, a partir de los años setenta, en un dispositivo necesario para asistir al profesorado, en orden a promover la innovación educativa. En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los establecimientos educativos como organizaciones y lugares de trabajo, y de las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticas de entender el asesoramiento, que –en una relación de colaboración con el profesorado– contribuye a un desarrollo innovador del currículum y a dinamizar el desarrollo organizativo del establecimiento. Acorde con estos planteamientos, la asesoría aspira –por una parte– a posibilitar el desarrollo organizativo del establecimiento escolar como tarea compartida y colegiada; por otra, a ejercer la función de dinamizador de la vida del centro, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas. Como agente mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas docentes, proporciona también aquellos conocimientos y recursos que puedan contribuir a cambiar los modos de pensar y hacer.

1. Introducción: Situar las funciones del asesoramiento

La asesoría a los establecimientos escolares, en una primera etapa, surgió para asegurar/apoyar la puesta en práctica fiel o eficaz de los cambios y reformas (aquellos que "venden" el nuevo currículum oficial), o limitada a una intervención psicológica individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, progresivamente, concebidos como "agentes de cambio externo", se ha ido produciendo un giro desde enfoques técnicos o aplicativos a una función de facilitar cambios curriculares y organizativos, capacitando al profesorado y al establecimiento educativo para poder desarrollar las iniciativas de mejora construidas desde dentro. Vamos –entonces– a inscribir la función del asesoramiento en una teoría sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación dentro de los establecimientos como organizaciones, insertando curricularmente los Servicios de Apoyo Técnico, en un enfoque de "desarrollo curricular basado en el establecimiento", también llamado "revisión basada en la escuela".

Estructuralmente, los Servicios de Apoyo Externo pueden ser muy amplios y con distintas denominaciones, dependiendo de la propia tradición escolar de cada país y de las diversas perspectivas de cambio educativo. Aquí nos vamos a limitar al asesoramiento/apoyo curricular a los establecimientos educativos, diferenciándolo de la categoría específica de "orientación educativa" o de otros servicios de apoyo. Desde el punto de vista de la escuela, según el tiempo de permanencia, puede ser un (a) apoyo incidental: acude a los centros para ayudar a resolver un problema transitorio en la escuela; (b) temporal: ofrece apoyo durante

el tiempo que dura la aplicación de un programa; y (c) permanente, formando parte de las estructuras del establecimiento escolar.

A su vez, según el lugar que ocupe en relación con los establecimientos escolares, el asesor puede desempeñar el papel de agente de cambio externo (procedente de Instituciones externas, como de la Universidad), o interno (perteneciente al propio establecimiento). Aquí nos referiremos principalmente a agentes de apoyo externo, lo que no excluye la necesidad de que personal de la escuela (coordinadores, equipo directivo, responsables de ciclos o departamentos, profesorado en general) asuma funciones de dinamización y facilitación del desarrollo y mejora de la escuela. Como apoyo externo, que es consultado/llamado en determinados momentos y ante problemas específicos, tiene el peligro de quedar confinado a un papel marginal, periférico al desarrollo del establecimiento como organización.

Actualmente, dentro de las tendencias de las Reformas educacionales de promover una autonomía de los establecimientos educacionales para diseñar, desarrollar y evaluar el currículum, frente a la tradición más centralista anterior; el asesoramiento curricular puede pasar de una función gerencial para poner en práctica las reformas a redirigirse a apoyar el desarrollo curricular y organizativo de los establecimientos escolares. A su vez, la formación del profesorado, en lugar de concebirse como un recurso instrumental para aplicar dichas propuestas externas de cambio, se inscribe en un proyecto amplio de cambio educativo en el propio establecimiento escolar.

La concepción habitual del asesoramiento es la de un técnico especialista o experto que domina determinados contenidos o habilidades en función de las cuales puede/debe resolver los problemas que, según su especialización, se le planteen. Actúa como reacción a demandas por clientes individuales (no el establecimiento como conjunto), desde un modelo de intervención clínico. Normalmente este rol y función del asesor ha estado unida a modelos centralizados de desarrollo curricular y a una desprofesionalización del profesorado. Hay un conocimiento válido y unas técnicas que se han mostrado eficaces, que pueden ser aplicados en cualquier situación, que pueden ser transmitidas en los correspondientes cursos.

Un enfoque alternativo apuesta por desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento escolar como organización (Escudero y Moreno, 1992). En lugar de presentarse como experto que –a la "demanda"– diagnostica los problemas (por ejemplo, los profesores no planifican bien) y propone soluciones (un nuevo modelo/formato de planificación), el asesor –como agente de cambio– trabaja conjuntamente con los profesores y profesoras, ya sea actuando de mediador entre el conocimiento pedagógico y los establecimientos, ya como colaborador en la identificación y solución de problemas, ejerciendo su principal función como dinamizador de los procesos de toma de decisiones del profesorado. Desde esta perspectiva, resulta obligado abandonar la expresión, generalizada por los psicólogos, de «intervención» en función de un supuesto conocimiento experto aplicable a cualquier contexto. Por lo demás – felizmente– es ya una idea en retroceso, empezando a ser abandonada por los propios psicólogos, para pasar a entender el trabajo psicopedagógico como asesor en colaboración con las escuelas (Monereo y Solé, 1996).

Distintos enfoques recientes de innovación y mejora (escuelas eficaces, mejora de la escuela, reestructuración escolar) conducen (Bolívar, 1998) a que, en lugar de restringirse a la actividad de los profesores –considerados individualmente– en su aula; sin ignorarla, es el "establecimiento escolar" como conjunto quien proporciona un "valor añadido" a la educación de los alumnos. Desde estas coordenadas la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el establecimiento. Las innovaciones son, en este sentido, contingentes, es decir dependientes de las particulares circunstancias de cada escuela. Este ámbito prioritario

de innovación se configura en torno al currículum, como conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje planificadas, vividas o llevadas a cabo en la escuela.

Este asesoramiento pretende, entonces, contribuir a potenciar la capacidad de los propios establecimientos para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y su mejora, en una relación cooperativa con las escuelas, liceos y profesorado. Ni el agente de cambio tiene como función prescribir lo que ha de hacerse, ni la del profesor ser un ejecutor de prescripciones externas; ambos quedan comprometidos con una realidad que tratan de cambiar, detectando mutuamente los problemas y planificando las acciones estimadas como adecuadas para su transformación. En otro lugar (Bolívar, 1997) hemos delimitado tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor en los procesos de formación/innovación centrada en la escuela:

(a) Trabajar "con", en lugar de intervenir "en"

Un estilo tradicional en el asesoramiento ha sido la intervención, en muchos casos como forma "clínica", dependiente del supuesto de que la innovación curricular proviene de un experto en contenidos que aporta recetas externas. Por el contrario, desde una perspectiva de la escuela como centro del cambio, la labor del asesor se dirige a una relación de colaboración en el trabajo "con" las escuelas y liceos, para ofrecer –a partir de un análisis de sus necesidades y opciones de mejora– herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen. La colaboración supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar.

(b) Más que aplicar, desarrollar

El asesoramiento puede dirigirse a querer hacer mejorar la acción educativa por la aplicación de un programa o propuesta externa, o –por el contrario– orientarse al desarrollo del currículum por las escuelas, como proceso de resolución de problemas. En el primer caso, la labor asesora se suele reducir a posibilitar la aplicación del programa (supuestamente ejemplar) o currículum oficial en cada establecimiento escolar, interesando la fidelidad en su puesta en práctica; en el segundo, la labor del asesoramiento pretende contribuir a que el establecimiento docente sea la unidad básica de formación/innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica.

(c) Función de mediación/enlace

El asesor es, también, un elemento mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. Su función principal es servir de "enlace", no primariamente entre Administración y escuelas, sino entre el conocimiento acumulado sobre determinados ámbitos, y los profesionales que trabajan en él. Esta función implica conocer, por un lado, propuestas, contenidos, o procesos que potencialmente pudieran contribuir a la resolución de problemas; de otro, las necesidades, capacidades, contextos de uso, etc., del profesorado/escuelas. De este modo se pretende apoyar y facilitar, a nivel de establecimiento educacional y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular; en lugar de ofrecer –como "médico" que diagnostica problemas– respuestas concretas y acabadas a problemas detectados.

2. El asesoramiento en la innovación del currículum

El currículum, como núcleo de la misión y de la oferta socio-educativa de la escuela, no debe ser algo dado externamente, sino a construir en un proceso de deliberación y decisión comunitaria. A su vez el desarrollo curricular no está separado del diseño o planificación, si se quiere comprometer a los que tienen que llevarlo a cabo. Desde estas coordenadas, el

currículum se (re)construye en los establecimientos escolares, lo que suele precisar el apoyo de agentes de cambio. Las funciones deseables del asesoramiento se sitúan, creemos, en estos tres niveles:

(a) Apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e innovación del currículum en sus diversos niveles y ámbitos.

La labor asesora, en lugar de cómo aplicar "fielmente" el currículum oficial en cada establecimiento, redirige los requerimientos administrativos (como elaboración de Proyectos de establecimiento) para, reapropiándolos, hacer del establecimiento un proyecto en desarrollo.

(b) Apoyo a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje: proporcionar elementos para iluminar, comprender los factores, mejorar la naturaleza o formas de enseñar, en especial los modos de responder y atender la diversidad.

El foco aglutinador del cambio, dentro de unas relaciones colegiadas en el establecimiento, debe ser la práctica docente cotidiana. Por ello, en las labores de apoyo y asesoramiento al profesorado, sin perder del horizonte los procesos de trabajo conjunto, es preciso dirigirse a la práctica educativa de cada profesor en el aula.

(c) Capacitación del profesorado: planificar acciones formativas que, inmersas en el propio trabajo docente, contribuyan a aprender de la práctica.

En lugar de proporcionar medios o recursos puntuales, a la larga es más exitoso capacitar al profesorado para que pueda resolver por sí mismo los problemas cotidianos que en estos ámbitos se vayan presentando. Facilitar, entonces, procesos de cambio educativo supone apoyar procesos para el desarrollo del centro escolar como institución, con la pretensión última de acercarlo a una organización que aprende.

Como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 1998), la mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los establecimientos escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Por eso la innovación es algo a generar desde el propio centro, en lugar de hacerla depender de la puesta en práctica de propuestas novedosas externas, y –como tal– un proceso. La innovación del currículum no consiste, entonces, en implementar bien (es decir, fielmente) ofertas externas, cuanto en generar cambios cualitativamente mejores en los modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios establecimientos y sus unidades organizativas básicas. Si los grandes cambios tienen el peligro de no "calar" ni afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos; pequeñas innovaciones puede ser un buen modo de comenzar, catalizadores –a su vez– de cambios más profundos.

Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el currículum, y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, que debe implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al establecimiento para autorrenovarse, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Por este carácter complejo e incierto, es preciso reconocer que no disponemos de teorías, modelos o estrategias que sirvieran para guiar de modo expeditivo el trabajo de mejora de los docentes. Con todo, contamos con lecciones aprendidas (Fullan, 1991) sobre aquellos factores externos (contexto, agentes de apoyo, proyecto innovador), internos (historia del centro, cultura organizativa, compromiso, etc.), procesos de desarrollo (diseminación, puesta en práctica), así como los efectos que ha podido tener (grado de institucionalización, impacto en los alumnos, etc). Si no sabemos aún cómo gestionar un proyecto para que sea exitoso, sí se

conoce qué no hay que hacer si no se quiere abocar en un fracaso.

En coherencia con lo anterior, la acción asesora en la innovación del currículum se dirige (Escudero, Bolívar, González y Moreno, 1997) a las siguientes principios de procedimiento:

- Entender el proyecto educativo y curricular como un proceso, marco o dispositivo para deliberar, reflexionar, discutir, decidir consensuadamente qué conviene hacer, cómo van las cosas y qué habría que ajustar o corregir.
- Énfasis en la necesidad de que la planificación de la acción educativa, lejos de relegarla al ámbito de los procedimientos para cumplimentar documentos, sea algo participativo, apropiado y asumido por los profesores.
- En lugar de procesos deductivos (aplicar/adaptar lo regulado oficialmente), que aboquen a una reproducción mecánica (con mayor o menor grado de fidelidad) de lo prescrito, abogamos –más bien– por ir construyendo inductivamente qué deba hacerse como tarea colectiva.
- Más básico que elaborar proyectos o planificar acciones didácticas, es que éstos/as sean expresión de procesos anteriores que están en la base de la vertebración, continuidad y coherencia que deba tener la enseñanza en una escuela o liceo.

Desde la perspectiva que aquí defendemos se trata, en lugar de hacer –a requerimiento administrativo– un Proyecto educativo como mero documento, de realizar de la acción del establecimiento un proyecto conjunto de enseñanza. La administración educativa, con una finalidad burocrático/gerencial, para asegurar su cumplimiento, regula con determinados formatos, y fija plazos temporales, para hacer los Proyectos y Programaciones didácticas. De ese modo, se tiende a dar a entender que «tener un proyecto» es haber cumplimentado el procedimiento (plan de acción, documento, programas, etc.); cuando una cosa es el proceso de trabajo en marcha, y otra los procedimientos (planes de acción operativos) por los que lo ponemos en juego, siempre provisionales y sujetos a revisión. Estos últimos deben ser expresión del primero, pues –en caso contrario– se convierte una formalidad administrativa.

En su lugar, abogamos porque, sin desdeñar dichos requerimientos administrativos, que –en ocasiones– son ineludibles, se puedan retomar como dispositivos y oportunidad para establecer un proceso de trabajo (debatir y consensuar lo que estamos haciendo y lo que deseáramos que sucediera). En este sentido, la planificación de la acción educativa no debiera ser, como se ha venido a entender en los primeros momentos de la Reforma española, tanto la adecuación/aplicación de la normativa; cuanto la puesta en escena del saber profesional adquirido, por el centro y de los que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. Es mejor tender a modos de trabajo que, liberándose –en lo posible– de las rutinas burocráticas dedicadas a cómo gestionar las demandas oficiales, puedan contribuir a aprender de la experiencia docente, incrementando el saber profesional, al intercambiarla con los colegas.

3. ¿Aplicadores de reformas o inductores de innovación?

Una innovación, a diferencia de las reformas que suelen quedarse en cambios formales, debe tener un carácter de cambio cualitativo, normalmente más restringido, de las prácticas educativas vigentes. Por eso mismo, suelen generarse desde instancias de base (establecimientos educacionales, grupos, movimientos, asociaciones profesionales, profesores individuales). Si las reformas curriculares se sitúa a nivel de "estructura superficial", la innovación lo hace –penetrando en la "estructura profunda"– en ámbitos más específicos de la práctica educativa. No obstante, la pretensión de toda reforma es lograr que se generen innovaciones, aunque sólo en contados casos lo consiga.

Como acertadamente dice Canário (1994), en las reformas externas suele dominar una lógica de cambio ya "instituida", que puede ser "empaquetada", para ser difundida y aplicada por la periferia; mientras que en una innovación la lógica del cambio es "constituyente", basada en el establecimiento, donde el profesorado es un agente de desarrollo curricular. Se puede –entonces– hablar de dos lógicas del cambio opuestas: "lógica de la reforma" versus "lógica de la innovación". Los procesos habituales de reforma suelen regirse por el poder coercitivo de la administración para imponer cambios, empleando una estrategia empírico-racional o industrial de producir innovaciones: diseño del prototipo, experimentación anticipada, generalización. Los profesores deben, previamente, ser persuadidos, por medio de un conjunto de acciones formativas y asesoras, para proceder a su aplicación. En muchos casos, comenta Canário, las reformas tienen efectos opuestos o perversos: funcionar como vacunas contra una innovación, en el sentido de impedir la emergencia de procesos generadores de innovaciones.

Pero la mejora de la escuela no proviene tanto de implementar eficiente y fielmente el diseño curricular elaborado e implantado externamente, cuanto del compromiso compartido, en contextos reflexivos de deliberación educativa, sobre lo que vale la pena enseñar y sobre el mejor modo en que los alumnos lo puedan aprender. El cambio por el cambio en educación no se justifica, si no es en función de alterar cualitativamente el estado previo existente, a justificar y legitimar desde instancias valorativas y normativas. De este modo, puede haber reformas que no impliquen cambios, y cambios que puedan no ser calificados de mejora. Siendo difícil establecer unos parámetros unívocos para juzgar la mejora de un cambio, el cambio para la mejora debe estar legitimado social e ideológicamente, y mantener un grado de congruencia con el conocimiento disponible sobre lo que se considera es mejor para la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Preocupados –hasta ahora– exclusivamente por el éxito de las Reformas o por su "buena"/fiel puesta en práctica, se ha entendido la innovación como algo subordinado a las propuestas externas. Es preciso –se argumenta– que, para que la innovación funcione, el profesorado aprenda las nuevas demandas, supliendo los déficits detectados, al tiempo que se le proporcione determinada asistencia y apoyos internos y externos.

Pero ya sabemos, pues ha sido suficientemente constatada por la investigación educativa (Fullan, 1991, 1993), que este modelo tradicional de promover los cambios ha resultado bastante irrelevante para la práctica diaria de la enseñanza y, sobre todo, a nivel de establecimiento. Los cambios educativos diseñados a nivel central no funcionan uniformemente cuando se desarrollan en las escuelas, porque cada escuela es única, en la medida que tiene una realidad interna e historia, que ha configurado un modo de hacer propio o cultura organizativa escolar. Por eso, más que cambiar por cambiar muchas cosas, es preferible ir generando pequeños y arraigados cambios.

En la medida en que la labor asesora se ha acrecentado en los momentos de introducción de Reforma educacional, implícitamente los asesores han sido empleados como recurso instrumental para la difusión de dichas Reformas, para su adopción-aplicación por el profesorado/centros. Pero –como hemos reseñado– la investigación sobre innovaciones progresivamente se ha ido decantando por un enfoque de desarrollo: los asesores tienen como misión potenciar la adecuación del currículum a la realidad de cada establecimiento, facilitando aquellos conocimientos y recursos necesarios, e induciendo a generar innovaciones según demandas locales (Parrilla, 1996).

Cambios en la estructura organizativa y capacitación para el desarrollo profesional se convierten en elementos para la reconstrucción interna de los centros escolares, que promuevan nuevos modos de hacer y pensar la educación. Por eso, se ha propuesto que la

innovación puede suceder configurando los establecimientos escolares como espacios de formación y trabajo de los profesores (Escudero y López, 1992). El establecimiento educativo no debiera ser un lugar a colonizar por propuestas novedosas (Sirokmit, 1994), sino base de regeneración del cambio, con los apoyos y condiciones "ecológicas" favorecedoras (articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente).

Por eso la innovación, como actitud, no se mantiene sino en función de un compromiso ético y moral (o –en otros términos– de "militancia pedagógica") por realzar educativamente la vida de los alumnos y alumnas. Innovar es –en último extremo– una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay un compromiso por hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, contribuir a liberar a los alumnos y alumnas de las condiciones sociales en que están inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas. Sin este compromiso moral educativo la innovación queda limitada a cambios a nivel de superficie. Justo porque dicha actitud moral es difícilmente sostenible a nivel individual durante largo tiempo, es necesario convertirlo en una acción coordinada a nivel de establecimiento, y esto último requiere cambios a nivel de estructuras y contenidos.

¿Cuáles son los grandes ámbitos preferentes o susceptibles de innovación?. Eisner (1998) ha destacado cinco dimensiones, que contribuyen a la "ecología de la escuela", como contexto del cambio:

- Dimensión intencional, que comprende el campo de fines, objetivos, propósitos o metas inscritas en las propuestas de cambio, ya sea a nivel de sistema, establecimiento o aula.
- Dimensión estructural, referida a los modos que propone una innovación para organizar la escuela: tiempos, espacios, funciones, papeles y modos de organización docente.
- Dimensión curricular, que en sentido restringido se centra en la calidad y valor de los contenidos de la enseñanza, su mejor estructuración y articulación.
- Dimensión didáctica, relativa a la mediación del currículum por el profesor a través de las interacciones de clase, medios, recursos y actividades que la escuela/aula proporciona a los alumnos.
- Dimensión evaluativa, referida tanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como a juzgar el valor de la cualidad de un objeto, situación o proceso. No cabe una innovación sin diseñar un enfoque de la evaluación que sea congruente con los objetivos del cambio deseado.

La innovación, como mejora escolar, puede dirigirse a alguno de los ámbitos específicos que configuran el currículum (tanto en sus aspectos pedagógicos como organizativos), que se toma como prioritario y sobre el que se decide introducir cambios. Así, una innovación puede versar sobre un componente concreto, aunque por la interrelación que mantiene con los restantes, a la larga afecte a todos. En último extremo todo proceso de innovación se dirige a una mejora cualitativa en el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de los profesores. Si no es posible olvidar que las escuelas están para la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, también sabemos que las escuelas no mejorarán a menos que los profesores, individual y colectivamente, aprendan a hacerlo mejor. Aunque los profesores pueden desarrollar a menudo su práctica a título individual, si de lo que se trata es de que el establecimiento en su conjunto se desarrolle, entonces es necesario que existan oportunidades para que los profesores aprendan juntos. Por eso mismo, en las últimas décadas, como señalaba, el establecimiento escolar como totalidad se ha constituido en el foco de mejora, debido a la investigación acumulada en las últimas décadas, en que se pone de manifiesto que ciertas características internas del establecimiento escolar puede "marcar una diferencia" en el desarrollo de los alumnos y en la calidad educativa ofrecida.

Un asesor no puede limitarse, en el apoyo que pueda prestar en la elaboración de proyectos curriculares, a proporcionar formatos (con los correspondientes apartados y dimensiones a contemplar o "rellenar" en cada uno), para gestionar las prescripciones oficiales. Para no limitarse a cómo aplicar acríticamente un programa escolar administrativamente dado, es preciso inducir a que el profesorado y la escuela tomen propiedad de él, los equipos docentes lo reconstruyan internamente, reflexionen y debatan sobre lo que es mejor hacer y sobre los modos de llevarlo a cabo. Por eso, en esta dimensión, el asesor tratará de generar procesos y formas de trabajo dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción. Aún cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son –por el contrario– un tema de deliberación y construcción por parte del profesorado en su conjunto.

4. Hacer del establecimiento un proyecto de acción educativa conjunta

De este modo, la asesoría se dirige a implicar al profesorado en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para autorrenovarse, con la esperanza de que puedan llegar a institucionalizarse, formando –entonces– parte de la cultura organizativa del establecimiento escolar. Como se ha dicho, en una feliz expresión muy divulgada, de lo que se trata es de "trabajar con" los profesores y centros, en lugar de "intervenir en" ellos. En este caso, también, la orientación debe ser un proceso basado en el centro escolar, como unidad base del posible cambio, y el orientador –en lugar de un experto con técnicas y habilidades especiales– un facilitador de procesos (Bolívar, 1997).

Si no cabe esperar una mejora escolar desconectada de las condiciones internas del establecimiento escolar, cualquier propuesta de cambio, concebido externamente, si quiere llegar a ser exitosa, tendrá que ser reconstruida por cada escuela de acuerdo con sus prioridades; al tiempo que ir creando condiciones internas y externas que puedan apoyar y gestionar el proceso de cambio, para provocar –en último extremo– un desarrollo de los establecimientos escolares como organizaciones. Hacer compatibles las iniciativas externas para el cambio y las prioridades internas de cada escuela, más que objeto de regulación legislativa, de tutelaje o control supervisor, es asunto de generar una cultura escolar y social propicia para la reconstrucción y apropiación de la educación en sus contextos naturales por los propios agentes.

Los esfuerzos de innovación requieren el soporte de una cultura institucional que lo favorezca. El profesor como maestro investigador individual, no puede –a la larga– sobreponerse a las limitaciones institucionales de su trabajo, por las presiones y límites de las prácticas colectivas y hábitos establecidos. El conocido lema de Stenhouse («no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional»), se ha cambiado hoy –como dice Fullan (Fullan y Hargreaves, 1992)– por que el desarrollo profesional e institucional tienen que darse unidos. Desde una visión más «ecológica» del cambio educativo, el crecimiento como profesional del profesorado, se debe –entonces– inscribir en el desarrollo del establecimiento escolar donde trabaja; por lo que si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan.

Para esto resulta necesario diseñar y desarrollar contextos de relación cooperativa, donde los distintos agentes (internos y externos) educativos, en una comunidad de profesionales comprometidos, puedan contribuir a la reconstrucción social y cultural del marco de trabajo de la escuela para su propio desarrollo profesional. Como señala Fullan et. al. (1990)

«cambios sistemáticos y culturales en las escuelas como lugares de trabajo y en la enseñanza como una profesión están íntimamente relacionados, y esta relación representa un poderoso camino para la reforma educativa». Pero también sin ir demasiado lejos en la utopía, como ya hemos resaltado, es necesario partir de la cultura escolar existente en los centros, con todas las limitaciones que impone, y de la necesidad de una redefinición de las condiciones de trabajo, para abrir desde dentro espacios socio-políticos de decisión acerca de los que colaborar. Reconstruir lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es tarea fácil.

Sin ir demasiado lejos en las pretensiones de lo que es posible, es necesario reconocer las regularidades o rutinas organizativas de las escuelas y liceos, que configuran su "gramática" básica de funcionamiento (división por materias en Departamentos, donde la especialidad configura la identidad profesional, con unos tiempos prefijados en cada grupo, etc.), muy difíciles de alterar. Así, al analizar la realidad de vida organizativa de los Liceos, también se ha visto que el trabajo colaborativo debe ser precisado, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional (Grossman, 1994), siendo éstos los lugares naturales para iniciar las actividades de desarrollo profesional.

Actualmente estamos en un momento de reconceptualización de la colaboración y colegialidad entre el profesorado, después de haber predicado, un poco en el desierto (por hacerlo de modo descontextualizado) e indiscriminadamente (cual una "caja negra"), sus bondades (Little, 1992). No todo individualismo es criticable (Hargreaves, 1996), más aún, en determinados momentos la enseñanza exige un trabajo individualizado, y sin buenas individualidades (o "artesanos independientes", como prefiere llamarlos Huberman) con un juicio profesional autónomo poca colaboración productiva cabe esperar. Igualmente es irreal pensar una colegialidad permanente (cual "comunidad de los santos"), cuando lo normal es que –de un modo más fluido y dinámico– puedan existir ocasiones de interacción, debate, y momentos de trabajo personal. Por eso no es posible conseguir culturas cooperativas fuertes sin un desarrollo individual también fuerte.

En esta situación de reconceptualización de la colaboración, Fullan y Hargreaves (1997) han propuesto un "profesionalismo interactivo", como un reto al que se enfrentan las escuelas y los docentes a la entrada del nuevo siglo. Este se caracteriza por tener el profesorado mayor discrecionalidad al tomar decisiones, como núcleo de la profesionalidad; estas decisiones se toman en el seno de culturas de trabajo cooperativas con los colegas; las decisiones no son sólo como aplicar lo estipulado externamente, comprende una reflexión crítica sobre el sentido y valor de lo que enseñan y hacen; unas normas de perfeccionamiento continuo en cuyo marco se busquen nuevas ideas, dentro y fuera del propio de la escuela; la reflexión en, sobre y en relación con la práctica, en la que se dé un lugar preeminente al desarrollo individual y personal, junto con el desarrollo y la evaluación colectivos; mayor dominio, eficacia y satisfacción en la profesión docente. En esa medida una "profesionalidad compleja" aprecia a las personas en sus distintas dimensiones individuales, y se compromete a trabajar conjuntamente con los colegas.

5. ¿Conocimiento para aplicar o para potenciar el desarrollo?: Hacia una nueva "geografía social" del intercambio del conocimiento y formación del profesorado

Hoy no creemos que el único conocimiento válido para la práctica docente procede de la investigación, al contrario tiene serias limitaciones para su uso por los centros, si no es debidamente transformado y articulado. No podemos confiar –como creían enfoques largo tiempo dominantes– en la transformación de la enseñanza por la aplicación de conocimientos

producido fuera (universidad, expertos, investigadores externos, etc.) que, tras ser difundido, sea aplicado por los centros. Un proceso de transferencia lineal de conocimientos, prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los profesores, conduce a una desprofesionalización docente, hoy no defendible.

Hay un conocimiento experiencial, práctico de los profesores, destacado en las últimas décadas, construido por los propios profesores en su práctica docente y en sus lugares de trabajo, que también precisa ser articulado y sistematizado para poder ser transferido a otros contextos. El propio proceso de enseñanza debe ser concebido como una investigación del profesorado, formativo para los propios profesores, en un contexto institucional de los establecimientos educacionales que lo favorezca, que –sin excluir el apoyo de agentes externos– rompa con la tradicional hegemonía del conocimiento externo académico. Pero otorgar un nuevo lugar a la instancia práctica local en la generación (aprender de la enseñanza) y uso del conocimiento, no elimina, en un proceso de resolución de problemas, la necesidad de aportar, debidamente contextualizados, conocimientos y recursos que deban ser difundidos a los centros, o que –incluso– la propia práctica necesitará ser revitalizada por propuestas teóricas.

De lo que se trata –en último extremo– es de capacitar y potenciar la profesionalidad docente y qué condiciones y procesos puedan promoverlo (Escudero y López, 1992). Para esto cabe una tercera vía dialéctica, en la que se sitúa nuestra propuesta, que cree espacios de interacción mutua entre las propuestas de cambio y la práctica educativa. Subrayando la dimensión "horizontal" en la diseminación del conocimiento, el contexto de trabajo y los demandas generadas desde la práctica se convierten en el filtro último para juzgar la pertinencia, relevancia funcional y adecuación del conocimiento en sí mismo valioso.

Si el proceso de transferencia es lineal, que busca la adopción acrítica y posterior aplicación más o menos fiel de los conocimientos validados externamente, los agentes de apoyo y asesores se convierten en recursos instrumentales para la adopción de dicho conocimiento, venciendo las resistencias iniciales. Por el contrario, desde una perspectiva de desarrollo, se busca la reconstrucción del conocimiento, su interpretación y transacción social, no estando separados los procesos de difusión y utilización.

Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado –es una crítica común y compartida– inadecuada para resolver los problemas de la clase/establecimiento; y la llamada «detección de necesidades» sólo ha servido para legitimar déficits previos que sean suplidos por la formación; mejor será proporcionar dispositivos de formación continua, que puedan ser ofrecidos/elegidos por los docentes según sus particulares necesidades. Ofrecer dispositivos de formación puede también contribuir a un nuevo tipo de profesionalismo, pues la formación deja de tener un carácter centralista y prescriptivo, para pasar a ser configuración personal («formarse», en lugar de «formar» a los profesores). Dadas las insuficiencias de la formación institucional, los dispositivos de formación implican reorganizar con otra lógica lo que es informal: cómo resolver los problemas que espontáneamente aparecen en la escuela de un modo que pueda responder a las demandas.

En las últimas décadas se está dando un amplio movimiento, con variadas fórmulas institucionales, de interrelación y interacción del conocimiento pedagógico disponible y el procedente del mundo de la enseñanza, que está dando lugar, como ha dicho Hargreaves (1996b), a que la «geografía social» (es decir, la distribución espacial) de dónde se genera el conocimiento profesional está sometida a una profunda reconfiguración. De este modo se están promoviendo acuerdos interinstitucionales para establecer con una cierta continuidad redes, contratos y acuerdos de cooperación, cuyo intercambio de conocimiento y experiencias pueda redundar en beneficio mutuo para la mejora de ambas instituciones. El giro se produce

desde las fórmulas tradicionales de extensión del conocimiento (documentos curriculares, formación permanente, asesoramiento puntual o colaboración episódica) a nuevas fórmulas de aprendizaje continuo –mediante estructuras más orgánicas– dentro de las comunidades profesionales de trabajo. Se pretende construir nuevos roles, redefinir relaciones y establecer nuevas formas de trabajo, en una cultura de colaboración e investigación.

Se trataría entonces, como señala Hargreaves (1996b), de mediar entre los dos paradigmas del conocimiento y su uso por los profesores: utilización del conocimiento producido externamente vs. conocimiento personal, práctico o artesanal, construido por los propios profesores. Después de una amplia revisión de lo que se ha hecho en los últimos años por intentar relacionar ambas realidades, estaríamos –señala Hargreaves (1996b: 119)– ante una nueva «geografía social» de la formación del profesorado:

«El nuevo paradigma no es indiferente o un 'laissez-faire'. Su papel distintivo, más bien, es establecer unos amplios principios educativos y crear un nivel intermedio como marco organizativo, tal como redes de aprendizaje profesional, comunidades locales profesionales, grupos de diálogo de profesores, relaciones entre Universidad/establecimientos escolares que faciliten la auténtica investigación entre profesores y que apoyen el desarrollo de una fuerza colectiva que interactúe constructivamente, tanto crítica como asertivamente, de la investigación universitaria con el mundo escolar».

El tema es cómo los conocimientos pedagógicos, generados desde la investigación educativa, y la práctica docente puedan beneficiarse –en una relación dialéctica– mutuamente. Con este objetivo están emergiendo propuestas de «modelos de relación» (partnerships, en terminología anglosajona) entre instituciones, que pueden adoptar formas de redes, grupos, coaliciones o asociaciones entre centros escolares, instituciones universitarias, centros de desarrollo profesional o de recursos. Algunos piensan, incluso, que el futuro de una renovación en profundidad del sistema escolar público, tanto de la formación inicial del profesorado como permanente, vendrá por la creación de centros, que posibiliten una unión o enlace orgánico entre conocimientos y práctica.

Crear espacios de interacción y discusión sobre ventajas, inconvenientes, practicabilidad, materiales para llevarlo a cabo, etc., del conocimiento pedagógico para la mejora, puede –en efecto– redistribuir –más democráticamente– la «geografía social» hasta ahora establecida en la formación y asesoramiento del profesorado. En lugar de permanecer cada uno en su casilla, con tiempos y espacios puntuales de interacción, los dispositivos de diseminación e intercambio de conocimientos pedagógicos y experiencias se articulan y difuminan en un espacio y roles ampliados.

Bibliografía

Bolívar, A. "La formación centrada en la escuela: El proceso de asesoramiento" En: J. López y C. Marcelo (Eds.): El asesoramiento en la educación (pp. 380-394). Ed. Ariel, Barcelona, 1997.

Bolívar, A. ¿Cómo mejorar los centros educativos?. Estrategias para su desarrollo e innovación. Ed. Síntesis, Madrid, 1998.

Canário, R. ECO: "Um processo estratégico de mudança". En: Rui d'Espiney y Rui Canário (Eds.): Uma escola em mudança com a comunidade (pp. 33-69). Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1994.

Eisner, E.W. "El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa". Ed. Paidós, Barcelona, 1998.

Escudero, J.M. y López, J. (Coords.) "Los desafíos de las reformas escolares. Cambio

educativo y formación para el cambio". Ed. Arquetipo, Sevilla, 1992.

Escudero, J.M. y Moreno, J.M. El Asesoramiento a Centros Educativos. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1992.

Escudero, J.M. (dir.), Bolívar, A., "Diseño y desarrollo del curriculum de la Educación Secundaria

González, M.T. y Moreno, J.M. "Ed. ICE/Horsori, Barcelona, 1997.

Fullan, M. "The new meaning of educational change". Teachers College Press/Cassell, Nueva York/Londres, 1991.

Fullan, M. "Change forces. The depths of educational reform". The Falmer Press, Londres, 1993.

Fullan, M. et al. "Linking classroom and school improvement". En: EDUCATIONAL LEADERSHIP, 47 (8), pp. 13-19.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (eds.) "Teacher development and educational change". The Falmer Press, Londres, 1992.

Fullan, M. y Hargreaves, A. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar. Kikiriki. Cooperación Educativa, Morón (Sevilla), 1997.

Grossman, P. "Of regularities and reform: Navigating the subject-specific territory of High Schools." En: M.W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.): Teacher learning. New policies, new practices (pp. 39-47). Teachers College Press, Nueva York, 1996.

Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores). Ed. Morata, Madrid, 1996.

Hargreaves, A. "Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy and practice." En: EDUCATIONAL EVALUATION AND POLICY ANALYSIS, 18 (2), 1996b, pp. 105-122.

Hargreaves, A. What's worth fighting for out there?. Teachers College Press, Nueva York, 1998

Little, J.W. "Opening the black box of professional community". En: A. Lieberman (Ed.): The changing contexts of teaching. Ninety-first Yearbook of the NSSE (pp. 157-178). University of Chicago Press, 1992.

Monereo, C. y Solé, I. (Coords.). Asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista Alianza Editorial, Madrid, 1996.

Parrilla, A. (Coord.) Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración. Ed. Mensajero, Bilbao, 1996.

Siroknit, K.A. "La escuela como centro del cambio". En: REVISTA DE EDUCACIÓN (Madrid), 304, 1994, pp. 7-30.

Antonio Bolívar Botía

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Profesor Titular de Universidad en Facultad de Ciencias de la Educación de Granada (España). Especialista en diseño, desarrollo e innovación del currículum y en educación valórica. Coordinador Programa Doctorado Desarrollo Curricular, Organizativo y Profesional.

La formación de directivos de instituciones educativas Algunos aportes para el diseño de estrategias

Margarita Poggi

UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE/UNESCO. Sede Regional Buenos Aires

Capítulo 2

Una aproximación a los saberes que se ponen en juego en el ejercicio de la función directiva

El presente capítulo se centrará en el análisis de los saberes que son requeridos a todos aquellos que asumen funciones directivas en las instituciones educativas²¹. Para ello, será importante realizar tanto una revisión de la bibliografía que ha marcado tendencias sobre el tema, como avanzar algunos aportes sobre la cuestión que resultan de numerosas experiencias de formación de directivos. Sin embargo, antes de avanzar en el propósito central de este capítulo, revisaremos, brevemente, las características de la práctica de aquellos que asumen funciones directivas en las escuelas. Ello nos parece prioritario en razón de que los saberes o conocimientos que sustentan las prácticas de los directivos deben ser comprendidos en el marco de las condiciones simbólicas y materiales que estructuran y organizan dicho trabajo, las cuales se hallan además atravesadas, como otras prácticas sociales, por condiciones políticas, económicas e históricas.

2.1. Algunos rasgos de identidad de las prácticas de la dirección en las instituciones educativas

En primer lugar, es importante destacar que la dirección implica una tarea que se despliega y tiene lugar en escuelas, colegios o institutos que pueden caracterizarse, entre otros aspectos, por los siguientes: se trata de **instituciones²² específicas, complejas, multidimensionales y multiculturales**.

La especificidad implica reconocer dos facetas en las que ésta se despliega: por un lado, la tarea sustantiva de enseñar y de aprender que tiene lugar en las escuelas, lo

²¹ Utilizaremos, en sentido genérico, los términos "director" o "directivo" para hacer referencia a las distintas denominaciones con las que esta función puede aparecer en los sistemas educativos y en sus diversos niveles. Asimismo, aun cuando usemos el singular en algunas ocasiones, no desconocemos que referimos a equipos de conducción, los cuales pueden estar integrados de modos muy particulares, según las normativas que en cada caso definen su composición y funcionamiento.

²² Las características que aquí se mencionan pueden ser ampliadas en las siguientes obras: Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, op. cit.; Frigerio, G. y Poggi, M., 1993, Institución escolar. Aportes para la reflexión y para su abordaje en la formación docente, Programa de Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; Frigerio, G. (comp.), 1995, op. cit.

cual supone un posicionamiento con referencia a la herencia cultural y a las relaciones intergeneracionales; por el otro, la formación de ciudadanos y la construcción de lazos sociales.

La complejidad²³ supone dar cuenta del modo particular en el que en cada contexto social e histórico se entrelazan, en las macro y micropolíticas educativas, las lógicas cívica, económica, doméstica y científico-tecnológica.

Entender las instituciones educativas a partir de diferentes dimensiones que la integran apunta, centralmente, a desplegar los diversos modos de analizar la articulación de los aspectos institucionales-organizacionales, curriculares y comunitarios en la gestión directiva.

Por último, la multiculturalidad se despliega nuevamente en dos aspectos: desde una perspectiva alude a la cultura institucional escolar²⁴ 24 (tanto en singular como en plural) que caracteriza a toda institución y que le es propia como su rasgo de identidad. Pero también, por otro lado, remite a las nuevas y complejas realidades que se entrelazan en las instituciones: la convivencia de patrimonios culturales diferentes, de múltiples códigos sociales y culturales, de diversidades lingüísticas, religiosas y étnicas. La especificidad de la institución puede juzgarse no sólo por los conocimientos que imparte sino por la calidad del lazo social que construye; por ello, este aspecto adquiere una especial relevancia en los contextos y tiempos actuales.

En segundo lugar, para definir las características de las prácticas de los directivos es importante mencionar la **multiplicidad y amplitud de objetivos presentes hoy en la institución educativa y la variedad de contextos** en los que aquélla se despliega²⁵.

Esta cuestión se articula en ocasiones con la coexistencia de objetivos de formulación y concreción ambiguos (ya que remiten a las diversas concepciones teóricas y prácticas que pueden coexistir al asignar sentidos a cada uno de los objetivos presentes en una institución)²⁶.

²³ Morin ha abordado en gran parte de su obra el pensamiento complejo. En particular, en uno de sus últimos trabajos afirma que "*complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo ... y existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas". Asimismo plantea que las unidades complejas son multidimensionales. Para ampliar este punto puede consultarse: Morin, E., 2001, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, Buenos Aires, Nueva Visión, pág. 38.

²⁴ Por ejemplo, Hargreaves y Fullan, hacen referencia no a las culturas institucionales escolares sino a las culturas profesoras, las cuales pueden ser relacionadas con aquellas. Hargreaves, A., 1996, Profesorado, cultura y postmodernidad, Madrid, Morata; Fullan, M., 1994, "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", en Revista de Educación, N°304, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pág. 147-161.

²⁵ Este punto fue tomado en Poggi, M., 1995, "El nuevo rol del supervisor", en Seminario Taller de Supervisores: la transformación educativa. Aplicación de la Ley Federal de Educación en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 1995.

²⁶ Sólo a título de ejemplo podemos recordar algunos de los múltiples objetivos presentes hoy en las escuelas, aunque con diferentes matices, según los niveles del sistema educativo en el que se integren, y en función de los énfasis de los distintos lineamientos de diversas políticas educativas: la transmisión de los contenidos de la cultura, la formación de ciudadanos, la relación con el mundo del trabajo, la integración de los niños con necesidades educativas

A ello puede agregarse el hecho de que las instituciones educativas incorporan y deben atender, en consecuencia, a actores cada vez más diversos y heterogéneos. Frente a una forma escolar²⁷ pensada y diseñada para una población escolar homogénea, la presencia cada vez mayor de alumnos provenientes de distintos sectores y clases sociales y con diversidad de códigos culturales (entre otras cuestiones como efecto de los procesos de democratización de los niveles de un sistema educativo) obliga a revisar formatos y prácticas escolares.

En tercer lugar, **la simultaneidad, la inmediatez y la indeterminación** constituyen otros rasgos relevantes de las prácticas de directivos²⁸.

La simultaneidad hace referencia a la coincidencia temporal en la que se producen acontecimientos diferentes, lo cual requiere atención selectiva a procesos, demandas y tareas múltiples y variadas, que se suceden con un ritmo intenso y un amplio nivel de dispersión. Se suma a estas características el hecho de que el director tiene, en una institución educativa, múltiples campos de intervención, vinculados con las dimensiones a las que se hizo referencia anteriormente.

Diferentes estudios descriptivos presentan algunas conclusiones en este sentido. "Una de ellas es que los propios directores no tienen clara una definición de su rol. Cuando se les pregunta qué hacen, tienden a enfatizar la naturaleza fragmentada y discontinua de su trabajo. Además, muchas investigaciones confirman también que las actividades de los directores se caracterizan

por la brevedad, variedad y discontinuidad, por lo que en la práctica se está bastante lejos de las clasificaciones y categorías tradicionales de tareas emanadas desde determinadas perspectivas de la organización. Por otra parte, parece constatar que los directores, en muchos de los contextos actuales, viven la presión de los numerosos cambios que se producen

tanto en el seno de la institución escolar como en el ambiente externo a la misma. El incremento en la carga de trabajo, así como la mayor diversificación de sus tareas, suelen ser citados en la mayoría de los estudios empíricos realizados entre los directivos de escuelas primarias y secundarias²⁹.

Por otra parte, la simultaneidad y la inmediatez plantean límites a los grados de previsibilidad posible, es decir que se vinculan además con la impredecibilidad y la indeterminación³⁰. Queda puesto en cuestión, a partir de estos rasgos, la posibilidad de un control racional absoluto de las intervenciones y de sus efectos. "Estamos frente

especiales, la articulación con los actores e instituciones de la comunidad, etc. Cada vez que en una institución se consideran los sentidos que pueden asignarse a cada una de estas formulaciones, se hace presente la diversidad de las concepciones que sustentan los diferentes actores sobre aquellos objetivos.

²⁷ El concepto de forma escolar es tomado en Frigerio, G. y Poggi, M., 1996, op. cit., recuperándolo de planteos de Vincent, Lahire, Thin y Perrenoud.

²⁸ Estos rasgos han sido pensados en particular para la práctica docente y abordados, de modo particular, por J. Gimeno Sacristán (1988). Diker y Terigi (1997) los retoman al inventariar aquellas características que definen la identidad de la actividad docente.

²⁹ Egidio Gálvez, I., 1998, *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*, Madrid, Editorial Escuela Española, pág. 21.

Al respecto puede verse: Diker, G. y Terigi, F., 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, pág. 98 y 99.

³⁰ Al respecto puede verse: Diker, G. y Terigi, F., 1997, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, pág. 98 y 99.

a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción y que procura hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes que la informan³¹.

No se trata de desconocer la importancia de la anticipación como un saber fundamental en la gestión directiva. Sin embargo, estas características que estamos abordando plantean límites a un modelo racional en donde la anticipación respondería a un análisis minucioso y detallado del conjunto de variables que se articulan en una situación particular determinada. Claro está que parte de estos análisis sólo pueden realizarse en momentos posteriores a la acción ya acontecida, mientras que un director debe tomar decisiones durante el transcurso de la acción. En esta línea diversos autores plantean, entonces, que la práctica puede caracterizarse como *improvisación bien planificada* (Tochon, 1993); *improvisación regular* (Perrenoud, 1996); *certeza situada* (Hargreaves, 1996); *racionalidad limitada* (Crozier y Friedberg, 1990)³². En otros términos se trata de entender que si bien la práctica no siempre es del todo racional, tampoco es irreflexiva, ya que los esquemas de acción de los actores también se transforman en rutinas³³ que proveen marcos para analizar y actuar frente a la simultaneidad y la inmediatez que caracterizan las prácticas de directivos.

En cuarto y último lugar, haremos referencia a **la implicación personal y el posicionamiento ético** que conlleva toda práctica docente (y en consecuencia, la práctica de directivos, como caso particular de aquella). Nuevamente, diversos autores han abordado esta cuestión³⁴. Como toda tarea docente, es una práctica en relación con valores, que supone altos grados de implicación personal, y que debe llevar a pensar, desde otras perspectivas a las tradicionalmente planteadas, todo lo relativo al componente normativo y prescriptivo que involucra y sustenta toda práctica docente.

A partir de las características enunciadas podemos afirmar que **se pone en evidencia la necesidad de un cambio en los modelos de director: de uno definido más por la neutralidad y la eficacia técnico-instrumental, a otro entendido como político y profesional.**

2.2. Los diversos intentos para definir el conocimiento de los docentes

³¹ Diker, G. y Terigi, F., 1997, op. cit., pág. 99.

³² Los autores que se mencionan abordan los conceptos enunciados en relación con las prácticas docentes, a excepción de Crozier y Friedberg, que lo plantean para conceptualizar el tipo de racionalidad que caracteriza a un actor en el interior de las organizaciones. Es decir que se trata de conceptualizaciones que provienen de diversos campos teóricos pero que apuntan en todos los casos a señalar las limitaciones que un modelo racional encuentra en las instituciones y en las prácticas. Esta característica plantea desafíos en términos de la formación de directivos.

³³ Esta cuestión será retomada más adelante en este capítulo.

³⁴ Gimeno Sacristán (1988), Fernstermacher (1990), Edelstein y Coria (1995), Esteve (1995), Gentili (2000), entre otros. Para una reflexión general sobre el sentido de la educación desde una perspectiva ética puede consultarse también Adorno, T., 1998, Educación para la emancipación, Madrid, Morata. También pueden ampliarse algunas de las cuestiones abordadas en Pendlebury, S., 1998, "Razón y relato en la buena práctica docente", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.), 1998, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu. Esta autora retoma desde planteos clásicos de Aristóteles en relación con la identificación de la buena práctica hasta los resultados de experiencias e investigaciones para abordar la noción de sabiduría práctica, como la máxima virtud de un buen docente.

En primer lugar, si consideramos de modo particular los intentos para definir el conocimiento de los docentes podemos encontrar distintos énfasis, matices y perspectivas. Sin intentar agotar el conjunto de las definiciones que sobre este aspecto pueden rastrearse ni todos los aspectos subrayados por diferentes autores, podemos mencionar los siguientes:

- saberes del sentido común, saberes populares, destrezas, saberes contextuales, conocimientos profesionales sobre las estrategias de enseñanza y sobre el currículum, teoría morales y sociales y planteamientos filosóficos generales (Carr y Kemmis, 1988);
- conocimiento de los contenidos de la materia, pedagógico (relativo a principios y estrategias generales), curricular (referido especialmente a las formas de organizar y dividir el contenido presente en materiales y programas) (Schulman, 1989);
- formación en observación, diagnóstico, planificación, administración, comunicación y evaluación (Veenman; 1988);
- saberes sustantivos vinculados con la disciplina, pedagógicos e institucionales (Braslavsky y Birgin, 1992);
- conocimientos declarativos, procedurales y contextuales (Tochon, 1993);
- saber académico, técnico y fenomenológico (Porlan, 1998);
- conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992)

Como puede constatarse luego de esta rápida revisión, existen tanto principios organizadores comunes a más de uno de los autores, así como perspectivas originales que no pretenden agotar un inventario de saberes.

Seguramente podríamos utilizar un esquema similar e intentar enunciar el conjunto de saberes que definen la tarea de dirigir una institución educativa. Sin embargo, preferimos acercarnos no a un nuevo inventario sino a una conceptualización organizadora de estos saberes, que nos permita avanzar en nuestro intento por explicitar los supuestos que subyacen a las propuestas de formación de directivos.

2.3. El conocimiento proposicional académico y el conocimiento práctico de los directivos

Los directivos (como así también los profesores y los alumnos) interpretan las experiencias a través de los filtros de sus conocimientos, creencias, teorías implícitas³⁵ y representaciones existentes. Por ello, esta trama de formas de comprender y analizar los diferentes aspectos en relación con las prácticas de dirección va a determinar los estilos de desempeño que adoptarán dichas prácticas.

³⁵ Un abordaje de las teorías implícitas en relación con el aprendizaje de los alumnos puede consultarse en Poggi, M. (comp.), 1995, op. cit.

En función de los aspectos que se han venido desarrollando podemos esquematizar que, aunque sin límites tajantes entre uno y otro, el conocimiento proposicional académico (como aquél que se encuentra más estrechamente vinculado con las teorías y marcos de referencia que ha producido el saber pedagógico y didáctico) se recorta, se articula o eventualmente se diferencia y, en algunos casos, puede hasta plantearse como contradictorio con el conocimiento práctico.

Es importante aclarar, en primer lugar, que sostenemos la importancia de la transmisión de marcos teóricos sobre diversos temas que un directivo debe conocer y profundizar en su formación. Pero focalizaremos nuestra atención, particularmente, en el segundo aspecto mencionado, es decir el conocimiento práctico, ya que ha sido menos abordado, en términos generales, en los dispositivos de formación y capacitación de directivos.

Algunos autores han definido esta faceta del pensamiento del docente como 'creencias', en el sentido de declaraciones hipotéticas acerca de un objeto; otros como teorías implícitas o conocimiento tácito³⁶. "Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando 'pensamiento práctico' (Pérez y Gimeno, 1988; Elbaz, 1983) o 'teorías epistemológicas', con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructiva "³⁷.

Otros autores, tal como queda mencionado en la cita anterior, prefieren hablar de conocimiento práctico o conjunto de ideas y acciones para hacer frente a situaciones problemáticas. Gimeno Sacristán (1988) prefiere conceptualizarlo como esquemas prácticos de acción³⁸. Dicho autor plantea que estos esquemas tienen fuerza determinante en relación con las prácticas, en el sentido que permiten regularlas y controlarlas, y que además poseen una cierta estabilidad.

En la misma línea, Perrenoud (1994, 1996) retoma un clásico concepto de Bourdieu para definir el *habitus*³⁹ profesional de los docentes, el cual estaría integrado, entre otros aspectos, por el conjunto de esquemas prácticos con los que cuenta un sujeto en un momento de su trayectoria profesional. Precisamente Perrenoud plantea este

³⁶ Por ejemplo, Schön (1992 y 1998) habla de conocimiento tácito como aquel implícito en la acción, recuperando para ello la noción de "saber tácito" de M. Polanyi. Sobre esta cuestión volveremos en el próximo capítulo.

³⁷ J. Marrero, "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J., 1993, Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Aprendizaje Visor, pág. 245. También puede consultarse Clark, C. y Peterson, P., 1990, "Procesos de pensamiento de los docentes", en Wittrock, M., 1990, La investigación de la enseñanza, Barcelona, Paidós, Tomo III.

³⁸ Cabe aclarar que Bourdieu y Passeron en el ya clásico texto "La reproducción" hablaban de los principios pedagógicos en estado práctico para dar cuenta de aquellos modos de actuación que se incorporan por estar expuestos durante un tiempo prolongado a situaciones de la práctica educativa; muchos años más tarde, Gimeno Sacristán retoma este sentido, aunque sin hacer referencia a los autores citados, para dar lugar al concepto de esquema práctico.

³⁹ En las diferentes obras de P. Bourdieu aparecen numerosas definiciones de *habitus*, entendido como sistemas de disposiciones durables y transponibles, como principios generadores de prácticas, como estructuras estructuradas y estructurantes, como sistemas de esquemas de pensamiento, percepción, acción y evaluación, etc.

concepto para preguntarse, a continuación, si es posible la formación del *habitus* profesional, o si, por el contrario, éste queda librado en buena parte a los procesos de socialización que contribuyen a su incorporación, a partir de la exposición prolongada a modelos y prácticas, primero como alumnos de instituciones del sistema educativo, luego como docentes en el ámbito laboral. El autor mencionado va a sostener que el *habitus* puede formarse deliberada e intencionalmente a partir de diferentes dispositivos de formación.

Ahora bien, cualquiera de las denominaciones que hemos venido planteando (más allá de que existan matices y énfasis entre ellas) alude a un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos, de carácter subjetivo, personal y situacional pero, a la vez, propios de un grupo o colectivo profesional.

En este sentido, ya sea definido como pensamiento práctico, como conocimiento tácito, como esquemas prácticos de acción o como *habitus* profesional, este modo de comprender aquello que da forma y sustenta los principios de actuación de un directivo permite superar la tendencia a la excesiva individualización y particularización del conocimiento del docente⁴⁰.

Para ejemplificar podemos recurrir a la siguiente cita: "Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción. De modo similar, la vida cotidiana del profesional depende del conocimiento tácito en la acción"⁴¹.

Avanzaremos en una profundización de los aspectos mencionados en este apartado al proponer una definición de la estructura del conocimiento práctico.

2.3.1. Los niveles de la estructura del conocimiento práctico

Para iniciar este punto nos parece pertinente la transcripción de la siguiente cita, ya que ella nos permite pensar más que una nueva categorización del pensamiento de los docentes en un nuevo modo de conceptualizar, en este caso, el conocimiento de los directivos en las instituciones educativas.

*"Puesto que el conocimiento del profesor sirve para guiar su trabajo y a él recurre, en parte, para generar un tipo de consistencia en su práctica, es razonable asumir que su conocimiento debe estar marcado por algún tipo de estructura. De otro modo, veríamos una larga serie de reglas empíricas o recetas -una especie de libro de cocina no escrito, sin tabla de contenido o índice- al que el profesor tendría que recurrir mentalmente antes de tomar una decisión"*⁴².

Si reconocemos, en primer lugar, la importancia de avanzar en algún tipo de estructuración del conocimiento de los directivos, siguiendo a diversos autores⁴³,

⁴⁰ Una síntesis de diversas posturas sobre la naturaleza de los saberes docentes puede consultarse en Diker, G. y Terigi, F., 1997, op. cit., pág. 101 a 110.

⁴¹ Schön, D., 1998, El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona, Paidós, pág. 55 y 56.

⁴² F. Elbaz, citado en Martínez Bonafé, J., 1989, Renovación pedagógica y emancipación profesional, Valencia, Universidad de Valencia, pág. 34.

⁴³ Cabe citar aquí a autores (algunos ya mencionados) como Elbaz y Martínez Bonafé, Gimeno

puede formularse la hipótesis que el conocimiento de los profesores presenta algún grado de estructuración jerárquica, según los siguientes niveles de mayor a menor nivel de explicitación:

1. **Reglas de la práctica:** se trata de afirmaciones breves, claramente formuladas sobre qué hacer y/o cómo hacer en situaciones particulares encontradas en la práctica. En este sentido son reglas directivas y prescriptivas respecto de una práctica singularizada.

2. **Principios prácticos:** hacen referencia a formulaciones más generales e inclusivas, menos explícitas que se mantienen en un nivel intermedio de generalidad. El docente o directivo puede recurrir a un principio práctico para orientar y explicar sus acciones.

3. **Representaciones imaginarias⁴⁴** : se refieren a sentimientos, valores, creencias que se combinan con imágenes, que relacionan la experiencia, el conocimiento teórico y la cultura escolar. Se trata de declaraciones metafóricas que se encuentran situadas en el nivel menos explícito y organizan las prácticas.

Hablamos aquí de estructura del conocimiento práctico y coincidimos con Martínez Bonafé cuando afirma que ésta se vincula poco con el carácter proposicional, rigurosidad y ordenación lógica del conocimiento académico.

Debido a su carácter idiosincrásico, es decir en este caso, propio de un colectivo docente, y a su orientación hacia situaciones concretas, este conocimiento posee una baja capacidad de generalización; en otros términos, puede ser considerado básicamente bajo las formas en las que es usado en cada situación concreta y específica.

Ahora bien, una pregunta que podría surgir a partir de esta afirmación se relacionaría con la pertinencia y la posibilidad de diseñar una formación de directivos de instituciones educativas que supere la presentación de meros saberes instrumentales y singulares. Para ello, puede resultarnos útil la lectura del siguiente párrafo:

"Si es cierto, por ejemplo, que la realidad social ha cambiado desde la división decimonónica del trabajo, creando nuevas zonas de complejidad e incertidumbre, también es cierto que los profesionales en campos tales como la dirección y la tecnología industrial algunas veces encuentran modos de dar sentido a la complejidad y reducen la incertidumbre a un riesgo manejable.

Si es cierto que hay un elemento irreductible en el arte de la práctica profesional, también es cierto que talentosos ingenieros, profesores, científicos, arquitectos y directores algunas veces muestran su talento en la práctica de

Sacristán y Pérez Gómez, Bourdieu y Perrenoud, de los cuales se retoman, integran y reformulan diversos aportes.

⁴⁴ "El imaginario es el conjunto de imágenes y de representaciones -generalmente inconscientes- que, producidas por cada sujeto y por cada grupo social, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento", en Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, op. cit., pág. 37. Para la elaboración de esta definición se retomaron aportes provenientes desde diversos campos como la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, el derecho y autores diversos que han abordado este concepto, tales como Castoriadis, Marí, Sartre, Anzieu, Kaës, Enriquez, Hameline, Postic, etc.

cada día. Si la maestría no es invariable, conocida y enseñable, no obstante, parece, al menos para algunos individuos, que sea aprensible.

Si es cierto que la práctica profesional tiene al menos tanto que ver con el hallazgo del problema como con la solución del problema encontrado, también es cierto que el establecimiento del problema es una actividad profesional reconocida...

Y si es cierto, finalmente, que hay visiones en conflicto de la práctica profesional, también es cierto que algunos profesionales se empeñan en hacer una seria elección, o incluso una síntesis parcial, a partir del barullo de voces que impera en sus profesiones"⁴⁵.

A esta altura de la exposición parece casi obvio afirmar que formar directivos que se desempeñan o vayan a desempeñarse en instituciones educativas requiere que los dispositivos de formación centren la atención y cuiden no omitir el conjunto de cuestiones abordadas en este capítulo: desde los rasgos de identidad propios de la dirección en instituciones educativas (y no otro tipo de institución u organización social) hasta la complejidad de saberes que se ponen en juego al estructurar las prácticas propias de la dirección, cuyo tratamiento se ha realizado en estos últimos apartados. Sobre algunos rasgos que estos dispositivos deben considerar nos centraremos en el próximo capítulo.

Antes de avanzar en esta línea, creemos que es importante explicitar **algunas orientaciones generales que pueden enmarcar el diseño, la coordinación y la evaluación de programas de formación de directivos**⁴⁶, los cuales no podrían renunciar a intervenir explícitamente, por lo menos, sobre las siguientes cuestiones:

- La apropiación de un saber-hacer práctico sobre la gestión directiva que permita fortalecer las estrategias de intervención en las instituciones educativas.
- El conocimiento de marcos conceptuales que permiten la búsqueda y construcción de fundamentaciones de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica.
- La capacidad para analizar y cuestionarse sobre las condiciones que limitan las prácticas institucionalizadas o las condiciones que posibilitan inventar otras prácticas y modos de hacer.

⁴⁵ Schön, D., 1998, El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona, Paidós, pág. 29.

⁴⁶ Orientaciones que, por otra parte, también constituyen lineamientos pertinentes para programas ya sea de formación, ya de capacitación de los docentes, aunque atiendan en uno y otro caso a la especificidad que caracteriza las tareas de enseñar y las de dirigir una institución.

Capítulo 3

La formación de directores: de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva

3.1. Una aproximación a la práctica

Es necesario realizar, en primer lugar, un recorrido por el modo en que puede entenderse el ejercicio profesional de aquellos que desempeñan funciones de conducción en las instituciones educativas, porque las alternativas que sobre esta cuestión se planteen se reflejarán en la formación y los dispositivos que para ella se diseñen.

Es importante recordar brevemente la distinción propuesta por D. Schön ⁴⁷ entre el profesional como técnico y el profesional como práctico reflexivo.

En el primer caso, la **racionalidad técnica** fundamenta la actividad del profesional, la cual se entiende como una actividad instrumental dirigida al control técnico sobre los objetos o a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías científicas y técnicas derivadas de éstas. Supone un ajuste de los medios respecto a los fines; implica una fuerte separación y jerarquización entre la investigación y la práctica, entre la ciencia básica y la ciencia aplicada (la que proporciona técnicas de diagnóstico y de solución de problemas), aspectos que se sustentan en el predominio del paradigma positivista. Éste otorga mayor importancia al contexto de justificación que al contexto de descubrimiento. "Dado el acuerdo acerca de los fines, la cuestión «¿Cómo debería actuar?» podría ser reducida a una cuestión meramente instrumental sobre los medios más adecuados para lograr los propios fines"⁴⁸.

El autor de referencia analiza el modelo de racionalidad técnica⁴⁹ y constata que es incompleto e ineficaz para dar cuenta de actuaciones prácticas en situaciones caracterizadas por un alto grado de complejidad, inestabilidad, incertidumbre, carácter único y conflictos de valores⁵⁰, ya que éstas no son resueltas sólo y exclusivamente

⁴⁷ Al respecto pueden consultarse dos textos clásicos del autor: Schön, D., 1992, La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós y Schön, D., 1998, op. cit.

⁴⁸ Schön, 1998, op. cit., pág. 42. No se trata de pasos sucesivos, cuya progresividad deba necesariamente darse. Sin embargo, unos pueden sustentarse en los procesos cognitivos que los otros ponen en juego.

⁴⁹ Es importante señalar que en el marco de este modelo se ha producido buena parte del saber para la industria y los procesos de producción modernos. En tal sentido seguirá siendo necesario para que se puedan gozar de las ventajas de la producción. Por ello, este saber no puede ser des-conocido; en cambio, coincidiendo con Habermas, debería ser rechazada toda pretensión de que éste se constituya en el único saber legítimo.

⁵⁰ Es importante recordar en este punto que la caracterización de Schön de algunas situaciones en donde las prácticas se despliegan, coincide en gran medida con aquella definida en el capítulo anterior.

mediante la aplicación de un conocimiento especializado. En este sentido, el uso eficaz de este conocimiento depende de la reestructuración previa de las situaciones complejas e inciertas.

Aún más, cuando la racionalidad técnica se convierte en el modo único y excluyente para pensar la actuación profesional de los directivos, en realidad podemos afirmar que nos encontramos con una concepción **tecnocrática e instrumental** (y ya no sólo técnica) de la práctica⁵¹.

El segundo caso, el de la **práctica reflexiva**, es caracterizado por Schön a partir del abordaje del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción⁵².

Al abordar el **conocimiento en la acción** pretende rechazar el modelo de la racionalidad técnica. Se trata del componente inteligente que orienta toda acción, el *saber cómo* que puede estar antecedido o no por una previa operación intelectual. En este sentido, la acción experta revela en ocasiones más saber que aquél que puede formularse racional y explícitamente. Por ello, no siempre *saber hacer* y *saber explicar* implican las mismas operaciones intelectuales⁵³.

En toda acción inteligente, en consecuencia, hay algún tipo de conocimiento, aunque en ocasiones ese conocimiento puede haberse consolidado en ciertas rutinas o en esquemas semiautomáticos.

El conocimiento en la acción se caracteriza por las siguientes propiedades:

- "Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar sobre ello previamente o durante su ejecución.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas; simplemente nos encontramos haciéndolas.
- En algunos casos, fuimos conscientes una vez de las comprensiones que más tarde fueron internalizadas en nuestra sensación de la acción misma. En otros casos podemos no haber sido nunca conscientes de ellas. No obstante, en ambos casos, normalmente somos incapaces de describir el saber que nuestra acción revela.

⁵¹ "La utopía de la planificación tecnocrática se agota, así, en el control tecnológico de la conducta como forma organizada de ejercer un dominio racional sobre la realidad", en Terrén, E., 1999, *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*, Barcelona, Anthropos, pág. 150

⁵² Estas nociones pueden relacionarse con algunas categorías abordadas por Habermas (1982): el conocimiento en la acción, con el conocimiento técnico; la reflexión en la acción, con la deliberación práctica; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, con la reflexión crítica.

⁵³ Puede señalarse aquí una relación con las nociones planteadas por Giddens sobre la conciencia práctica y la conciencia discursiva. Por la primera entiende aquello que los actores sociales saben tácitamente sobre el modo de ser y de actuar en contextos de la vida social, sin ser capaces de darle una forma discursiva. Por conciencia discursiva hace referencia, precisamente, al hecho de poder dar cuenta, a través de algún tipo de expresión discursiva, acerca de las razones y los fundamentos de ciertos y determinados modos de actuar. Al respecto puede consultarse Giddens, A., 1995, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu. También puede consultarse, para una perspectiva general sobre los aportes de este sociólogo, a Tenti Fanfani, E., "Teoría de la estructuración y usos sociológicos de Giddens", en *Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), N° 17/18, Junio 2001.

En este sentido hablamos de saber desde la acción, el modo característico del conocimiento práctico común"⁵⁴.

En segundo término, la **reflexión en la acción** supone un conocimiento de segundo orden que se superpone y puede articularse con el conocimiento de primer orden, como es el conocimiento en la acción. Supone un proceso de diálogo con la situación problemática y sobre la interacción particular que implica la intervención en ella; es un proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular. El profesional responde tanto a las variaciones sutiles y a los cambios en el contexto en los que una práctica se despliega como a la sorpresa o a los resultados inesperados.

El autor mencionado plantea que "lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares"⁵⁵.

Constituye un primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos, de los conocimientos proposicionales, de los esquemas o principios prácticos con una realidad problemática. Es un instrumento de aprendizaje porque en el proceso no sólo se construyen nuevos conceptos sino que se re construye el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en interacción con la práctica.

En tercer término, **la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción** constituye un conocimiento de tercer orden en relación con los anteriores y se vincula estrechamente con el uso de estrategias metacognitivas⁵⁶. Esto implica la utilización del conocimiento para describir, analizar, evaluar, fundamentar intervenciones realizadas. Es una reflexión sobre las representaciones y reconstrucciones *a posteriori* de la propia acción.

"Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace toda su práctica"⁵⁷.

Tal como se afirma en la cita anterior, se relaciona estrechamente con el proceso de reflexión desde la práctica, lo cual implica explicar el sentido de este término.

"En el primer sentido, « **práctica** » se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales. En el segundo, se refiere a la preparación para la ejecución. Pero la práctica profesional incluye también un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Eso está sugerido por el modo en que los profesionales utilizan la palabra «caso» -o proyecto, informe, comisión, o trato, dependiendo de la profesión -. Todos estos

⁵⁴ Schön, 1998, op. cit., pág. 60.

⁵⁵ Schön, 1992, op. cit., pág. 39.

⁵⁶ Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual, Barcelona, Paidós.

⁵⁷ Schön, 1992, op. cit., pág. 45.

términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica, y denotan tipos de ejemplos de parecido familiar... Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de «practicar» su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra"⁵⁸.

Los tres procesos que hemos recuperado desde los planteos de Schön componen el pensamiento práctico. No son independientes; suponen procesos de complejización progresiva; se exigen y complementan.

Cuando la práctica, por el transcurso del tiempo se torna repetitiva y rutinaria, el conocimiento en el acción se vuelve cada vez más tácito, mecánico y eventualmente inconsciente⁵⁹. El profesional, en consecuencia, corre el riesgo de reproducir automáticamente su saber práctico, utilizando indiferentemente los mismos esquemas a situaciones cada vez menos similares y más divergentes. De este modo, no sólo sus intervenciones se vuelven más rígidas; se empobrecen su pensamiento y su práctica.

Es importante aclarar, también, que la reflexión en la acción no puede considerarse un proceso autónomo ni suficiente. De hecho, las condiciones que definen la práctica de los directivos, que ya hemos abordado en el capítulo anterior, es decir el conjunto de condiciones institucionales (definidas tanto desde una perspectiva macro como micropolítica) conforman en parte y ponen límites a los marcos de reflexión en simultaneidad con la acción. Sin embargo, los dispositivos de formación pueden constituir un espacio y un tiempo privilegiados para la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. **El pensamiento a posteriori tiene la ventaja de la distancia para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional. Por otra parte, este trabajo a posteriori puede fortalecer la capacidad de los directivos en términos de anticipaciones prospectivas en relación con situaciones de la práctica similares o próximas a las analizadas. Por último, y no menos importante, cuando la reflexión a posteriori se articula con una apropiación de diferentes marcos teóricos, se amplía la capacidad para construir otras categorías conceptuales para comprender y actuar en las instituciones educativas.**

⁵⁸ Schön, 1998, op. cit., pág. 65.

⁵⁹ Aquí el término inconsciente puede remitir tanto a su acepción en el campo psicoanalítico como a mecanismos funcionales del proceso cognitivo. Piaget diferenció las actuaciones de un sujeto de los procesos de toma de conciencia por parte de dicho sujeto. En este sentido, A. Munari afirma, retomando a Piaget, que "hay incompatibilidad psicológica entre la adquisición de los conocimientos por una parte, y el conocimiento simultáneo del proceso de su adquisición, por otra parte"; en este sentido, recuerda una de las características fundamentales de la epistemología genética, vinculada con la noción de inconsciente cognoscitivo, haciendo referencia con éste al carácter no consciente del proceso de construcción de los conocimientos. Esta cuestión puede ampliarse en Munari, A, "Piaget: ¿Anti-pedagogo?, en *Revista Argentina de Psicología*, N°29, 1981, p. 111-119, así como también dos obras claves: Piaget J., 1976, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata y Piaget, J., 1979, *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante*, Buenos Aires, Huemul, 2 tomos.

Parece importante señalar que la conceptualización de Schön no puede reducirse sólo a la presencia de un pensamiento no rutinario que da forma a actuaciones en contextos particulares. Por el contrario, se trata de una idea compleja a partir de la cual se pretende dar cuenta de los modos en que los profesionales reflexivos elaboran comprensiones específicas de situaciones cotidianas (sean éstas casos problemáticos o no) en el propio proceso de actuación. Este proceso incluye la deliberación sobre el sentido y valor educativo de las situaciones, la puesta en práctica de acciones consistentes con finalidades educativas y la valoración argumentada sobre procesos, procedimientos y consecuencias que se deriven de dichas acciones. Todo ello contribuye a la construcción de un conocimiento profesional específico y a la capacidad para desenvolverse en situaciones complejas, conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio de la profesión.

También es importante señalar que, tal como afirma J. Contreras Domingo⁶⁰ asistimos a una sobreabundancia del término "reflexivo" en una buena parte de la bibliografía pedagógica de los últimos años, lo cual no significa, desde la perspectiva de este autor, que el pensamiento de Schön haya pasado a dominar ese campo. Por el contrario, el uso indiscriminado del término puede haber contribuido en algunos casos a la legitimación expresa de algunas de las actuales reformas educativas. Sobre este punto es necesario entonces agregar que la práctica reflexiva no se trata de una práctica individual, que requiere la coexistencia de ciertas condiciones sistémicas e institucionales para desplegarse, que exige una formación específica, y que no puede formar parte de enfoques reduccionistas y estrechos sobre las instituciones y sus actores.

3.2. Los dispositivos de formación para la práctica reflexiva

En numerosas obras y en diferentes autores⁶¹ pueden encontrarse mencionados y analizados distintos dispositivos de formación para la práctica (los cuales se vuelven fundamentales, en consecuencia, para analizarlas).

Un inventario de todos los dispositivos de formación para la práctica sería no sólo tedioso sino con escaso valor para el tipo de análisis que nos proponemos en este documento.

Sin embargo, cabe aclarar que la mayor parte de los dispositivos que se presentan en la bibliografía especializada, por lo menos cuando se los plantea desde la perspectiva que aquí estamos abordando, se sustentan en la noción de aprendizaje/ reflexión sobre la práctica con base en los aportes de Schön.

Puede resultar interesante, sin embargo, organizar el conjunto de esos dispositivos en torno a algún criterio clasificatorio, para analizar a continuación algunos de ellos. Al

⁶⁰ Contreras, J., 1997, *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.

⁶¹ Al respecto puede consultarse: Davini, C., 1995, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós. Fernández Pérez, M., 1988, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Edit. Escuela Española, SA. McKernan, J., 1999, *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*, Madrid, Morata. Perrenoud, Ph., "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", en Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (dir.), 1996, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck. Terigi, F., 1994, *Prácticas docentes, Documento curricular, Programa de Transformación de la Formación Docente*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

respecto McKernan⁶² ofrece un intento organizador de diversos métodos y técnicas que pueden ser utilizados en la formación de profesionales reflexivos.

Recuperando estos aportes y complementándolos con otros, podemos organizar un grupo de dispositivos vinculados con métodos y técnicas que permiten recoger y construir información para la formación, en el cual podríamos diferenciar las siguientes categorías⁶³:

- **Métodos de investigación observacionales y narrativos** (diferentes estilos de observación, autodescripción y heterodescripción diferida, registros anecdóticos, estudios de casos, diarios, notas de campo, registros en diferentes medios: grabaciones en audio y audiovisuales, fotografías, etc.).
- **Técnicas no observacionales, de encuesta y de autoinforme** (escalas, cuestionarios, entrevistas de distinto tipo, historias de vida, etc.).
- **Análisis de discursos y métodos de investigación basados en la resolución de problemas** (análisis de dilemas, de contenido, de documentos, estudios de casos, etc.).
- **Métodos de investigación crítico-reflexivos y evaluativos**⁶⁴ (triangulación, revisión colegial, ensayos críticos, etc.).

A estas cuatro categorías sería necesario agregar otra de carácter cualitativamente distinto como son los trabajos de diseño, en el que puede incluirse todo lo referido a la elaboración de proyectos⁶⁵ (educativos, institucionales, curriculares, etc.), los cuales han adquirido, en los últimos años, una importancia considerable, a la luz de los procesos de reforma a los que hemos hecho referencia anteriormente⁶⁶.

En todos los casos enumerados, el propósito más amplio y organizador de la formación está orientado a comprender más reflexivamente y a mejorar las prácticas de

⁶² McKernan, J., 1999, op. cit., segunda parte, pág. 77 a 236. Si bien toma una amplia variedad de métodos y técnicas para la investigación-acción, lo hace desde un abordaje de la formación del profesor como profesional reflexivo, por lo que consideramos pertinente recuperar sus aportes en este punto. Es importante aclarar también que muchas de las propuestas que se enumeran se combinan, de hecho, en dispositivos más complejos; por ello, tampoco las categorías son mutuamente excluyentes sino, por el contrario, complementarias entre sí.

⁶³ Volvemos a insistir en el hecho de que las categorías no son mutuamente excluyentes; de hecho, los "bordes" entre ellas se difuminan en algunos casos; en otros suponen complementariedad; en otros, como el estudio de casos, son difícilmente clasificables porque pueden combinar diferentes técnicas e instrumentos correspondientes a distintos métodos.

⁶⁴ Estos últimos ya no se corresponden sólo con las técnicas de construcción de información, sino que pueden considerarse también entre aquellas de supervisión de los datos relevados y del proceso mismo de construcción.

⁶⁵ Al respecto puede consultarse Poggi, M., "Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva en la tarea", en Poggi, M. (comp.), 1995, op. cit., pág. 139 y siguientes.

⁶⁶ Puede resultar interesante analizar los modos en que la solicitud de proyectos institucionales se ha producido en los últimos años. En ese sentido, muchas de las perspectivas, aunque no todas por suerte, que han circulado por las instituciones se han enmarcado en la racionalidad técnica a la que hemos hecho referencia anteriormente en este capítulo. Por ello, la elaboración de proyectos se redujo en un conjunto de saberes procedimentales, los cuales, si bien necesarios, no agotan aquellas capacidades requeridas para su elaboración y su puesta en práctica.

intervención. En términos generales, podemos afirmar que **todos los dispositivos a los que vamos a hacer referencia pretenden promover un distanciamiento y con ello facilitar tanto la explicación como la comprensión de una práctica**⁶⁷. **Para ello deben necesariamente complementarse y articularse con los aportes de diversas corrientes teóricas y de la investigación educativa, que proveen de marcos para pensar el acontecer institucional desde otras perspectivas y que contribuyen, en consecuencia, a ese proceso de toma de distancia y de construcción de otras categorías conceptuales para comprender esa realidad,** tal como ya lo afirmáramos anteriormente.

A continuación abordaremos algunas de las metodologías y técnicas que se enumeraron, particularmente aquellas que se muestran más fecundas en los procesos y dispositivos de formación de directivos de las instituciones educativas.

3.2.1. Metodologías y técnicas que combinan observación con formas de registros y análisis diversos

La observación ha sido motivo de tratamiento conceptual y práctico desde diversos autores y perspectivas⁶⁸, particularmente en relación tanto con situaciones educativas como en los procesos de formación docente.

Nos interesa destacar aquí tres cuestiones centrales referidas a la observación⁶⁹ :

- "La observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua".
- "El peso de los saberes (teorías, concepciones, etc.) y de las representaciones debería ser reconocido en el recorte de la observación".
- "El propósito de la observación en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado" .

Así como la observación integra dispositivos específicos para construir saberes sobre las instituciones educativas, ocupa también un lugar central en la formación de directores. Analizaremos a continuación algunos dispositivos significativos en la

⁶⁷ Sobre la discusión en torno a la explicación y la comprensión desde un abordaje hermenéutico, el cual se opone a la distinción entre una y otra como correspondientes al paradigma de las ciencias naturales, por un lado, y de las ciencias humanas, por el otro, puede consultarse Ricoeur, P., 2001, *Del texto a la acción*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, particularmente los capítulos "La función hermenéutica del distanciamiento" y "Explicar y comprender".

⁶⁸ Entre la bibliografía sobre el tema de la o b s e r v a c i ó n pueden citarse las siguientes obras o artículos: Evertson, C. y Green, J., La observación como indagación y método, en Wittrock, M., 1989, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós. Postic, M., 1996, *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata. Postic, M. y De Ketele, J-M., 1988, *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF. Watzlawick, P. y Krieg, P. (comp.), 1994, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Gedisa En relación con la observación de situaciones en instituciones educativas puede consultarse: Frigerio, G. y Poggi, M., "La dimensión pedagógico-didáctica" en Frigerio, G., Poggi, M. y otras, 1992, *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel. Poggi, M., "La observación: elemento clave en la gestión curricular", en Poggi, M. (comp.), 1995, *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.

⁶⁹ Poggi, M., 1995, op. cit., pág. 68 a 71.

formación que se sustentan en procesos de observación (ya sea de autoobservación, como de observaciones realizadas por otros actores).

En un proceso de formación de directivos, la observación puede abordarse, enriquecerse y sistematizarse en múltiples planos:

- **La observación de y en la institución educativa:** todo director la realiza en la institución que dirige y tiene un propósito central como es el de construir un saber sobre ella, que le permita ya sea sostener cursos de acción, ya sea innovar en las propuestas que se pretenden tengan lugar en la institución.
- **La observación de prácticas de algunos actores:** puede hacerse referencia aquí, particularmente, a las de los docentes, como a la propia práctica como director de una institución educativa, como a las de los colegas de otras instituciones (tal como la que tiene lugar en dispositivos de pasantía).

La distinción que se introduce puede parecer sutil y de difícil discriminación en la práctica. Si bien podríamos acordar con estas objeciones, nos interesa mantenerla para resaltar, en uno y otro caso, las diferencias entre los "objetos de la observación" (la institución como objeto de estudio y de intervención en un caso, y las prácticas de algunos actores clave -directores, docentes- en otro) así como para dar cuenta de los propósitos diferenciales en los que pueden centrarse los dispositivos que pongan el acento en uno u otro aspecto. Por otra parte, aunque con matices según los distintos dispositivos, la observación puede aparecer combinada con diversas formas de discursos narrativos.

Presentaremos a continuación algunos dispositivos de formación⁷⁰ de directivos los cuales se sustentan en la observación, dispositivos que pueden abordarse también, y por ello son formativos, para analizar determinadas prácticas en las instituciones educativas.

Autodescripción diferida⁷¹

Esta técnica consiste en que el director hace una descripción de su actuación pedagógica, tratando de "objetivar" *a posteriori* y en diferido su propia actuación, incluso desde la perspectiva de su subjetividad, la que constituirá un filtro inevitable. Entre los efectos formativos de esta técnica pueden mencionarse los siguientes:

- la toma de conciencia de los múltiples aspectos que pueden haberse rutinizado acríticamente en la propia práctica;

⁷⁰ Recordamos que, tal como ya lo afirmamos anteriormente, muchos de estos dispositivos son utilizados para la formación docente. Aquí los abordaremos directamente en la formación de directivos. Cabe aclarar también que, aun cuando utilicemos el término "director", con él hacemos referencia a todos aquellos (sin atender a su denominación formal) que ocupan cargos de conducción en las instituciones educativas. Por otra parte, nos centraremos más en los dispositivos que hacen hincapié en la observación de prácticas de actores que en aquellos centrados en la observación institucional, los cuales ya fueron tratados en obras mencionadas en notas anteriores.

⁷¹ Tomamos en este punto, como en el siguiente, los aportes de Fernández Pérez, M., 1988, *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*, Madrid, Edit. Escuela Española, SA, pág. 86 a 89.

- el descubrimiento de alternativas a los cursos de acción tomados en ciertas y determinadas circunstancias de la práctica;
- la explicitación de los aspectos que se consideran importantes en la propia práctica;
- la interrogación sobre los criterios que permiten discernir la importancia y la pertinencia o, por el contrario, la falta de una o ambas, en relación con la propia práctica profesional.

La autodescripción puede adoptar diversas formas y estilos; algunos de ellas son:

- abierta o cerrada; en el primero, cuando pueden considerarse el conjunto de rasgos que un director considera definitorios de su práctica, o en el segundo, cuando se restringe a algunos de los aspectos o dimensiones que se pretenden trabajar en profundidad;
- descriptiva o reconstruida, tratando de articular, en el segundo caso, las razones, argumentos o justificaciones que permiten ir más allá de la mera descripción;
- individual o comparada, cuando tan sólo se centra en un director, o cuando se trata de contrastar diversas actuaciones que surgen de la comparación entre descripciones realizadas por colegas.

Heterodescripción diferida

La característica central de esta técnica es que el registro de la práctica del director no es realizado por él sino por otras personas. No sólo no es incompatible con la autodescripción diferida, sino que pueden complementarse en un proceso de formación, ya que multiplican los puntos de vista sobre el mismo objeto.

Se pueden establecer diferentes modalidades en la utilización de esta técnica, como por ejemplo, la heterodescripción diferida realizada por colegas (es decir, otros directores que realizan la descripción y el análisis de las prácticas); por expertos (ya sea que se trate de investigadores u otros especialistas sobre el tema); por docentes (la cual puede resultar enriquecedora, en términos de aportar otras visiones en relación con el ejercicio cotidiano de una práctica)⁷²; cruzada (cuando se fomenta un diálogo entre los resultados de los análisis realizados por varios de los tipos de observadores ya mencionados); mixta (cuando se combinan la auto y la heterodescripción).

Por otra parte, puede realizarse también sobre observaciones no previstas (por ejemplo la que puede efectuar un supervisor luego de una visita a una institución, es decir que no necesariamente hay una comunicación formal sobre la utilización de esta técnica) o previstas (cuando se establece el encuadre pertinente para la realización de esta técnica y se hace público).

⁷² Además de otros recaudos y exigencias, que serán tratados en este punto, en este caso se requiere, para evitar problemas institucionales, que el director sea una autoridad legitimada no sólo por mecanismos formales de acceso al cargo, frente al conjunto de actores de la institución.

Algunos cuidados y requisitos a considerar en relación con estos dispositivos:

Es importante establecer un **encuadre claro** para la utilización de estas técnicas, el cual requiere, entre otros aspectos:

- Es necesario no confundir el componente descriptivo, que es central en las técnicas presentadas, con la evaluación institucionalizada del desempeño de un actor clave en el sistema educativo como lo son los directores.
- Constituye un requisito ineludible el hecho de cuidar que se haya establecido un clima de confianza en el dispositivo formador, para evitar enjuiciamientos que no contribuyan al análisis reflexivo de las prácticas (reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, en términos de Schön). Esto debe contribuir a evitar "análisis salvajes" sobre la práctica. Es importante remarcar aquí la necesidad de formular juicios rigurosamente fundamentados, que conciernen tanto a quienes analizan sus propias prácticas como aquellos juicios que se enuncian entre colegas.
- No se trata de poner énfasis en la descripción de una persona sino en algunos aspectos del desempeño profesional. Cuando se inicia esta práctica, conviene circunscribirla a algunos aspectos o cuestiones acotados.
- Se puede comenzar por auto y heterodescripciones⁷³ realizadas sobre prácticas de directores cuyo anonimato puede resguardarse, para pasar, en un segundo tiempo y con un encuadre cuidado, a auto y heterodescripciones de las prácticas de los directores que participan de la formación.

Otras formas de escritura

Tanto la autodescripción como la heterodescripción pueden integrarse y combinarse en y con otras formas de escritura, tales como registros anecdóticos, diarios y memorias.

Los **registros anecdóticos**⁷⁴ son descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que tiene lugar en las instituciones.

Estos registros se centran en narraciones de sucesos, conversaciones y diálogos que tienen lugar en una situación particular y permiten, cuando son recogidos durante un tiempo más o menos prolongado, proporcionar un registro de tipo etnográfico sobre los actores y los casos particulares que tienen lugar en una institución educativa.

De hecho resultan importantes también a la hora de complementar la información referida a acontecimientos aleatorios, incidentes críticos o experiencias críticas⁷⁵. Estas

⁷³ En Jackson, Ph., 1999, *Enseñanzas implícitas*, Buenos Aires, Amorrortu, puede encontrarse, en los diversos capítulos que lo integran, diversos ejemplos de heterodescripciones así como también una autodescripción a cargo del propio Jackson sobre un relato autobiográfico cuyo título es "Lo que la enseñanza hace a los docentes. Un relato personal".

⁷⁴ Retomamos en este punto los aportes de McKernan, J., 1999, op. cit., pág. 88 a 91.

⁷⁵ P. Woods retoma la noción de incidente crítico como "esos momentos y episodios muy cargados, que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. No están planificados, ni anticipados, ni controlados". Por otra parte introduce matices en relación con la noción de experiencias críticas, haciendo referencia a aquellas situaciones intencionadas, planificadas y controladas (aun cuando pueda haber en ellas elementos imprevistos y nuevos), que promueven fuertes aprendizajes e impulsan "el desarrollo conceptual y moral, promoviendo

situaciones sólo proporcionan un cuadro incompleto, a menos que se complementen con un relevamiento más sistemático de informaciones, como el que proporcionan los registros anecdóticos.

Son particularmente efectivos para detener la atención en un sujeto particular y son especialmente útiles para detectar cambios de actitudes. También son particularmente significativos para proporcionar descripciones factuales a partir de la observación directa que otros métodos de indagación no pueden capturar. En este sentido, son más ricos, desde la perspectiva de la información que aportan, que otros instrumentos, tales como las escalas, los listados o los cuestionarios con categorías observacionales cerradas, los cuales no siempre permiten capturar las tramas más complejas que no son contempladas en dichas categorías.

Algunos recaudos y requisitos en relación con los registros anecdóticos:

- Los relatos deben centrarse en una descripción clara, expresando tanto aquello que sucede, como el contexto que contribuye a que los acontecimientos tengan lugar.
- Es conveniente describir primero los hechos y ofrecer luego una "interpretación", la cual debería mantenerse separada y diferenciada en el registro.
- Cada registro debe ocuparse de un incidente particular y tener límites claros. La selección del incidente se relaciona con su importancia para una institución, un grupo y/o un sujeto.
- Es útil consignar frases, citas y explicaciones directas de aquellos actores involucrados en el incidente.
- Es conveniente limitar su uso para la descripción de actuaciones que no pueden ser consideradas por otros medios.
- Es importante no restringir los registros sólo a acontecimientos que se consideran "desagradables" o "negativos".

En relación con el diario en sus diferentes formatos⁷⁶ constituye una forma de registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor. Pueden facilitar el desarrollo del pensamiento, la toma de conciencia de algunos valores y actitudes, la explicitación de ciertas creencias, todos los cuales no siempre se hacen públicos. Se combina perfectamente con dispositivos que otros autores han denominado como reconstrucción de la propia biografía⁷⁷ o historias de vida⁷⁸. Todos ellos se sustentan en estrategias introspectivas y centralmente apuntan tanto a una formación profesional como personal.

En contraste con el diario, la **memoria** es más impersonal como documento y puede requerir una extensión menor que aquél. Pretende ser más "objetivo" y no se concentra en sentimientos, percepciones o creencias personales.

tanto la acción autodeterminada como las relaciones con los otros". En Woods, P., 1997, *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós, pág. 18 y 19.

⁷⁶ McKernan, J., 1999, op. cit., pág. 105 a 113.

⁷⁷ Davini, C., 1995, op. cit.

⁷⁸ Perrenoud, Ph., 1996, op. cit.

Algunos recaudos y requisitos en relación con las formas de escritura aquí consideradas:

- En todos los casos, en un dispositivo de formación, es conveniente utilizar diarios, biografías, historias de vida o memorias elaborados y publicados por personajes significativos, lo cual puede utilizarse para analizar tanto tradiciones, supuestos y valores y contrastarlas con referencias propias, como para introducir a los directores en las técnicas enunciadas, para que en su espacio personal de formación las utilicen.
- Todos los recaudos, cuidados y requisitos que ya se han mencionado en relación con otras metodologías deben ser particularmente atendidos en la utilización de estas técnicas.
- Al respecto, es conveniente volver a reproducir aquí la cita que recuperáramos anteriormente: "El propósito de la observación (*y de la autoobservación, agregamos ahora*) en las situaciones educativas no supone una investigación clínica personalizada, sino la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado".

3.2.2. Estudio o método de casos

El abordaje del estudio o método de casos⁷⁹, por su amplitud y complejidad, amerita un desarrollo más extenso que aquél que le podremos asignar en este apartado. Sin embargo, dejaremos esbozados sus rasgos sobresalientes en relación con la formación de directores de instituciones educativas.

En primer lugar, es necesario diferenciar el estudio de casos como una metodología con finalidades de investigación, del estudio de casos contextualizado en un proceso de formación, aun cuando el primero podría trabajarse en el marco del segundo (sin embargo, requeriría un tiempo muy prolongado, tanto para la formación metodológica, en sentido estricto, como para la realización efectiva del estudio).

El estudio de casos, desde la perspectiva de la investigación educativa, es un término que abarca una familia de métodos y técnicas de investigación⁸⁰ particularmente propios de los enfoques cualitativos (aunque no excluye el tratamiento cuantitativo de los datos que se puedan obtener) centrado en el estudio en profundidad en un ejemplo o caso singular. Es rico en descripciones, narraciones e interpretaciones que son más útiles para la comprensión que para la medición, la predicción y el control.

Presenta entre sus ventajas las siguientes: pretende reproducir el mundo fenomenológico de una institución, a través de una descripción detallada de

⁷⁹ Stenhouse, L., "Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación", en Martínez Rodríguez, J., 1990, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y curriculum*, Granada, Universidad de Granada, pág. 69 a 83. Martínez Bonafé, J., "El estudio de casos en la investigación educativa", en Martínez Rodríguez, J., 1990, op. cit., pág. 57 a 68. Wassermann, S., 1999, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu. Mc Kernan, J., 1999, op. cit., pág. 96 a 105.

Si bien algunos de los autores distinguen entre estudios de casos, método de casos y trabajo de casos, las distinciones se difuminan en otros.

⁸⁰ Puede combinar observaciones, diarios, entrevistas, cuestionarios, análisis documental, etc.

acontecimientos, rutinas, prácticas, así como de los puntos de vista, las percepciones, las creencias de sus actores; ofrece un relato creíble y preciso del entorno y las prácticas; utiliza muchas y variadas técnicas para corroborar, contrastar y validar los resultados; cuenta una historia (aunque no sólo eso) utilizando un lenguaje que tanto el profano como el profesional pueden entender.

Con relación a algunos de los cuidados que es necesario considerar, podemos mencionar los siguientes: requiere de tiempos prolongados para su realización (tanto desde la formación previa, hasta la realización efectiva del estudio de casos); la generalización es otro de los puntos a considerar, ya que la tentación de interpretar y generalizar más allá del sistema estudiado es muy grande; la formación del investigador debe ser muy exigente en tanto no puede eludirse su nivel de implicación (profesional y personal), dada la naturaleza idiosincrásica e interpretativa de este tipo de estudios; el respeto y la protección de las instituciones y de los actores involucrados, así como su derecho a la intimidad y al anonimato deben ser también atendidos, lo cual plantea un problema, a veces de difícil resolución con respecto a la publicación de los informes y registros .

Ahora bien, ya no desde la perspectiva de la investigación educativa (que vincula más el estudio de casos en relación con la producción de teoría), sino particularmente desde la acción educativa, el método de casos⁸¹ constituye un instrumento clave para enriquecer y fortalecer los juicios y las decisiones prácticas. Por ello, se vuelve también importante como dispositivo de formación .

Wassermann⁸² plantea que la enseñanza basada en el método de casos debe caracterizarse por:

- El empleo de una herramienta educativa denominada "caso", el cual reviste la forma de narrativas, incluye informaciones diversas y pueden construirse en torno a problemas o grandes ideas, por lo que son, por naturaleza, interdisciplinarios.
- La inclusión de preguntas críticas al finalizar el caso, las que exigen el examen cuidadoso de problemas relacionados y de las ideas y nociones pertinentes para el análisis. Las preguntas deben requerir no sólo la producción de información sino, fundamentalmente, una reflexión inteligente sobre los problemas.
- El trabajo en pequeños grupos, el cual ofrece la oportunidad para la discusión colectiva sobre las respuestas que se organizarán para las preguntas críticas.
- El interrogatorio sobre el caso, el cual constituye, tal vez, uno de los momentos más importantes, dado que el docente ayuda a los participantes de la formación a realizar un análisis más agudo del o los problemas, a esforzarse por obtener una comprensión más profunda, a resumir ideas, a buscar nueva información para justificar posiciones, a formular nuevas preguntas que conduzcan a un examen más inteligente y fundamentado, a buscar nuevos marcos de referencia o teorías alternativas que permitan complementar o contrastar hipótesis.

⁸¹ Preferimos aquí esta denominación para distinguirla más claramente del estudio de casos enmarcado en la investigación educativa. Sin embargo, Stenhouse utiliza igualmente esta última denominación para una y otra circunstancia.

⁸² Wassermann, S., 1999, pág. 19 a 31.

- Las actividades de seguimiento, que pueden variar según las circunstancias y que pueden incluir distintos recursos: materiales de referencia (libros, artículos, información contenida en tablas y gráficos, informes de investigación, etc.), novelas y películas, etc. La introducción de nuevas perspectivas contribuye, de este modo, al examen reflexivo y crítico de los problemas vinculados con el caso.

Al respecto, la autora mencionada afirma que "los maestros pueden comprobar que los estudiantes adquieren conocimientos y realizan un análisis más inteligente de los datos. Pueden comprobar que adquieren mayor tolerancia de la ambigüedad y comprenden mejor las complejidades de los conceptos y problemas. Pueden comprobar que la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad"⁸³.

El método de casos presenta además en la formación de directores una ventaja adicional: no se trata sólo de su utilización para mejorar la comprensión, para profundizar en los análisis, para tejer una trama de nociones teóricas con perspectivas prácticas; puede ser un recurso valioso para el diseño de escenarios prospectivos, en el marco de los cuales puedan anticiparse decisiones y cursos de acción, aspectos éstos a los que los directores se ven confrontados de modo permanente en su cotidianeidad institucional.

En esta línea el método de casos y la resolución de problemas, como estrategia central en las habilidades que despliegan los directores, se articulan y potencian. Para ser coherentes con la perspectiva de la práctica reflexiva que se ha presentado en este capítulo, merece transcribirse la siguiente cita en relación con la resolución de problemas:

"Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema. Los problemas de la elección o decisión son resueltos a través de la selección, con los medios disponibles, del más adecuado para los fines establecidos.

Pero, con este énfasis en la resolución de problemas, ignoramos el *encuadre* del problema, el proceso mediante el cual definimos la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos. En la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Para convertir una situación problemática en un problema, el profesional debe hacer cierto tipo de trabajo. Tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene...

Es este tipo de situación la que los profesionales están llegando a ver, cada vez más, como central para su práctica. Están llegando a reconocer que, aunque el encuadre del problema es una condición necesaria para la resolución técnica del problema, no es en sí mismo un problema técnico. Cuando planteamos el problema, seleccionamos lo que trataremos como los «asuntos» de la situación, establecemos los límites de nuestra atención respecto a ello, le imponemos una coherencia que nos permita decir lo que está equivocado y en qué direcciones necesita ser cambiada la situación. Encuadrar el problema es un proceso en el

⁸³ Wassermann, S., 1999, pág. 31.

que, interactivamente, *nombramos* las cosas a las que prestaremos atención y *enmarcamos* el contexto en el que las atenderemos"⁸⁴.

Tal como en los otras metodologías y técnicas abordadas en este capítulo, y aun cuando se han ya anticipado algunos recaudos en relación con el estudio o método de casos, cabe agregar los siguientes:

Algunos recaudos y requisitos en relación con la utilización del método de casos:

- Es conveniente no reducir el método a una perspectiva meramente técnica. Requiere, por parte de quienes sostengan esta propuesta, la tolerancia al aumento de la incertidumbre y a la disonancia cognitiva, la renuncia a cierto tipo de control y a las certezas absolutas.
- El respeto a las instituciones y a los actores que las integran, que ya fue mencionado anteriormente, debe ser particularmente atendido.
- Puede contribuir a examinar, comparar, contrastar problemas y dificultades persistentes, si se realiza en un marco no evaluativo⁸⁵.

Aunque tal vez las líneas que siguen inmediatamente resulten obvias, debe desatacarse la necesidad e importancia de la formación previa de los formadores, de modo que asegure tanto la expertez en los marcos teóricos sobre las instituciones educativas y su conducción, como la experiencia en la instrumentación de este tipo de dispositivos. Este requisito, propio de toda formador, se vuelve más riguroso aún en el caso de que se recurra a algunos de los métodos aquí abordados.

3.3. Los dispositivos en el marco de una propuesta de formación de directores

Tal como ya se anticipó, al iniciar este capítulo, la propuesta que sostenemos apunta, centralmente, al fortalecimiento de una práctica reflexiva por parte de los directores. Por ello, en torno a la noción de aprendizaje / reflexión sobre la tarea puede mencionarse un conjunto de capacidades cuyo tratamiento son objeto de la formación, muchas de las cuales pueden ser abordadas a partir de los dispositivos aquí mencionados. Son ellas la observación, la descripción y la interpretación, la confrontación fundamentada, la reconstrucción, el diseño de escenarios prospectivos, la toma de decisiones⁸⁶.

⁸⁴ Schön, 1998, op. cit., pág. 47 y 48.

⁸⁵ Para ser más precisos, y sin pretensión de introducimos aquí en la problemática de la evaluación, es evaluativo desde la perspectiva de que toda evaluación presupone juicios de valor sobre el objeto de evaluación. Sin embargo, por "no evaluativo" hacemos referencia en este punto precisamente a evitar que se enmarque en las *instancias de evaluación formal* de los actores concernidos.

⁸⁶ Algunas de las capacidades que se han enumerado pueden también ampliarse en IIPE-UNES-CO/ Buenos Aires, 2000, Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Buenos Aires.

Diversas estrategias metodológicas, que incluyen desde las conferencias y clases expositivas hasta el taller, se pueden articular en un trabajo sostenido de formación, el cual adoptará combinaciones variadas en función de las alternativas que deban considerarse para diseñar la formación.

Sin embargo, una mención especial requiere la modalidad de **taller**. Si bien puede haber aparecido en los últimos años como una modalidad criticada, en muchas ocasiones por ser calificada como "una propuesta vaciada de contenidos"⁸⁷ (y de hecho algunas experiencias han contribuido a que los argumentos presentados no carecieran de fundamento)⁸⁸, esta propuesta ofrece ciertas ventajas indudablemente formativas, especialmente si se la articula con otras modalidades.

Es tal vez una de las estrategias que permite combinar con mayor pertinencia los dispositivos que fueron presentados en el punto 3.2 de este capítulo, ya que entre sus **propósitos** más generales debe apuntar a:

- a posibilidad del intercambio cooperativo de experiencias, reflexiones y marcos teóricos, al permitir la recuperación y comprensión de las situaciones de la práctica;
- el fortalecimiento de la deliberación crítica;
- la profundización de un saber colectivo profesional;
- la ampliación del horizonte personal y profesional;
- la construcción de estrategias para fortalecer el trabajo en equipo.

A continuación presentaremos algunas reflexiones en relación con la modalidad de taller y, particularmente, con dos momentos que son importantes si se pretende contribuir a una formación reflexiva: la conceptualización y las estrategias metacognitivas.

Es importante consignar que **el taller** en una propuesta de formación de directores **debe siempre articular la reflexión práctica con la aproximación a diversos marcos de referencia conceptual**, en función de los aportes de distintos autores, que han abordado la institución educativa como objeto de análisis como de intervención, así como el lugar del directivo en ella. Son fundamentales, en consecuencia, en el taller, los momentos de **conceptualización**.

A propósito de su importancia podemos recuperar las siguientes reflexiones:

⁸⁷ En ocasiones, esta clasificación aparece con la frase "sólo nos quedamos en la anécdota". Desde la perspectiva que aquí se propone, la exigencia de "superar la anécdota" aparece como prioritaria.

⁸⁸ "Después de procesos sociales globales cuyas marcas autoritarias tuvieron particular expresión en el ámbito de las instituciones educativas en la Argentina, era predecible que la apertura de espacios para 'decir' se configurara como ámbitos catárticos. Si bien estos ámbitos resultaron tranquilizadores y, en ese sentido, podrían considerarse puntualmente valiosos, obturaron la posibilidad de potenciar el pensamiento alternativo, produciendo un cierto efecto de cierre, contradictorio respecto a la propuesta misma de taller.

Desde estas experiencias, se generaron como contrapartida especies de 'anticuerpos' en ciertos docentes, ante la posibilidad de trabajo con esta opción metodológica. Por ello, todo programa que la incluía tuvo que asumir de entrada la idea de redefinición del taller, idea que en realidad no apuntaba a otra cosa que a recuperar su configuración originaria, comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación", en Edelstein, G. y Coria, A., 1995, *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, pág. 82.

"Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles"⁸⁹.

"El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones"⁹⁰.

"A medida que la capacidad de uno para adoptar perspectivas diferentes crece, cambia lo que se considera relevante. Los datos que se buscan cambian. La interpretación de lo que es apropiado se altera. Adoptar varios puntos de vista es una manera de examinar situaciones desde ángulos diferentes. No se trata tanto de alcanzar finalmente una integridad coherente entre las muchas perspectivas, sino de ser intelectualmente versátil o teóricamente ecléctico... Es una cuestión de ser capaz de manejar varias maneras de ver, desde una serie de puntos de vista diferentes, antes de reducir todos los puntos de vista a uno solo"⁹¹.

Con relación a un trabajo vinculado con la práctica reflexiva mucho ha sido dicho en este capítulo. Sin embargo, podemos retomar ahora la vinculación entre las estrategias metacognitivas, el conocimiento experto y la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. Observar, describir, interpretar, explicar, confrontar perspectivas y fundamentar constituyen capacidades fundamentales que pueden ser trabajadas en el taller y que requieren, en mayor o menor medida, la posibilidad de un pensamiento de segundo orden, tal como lo exige la puesta en acto de estrategias metacognitivas.

" Tal vez la manera más obvia en que los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre el tema en que son expertos. Existe también, sin embargo, otras diferencias importantes. Los expertos no sólo saben más, saben que saben más, saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía.

Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido...

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos en general y de las características de personas específicas –en especial, de uno mismo– en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas que son necesarias o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos ..."⁹².

⁸⁹ Taylor, S. Y Bogdan, R., 1996, Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Barcelona, Paidós, pág. 160.

⁹⁰ Taylor, S. Y Bogdan, R., 1996, op. cit., pág. 163.

⁹¹ Eisner, E., 1998, El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa, Barcelona, Paidós, pág. 67.

⁹² Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*, Barcelona, Paidós, pág.124 y 125.

Por otra parte, el taller puede ser también un espacio para trabajar tanto con la reconstrucción de estrategias utilizadas en la cotidianeidad institucional, así como para abordar el diseño de escenarios prospectivos y los procesos de toma de decisiones, la generalización anticipativa y la retrospectiva, lo que permite analizar muchos de los procesos y circunstancias con los que están confrontados los directores de instituciones educativas:

"Normalmente, la generalización se hace a través de la manera como se enfoca el futuro; es decir, utilizamos lo que aprendemos de un estado de hechos para pensar sobre otro futuro estado de hechos en el cual la generalización es relevante....En este sentido, la utilidad de una generalización se determina si nos ayuda a saber qué hay que predecir bajo circunstancias concretas....Las generalizaciones de este tipo, el más común, pueden llamarse *anticipativas*.

Pero las generalizaciones que surgen a través de otros procesos son las que yo defino *generalización retrospectiva*. No se desarrolla mediante el muestreo azaroso y los hallazgos en uso para anticipar el futuro, sino mediante el encuentro o la formulación de una idea que nos permita ver nuestra experiencia pasada bajo una nueva luz....

Las generalizaciones retrospectivas, nacidas del examen de nuestra experiencia previa, también realizan una experiencia anticipatoria... A modo de guía, la generalización sensibiliza a los lectores sobre lo que es probable que se encuentre, si saber dónde y cómo mirar...

Las generalizaciones en educación, ya sean producidas mediante estudios estadísticos o mediante estudios de caso, necesitan ser tratadas como guías tentadoras, como ideas que hay que considerar, no como prescripciones que hay que seguir"⁹³.

La reconstrucción y la reflexión metacognitivas constituyen un eje fundamental en el planteo general sobre la formación de directores que se ha presentado. Implican una mediación instrumental de la acción, una deliberación entre diferentes perspectivas y una reconstrucción crítica de la experiencia con vistas a mejorar aspectos de la práctica que puede poner en cuestión zonas del conocimiento proposicional y, particularmente, aspectos vinculados con el conocimiento práctico, lo cual supone transformar la acción. En este sentido, permiten diseñar otros modos de acción, que escapen a la rutina y al hábito.

Sobre este punto, puede resultar útil recordar que Kemmis plantea, entre otras cuestiones, que:

- "La reflexión no es un proceso psicológico puramente «interior»: está orientado a la acción y forma parte de la historia"⁹⁴. La reflexión tiene un significado en relación con el contexto o situación particular y no puede ser entendida al margen de éstos.
- "La reflexión no es un proceso puramente individual: como el lenguaje es un proceso social"⁹⁵. Por ello el estudio de la reflexión no es un abordaje exclusivo de la psicología, sino que requiere una teoría social extensa que dé cuenta de la acción social.

⁹³ Eisner, E., 1998, op. cit., pág. 239, 241 y 243.

⁹⁴ Kemmis, S., "La investigación - acción y la política de la reflexión", en Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (editores), 1999, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pág. 97.

⁹⁵ Kemmis, S., 1999, op. cit., pág. 99.

- "La reflexión está al servicio de los intereses humanos, es un proceso político". Recupera aquí los tres tipos de interés planteados por Habermas: el técnico, el práctico y el emancipador, y los tipos de conocimiento que les corresponden: el instrumental, el práctico y el crítico, respectivamente. El interés emancipador tiene como propósito central "emancipar a las personas de los dictados de los supuestos, los hábitos, las tradiciones, las costumbres, el dominio, la coacción y la ilusión dadas por hecho. Aquí el objetivo de Habermas es sintetizar la clásica preocupación por la praxis (acción sabia y prudente) con el rigor lógico y teórico de la ciencia moderna"⁹⁶.

En realidad el autor de referencia retoma planteos ya consignados en sus trabajos anteriores⁹⁷ en donde se establece que la teoría educativa debe tanto admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes, como proveer las herramientas para identificar y diferenciar aquellas interpretaciones distorsionadas o creencias ilusorias de las que no lo son, así como debe preocuparse por las limitaciones que provienen del orden social existente y poder ofrecer explicaciones teóricas para superar tales limitaciones.

En última instancia, la finalidad de una teoría educativa es informar y guiar las prácticas, indicando las acciones que deben emprenderse si se quiere superar los problemas y eliminar las dificultades. Aquí queda prefigurada una concepción sobre la relación entre la teoría y la práctica⁹⁸, que es necesario profundizar en todo proceso de formación de directores de instituciones educativas.

⁹⁶ Kemmis, S., 1999, op. cit., pág. 100 y 101.

⁹⁷ Carr, W. y Kemmis, S., 1988, Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.

⁹⁸ . En ese sentido, esta concepción difiere del tipo de relación propuesto por el positivismo ("aplicación de la teoría a la práctica") y rebasa la relación propuesta por las teorías interpretativas ("el entendimiento interpretativo guía el juicio práctico"). El centro del interés emancipador se vincula con la autonomía racional y la libertad, y se traduce en exigencia de condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales puedan darse comunicaciones e interacciones no alienadas.

UN SABER PRUDENCIAL COLECTIVO

Presentamos a continuación un fragmento del libro Una transformación posible: el perfeccionamiento docente, de Doublier, Lombardi y Onetto. Lo hemos extraído de la Parte I, cuyo autor es Fernando Onetto. Nos parece interesante para profundizar el tema de los conocimientos de los directivos, abordado en el documento "Las funciones de los directivos en la gestión del currículo".

"En esta exploración sobre la relación entre la teoría y la práctica, creemos necesario introducir un elemento nuevo. Ya hemos anticipado de algún modo que en un capacitador deben confluír un saber de las teorías y un saber de las prácticas reales. Se hace necesario postular un tercer tipo de saber, aquel que permita enlazar la teoría con la práctica.

Todas las formulaciones sistemáticas (conceptuales o de procedimientos) se les presentan al docente maestro y al docente capacitador como algo no definido del todo. Frente a una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, no hay ningún sistema que nos diga qué hacer. Simplemente porque esa situación es única.

¿Cómo salir de esa indeterminación teórica? (...) Hay algo que permite salir de la indeterminación, tomar decisiones y formular proyectos o propuestas educativas. A ese recurso he optado por llamarlo UN SABER PRUDENCIAL COLECTIVO. Este saber no está reconocido en los ámbitos académicos, ni se conoce bien cuál es su mecanismo de funcionamiento. Pero creo que todos aquellos que están inmersos en la acción de educar podrán reconocer a qué nos referimos. Podríamos decir que es un "saber de hecho" aunque aun no haya conquistado sus derechos. Para postular la presencia de este tipo de inteligencia sobre la acción nos apoyamos en la experiencia de los hechos cuando se enseña y cuando se capacita.

Son tres las palabras que pusimos en juego: saber, prudencia y sujeto colectivo. Para precisar a qué nos estamos refiriendo, vamos a ampliar la descripción de cada uno de estos términos.

Ante todo afirmamos que, para pasar de las formulaciones teóricas a la decisión, se pone en juego una inteligencia de la realidad. Esta hace recaer sobre las teorías un juicio de valor. El predicado de valor que afirma o niega una propuesta teórica se refiere a la aptitud pragmática. Es decir, se juzga si las propuestas se pueden implementar en la práctica, si lo propuesto es verdaderamente enseñable.

Estos juicios de valor tienen un grado de certeza mayor cuando son negativos: las teorías no son aptas para la escuela real. No tienen la misma certeza, se expresan en términos de probabilidad, cuando son positivos o afirmativos. Tendremos que explicar después a que se debe este rasgo. Estamos hablando entonces de una auténtica inteligencia de las teorías, por una parte, y de la realidad educacional, por otra. Volvemos a subrayar esta condición cognitiva del saber que estamos describiendo porque, debido a su inclinación a pronunciarse con mayor certeza en las negativas que en las afirmaciones, puede ser confundida con un rechazo voluntarista. Nosotros postulamos que en la negativa de los docentes a implementar ciertos proyectos técnicos hay, al menos, un aspecto que pone en juego una inteligencia profesional. La segunda palabra de la que tenemos que dar cuenta es el término "prudencial". Con ella recuperamos una categoría antigua, producida por la filosofía clásica, griega y medieval. Los pensadores clásicos ubican a la prudencia como una virtud intelectual

que tenía la capacidad de mediar entre lo universal y lo particular. La virtud capaz de indicar en cada situación concreta nueva cuál de los principios generales o teóricos se podía aplicar, cómo aplicarlo y en qué grado de profundidad y extensión. Para decirlo de otro modo: la prudencia, conociendo claramente el “deber ser” juzga sobre lo “realmente posible” en cada caso. Podríamos afirmar que la prudencia es un saber de los límites de la realidad histórica. ¿Cómo se adquiere la prudencia? No puede ser enseñada por las formulaciones teóricas, que se mueve en un nivel de generalidad necesariamente. La prudencia es un saber desempeñarse en lo particular, en lo concreto, en lo histórico siempre cambiante, siempre imprevisible. La prudencia es una capaz de dar respuestas adecuadas a lo imprevisible, por lo tanto su saber sólo puede surgir del ejercicio de la inteligencia sobre la experiencia. La prudencia sólo se aprende de la experiencia histórica y, por lo tanto, necesita tiempo. Es un aprendizaje que viene de la experiencia, no del experimento producido artificialmente para verificar una hipótesis. Viene de la experiencia en cuanto irregular, cambiante, heterogénea.

Esto hace que no se pueda dar cuenta de la construcción del juicio prudencial. Son tantas y tan diversas las experiencias acumuladas que ni siquiera la memoria puede registrarlas. Esto puede incomodar a un saber científico que está acostumbrado a pedir cuenta de los métodos para aceptar los resultados. Pero encasillar el aprendizaje prudencial en un método sería contradecir su misma naturaleza, que exige una esencial apertura a lo imprevisible. Por lo tanto, el saber prudencial tiene un amplio y rico fundamento para sus afirmaciones, aunque no sea asimilable al fundamento metodológico de las ciencias. Creo que estas cualidades de la prudencia la convierten en un concepto apto para entender un poco mejor lo que ocurre en la enseñanza. *Para salir de la indeterminación teórica y pasar a las decisiones prácticas, los docentes recurren a algún tipo de juicio prudencial.* Este juicio no es, por supuesto, infalible. Sobre todo, no debe ser confundido con un conservadurismo a ultranza. Se tiende a asociar la prudencia con la opción por lo más seguro, con el no correr riesgos, con una negativa al cambio. Esto es totalmente ajeno a la prudencia, que pide hacer sólo lo posible, pero *todo lo posible*. Si se trata de un saber de los límites reales, un saber de la posibilidad, sería absolutamente contrario con la prudencia proyectar desde el temor, desde la inercia o desde la resignación, límites irreales. Afirmar que todo cambio es imposible es tan imprudente como afirmar que todos los cambios son posibles. Descalificar todas las teorías novedosas es tan imprudente como intentar una reforma educativa global todos los años. (...)

Finalmente, hemos descrito este saber particular adjudicándole el siguiente calificativo. “saber colectivo”. El juicio prudencial sólo es válido y eficaz en el consenso. Esto se deriva de su propia naturaleza. La captación prudencial de un individuo no constituirá un saber apto para ser generalizado ya que quedaría limitado a su propia experiencia particular e intransferible. Pero la inteligencia prudencial se pronuncia sobre situaciones nuevas y sobre situaciones generales. ¿Cómo se alcanza esta generalidad del juicio? Por el consenso que produce una revisión colectiva de la experiencia. Es imprescindible pensar que hay una cierta constancia en los límites reales para poder pronunciarse sobre situaciones nuevas. Esa constancia se descubre en una constatación con los otros, en un consenso intersubjetivo. Ya decían los antiguos que para aprender la prudencia es necesario pedir consejo, dejarse aconsejar por los otros y su experiencia.(...)

Es bueno puntualizar para no dar lugar a malos entendidos, que el saber de la prudencia no surge por generación espontánea. No toda experiencia produce aprendizaje. Los años no siempre traen prudencia. Para que la experiencia genere este saber necesita:

1. Ser constatada con un saber teórico: No se puede juzgar sobre la aptitud práctica de una teoría si no se la conoce bien. En ocasiones lo que descalifica la práctica docente son las deformaciones de las teorías y no las teorías mismas.
2. Ser relatada poniendo de manifiesto sus límites. Si “dibujamos” la experiencia ocultando sus vacíos, sus fracasos, sus incoherencias, no podemos producir un saber de los límites.
3. Ser comunicada entre pares en una disposición mutua de aprendizaje. No puede haber inteligencia prudencial si no existe escucha auténtica, sobre todo, de la palabra de aquellos que están jugando con los límites reales de la práctica escolar

Me parece que la recuperación de este saber prudencial colectivo tiene un significado histórico importante, al menos, para la enseñanza en América Latina. La trayectoria de la escuela estuvo vinculada al proceso histórico de nuestras naciones. En las últimas tres décadas, este proceso ha sido especialmente profundo, doloroso y cambiante. Postular un saber prudencial es postular la recuperación de la memoria que aprende la historia. La prudencia puede convertir los fracasos en aprendizaje. La más mínima estima por la historia vivida y por los tremendos costos personales invertidos pediría que incorporáramos a las decisiones educativas, además de nuestras teorías, la memoria histórica, para no renunciar a los cambios y para identificar los cambios posibles (...)” (Onetto, F. 1992:26-32)

FUNCIONES Y TAREAS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Presentamos a continuación un fragmento del libro La dirección de centros: análisis de tareas, de Gimeno Sacristán, Beltrán Llavador, Salinas Fernández y San Martín Alonso. Se trata del informe de un proyecto de investigación acerca de las funciones y tareas que desarrollan los directores escolares. Hemos extraído este fragmento del capítulo IV que nos parece interesante para profundizar el documento Las funciones de los directivos en la gestión del currículo.

Funciones pedagógicas

“El asesoramiento pedagógico a los profesores en ejercicio y la generación de dinámicas tendientes a la revisión permanente de las formas pedagógicas adoptadas por los profesores y los supuestos sobre las que éstas se construyen, es una función que internacionalmente (salvando las diferencias entre sistemas) tiende a asociarse al nombre de “supervisión docente”, distinguiéndola de la supervisión administrativa que suele asociarse con el ejercicio de la Inspección educativa.

La delimitación de la función no implica en todos los casos su asignación a personas específicas, por lo que, en la mayor parte de los casos, se entiende como una de las competencias de la dirección escolar. Quienes ostentan la dirección, ejercen supervisión docente sobre los profesores cuando les ayudan a revisar los planteamientos que rigen sus prácticas pedagógicas, la preparación de estas prácticas, las prácticas mismas o su evaluación, sugiriéndoles la adopción de cambios para los que, a su vez, se les proponen alternativas.

El asesoramiento pedagógico no tiene que ver con la responsabilidad de los profesores y su obligación de rendir cuentas de algunos aspectos de su trabajo, sino más bien con la del director, quien tiene que garantizar una mínima coherencia pedagógica entre el equipo de profesores a fin de que sus actuaciones individuales y/o colegiadas, contribuyan a la realización del proyecto común que a cada centro se le supone o se le exige, según los casos.

No obstante ello, a la luz de la experiencia comparada, se muestra que entre nosotros, la intervención de los directores en el asesoramiento pedagógico a los profesores de su centro es un cometido discutible, polémico y controvertido. Estamos ante el clásico dilema que en ocasiones plantea el enfrentamiento entre la libertad pedagógica, como derecho y prerrogativa individual de cada profesor, frente a la puesta en común de un proyecto educativo compartido que, en tanto coordina a sujetos en unas ideas y directrices puede pensarse que resta libertad. Un proyecto que no nacerá ni crecerá espontáneamente sino estimulado, tarea a la que está llamada la dirección del centro. No se trata de que el dilema sea así inevitablemente, sino más bien que podría formularse de esta forma. La autonomía individual en muchos casos, aparte de justificarse por un derecho y por la conveniencia de obstruir iniciativas de cambio, puede ser también la cobertura de la arbitrariedad, de la inseguridad y de la falta de compromiso, más que la defensa de ideas firmes con apoyaturas defendibles.

En cualquier caso es un dilema que nos sitúa ante la opción de, por un lado, un modelo de profesor autónomo, libre, que no da cuentas a nadie de su práctica, que traduce en la privacidad de las aulas su forma de entender la educación, la enseñanza de su materia; cuyo poder sobre los alumnos no tiene más límite que su ética personal y una reglamentación genérica que le obliga a unas actividades laborales; por otra parte está el modelo profesional de práctica colegiada que se comunica, analiza y comparte, que se ejerce coordinadamente, no porque esta condición sea en sí misma positiva, pues puede haber consenso para defender cosas indefendibles, sino porque es una exigencia de coherencia para quienes reciben la enseñanza. La cultura de la colaboración colegiada plantea problemas, es costosa en tiempo de preparación, puede aumentar las tareas del profesor, pero en un sistema de especialización curricular en el que varios profesores se encargan de la educación de unos mismos alumnos, es una exigencia. Esa cultura hay que vertebrarla y estimularla y en nuestro sistema educativo no hay figura más cercana que la dirección de centros para ese cometido.

Las tareas concretas que hemos contemplado en este apartado abarcan la metodología, los contenidos, la evaluación, el trato a los alumnos y las dificultades de los alumnos.

- Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.
- Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.
- Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.
- Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a.
- Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a los alumnos con dificultades escolares, suspensos, etcétera.
- Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.

Funciones de coordinación

(...) El cambio del curriculum, la realidad de la práctica curricular, tienen lugar en un contexto preciso que es el centro escolar. O tiene lugar la innovación ahí o, como mínimo, se cercenan sus posibilidades en los aspectos que exigen ser planteados como un reto colectivo.

Si el desarrollo curricular consiste en la impartición de temas en cada materia, la ejecución de los programas o el cumplimiento de las propuestas contenidas en los libros de texto, evidentemente la coordinación es una pérdida de tiempo y de energías. La realidad de la práctica, siguiendo esos derroteros, ha propiciado precisamente muy poco las funciones de coordinación en la enseñanza del sistema público, al haber asentado un modelo implícito de relación unidireccional entre la administración que determina y los profesores que individualmente ejecutan. (...) desde otro modelo organizativo, coherente con una política curricular más centralizada.

(...) Es, precisamente desde este modelo organizativo, coherente con una política curricular descentralizada, cuando se reclama la coordinación para no degradar la

calidad del servicio ofrecido por los centros y no fomentar mas la "anarquía organizada" que ya es cada uno de ellos, amparada en las prácticas de privacidad pedagógica que hemos comentado. La función coordinadora en los centros es el mecanismo para hacer viable ese tipo de desarrollo curricular que reconoce y concede espacio de decisiones sobre los contenidos y los métodos pedagógicos a los profesores. Hasta el punto esto es así que las funciones de coordinación, su adecuado ejercicio, son condición sin la cual la autonomía de los centros es imposible de alcanzar, pues, en su ausencia, las indeterminaciones favorecidas desde la administración pasarían a convertirse en una dispersión individualista de cada profesor, fomentadora de una anarquía curricular y de una falta de homologación entre centros. Una autonomía sin adecuada organización aumenta las discontinuidades curriculares entre los centros obstaculizando los procesos de transición de los alumnos de un centro a otro y de un determinado nivel al siguiente. La autonomía creemos que debe entenderse como una concesión o conquista para el ejercicio de una mayor responsabilidad que hay que acordar como proyecto de centro, si es que la predicada autonomía va a ser una práctica real y no va a quedarse en una mera declaración retórica.

Otra línea argumental, bastante transitada en el pensamiento y la investigación educativa, es la que hace referencia a la relación entre estilos personales de docencia y la socialización profesional de los docentes en los hábitos de comportamiento de la enseñanza y del desarrollo del curriculum (Lortie, 1975). El individualismo pedagógico aunque se legitime por ser condición para el ejercicio de los derechos de libertad de cátedra y libertad pedagógica, es una forma de concebir el trabajo pedagógico que desconsidera una realidad contundentemente demostrada: la de que los profesores, con todos los matices personales que se quiera, realizan una práctica muy semejantes unos a otros, desarrollan prácticamente las mismas tareas académicas en el aula y fuera de ella, proponen estilos de aprendizaje bastante similares a los estudiantes y representan, en suma, una cultura profesional muy coherente dentro de los sistemas educativos y en cada centro en particular. Una homogeneidad que es compatible con su traducción en estilos concretos particularizados.

Si es verdad que cada cual tiene su estilo, no es menos verdad que no hay nada mas parecido a un profesor que otro profesor ¿Dónde reside la fuerza desencadenante de este parecido?; obviamente en los procesos de socialización profesional que, por ósmosis, dan lugar al aprendizaje de una forma de hacer y de pensar muy semejantes en todos los miembros de esta profesión. La experiencia de la que se nutre esa socialización procede de haber sido estudiante durante mucho tiempo y del ejercicio de una profesión misma dentro de las condiciones de trabajo que presenta el puesto laboral en su contexto más propio: el centro escolar. Los trabajos de sociología profesional han resaltado la importancia de la primera incardinación a la realidad laboral en las organizaciones educativas como responsable de la adquisición de determinado estilo docente. Experiencia que para bien o mal, presta una impronta a las posibles ansias de innovación que los candidatos individuales pudieran portar a su nuevo trabajo. El centro es determinante o un refuerzo que se monta ya sobre otra experiencia de una forma de comportarse que puede enfatizar el individualismo - aislacionismo o la cooperación enriquecedora que respete la discrepancia razonable y la libertad personal, pero no a costa de la incoherencia para los alumnos, que creemos es una obligación con prioridad sobre la libertad pedagógica entendida como individualismo encastillado que no da cuentas ante nadie.

Finalmente, cabe aducir que las prácticas de organización del trabajo que están cambiando en los contextos de laborales, alterando la dimensión social del trabajador

en el mismo ejercicio de la tarea. Tendencias que acaban repercutiendo en la percepción y en las propuestas para el trabajo de los profesores en las organizaciones escolares. Si la organización escolar se consideró como prototipo de las organizaciones modernas, jerarquizadas y taylorizadas, hoy es desde las organizaciones no –escolares desde donde emigran modelos alternativos de organizar el trabajo. Nos estamos refiriendo a la transición desde el trabajo ensamblado en cadena, que diluye la complejidad de la tarea en acciones parciales yuxtapuestas de acuerdo con una determinada lógica dominada e impuesta por la racionalidad del experto amparado por la jerarquización de funciones, a las formas cooperativas de organización del trabajo, lo que se ha denominado como postfordismo (Murria, 1991).

El sentido de las funciones de coordinación se explica, en consecuencia, por su relación con las del asesoramiento pedagógico dirigiéndose a verificar si potenciar un proyecto común se considera pertinente a las competencias de la dirección. En el grupo de actividades de coordinación contemplamos la persecución de objetivos comunes del proyecto educativo y la coordinación pedagógica (métodos de enseñanza, evaluaciones, tareas exigidas a los estudiantes, exámenes), así como conexión entre materias impartidas por distintos profesores, o la realización de actividades que desbordan el contenido de profesores particulares y exigen inevitablemente una planificación conjunta, como el caso de las actividades culturales extraescolares. Extendemos también el sentido de la coordinación a las llamadas transiciones curriculares que tienen lugar cuando los alumnos ingresan por primera vez en el centro, que tendrían que ocupar una cierta atención, más de procurar cubrir posibles déficits en los contenidos y habilidades básicas que deba atender cada profesor de acuerdo con su especialidad.

Las tareas concretas contempladas en este grupo son las siguientes:

- Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) a tener en cuenta por los profesores.
- Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas.
- Vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia parecido.
- Evitar que unos profesores sobrecarguen mucho más a los alumnos que otros con tareas para la casa.
- Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días.
- Fomentar y estimular la realización de actividades culturales extraescolares.
- Proponer y tomar medidas, para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro”.

(Gimeno Sacristán, J. 1995: 154-159)