



OFICINA
INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN



PROYECTOS COLABORATIVOS DE LA OIE **2**

Reforzando capacidades a través de la acción

PROYECTOS COLABORATIVOS DE LA OIE

Reforzando capacidades a través de la acción

Esta nueva serie de monografías documenta proyectos desarrollados en el nivel local, nacional o regional en países diversos que han recibido asistencia técnica y académica de la OIE. La segunda publicación en la serie describe el trabajo realizado en una "red de escuelas" establecida en la ciudad de Campana en Argentina en 2000 cuyo objetivo es el de mejorar la equidad y la calidad de la educación. El proyecto de la RED de escuelas promueve el desarrollo curricular y la formación continua de los docentes mediante procesos de trabajo cooperativos que permiten romper el aislamiento de los docentes y las escuelas y fortalecer las relaciones con organizaciones de la sociedad civil en el plano local. A pesar de la grave situación socio-económico del país en la que se ha desarrollado la fase inicial del proyecto, se han obtenido logros considerables que se han expresado en las mejoras registradas en los procesos de enseñar y de aprender en las escuelas.

Ver otras publicaciones de la OIE en nuestro sitio Web:

LA RED DE ESCUELAS DE LA CIUDAD DE CAMPANA:

UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO
CURRICULAR DE BASE LOCAL

Laura Fumagalli
Andrea Brito

www.ibe.unesco.org



OFICINA
INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN



PROYECTOS COLABORATIVOS DE LA OIE— 2

LA RED DE ESCUELAS DE LA
CIUDAD DE CAMPANA:
UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO
CURRICULAR DE BASE LOCAL

Laura Fumagalli

Andrea Brito



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las autoras son responsables de la elección y presentación del contenido de esta publicación, así como de las opiniones en ellas expresadas, que no necesariamente son las de la UNESCO-OIE. Las denominaciones empleadas y la representación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la UNESCO-OIE, ninguna toma de posición respecto del estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni tampoco respecto del trazado de sus fronteras o límites.

Datos de las autoras*

Laura Fumagalli

Licenciada en Educación (Universidad de Buenos Aires).

Magister en Educación y Sociedad por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO -- Argentina).

Coordinadora del Proyecto Red de Escuelas de Campana.

Andrea Brito

Licenciada en Educación (Universidad de Buenos Aires).

Asistente académica del Proyecto Red de Escuelas de Campana

* Las autoras agradecen la colaboración de Lidia Alvarez, coordinadora local del Proyecto Red de Escuelas de Campana, en lo que respecta al aporte de material, la lectura del manuscrito y los atinados comentarios que hiciera durante la elaboración de esta monografía.

Índice

Presentación	4
Fundamentos	6
El diseño del proyecto	13
Líneas de acción y actividades desarrolladas	17
La evaluación: concepción y procedimientos	22
Resultados de la fase inicial	24
Una interpretación de los logros y de las dificultades	40
Reflexiones finales	50
Bibliografía	58

Publicado en 2004

por la Oficina Internacional de Educación,
C.P. 199, 1211 Ginebra 20,

Suiza.

Internet: <http://www.ibe.unesco.org>

Impreso por SADAG, Bellegarde, Francia

©UNESCO:OIE 2004

Prólogo

La misión primera de la Oficina Internacional de Educación (OIE) es la de contribuir a la adaptación del contenido de la educación haciendo hincapié en el fortalecimiento de la capacidad de gestión de cambios curriculares que tengan en cuenta los desafíos del siglo XXI. En ese contexto, sus cuatro funciones principales son las siguientes: observar, promover el diálogo sobre políticas de la educación, reforzar el ámbito de desarrollo de competencias, y difundir información.

En el marco de esta misión se diseñan y desarrollan actividades en el plano internacional, en el plano regional y en el plano nacional o local.

En esta nueva serie de monografías, estamos publicando los resultados de proyectos operativos que en el nivel nacional o local han sido diseñados, gestionados y evaluados con la asistencia académica o técnica de la OIE. La serie se propone difundir tanto los desafíos como los éxitos de tales proyectos, como fuente de información y inspiración para iniciativas semejantes en otros contextos y otros países. Se trata en este caso del proyecto denominado "Proyecto Red de Escuelas de la Ciudad de Campana: un caso de desarrollo curricular de base local". Este proyecto constituye el primer proyecto de desarrollo curricular local diseñado por el OIE y se viene desarrollando en la República Argentina desde el año 2000.

Su rasgo innovador reside principalmente en la propuesta de instalar un proceso de desarrollo del currículo sostenido en el trabajo de cooperación entre Escuela y organizaciones de la sociedad civil local y entre escuelas entre sí.

La RED es concebida como una trama de relaciones entre personas e instituciones que en el plano local se proponen trabajar juntas para lograr mejorar la calidad de la educación escolar. En este sentido el trabajo en red constituye una estrategia privilegiada para aprender a vivir juntos.

Transcurrida la fase inicial del proyecto estamos en condiciones de presentar una estrategia de desarrollo del currículo que ha permitido romper con el aislamiento de los docentes y con la soledad de las aulas mediante la instalación de procesos de trabajo pedagógico cooperativo entre escuelas. Procesos de trabajo que posibilitaron recuperar buenas prácticas de enseñanza presentes en las escuelas, sistematizarlas y divulgarlas entre el conjunto de profesionales que trabajan en el sistema educativo local. El trabajo en red ha contribuido así a la construcción colectiva del saber pedagógico y a la reconstrucción del sentido de la educación desde participación de los actores.

Como se podrá apreciar en el texto de esta monografía han sido más los logros que las dificultades, lo que indica que la estrategia de trabajo red ha resultado consistente con necesidades de los actores que han participado del proyecto. Aún en condiciones críticas de Argentina, y en cierto sentido adversas al trabajo cooperativo se ha logrado la parti-

capacitación voluntaria de inspectores, directivos y docentes de las escuelas en los procesos de capacitación para el desarrollo curricular, se ha logrado producir, publicar y divulgar diversos materiales de desarrollo curricular que fueron elaborados de modo colectivo por los propios docentes y se ha logrado fortalecer las disposiciones a trabajar juntos. Pero también y esto es clave, se han comenzado a registrar mejoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos medidos por el sistema provincial de evaluación de la calidad educativa.

Por lo dicho, consideramos que el contenido de esta monografía puede resultar un aporte no solo para los hacedores de políticas curriculares sino también para todos aquellos colegas que se encuentren interesados en promover nuevas dinámicas de cambio educativo sostenidas en el trabajo de cooperación entre actores e instituciones.

La OIE queda a la disposición de la comunidad mundial de educación para intercambiar y explorar posibilidades de cooperación con organismos y instituciones gubernamentales y no gubernamentales en el plano regional, nacional y/o local, que se encuentren interesadas en el diseño y la gestión de proyectos de desarrollo curricular en red interinstitucional.

Cecilia Braslavsky
Director

Presentación

Esta monografía se propone presentar una estrategia de desarrollo curricular de base local que intenta instaurar una nueva dinámica para la gestión del cambio educacional.

El caso que ha dado origen al desarrollo de esta estrategia es el “Proyecto Red de Escuelas de la Ciudad de Campana¹: un caso de desarrollo curricular de base local”, diseñado e implementado con la asistencia técnica y académica de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE).

El Proyecto Red de Escuelas de Campana propone un modelo reticular para la gestión del cambio curricular, sostenido en relaciones de cooperación entre los diversos niveles de gestión del sistema educativo y las organizaciones de la sociedad civil, y en relaciones de cooperación entre las escuelas y los procesos de capacitación docente.

El proyecto tuvo su origen en un contexto de cooperación entre organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, en el marco del Plan de Desarrollo Estratégico de la Ciudad de Campana que fuera elaborado en el año 1999².

En el año 2000, integrantes de la Comisión de Educación del Plan de Desarrollo Estratégico de la Ciudad de Campana y las autoridades gubernamentales de la provincia de Buenos Aires decidieron desarrollar el programa educativo del Plan y con ese fin solicitaron la asistencia técnica y académica de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. En agosto de ese año se firmó un convenio de cooperación interinstitucional³ que sirvió de marco al lanzamiento de la fase inicial del proyecto.

Esta iniciativa de trabajo interinstitucional se generó durante la asunción de un nuevo gobierno nacional que constituía una esperanza de cambio para vastos sectores de la población. Pero en el transcurso del primer año de desarrollo del proyecto se produjo una de las mayores crisis políticas y económicas que viviera la Argentina desde la reinstalación de la democracia en 1983. Las renuncias del Vicepresidente de la Nación primero y del Presidente de la Nación después (año 2001) sumieron al país en una situación de ingobernabilidad asociada a un gran desprestigio de la clase política. Aumentaron los índices de pobreza e indigencia en la población, con huelgas y movimientos de protesta de diferentes sectores sociales y un alarmante incremento del desempleo.

La fase inicial del Proyecto Red de Escuelas se desarrolló entonces en un contexto de grave conflicto social y la propuesta, basada en las alianzas de cooperación entre organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, debió enfrentar una situación de desconfianzas mutuas, de ruptura de los lazos sociales y de crisis de gobernabilidad.

En ese contexto adverso, el proyecto intentó construir una modalidad de relación entre actores sociales caracterizada por el deseo de participar en el intercambio de

ideas y el establecimiento de acuerdos, en un marco de aceptación y de respeto de las diferencias.

Los conflictos sociales también se hicieron sentir en el sector docente, que llevó a cabo una serie de medidas de fuerza, tales como huelgas y retiro de colaboración en ciertas tareas. Esto resultó particularmente preocupante en la Provincia de Buenos Aires, que reúne el 40% de la matrícula de todo el sistema educativo argentino.

Ante esta situación, las autoridades educativas –provinciales y nacionales– centraron su acción política en la gestión de la crisis. El pago de los salarios docentes, el mantenimiento de los comedores escolares y la posibilidad de garantizar el dictado de las clases y la asistencia de los alumnos a las escuelas constituyeron un verdadero logro a nivel nacional y en muchas provincias argentinas.

Un proyecto como el de la Red de Escuelas, que se proponía promover el desarrollo del currículo a partir del estímulo de la producción pedagógica de los docentes, debió llevar a cabo sus acciones en un contexto de profundo malestar en la profesión. En un marco de gran desigualdad social, el proyecto tuvo que enfrentar el desafío de trabajar con docentes que, en muchos casos, se sentían desmoralizados o impotentes frente a los problemas generados por la crisis, tanto en la situación de los alumnos como en la propia.

A pesar de este contexto adverso, tras dos años de trabajo estamos en condiciones de señalar logros y de elaborar algunas reflexiones que nos permiten identificar las principales dificultades encontradas en la instalación de un proceso específico de desarrollo curricular promovido desde acciones de capacitación y apoyado en el trabajo cooperativo de una red interinstitucional.

La identificación de esos logros y dificultades constituye un insumo necesario para pensar en las posibilidades y en las condiciones necesarias para la transferencia de esta experiencia, a partir de su comparación con procesos similares en otros contextos culturales y pedagógicos.

Notas

1. El Partido de Campana está situado a 75 km de la Capital Federal, en la Provincia de Buenos Aires, sobre la margen derecha del río Paraná Guazú. Campana tiene una superficie de 982 km² distribuidos entre la tierra firme y el sector de las islas y comprende las localidades de Campana, Otamendi, Río Luján y parte de Los Cardales. Según datos del Censo Nacional del año 2001, su población asciende a 83 698 habitantes.
2. Este plan surgió por iniciativa de un grupo de organizaciones de la sociedad civil que, conscientes del nuevo papel de la comunidad en el contexto económico y social, decidió definir un proyecto de desarrollo local en forma consensuada y con apoyo y participación de las autoridades del gobierno municipal (Plan Estratégico de Campana).
3. El convenio fue firmado entre la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires –organismo de gobierno de la educación–, la Municipalidad de Campana –organismo de gobierno local–, la empresa SIDERCA –sector privado del empresariado local–, la fundación FUNDES Argentina –ONG integrante del Plan de Desarrollo Estratégico– y la Oficina Internacional de Educación (OIE).

Fundamentos

El Proyecto Red de Escuelas de Campana, que intenta promover nuevos procesos de gestión del cambio educativo, ha sido diseñado sobre la base de tres supuestos:

Primer supuesto: Es necesario instalar una lógica de cambio educativo que implique relaciones de cooperación entre los diversos niveles de gestión del sistema educativo público y las organizaciones de la sociedad civil.

La gestión del cambio educativo supone una dinámica que está íntimamente asociada a la lógica de la toma de decisiones en la gestión y la política educativas. En este sentido, cabe señalar que los sistemas educativos nacionales y las escuelas modernas se desarrollaron sobre la base de dos modelos de gestión y de política educativa: el “comunal” y el “estatal”. El modelo comunal, que predominó en el mundo anglosajón, supuso una concepción de cambio educativo de tipo *bottom up*, de abajo hacia arriba. Las escuelas toman una enorme cantidad de decisiones sobre qué y cómo enseñar, tienen una vinculación muy fuerte con la sociedad civil y una gran capacidad para responder a sus demandas. El modelo estatal, que predominó en Latinoamérica, supone una concepción del cambio educativo de tipo *top down*, de arriba hacia abajo. Este modelo privilegia una lógica piramidal en la toma de decisiones, las escuelas deben cumplir las directivas del Estado.

El debate inconcluso acerca de las fortalezas y debilidades de las dinámicas *top down* y *bottom up* está indicando que es necesario generar una nueva dinámica para la gestión del cambio en la educación escolar, que resulte una alternativa superadora de ambos modelos (Braslavsky y Fumagalli, 2002).

Nuestra propuesta consiste en construir un modelo reticular para la gestión del cambio educativo que implique relaciones de cooperación entre los diversos niveles de gestión del sistema educativo público y las organizaciones de la sociedad civil. Sostenemos la necesidad de instalar estas relaciones de cooperación por tres razones:

a. Porque consideramos necesario que la responsabilidad de la educación de las jóvenes generaciones sea compartida por el conjunto de la sociedad.

Las numerosas críticas que se hacen hoy al sistema educativo, si bien muestran una preocupación de los ciudadanos por la educación, también indican que se la percibe como de exclusiva responsabilidad de los sistemas. De alguna manera, se los responsabiliza de todos los problemas relacionados con la educación de las nuevas generaciones y, al mismo tiempo, se los considera la única fuente de todas las eventuales soluciones (Coll, 2001).

Sin embargo, la familia ampliada, los amigos, los vecinos, el barrio, la ciudad, el trabajo, los medios de comunicación también educan y esa educación implícita

en las “cosas sociales” deja sus huellas en lo más profundo y duradero de la subjetividad (Tenti Fanfani, 2002). De donde se desprende que la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones no reside exclusivamente en el sistema escolar.

Aceptar que la educación constituye una responsabilidad compartida por el conjunto de la sociedad no significa quitar responsabilidad a la escuela o plantear el reemplazo del sistema educativo público por otras alternativas de educación no formales a cargo de diversas instituciones u organizaciones de la sociedad civil. Muy por el contrario, significa revalorizar la función de la escuela como lugar que posibilita el acceso a saberes cuya transmisión no pueden garantizar los grupos sociales de pertenencia y como dimensión ineludible de los procesos formativos desarrollados en un ámbito de socialización extrafamiliar.

Pero implica también asumir el reto de diseñar estrategias de intervención en el campo educativo que fortalezcan la alianza entre el sistema educativo público y aquellas organizaciones de la sociedad civil que con su compromiso puedan contribuir a la educación de los niños y los jóvenes.

b. Porque consideramos que la cooperación entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil resulta imprescindible para mejorar las oportunidades de aprendizaje de niños y jóvenes.

En contextos de gran desigualdad y exclusión social, las condiciones en que niños y jóvenes llegan a las escuelas⁴ –en lo que respecta a la protección familiar, la alimentación, la salud– plantean a las escuelas demandas que, en muchos casos, exceden la capacidad de respuesta material y simbólica por parte de sus actores. Sin embargo, la escuela tiene sí la responsabilidad de diseñar una propuesta pedagógica que tomando como dato esas condiciones brinde a todos los niños la oportunidad de aprender.

En ese contexto, la articulación de la escuela con organizaciones de la sociedad civil a nivel local puede posibilitar un abordaje intersectorial de los problemas que, desde nuestro punto de vista, resulta necesario para garantizar el ejercicio del derecho a educarse de todos los ciudadanos.

c. Porque el trabajo cooperativo entre el sistema educativo público y otras instituciones de la sociedad civil puede contribuir a aprender a vivir juntos.

Articular la acción del sistema educativo con otras instituciones de la sociedad civil puede contribuir a reconstruir un sentido compartido de la educación desde múltiples perspectivas y diferentes puntos de vista. La cooperación implica sumar esfuerzos y complementar acciones, pero también supone dar lugar al debate democrático, al pluralismo de ideas y a la aceptación de la diversidad y de las diferencias. En este sentido, el trabajo cooperativo que estamos proponiendo resulta una estrategia que contribuye a aprender a vivir juntos.

Segundo supuesto: Es necesario fortalecer procesos de trabajo cooperativo entre las escuelas destinados a promover procesos de desarrollo curricular que permitan construir un sentido compartido de la educación en el plano local.

Una forma de comenzar a instalar un modelo reticular para la gestión de un cambio educativo que suponga relaciones de cooperación entre el sistema educativo y la sociedad civil consiste en establecer redes de escuelas destinadas a reconstruir un sentido compartido de la educación en el plano local.

Ese sentido compartido de la educación se expresa en el currículo escolar, que describe y pone en marcha el proyecto políticoeducativo de una sociedad. Para qué se enseña, a quién se enseña, qué se enseña, cómo se enseña, qué y cómo se evalúa son cuestiones que encuentran su respuesta en la propuesta curricular.

Pero como la realidad social es cambiante, estas cuestiones no se resuelven de una vez para siempre. Por este motivo, un tema central de la política educativa consiste en diseñar una dinámica para la gestión del cambio curricular que permita abordar la tensión entre continuidad y cambio social.

En nuestra visión, esa dinámica para la gestión del cambio curricular no puede basarse solamente en la introducción de cambios en el currículo prescripto. La existencia de la norma curricular prescripta resulta una condición “necesaria” para otorgar sentido político a los cambios deseables. Sin embargo, cambiar el currículo prescripto no es condición “suficiente” para promover cambios en las prácticas de la enseñanza, pues docentes y directivos no son meros “aplicadores”⁵ de las normas curriculares prescriptas. Ellos toman decisiones en la enseñanza que suponen procesos de interpretación del texto del currículo prescripto y, al tomar esas decisiones, juegan un papel activo en el desarrollo curricular.

Lo dicho hasta aquí marca el límite de las dinámicas de cambio curricular *top down* y fortalece el argumento de que cualquier proceso de transformación curricular que pretenda mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje debería promover cambios en los procesos de desarrollo curricular que docentes y directivos lleven adelante en las escuelas. En este sentido, el modelo reticular para la gestión del cambio educativo propone instalar procesos de desarrollo curricular que impliquen procesos de trabajo pedagógico cooperativo entre las escuelas a nivel local enmarcados en las prescripciones curriculares.

Sostenemos la necesidad de promover procesos cooperativos de desarrollo curricular entre escuelas por dos razones:

a. Porque consideramos que la cooperación entre las escuelas puede contribuir al logro de la equidad educativa a nivel local.

Las escuelas que trabajan aisladas pueden tener una visión de su propia problemática e incluso desarrollar estrategias eficaces para abordar sus problemas. Pero es muy poco probable que puedan contribuir a la concientización sobre los problemas de equidad

educativa y encontrar la manera de afrontarlos en el plano local, porque desde el aislamiento institucional no es posible construir un sentido compartido de la educación.

La interacción entre los equipos docentes y directivos de diversas escuelas puede contribuir a revelar los problemas de cada una de ellas relacionados con la existencia de circuitos de segmentación interna del sistema educativo. En este sentido, el trabajo entre escuelas privadas y públicas, entre escuelas que atienden poblaciones marginales y las que se dedican a sectores medios o altos de la sociedad puede contribuir a que los docentes identifiquen y asuman conjuntamente los problemas de equidad educativa en la localidad.

La posibilidad de definir esos problemas es un paso necesario para abordarlos desde múltiples perspectivas y para hallar soluciones alternativas que involucren a todas las escuelas.

b. Porque la cooperación entre escuelas puede contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a nivel local.

Las estrategias de promoción del reticulado educativo tienen un fin último que es el de lograr mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y los jóvenes. Para que esto suceda, se considera necesario promover procesos de desarrollo curricular que contribuyan a elaborar nuevos y mejores procesos de enseñanza⁶.

Desde nuestro punto de vista, los procesos de desarrollo curricular que se dan en las escuelas presentan fortalezas que pueden ser potenciadas y debilidades que requieren ser compensadas en un proceso de mejoramiento conjunto de la calidad de la educación a nivel local.

Como frente al problema de la equidad, consideramos que el trabajo aislado de las escuelas no permite mejorar la calidad de la enseñanza en el conjunto de las escuelas porque tanto las fortalezas como las debilidades de los procesos de desarrollo curricular quedan encerradas en cada realidad institucional. En este sentido, el trabajo aislado no permite romper los circuitos diferenciados de calidad de la enseñanza en las escuelas.

Por el contrario, la interacción entre escuelas puede contribuir a la instalación de procesos colectivos de construcción de saber pedagógico, en la medida en que permite detectar y divulgar buenas prácticas de enseñanza e identificar los aspectos más débiles de estas prácticas que deben ser abordados en un trabajo conjunto.

Tercer supuesto: Es necesario instalar procesos de capacitación docente y directiva que promuevan la producción pedagógica colectiva y la divulgación de nuevas y mejores estrategias de enseñanza.

El modelo reticular para la gestión del cambio curricular propone instalar procesos de desarrollo del currículo que impliquen procesos de trabajo pedagógico cooperativo interescolar a nivel local.

Sin embargo, el trabajo cooperativo entre escuelas no es condición suficiente para instalar procesos que impliquen mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En nuestra opinión, se hace necesario instalar procesos de capacitación centrados en la producción colectiva, el uso, el análisis crítico y la divulgación de nuevas estrategias de enseñanza que permitan fortalecer el saber profesional requerido para el desarrollo curricular. Y sostenemos este supuesto por cuatro razones:

a. Porque una capacitación centrada en la producción colectiva de propuestas de enseñanza permite fortalecer las capacidades docentes requeridas para el desarrollo curricular.

Los procesos de desarrollo curricular suponen tomar decisiones en la enseñanza. Y esas decisiones requieren el dominio de distintos tipos de capacidades que constituyen el “saber profesional docente”. Ese saber profesional no se logra de una vez y para siempre, sino que necesita ser actualizado en un proceso de formación continua que permita enfrentar los nuevos retos que el cambio social plantea a la enseñanza escolar.

En contextos de desprofesionalización docente asociados a la discontinuidad de las políticas públicas de formación docente continua, la posibilidad de construir y actualizar el saber profesional que se requiere para mejorar los procesos de toma de decisiones en la enseñanza se ve particularmente limitada. Por esto, el trabajo cooperativo entre docentes y directivos de diversas escuelas que no han tenido la oportunidad de fortalecer su saber profesional no garantiza la producción de nuevas y mejores propuestas de enseñanza. Lo dicho marca el límite de las políticas *bottom up* de gestión del cambio curricular y abona la idea de la necesidad de instalar procesos de capacitación de docentes y directivos que permitan la mejora continua del saber profesional requerido para el desarrollo curricular.

b. Porque una capacitación centrada en la producción, el uso y el análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza permite el desarrollo del saber práctico reflexivo en los docentes.

Una capacitación que se proponga fortalecer el saber profesional⁷ para el desarrollo curricular requiere una articulación muy fuerte con las prácticas de la enseñanza⁸ y, en este sentido, debe centrar su eje de intervención en el “saber hacer” de los docentes y los directivos.

Ese “saber hacer” es un “saber práctico” que se expresa en las estrategias de enseñanza. A nuestro juicio, para lograr mejorar ese saber práctico es necesario que docentes y directivos fortalezcan su capacidad de fundamentación y justificación de las decisiones adoptadas al definir las estrategias de enseñanza. En pocas palabras, deben ser capaces de justificar por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Y para lograr esa capacidad resulta imprescindible un trabajo de reflexión sobre la acción que permita dar cuenta de los saberes implícitos en ella.

Una estrategia de capacitación que promueve la producción y el análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza posibilita el desarrollo de un saber práctico reflexivo en los docentes. El fortalecimiento de ese “saber práctico reflexivo” resulta un elemento clave para el desarrollo de una política de transformación curricular que pretenda apoyarse en el papel activo de los docentes y directivos como constructores del currículo.

c. Porque el proceso de producción de nuevas estrategias de enseñanza en el contexto de la capacitación puede contribuir a identificar las prioridades del desarrollo curricular a nivel local.

Los procesos de producción y análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza en el contexto de la capacitación pueden contribuir a identificar y abordar las prioridades de desarrollo curricular en el plano local, ya que estas nuevas estrategias necesariamente deben tomar posición acerca de un contenido a enseñar. Y la selección del contenido a enseñar supone identificar un criterio que permita establecer prioridades para el desarrollo curricular.

Desde esta perspectiva, el análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos o de los niveles de logro en los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de la calidad aplicadas por el Sistema Provincial de Evaluación permite establecer esas prioridades para el proceso de desarrollo curricular en el contexto de la capacitación.

En consecuencia, las temáticas sobre las cuales se desarrolla la producción de nuevas propuestas de enseñanza son aquellas de las cuales docentes y directivos consideran que deben mejorarse las estrategias de enseñanza para que a su vez mejoren los resultados del aprendizaje. En este sentido, la estrategia contribuye a construir una “demanda de capacitación” fuertemente articulada con “necesidades” de la enseñanza definidas a partir de los logros de aprendizaje de los alumnos.

d. Porque la divulgación de las propuestas de enseñanza generadas durante la capacitación puede contribuir a la elaboración de marcos de referencia comunes para el desarrollo curricular a nivel local y promover procesos de aprendizaje entre pares.

Las producciones colectivas se elaboran con la intención compartida de generar aportes que no sólo mejoren las propias prácticas sino que puedan convertirse en referentes para las prácticas de otros colegas. Son producciones de unos docentes y directivos para otros docentes y directivos. Elaboradas con la supervisión y orientación de los capacitadores, todas estas producciones van conformando el corpus pedagógico de la Red, por lo cual su divulgación resulta un requisito indispensable, tanto para ampliar el alcance de las acciones como para fortalecer los procesos de capacitación entre pares.

Notas

4. J.C. Tedesco y N. López, 2002. Las “condiciones de educabilidad” son concebidas como un concepto relacional que articula aquello que la escuela actual exige del educando para poder educarlo con las características de su medio social, que resultan diversas en cuanto a la protección familiar, la alimentación, la salud, la vivienda etc.
5. Según Connelly y Ben-Peretz (1980), citados por Randy y Corno (2000), el papel que la investigación curricular ha asignado a los profesores asume tres formas, según las cuales pueden ser vistos como: a) implementadores acrílicos del currículo prescripto, b) implementadores activos y c) adaptadores y promotores de versiones alternativas del currículo. Ya sea que se los considere implementadores activos (b) o promotores de versiones alternativas del currículo (c), en cualquiera de los casos se reconoce que los docentes son actores del desarrollo curricular.
6. Con el término “nuevos” se alude a procesos de innovación curricular tal como los describen Angulo Rasco y Blanco (1994). Con el término “mejores” se alude a cambios que resulten deseables. Ver Bolívar (1999) .
7. Diversos autores –Carr y Kemmis (1988), Schulman (1989), Braslavsky y Birgin (1992), Porlán (1998), Schön (1992)– han caracterizado el saber profesional docente desde distintas perspectivas. Sin embargo, el análisis de las diferentes visiones permite identificar en todos los autores la referencia a tres dimensiones del saber profesional: una dimensión académica o proposicional (saber), una dimensión práctica del saber profesional (saber hacer) y una dimensión actitudinal (querer hacer).
8. La práctica de la enseñanza es una práctica social intencional que supone por parte del docente un proceso continuo de toma de decisiones destinadas a garantizar procesos de aprendizaje en los alumnos. Y ese proceso de toma de decisiones posee un carácter estratégico y heurístico. *Estratégico* porque las decisiones están orientadas al logro de determinados propósitos, y *heurístico* porque las decisiones no se toman mediante el empleo de algoritmos sino que suponen formas novedosas de articular saberes. Señalar el carácter estratégico y heurístico de la enseñanza implica sostener que existe una racionalidad en la toma de decisiones pedagógicas que proviene de una cierta capacidad (saber hacer) de articular distintos tipos de saberes (académicos y actitudinales) en la acción.
9. El saber práctico de los profesores ha sido definido por diversos autores. Entre otros, Schön (1998) habla de conocimiento tácito, Gimeno Sacristán (1988) lo define como esquema práctico de acción, Perrenoud (1996) como *habitus* profesional. Más allá de las diferencias que existen entre estos autores, en las caracterizaciones se alude siempre a un saber que se expresa en ciertos principios de acción.

El diseño del proyecto

El proyecto partió de una demanda de asistencia académica planteada por integrantes de la Comisión de Educación del Plan de Desarrollo Estratégico de la Ciudad de Campana a la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE) para el diseño y la ejecución de un plan de acción que apuntara a tres de los objetivos del Programa 4 del Plan Estratégico. Estos objetivos eran:

- Capacitación en gestión para equipos de conducción de las escuelas de Enseñanza General Básica¹⁰.
- Diagnóstico de las necesidades de capacitación docente para el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas.
- Capacitación docente para la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje.

En respuesta a esta demanda y sobre la base de los fundamentos que orientaron la intervención, la OIE diseñó el “Proyecto Red de Escuelas de Campana: un caso de desarrollo curricular de base local”.

Objetivos y metas de la fase inicial

El propósito central de este proyecto consiste en llegar a mejorar la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes de las escuelas de EGB de la Ciudad de Campana. Esto significa lograr mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se expresen en el rendimiento escolar, en los resultados de aprendizaje y en la convivencia .

Estos procesos de mejoramiento de la educación son siempre procesos de mediano y largo plazo. Sin embargo, es posible definir y avanzar en el logro de metas a través del desarrollo de acciones de corto y mediano plazo. Por esto se definió una fase inicial de dos años de duración (agosto 2000-agosto 2002) orientada hacia el logro de dos objetivos generales:

1. Instalar procesos de trabajo cooperativo entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa a nivel local.
2. Instalar procesos cooperativos interescolares de desarrollo curricular que contribuyan a lograr mejoras en la enseñanza, en los aprendizajes de los alumnos y en la convivencia escolar.

En la fase inicial, ambos objetivos se han desglosado en un conjunto de objetivos específicos, metas e indicadores de logro que se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 1. Objetivos específicos, metas e indicadores de logros de la fase inicial.

Objetivos específicos	Metas	Indicadores de logros
<p>Conformar una Red interinstitucional sobre la base de procesos de trabajo cooperativo entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil.</p>	<p>Consolidar la alianza entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil.</p>	<p>Inclusión de nuevas instituciones en la alianza estratégica que diera origen a la Red de Escuelas. Ampliación de los aportes. Disposiciones favorables en los actores al trabajo cooperativo entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil.</p>
	<p>Divulgar propósitos y acciones del proyecto en el sistema educativo y en la comunidad local.</p>	<p>Distribución de materiales de divulgación y módulos en el 100% de las escuelas participantes. Publicación de artículos de divulgación del proyecto en la prensa local e Internet. Participación de la comunidad educativa y del público general en los ciclos de charlas-debates. Conocimiento de los propósitos, acciones y productos del proyecto entre los actores involucrados.</p>
<p>Instalar entre las escuelas un proceso cooperativo de desarrollo curricular basado en la participación voluntaria de docentes y directivos.</p>	<p>Instalar procesos de trabajo cooperativo entre los equipos directivos de las escuelas y entre los docentes.</p>	<p>Representatividad del 80% de los equipos directivos y de la inspección del distrito en el diagnóstico, diseño, seguimiento y evaluación de las acciones del proyecto en su fase inicial. Representatividad del 80% de las escuelas en las acciones de capacitación docente y directiva. Disposición favorable en directivos y docentes hacia el trabajo cooperativo interescolar y hacia la</p>

	<p>Instalar procesos de trabajo pedagógico cooperativo mediante el empleo de las TIC.</p>	<p>construcción de acuerdos de enseñanza entre las escuelas y en cada una de ellas.</p> <p>Representatividad del 80% de las escuelas en las acciones de capacitación docente destinadas al uso de las TIC. Disposiciones favorables al uso de las TIC en el trabajo pedagógico cooperativo.</p>
<p>Instalar un proceso de capacitación para el desarrollo curricular que promueva la producción pedagógica cooperativa de nuevas propuestas de enseñanza que constituyan marcos de referencia para el trabajo en las aulas.</p>	<p>Promover la producción de un cuerpo de materiales de desarrollo curricular.</p> <p>Lograr que los materiales de desarrollo curricular actúen como referentes en las prácticas de enseñanza</p>	<p>Producción de seis módulos de desarrollo curricular. Producción de cinco proyectos educativos interinstitucionales.</p> <p>Uso de los materiales en las aulas.</p> <p>En directivos y docentes, valoración positiva de la calidad de los materiales producidos.</p>
<p>Instalar un proceso de capacitación centrado en las prácticas de enseñanza que responda a las necesidades de formación continua de los docentes y directivos.</p>	<p>Lograr que los docentes y directivos tomen conciencia de sus prioridades en la formación continua.</p>	<p>Identificación de fortalezas y debilidades del saber profesional.</p> <p>Apoyo de los participantes a la continuidad del proyecto.</p> <p>En directivos y docentes, valoración positiva de la estrategia de capacitación adoptada.</p>

Las etapas de trabajo de la fase inicial

La fase inicial se desarrolla en una serie de etapas de trabajo que, en su conjunto, están destinadas a dejar instalada en los actores locales la capacidad necesaria para llevar a cabo procesos de planeamiento estratégico del desarrollo curricular. En cada uno de los dos años de la fase inicial se desarrollaron las siguientes etapas de trabajo:

- *Etapa de diagnóstico:* se delimitan problemas, se analizan los resultados del aprendizaje y se justifican las prioridades de desarrollo curricular.
- *Etapa de diseño:* se establecen propósitos y se definen las líneas de acción del plan de trabajo anual. Con docentes y directivos se establecen las prioridades de capacitación y se diseñan las actividades.
- *Etapa de ejecución:* se realizan acciones de capacitación de las que participan los equipos docentes y los directivos de diferentes escuelas y en las que se producen materiales de desarrollo curricular.
- *Etapa de divulgación:* los materiales producidos se divulgan en las escuelas y se instalan procesos sistemáticos de capacitación entre pares. Se divulgan los resultados en la comunidad local.
- *Etapa de redefinición de acciones:* se propone la continuidad del proyecto sobre la base de la evaluación de los resultados. Se vuelve a la etapa de diseño.

A lo largo de estas etapas, desde la estrategia de capacitación se promueven diferentes aspectos de un proceso de desarrollo curricular:

- En las etapas de diagnóstico y diseño se define un proceso de capacitación docente y directiva que está al servicio de la producción curricular en el contexto escolar.
- En la etapa de ejecución de las acciones de capacitación se producen colectivamente materiales de desarrollo curricular que pasan a formar parte del corpus pedagógico de la Red.
- En la etapa de divulgación se diseñan e implementan acciones para la divulgación y para la promoción del uso de los materiales de desarrollo curricular.

Notas

10. La Educación General Básica en Argentina está estructurada en tres ciclos de tres grados cada uno. El primer ciclo está destinado a niños de 6 a 8 años, el segundo a niños de 9 a 11 años y el tercer ciclo a púberes de 12 a 14 años. Junto con el año preescolar (niños de cinco años), la EGB constituye la enseñanza obligatoria. Puede considerarse que el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal (no obligatoria, destinada a jóvenes de 15 a 17 años de edad) constituyen la educación secundaria.

Líneas de acción y actividades desarrolladas

Una vez definidos los objetivos a alcanzar, se plantearon tres líneas de acción que presentamos a continuación:

Línea 1: Capacitación de los equipos directivos de las escuelas de Educación General Básica en diseño, seguimiento y evaluación de proyectos educativos.

Esta línea estuvo destinada al trabajo con los equipos directivos y de inspección escolar del distrito. En ella se definieron dos grupos de actividades diferenciadas pero complementarias.

Grupo 1 de actividades: destinadas a involucrar a directivos e inspectores en el diseño, seguimiento y evaluación del proyecto mismo. Se llevaron a cabo talleres de diagnóstico (coordinados por el equipo técnico de la Dirección Provincial de Planeamiento y Evaluación de la Calidad de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) y de planeamiento y divulgación de resultados tanto en el primer como en el segundo año. La participación de directivos e inspectores en el diseño, el seguimiento y la evaluación del proyecto fue concebida como una de las instancias de aprendizaje inherentes a la capacitación en gestión.

Grupo 2 de actividades: destinadas a la capacitación en el diseño, seguimiento y evaluación de proyectos educativos institucionales a implementar en las escuelas. En el primer año se desarrollaron cuatro talleres de capacitación directiva destinados a promover el desarrollo de criterios y orientaciones para el manejo del conflicto en las instituciones a través de mecanismos de negociación y mediación escolar. En estos talleres se capacitó al 78% de los directores y al 100% de los vicedirectores¹¹.

En el segundo año se desarrollaron diez talleres en los que se elaboraron proyectos de enseñanza centrados en problemas curriculares comunes a diferentes grupos de escuelas. En estos talleres se intentó fortalecer y mejorar procesos de desarrollo curricular en marcha y, con este fin, se promovió la recuperación de proyectos de enseñanza que algunas de las escuelas ya hubieran desarrollado o estuvieran desarrollando. Esta recuperación de proyectos en curso supuso reflexionar sobre lo realizado y evaluarlo para su mejora, pero además implicó revisar una experiencia institucional prestando particular atención a los aspectos que pudieran resultar de interés y utilidad para otras escuelas de la localidad.

De acuerdo con esto se conformaron cinco grupos que trabajaron en el diseño de cinco proyectos educativos que serían implementados en las escuelas a partir de marzo de 2003¹². La redacción de los proyectos supuso la elaboración de diferentes versiones, revisadas a partir de los enfoques conceptuales de la capacitación y de la

evaluación de la viabilidad en las escuelas de las acciones planificadas. Los capacitadores compatibilizaron los aportes realizados por directivos y docentes.

Los temas de trabajo de los proyectos, seleccionados por los propios equipos directivos, se relacionaron con tres propósitos: 1) el fortalecimiento de la capacidad de comunicación de los niños y jóvenes a través del trabajo sistemático en el área de Lengua; 2) la formación ciudadana de los niños y jóvenes y 3) las posibles articulaciones entre la educación escolar y las iniciativas escolares productivas. Según esos propósitos se constituyeron los cinco grupos que desarrollaron las temáticas presentadas en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Temáticas abordadas por los grupos de trabajo interinstitucional de directivos y docentes.

Fortalecimiento de la capacidad de comunicación de los niños y jóvenes	La formación ciudadana de los niños y jóvenes	Articulaciones entre educación escolar e iniciativas escolares productivas
Grupo 1 Alfabetización inicial como estrategia de prevención del fracaso escolar.	Grupo 3 Formación ética y ciudadana en la convivencia escolar.	Grupo 5 La huerta escolar y su contribución al mejoramiento de la calidad de vida.
Grupo 2 Comprensión lectora de textos de estudio.	Grupo 4 Lazos solidarios e identidad local.	

Los procesos de diseño de los cinco proyectos implicaron actividades en las escuelas con los docentes.



Docentes diseñando el proyecto huertas escolares



Docentes diseñando el proyecto huertas escolares

Línea 2: Capacitación de los docentes para el desarrollo curricular y para la introducción de nuevas tecnologías en el tratamiento de los contenidos escolares de la Educación General Básica .

Esta línea de acción estuvo destinada a la capacitación de los docentes para el desarrollo curricular y a la introducción de nuevas tecnologías en el tratamiento de los contenidos escolares de la Educación General Básica.

En la fase inicial se desarrollaron seis cursos de capacitación para el desarrollo curricular –tres para el área de Lengua y tres para la de Matemática– y tres talleres introductorios al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación destinados a docentes de Lengua y de Matemática. Dos de esos cursos según la modalidad distancia¹³ y cuatro según la modalidad presencial.

En los cursos se logró una cobertura del 41% de los docentes de la población objetivo del proyecto. Las temáticas abordadas¹⁴ fueron seleccionadas por los equipos directivos y por los docentes en la etapa de diseño del proyecto.

La capacitación de los docentes tuvo una vinculación muy fuerte con la práctica de la enseñanza. En los talleres se desarrollaron procesos de producción curricular colectiva entre docentes, concretados en la elaboración de seis módulos de propuestas de enseñanza. Todas las actividades de los módulos fueron probadas en las aulas, algunas fueron aportadas por los docentes y otras por el capacitador. Los capacitadores coordinaron la elaboración de los módulos a partir de un trabajo de compatibilización de sus propios aportes y de las producciones de los docentes.



Módulos de matemática



Módulos de lengua

Línea 3: Fortalecimiento del trabajo cooperativo entre la Red de Escuelas y la comunidad de Campana.

En esta línea, destinada al fortalecimiento del trabajo cooperativo entre la Red de Escuelas y la comunidad de Campana, se desarrollaron las siguientes actividades:

Ciclos de charlas-debates: continuación de una iniciativa de la Comisión de Educación del Plan de Desarrollo Estratégico que, junto con la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Delta, había organizado con anterioridad al inicio del proyecto un primer ciclo de charlas-debates destinados a un público general. Ese ciclo había estado acompañado de una publicación llamada *Noticias de Educación* que permitió difundir el temario abordado.

Los temas tratados en ese primer ciclo de charlas-debates fueron: 1) La educación superior: modelos históricos e impactos en el presente; 2) Características de la gestión institucional en los nuevos escenarios educativos; 3) Reforma educativa: fortalezas y debilidades; 4) La escuela de sectores populares: realidades y futuro, y 5)

La escuela y los medios de comunicación: ¿ un binomio posible?

A partir del inicio de las acciones del proyecto se desarrollaron dos ciclos más de charlas-debates. En el segundo ciclo los temas abordados fueron: 1) Igualdad y equidad en la educación bonaerense; 2) Las reformas universitarias de los 90 ¿locales o globales?; 3) Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en el aprendizaje; 4) Cambios culturales, trabajo interdisciplinario y rol docente; y 5) Intervenciones tempranas en la infancia. En el tercer ciclo los temas fueron: 1) Reinención de la profesión docente: competencias básicas y formación inicial; y 2) La ciudad que educa: el proyecto urbano como proyecto educativo.

Publicación de artículos en la prensa local: en la fase inicial del proyecto se publicaron artículos informativos en la prensa local, a través de los cuales se dieron a conocer las actividades de la Red de Escuelas. Hacia el término de la fase inicial, se publicó en el periódico local de mayor circulación (8000 ejemplares diarios) un suplemento destinado a difundir ampliamente los resultados de la fase inicial del Proyecto Red de Escuelas de Campana. También se editaron carteles informativos.

Diseño de la página web: en la fase inicial se diseñó y mantuvo actualizada una página web¹⁵ del proyecto, pensada como instrumento de divulgación de las actividades y producciones de los docentes de la Red. En esta página se incluyeron todas las propuestas de enseñanza producidas a partir del trabajo de capacitación y los informes finales de cada año de ejecución del proyecto.

Publicación y distribución de los materiales de desarrollo curricular: se editaron y distribuyeron 3600 ejemplares de los módulos de desarrollo curricular que fueron enviados a todas las escuelas de EGB locales, a los docentes autores, a los Institutos de Formación Docente locales, a los representantes del gremio docente local, a las autoridades del gobierno local, a las autoridades de Educación del gobierno provincial y a los actores que forman parte de la alianza estratégica.

Notas

11. La población objetivo está constituida por 37 directores y 16 vicedirectores.
12. El impacto de estos proyectos en las escuelas se presenta en el punto **Resultados de la fase inicial** de este trabajo.
13. Los cursos desarrollados a distancia emplearon el correo electrónico. En el proceso de trabajo los docentes y el capacitador intercambiaron producciones referidas al tema elegido.
14. Estas temáticas fueron: 1) Uso del procesador de textos, del *PowerPoint* y del correo electrónico; 2) La enseñanza de la narrativa en la Educación General Básica; 3) La comprensión lectora de los textos de estudio en el 2do. ciclo de la Educación General Básica; 4) La enseñanza de la medición en la Educación General Básica; 5) La enseñanza de los números fraccionarios en el 2do. ciclo de la Educación General Básica; 6) Enfoque transversal de la enseñanza de la Lengua en la EGB; 7) Orientaciones para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional de Matemática.
15. Dirección web: www.utenet.com.ar/planestrat

La evaluación: concepción y procedimientos

Durante su fase inicial, el desarrollo del proyecto estuvo acompañado por actividades de seguimiento tendientes a realizar una evaluación del proceso.

Estas actividades procuraron recabar información que permitiera tomar decisiones sobre la base de los errores y los aciertos. La evaluación intentó desarrollar habilidades para la autoevaluación, pues puso a los actores en situación de construir información sobre el proceso del trabajo y de tomar decisiones en función de los resultados del seguimiento. Los resultados de esta evaluación se presentaron a los participantes del proyecto en los informes elaborados al final de cada año de trabajo.

Además, al término de la fase inicial se lanzó un proceso de evaluación de resultados¹⁶ que persiguió los siguientes objetivos:

- Informar a las instituciones que componen la alianza estratégica y a los equipos directivos y docentes de las escuelas de EGB de la ciudad de Campana sobre los resultados de las fases iniciales del “Proyecto Red de Escuelas: un caso de desarrollo curricular de base local”.
- Construir conocimiento sobre la potencialidad del trabajo cooperativo interescolar y entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil, como estrategia promotora del desarrollo curricular local.
- Construir conocimiento sobre la potencialidad de una capacitación orientada a la producción curricular cooperativa entre docentes y directivos de distintas escuelas, como estrategia promotora del desarrollo curricular local.
- Difundir los hallazgos y los resultados de la evaluación que permitan contribuir al diseño de políticas y estrategias de desarrollo curricular de base local.

Dimensiones de la evaluación de resultados

El análisis del Proyecto Red de Escuelas de Campana permitió delimitar dos dimensiones que corresponden a los dos objetivos generales de la etapa inicial, con sus cuatro objetivos específicos. Cada una de estas dimensiones se analizó sobre la base del comportamiento de un grupo de variables que tienen una función explicativa y se desagregan en una serie de indicadores.

Dimensión 1: Conformación de la Red

Esta dimensión corresponde a los objetivos específicos de conformar una red sobre la base del trabajo cooperativo interescolar y entre las escuelas y la sociedad civil, de instalar procesos cooperativos de desarrollo curricular entre las escuelas y de lograr que directivos y docentes se apropien de los propósitos de la Red de Escuelas.

Dentro de esta dimensión, hemos indagado tres cuestiones: a) en qué medida se ha logrado instalar procesos de trabajo cooperativo interescolar y entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil local; b) en qué medida se ha logrado instalar procesos cooperativos de desarrollo curricular entre las escuelas; y c) en qué medida los directivos y docentes se han apropiado de los propósitos de la Red de Escuelas.

Dimensión 2: Desarrollo curricular producción y uso de nuevas propuestas de enseñanza en la Red

Esta dimensión corresponde al objetivo de instalar un proceso de capacitación que promueva procesos cooperativos de desarrollo curricular con efectos en la enseñanza y en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Dentro de esta dimensión hemos indagado tres cuestiones: a) en qué medida la capacitación logró promover la producción cooperativa de nuevas propuestas de enseñanza; b) en qué medida las nuevas propuestas de enseñanza actúan como referentes de las prácticas; c) en qué medida la capacitación contribuyó a desarrollar capacidades docentes para el desarrollo curricular.

La colecta de información

Para la evaluación de los resultados se analizó información recogida en registros administrativos, registros de actividades, encuestas de opinión y entrevistas con informantes clave. Esta información de la etapa de seguimiento se cruzó con la aportada por una encuesta aplicada a la población objetivo de docentes y directivos al finalizar el segundo año de ejecución¹⁷.

Dado que no se elaboró una muestra al azar, los datos obtenidos no tienen representatividad estadística, pero aportan información para conocer las tendencias en el 61% de los directivos y el 42% de los docentes que integran la población objetivo. Y la alta representatividad de escuelas tanto en directivos (76%) como en docentes (84%) permite abarcar diferentes situaciones institucionales.

El cruce de la información aportada por la encuesta final con la información obtenida en la evaluación de seguimiento del proyecto permitió construir conocimiento sobre los resultados de la fase inicial.

Notas

16. Por *resultados* entendemos el conjunto de productos generados a través del proyecto, como así también sus efectos más inmediatos, en personas o instituciones, que corresponden a los objetivos y metas planteados.
17. La encuesta fue respondida por el 42% de los docentes de la población objetivo y por el 61% de los directivos. Los docentes que responden a la encuesta cubren el 54% de los cargos del 1er. y 2do. ciclo de la EGB y el 21,5% de los cargos de Lengua y Matemática del 3er. ciclo. Está representado el 84% de las escuelas de la EGB de Campana.

Resultados de la fase inicial

Terminada la fase inicial, estamos en condiciones de evaluar el nivel de logro de los objetivos planteados para la esta etapa del proyecto.

Los logros obtenidos

Hemos podido identificar cuatro logros básicos que presentamos a continuación:

1. Se ha logrado conformar una red institucional sobre la base de procesos de trabajo pedagógico cooperativo entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil.

Los indicadores de este logro son: la ampliación de la alianza interinstitucional que diera origen al proyecto y las disposiciones favorables hacia el trabajo cooperativo entre la escuela y las organizaciones de la sociedad civil registradas en los actores.

Con respecto a la ampliación de la alianza interinstitucional, cabe señalar que en el transcurso de los dos primeros años de trabajo se incorporaron dos nuevas empresas, una fundación, dos programas locales de desarrollo y dos nuevas instituciones educativas (ver Cuadro 3).

CUADRO 3. Instituciones que integran la Red de Escuelas de Campana.

Tipos de instituciones	Segundo Año
Organismos de Gobierno	Municipalidad de la Ciudad de Campana Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires
ONG	Plan de Desarrollo Estratégico de Campana Organización para el Desarrollo Sostenible ODS
Empresas	Tenaris Siderca, Grupo Minetti, ESSO P.A.
Fundaciones	FUNDES Argentina Fundación Juan Minetti
Escuelas	Escuelas de EGB, Escuela de Formación Laboral N°1, Escuela Agraria, Escuela Técnica
Organismos de cooperación internacional	Oficina Internacional de Educación de la UNESCO IIPE - UNESCO Buenos Aires
Programas	Campana Verde INTA - Campana
Universidades	Universidad Tecnológica Nacional - Regional Delta.

La incorporación de nuevas instituciones a la alianza, con el consecuente aumento de la diversidad de los aportes, fortaleció la cooperación entre escuela y comunidad en la Red. En el primer año de la fase inicial, la Municipalidad de la Ciudad de Campana financió el 50% del costo de ejecución de las actividades del proyecto. En el segundo año, en medio de la crisis económica y financiera que atravesaba la Argentina, la Intendencia no pudo otorgar apoyo financiero, pero brindó apoyo político a través de la firma de un nuevo convenio de cooperación y de la declaración del proyecto como de interés municipal en el Concejo Deliberante de la Ciudad¹⁸.



Presentación del Proyecto en el Concejo Deliberante de Campana

La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires brindó apoyo político y académico a través de las siguientes acciones: incorporó la Ciudad de Campana al Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad, autorizó el desarrollo de actividades de capacitación en horario de servicio –lo que supone el empleo de tiempo institucional remunerado para las actividades de capacitación–, inscribió el proyecto entre las actividades de capacitación de la Provincia acreditadas para el otorgamiento de puntaje. Estas acciones legitimaron el trabajo del proyecto y lo enmarcaron en las líneas de la política educativa provincial.

Las empresas y sus fundaciones asociadas brindaron apoyo económico para el financiamiento del proyecto. La empresa Siderca aportó el 61,5% del financiamiento de la fase inicial, la empresa Grupo Minetti/Fundación Juan Minetti el 4,5% y la Empresa ESSO P.A. el 3%¹⁹.

FUNDES Argentina actuó como administradora de fondos en el primer año de ejecución del proyecto y fue la sede operativa de la Comisión de Educación del Plan de Desarrollo Estratégico de Campana. En el segundo año de ejecución, FUNDES Argentina delegó en ODS la administración del proyecto. Esta ONG local, que al principio fue la sede operativa de la coordinación local del proyecto, en el segundo año amplió su compromiso y se ocupó además del desarrollo de fondos, de la articulación con actores e instituciones locales, del desarrollo del plan de divulgación del proyecto y del registro administrativo de las actividades que se llevaban a cabo.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, que tuvo a su cargo la asistencia técnica y académica para el diseño de la estrategia de trabajo, asumió la coordinación general de la gestión del proyecto, el control de la edición de los módulos de desarrollo curricular, el seguimiento y evaluación de las acciones y la elaboración de los informes correspondientes. El IPE-UNESCO-Sede Buenos Aires cooperó con la OIE-UNESCO en la administración de fondos y aportó valiosos insumos de diagnóstico educacional de la Ciudad de Campana que constituyeron la línea de base del proyecto.

Las escuelas de la EGB estuvieron acompañadas en su proceso de trabajo por otras instituciones del sistema educativo de la localidad. La Universidad Tecnológica Nacional-Regional Delta fue la sede física de las actividades de la Red y, además de ocuparse del relevamiento del equipo informático de las escuelas para el funcionamiento en red, llevó a cabo la capacitación en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y desarrolló el sistema de base de datos del proyecto y los programas para el procesamiento de la información destinada a la evaluación de resultados.

La Escuela de Formación Laboral N° 1 se ocupó del servicio de restauración ofrecido a docentes y directivos durante las diversas actividades del proyecto, responsabilidad que constituyó una experiencia de aprendizaje para los alumnos. En el segundo año, a partir de los proyectos interinstitucionales diseñados en los cursos de capacitación de equipos directivos, se estableció una articulación con la Escuela Agraria N° 1 y con la Escuela de Enseñanza Técnica N° 1. En el marco de esos proyectos se sumaron a la Red de Escuelas dos programas locales de desarrollo de huertas comunitarias: Campana Verde y Pro-Huerta, del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria-INTA Campana.

Con respecto a la disposición de los actores hacia el trabajo cooperativo entre la escuela y las organizaciones de la sociedad civil, se logró superar ciertas actitudes de resistencia manifestadas al comienzo²⁰ y, hacia el término de la fase inicial, se registraba incluso un alto nivel de acuerdo con este tipo de colaboración.

Los datos obtenidos en la evaluación de resultados indican que el 63% de los directivos y el 83% de los docentes apoyan el trabajo cooperativo entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil y que el nivel de desacuerdo es bajo (5% en directivos y 3% en docentes). Las razones de la aceptación de este tipo de trabajo son varia-

das. Entre los directivos, la razón más frecuente (50%) es que este tipo de trabajo permite compartir la responsabilidad de la educación de los niños y jóvenes y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad, en tanto que entre los docentes la razón más señalada se vincula con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (36%). Las respuestas de los directivos estarían dando cuenta de una visión estratégica, en tanto la alianza entre escuelas e instituciones de la comunidad constituye un elemento clave para el logro de objetivos educativos compartidos en la localidad. Los docentes, por su parte, reflejan una mirada más centrada en el beneficio que este tipo de relaciones puede tener en el desarrollo de su propia tarea y en el aprendizaje de los alumnos.

2. Se ha logrado instalar un proceso cooperativo de desarrollo curricular entre escuelas, con la participación voluntaria de docentes y de directivos.

Entre los indicadores de este logro se cuentan la alta participación de directivos, docentes e inspectoras en las actividades del proyecto y la disposición favorable hacia el trabajo cooperativo interescolar registrada entre los actores.

Con respecto a la participación de directivos en las acciones del proyecto, la representatividad de las escuelas osciló entre el 91% y el 67,5%. A pesar del clima inicial de resistencia al proyecto, el 91% de las escuelas estuvo presente en las actividades del primer año. El hecho de que las autoridades educacionales del gobierno provincial realizaran una convocatoria oficial constituye un factor que puede haber incidido para alcanzar estas cifras. Aunque desde el comienzo el proyecto propuso la participación voluntaria²¹ de los equipos directivos, en un sistema de tradición verticalista (modelo *top down*) la convocatoria oficial debilitaba la posibilidad de optar por no participar. Esto pudo inducir a una participación formal. En el segundo año, la convocatoria fue realizada desde la coordinación académica del proyecto, que insistió nuevamente en el carácter voluntario de la participación. Se produjo entonces un descenso en la asistencia de los equipos directivos a un 67,5%. Este número estaba por debajo de la meta de representatividad planteada (80%), pero constituía un indicador más fiable de la disposición real de los directivos al trabajo cooperativo entre las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil para el desarrollo curricular local.

Con respecto a la participación de los docentes en las acciones de capacitación para el desarrollo curricular, la representatividad de las escuelas osciló entre un 62% y un 78%, según el tipo de curso. Aunque la meta de representatividad de las escuelas también aquí se había fijado a 80%, los porcentajes de participación voluntaria alcanzados en un contexto de lucha gremial y de crisis de gobernabilidad se consideran un logro importante.

La participación del sector de la inspección escolar, por su parte, fue también alta. Las dos inspectoras de la gestión pública participaron en la elaboración de los pla-

nes de acción y ayudaron a determinar las prioridades de trabajo en base a su conocimiento de las necesidades de desarrollo curricular de las escuelas de Campana, incluyeron el proyecto en su plan de trabajo, promovieron la socialización de las producciones docentes en las escuelas y aportaron información relevante para el seguimiento de las acciones.

En lo que respecta a la disposición al trabajo cooperativo interescolar, al término de la etapa inicial se registró un alto nivel de acuerdo tanto entre los directivos (79%) como entre los docentes (87%). Las razones de acuerdo dadas por los directivos implican una mirada centrada en el sistema educativo local y en las prácticas de cambio (por ej: para abordar problemas comunes y construir un enfoque distrital de la enseñanza, para recuperar las buenas prácticas pedagógicas y compensar las debilidades y así lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos de Campana), en tanto que las manifestadas por los docentes se centran en el efecto que el trabajo cooperativo y el intercambio entre docentes puede tener para el mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. Sólo un 4% de los docentes dice no estar de acuerdo con el trabajo cooperativo, sin dar razones.

El trabajo cooperativo es visualizado como una estrategia que permite establecer acuerdos entre escuelas. En este sentido cabe señalar que tanto los directivos (76%) como los docentes (83%) consideran necesario establecer acuerdos de enseñanza interescolares, con el fin de:

Orientar a los docentes en el diseño e implementación de nuevas estrategias de enseñanza.

Elaborar criterios pedagógicos que consideren la situación social y económica de los alumnos de Campana.

Detectar problemas de enseñanza y de aprendizaje que deben ser abordados de modo prioritario en las escuelas de Campana.

El mínimo porcentaje de respuestas que no lo considera necesario (3% en el caso de directivos y 5% en el caso de docentes) argumenta su respuesta en que cada escuela posee características particulares y que, en consecuencia, los criterios deben construirse en el interior de cada una de ellas. También aparece que los directivos (40%) y los docentes (45%) consideran necesario construir acuerdos de enseñanza dentro de cada escuela y justifican esta necesidad en la importancia que esos acuerdos tienen para dar continuidad y coherencia a la propuesta pedagógica de la institución.

Estos resultados son convergentes con los propósitos de trabajo en red e indican que los actores han comenzado a apropiarse de ellos.

3. Se ha logrado instalar un proceso de capacitación para el desarrollo curricular que promovió la producción pedagógica cooperativa de nuevas propuestas de enseñanza que comienzan a actuar como marcos de referencia para el trabajo en las aulas.

Entre los indicadores de este logro se encuentran los materiales producidos, el nivel de lectura de los materiales producidos, el uso en las aulas de las nuevas propuestas de enseñanza y la valoración positiva registrada en los actores sobre la calidad de los materiales producidos.

Con respecto a la producción curricular, en la fase inicial se elaboraron en el contexto de la capacitación seis módulos de desarrollo curricular: tres para el área de Lengua y tres para el área de Matemática. Esos módulos, cuyas temáticas fueron definidas por directivos y docentes durante la etapa de planificación del proyecto, se fueron generando a través de un proceso de revisión, análisis y desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza. Con la asistencia técnica de la capacitación y mediante el trabajo pedagógico cooperativo entre docentes y entre directivos, se diseñaron además cinco proyectos interinstitucionales que comenzaron a implementarse en las escuelas en marzo de 2003.

En cuanto a la lectura de los materiales producidos, cabe señalar que la encuesta realizada para la evaluación de los resultados reveló que sólo el 62% de los docentes conocía la existencia de los módulos. Muchos docentes no los habían leído porque la ignoraban pero, entre aquellos que se habían enterado, el 84% los había leído.

La lectura ha sido menor entre los docentes no autores (36%) que entre aquellos que participaron en la producción de los módulos (64%). Con respecto a la cantidad de módulos leídos, la tendencia indica que los docentes optaron mayoritariamente por la lectura de dos (ver Cuadro 4).

CUADRO 4. Cantidad de módulos leídos.

Cantidad de módulos leídos	Directivos	Docentes
Un módulo	13%	28%
Dos módulos	20%	47%
Tres módulos	10%	5%
Cuatro módulos	57%	18%

Los datos relativos a la lectura de los cuatro módulos por parte de los directivos indicarían que un grupo mayoritario valora la importancia de conocer las propuestas de los materiales elaborados por los docentes, para poder así promover y orientar su uso en las escuelas. Otro grupo de directivos estaría realizando una lectura selectiva, quizás condicionada por las preferencias personales y por la escasa disponibilidad de tiempo para este tipo de tareas.

En cuanto al tipo de módulos leídos, los resultados muestran que los docentes han preferido en mayor medida leer los módulos de Lengua que los de Matemática (ver Cuadro 5).

CUADRO 5. Lectura de módulos en directivos y docentes.

Módulo	Directivos	Docentes
Compresión lectora	80%	64%
Narrativa	80%	54%
Números fraccionarios	67%	45%
Medida	80%	48%

Con respecto al uso de los módulos en las aulas, cabe señalar que el 95% de los docentes que los leyó manifestó haberlos utilizado en clase. En correspondencia con los datos relativos a la lectura, los módulos del área de Lengua fueron utilizados con más frecuencia (61%) que los de Matemática (54%). En cuanto a la forma de uso, la mayoría de los docentes dicen haberse servido sólo de algunas de las actividades propuestas en los materiales, lo que indica una actividad de selección sobre la base de criterios propios de enseñanza.



Docente de escuela privada usando los módulos en el aula



Docente de escuela pública usando los módulos en el aula

Por último, con respecto a la valoración de los materiales producidos se ha registrado²² que, tanto la calidad de los módulos como sus aportes al desarrollo curricular²³ son positivamente valorados por directivos y por docentes. Las respuestas se ubican preponderantemente en las categorías “muy bueno” o “excelente”. Cabe destacar que en ningún caso se registró una opinión que calificara de “regular” o “malo” el nivel de los distintos aspectos evaluados (ver Cuadro 6).

CUADRO 6. Opinión sobre el nivel académico y la claridad conceptual de los módulos de desarrollo curricular.

Aspecto evaluado	Directivos		Docentes	
	EXC	MB	EXC	MB
Nivel académico	20-25%	35-45%	15-25%	65-75%
Claridad conceptual	20-25%	35-45%	15-25%	65-75%
Calidad de la edición	10-20%	50-60%	10-20%	60-70%
Estilo de la escritura	0-20%	50-60%	10-20%	60-70%

En cuanto a la opinión sobre el papel de estos materiales en el desarrollo curricular, la mayoría de los directivos reconoce que los cuatro módulos constituyen un aporte a los distintos aspectos señalados (los porcentajes de respuestas afirmativas para cada aspecto evaluado oscilan entre un 75% y un 85%).

En el caso de los docentes, estas opiniones han sido recabadas en términos de calificación de los distintos aportes de estos materiales al desarrollo curricular. Con algunas variaciones entre los cuatro módulos, las respuestas se ubican preponderantemente entre las categorías “muy bueno” (40-60%) y “excelente” (10-20%)²⁴. Las opiniones que califican de “regular” alguno de los aspectos evaluados presentan porcentajes muy bajos (alrededor del 2%). En ningún caso se registra el nivel “malo”.

4. Se ha logrado instalar un proceso de capacitación que ha respondido a las necesidades de formación continua de los docentes y directivos de Campana.

Entre los indicadores de este logro cabe señalar la identificación por parte de docentes y directivos de los puntos fuertes y los aspectos a mejorar en su saber profesional, la alta valoración de la capacitación recibida, el reconocimiento de los rasgos característicos de la capacitación recibida y las razones del apoyo a la continuidad del proyecto.

En lo que respecta a la identificación de fortalezas y debilidades, se ha constatado que la estrategia de capacitación contribuyó a que tanto docentes como directivos tomaran conciencia de cada una de ellas. Las *fortalezas del saber profesional* enunciadas tanto por directivos (39%) como por docentes (49%) aluden a cuestiones actitudinales tales como la disponibilidad, la predisposición, el esfuerzo y la voluntad de trabajo. Los *aspectos a mejorar en los directivos* se refieren, en primer lugar, a su capacidad para promover acuerdos pedagógicos en la institución y, en segunda instancia, a su capacidad para asegurar la gestión y la supervisión de proyectos de trabajo pedagógico. Los docentes reconocen, en su mayoría (73%), la necesidad de seguir trabajando sobre su saber didáctico (estrategias de enseñanza).

En cuanto a la valoración de la estrategia de capacitación adoptada, el 74% de los directivos y el 84% de los docentes consideran que la capacitación recibida ha sido entre “excelente” y “muy buena”. Las razones que esgrimen los directivos se refieren, en primer lugar, a la adquisición de nuevos conocimientos vinculados con la gestión institucional y con el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos y, en segunda instancia, al acceso a una propuesta de alto nivel académico. Nótese que las razones por las que los directivos valoran la capacitación se refieren a aquellos aspectos que señalan como puntos a mejorar en su saber profesional.

Los docentes, por su parte, valoran la capacitación por la eficacia en la práctica de los contenidos desarrollados, el saber didáctico y la actitud de los especialistas responsables de las distintas temáticas tratadas, por el nuevo enfoque adoptado que promueve el trabajo cooperativo y la participación de los docentes en la definición de las temáticas a desarrollar. Al igual que entre los directivos, se percibe aquí una relación entre las razones por las que los docentes valoran la capacitación recibida y los aspectos que ellos señalan como cuestiones a mejorar en su saber profesional.

Las coincidencias entre las razones de valoración y los aspectos a mejorar que se presentaron tanto entre los directivos como entre los docentes indican que la propuesta de capacitación respondió a una demanda de formación continua presente en los actores.

Entre los aspectos más innovadores de la capacitación recibida, tanto directivos como docentes señalan la capacitación enfocada como asistencia técnica centrada en las prácticas de la enseñanza, la posibilidad de trabajar de modo cooperativo y la posibilidad de producir y poner a prueba en las aulas nuevas propuestas de enseñanza. Estos resultados son importantes, pues indican que directivos y docentes logran reconocer aquello que el proyecto propone como rasgo diferencial.

Finalmente, los datos obtenidos en la evaluación de los resultados indican que el 71% de los directivos y el 69% de los docentes manifiestan su acuerdo con la necesidad de continuar las acciones del Proyecto Red de Escuelas. Entre las razones dadas para justificar esta continuidad, tanto directivos como docentes destacan en primer lugar la necesidad de darle continuidad a la capacitación recibida. Los directivos señalan la necesidad de capacitación y acompañamiento pedagógico de su trabajo, pero también la necesidad de implementar y evaluar los proyectos educativos interinstitucionales diseñados. Por su parte, los docentes señalan la importancia de seguir capacitándose según la modalidad de trabajo planteada por la Red.

5. En las prácticas de enseñanza se ha logrado promover cambios reconocidos por sus actores y comienzan a vislumbrarse sus impactos en los logros de aprendizaje de los alumnos

En cuanto al impacto que el proyecto ha comenzado a tener en las prácticas de enseñanza, la mayoría de los directivos encuestados (60%) sostienen que la capacitación

les brindó estrategias para mejorar la gestión de su escuela. Entre otras adquisiciones destacan que han aprendido nuevas estrategias para recabar información, analizar situaciones y/o resolver conflictos y trabajar de modo cooperativo en la gestión del currículo. El 86% de los directivos dice haber hallado en la capacitación nuevas estrategias para orientar y supervisar a los docentes en el diseño e implementación de nuevas estrategias de enseñanza. En el caso de los docentes que participaron en las acciones de capacitación se dan resultados similares, pero asociados con la aplicabilidad en las aulas de las propuestas de enseñanza producidas de manera cooperativa y divulgadas a través de los módulos.

Estos cambios que directivos y docentes reconocen en sí mismos se corresponden con los que según unos se han producido en los otros, y recíprocamente. Así, los docentes dicen haber notado cambios en las actitudes de los directivos que participaron en la capacitación –mayor compromiso y entusiasmo, mayor promoción del interés y entusiasmo de los alumnos, mayor apertura a la opinión ajena–, y en su manera de conducir la institución –mayor intervención en cuestiones pedagógicas, más comunicación e intercambio en la escuela, mejor coordinación y organización de las tareas–. Los directivos, por su parte, dicen haber notado cambios en los docentes en lo que respecta a las estrategias de enseñanza y las actitudes frente a la tarea –más compromiso, más motivación y entusiasmo–.

Los cambios actitudinales percibidos en docentes y directivos podrían estar indicando que el trabajo cooperativo realizado en el marco de la capacitación resultó un estímulo dinamizante para llevar a unos y otros a asumir un papel más activo en el desarrollo curricular.

En cuanto al impacto sobre los procesos de aprendizaje, si bien todavía se está trabajando en su evaluación, desde ya pueden mencionarse dos aspectos que merecen ser considerados.

Por un lado, según la opinión de los docentes, las nuevas propuestas de enseñanza producidas en la Red y divulgadas en los módulos han permitido mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, sobre todo en el área de Lengua (ver Cuadro 7).

CUADRO 7. Resultados de aprendizaje de los alumnos a partir del uso de los módulos.

Módulo	Resultados mejores	Resultados iguales
Comprensión lectora	82%	12%
Narrativa	81%	14%
Medida	50%	44%
Números fraccionarios	53%	43%

Por otro, cabe señalar que los resultados del último operativo de evaluación de la calidad educativa realizado en el año 2002 por el Sistema de Evaluación Provincial

indican para Campana un aumento en los porcentajes medios de respuestas correctas en las áreas de Lengua y Matemática. El aumento es mayor en el área de Lengua, donde se dio un aumento promedio de 7,80% (de 44,8% en el año 2000 a 48,3% en 2002) que en el área de Matemática, donde se dio un aumento promedio de 6,20% (de 36,6% en el año 2000 a 38,9% en 2002).

Un 70% de las escuelas en el área de Lengua y un 73 % en el área de Matemática han registrado un aumento en los porcentajes promedio de respuestas correctas.

CUADRO 8. Resultados de las pruebas de evaluación.

Area	Porcentaje de escuelas en que aumenta	Porcentaje de escuelas en que baja	Porcentaje promedio de aumento
Lengua	70	30	7,8
Matemática	73	27	6,2

En cuanto a los resultados generales, un 63,5 % de las escuelas registró un aumento de las respuestas correctas en ambas áreas, un 16,5% ha aumentado sólo en una y un 20% ha disminuido en ambas.

Cruzando esos datos con los de la capacitación recibida, puede sostenerse que los resultados mejoran a medida que en las escuelas aumenta el porcentaje de docentes capacitados.

CUADRO 9. Relación entre el porcentaje de docentes capacitados en cada escuela y los resultados de aprendizaje.

Porcentaje de docentes capacitados en escuela	Escuelas que registran aumento en una o en ambas áreas		Escuelas que registran disminución en ambas áreas	
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Hasta 20%	6	75	2	25
De 21 a 40 %	12	80	3	20
Más de 40%	6	85	1	15

Si bien los resultados son en términos generales alentadores, cabe señalar que aún persisten problemas que resultan desafíos para el trabajo futuro. No obstante esto, la correspondencia indicada entre la opinión de los docentes y los resultados de los operativos de evaluación de la calidad resulta un dato auspicioso.

Las dificultades encontradas

Enumeramos a continuación algunas de las dificultades encontradas en el proceso de trabajo que hemos podido identificar.

1. No se ha logrado instalar procesos de trabajo pedagógico cooperativo mediante el uso de las TIC

Uno de los propósitos del proyecto era instalar el uso de la TIC en los procesos de trabajo en red (la conectividad de las escuelas) y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las aulas, pero esto no fue posible.

Cabe señalar, sin embargo, que un relevamiento de la planta informática de las escuelas públicas de Campana realizado en la fase de diagnóstico del proyecto había detectado que el promedio era de alrededor de tres computadoras por escuela, dato que indica un nivel de equipamiento muy por debajo de las exigencias para un uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas.

Esas computadoras se utilizaban, por lo general, para tareas de tipo administrativo; sólo un 27% de las escuelas tenía salas equipadas para el trabajo de los alumnos y únicamente en dos escuelas existía personal a cargo de su aplicación en la enseñanza. Además, del total de computadoras relevadas, alrededor de un 17% no funcionaba y existían problemas presupuestarios para su reparación y mantenimiento.

Asimismo, el 48% de las escuelas no poseía línea telefónica o, en caso de poseerla, la tenía interrumpida por falta de pago. Sólo el 31% poseía una línea telefónica propia y el resto se comunicaba por celular o a través de teléfonos semi-públicos.

Ante esa situación, se buscaron soluciones alternativas. En convenio con la Universidad Tecnológica Nacional, se desarrollaron talleres introductorios al uso de las TIC destinados a docentes, en los que hubo una alta representatividad de escuelas. El servidor de la universidad se puso a disposición de los docentes para permitirles participar desde allí en los procesos de capacitación a distancia para el desarrollo curricular (vía correo electrónico). En estos cursos, realizados fuera del horario de servicio, la representatividad de las escuelas fue muy baja: 19% en los cursos de Lengua y 11% en los de Matemática. La falta de disponibilidad horaria fuera del servicio impidió que los docentes pudieran aprovechar esta alternativa.

Los docentes no presentaron resistencias al empleo de las TIC, pero manifestaron en reiteradas oportunidades la poca viabilidad de estas estrategias en las condiciones de crisis presupuestaria y de falta de recursos materiales que viven las escuelas. En este sentido, algunas de las preguntas más frecuentes fueron: “¿Para qué formarnos en el uso de nuevas tecnologías, si ni siquiera nos funciona el teléfono?” “¿Cómo integrar las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza con tan pocas

máquinas?” “¿De qué nos sirve tener computadoras, si cuando se rompen no hay quién las arregle?” “¿Sabe cuánto cuesta un cartucho de impresión? ¿Y el papel necesario?” “¿No me arreglan los baños y van a mantener las computadoras?”

2. Se presentaron dificultades para la participación de los actores en algunas de las actividades del proyecto

Sobre este punto cabe señalar el bajo índice de participación –muy por debajo de las expectativas– tanto de directivos y docentes en lo que concierne a la construcción de la información necesaria para el diseño y desarrollo del proyecto, como de la comunidad de Campana en los ciclos de charlas-debates.

Con respecto a la participación de directivos y docentes, hubo dificultades para aplicar y entregar los instrumentos elaborados para la construcción de información, pues el nivel de recolección estuvo por debajo de lo esperado, con variantes según el tipo de información que se recogía y también según el monto de tarea que implicaba recabarla (ver Cuadro 10).

CUADRO 10. Nivel de entrega de los instrumentos de construcción de información.

Momento de aplicación	Instrumento	Información que se recoge	Destinatarios	Nivel de entrega
Al comienzo de las acciones	Encuesta	Opinión sobre el plan de trabajo para 2001	Directivos	82%
	Ficha de relevamiento institucional	Rendimiento interno de cada institución. Infraestructura y recursos.	Directivos	67%
	Encuesta	Datos de base de directivos. Situación curricular institucional. Representaciones docentes.	Directivos	67%
	Encuesta	Opinión sobre el plan de trabajo para 2001.	Docentes	40%
Comienzo del 2do. año	Encuesta	Evaluación del primer año.	Directivos	82%
	Encuesta	Opinión sobre el Plan de Acción 2002.	Directivos	82%
	Encuesta	Opinión sobre el Plan de Acción 2002.	Docentes	65%

En los dos años del proyecto el nivel de respuesta fue más alto cuando se trataba de tareas de construcción de información que involucraban únicamente a equipos direc-

tivos que cuando implicaban procesos de trabajo con docentes, lo que podría estar indicando la existencia de dificultades para llevar a cabo procesos cooperativos de construcción de información en el interior de cada escuela. También cabe señalar que el nivel de entrega muestra significativas diferencias entre escuelas grandes, medianas y pequeñas²⁵. A medida que disminuye el tamaño de las escuelas, aumentan los porcentajes de entrega de las encuestas aplicadas a docentes²⁶ (ver Cuadro 11).

CUADRO 11. Porcentaje de encuestas devueltas, según el tamaño de las escuelas.

Porcentaje de encuestas docentes devueltas	Escuelas grandes	Escuelas medianas	Escuelas pequeñas
Hasta 25%	5	3	1
Entre 26% y 50%	3	2	2
Entre 51% y 75%	1	5	4
Entre 76% y 100%	1	1	6
Total de escuelas	11	11	13

Con respecto a la participación de la comunidad de Campana, a pesar de la publicación de numerosos artículos en la prensa local y de la creación de una página web, su implicación en el debate educativo es todavía muy baja. La escasa asistencia a los ciclos de charlas-debates, que condujo a la decisión de dejar de organizarlos, indica una insuficiente participación comunitaria cuando se trata de estos temas. Sin embargo, no podemos dejar de recordar que el proyecto desarrolló su fase inicial en un clima de aguda crisis económica y social que mantuvo a la comunidad local legítimamente preocupada por otros problemas. La cuestión educativa quedó relegada a un segundo plano, frente al crecimiento abrupto de los índices de desocupación, de pobreza y de indigencia que se produjera en Argentina en el año 2001.

3. Se han presentado dificultades para transferir la modalidad de desarrollo curricular cooperativo y sus productos hacia el interior de cada escuela.

Entre los indicadores de estas dificultades se cuenta por un lado el nivel de conocimiento registrado en directivos y docentes con respecto a los propósitos del proyecto, las instituciones que lo integran, las acciones desarrolladas y los materiales producidos y, por otro, las estrategias empleadas por los directivos para divulgarlos y promover su utilización en las escuelas.

En cuanto al nivel de conocimiento de los propósitos, las instituciones, las acciones y los materiales producidos, se perciben diferencias entre directivos y docentes, que resulta más elevado entre los primeros (ver Cuadro 12).

CUADRO 12. Conocimiento del proyecto en directivos y docentes.

	Directivos	Docentes
Conocimiento de los propósitos	95%	70%
Conocimiento de las acciones	50% a 90%	21% a 67%
Conocimiento de las instituciones	56% a 71%	35% a 66%

La misma tendencia se verifica con el nivel de lectura de los materiales de divulgación²⁷ y los módulos²⁸: el conocimiento registrado es mayor en los directivos que en los docentes. De los docentes que conocían la existencia de los módulos, el 84% los había leído. Por esto, el bajo índice de lectura registrado entre los docentes (51%) podría estar asociado al hecho de que un alto porcentaje de ellos no estaba enterado de su existencia (ver Cuadro 13).

CUADRO 13. Lectura de los materiales de divulgación y de los módulos.

	Directivos	Docentes
Lectura de los planes de trabajo	66%	25%
Lectura de los informes finales	34%	10%
Lectura de los módulos	79%	51%

Los materiales de divulgación y los módulos fueron entregados a los directivos para que los difundieran en las escuelas. Las estrategias empleadas en la gestión de esta difusión fueron, en primer lugar, las comunicaciones escritas (42%) y, en segunda instancia, las reuniones de personal (29%). El menor conocimiento del proyecto por parte de los docentes podría indicar que esas estrategias no resultaron suficientemente eficaces. En particular se destaca la escasa eficacia de las comunicaciones escritas ya que, aunque hayan existido, no fueron señaladas por los docentes como vía de información sobre el proyecto. En cambio afirmaron haberse enterado en reuniones de personal, gracias a la comunicación oral realizada por los directivos (66%) o a través de un colega que había participado en alguna de las acciones (31%).

Con respecto a las estrategias empleadas para promover el uso de los módulos en las escuelas, se observa una tendencia de los directivos a dejar librada la utilización de las propuestas de trabajo de los módulos a la decisión y a la capacidad de los docentes. El 69% de los docentes encuestados expresó que el uso de los módulos en las aulas quedó librado a su propio arbitrio. Si bien esta tendencia habla del respeto del directivo por la libertad de decisión de cada docente en el plano pedagógico, también pone en evidencia que en la escuela no se establecen acuerdos institucionales sobre la conveniencia de emplear o no esas nuevas propuestas de enseñanza en el aula.

Con respecto al establecimiento de acuerdos de enseñanza, cabe señalar que un 44% de los directivos y un 45% de los docentes sostienen que el nivel de acuerdo pedagógico logrado en sus escuelas es mediano y, aunque reconocen la necesidad de este tipo de acuerdos para dar coherencia a la propuesta de enseñanza y mejorar los procesos

de aprendizaje, dicen que la falta de tiempo institucional para reunir a todo el equipo de la escuela condiciona la posibilidad de llevarlos a cabo. En este contexto, es de notar que 16% de los directivos afirmó haber solicitado a los docentes autores de las propuestas que las divulgaran y las discutieran con el resto de sus colegas en cada escuela.

Notas

18. En el año 2003, al comenzar la etapa intermedia del proyecto, la Municipalidad de Campana pudo contribuir nuevamente a su desarrollo con apoyo financiero.
19. La Municipalidad financió el 31% restante.
20. Cabe señalar que en un sistema educativo de tradición estatista como el argentino y en un contexto de crisis del Estado como garante de la educación pública, el Proyecto de la Red de Escuelas, financiado por las autoridades del gobierno municipal y por empresas y otras organizaciones de la sociedad civil, fue inicialmente resistido, pues se lo asociaba con una política de municipalización y privatización de la educación que contribuía a debilitar el papel del Estado provincial como garante y proveedor de la educación pública en Campana.
21. Este requisito de participación voluntaria fue propuesto por dos motivos: porque considerábamos que empezar a trabajar con quienes “desean cambiar” era una vía adecuada para fortalecer, orientar y recuperar la potencialidad innovadora que estamos seguros existe en algunos actores del sistema educativo y, además, porque considerábamos que ese trabajo podría ir irradiando hacia otros actores a partir de la divulgación de sus logros concretos.
22. Los módulos fueron evaluados por 124 docentes que constituían un 22% de la población objetivo. Entre ellos, 89 habían participado en los cursos de capacitación y 35 no.
23. *Calidad*: se pidió opinión sobre el nivel académico, la claridad conceptual, la calidad de edición y el estilo de escritura de los módulos.
Aportes al desarrollo curricular: se pidió opinión sobre la relevancia del tema seleccionado con respecto a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de Campana, sobre su aporte al proceso de elaboración del Proyecto Curricular Institucional, su coherencia con el enfoque del Diseño Curricular Provincial, su contribución al desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza, la adecuación a los alumnos de sus actividades de enseñanza y sus aportes para orientar la selección y secuenciación de los contenidos de enseñanza y para el proceso de evaluación de los alumnos.
24. Una excepción a esta tendencia se da con el módulo matemático sobre medida, en el que las calificaciones ese distribuyen equitativamente entre “excelente” y “bueno”.
25. Escuelas grandes: 27 a 19 secciones de grado. Escuelas medianas: 18 a 13 secciones de grado. Escuelas pequeñas: 1 a 12 secciones de grado (esta categorización es nuestra, no responde a la administración educativa).
26. Es interesante señalar también que entre las escuelas grandes existen dos casos que devolvieron aplicadas el 100% y el 70% de las encuestas y que, por el contrario, entre las escuelas pequeñas existen tres casos que entregaron muy pocas (una escuela que no logró devolver ni el 25% de las encuestas y dos escuelas que no llegan ni al 50%). Estos comportamientos resultan paradigmáticos para analizar el estilo de conducción del directivo. En el primer caso se logra superar las dificultades del tamaño de la escuela y en el segundo, a pesar de tratarse de escuelas pequeñas, no se llega a resolver los problemas que plantea el cumplimiento de la tarea. Esto permite sostener la hipótesis de que los procesos de construcción y circulación de la información se ven dificultados por el tamaño de las escuelas, pero que los estilos de conducción también influyen en dichos procesos.
27. Los materiales de divulgación eran los planes de trabajo anuales y los informes finales de cada año. Se esperaba que gracias a ellos los directivos y docentes conocerían los propósitos del proyecto, participarían en la consulta sobre las acciones a desarrollar y se enterarían de los resultados obtenidos en cada año de trabajo.
28. Los seis materiales producidos fueron distribuidos en la totalidad de las escuelas. Tanto los directivos como los docentes autores los recibieron en reuniones de trabajo. Cabe señalar, sin embargo, que en el momento de la evaluación de los resultados sólo se habían distribuido cuatro módulos, porque los dos últimos se encontraban todavía en impresión.

Una interpretación de los logros y de las dificultades

Cómo explicar los logros

Desde nuestro punto de vista, los logros de la fase inicial se relacionan con características del proyecto respondían a necesidades materiales y simbólicas de los actores. En este sentido, sostenemos que el proyecto:

a. Respondió a la necesidad de contar con ciertas condiciones materiales necesarias para llevar a cabo procesos de desarrollo curricular cooperativo.

Con respecto a este punto, consideramos que el proyecto:

- *Amplió la disponibilidad de tiempo institucional para el trabajo pedagógico cooperativo*: la disponibilidad de tiempo –entendido como un recurso material– resulta una condición necesaria para el trabajo cooperativo, tanto interescolar como dentro de cada escuela. Dado que sus acciones se desarrollaron en horario de servicio, el proyecto amplió de hecho la disponibilidad de tiempo institucional para este trabajo. Esta ampliación no fue de gran envergadura, ya que sólo implicaba que docentes y directivos asistieran una vez por mes durante seis meses del año a los talleres de capacitación para el desarrollo curricular cooperativo²⁹. Aunque relativamente escaso, ese tiempo de capacitación en servicio respondió, sin embargo, a una demanda docente de contar con tiempo pago institucional para desarrollar entre colegas tareas pedagógicas que permitan mejorar los procesos de enseñanza en cada institución.
- *Facilitó el acceso a diferentes recursos materiales requeridos para el desarrollo de las acciones*: el proyecto proveyó a directivos y docentes los recursos bibliográficos que acompañaron los procesos de trabajo. También facilitó la obtención de recursos económicos para cubrir gastos asociados con el desarrollo de actividades interescolares (por ejemplo, el traslado de alumnos de unas escuelas a otras). La dinámica de gestión interinstitucional propuesta en el proyecto facilitó la obtención de recursos económicos que permitieron financiar todas sus actividades y productos. Estos recursos significaron, en los dos primeros años de la fase inicial, una erogación presupuestaria total de 207700 pesos (equivalente a 69200 dólares).
- *Ofreció la oportunidad de capacitación gratuita y en horario de servicio*: una de las debilidades recurrentemente señaladas por los docentes respecto del sistema de capacitación es, en líneas generales, la disociación entre gratuidad y calidad de la oferta. La coexistencia de propuestas gratuitas pero de bajo nivel académico y/o alejadas de las demandas de la enseñanza, por un lado, y de propuestas de excelente formación pero pertenecientes al circuito privado, por el otro, consti-

tuye un factor que refuerza tradicionalmente los circuitos de segmentación interna de la formación docente. En este contexto, el proyecto ofreció una capacitación de nivel académico y gratuita, accesible entonces a todos los docentes y no sólo a los que tienen posibilidades económicas de financiarse una capacitación de la oferta privada. Esto significó una mejora de las condiciones materiales para acceder a la capacitación.

- *Amplió la disponibilidad de materiales de orientación didáctica destinados a docentes:* la edición y la publicación de los seis módulos de desarrollo curricular y su distribución en el 100% de las escuelas amplió la disponibilidad de recursos materiales bibliográficos destinados a orientar los procesos de enseñanza.

b. Respondió a la necesidad de romper el aislamiento de cada institución y de trabajar de manera cooperativa.

Suele sostenerse que las prácticas de enseñanza son individualistas y que uno de los factores que impiden la construcción colectiva de saber pedagógico es la baja disposición de docentes e instituciones a trabajar juntos. Sin embargo, hemos constatado que frente al deterioro de las condiciones de vida de los alumnos (vivienda, alimentación, salud, contención familiar) que afectan los procesos de aprendizaje escolar de niños y jóvenes, los docentes hoy se sienten solos y, en cierta medida, impotentes para desarrollar su tarea. Tienen conciencia de la ineficacia de la búsqueda individual de soluciones y expresan la necesidad de romper el aislamiento de cada institución.

Hemos constatado también que docentes y directivos reclaman que la tarea educativa de la escuela sea valorada y acompañada por el conjunto de la sociedad: en reiteradas oportunidades nos han dicho “la escuela no puede sola”. Y el sentido que le otorgan a esta frase alude:

- A la responsabilidad del Estado (nacional y/o provincial) de implementar políticas de desarrollo social que garanticen las condiciones materiales básicas de vida de los alumnos y de sus familias.
- A la responsabilidad del Estado (nacional y/o provincial) de garantizar condiciones materiales básicas en las escuelas para el desarrollo de la tarea educativa (infraestructura, salarios, formación de recursos humanos calificados para la enseñanza escolar).
- A la responsabilidad de las familias y de las organizaciones de la sociedad civil de colaborar con la tarea de las escuelas en la educación de niños y jóvenes.

Con respecto a este punto consideramos que el proyecto:

- *Permitió diseñar un proceso concreto de trabajo que fortaleció la corresponsabilidad del sistema educativo público y las organizaciones de la sociedad civil en la educación de los niños y jóvenes:* la alta participación voluntaria de directivos

y docentes en el proyecto permite pensar que hallaron en él la oportunidad de instalar procesos de trabajo que no suponían la desresponsabilización del Estado, sino que permitían fortalecer la corresponsabilidad de las escuelas y de las organizaciones de la sociedad civil en la educación de niños y jóvenes. De alguna manera, esta estrategia de trabajo ofreció una respuesta posible a la problemática aludida en la frase “la escuela no puede sola”.

- *Posibilitó el desarrollo de un trabajo cooperativo entre escuelas que permitió identificar problemáticas comunes y trabajar en la búsqueda de soluciones compartidas*: la evaluación de los resultados confirma la necesidad de directivos y docentes de romper con el aislamiento de cada escuela y de ampliar el espacio de encuentro para la puesta en común de los problemas que enfrentan y que parecen no encontrar respuesta en la soledad institucional. Así, la participación sistemática de los directivos y de los docentes en las acciones de capacitación encontró una justificación recurrente en la importancia que ellos asignan al hecho de compartir los problemas, a su identificación como parte de una situación que atañe a otras escuelas de la localidad y al trabajo conjunto en busca de soluciones que centren su acción en la tarea pedagógica de la escuela. En esta búsqueda de soluciones, la recuperación de buenas experiencias pedagógicas que puedan ser compartidas, revisadas e implementadas en otras escuelas resultó un elemento central.

c. Respondió a la necesidad docente de contar con una capacitación que considere a docentes y directivos como actores clave en la definición de su proceso formativo

La disposición favorable a participar en procesos de capacitación constatada en directivos y docentes parte del reconocimiento de que no se “aprende a enseñar” de una vez y para siempre, sino que el saber profesional necesita ser actualizado y repensado en un proceso de formación continua. Este reconocimiento se actualiza y afirma en un contexto de crisis educativa, en el cual las críticas que se plantean a la enseñanza escolar desde diferentes ámbitos suponen también una crítica al saber de los docentes. En términos generales, los docentes son conscientes de que su desarrollo profesional se ha visto perjudicado y reconocen que necesitan participar en procesos de formación continua que les permitan mejorar su práctica profesional³⁰. Pero, al mismo tiempo, sostienen que ellos poseen un saber sobre la enseñanza que no suele ser tenido en cuenta ni en la capacitación ni en las propuestas de desarrollo curricular.

El desfase entre la oferta y la demanda de capacitación redundante, como lo hemos constatado, en el malestar de directivos y docentes con respecto a experiencias previas de formación continua. Ese malestar o disconformidad aparece vinculado, por un lado, con la discontinuidad de las ofertas de capacitación. Por otro, el reclamo de

los docentes se refiere a la escasa pertinencia de las estrategias y los contenidos de la capacitación recibida para abordar los problemas concretos de las prácticas de la enseñanza. En palabras de los docentes suele escucharse que la capacitación recibida suele ser “muy teórica” o “inaplicable en las aulas”.

En nuestra opinión, el Proyecto de la Red de Escuelas comenzó a revertir ese malestar porque respondió a esa necesidad de docentes y directivos de ser tenidos en cuenta como actores del desarrollo curricular. Desde ese supuesto, la capacitación ha logrado revalorizar, en alguna medida, el saber docente y, al poner el acento en los problemas de la práctica de la enseñanza, ha creado la oportunidad de producir orientaciones para abordarlos.

Consideramos que esto ha sido posible porque la capacitación desarrollada en el proyecto:

- *Instaló procesos de consulta para la definición de las prioridades de capacitación.* La definición conjunta de las prioridades –a partir del análisis de los resultados de las pruebas de evaluación de calidad aplicadas a los alumnos en el sistema educativo provincial– implicó el examen de los temas relevantes y problemáticos, lo cual permitió fortalecer el compromiso con el proceso de capacitación que se centraría en la búsqueda de respuestas a los problemas por ellos planteados.

La consulta, aunque complicada en su gestión, fue muy bien recibida por docentes y directivos, ya que expresaba en la acción el propósito del proyecto de revalorizar su saber profesional sobre los problemas encontrados en la práctica de la enseñanza. Este proceso fue vivido como un “reconocimiento profesional” que los docentes necesitan recuperar, tanto frente a la sociedad en su conjunto como frente a sí mismos.

- *Brindó la oportunidad de que docentes y directivos fuesen orientados por capacitadores expertos en la enseñanza de los temas privilegiados.* Entre los rasgos más valorados de la capacitación recibida, directivos y docentes coincidieron en señalar el hecho de que los capacitadores demostraron un excelente nivel académico pero, por sobre todo, “una gran experiencia del aula”.

En nuestra opinión, cuando los docentes reclaman que los capacitadores tengan “experiencia del aula” están pidiendo que quienes los capaciten conozcan los problemas de la enseñanza y del aprendizaje que allí se generan y que puedan proponer estrategias factibles para superarlos. De donde el saber académico de los capacitadores que valoran los docentes es un saber (discursivo) que permite fundamentar las estrategias de enseñanza (saber práctico).

- *Revalorizó el saber docente estimulando los procesos de intercambio de saberes y de experiencias entre pares.* El intercambio de experiencias entre pares promovido por el proyecto supuso el reconocimiento de la existencia de un saber docente que puede y debe ser recuperado y divulgado en el contexto de un proceso de formación continua que permita revisarlo y mejorarlo. Este proceso de intercambio entre pares ha sido una característica de la estrategia de capacitación altamente valorada tanto por directivos como por docentes. Los docentes expresaron repe-

tidas veces que a través del intercambio y el análisis de experiencias con el capacitador habían podido recuperar buenas prácticas y detectar aspectos a modificar en un trabajo conjunto.

- *Brindó a docentes y directivos la oportunidad de analizar las propias prácticas y de producir estrategias de enseñanza y de gestión factibles.* Uno de los rasgos más débiles de los procesos de capacitación –sistemáticamente señalado por docentes y directivos– es la baja transferibilidad al aula o a la institución de lo trabajado en la capacitación. En este sentido, el proyecto instaló un proceso de capacitación cuyos contenidos y productos fueron considerados por docentes y directivos como “aplicables” y transferibles a las situaciones de gestión institucional y a las prácticas de enseñanza en el aula. Por nuestra parte creemos que esa aplicabilidad se desprende de la estrategia de capacitación empleada, que consistió en diseñar las actividades de manera colectiva, para probarlas luego en el aula o en la escuela, analizar conjuntamente sus resultados y por último divulgarlas.

CUADRO 14. Síntesis de la interpretación de logros.

Logros asociados a necesidades materiales	Respondió a la necesidad de contar con ciertas condiciones materiales necesarias para llevar a cabo procesos de desarrollo curricular cooperativo.	Amplió la disponibilidad de tiempo institucional para el trabajo pedagógico cooperativo. Facilitó el acceso a diferentes recursos materiales requeridos para el desarrollo de las acciones. Ofreció la oportunidad de capacitación gratuita y en horario de servicio. Amplió la disponibilidad de materiales de orientación didáctica destinados a docentes.
Logros asociados a necesidades simbólicas de los actores	Respondió a la necesidad de romper el aislamiento de cada institución y de trabajar de manera cooperativa.	Permitió diseñar un proceso concreto de trabajo que fortaleció la corresponsabilidad del sistema educativo público y las organizaciones de la civil en la educación de los niños y jóvenes. Posibilitó el desarrollo de un trabajo cooperativo interescolar que permitió identificar problemáticas comunes y trabajar en la búsqueda de soluciones compartidas.
	Respondió a la necesidad docente de contar con una capacitación que considere a docentes y directivos como actores clave en la definición de su proceso formativo.	Instaló procesos de consulta docente para la definición de las prioridades de capacitación. Brindó a docentes y directivos la oportunidad de ser orientados por capacitadores expertos en la enseñanza de los temas privilegiados. Revalorizó el saber docente estimulando los procesos de intercambio de saberes y de experiencias entre pares. Brindó la oportunidad de analizar las propias prácticas docentes y de producir estrategias de enseñanza y de gestión aplicables en las aulas.

Cómo explicar las dificultades

Los aspectos no logrados en la conformación de la Red nos conducen a revisar la pertinencia y factibilidad de algunas de las metas propuestas al inicio de las acciones, dada la particularidad del contexto. En este sentido consideramos que la formulación de algunas metas iniciales –realizada quizás desde un cierto voluntarismo y con una visión optimista del cambio educativo– no tuvo suficientemente en cuenta los límites que ciertas condiciones materiales y simbólicas impondrían a la propuesta de cambio promovida desde el proyecto.

En este sentido podemos señalar que el proyecto:

a. No logró dimensionar los límites que ciertas condiciones materiales impondrían a los procesos de desarrollo curricular cooperativo.

Si bien se logró mejorar algunas de las condiciones materiales existentes para desarrollar procesos de trabajo cooperativo, la tarea se vio limitada por condicionantes estructurales del sistema educativo de la localidad. Esas cuestiones estructurales que han impedido el logro de algunas metas son:

- *La falta del equipamiento necesario en las escuelas para el trabajo con las TIC.* Sin duda, las bajas condiciones de infraestructura informática en las escuelas resultaron obstáculos para poder establecer la conectividad entre ellas e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a los procesos pedagógicos. Aunque las autoridades de educación del gobierno provincial se encontraban trabajando en esos temas, los avances eran lentos y la conectividad no fue posible en la fase inicial del proyecto. Evidentemente, el equipamiento básico necesario para el trabajo con las TIC no estuvo garantizado. Tampoco pudo garantizarlo el proyecto, pues la erogación presupuestaria que implica el uso de este tipo de recursos en las escuelas supone la intervención de la Provincia.
- *La falta de tiempo institucional para el trabajo en equipo, relacionada con el estilo de contratación docente.* Las escuelas con las que hemos trabajado disponen de muy poco tiempo para trabajar en equipo, pues el contrato laboral de los docentes no contempla horas de trabajo pedagógico institucional³¹. El tiempo disponible para el trabajo cooperativo en cada institución se restringe a momentos del año en los que los alumnos no asisten a clase (un período inmediatamente anterior al inicio del año lectivo y otro inmediatamente posterior a su finalización), a los que se agregan jornadas de reflexión pedagógica que programa el Ministerio provincial con temas de agenda determinados por la administración central.

Las dificultades para reunir a todo el personal en sesiones de trabajo en equipo pudieron haber incidido en los procesos de construcción y divulgación de información que debían llevar adelante los directivos en sus escuelas. Esto explicaría las difi-

cultades que hemos registrado –asociadas con el tamaño de las escuelas– para la aplicación de instrumentos que involucraban a los docentes.

Estas dificultades pueden haber incidido también en los procesos de desarrollo curricular cooperativo que se esperaba promover en el interior de cada escuela a partir de las nuevas propuestas de enseñanza planteadas en los módulos. En un contexto en el que no resulta sencillo encontrar tiempo de trabajo para construir acuerdos de enseñanza, o donde los acuerdos que se logran son parciales, tampoco resulta posible tomar una decisión colectiva sobre la eventual conveniencia de utilizar en las aulas las nuevas propuestas de enseñanza de los módulos. Esto podría explicar que la mayoría de los directivos hayan dejado librada su aplicación a la decisión individual de los docentes. Los materiales fueron puestos a disposición de los docentes como una fuente más de orientación pedagógica para el trabajo en el aula. Esto significa que en la divulgación de los materiales en las escuelas y en la promoción de su uso los directivos no lograron transmitir la característica diferencial de esos materiales: su elaboración a partir de prioridades de desarrollo curricular definidas por directivos y docentes de casi el 80% de las escuelas de la localidad.

b. No logró dimensionar el papel de ciertas representaciones de los actores que funcionaron como elementos obstaculizadores de los procesos de desarrollo curricular cooperativo.

Al término de la fase inicial, se registraron en docentes y directivos disposiciones favorables a la modalidad de trabajo en red. Sin embargo aún persisten ciertas representaciones que actúan como factores obstaculizadores del proceso de desarrollo curricular cooperativo. Lograr cambios en esas representaciones resulta complejo pues, para hacerlo, también es necesario que cambie el contexto de actuación (el cotidiano escolar) en el que ellas se han ido construyendo y se siguen sosteniendo.

Esas representaciones que han dificultado el logro de algunas metas son:

- *Las resistencias al uso de las TIC en docentes y directivos asociadas a la precariedad infraestructural de las escuelas.* Suele decirse que existe en los docentes una resistencia al empleo de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que esa resistencia está asociada al desconocimiento del recurso informático. Como corolario de esta idea, la resistencia suele explicarse por el riesgo de deshumanización de la enseñanza que implicaría el uso de estos recursos y, en algunos casos, por el temor al reemplazo de la figura del docente. En el caso de Campana no hemos encontrado este tipo de resistencias. Muy por el contrario, hemos detectado en los docentes una disposición favorable a la idea de capacitarse para emplear este tipo de recursos en las aulas.

En nuestra opinión, la resistencia se asociaba con el malestar que provoca la falta de equipamiento básico para llevar adelante la tarea escolar cotidiana. En un contexto de crisis y deterioro de las condiciones básicas de funcionamiento institucional, la

introducción de nuevas tecnologías fue visualizada por los docentes como un lujo o una sofisticación muy alejada de la precariedad cotidiana en la que se desarrolla su trabajo. En términos generales, los docentes y directivos reclaman al Estado equidad en la distribución de los recursos necesarios para poder introducir el uso de las TIC en las aulas. Muchas de las computadoras que existen en las escuelas responden, generalmente, a donaciones de organizaciones civiles locales. Y en muchos de esos casos, la introducción del uso de las TIC implica procesos de privatización de la oferta educativa, pues suponen erogaciones presupuestarias por parte de los alumnos.

De donde inferimos que no hay resistencia al recurso, sino a su desigual introducción en las escuelas, en procesos que implican un apartamiento del Estado como garante de equidad y un avance del sector privado que agudiza las diferencias entre las escuelas. En esta línea, exigen que el Estado equipe la totalidad de las escuelas y capacite a sus docentes.

- *Las representaciones de directivos y docentes sobre el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión curricular, asociadas a prácticas burocráticas y de control de gestión.* Si bien se distribuyeron materiales de divulgación y se diseñaron procesos de construcción de información con los directivos y los docentes, estos procesos no resultaron tan efectivos como se esperaba.

Las dificultades podrían estar asociadas con las lógicas predominantes de construcción y uso de la información en el sistema educativo de Argentina (modelo *top down*), que suponen procesos de gestión preburocráticos y burocráticos³² dentro de las escuelas. Los directivos recogen información que llega al nivel provincial y nacional, donde se consolidan datos necesarios para el seguimiento de los parámetros clásicos de la estadística educacional (evolución de la matrícula, retraso escolar, repetición por grado y edad, abandono de la escuela, etc). Asimismo, la información emanada de los organismos centrales de gobierno, predominantemente de tipo normativo, se distribuye en las escuelas a través de las distintas instancias intermedias de gestión, en particular del nivel de la inspección escolar. En este circuito, las escuelas quedan generalmente encuadradas en una posición “receptora” de directivas emanadas de la administración educativa y “productora” de información a pedido de las autoridades. Si bien en ese proceso se produce una cantidad apreciable de información, esa información está, cuando menos, subutilizada en la toma de decisiones, tanto a nivel nacional, como provincial e institucional.

En este marco, la propuesta de producir información para la toma de decisiones en el planeamiento estratégico del proyecto fue entendida por docentes y directivos como un mecanismo más de control burocrático. Esta percepción pudo haber influido en una resistencia inicial a la colecta de la información necesaria para la toma de decisiones en el proyecto.

- *Las representaciones de directivos y docentes sobre su papel en la definición de una política de desarrollo curricular a nivel institucional y local.* El sentido de las acciones del proyecto se refiere a la posibilidad de construir, de un modo cooperativo, un

modelo alternativo de gestión del currículo a nivel institucional y local. Esta construcción, de índole políticoeducativa, supone fortalecer el papel de directivos, inspectores y docentes como actores de una política de desarrollo curricular.

Al indagar en directivos y docentes su representación sobre el papel que desempeñan en el proceso de desarrollo curricular, hemos constatado que asocian la definición y la construcción curricular a las instancias educacionales del gobierno –lógica *top-down*– y que, en este sentido, se perciben fuera del campo de decisión de las políticas curriculares.

Desde esa representación, las decisiones curriculares que toman en las escuelas cuando enseñan no son concebidas como decisiones de política curricular. En este marco, la escuela tampoco es percibida ni conceptualizada como un espacio de micro-política escolar. Podría decirse entonces que los docentes y directivos se perciben no tanto como actores que toman decisiones relativas al desarrollo curricular en el plano institucional sino como “ejecutantes” del diseño curricular que se “baja” a las escuelas. Estas representaciones pudieron incidir en los procesos de consulta y de definición de prioridades y en los procesos de evaluación de las acciones del proyecto en los que hubo una baja entrega de los instrumentos aplicados.

CUADRO 15. Síntesis de la interpretación de las dificultades.

Aspectos no logrados asociados a limitaciones materiales	No se logró dimensionar los límites que ciertas condiciones materiales impondrían a los procesos de desarrollo curricular cooperativo.	Falta del equipamiento necesario en las escuelas para el trabajo con las TIC. Falta de tiempo institucional para el trabajo en equipo, sociada con el estilo de contratación docente.
Aspectos no logrados asociados a representaciones de los actores	No se logró dimensionar el papel de ciertas representaciones de los actores que funcionaron como elementos obstaculizadores de los procesos de desarrollo curricular cooperativo.	Resistencias al uso de las TIC en docentes y directivos asociadas a la precariedad infraestructural de las escuelas. Representaciones de directivos y docentes sobre el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión curricular, asociadas a prácticas burocráticas y de control de gestión. Representaciones de los directivos y docentes sobre su papel en la definición de una política de desarrollo curricular a nivel institucional y local.

Notas

29. Como los talleres se programaban con suficiente anticipación, en cada institución existió el compromiso de garantizar que otros docentes se ocuparan de los alumnos durante los seis días del año en que su maestro o profesor estuviera ausente.
30. Contar con espacios de formación continua es una de las reivindicaciones laborales planteadas por los gremios docentes de manera recurrente.
31. El tipo de contratación de los docentes en los dos primeros ciclos es por cargo, mientras en el tercer ciclo es por hora de cátedra dictada. Los primeros cuentan con algunas pocas horas para el trabajo institucional, pero los segundos no.
32. *Modelo preburocrático*: no requiere información cuantitativa para alimentar las decisiones porque sus bases de sustentación residen más bien en lógicas particularistas. El producto típico son los informes de inspección, memorias, etc. *Modelo burocrático*: produce información de rutina. El producto típico son los sistemas estadísticos de la educación, que producen informes sobre las estadísticas básicas (docentes, alumnos, establecimientos).

Reflexiones finales

El eje central de toda nuestra intervención ha sido mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas de Campana. Y, aunque parezca una obviedad, sostenemos la idea de que para lograr esa mejora resulta necesario tomar como objeto de intervención las prácticas de enseñanza que se despliegan cotidianamente en las escuelas. En este sentido nuestra preocupación central ha sido y sigue siendo la de construir una política de desarrollo curricular que promueva mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El trabajo realizado nos ha permitido identificar una serie de factores que, a nuestro parecer, constituyen la condición necesaria para la construcción de esa política:

1. La articulación con políticas de mejora de los recursos materiales y de la condición laboral docente

Un primer supuesto central de nuestro trabajo ha sido la necesidad de instalar y sostener una lógica de cambio educacional que implique relaciones de cooperación entre los diversos niveles de gestión del sistema educativo público y las organizaciones de la sociedad civil. Como hemos señalado, este supuesto descansa en el concepto de la responsabilidad compartida en la educación de las jóvenes generaciones y en la mejora de sus condiciones de educabilidad en un contexto de convivencia democrática.

El desarrollo del proyecto nos ha permitido constatar tanto la fertilidad como los límites de nuestro supuesto. A partir de los resultados, podemos afirmar por un lado que las relaciones de cooperación entre los diversos niveles de gestión del sistema educativo público y las organizaciones de la sociedad civil han contribuido a fortalecer la responsabilidad social de la educación de los niños y jóvenes y han resultado fértiles para aprender a vivir juntos, pues posibilitaron procesos de trabajo cooperativo en los que se sumaron esfuerzos, se complementaron acciones y se intercambiaron ideas, en un marco de aceptación de la diversidad y de las diferencias. Pero, por otro lado, en un contexto de deterioro de las condiciones de educabilidad, los límites de esas relaciones de cooperación resultan claros y evidentes.

Nuestra convicción es que el Estado tiene la responsabilidad indelegable de garantizar tanto las condiciones materiales necesarias para promover procesos de aprendizaje como las que se requieren para desarrollar mejores procesos de enseñanza.

– *Sobre las condiciones materiales necesarias para el aprendizaje*

Sabemos que la mejora de la calidad de los aprendizajes no depende únicamente del tipo de recursos materiales disponibles, pues los mejores recursos pueden ser desa-

provechados si no existe un docente capacitado que sepa utilizarlos. Sin embargo, esta idea no implica pensar que los recursos materiales son secundarios. Por el contrario, sostenemos que para lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos resulta necesario contar con los recursos que condicionan esos procesos: tiempo destinado al aprendizaje, ambiente físico adecuado, recursos didácticos.

Lamentablemente, son las escuelas que atienden los sectores más empobrecidos las que también presentan las mayores carencias en términos de recursos materiales. Son los niños de sectores populares los que necesitarían pasar más tiempo en las escuelas y, sin embargo, la jornada extendida está más generalizada en las escuelas de gestión privada, que atienden sectores medios y altos de la población. Son los niños de sectores populares los que necesitarían hallar en las escuelas recursos de aprendizaje (libros, útiles, computadoras) que la situación económica de sus familias ha vuelto inaccesibles y, sin embargo, esos elementos básicos no están garantizados en sus escuelas. Son los niños de sectores populares los que más necesitan un ambiente físico escolar que les permita no sólo aprender en un clima adecuado (baños limpios, aulas calefaccionadas, espacios de juego protegidos, muebles confortables, luz adecuada) sino también vivenciar un entorno en el que es posible otra calidad de vida: las escuelas pobres para niños pobres “naturalizan” la pobreza.

No ignoramos que el empobrecimiento de la población que asiste a las escuelas públicas se ha generalizado y, en consecuencia, el problema de garantizar estos recursos materiales no es ya un problema de diseño de políticas sectoriales sino de políticas universales. Dado el panorama nacional, no pensamos que en el corto plazo las políticas estatales puedan garantizar estas condiciones materiales básicas en todas las escuelas. Pero sostenemos que este tema requiere ser abordado de modo prioritario en un plan de mediano plazo, pues si no se garantizan esas condiciones materiales básicas en todas las escuelas tampoco se podrán garantizar procesos de aprendizaje. Y no estamos hablando de una “mejora” de los procesos de aprendizaje, sino más directamente de la posibilidad de prevenir un deterioro creciente de los procesos de aprendizaje en vastos sectores de alumnos que en la actualidad presentan logros de aprendizaje muy bajos.

En ese plan de mediano plazo es posible pensar en un proceso de colaboración entre organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil. Pero corresponde al gobierno la responsabilidad de garantizar el equipamiento básico necesario. El elemento paradigmático en nuestro proyecto ha sido la imposibilidad de instalar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de desarrollo curricular cooperativo y en los procesos de enseñanza. Las organizaciones de la sociedad civil pueden contribuir con donaciones de computadoras, pero no pueden –ni les corresponde– asumir el costo de su mantenimiento o de la conexión en red, ya que esos costos deberían ser erogaciones de rutina del sistema educativo, asumidas por el Estado. Las organizaciones de la sociedad civil pueden donar

libros, prestar espacios de trabajo para el desarrollo de algunas actividades escolares, contribuir al mejoramiento edilicio de algunas escuelas, pero no pueden ni deben garantizar las condiciones infraestructurales básicas de todas las escuelas. Es el Estado quien debe garantizar la equidad en las condiciones infraestructurales de las escuelas apelando, cuando sea necesario, a mecanismos de discriminación positiva.

– *Sobre las condiciones materiales necesarias para la enseñanza*

Garantizar la disponibilidad de recursos materiales es una condición necesaria pero no suficiente para lograr mejoras en los procesos de aprendizaje. Una mejora en la situación laboral docente (salario, estilo de contratación, posibilidades de desarrollo profesional) es una segunda condición necesaria y complementaria.

En nuestra experiencia del proyecto hemos constatado que el estilo de contratación de los docentes (por horas de cátedra dictadas) impide el desarrollo de procesos de trabajo pedagógico en equipo en el interior de cada institución, ya que dentro de su contrato laboral los docentes no disponen de tiempo remunerado para diseñar y evaluar el proceso de trabajo que llevan adelante con sus alumnos.

Esta falta de tiempo incide en los procesos de enseñanza. En la escuela los docentes dan clase, pero ¿en qué momento analizan su propia práctica de enseñanza? ¿Cuándo disponen de tiempo para detectar logros y dificultades? ¿Cuándo diseñan estrategias de cambio? Lo hacen en el poco tiempo que queda libre, en el viaje en lancha hasta la escuela, en un recreo, en las escasas jornadas de reflexión pedagógica establecidas oficialmente, al comienzo de las clases o al cierre. Y esos tiempos no son suficientes.

El bajo nivel de acuerdo pedagógico alcanzado en el interior de cada escuela, las dificultades presentadas por los directivos para construir información, los problemas para divulgar los resultados del proyecto en las escuelas, las dificultades para convenir el uso de los módulos en las aulas, entre otras cuestiones, se hallan en parte asociadas a esta falta de tiempo pago para el trabajo pedagógico institucional.

Nada indica que si ese tiempo pago existiera necesariamente mejorarían los procesos de enseñanza, pues todo depende de cómo se lo use. Pero sí estamos convencidos de que la indisponibilidad de ese tiempo constituye un serio obstáculo para poder mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, porque impide el desarrollo de una práctica de la enseñanza reflexiva.

Si pretendemos mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos, es necesario mejorar la condición laboral de los docentes para, entre otras cuestiones, crear o ampliar las instancias en las que dentro de cada institución puedan trabajar de manera cooperativa sobre sus procesos de enseñanza. En este sentido, el proyecto ha logrado ampliar esa disposición de tiempo, pues ha desarrollado sus acciones en horario de servicio. El gobierno provincial posibilitó esta acción con la firma del convenio, pero esa posibilidad no está generalizada en todo el sistema educativo.

No desconocemos que esta generalización supone un aumento presupuestario imposible de asumir en el corto plazo pero, del mismo modo que en el caso de los recursos materiales, se requiere la elaboración de un plan de mediano plazo que permita abordar esta falta de tiempo para el trabajo pedagógico institucional. En tanto esos espacios no existan o sean escasos, no estarán garantizadas las condiciones necesarias para promover procesos de desarrollo curricular sustentados en prácticas de enseñanza reflexivas en el interior de cada escuela.

Por todo lo dicho, sostenemos que una política de desarrollo curricular que no esté acompañada por políticas estatales tendientes a mejorar los recursos materiales y la condición laboral docente verá fuertemente limitada su capacidad de promover mejoras en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

2. Instalación de procesos de cooperación pedagógica entre escuelas para identificar y abordar los problemas de equidad y calidad de la enseñanza

Un segundo supuesto central de nuestro trabajo ha sido la necesidad de promover procesos de desarrollo curricular a nivel local, sustentados en relaciones de cooperación pedagógica entre escuelas, tanto para el logro de la equidad educativa como para el mejoramiento de la calidad educativa en el plano local.

El desarrollo del proyecto nos ha permitido reafirmar la fertilidad de este supuesto, pues el trabajo de cooperación entre escuelas ha contribuido a construir una visión más clara de los problemas de equidad y calidad de la educación en la localidad y ha permitido diseñar e implementar algunas estrategias para abordarlos.

La Red de Escuelas ha permitido que los equipos directivos de las escuelas públicas y privadas de Campana trabajen por primera vez juntos con el fin de abordar los problemas que enfrenta el sistema educativo en el plano local, superando de este modo visiones exclusivamente centradas en los propios problemas particulares de cada escuela.

Desde nuestro punto de vista, la mayor fortaleza de este trabajo conjunto entre escuelas que atienden alumnos de sectores bajos y medios de la población ha sido la demostración y ratificación del principio de que no existe una pedagogía para pobres y una pedagogía para ricos, sino simplemente procesos de enseñanza buenos o deficientes.

Desde ya que frente a casos extremos de desnutrición o de violencia familiar física o simbólica la posibilidad de aprender –y no sólo en la escuela– se ve limitada e incluso bloqueada, pues una situación crítica de esas características inhibe el desarrollo cognoscitivo y emocional en su conjunto. Es evidente también que frente a esas situaciones la escuela no puede actuar sola y que para poder desarrollar buenos procesos de enseñanza debe articular su trabajo con otras instituciones locales y, como hemos dicho, recibir la particular atención del Estado en la definición de políticas de atención a la infancia.

Pero es importante notar que no estamos hablando de casos críticos aislados, sino de una gran masa de niños de sectores populares cuyas vidas transcurren en villas o en barrios periféricos; con alimentación brindada por la escuela y, con variantes, por la familia; con nuevas configuraciones familiares que, cualesquiera sean las diferencias, constituyen su grupo de pertenencia; con distintas ocupaciones extraescolares entre las que se incluye el trabajo dentro o fuera de sus hogares, cuidando a sus hermanos, por ejemplo, o en algunos casos incursionando en el delito. Son historias de vida que configuran un nuevo mapa social sobre el cual la escuela debe dibujar su propuesta formativa.

Esos niños pueden aprender en la escuela siempre y cuando la escuela “confíe en que pueden aprender” y elabore una “buena” propuesta de enseñanza³³. En nuestro proyecto resultó paradigmático lo sucedido con las huertas escolares. Niños y adolescentes de sectores populares, cuyo horizonte cercano no presentaba expectativas de futuro laboral ni tampoco la posibilidad de continuar sus estudios de nivel secundario, se inscribieron masivamente en una de las escuelas agrotécnicas de la localidad³⁴, motivados por el trabajo compartido con los alumnos de esa escuela que habían actuado como idóneos. En otras áreas de enseñanza, docentes de escuelas privadas y de escuelas públicas isleñas y periféricas obtuvieron resultados de aprendizaje similares gracias a las propuestas de trabajo de los módulos de Lengua y de Matemática elaborados en el marco de la capacitación.

El trabajo cooperativo interescolar, en este sentido, ha contribuido a que algunos docentes comenzaran a darse cuenta de que los bajos resultados en el aprendizaje no siempre están asociados a “problemas de los alumnos”, sino que en gran medida se vinculan con la propuesta de enseñanza planteada a esos alumnos en las escuelas.

Esta toma de conciencia, aún incipiente, constituye a nuestro parecer un paso importante para el logro de la equidad en la educación, que no podría haberse dado sin la comparación de resultados entre escuelas y sin la búsqueda de alternativas y nuevas propuestas en el marco de un trabajo conjunto.

Con respecto a la calidad de la enseñanza, sostenemos que la cooperación entre escuelas ha contribuido también a la construcción de saber pedagógico, pues permitió tanto la detección y divulgación de buenas prácticas de enseñanza como la identificación de aspectos más débiles que era necesario modificar.

3. Instalación de procesos de capacitación que promuevan la producción colectiva, el uso y el análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza.

El tercer supuesto de nuestra intervención ha sido el de sostener la necesidad de instalar procesos de capacitación docente y directiva que promuevan la producción colectiva, el uso y el análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza. El supuesto se basa en la convicción de que estos procesos permiten fortalecer las capacidades docentes requeridas para el desarrollo curricular en tanto promueven el saber prác-

tico reflexivo en los docentes, contribuyen a la identificación de las prioridades del desarrollo curricular local y, a partir de la divulgación de sus resultados, pueden contribuir a mejorar los procesos de enseñanza en el radio de influencia.

El desarrollo del proyecto nos ha confirmado la fertilidad de este supuesto para reconsiderar las políticas de formación docente continua.

En nuestra perspectiva, el sentido último de una política pública de formación docente continua es el de incidir en los procesos de aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, se capacita a los docentes para que mejoren sus procesos de enseñanza, porque esto resulta una condición necesaria para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la eficacia de una política de formación docente continua debería medirse tanto por el impacto logrado en las prácticas de enseñanza como por el efecto de esas prácticas en los aprendizajes de los alumnos.

Las experiencias de formación docente continua llevadas a cabo en Latinoamérica en los años noventa han sido poco exitosas en ambos sentidos ya que, en términos generales, han tenido poca incidencia en los procesos de enseñanza realmente desarrollados en las aulas y los logros de aprendizaje de los alumnos tampoco han mejorado como se esperaba.

Como hemos señalado, consideramos en nuestro análisis que tanto el deterioro de las condiciones de vida de los alumnos como la precariedad de las condiciones materiales de las escuelas y la insuficiencia de las condiciones laborales de los docentes redundan negativamente en los logros de aprendizaje. Pero también sostenemos que el bajo impacto de los procesos de formación docente continua puede estar relacionado con las estrategias de capacitación desarrolladas.

En este sentido, el desarrollo del proyecto nos ha permitido sostener que una política de formación docente continua que pretenda incidir en los procesos de enseñanza realmente desarrollados en las aulas y, en este sentido, contribuya al desarrollo curricular debería diseñarse:

- a. Involucrando a los docentes en los procesos decisorios relacionados con su propio proceso formativo: este aspecto resulta clave no sólo para poder responder a la “demanda”, sino para promover en los docentes la toma de conciencia sobre las “necesidades” de formación en función de los logros de aprendizaje de los alumnos. En otras palabras, se involucra a los docentes en las decisiones referidas a su propio proceso formativo para que identifiquen qué es lo que necesitan aprender para que sus alumnos aprendan mejor.
- b. Garantizando el desarrollo de procesos de producción, el uso y el análisis crítico de nuevas estrategias de enseñanza: en el contexto de la capacitación, los docentes deben tener la oportunidad de producir nuevas propuestas de enseñanza (diseño), de ponerlas a prueba en las aulas (acción) y de evaluar su impacto en los aprendizajes de los alumnos (reflexión sobre la acción). Una formación docente continua estructurada sobre la base de estos procesos permite poner en acción un proceso de trabajo en correspondencia con una práctica de enseñanza reflexiva. En

este sentido, posibilita que en su proceso de formación los docentes construyan no sólo un saber sobre la enseñanza sino un saber acerca de cómo construir ese saber sobre la enseñanza.

- c. Garantizando el análisis del impacto en las actividades de aprendizaje propuestas a los alumnos: las acciones de ensayo en las aulas de las propuestas de trabajo diseñadas en la capacitación necesariamente involucran a los alumnos. En consecuencia, el efecto en las actividades de aprendizaje no es diferido sino coexistente con el desarrollo de la capacitación y, en este sentido, el trabajo no queda acotado al ámbito de trabajo establecido entre capacitadores y docentes sino que tiene la posibilidad de ser analizado y modificado y, por ende, mejorado en sus efectos sobre las prácticas cotidianas de enseñanza en las escuelas.
- d. Garantizando la supervisión y orientación de los procesos de desarrollo de las nuevas propuestas en las aulas: los docentes que diseñan y aprenden nuevas formas de enseñar no se quedan “solos” en el proceso de introducción de nuevas propuestas de enseñanza en las escuelas, pues en el espacio de la capacitación pueden analizar los problemas que se les presentan en la práctica y hallar estrategias que les permitan abordarlos. Este acompañamiento y supervisión del desarrollo de las nuevas propuestas en las prácticas del aula es siempre necesario, pero adquiere particular relevancia cuando las condiciones laborales docentes actúan como obstaculizadores de los procesos de trabajo pedagógico cooperativo en las escuelas.
- e. Promoviendo procesos de divulgación de las propuestas de enseñanza producidas en el contexto de la capacitación: el motor del desarrollo curricular es el saber pedagógico docente, saber que se expresa en su capacidad de elaborar estrategias de enseñanza.

La producción de nuevas estrategias de enseñanza en el contexto de la capacitación y su divulgación entre pares constituyen dos procesos complementarios para la construcción del saber pedagógico docente. Por esto, una estrategia de desarrollo curricular que pretenda incidir en la enseñanza y en el aprendizaje debe promover ambos procesos. Sin embargo, las dificultades presentes en las escuelas para poder llevar a cabo ambos procesos actúan como obstáculos para la construcción de un saber docente que posibilite mejores procesos de desarrollo del currículo.

4. Consideración de la dimensión actitudinal del trabajo docente

Finalmente, el desarrollo del proyecto nos ha permitido constatar que una capacitación que promueve el papel activo de los docentes en el desarrollo curricular y que estimula su capacidad de producir nuevas formas de enseñar tiene efectos importantes sobre las actitudes docentes relacionadas con su desempeño profesional.

Más entusiasmo en la tarea, más confianza en sus propias capacidades de trabajo, mayor cohesión y el sentimiento de pertenencia a un grupo de pares constituyen algunos de los cambios que hemos percibido en los docentes.

Muchos de los docentes tuvieron por primera vez en su historia profesional la oportunidad de ver su nombre impreso en tanto autores de una publicación sobre la enseñanza: esto no sólo les produjo alegría, sino que fortaleció un sentimiento de confianza en sus propias capacidades y en la potencialidad del trabajo en cooperación.

Los docentes –en su mayoría también por primera vez en su historia profesional– tuvieron la oportunidad de reflexionar junto a colegas de otras escuelas sobre los problemas educativos de su localidad y de trabajar juntos para poder superarlos. Identificar esos problemas y asumir el compromiso de tratar de resolverlos ayudó a construir el sentido de la tarea educativa.

Para finalizar, tomamos prestadas las palabras de una docente, que expresan el sentido que orienta nuestra voluntad de trabajo:

En los talleres de la Red de Escuelas entendí que el saber debe pasar primero por uno, atravesarlo, emocionarlo, hacerlo vibrar. Aprendí muchísimo de mis compañeros de viaje: las directoras y luego los docentes de otras escuelas. Escuché con admiración cuánto saben del lugar en que pasan tantas horas: “su” escuela. Sentí la pasión con que defendían y hablaban de esa su tierra, su espacio. Admiro a la gente que hace las cosas con pasión, tal vez con aciertos y errores, pero con esas ganas que todo lo superan.

Frente a una sociedad desarticulada, la escuela se presenta como un posible espacio de construcción social. Para eso, el primer paso es descubrir al otro, no como un oponente con el que hay que competir, ni como un ajeno, sino como un par, un sujeto, un miembro más dentro de la diversidad que convive en una misma comunidad. Reconocer al otro como distinto y a la vez semejante significa reconocer las diferencias de los seres humanos, pero al mismo tiempo considerarlos implicados en un destino común.

Este último aspecto constituye lo que traducimos como solidaridad y es el valor que queremos resaltar y construir con nuestras comunidades. No hay sociedad viable sin lazos sociales fuertes que unan a sus miembros. La solidaridad son las amarras, los puntos de unión, la piedra fundamental para construir una sociedad libre, justa, pluralista y responsable de su destino.

Notas

33. Cuando hablamos de propuesta de enseñanza nos referimos no sólo a la propuesta didáctica sino también a la necesidad de garantizar para esos niños las condiciones materiales que posibiliten procesos de aprendizaje (más tiempo en la escuela, ambiente físico adecuado, provisión de múltiples y variados recursos de enseñanza).
34. La escuela agrotécnica, que tenía una matrícula escasa, tuvo que abrir una nueva sección para incorporar a los alumnos provenientes de la EGB.

Bibliografía

- Angulo Rasco, F.; Blanco, N. 1994. Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: F. Angulo Rasco y N. Blanco (comps.), *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Aljibe, 1994.
- Biddle, B.; Good, T.; Goodson, I. (comps.). 2000. *La enseñanza y los profesores*. Madrid, Paidós, Tomos I, II y III.
- Bolívar, A. 1999. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- Braslavsky, C. 1999. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de postgrado de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), n° 19, enero-abril, págs. 13-50.
- Braslavsky, C. 1999. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello- Santillana.
- Braslavsky, C.; Birgin, A. (comps.). 1992. *Formación de formadores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila.
- Braslavsky, C.; Fumagalli, L. 2004. Technology and educational change at the local level: the case of the Campana schools network in Argentina. En: David W. Chapman y Lars O. Mählck (comps.), *Adapting technology for school improvement: a global perspective*, París, IPE.
- Bruner, J. 2000. *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. PREAL, Chile. (Documento n° 16.)
- Cabrera, F. 1999. *Evaluación de la formación*. Madrid, Síntesis.
- Carr, W.; Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Castells, M. 2000. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Volumen I, *La sociedad en red*. México, Siglo XXI.
- Coll, C. 2001. Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona. (Documento de trabajo.)
- Elliot, J. 1990. *La investigación acción en la educación*. Madrid, Morata.
- Fumagalli, L. 2000. Alternativas para superar desde la formación docente la fragmentación curricular en la educación secundaria. Seminario Internacional “Los formadores de jóvenes en América Latina en el siglo XXI: desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación”. OIE/UNESCO-ANEP/CODICEN, Uruguay. (Documento de trabajo.)
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (comps.). 1992. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Hargreaves, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Messina, G. 1997. Cómo se forman los maestros en América Latina. *Boletín* (Santiago, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO-Chile), n° 43, agosto, págs. 56-76.

- Mintzberg, H. 1990. *La estructuración de las organizaciones*. Madrid, Ed. Ariel-Economía.
- Pain, A. 1993. *Cómo evaluar las acciones de capacitación*. Buenos Aires, Granica.
- Perrenoud, P. 1996. La profesión docente entre la proletarianización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Perspectivas*, vol. XXX, n° 3, septiembre, págs. 549-570.
- Popkewitz, T. (comp.). 1994. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Porlan, R.; Rivero, A. 1998. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada.
- Pérez Gómez, A. 1992. La función del profesor en la enseñanza para la comprensión. En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- Randy, J.; Corno, L. 2000. Los profesores como innovadores. En: B. Biddle, T. Good, y I. Goodson, (comps.), *La enseñanza y los profesores*, vol. III, Madrid, Paidós, 2000.
- Santos, G. M. 1995. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- Schön, D. 1998. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L. 1987. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Tedesco, J.C. 1995. *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda Anaya.
- Tedesco, J.C.; López, N. 2002. Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. IPEE UNESCO Buenos Aires. (Documento para la discusión, versión preliminar.)
- Tenti-Fanfani, E. 2003. Notas sobre la escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa* (Buenos Aires, FLACSO), n° 26, julio.
- Torres, J. 1990. *El currículo oculto*. Madrid, Morata.
- Zabalza, M. 1987. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.