

# Los proyectos de transformación y las escuelas

Notas desde la capacitación



Escuela de  
Capacitación  
**CePA**  
Centro de Pedagogías  
de Anticipación

**gobBsAs**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Profesor para la Enseñanza Primaria. Licenciado y Profesor en Psicopedagogía. Doctorando en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid-España). Capacitador del CePA.

## ACERCA DE LA COLECCIÓN

Materiales para la capacitación recoge ideas y experiencias para pensar la enseñanza en la escuela, que han surgido al calor de encuentros de capacitación desarrollados junto con docentes de la Ciudad de Buenos Aires entre 2002 y 2005. Algunos de ellos tuvieron lugar en las escuelas, algunos en los distritos escolares y otros en los cursos intensivos, que reunieron a docentes que trabajan en distintas zonas de la ciudad.

Este dato biográfico de la colección no es para nosotros un detalle menor. Como suele pasar con las marcas de nacimiento, quizás convenga detenerse un poco sobre ellas.

Las ideas que se exponen en los distintos cuadernillos de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores, docentes y escuelas. Se ofrecen algunos avances sobre temáticas que han cruzado los espacios de capacitación o que han discutido los equipos de capacitadores, porque creemos que pueden resultar provechosas en otros espacios.

Permítanos, sin embargo, hacer algunas advertencias:

- No se deje engañar por la coherencia que pudiera tener este relato: es la forma que adopta cuando pasa al papel. Sus autores tienen algunas convicciones y bastantes preguntas (a muchos de ellos les dio buen resultado enseñar como cuentan aquí, otros proponen secuencias que se han discutido en los equipos de trabajo). Tenemos por delante aprender a dar cuenta en la escritura de nuestras preguntas.

- El relato nunca habría sido el mismo si la capacitación no hubiera sucedido. Esta vez le ha tocado al capacitador enunciar; este texto está atravesado por los diálogos, las preguntas y las experiencias que cruzan la capacitación.

- Quisiéramos pensar esta colección creciendo en diálogo con sus interlocutores, recogiendo sus reflexiones, contraejemplos y nuevas prácticas. Algunas de las decisiones de diseño e impresión que se han tomado (cantidad de ejemplares de la tirada, costo de la impresión, etc.) intentan facilitar esas intenciones.

- Si quiere hacer comentarios acerca de este cuadernillo, envíelos por fax al 4772-4028 o 4039 int.101 o 107, o escriba a **cepacomunica@buenosaires.edu.ar**. Esta publicación también está disponible en Internet; en **www.buenosaires.gov.ar/cepa**. A través de esa página también puede enviarnos sugerencias.

# Índice

Introducción	<b>2</b>
Los proyectos de transformación y la cultura escolar. Un encuentro necesario.	<b>3</b>
De la autoridad a la autoría	<b>7</b>
Entrevista a la Supervisora del Distrito Escolar 14, Profesora Nilda Velaz.	<b>7</b>
De la autoridad de la Supervisión a la autoría de asesores, directores y maestros	<b>10</b>
Los proyectos de transformación y los equipos de trabajo	<b>13</b>
Los proyectos de transformación: oportunidades para la formación	<b>15</b>
A modo de cierre	<b>18</b>

# Introducción

Esta publicación busca transmitir algunas experiencias, reflexiones e ideas acerca de los procesos observados y acompañados desde la capacitación en instituciones comprometidas con un proyecto de transformación originado en una instancia jerárquica, como la Supervisión del Distrito, la Dirección de Planeamiento o alguna otra dependencia de la Secretaría de Educación.

Si bien siempre esperamos que, a partir del acompañamiento de la capacitación, puedan instalarse procesos de cambio en la dinámica cotidiana de la escuela, nos ocuparemos en este caso de aquellas situaciones en las que determinadas decisiones de la política educativa generan proyectos que promueven cierta ruptura en dicha cotidianeidad. Decisiones como transformar una escuela de jornada simple a completa, instalar un grado de aceleración o de nivelación, extender la jornada, interrumpir la lógica de grado reagrupando a los alumnos por ciclo, pueden colocar a la escuela ante un proceso de toma de decisión complejo e intenso. Son situaciones en las que el equipo de conducción, el grupo de maestros, el personal auxiliar o la comunidad de alumnos y padres se ven implicados en un proceso de cambio que los afecta en mayor o menor medida, según el proyecto de que se trate.

La "Asistencia Técnica" o "Asesoramiento en Gestión"<sup>1</sup> busca acompañar a los equipos de conduc-

ción de las escuelas que se encuentran comprometidas con un proyecto de transformación. Quienes asumimos esta tarea sabemos que no es suficiente sólo una decisión política para generar los cambios deseados. También sabemos que los procesos que se abren en estos casos en las escuelas tienen diferencias con aquellos que acontecen en instancias de capacitación que no toman como contenido central de trabajo los procesos de toma de decisión promovidos por una instancia externa a las escuelas.

Es por ello que esta publicación busca compartir un conjunto de reflexiones desde el posicionamiento de la capacitación cuando asume la función de asesorar a los equipos de conducción de las escuelas que se encuentran comprometidas en un proyecto de transformación. Partimos del supuesto de que la capacitación opera en estos casos, en la tensión que se produce entre lo que la escuela viene siendo y el desafío que intenta instalar el proyecto en cuestión. Por ello, algunas de las preguntas que orientan el recorrido de las páginas que siguen son: ¿cuáles son las condiciones que favorecen la instalación de verdaderos procesos de transformación en las instituciones educativas? ¿Cuáles son las particularidades de dichos procesos cuando el proyecto emana de alguna autoridad jerárquica? ¿Cómo se articula dicho proyecto con la cultura escolar? ¿Cómo incide en los procesos de formación de los docentes y de los alumnos? ¿Cómo afecta a la posición del capacitador?

---

<sup>1</sup> El perfil de esta modalidad de capacitación denominada "Asistencia Técnica" forma parte de las discusiones de trabajo en el CePA. Un aspecto que se ha debatido en algunos equipos es, precisamente, su denominación. El vocablo "asistencia" tiene cierta connotación dada por la medicina que puede -desde ciertas representaciones- aludir a procesos patológicos o a que hay algo por "enmendar". Por otro lado, identificar al profesional que busca asesorar a los equipos de conducción con un "técnico" parece estar alejado del comportamiento estratégico y situacional que se busca instalar en la gestión de las instituciones educativas. De allí, la propuesta de nombrarla "Asesoramiento en Gestión".

# Los proyectos de transformación y la cultura escolar. Un encuentro necesario.

Los "proyectos" atraviesan la realidad de las escuelas desde hace muchos años. Especialmente si nos referimos a esa última "oleada" que buscó instalar el "proyecto institucional" como un instrumento de la gestión para democratizar el funcionamiento de la institución educativa. Esta democratización busca que la toma de decisiones sea un proceso compartido entre los diferentes actores. De esta forma, se espera que los maestros participen y discutan acerca de los lineamientos o las orientaciones que serán prioritarias en el proyecto de la escuela, alentando un proceso de construcción colectiva que favorece el sentimiento de pertenencia a un proyecto común. Si bien esta propuesta de funcionamiento institucional promueve un estilo de gestión que se encuentra explicitado en los documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires<sup>2</sup>, sabemos que los recorridos realizados en las escuelas son muy diversos al respecto: instalar la cultura de la pregunta, enfrentarse a la falta de respuestas y poder construir colectivamente nuevos modos de hacer son cuestiones que están en franco proceso en algunas instituciones y es una tarea pendiente en otras.

En ocasiones, observamos que en una escuela se han instalado proyectos de trabajo a partir de necesidades detectadas por el equipo docente en el proceso de formación de los alumnos. Es decir, hay "modos de hacer" en algunas escuelas que se enmarcan en proyectos surgidos de los propios docentes a partir de la identificación de algunas problemáticas, de la discusión colectiva de las posibles soluciones y de la puesta en marcha de acciones decididas colectivamente. Por ejemplo, cuando una escuela promueve la creación de una orquesta para favorecer la integración de alumnos de origen boliviano está diseñando un camino que busca responder creativamente a los desafíos que le impone la tarea cotidiana<sup>3</sup>.

No obstante, lo que nos interesa abordar en este documento se orienta al análisis de los procesos de toma de decisión que tienen lugar cuando el proyecto de transformación se origina en alguna autoridad exterior a la escuela. En estos casos, es posible identificar dos posibles puntos de partida:

I. Se refiere a proyectos que son respuesta de la autoridad a necesidades y problemáticas puntuales reconocidas también por las escuelas. Es decir, en ocasiones las problemáticas comunes de una región de la ciudad o de un conjunto de escuelas con determinadas características orientan algunos proyectos propuestos desde alguna instancia de la Secretaría de Educación, ya sea la Dirección del Área, la Supervisión, etc.

Un ejemplo de este punto de partida lo encontramos en la decisión que permitió que un conjunto de escuelas se transformara de jornada simple a completa en el año 2001<sup>4</sup>. Ciertas características comunes de seis escuelas llevaron a evaluar la conveniencia de la transformación. En ellas se complementaban dos condiciones: baja matrícula y demanda de la comunidad. Es decir, si bien este proyecto fue diseñado desde las autoridades, intentaba resolver un problema sentido por algunos actores vinculados a las escuelas.

Desde el espacio de la capacitación, junto con los equipos de conducción de dichas escuelas, nos propusimos dimensionar el cambio tratando de que en cada institución se pusiera en discusión la importancia que la transformación en jornada completa podría tener como momento refundacional de la institución. La experiencia nos demostró que las escuelas que pudieron transitar el proyecto de transformación en jornada completa entendiéndolo como una oportunidad para el cambio fueron las que pudieron

<sup>2</sup> Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General (2000): *El Proyecto Institucional* (Pág. 85). Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (1999): *El trabajo curricular del equipo docente* (Pág. 71).

<sup>3</sup> Esta experiencia se muestra en el video "Caminar rompiendo esquemas", producido por SUTEBA en el marco del Proyecto de formación e investigación en escuelas de sectores populares (2002).

<sup>4</sup> Durante el año 2001, un conjunto de seis escuelas de la Ciudad de Buenos Aires se transformaron de jornada simple a jornada completa. Se diseñó un Proyecto de Acompañamiento a las Escuelas Transformadas con la participación de la DGPL, la DAEP y el CePA.

producir "las novedades" más interesantes dentro de las aulas. No obstante, la experiencia también nos demostró que estas "novedades" son posibles en la medida que se articulan con la historia institucional, es decir, con aquellos aspectos que caracterizan "la cultura de la escuela".

Antes de ejemplificar lo que venimos tratando, caracterizaremos este último concepto.

La noción de cultura escolar es compleja y rica, remite a una multiplicidad de fenómenos que caracterizan la vida de la escuela y permite comprenderlos desde su particular interrelación actual e histórica. Dominique Julia (1995)<sup>5</sup> define a la cultura escolar como "un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos". En el mismo sentido, Frigerio (1992)<sup>6</sup> denomina cultura escolar a "aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella".

De este modo, la institución escuela va generando un conjunto de creencias y supuestos que enmarcan y dan sentido a su accionar. Asimismo, cada escuela tiene su singularidad que se manifiesta en sus modos particulares de enseñar, de aprender o de relacionarse. Estas particularidades construyen representaciones que van "tejiendo" la historia de cada institución, es decir, aquella trama que particulariza el "modo de hacer" de cada escuela.

Por lo tanto, cuando una escuela puede concebir un proyecto como posibilidad de cambio es porque puede aceptar la posibilidad de "hacer" de otra manera, es decir, concebir que la estabilidad conquistada se vea alterada.

Generalmente, en estos casos, nos encontramos con

escuelas capaces de autoevaluarse críticamente y de percibir un proyecto de transformación como una oportunidad para sostener sus fortalezas, para modificar los aspectos considerados disfuncionales con la tarea y para generar aquellos nuevos modos de hacer que el proyecto posibilita como superadores para la enseñanza. Por ejemplo, para el caso del proyecto de transformación de jornada simple a completa, era importante que cada escuela estuviera atenta a los desafíos que implicaba dicha transformación: los mismos alumnos pero conformando nuevos grupos de aprendizaje, algunos de los mismos maestros pero inaugurando un nuevo equipo docente, la misma comunidad pero con diferentes expectativas y el mismo equipo de conducción pero con el desafío de comprender el cambio más allá de la extensión horaria, de la inauguración del comedor o de la posibilidad de resolver el problema de baja matrícula. En este sentido, desde la capacitación nos propusimos no sólo que los equipos de conducción estuvieran atentos a todas esas novedades para anticipar líneas de acción pertinentes; también nos orientamos a desplegar la capacidad reflexiva que le posibilitara a la institución mirarse para autoevaluar qué continuidades y qué cambios convenía operar en lo que la escuela "venía siendo", es decir, en aquellos aspectos de la cultura particular de esa escuela.

Cabe recordar, como ejemplo, el comentario entusiasta de una docente cuando cerramos el segundo año de trabajo en una escuela que se había transformado en jornada completa: "¡esta es otra escuela!". Algunos maestros se habían incorporado y algunos nuevos alumnos también, pero el resto del equipo docente y todo el equipo de conducción se habían mantenido. ¿Dónde estaba la novedad que esta maestra percibía con entusiasmo? ¿Qué cambios se habían producido en lo que la escuela "venía siendo" hasta el presente? ¿Qué aspectos de la cultura de la escuela se habían modificado?

Para nosotros era claro que esta escuela había aprovechado la transformación y había podido identificar qué aspectos quería sostener y cuáles modificar. Al respecto, los docentes consideraron que el buen

*Concebir un proyecto como posibilidad de cambio es aceptar la posibilidad de "hacer" de otra manera, es decir, concebir que la estabilidad conquistada se vea alterada.*

<sup>5</sup> Julia, D. (1995) : "La culture scolaire comme objet historique", en *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, Gent, Pedagogical Historica, Supplementary series (I), pp. 353-382.

<sup>6</sup> Frigerio, G., Poggi, M y Tiramonti, G. (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires: Editorial Troquel.

"clima" de trabajo entre ellos y con los chicos era un valor de la escuela que querían sostener. Por ello, comprendieron la importancia de trabajar sobre la conformación de los nuevos grados y del nuevo equipo docente. De esta forma, todos los actores nos involucramos con el proyecto institucional que tomó como eje la integración de esos nuevos grupos y su relación con la nueva comunidad de referencia. Los maestros de grado y curriculares diseñaron proyectos por ciclo que dieron lugar a talleres de juego, de radio y de producción de video; actividades que permitieron la apertura a la comunidad. Asimismo, se diseñaron talleres para el post-comedor que apuntaron a generar otro espacio de encuentro entre los chicos. La participación del asesor estuvo orientada a dos objetivos: por un lado, trabajar con el equipo de conducción la necesidad de modificar el funcionamiento desarticulado que los había caracterizado hasta el presente (identificado en la escuela como un "mal incurable") y, por otro lado, favorecer la reflexión de todos los docentes para "pensarse" como institución. Al respecto, fue interesante que se propusieran modificar el posicionamiento de la escuela dentro del distrito en el sentido de dar más visibilidad a la institución y a sus producciones, modificando así la relación escuela-supervisión (parte del equipo de conducción comenzó a participar en un proyecto de investigación que llevaban adelante algunas escuelas coordinadas por el Supervisor; la institución produjo un video que implicó la articulación con instituciones culturales de la zona y que obtuvo una mención en el certamen que anualmente realiza la Secretaría de Educación).

II. Otro tipo de punto de partida para un proyecto de cambio lo encontramos en aquellos casos en que las autoridades, en respuesta a necesidades o problemáticas detectadas en las escuelas, proponen proyectos de cambio que promueven rupturas de algunos aspectos de la cultura escolar. En estos casos, se proponen modificaciones de los modos de hacer habituales dentro de las aulas pero que no parten, como en el caso anterior, de necesidades reconocidas por los mismos actores involucrados.

Es decir, son proyectos que promueven modos de hacer que implican la modificación de prácticas muy instaladas en las culturas de la enseñanza de las escuelas.

Retomamos la idea de cultura escolar citando a Hargreaves<sup>7</sup>, quien plantea que las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores y modos de hacer las cosas que asumen los profesores. En este sentido, cada maestro afronta las exigencias de su trabajo asumiendo las soluciones que son compartidas por la comunidad de docentes porque han sido históricamente generadas. Para el autor, la importancia de estas creencias compartidas de manera colectiva radica en que contribuyen a dar sentido e identidad a los docentes en su trabajo. Constituyen un contexto en el cual cada maestro va construyendo su modo de ser y de hacer en el aula. Por ello, el docente puede estar solo enseñando en el grado pero lo que hace está respaldado por las

*“Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores y modos de hacer las cosas que asumen los profesores. Constituyen un contexto en el cual cada maestro va construyendo su modo de ser y de hacer en el aula.”*

A. Hargreaves

perspectivas, las orientaciones y las representaciones compartidas por la comunidad profesional de la que forma parte. A este respecto, la cultura que caracteriza a los docentes del nivel inicial, por ejemplo, se ha constituido y evoluciona de una manera diferente a la de los maestros de la escuela primaria, o la de los profesores de la escuela secundaria.

El devenir de las transformaciones sociales y educativas promueve la necesidad de instalar nuevas prácticas que, en ocasiones, entran en contradicción con las representaciones compartidas que tienen los docentes en relación con su trabajo en las aulas. Precisamente, la especificidad del punto de partida que venimos tratando está dada por la ruptura que algunos proyectos de cambio demandan a los modos habituales de gestionar la enseñanza. Promover este tipo de cambios requiere anticipar un proceso de resignificación de sentidos, condición necesaria para modificar prácticas que podrán convivir, dialogar o reemplazar aquello que los maestros vienen haciendo desde hace muchos años. Esta afirmación nos plantea una inevitable pregunta: ¿cómo tramitar esa resignificación de sentidos?

<sup>7</sup> Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid: Ediciones Morata.

Avanzaremos sobre una posible respuesta a través del desarrollo de dos hipótesis de trabajo. Una de ellas es la que el propio Hargreaves (1996) plantea. No obstante, para desarrollarla es necesario aclarar previamente cuáles son las dimensiones que el autor identifica en las culturas de la enseñanza. Según Hargreaves, toda cultura tiene dos dimensiones importantes: contenido y forma:

*El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen (...).*

*La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas<sup>8</sup>.*

Lo interesante del posicionamiento del autor es que a través de las formas de las culturas de los docentes, es decir, a través de los modos de relación no

sólo se realizan y reproducen los contenidos de las culturas, sino que también se redefinen los mismos. De esta forma, las posibilidades del cambio educativo van de la mano de la modificación de los modos de relación de los profesores. Por lo tanto, según Hargreaves, la resignificación de sentidos será posible si operamos sobre los modos de relación de los docentes.

Otra hipótesis de trabajo es la que se orienta a analizar los procesos de toma de decisiones que se despliegan en escuelas comprometidas con proyectos de transformación que tienen su origen en la decisión de alguna autoridad jerárquica. Nuestra idea es llamar la atención sobre la necesidad de favorecer procesos de toma de decisiones compartidos, que permitan a los docentes sentirse autorizados a pensar y diseñar aquellas intervenciones que implican trascender sus modos habituales de hacer en el aula. Se trata de que directivos y maestros también se erijan en autores de la transformación. Es decir, el movimiento que la autoridad jerárquica inicia al promover un proyecto de cambio se concibe con ciertas definiciones, pero también con un grado de apertura suficiente que posibilita a las escuelas generar un proceso de toma de decisión que permite a directivos y maestros compartir la autoría de los cambios que se proponen. Seguidamente avanzaremos sobre esta hipótesis a través del análisis de una experiencia.

---

<sup>8</sup> Hargreaves A. (1996) op. cit.

## De la autoridad a la autoría

El análisis que se desarrolla en este apartado se detiene en otro de los proyectos en los cuales el CePA ha intervenido desde el Asesoramiento en Gestión Institucional y desde la Capacitación en las áreas curriculares: el Proyecto de Escuela Ciclada del Distrito Escolar 14<sup>9</sup>.

La propuesta que despliega este proyecto responde al segundo tipo de situaciones que mencionamos en las que la autoridad jerárquica (en este caso la supervisión de un Distrito) propone un proyecto de transformación que busca instalar modos de hacer que impactan sobre aspectos muy arraigados en la organización de la escuela. Sabemos acerca de la fuerte impronta que tiene en nuestra cultura escolar la organización por grados. Por lo tanto, cualquier intento de promover una mirada diferente acerca de la organización graduada implica un verdadero desafío, pues conlleva una ruptura de los modos habituales de intervenir en el aula.

El Proyecto de Escuela Ciclada del Distrito Escolar 14 surge del interés de la Supervisión por profundizar la mirada sobre el carácter procesual del aprendizaje y de la enseñanza. Procura instalar la discusión acerca de cómo abordar la diversidad cuando se gestiona la enseñanza. Parte del supuesto de que cada individuo tiene su propio ritmo de aprendizaje, y que éste se

encuentra determinado por una multiplicidad de factores (aspectos neurobiológicos, psicológicos, familiares, culturales, socioeconómicos, etc.). Entendemos que esto se hace dramáticamente patente en el inicio de la escolaridad primaria donde cada vez más la escuela se encuentra ante el desafío de poner en relación sus expectativas de formación con la diversidad de la población de alumnos que asiste a la misma. Este desafío da la oportunidad de reflexionar acerca de la identidad del primer ciclo: ¿hasta qué punto la escuela ha construido la unidad de ese período de formación más allá de la yuxtaposición de los tres primeros grados? Por ello, el Proyecto de Escuela Ciclada del D.E. 14 intenta, por un lado, generar condiciones favorables para el respeto de la diversidad de puntos de partida y de estilos de aprendizaje en los alumnos pero promoviendo, por otro, la formación de equipos docentes capaces de asumir una responsabilidad compartida por los resultados de los aprendizajes de los alumnos a lo largo de todo el primer ciclo.

Los efectos observados en las escuelas en los actores implicados, tanto en sus directivos, maestros y alumnos, llamaron nuestra atención. Cuando hablamos de efectos nos referimos a "los modos de hacer" que generó en las formas de gestionar la enseñanza y el aprendizaje, tanto en el ámbito institucional como del aula.

### Entrevista a la Supervisora del Distrito Escolar 14, Profesora Nilda Velaz.

#### ¿Cómo define el concepto de "organización ciclada"?

*Tiene que ver con no fragmentar los conocimientos, ni el aprendizaje, ni la enseñanza.*

*Habitualmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje es abordado en un ciclo donde la graduación no permite respetar los tiempos necesarios para desarrollar la alfabetización. En general, el proceso alfabetizador pone su peso en primer grado. Por el contrario, la propuesta ciclada, enfatiza la flexibilidad de los marcos temporales de los alumnos. No merma la calidad de los aprendizajes sino que trabaja con otras variables didácticas-institucionales que permiten considerar los tiempos y las dificultades cognitivas en ese proceso alfabetizador. Es muy*

*distinto elaborar una secuencia de aprendizaje para un grado que elaborarla para un ciclo, donde los maestros tienen la posibilidad de discutir y consensuar sobre los distintos puntos de partida de los alumnos y sobre el perfil al que se aspira al terminar el ciclo. Aquí, las secuencias didácticas son planificadas por todos los maestros del ciclo en conjunto y cualquiera de ellos puede asumir la problemática y llevar adelante la enseñanza, ya que todos conocen tanto la particularidad del ciclo como las de su grado en particular.*

#### ¿Cómo se fue estructurando el trabajo?

*Desde el principio imaginé que esta propuesta conlleva un alto grado de resistencia. En función de ello,*

<sup>9</sup> Proyecto en el ámbito jurisdiccional distrital. Organización ciclada (2003). Documento elaborado por la Prof. Nilda Velaz, Supervisora del Distrito Escolar 14, Secretaría de Educación del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires.

consideraré trabajar con dos elementos normativos indiscutibles: el Pre Diseño Curricular y el Reglamento Escolar. Con respecto a este último, su artículo 83 expresa que "el responsable final de la promoción de los alumnos será el director de la escuela" y que "en el primer ciclo, la promoción será automática, no masiva sino orientadora". Esta norma facilitó llevar a cabo la propuesta en el primer ciclo. En el resto de los ciclos, si bien la normativa no contemplaba esta situación, fue el impacto del proyecto el que posibilitó la discusión sobre el concepto de promoción de los alumnos entre los maestros.

### ¿Cómo se dieron las etapas del proyecto?

Inicialmente hubo una etapa de sensibilización con los docentes de la primera escuela seleccionada. El objetivo estaba dado por el trabajo en conjunto de la supervisión y los directivos en relación con el conocimiento de la propuesta. En estas aproximaciones, se fijó un marco normativo y se socializó bibliografía respecto a otras experiencias realizadas en el país y en el exterior. Posteriormente, se agregaron tres escuelas más, conformando en esta primera fase un grupo de cuatro establecimientos. Surgió mucha resistencia, tanto en los maestros como en los directivos. Se trabajaron intensamente los aspectos vinculares e institucionales, a través de asiduos encuentros con los integrantes de la comisión central. A modo de anécdota, resultó muy interesante la posibilidad de enviar cartas a la supervisora en las cuales los actores plantearan libremente sus dudas, obstáculos y facilitadores hallados y propuestas pertinentes. Así, paulatinamente, la resistencia fue cediendo, dando lugar a la puesta en práctica y apropiación del proyecto.

### ¿Y luego qué pasó?

En el segundo año, me puse en contacto con el CePA. Estaba al tanto del trabajo que venía realizando Alberto Gatti sobre gestión institucional y conocía su intervención en una escuela de RFJC que luego se constituiría en cabecera del proyecto de redes distrital. Estas intervenciones tenían que ver con una de las variables más importantes del proyecto: la gestión de recursos en cuanto a la sistematización de tiempos y espacios para encuentros con la mayor participación de docentes y directivos, el trabajo en equipo y la gestión pedagógica. En este caso el trabajo se focalizaría en el asesoramiento en gestión directiva como así también en la detección de la demanda de cada institución sobre las capacitaciones referidas a

las áreas prácticas del lenguaje, en primera instancia y luego matemática. Otro aspecto importante del proyecto fue la organización de una comisión central de trabajo. Este formato es atípico, pero tiene su historia y su relación con la red que viene funcionando en el distrito desde hace unos años y similar al creado por el "Programa Familias y escuela" en el que se plantean, reflexionan y planean las cuestiones y lineamientos básicos del proyecto en cuestión. El modelo de gestión a partir del concepto de redes tiene que ver con la posibilidad de compartir, debatir e intercambiar ideas o experiencias con otros sujetos, comunidades e instituciones. El dispositivo de trabajo de la comisión central apunta al acompañamiento, asesoramiento y seguimiento del desarrollo de las acciones.

### ¿Qué rol cumple esa comisión?

Trabaja constantemente en función del diagnóstico de situación y, a la vez, arma las reuniones y da las pautas del recorrido futuro pues se evalúa todo lo que se hace. La comisión está compuesta por la Supervisora de Educación Especial y docentes de la Escuela de Recuperación N° 14 (el fracaso escolar y la situación de los alumnos con problemas de aprendizaje son trabajadas articuladamente), por capacitadores del CePA en gestión institucional y en áreas curriculares como también por profesionales del equipo de orientación escolar (aborda las problemáticas sociales y de aprendizaje de los alumnos) y representantes de la colegiatura de la supervisión. En función de las visitas que hace Alberto Gatti, esta comisión organiza la capacitación en prácticas del lenguaje y matemática, recupera lo que se hace en ese momento en las escuelas y se arman los encuentros. A veces con los docentes de las otras cuatro escuelas; otras, con los coordinadores del segundo grupo o con el personal de conducción de alguno de los grupos. En función de eso, trabajamos día a día...

### Cuando menciona que la comisión tiene su historia en la red, ¿a qué se refiere?

El concepto de red supone trabajar en forma relacionada con todo el distrito. El Distrito Escolar 14° tiene una contextualización en la que coexisten grupos de marcadas diferencias sociales con distintas demandas y necesidades, quizás acrecentado por su peculiar geografía, donde abundan enormes espacios verdes, el Cementerio de la Chacarita, Agronomía, etc. Esto determinaba una variable que reforzaba los tra-

bajos aislados y la falta de articulación entre las escuelas. A partir de una experiencia realizada a través del Programa Nueva Escuela, se puso el acento en la constitución de equipos de trabajo y discusión, organizados con pares, que permitieran abordar situaciones complejas individuales e institucionales. Ello impulsó la ideación de una estructura organizativa de coordinadores directivos, lo suficientemente flexible y abierta para potenciar lazos y redes inter-institucionales. Este mecanismo organizado tiene mucho que ver con la creación de la Comisión Central, en tanto la misma también apunta a generar tiempos y espacios para compartir entre las escuelas los problemas afines y sus alternativas de resolución, multiplicando las experiencias valiosas en resultados de aprendizaje.

### ¿Qué resultados observa hoy desde la Supervisión en el Proyecto de Escuela Ciclada?

A nivel de los docentes, los resultados tienen que ver con la meta propuesta: desnaturalizar las prácticas. De alguna manera, ofrecimos otras alternativas y otras variables didácticas valorizando las prácticas que se estaban realizando muy responsablemente en las escuelas. Lo interesante fue que los docentes tomaran conciencia de ello. Desde la teoría se supone que todo el mundo puede conformar equipos de trabajo, y no es así. Conformar equipos tiene que ver con la discusión, con ceder, dar al otro lo que no tiene, relacionarse y vincularse de manera distinta. Esta nueva forma de hacer y vivir en las escuelas participantes del proyecto puede valorarse como muy positivo. Más allá de que en todo el distrito se trabajó sobre la coordinación de ciclo, en este proyecto ese rol ha cumplido un papel estratégico fundamental. El mismo cobra importancia por el tipo de relación que establece tanto en su institución como con los coordinadores de distintas escuelas. Por otro lado, los directores de estas escuelas cumplieron un papel estratégico en la promoción del cambio y la dinámica institucional. Esto puede detectarse en cada una de las reuniones que hacemos en el Distrito, tanto con los maestros de grado como con los directivos. Las reuniones de trabajo se constituyen en encuentros de aprendizaje para todos. Por lo general hay una primera parte de la reunión donde se manifiestan los

recorridos realizados por cada escuela y con qué aportes y soportes se pueden mostrar estas trayectorias. Estos intercambios son muy ricos. Posibilitan detectar la capacidad de avances en determinado recorrido y la riqueza del intercambio de experiencias y utilización de estrategias con otros colegas para llevar adelante prácticas sobre las que tenían dudas. Esto permite la autoevaluación constante de las actuaciones favoreciendo el proceso de reflexión y contribuyendo a la mejora de lo que se pretende.

### ¿Qué efecto produjo la experiencia en los alumnos?

Los chicos tomaron esto como algo sumamente satisfactorio para ellos. Cambió la relación que tenían con el maestro y con el directivo. Hoy, es distinta. Al visitar estas escuelas, puede visualizarse la alegría que representa esta conformación grupal. Expresan con entusiasmo: "nos vamos a la ciclada". Si bien no es ésta la meta, porque el espíritu del proyecto tiene que ver con que esta forma de hacer se instale en todo momento de trabajo, creemos que es una puerta abierta hacia ello. Y el alumno se siente más feliz porque sus saberes circulan de otra manera, tiene más libertad, eleva su autoestima ya que aprende a partir del nivel en el que puede, obtiene resultados positivos en sus tareas, puede estar un tiempo de la semana con chicos de otros grados con los que se relaciona de otra forma y puede acceder libremente a un nivel superador. En la propuesta ciclada, el progreso se observa a través de los niveles alcanzados y según la propia capacidad y ritmo de aprendizaje de cada alumno y con el apoyo de un equipo humano facilitador del aprendizaje.

El proyecto partió de la importancia de promover una experiencia acotada tanto para los chicos como para los docentes y que, a modo de investigación-acción, permitiera reflexionar acerca del impacto de las diversas experiencias que se llevarían a cabo en el aula y de los nuevos modos de gestión que se implementarían en la institución. Por ello, se centró primero el trabajo sólo en un área curricular con la idea de incorporar otra área en un segundo momento. También se orientó a que el reagrupamiento de los alumnos, más allá de los límites del grado, se realizara en forma acotada<sup>10</sup>.

Entrevista realizada por Natalia Aruguete.

<sup>10</sup> La propuesta busca que el cambio sea progresivo. Durante el año 2003, se trabajó con cuatro escuelas que abordaron sólo el área de Lengua. En el presente año estas escuelas incorporaron el área de Matemática mientras que las cinco instituciones que se incorporaron al Proyecto iniciaron el recorrido como lo hicieron las escuelas del año anterior. El reagrupamiento de los alumnos toma diversas modalidades según la escuela. Algunas empezaron con un espacio semanal, otras con dos veces por semana. En el segundo año de la experiencia, algunas escuelas sostienen un espacio de dos veces por semana; otras, de tres.

# De la autoridad de la Supervisión a la autoría de asesores, directores y maestros

Las estrategias que se diseñaron durante el desarrollo del Proyecto del D.E. 14 se orientaron a que los diferentes actores tuvieran un rol activo en el proceso de toma de decisión que la implementación requería en todos los niveles posibles (coordinación del proyecto, equipos de conducción y maestros del primer ciclo), aspectos que llevaron a reformular los vínculos de los actores involucrados.

## **La Comisión Central. Un modo de legitimar diferentes miradas.**

La Comisión que la Supervisión organizó con la intención de monitorear el desarrollo del proyecto hizo posible analizar no sólo la experiencia en general, sino también el proceso llevado a cabo por cada escuela a través del entrecruzamiento de las impresiones del asesor, del conocimiento de la historia de la institución que porta el Supervisor y de la mirada que el EOE o la Escuela de Recuperación tienen acerca del posicionamiento de directivos y maestros frente a la diversidad que muestran los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La dinámica de trabajo tenía un riesgo y un desafío: lograr el necesario complemento (evitando la superposición) de los actores involucrados, especialmente de aquellos que teníamos una participación directa en cada una de las instituciones. Fue necesario anticipar una buena delimitación de los roles y funciones de cada uno y una eficiente red de comunicación que permitiera estar al tanto de los pasos dados por cada uno de los colegas. Para lograrlo, el recurso informático fue de suma utilidad. Desde el asesoramiento en gestión se producía un informe el mismo día de la visita a la escuela que era enviado a la Supervisión vía correo electrónico, ésta seleccionaba la información pertinente para ser reenviada a cada uno de los otros colaboradores. Mostrar desde la Comisión el

funcionamiento de un equipo con una clara delimitación de roles y funciones y una adecuada complementación de las intervenciones era necesario, no sólo si se quería potenciar este modo de funcionamiento dentro de las escuelas, sino también para evitar el malestar que produce en las escuelas la desarticulación entre quienes participan en una determinada intervención. Esta modalidad de trabajo posibilitó, por ejemplo, que los actores involucrados no nos superpusiéramos en la búsqueda de información acerca de la escuela. Por otro lado, también posibilitó articular el asesoramiento del capacitador (reflexión acerca de los recorridos previos de la institución que podrían funcionar como articuladores de la experiencia, organización de tiempos y espacios, decisiones a anticipar por el director y el coordinador de ciclo para la gestión curricular del proyecto, etc.) con el ofrecido por el EOE (reflexión acerca de la delimitación de los niveles y organización de los grupos en función del análisis de los procesos de aprendizaje de sujetos y/o grupos).

La Comisión pudo conformar un equipo de trabajo más allá de la necesaria coordinación de las tareas que realizaba cada miembro<sup>11</sup>. El lugar que la Supervisión le asignó permitió generar un espacio de reflexión y discusión compartida en relación con el desarrollo de la experiencia. Los miembros de la comisión -en tanto integrantes de un equipo de trabajo- aportamos al proceso de toma de decisiones en relación con la marcha del proyecto. Las reuniones que se desarrollan en la Sede del Distrito o en alguna escuela con diversos grupos (maestros y coordinadores o directores y coordinadores) son planificadas en conjunto luego de un proceso de reflexión acerca de los contenidos a trabajar y la dinámica a utilizar. También se definen los modos de dar visibilidad a los procesos que llevan adelante directores y maestros frente a los colegas que se van incorporando progresivamente a la experiencia.

<sup>11</sup> Durante el año 2003, las reuniones con los equipos de conducción de cada escuela se realizaron desde la Supervisión, desde el Asesoramiento en Gestión del CePA, desde la capacitación curricular (CePA) y desde la Vicedirección de la Escuela de Recuperación (para articular la inserción de la maestra recuperadora). Asimismo, el Equipo de Orientación Escolar del Distrito también visitó a las escuelas durante el año con una frecuencia quincenal para analizar con el equipo de conducción y los docentes del primer ciclo las inquietudes que iban surgiendo acerca del proceso de aprendizaje del grupo y de algunos alumnos dentro del mismo.

La estrategia de la Supervisión también se constituyó en un elemento potenciador del efecto que se intentaba generar en las escuelas: favorecer la toma de decisiones compartidas al interior de dos equipos: el de gestión (reorganización de tiempos y espacios, redefinición del rol de coordinador, anticipación de necesidades de capacitación, articulación de la experiencia con el funcionamiento general de la institución, etc.) y el de los docentes del primer ciclo (elaboración de criterios de organización de los nuevos agrupamientos, distribución de los roles docentes en esos nuevos agrupamientos, anticipación de proyectos en el ámbito áulico enmarcados en el proyecto institucional, delimitación de secuencias didácticas articuladas para cada uno de los agrupamientos, etc.).

*"Pudimos modificar algo que está muy enquistado en el funcionamiento de nuestro Sistema Educativo y que es su estructura jerárquica bien piramidal. Nosotros trabajamos más allá de las jerarquías aportando cada uno lo suyo, y de esta forma instalamos un modo de trabajo tipo staff propio de otras profesiones pero que aún no está instalado en la escuela".*

Comentario de una Directora en la reunión de evaluación final que se realizó en el mes de diciembre de 2003 con todos los maestros, directores y miembros de la comisión.

El desarrollo de la experiencia fue mostrando la particularidad del rol del capacitador dentro de la Comisión. En la medida que en su función de asesor tiene un espacio de trabajo con cada equipo de conducción para trabajar la contextualización particular del proyecto en cada escuela, esto también hace posible ir detectando algunas necesidades u orientaciones en la gestión general del proyecto.

### **Dar y tomar la palabra, más allá de las jerarquías.**

Durante la implementación se consideró necesario crear para directivos y docentes espacios de reflexión que pudieran replicar lo que se había generado con el equipo de profesionales que integraban la Comisión. Por ello, se organizaron reuniones con los maestros y los directivos en la sede del Distrito con la intención de ofrecer un momento en que la palabra de todos los actores pudiera ser expresada sin intermediarios.

De esta forma, los maestros de las cuatro escuelas que iniciaron el proyecto fueron convocados a reuniones para expresar (según los momentos de la implementación) sus dudas, temores, expectativas,

ideas y aportes acerca de cómo encarar la experiencia. La palabra de cada maestro pudo tomar sentido dentro del equipo docente de su escuela constituyéndose así el posicionamiento de cada institución y la posibilidad de diseñar un posible punto de partida para el proyecto. No se había anticipado para la experiencia un determinado recorrido; los maestros no venían al Distrito a escuchar lo que se debía hacer. Lo que sí estaba previamente definido era el

marco general del proyecto, es decir, la necesidad de atender al carácter procesual de los aprendizajes y la enseñanza y el acotamiento de la experiencia al área de Lengua. A partir de allí, y a través de las reuniones, se ofreció un espacio para favorecer el proceso de toma de decisiones respecto de cómo implementar el proyecto en la escuela. De esta

forma, las escuelas decidieron el encuadre que consideraron más apropiado para llevar adelante la experiencia. Asimismo, y en relación con el área curricular elegida, optaron por diferentes ejes (algunos centrados en las prácticas de la oralidad, otros en las prácticas de la escritura) y por diferentes proyectos (Armado de una Antología de cuentos, Proyecto de Narración Oral, Armado de un Teatro de títeres, etc.)

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

Desde la mirada de la capacitación estas reuniones tuvieron un claro valor estratégico: la decisión política emanada de la autoridad de la Supervisión había mostrado una direccionalidad. El proyecto tensionaba fuertemente la dinámica habitual de las institu-

ciones en la organización de sus tiempos y sus espacios, en la asignación de los roles y funciones y en el modo de encarar la enseñanza. Sin embargo, la gestión realizada desde el Distrito posibilitó que los diferentes actores (asesores, directores y maestros) pudieran construir autoría en relación con el proyecto. Las reuniones realizadas en la sede del Distrito, en sus diferentes versiones, permitieron que los actores tomaran parte en la construcción del proyecto. Asimismo, los espacios de reflexión y trabajo compartido fueron potenciadores del recorrido que los equipos docentes de cada institución debían realizar luego en cada escuela.

Entendemos que la modalidad de trabajo encarada en la gestión de la propuesta da cuenta de un proceso de "construcción de autoría". También pensamos que estos procesos son una estrategia que puede potenciar la finalidad implícita en todo proyecto de

cambio: construir nuevos sentidos en relación con el trabajo docente que se desarrolla en las escuelas.

Desde la posición de la capacitación entendimos que "la construcción de autoría" se había constituido en un eje de la experiencia que debía orientar las decisiones de la Comisión. Por ejemplo, ante la necesidad de comunicar la experiencia al Distrito o de presentar el Proyecto a las escuelas que se sumaban en el segundo año, fue importante comprender que los mejores multiplicadores de todo el trabajo realizado eran los propios actores. Por lo tanto, en la jornada de intercambio de experiencias realizadas en el Distrito (en diciembre de 2003) y en los encuentros de sensibilización para las escuelas que se incorporaban este año, fueron los directores y maestros los que "tomaron la palabra" para presentar el Proyecto a sus colegas.

# Los proyectos de transformación y los equipos de trabajo

*Trabajar en equipo proporciona una dinámica para reflexionar sobre la tarea educativa; en el intercambio con los otros, se enriquecen y movilizan las propuestas y las ideas. La oportunidad de interactuar, escuchar y decidir con los pares produce resultados que potencian los aprendizajes de todos lo que integran el equipo escolar y redundan especialmente en beneficio para los alumnos. El trabajo grupal permite conciliar diferencias, flexibilizar perspectivas, pero, tal vez, su principal ventaja sea la de generar la motivación y el estímulo necesario para encarar ciertas actividades o cambios que sus integrantes no pueden realizar en forma aislada. En algunos casos, porque no poseen experiencia suficiente y, en otros, porque se enfrentan individualmente con ciertas prácticas que solos no pueden modificar. Es el equipo el que respalda algunas decisiones, brindando el apoyo y la energía para dinamizar la labor educativa.*

Marco general del Diseño Curricular para el nivel inicial (pág. 56) y Marco General del Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (pág.70).

Decir que una de las principales ventajas del trabajo grupal es generar el estímulo necesario para encarar cambios que no se pueden realizar en forma aislada nos remite a la otra de las hipótesis que mencionáramos en relación con los procesos de transformación que buscan instalar modos de hacer novedosos en las escuelas. Retomamos así la idea que plantea Hargreaves (1996) en cuanto a que a través de los modelos de relación de los docentes es posible reproducir o redefinir los contenidos de las culturas, dentro de los cuales se ubican las formas de hacer que tienen los profesores en las aulas.

Esta idea nos orienta hacia la necesidad de intervenir sobre las relaciones que se establecen entre los

profesionales docentes cuando algún proyecto de transformación busca instalar cambios en las escuelas. Ahora bien, ¿cómo intervenir sobre las formas de relación entre los docentes para lograr esos cambios en los modos de hacer dentro del aula?

Avanzaremos continuando con el análisis de la experiencia desarrollada en el Proyecto de Escuela Ciclada.

Ahora bien, ¿cuál es la novedad que le permite decir a esta maestra que la experiencia le permitió trascender el "como si" del trabajo en equipo?

El Proyecto de Escuela Ciclada conlleva la necesidad de que los docentes tengan que decidir juntos acerca

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

Asimismo, la experiencia posibilita que todos los maestros del ciclo interactúen con todos los alumnos de los tres primeros grados. Esto genera que cada docente sienta como suyos los alumnos de todo el ciclo.

Nos interesa llamar la atención sobre un aspecto: "la interacción permanente". Es probable que el proyecto haya permitido transitar una experiencia novedosa en la dinámica del trabajo en las escuelas: la necesidad de asumir entre todos los maestros del ciclo y su coordinador las decisiones que hacen a la planificación de todos los aspectos de

la intervención en el aula. Esta necesidad requiere generar nuevos intercambios en los modelos de relación establecidos en las escuelas. Probablemente sea este recorrido el que lleva a percibir en los maestros la necesidad de generar "una interacción profunda" o de instalar "un verdadero trabajo compartido".

La necesidad de tomar decisiones compartidas con respecto a los alumnos hace trascender la discusión que generalmente se instala en las reuniones de ciclo: el acuerdo acerca de los contenidos a abordar en cada grado, el informe que cada maestra hace a su colega cuando recibe al grado que tuvo el año anterior, la distribución de roles y tareas cuando se está a cargo de un acto o cuando se encara un proyecto que implica la participación de diversos maestros.

*Me encantó la idea de trabajo con chicos que no fueran "sólo los míos" y de compartir ese momento de la semana y ese espacio temporal con las maestras de 1ro, 3ro y la bibliotecaria del turno mañana, con las que formamos un equipo bastante armonioso y sumamente cordial. Cosa que me parece fundamental para abordar cualquier tipo de tarea y en especial ésta, donde se interactuaba en forma casi permanente.*

Comentario de una docente en el registro personal de la experiencia que cada maestro realizara al evaluar la experiencia en diciembre de 2003.

No es nuestra intención decir que dichas discusiones carecen de valor. Lo que nos interesa señalar es que promover un proceso que exige asumir responsabilidades compartidas acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos puede ser un buen camino para fortalecer los equipos de trabajo dentro de las instituciones escolares. En este sentido, si un docente tiene la necesidad de articular con sus colegas una secuencia didáctica porque las decisiones respecto de lo que haga con sus alumnos deben tomarse en función de lo que los otros maestros hagan con los suyos, se genera también la necesidad de ir evaluando conjuntamente la marcha del proceso y, por lo tanto, los

ajustes necesarios durante el desarrollo de la tarea. Lo interesante de la experiencia de "Escuela Ciclada" del D.E. 14 es que, al instalar diferentes agrupamientos, los maestros del ciclo pasan a tener la posibilidad de interactuar con los alumnos de dicho ciclo, más allá del intercambio que tienen con los chicos de su grado. Se genera una mirada compartida acerca del proceso de

aprendizaje de los alumnos y, por lo tanto, la evaluación de los mismos puede pasar también a ser el producto de la discusión entre los colegas docentes del ciclo.

Podemos ver, entonces, un posible recorrido: nuevos modos de relación que posibilitan desplegar nuevos modos de hacer. Este recorrido permite plasmar el camino anticipado por Hargreaves: la posibilidad de modificar los contenidos de las culturas de la enseñanza (valores, creencias, hábitos y formas de hacer) va de la mano de la modificación de los modos en que articulan las relaciones entre los colegas docentes. Es decir, el cambio educativo es posible porque la promoción de nuevos vínculos en relación con la tarea posibilita ir construyendo nuevos sentidos en relación con el trabajo.

# Los proyectos de transformación: oportunidades para la formación

## **Acerca de la modalidad de capacitación para los equipos de conducción**

Pensar en los proyectos de transformación como oportunidades para la formación lleva a reflexionar acerca del posicionamiento de la capacitación que se instala en aquellas escuelas que se encuentran implicadas en algún proceso de cambio. Implica dar cuenta del posicionamiento del capacitador, quien acompaña a las instituciones comprometidas con proyectos de transformación (definidos desde la Secretaría de Educación o desde la supervisión) con una modalidad que se dirige a los equipos directivos de las escuelas, buscando instalar un espacio de aprendizaje que favorezca la gestión de procesos de cambio en las instituciones. El sentido de centrar la mirada en los equipos directivos se debe al papel relevante que —pensamos— tienen ante cualquier posibilidad de cambio en las escuelas.

La participación del capacitador-asesor busca instalar un espacio de producción conjunta para que los directivos encaren la implementación y la evaluación de las acciones que deben desarrollarse para llevar adelante el proyecto de transformación que los convoca. En este sentido, es una modalidad con una especificidad propia que se diferencia de otras modalidades ofrecidas por el CePA que se desarrollan en horario de servicio. El tipo de asesoramiento que nos ocupa se diferencia —y se complementa— con "la asistencia técnica" ofrecida por un capacitador-especialista en algún área curricular. En esta última modalidad el trabajo del capacitador se orienta privilegiadamente a los maestros porque busca analizar y reflexionar acerca de la práctica áulica que los docentes desarrollan en el área curricular en cuestión.

## **Entre lo general y lo singular**

Cuando un capacitador-asesor desarrolla su trabajo en alguna escuela comprometida con un proceso de cambio es importante que anticipe que su participación se enmarca en una zona de confluencia producida por tres realidades: la novedad que plantea el

proyecto de transformación en cuestión, la cultura escolar que nos remite a los modos habituales de gestionar la enseñanza en las aulas y la historia escolar que nos refiere a los aspectos que particularizan e identifican a cada escuela según un devenir determinado por múltiples factores (pertenecer a un barrio, formar parte de determinado Distrito o detentar las huellas que han dejado los directivos, maestros, alumnos y familias que han conformado la comunidad de la escuela).

Si bien en el marco de un proyecto pueden identificarse temáticas comunes, éstas deberán ser abordadas atendiendo a la especificidad de cada escuela. Por ejemplo, el pasaje de jornada simple a jornada completa instala, más allá de las características de cada institución, la reflexión sobre el cambio que la transformación produce en la "caja horaria". El aumento del tiempo que los alumnos pasan en la escuela se distribuye de forma muy distinta entre los maestros de grado y los maestros curriculares (mientras los primeros aumentan un 25% el tiempo que pasan con sus alumnos, los segundos lo duplican). Este cambio requiere que el equipo de conducción pueda gestionar la adecuación de la planificación de los docentes para aprovechar el mayor tiempo del que se dispone para el aprendizaje de los alumnos, adecuación que responsabiliza de manera diferente a los maestros curriculares. La posibilidad de reflexionar acerca de estos aspectos indudablemente se ve atravesada por las particularidades de cada institución; por ejemplo, la representación que cada escuela haya construido acerca del rol del maestro curricular o el grado de integración que se haya podido construir al interior del equipo docente institucional.

Por otro lado, este aspecto de la "caja horaria" también se ve atravesado por las representaciones y expectativas de la comunidad en relación con la transformación. Aquí habrá que estar dispuesto a entender las particularidades propias de cada escuela: mientras que en algunas instituciones no se generan cambios en la comunidad de referencia, en otras puede producirse una afluencia nueva de alumnos que provoca un aumento significativo de la matrícula.

la en tan sólo un año. Mientras que en el primer ejemplo habrá que estar atento a las "nuevas" expectativas de la "misma" comunidad, en otros casos habrá que disponerse a comprender las necesidades de las nuevas familias que se han acercado a la escuela. En ambos, se pondrán en juego las "historias previas" acerca de las relaciones escuela-comunidad.

### **Anticipar cambios y procesos**

Todo proyecto de transformación instala la necesidad de encarar un proceso de toma de decisiones intensivo que pone al equipo de conducción ante el desafío de anticipar la intervención sobre el abanico de variables que abre el proyecto de transformación que afecta a la escuela. La tarea del capacitador-asesor se orienta a instalar un proceso de reflexión que intenta enriquecer el análisis de las variables que abre el proyecto en cuestión, como así también, anticipar un posible modo de intervención sobre las mismas.

Por ejemplo, el proyecto de transformación de jornada simple a completa lleva a la necesidad de anticipar una serie de variables. Una de ellas es la importancia que "las tareas para el hogar" tendrán en la nueva realidad de la escuela. Preguntas como ¿qué valor tendrán esas tareas ahora que los niños están más tiempo en la escuela?, ¿cómo instrumentarlas? o ¿qué expectativas tiene la familia sobre ello? entre otras, abren un proceso de reflexión que es importante que el equipo de conducción pueda instalar y coordinar con los docentes. Otro aspecto fundamental dentro del mismo proyecto es la reflexión acerca de las estrategias que seleccionarán los maestros para favorecer la integración de los nuevos grupos de cada grado, como así también las que seleccionarán los propios directivos para favorecer la integración del nuevo equipo docente. En estos casos, acercar bibliografía, favorecer la comprensión de los materiales escritos especialmente elaborados para acompañar la transformación o asesorar a los directivos en el diseño y planificación de los encuentros de reflexión que coordinarán con sus docentes son acciones que desde la capacitación colaboran y enriquecen las intervenciones que los equipos de conducción deben llevar a cabo en el contexto de la transformación.

### **Entre la tradición y la innovación: un desafío a la creatividad del capacitador.**

Difícilmente el capacitador pueda repetir estrategias

de acción similares en todas las instituciones. Su intervención requiere de flexibilidad y de plasticidad, pues es necesario acompañar los distintos procesos por los cuales va a transitar cada escuela: mientras que en una de ellas la reflexión se orientará a encontrar los puentes entre lo que se viene haciendo en la escuela con las novedades planteadas por la transformación, otra ya habrá encontrado esos puentes. Mientras que en otra escuela será necesario fortalecer el rol del coordinador del ciclo, por su participación diferencial en un proyecto; habrá otras en las que será necesario consolidar previamente un equipo directivo que pueda luego abordar la distribución de roles y funciones. Por ejemplo, cuando las escuelas que se incorporan al proyecto de escuela ciclada del D.E. 14 plantean que las adecuaciones curriculares que vienen realizando son un antecedente que los aproxima al proyecto, es conveniente valorar dicho recorrido como aproximación a la "novedad". Desestimar estas articulaciones (poniendo el acento en las diferencias) puede debilitar al equipo de conducción.

### **El asesor en la escuela: entre el "nosotros" y el extranjero.**

Otro desafío es la necesidad de conformar un "nosotros" con el equipo de conducción de la escuela pero manteniendo el lugar de "extranjero". Aquellos equipos directivos que tienen la posibilidad de dejarse "mirar" por otro, valoran el lugar del tercero como aquel que tiene la distancia suficiente para aportar un análisis de la institución diferente del que se puede hacer cuando se está involucrado en la dinámica de la escuela. No obstante, esta distancia no debe atender contra la confianza que es necesario construir con cada equipo directivo para que pueda circular información significativa; aquella que nos permite conocer las particularidades de cada escuela, los momentos significativos de su historia, las fortalezas que ha podido construir y los conflictos que atraviesa. La detección y trabajo sobre los conflictos que puedan surgir es un factor importante. La cultura escolar no siempre ha estado abierta al trabajo con el conflicto: aceptarlo, desplegarlo, problematizarlo, intentar encontrarle un sentido y anticipar estrategias de intervención pueden ser otros caminos a recorrer en el asesoramiento a los equipos de conducción.

Podemos encontrar escuelas que no aceptan al "tercero". Hay instituciones que son resistentes, no sólo al cambio, sino también al asesor que se acerca para

colaborar con la gestión de ese cambio. También encontramos escuelas con buenos recursos para transitar el recorrido que propone un determinado proyecto de transformación: son escuelas que se ubican ante el cambio con un grado de incertidumbre suficiente como para instalar la pregunta, el desconocimiento o la necesidad de aprender y depositan en el asesor la confianza suficiente como para iniciar un recorrido compartido que permite ir develando el horizonte que cada institución trazará para concretar la propuesta de transformación.

### **La figura del asesor y el rol de la Supervisión**

En esta modalidad de intervención es fundamental establecer un permanente y fluido intercambio con la Supervisión. Este intercambio posibilita mantener el necesario equilibrio entre la intervención profesional del asesor y las orientaciones que enmarcan la gestión institucional desde la Supervisión. Si partimos de la idea de que el asesor es un facilitador de la gestión de procesos de transformación dentro de las escuelas, es esencial que la Supervisión pueda identificar a este profesional como alguien que puede favorecer la institucionalización de los lineamientos propuestos en el proyecto de transformación. En este sentido, es importante promover un verdadero trabajo en equipo entre la Supervisión y los profesionales a cargo del asesoramiento.

### **El asesor y la interdependencia de "lo institucional" y "lo curricular"**

Por último, queremos señalar que la articulación entre la novedad de un proyecto y las particularidades de la escuela requiere que los directivos puedan detectar las necesidades de capacitación del equipo docente, en el marco de dicho proyecto. Si una escuela que se transforma en jornada completa pretende instalar un proyecto de talleres, puede ser conveniente iniciar un proyecto de capacitación que

pueda instrumentar a los docentes, no sólo en lo relativo a la coordinación de un taller, sino también respecto de las temáticas específicas que se piensan abordar en dicho espacio: teatro, huerta, murga, etc. De este modo, la inclusión de un especialista en un área deriva en un trabajo compartido entre dos capacitadores, un asesor institucional y un especialista curricular, que posibiliten concebir "lo institucional" y "lo curricular" como variables interdependientes de la dinámica institucional. La intervención del asesor encara así el desafío de identificar "los puentes" entre los aspectos institucionales y curriculares. El fortalecimiento del rol de "coordinador de ciclo" es una posibilidad interesante al respecto pues es en el espacio de la reunión de ciclo donde se discuten y acuerdan aspectos directamente relacionados con el proyecto curricular de la institución.

La presencia del asesor y del capacitador en un área curricular en relación con un proyecto de transformación abre un nuevo desafío: la necesidad de anticipar una participación articulada de ambos profesionales. En experiencias como la del Proyecto de Escuela Ciclada del D.E. 14, el asesor tiene una participación más intensa cuando una escuela se incorpora al proyecto. En el desarrollo de su tarea, y como lo mencionara la Supervisora, estará atento a evaluar el momento oportuno para la incorporación de la capacitación curricular. En proyectos como los de transformación de jornada simple a completa habrá que acompañar a los directivos a pesquisar las necesidades de capacitación del equipo docente en función de los ejes planteados para el proyecto institucional en el marco de la transformación. No obstante, la inclusión de un capacitador curricular requiere de un trabajo de planificación conjunta, más allá de decidir cuándo o sobre qué área realizarla. En este sentido, la Comisión pensada por la Supervisión del D.E. 14 para coordinar y monitorear el proyecto de Escuela Ciclada es un espacio privilegiado que asegura esa complementación.

*Las visitas de Alberto (se refiere al autor de este artículo) me daban el espacio de reflexión institucional que necesitaba. Al principio no llegaba a comprender muy bien para qué nos reuníamos. Pero poco a poco, el poner en palabras nuestras vivencias me sirvió para poner distancia con el hacer y comprender lo que estaba haciendo y así tomar conciencia de su dimensión".*

Comentario de la Secretaria de una de las escuelas que participó en el Proyecto de Escuela Ciclada del DE 14 durante el año 2003 realizado en el registro de la experiencia.

## A modo de cierre

Cuando producimos un escrito solemos enfrentarnos al desafío de dar un cierre a aquello que hemos elaborado. Dada la intención de transmitir las reflexiones surgidas en el desarrollo de la práctica de capacitación, la idea de "conclusión" se presenta algo pretenciosa. En verdad, tampoco es la intención "cerrar" ideas. El propósito es recuperar aquellas preguntas que orientaron la escritura y, de esta manera, dar visibilidad al recorrido realizado.

A lo largo de cuatro años de asesoramiento a los equipos de conducción de escuelas que se encuentran comprometidas con algún proyecto de transformación, muchas veces maestros o directivos han utilizado la expresión "hacer como si". En un tramo de este trabajo se menciona el comentario de una maestra: "Pasamos del como si del trabajo en equipo a un verdadero trabajo compartido". En oportunidades, este comentario parece resaltar el valor que se le otorga a la autenticidad de determinada práctica. No obstante, resulta relevante que nos cuestionemos acerca del sentido que lleva a un docente a sostener el "como si" de una práctica. En ocasiones, la expresión "como si" intenta hacer un llamado de atención para que se respeten las modalidades y los tiempos que una institución considera necesitar para generar procesos "auténticos" de cambio. En este sentido, "hacer como si", más que una manifestación de falta de autenticidad es una actitud que intenta defender la necesidad de ser auténtico. No se trata de aquellas situaciones que dan lugar al "cada maestro con su libro" o "cuando cierro la puerta del aula hago lo que quiero", sino de construcciones colectivas en las que las instituciones sostienen prácticas porque las consideran legítimas aunque entren en contradicción con lo "prescrito" por la autoridad. En este sentido, la expresión "hacer como si" podría traducirse de la siguiente manera: hacer como si hiciéramos lo que nos piden que hagamos pero hacer lo que consideramos adecuado hacer. Es cierto que podría argumentarse que detrás de este posicionamiento podemos reconocer diferencias ideológicas entre los que "prescriben" y los que "ejecutan". Sin embargo, no son pocas las oportunidades en las que dicho posicionamiento expresa el reclamo de la escuela para que se

reconozcan los procesos que se consideran necesarios transitar para construir nuevos sentidos en relación con la enseñanza.

Por ello, el recorrido realizado en el presente documento ha intentado llamar la atención sobre el necesario y decisivo encuentro entre "continuidad" y "cambio", es decir, entre la cultura de la escuela y un proyecto de transformación. La importancia de atender a este aspecto es decisiva porque dicha confluencia es la que posibilita resignificar contenidos de la cultura escolar hacia el sentido propuesto por la transformación.

Otras voces se han alzado en el mismo sentido. Al respecto, David Tyack y Larry Cuban, (2001)<sup>12</sup> han desarrollado el concepto de gramática de la escuela en un estudio sobre los efectos de las sucesivas reformas educativas en los Estados Unidos durante los últimos cien años.

En este sentido, Tyack y Cuban, llegan a la conclusión de que las reformas no fracasan porque generen efectos no previstos o porque produzcan movimientos de resistencia sino por su naturaleza ahistórica, es decir, porque ignoran la existencia de la "gramática de la escuela".

Según los autores, la gramática de la escuela refiere al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; de modos de hacer y de pensar aprendidos a través de la experiencia docente; de reglas del juego y supuestos compartidos que no se ponen en entredicho y que posibilitan llevar a cabo la enseñanza y adaptar la sucesión de reformas planteadas. En este sentido, el concepto de "gramática de la escuela" guarda relación con el de cultura escolar.

Hablar de gramática en esta dirección no tiene la intención de negar las posibilidades de cambios o el poder de los maestros para transformar la práctica escolar. Los autores se proponen brindar un marco explicativo para entender cómo se aplican y adaptan

<sup>12</sup> Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México: Fondo de Cultura Económica.

los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar; cómo otras son rechazadas o modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio escolar y cómo este último —en definitiva— es una combinación entre las rupturas y las continuidades.

Esta combinación entre rupturas y continuidades lleva a la necesidad de instalar procesos de reflexión que hagan posible visualizar los puentes entre ambos aspectos. En este sentido, el equipo de conducción tiene un rol importante en la gestión de los cambios y, en consecuencia, encontrar esos puentes también se transforma en un desafío para el capacitador que asume la tarea de asesorar a los directivos.

También se ha intentado llamar la atención sobre dos aspectos que se han mostrado especialmente potenciadores a la hora de promover la construcción de nuevos sentidos en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Uno de ellos se refiere a la posibilidad de generar un proceso que permita a los actores involucrados ir construyendo autoría en relación con los cambios que se proponen. En este sentido, cuando un proyecto de transformación emana de una autoridad jerárquica, los actores involucrados son todos aquellos que responden a esa autoridad en la estructura piramidal que caracteriza a nuestro sistema educativo.

El otro aspecto que se ha mostrado especialmente eficaz es el valor de los equipos de trabajo. Si la cultura escolar está formada por representaciones compartidas acerca del trabajo en las aulas, cualquier proceso de resignificación de esas representaciones

será más eficaz si se encara colectivamente. De esta manera, vamos en el sentido de lo propuesto por Hargreaves (1996) al afirmar que los cambios en los "contenidos" de la cultura escolar (creencias, actitudes, valores) van de la mano de los cambios previos o paralelos de las formas de relación de los docentes.

En el presente material hemos tenido la intención de dar visibilidad al trabajo realizado desde la capacitación. Los ejemplos descriptos, la aparición de la palabra de maestros y directivos buscó ofrecer al lector la posibilidad de una mejor comprensión de las reflexiones e ideas que son el producto del proceso desarrollado en años de trabajo en la tarea de asesorar a los equipos de conducción de escuelas comprometidas con un proyecto de cambio.

Por último, cabe resaltar otro aspecto. Todo proceso requiere de tiempo; por ello, es necesario cierto tiempo para ir construyendo y caracterizando nuestros "modos de hacer" en la capacitación. En este sentido, es indudable que este proceso permite enriquecer nuestro posicionamiento y, por lo tanto, la eficacia de nuestra intervención. Hemos escuchado en muchas oportunidades el carácter singular de una institución como el CePA. Dentro de estas singularidades está el modo particular en el que juegan las "rupturas" y las "continuidades" en las políticas de capacitación. Las reflexiones que aquí hemos compartido no hubieran sido posibles si no se hubiera podido sostener cierta continuidad en la tarea de asesoramiento. Pero, tampoco hubiéramos llegado hasta aquí sin la pertenencia a un equipo de trabajo que al interior de la Escuela de Capacitación ofrece ese marco colectivo necesario para potenciar la construcción de sentidos acerca de nuestro trabajo en las escuelas.

**Secretaría de Educación**  
**Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires**

---

JEFE DE GOBIERNO  
**Dr. Aníbal Ibarra**

VICEJEFE DE GOBIERNO  
**Lic. Jorge Telerman**

SECRETARIA DE EDUCACIÓN  
**Lic. Roxana Perazza**

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN  
**Lic. Flavia Terigi**

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN  
DE RECURSOS Y ACCIÓN  
COMUNITARIA  
**Arq. Luis Rey**

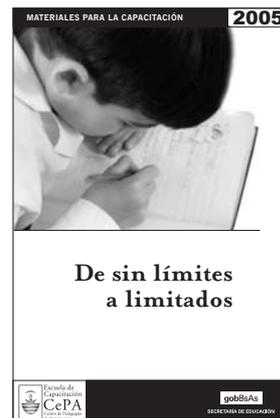
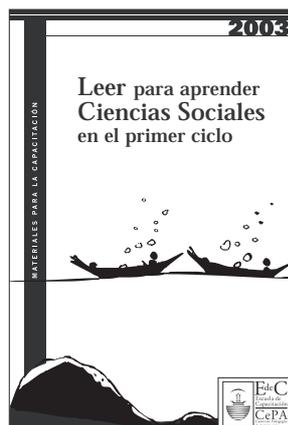
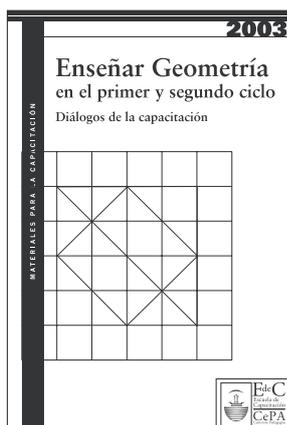
COORDINADORA DE LA ESCUELA  
DE CAPACITACIÓN - CEPA  
**Prof. Analía Segal**



---

Santa Fe 4360 5° piso.  
Tel./fax 4772-4028/4039  
cepa@buenosaires.edu.ar  
www.buenosaires.gov.ar/cepa

## Colectión MATERIALES PARA LA CAPACITACIÓN



## Colectión LOS TEXTOS DE LA CAPACITACIÓN

