

# Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías

## Módulo 3







# **Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías**

Módulo 3

**Dirección Editorial**

Cora Steinberg

**Equipo SRTIC UNICEF Argentina**

Cora Steinberg

Ornella Lotito

Alan Baichman

Yanina Paparella

**Elaboración del Documento**

Nora Solari

Estela Soriano

**Diseño y diagramación**

Florencia Zamorano

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

ISBN: 978-92-806-5041-9

Edición, Diciembre de 2020.

Para citar este documento:

UNICEF, Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías. Módulo 3, UNICEF, Buenos Aires, Diciembre 2020.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) buenosaires@unicef.org  
www.unicef.org.ar

# Indice

<b>Presentación</b> .....	<b>pág. 9</b>
---------------------------	---------------

## Introducción

El sentido del acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos de las SRTIC - Año 2019 .....	<b>pág. 10</b>
---	----------------

## CAPÍTULO 1

<b>A. El acompañamiento pedagógico</b> .....	<b>pág. 14</b>
1. La primera etapa .....	
2. La enseñanza como ayuda ajustada .....	
3. La lectura, la escritura y la oralidad en el proyecto institucional y curricular .....	
4. El mapeo territorial .....	
<b>B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos</b> .....	<b>pág. 36</b>
1. La intervención desde el equipo directivo .....	
2. Los enfoques para la intervención .....	
<b>C. En síntesis...</b> .....	<b>pág. 40</b>

## CAPÍTULO 2

<b>A. El acompañamiento pedagógico</b> .....	<b>pág. 44</b>
1. La segunda etapa .....	
2. El valor de las rutinas de pensamiento .....	
3. La evaluación de los aprendizajes .....	
<b>B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos</b> .....	<b>pág. 60</b>
La construcción de la información para la toma de decisiones	
<b>C. En síntesis...</b> .....	<b>pág. 66</b>

## CAPÍTULO 3

<b>A. El acompañamiento pedagógico</b> .....	<b>pág. 70</b>
1. La tercera etapa .....	
2. Fortaleciendo la comprensión en las propuestas de enseñanza .....	
3. La comunidad como “texto”. La justicia curricular .....	

<b>B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos</b> .....	<b>pág. 91</b>
1. Promover el aprendizaje institucional .....	
2. Escenas para pensar la complejidad de la gestión .....	
<b>C. En síntesis...</b> .....	<b>pág. 95</b>
<b>A modo de cierre de los tres capítulos</b> .....	<b>pág. 98</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>pág. 99</b>

## Prólogo

La Ley de Educación Nacional vigente en Argentina (Ley No 26.206 de 2006) establece la escolaridad obligatoria desde el nivel inicial hasta finalizar el nivel secundario. Sin embargo, la oferta de educación completa para todos los niveles no es una realidad en algunos contextos de nuestro país, principalmente en el ámbito rural. Las cifras del último Censo Nacional evidencian que cerca de 93.000 adolescentes que residen en el ámbito rural no asisten a un establecimiento educativo, de los cuales más de 65.000 pertenecen a parajes rurales dispersos. La gran mayoría de estos parajes sólo tiene una escuela primaria y tienen escaso acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los adolescentes de muchas de estas comunidades culminan su trayectoria escolar al finalizar la primaria o deben trasladarse a otras localidades, lejos de sus familias, para continuar sus estudios.

La Secundaria Rural Mediada por Tecnologías, es un modelo educativo innovador que promueve UNICEF en nuestro país desde el año 2012. Con inspiración en la experiencia de la provincia de Río Negro, la iniciativa tiene como objetivo dar respuesta a la necesidad de garantizar el derecho de todos los adolescentes que viven en parajes rurales dispersos, a acceder al nivel secundario y a su vez, se propone disminuir la brecha digital existente entre estos adolescentes y aquellos que habitan en los contextos urbanos.

UNICEF coopera con los gobiernos provinciales de Chaco, Salta, Jujuy, Misiones, Tucumán y Santiago del Estero, en la implementación de este modelo. La mediación tecnológica como así también la particular organización institucional y pedagógica de un modelo pluriaño, en la que se articulan profesores de la sede central y coordinadores docentes de las sedes rurales, conlleva una particularidad específica en el nivel secundario. UNICEF desarrolló un dispositivo de acompañamiento pedagógico que brinda asesoramiento y orientaciones destinadas al equipo directivo y docente de estas escuelas para que la propuesta institucional, el desarrollo curricular y la intervención en las aulas propicien aprendizajes significativos para los estudiantes.

La serie *“Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías”* tiene el objetivo de fortalecer la implementación de este formato educativo y contribuir a su expansión en nuevas jurisdicciones. En ella se sistematizan los ejes temáticos desarrollados en los encuentros presenciales de acompañamiento pedagógico que nuclean a directivos, docentes de la sede central, coordinadores docentes de las sedes rurales y auxiliares docentes indígenas.

Confiamos que esta guía representará una herramienta útil para los equipos institucionales de las jurisdicciones que se encuentran implementando esta experiencia innovadora. Y esperamos que sirva para aquellas provincias que deseen emprender este modelo educativo como parte de la oferta oficial, para garantizar el derecho de todos los adolescentes que residen en contextos rurales dispersos, a acceder a la escuela secundaria.





## Presentación

El **Tercer Módulo de Acompañamiento Pedagógico** de la serie Enseñar y aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías (SRTIC) describe la propuesta de desarrollo profesional impulsada desde UNICEF, diseñada con la intención de fortalecer la organización pedagógica y didáctica de la enseñanza impartida por los equipos docentes, y potenciar la gestión de los equipos directivos de cada una de las escuelas involucradas en la modalidad.

Dado que la Secundaria Rural mediada por Tecnologías es un formato escolar innovador surgido para garantizar el acceso a la educación secundaria de adolescentes y jóvenes que habitan en parajes rurales aislados, desde el dispositivo de Acompañamiento Pedagógico se brinda asesoramiento y orientaciones a los equipos directivos y docentes para que la propuesta institucional, el desarrollo curricular y la intervención en las aulas propicien aprendizajes significativos.

Cada uno de los tres capítulos de la serie sistematiza los ejes temáticos desarrollados en los tres encuentros presenciales realizados en el año 2019 en las Secundarias Rurales Mediadas por TIC de las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. Los capítulos 1 y 3 retoman los contenidos trabajados con los equipos docentes y directivos durante las jornadas realizadas en cada una de las provincias donde están situadas las SRTIC, mientras que el capítulo 2 recupera los contenidos y las actividades planteadas en los Encuentros Regionales de Estudiantes concretados en las provincias de Tucumán y de Misiones, que contaron con la participación de delegaciones de estudiantes, docentes y directivos.

# Introducción

## El sentido del acompañamiento pedagógico

La propuesta de **acompañamiento pedagógico** para el ciclo lectivo 2019, en el marco de la cooperación ofrecida por UNICEF a las provincias, pone el énfasis en el fortalecimiento de los perfiles institucionales del modelo SRTIC.

En efecto, con los contenidos seleccionados para las jornadas presenciales se busca favorecer la conformación de **parejas pedagógicas** entre coordinadores/tutores y profesores disciplinares, con la finalidad de promover el trabajo colaborativo y los acuerdos sobre la enseñanza, las intervenciones didácticas y la distribución de responsabilidades para el seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

Contribuir desde el Acompañamiento Pedagógico con orientaciones para la conformación de parejas pedagógicas<sup>1</sup> responsables –a partir de su interacción– de la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes puede entenderse como un aporte no sólo al desarrollo del modelo SRTIC, sino también a la innovación y transformación de la educación secundaria.

Como en los años precedentes, en las jornadas de acompañamiento pedagógico del año 2019 se proponen ejes comunes de formación para todos los perfiles institucionales de las SRTIC y, contemplando márgenes para intervenciones situadas y consensuadas con los equipos de cada escuela en particular. Los ejes seleccionados son:

- *El fortalecimiento de la enseñanza*
- *El acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes*
- *El vínculo escuela y comunidad*

## Propósitos

A continuación se enuncian los propósitos por perfil institucional para el ciclo 2019.

...

1. Para el caso de las SRTIC, el nombre “pareja pedagógica” abarca distintas combinaciones de perfiles, dependiendo de las escuelas y sedes. En las SRTIC con estudiantes de pueblos originarios la pareja se constituye con los dos perfiles que están al frente de las sedes rurales (coordinador/tutor + Auxiliar Docente Indígena o Aborigen) y cada profesor disciplinar de la sede central.

## Coordinadores/ tutores - ADI/ ADA

- Construir espacios de reflexión entre colegas para discutir, intercambiar y definir criterios de intervención que contribuyan con el *fortalecimiento de la trayectorias estudiantiles (permanencia y terminalidad)*.
- Potenciar su formación brindándoles recursos para intervenir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, colaborando con los profesores en la detección de problemas y la *prevención del fracaso escolar y el abandono*.
- Definir de manera conjunta *las condiciones necesarias para la concreción de las propuestas de enseñanza en las aulas de las sedes rurales* (la viabilidad de las propuestas, el tiempo para llevarlas a cabo, la retroalimentación adecuada, la apelación a los saberes previos de los estudiantes, entre otros factores que inciden en la articulación entre lo diseñado por los profesores y la implementación que realizan los coordinadores/tutores).
- Transferirles (desde el acompañamiento pedagógico) orientaciones e insumos que permitan generar *ayudas ajustadas* desde la enseñanza para propiciar aprendizajes potentes.
- Contribuir con estrategias para que los *estudiantes aprendan a aprender* propiciando paulatinamente su *autonomía en la toma de decisiones*, de modo de incidir en cómo se proyectan hacia delante, una vez finalizada la secundaria.
- Capitalizar el conocimiento que portan los estudiantes respecto de las necesidades de sus comunidades para generar *estrategias institucionales que impacten en la mejora de las condiciones de vida de los parajes rurales*.
- Reconocer y potenciar el rol del coordinador como *dinamizador cultural y comunitario*, en la medida en que articula con la escuela primaria donde funciona su sede y con la comunidad.

## Profesores disciplinares

- Construir espacios de reflexión entre profesores y coordinadores/tutores para discutir, intercambiar y definir criterios de intervención que contribuyan con el *fortalecimiento de la trayectorias estudiantiles (permanencia y terminalidad)*.
- Acompañar la aplicación del analizador curricular a modo de *priorizar la selección de contenidos y capacidades* a distribuirse en los dos semestres del año escolar.
- Consolidar el diseño de *proyectos de trabajo disciplinares, areales e interdisciplinares a partir de la definición de temas generadores y desde la perspectiva del pluriaño*. Conformación de un banco de proyectos.

- Incluir el *desarrollo de las capacidades asociadas a la oralidad, la lectura y la escritura en todas las propuestas de enseñanza* (política institucional y curricular).
- Profundizar la *inclusión de estrategias de enseñanza desde un enfoque participativo, que promueva la construcción de los contenidos escolares y la autonomía de los estudiantes*.
- Impulsar la *inclusión de las TIC con sentido pedagógico* para potenciar desde la enseñanza las características del modelo SRTIC.
- Fortalecer técnicamente a los docentes para *mejorar la escritura de las clases virtuales*, a través de una *revisión de las posibles formas de didactizar sus propuestas de enseñanza*.
- Propiciar la *articulación del diseño de la enseñanza* (a cargo de los profesores) *con la gestión de la enseñanza en las sedes* (a cargo de los coordinadores/tutores) y que esto se refleje en las propuestas y en los guiones de clase.
- Promover la *evaluación formativa* de los estudiantes combinando la *evaluación individual, con la evaluación grupal, la coevaluación y la autoevaluación*; así como la *gestión colaborativa del seguimiento y la evaluación de los grupos de estudiantes entre profesores y coordinadores/tutores*.
- Sistematizar la experiencia de enseñanza en las SRTIC a partir de la *escritura de narrativas pedagógicas*.

### Fortalecimiento de los equipos directivos

- Promover como tarea central de los equipos directivos el *acompañamiento a los profesores, coordinadores/tutores y auxiliares docentes indígenas/aborígenes* para colaborar con el desarrollo de *trayectorias escolares completas y significativas de los estudiantes*, desde la perspectiva de la educación como derecho.
- Instalar y consolidar la convicción de que la *responsabilidad por el ejercicio de las funciones propias de la gestión requiere la construcción de un equipo institucional* (con base en las comunidades locales y en contacto con las políticas jurisdiccionales) que articule las capacidades y las tareas de quienes lo integran.
- Brindar *aportes conceptuales y herramientas que faciliten el análisis de las funciones que les competen a los directivos en el proceso institucional de desarrollo del currículum*, para replantear su sentido y mejorar su comprensión.

- Fortalecer *las capacidades de los equipos directivos para generar condiciones institucionales que potencien el modelo SRTIC*, desde todos sus componentes (comunicación desde los distintos roles y funciones, articulación con la comunidad, gestión de recursos, etc.).
- Recuperar y/o generar *capacidades para que los equipos de conducción puedan desarrollar el proceso de mirar, problematizar y proyectar* las distintas dimensiones de su quehacer, a partir de la institucionalización de una cultura evaluativa/proyectiva.



# Capítulo 1.

## ■ CONTENIDOS:

**Las ayudas ajustadas y el andamiaje para favorecer los aprendizajes. El lugar de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el proyecto institucional. El mapeo territorial como estrategia de conocimiento para la toma de decisiones. Las intervenciones de los equipos directivos y la diversidad de enfoques.**

## **A. El acompañamiento pedagógico**

### **1. La primera etapa**

#### **Primeras jornadas: ¿Cuáles son las metas para el 2019?**

- Diseño del cronograma anual y anticipación de proyectos partiendo de temas generativos.
- Problematización de las prácticas desde la perspectiva de la enseñanza como ayuda ajustada.
- La inclusión de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el proyecto institucional.
- La organización de un taller de aprendizaje: la agenda semanal y cómo ser estudiantes en la SRTIC.
- El mapeo colectivo del territorio de las sedes y las alianzas intersectoriales.



## 2. La enseñanza como ayuda ajustada

Con el objetivo de revisar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza para fortalecerlas, en este apartado desarrollamos ideas en torno de las ayudas que propician la construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

### ¿Cuál es el rol del docente (coordinador/tutor, profesor, ADI/ADA) en la SRTIC respecto a la enseñanza?

En el modelo pedagógico de las SRTIC los profesores buscan generar con sus propuestas situaciones de enseñanza que promuevan el intercambio entre los estudiantes, y los coordinadores/tutores y ADI/ADA son quienes los acompañan en el proceso de construcción de los contenidos escolares.

Para esta interacción, los docentes deben tomar el recaudo de seleccionar estrategias que faciliten el aprendizaje, entendiendo que este es un proceso activo en el cual el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento.

Se trata de colaborar con la apropiación de los distintos contenidos escolares a partir del significado y sentido que el alumno puede atribuirles y al propio hecho de aprenderlos.

### Por eso, el acento no solo tiene que estar puesto en los contenidos por aprender sino también en la actividad que realiza el estudiante para apropiarse de ellos.

Dada la naturaleza social y cultural de los saberes y competencias que el alumno debe construir durante su escolaridad, este proceso no puede separarse de una actuación externa sistemática y planificada que despliega la pareja pedagógica profesor –coordinador/tutor. Cada uno, de manera complementaria, orienta y guía en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el curriculum y explicitadas en la escritura y diseño de las clases. En este marco, la enseñanza se constituye en un “ayuda” para el proceso de aprendizaje, sin intentar sustituir la actividad mental constructiva por parte del alumno ni ocupar su lugar.

## ¿Qué características debe cumplir esta “ayuda” para hacer efectivo su propósito de guiar y orientar los aprendizajes?

## ¿Qué criterios de intervención podemos asumir en la práctica para cumplir con esa finalidad?

Hay dos condiciones que son ineludibles:

- Tener en cuenta los esquemas de conocimiento previos de los estudiantes en relación con el contenido de aprendizaje que les presentamos.
- Provocar desafíos y retos que hagan cuestionar los significados y sentidos de esos esquemas para que se pueda producir en ellos una modificación de acuerdo con una intencionalidad didáctica.

Por consiguiente, para el diseño de intervenciones didácticas que funcionen como “ayudas ajustadas” y favorezcan los aprendizajes de los estudiantes de las SRTIC, recomendamos tener en cuenta los criterios que sugerimos a continuación<sup>2</sup>:

**a. Insertar al máximo posible la actividad puntual destinada a los estudiantes en marcos u objetivos más amplios**, que le otorguen significado y les permitan entender que no se trata de una tarea aislada. Este aspecto cobra relevancia durante el proceso de diseño y producción de las clases escritas. Se trata de garantizar condiciones para la resolución de las actividades propuestas (en el marco de una secuencia didáctica o de la implementación de un proyecto), y de vincularlas con una situación didáctica mayor.

Es importante, entonces, ayudar a los estudiantes a ubicarse en la situación de aprendizaje y a relacionar las actividades con problemas y temáticas (algunas ya conocidas) de modo de integrarlas a un todo.

Para el **profesor** supone incluir en sus clases pistas y ayudas que colaboren con atribuir sentido a aquello que los estudiantes deben hacer; para el **coordinador/tutor**, el desafío es poner en valor esas pistas, ayudar a identificarlas y “situarlas” en función de las características propias de los jóvenes y su contexto. En esta misma línea es importante que los **estudiantes** vinculen las actividades y sus temas con otros contenidos o aspectos de su vida cotidiana que colaboren con el proceso de significación.

...

2. En este apartado se toma como referencia bibliográfica el capítulo de Javier Onrubia “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en: COLL. C. y otros (1999), El constructivismo en el aula, Barcelona, Editorial Graó.

**¿Cómo presentar la clase? ¿De qué manera posibilitar que el estudiante articule lo que va a aprender con otros temas que ya conoce? ¿Cómo abordar esta tarea en clave de pluriaño? ¿Cómo significar la tarea en el marco más amplio de un proyecto?**

*Por ejemplo, si la actividad por resolver es parte de un proyecto sobre el impacto ambiental de la deforestación, es recomendable contextualizarla y situarla dentro de la secuencia semanal o en la totalidad del proyecto, aclarando el punto de partida y hacia dónde se quiere llegar. A los estudiantes les tiene que quedar claro que la actividad integra una construcción, un proceso que probablemente demandará una producción final o productos intermedios.*

- b. Posibilitar, en el máximo grado posible, la participación del estudiante en las distintas actividades y tareas,** incluso si su nivel de desempeño, su interés o sus conocimientos resultan escasos o débiles en un primer momento.

Este criterio tiene valor en dos sentidos: por un lado, porque da lugar a un verdadero proceso de construcción puesto que el **estudiante** interactúa con el objeto de conocimiento desde el inicio y, por el otro, a través de esa participación, tanto el **profesor** como el **coordinador/tutor** pueden obtener información respecto de los saberes y competencias que constituyen los puntos de partida para desarrollar la tarea.

**¿Qué tipo de actividades podemos proponer para facilitar la construcción, conectar con los conocimientos previos y evitar la mera aplicación de conceptos enseñados? ¿Qué grado de responsabilidad se determina para el estudiante frente a la/s actividad/es planteadas? ¿Cómo sabremos si el estudiante está comprendiendo los contenidos y conceptos?**

*En este caso, se sugiere que en las actividades se brinden opciones o caminos diferentes que conduzcan a una misma resolución, que los estudiantes puedan elegir búsquedas de información entre distintas fuentes, que tomen decisiones sobre el producto a realizar, entre otras alternativas.*

- c. Establecer un clima relacional afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas,** en el que tenga lugar la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento para propiciar su construcción de manera autónoma.

Este criterio debe estar presente en toda situación didáctica, y más aún en situaciones de enseñanza diseñadas por los profesores de las sedes centrales para el trabajo en las sedes rurales. Además cobra mayor importancia con los estudiantes que se sienten poco competentes o han tenido reiteradas situaciones de fracaso escolar. La comunicación, retroalimentación y acuerdos entre **coordinadores/tutores** y **profesores** son factores clave para la creación de un ambiente escolar que contenga emocionalmente a los **estudiantes** y favorezca sus procesos de aprendizaje.

### **¿Cómo fortalecer la autoestima de los estudiantes? ¿Cómo incentivar la curiosidad? ¿Cómo tender puentes para que la comunicación sea fluida y parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en contextos críticos y de emergencia?**

*Por ejemplo, ser rigurosos dentro de lo posible con el mantenimiento del contacto con los estudiantes por las vías acordadas institucionalmente entre directivos, profesores y coordinadores/tutores, ADI/ADA. Hacerles saber a los chicos y las chicas que estamos "cerca", que conocemos sus situaciones particulares y posibilidades concretas de seguir estudiando, ofreciendo información oportuna y clara sobre el presente. Esto seguramente redundará en el sostenimiento y fortalecimiento de la confianza y un buen clima escolar.*

- d. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos** que están aprendiendo los estudiantes. Se trata de generar oportunidades permanentes para que anticipen o analicen sus propias producciones.

Las actividades que apuntan a promover procesos *metacognitivos* que permiten a los estudiantes aprender, no solo los contenidos puestos en juego, sino también algunas estrategias que puedan ser transferidas a otras situaciones.

Sugerimos ofrecerles la posibilidad de que anticipen alguna estrategia para su resolución o evalúen qué cosas saben hacer y qué tipo de ayudas necesitan. Asimismo, sería importante que una vez finalizada la tarea puedan reflexionar sobre su realización, guiados por preguntas sencillas.

### **¿Qué márgenes de autonomía propone la propuesta de enseñanza? ¿Qué ayudas se ofrecen en las clases y en las actividades que diseñan los profesores? ¿Qué otras ayudas pueden sumar los coordinadores/tutores?**

*Por ejemplo, en un problema matemático podemos ayudar a los estudiantes a identificar las pistas sobre lo que tienen que analizar: qué es lo que hay que ave-*

*riguar, cuáles son los datos con los que se cuenta, qué otras cosas se necesitan para llegar a la resolución. La observación de estas cuestiones les posibilitará a los estudiantes contar con estrategias para el logro de mayores grados de autonomía frente a nuevas tareas.*

- e. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible**, tratando de evitar malentendidos o incomprensiones. Sabemos que el lenguaje constituye un instrumento esencial con el que podemos contrastar y modificar esquemas de conocimiento y representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo.

En consecuencia, resulta decisivo emplear formas de comunicación lo más explícitas posible y tratar de comprobar de forma sistemática que no se produzcan rupturas en la comprensión mutua. Esto supone tanto para **coordinadores/tutores y ADI/ADA** como para **profesores** estar muy atentos al lenguaje que usan los **estudiantes**, promoviendo que sean capaces de utilizar sus propias palabras para definir términos o vocabulario científico, que puedan buscar formas de expresión alternativas, que puedan revisar y mejorar su escritura como forma de afianzar la comprensión y los aprendizajes.

### **¿Cómo abordar este desafío considerando la lengua originaria de cada comunidad y los sentidos propios de su cultura?**

*Por ejemplo, emplear un vocabulario adecuado para los estudiantes en los audios, y en los textos de las clases, en particular en las actividades iniciales; definir, ejemplificar con sinónimos o caracterizar los términos nuevos o el vocabulario específico de cada disciplina; establecer relaciones explícitas entre conceptos, principios, procedimientos; mostrar formas alternativas de decir lo mismo, reformulando partes de las consignas; señalar las diferencias conceptuales con el empleo de términos distintos, comparar semejanzas y diferencias.*

- f. Emplear el lenguaje de manera tal que permita a los estudiantes contextualizar y conceptualizar las experiencias.** Retomando lo desarrollado en el punto anterior, resaltamos que el lenguaje es fundamental para reestructurar y reorganizar los conocimientos, para reconstruir los significados relativos a esas experiencias en términos más cercanos a los significados culturales compartidos por los adultos miembros de un grupo social.

### ¿Cómo asegurar las relaciones entre las nuevas representaciones y las ya existentes, a través del lenguaje?

*Por ejemplo, retomar lo expresado por el o la estudiante (en forma oral o escrita), y reinterpretarlo o reformularlo usando el lenguaje técnico de la disciplina que se está estudiando; se trata de recapitular lo que se ha trabajado durante la clase o el proyecto en curso, y de volver a expresarlo con términos más formales para que chicas y chicos adviertan que el conocimiento escolar se expresa de una forma distinta y con una organización más cuidada que cuando mantene-mos comunicaciones coloquiales e informales.*

La idea es que el conjunto de ayudas descritas estén presentes tanto en la intervención directa con los estudiantes –implica ofrecerles determinados modelos de actuación, formular indicaciones y sugerencias para abordar nuevas tareas, corregir errores, dar pistas, ofrecer posibilidades de refuerzo o ampliación, presentar y describir lo solicitado por las consignas, brindar recursos adicionales–, como en la organización global del trabajo escolar –horarios, elección de espacios, organización y estructura de los encuentros, distribución de responsabilidades, etc.

En síntesis, se trata de prever y anticipar desde los distintos roles institucionales ayudas que funcionen como orientaciones para la construcción de los aprendizajes.

## 3. La lectura, la escritura y la oralidad en el proyecto institucional y curricular

El profesor y escritor francés Daniel Pennac<sup>3</sup> afirma que podemos conseguir la verdadera felicidad cuando aprendemos a comprender. Si tiramos del hilo de esa idea y la vinculamos con la enseñanza de la lectura en la escuela, para que los estudiantes comprendan profundamente lo que leen, lo que escuchan y lo que observan son necesarias intervenciones docentes planificadas y sostenidas, que promuevan aprendizajes significativos, perdurables y transferibles.

Si acordamos con esas dos ideas, **¿cuál podría ser el punto de partida?** En principio, asumir que los docentes de todos los niveles de la educación obligatoria,

...

3. Sugerimos ver el video de la entrevista a Daniel Pennac en <https://youtu.be/KKBMlltVj3k>

desde los distintos espacios curriculares, somos responsables de desarrollar en los estudiantes la comprensión a partir de la enseñanza de las habilidades de lectura, escritura y oralidad. Y como la enseñanza es un asunto institucional, más allá de las especificidades de las disciplinas, es importante establecer algunos criterios y pautas comunes sobre modos de intervención.

- Trabajar desde todas las áreas del conocimiento la **comprensión lectora** (qué dicen los escritores en sus textos, cómo lo dicen, con qué propósitos).
- Impulsar la **producción escrita** de los textos propios de cada disciplina, incluyendo las prácticas de la lectura compartida para la revisión y la reescritura.
- Incentivar la expresión oral, **discutir en el aula en forma organizada** y **exponer oralmente ante un auditorio** son actividades que deben realizarse durante la escolaridad obligatoria, con niveles de complejidad crecientes y con distinta participación por parte de profesores y coordinadores/tutores.

Con actividades planificadas e intervenciones docentes comprometidas se enseñan y transfieren modos de leer, escribir, escuchar y hablar, y también se desarrolla la autonomía de los estudiantes para que sean ellos mismos los que puedan monitorear sus propios aprendizajes.

### **¿Qué caminos seguir? ¿Qué estrategias transversales de trabajo con la lectura y la oralidad ayudan a la comprensión profunda de la que hablamos?**

Proponemos dos estrategias (sabiendo que no son las únicas posibles): **enseñar a leer como escritor** (entendido como productor de textos), y a **escuchar como expositor** (entendido como un emisor de ideas en forma oral), dos modos de intervención que promueven la comprensión lectora de los textos de las disciplinas al mismo tiempo que la adquisición de prácticas que favorecen desempeños orales pertinentes, desde los más simples a los más complejos. Se trata de que los estudiantes descubran las decisiones que se toman tanto al escribir como al exponer, por ejemplo, las ideas de un texto científico.

Todos los docentes gradualmente y de manera sostenida podemos trabajar optando por esas estrategias porque todos, además de tener nuestras propias costumbres de lectores, escritores y expositores, trabajamos en el aula y en las secuencias de las clases con actividades que implican la lectura y la oralidad. El desafío es hacerlo intencionalmente y de modo sistemático.

A continuación aportamos algunas ideas y ejemplos.

## A. Desarrollar la mirada del observador analítico entre las y los estudiantes. Enseñar a leer como escritores.

### ¿Qué hacemos los docentes cuando preparamos nuestras clases? ¿Cuáles son algunas de las decisiones que tomamos?

Los profesores de todos los espacios curriculares seleccionamos y desarrollamos contenidos propios de la disciplina, elegimos clases de textos diferentes, manejamos un vocabulario específico, el de nuestra especialidad. Somos los docentes de cada disciplina los que decidimos sobre la pertinencia y conveniencia de los textos que elegimos para desarrollar un tema, y su adecuación al nivel para el que formamos.

También somos quienes diagnosticamos dónde están “situados” los estudiantes y apelamos a sus saberes previos para ayudarlos en la comprensión de los distintos temas, tendiendo puentes entre lo conocido y lo nuevo. Y si además propiciamos que esas relaciones se expliciten, en la interacción entre pares se van construyendo sentidos a veces compartidos, a veces singulares.

### ¿Qué otras decisiones podemos tomar?

La estrategia que llamamos **leer cómo escritores** consiste en orientar a los estudiantes para que descubran del plan que siguió un escritor cuando produjo su texto.

Es decir, se trata de ayudarlos a descubrir las decisiones - elecciones realizadas por los escritores de los textos que les damos a leer. Esto se puede lograr con una **lectura**

**acompañada** y sistemática hasta que los estudiantes adquieran autonomía para leer comprensivamente con estrategias metacognitivas propias. Sabemos que la metacognición es la capacidad de aprender a aprender, poder pensar sobre el propio pensamiento.

### En ese camino, ¿cómo enseñar a descubrir el plan que subyace en la escritura de cada texto que leemos con los estudiantes?

La docente e investigadora Marina Cortés afirma que descubrir las decisiones del escritor es de gran importancia pedagógica porque permite **instalar una forma de leer** que tiene como propósito desentrañar el **plan del texto**. Es decir, investigar cómo el escritor organizó el contenido de su texto para dar cuenta de un tema: cómo lo presenta, cómo lo desarrolla y cómo lo cierra.



Este análisis es una estrategia didáctica interesante porque vincula la lectura con la escritura: lograr que los estudiantes identifiquen que la planificación es una de las etapas del proceso de escritura puede ser un insumo cuando ellos mismos tienen que enfrentar la tarea de redactar sus propios textos. Algo así como tender un puente entre la lectura y la escritura.

### ¿Cuáles son los pasos de una lectura acompañada?

Antes de comenzar a leer un texto, el capítulo de un libro o un libro completo, podemos conversar con los estudiantes e invitarlos a **conjeturar** sobre qué tratará ese texto y anticipar su contenido, el tema, considerando el título, los subtítulos que subdividen el texto en partes, las ilustraciones. Son aproximaciones sucesivas que permiten construir el **significado global de un texto**. *¿Cuántas partes tiene el texto? ¿Por qué estará organizado de ese modo? Y también solicitarles que justifiquen por qué piensan que ese será el contenido. Es lo que en didáctica de la enseñanza de la lectura se denomina trabajar con la “anticipación lectora”*. Una gran estrategia para orientar la formulación de hipótesis y la contrastación posterior, una vez que se leyó el texto en forma completa.

En todo trabajo con la lectura la oralidad está presente y la atraviesa: **conversamos en el aula sobre lo leído**, sobre lo escrito por otros, sobre sus ideas, sobre lo que nosotros docentes y estudiantes pensamos acerca de esas ideas. Sobre si aportan alguna novedad o si suman aspectos de un mismo tema tratado por otros escritores/autores.

Si optamos por enseñar a **leer como escritores** los textos propios de cada disciplina, vamos a orientar a los estudiantes en la observación analítica de esos textos a partir de preguntas que les permitan comprender cómo están estructurados, sus funciones (explicar, divulgar información, argumentar, etc.), reconocer en qué aspectos puso el **énfasis el escritor; si desarrolló alguna clasificación, si definió conceptos novedosos, si estableció categorías, a qué conclusiones arribó**. Se trata de enseñar a leer textos en ciencias naturales y en ciencias sociales, a leer problemas matemáticos. Enseñar a leer las consignas que proponemos, las que si están bien armadas aportan toda la información necesaria para resolverlas, y esa información es el encuadre que nos permitirá evaluar si el estudiante comprendió lo que tenía que hacer.

Para que los estudiantes logren la comprensión profunda de los textos tenemos que guiarlos en el **reconocimiento de las operaciones del pensamiento reflexivo** realizadas por el escritor: ¿compara hechos?, ¿establece relaciones de causa consecuencia?, ¿confronta sus ideas con las de otros autores?, ¿describe un proceso de la naturaleza?, ¿un procedimiento científico? Un recurso de los

escritores es volver a enunciar una misma idea con distintas palabras, proporcionar ejemplos, ir ampliando las ideas párrafo a párrafo. Volver sobre las ideas, observar la recursividad en la escritura (un recurso del lenguaje que también es empleado en la oralidad). Nuestras intervenciones en ese sentido son importantes porque van andamiando la lectura analítica que los estudiantes hacen de los textos, y también porque nos permiten ir comprobando si van comprendiendo lo que leen. Son instancias de retroalimentación necesarias para chequear si debemos ofrecer más ayudas.

En el caso de las **Ciencias Naturales** son muchos los temas que describen procesos y que se desarrollan en textos expositivos. Por lo general en los textos de esta disciplina los escritores siguen un orden en su exposición: enumeran elementos, usan recursos como definiciones, ampliaciones, ejemplificaciones. Son todas ayudas para que el lector comprenda con claridad el fenómeno que se explica. Nuestras intervenciones son las que orientarán el análisis y el descubrimiento de cómo están escritos; con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de producir tanto en forma oral como en forma escrita esta clase de textos.

A continuación, ejemplificamos con **una secuencia de actividades posible** que tiene un grado de explicitación muy alto en sus consignas para no dar por sentado que los estudiantes poseen las capacidades necesarias para lectura comprensiva de un texto. La secuencia pertenece a un proyecto de trabajo destinado a alumnos de 1er. **año de la secundaria** y en este caso la consideramos factible para el trabajo en ciencias naturales<sup>4</sup>:

### LEER, DESCUBRIR, SISTEMATIZAR

1. Todo el grupo de estudiantes lee la introducción de un libro de divulgación científica. El libro es *El telescopio de las estrellas* de Daniel Golombek y es de SXXI editores. Y la introducción tiene el título “Así en la tierra como en el cielo”. Antes de leerla, y luego de haber explorado el paratexto del libro se les pregunta a los estudiantes ¿cuál les parece que es el propósito del autor del libro al escribir la introducción?, ¿para qué se escribirán las introducciones?
2. La clase se divide en cuatro subgrupos de trabajo. Cada grupo tiene un problema para resolver y todos sus integrantes toman notas:

...

4. La secuencia es una adaptación de una propuesta mayor incluida en el proyecto “¿Cómo compartir temas curiosos?” de la serie de cuadernillos que acompaña al programa PLANEA Nueva Escuela para Adolescentes, desarrollado por el Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán en cooperación con UNICEF Argentina.

Grupo 1: **¿Cómo reconocer las ideas principales?** Realicen una nueva lectura del texto para identificar la información central o más importante. Recomendaciones:

- Lean la información del texto más de una vez,
- Subrayen las ideas principales de cada párrafo. Para subrayar las ideas principales de los sucesivos párrafos del texto presten atención a la **información nueva** que brinda el escritor en cada párrafo respecto del anterior. Puede ser que ofrezca una ampliación o un ejemplo.

Grupo 2: **¿Cómo reconocer las palabras clave y el vocabulario específico?** En los textos los escritores eligen usar palabras que ayudan a comprender el tema que desarrollan. Son palabras relacionadas entre sí porque su pertenencia al tema y se las llama “palabras clave”. También los escritores emplean palabras específicas de su disciplina o especialidad (la astronomía, en el caso de nuestro texto: por ejemplo: telescopio). Trabajen distinguiendo esas palabras:

- Lean dos veces el texto, redondeen las palabras clave que reconozcan y anótenlas. Ejemplos: sol, cielo, Tierra, etc.
- Subrayen también el vocabulario específico o técnico que aparece empleado en el texto.

Grupo 3: **¿Cómo identificar quién es quién en el texto?** Para señalar diferencias entre el pasado y el presente, el autor de la Introducción menciona a miembros de una civilización precolombina y también a distintas personalidades del mundo científico:

- Lean nuevamente el texto para encontrarlos y subrayen lo que dice el autor de cada uno de ellos. -Averigüen la nacionalidad, la época en que vivieron o si son contemporáneos, y por qué se destacaron o se destacan. Pueden acudir a bibliotecas físicas o virtuales (que nosotros recomendamos, sugerimos luego de una selección previa).

Grupo 4: **¿Cómo hacerle preguntas al texto?** Antes de formularle preguntas al texto es necesario que respondan este interrogante: ¿qué pista sobre el tema central del libro nos ofrece el título elegido para la introducción? Una vez que hayan discutido la respuesta:

- Lean nuevamente la Introducción del libro y marquen las ideas más importantes (subrayen, redondeen palabras, usen flechas). Para identificar esas ideas, presten atención a la información nueva que brinda el escritor en cada párrafo respecto del anterior. Puede ser una ampliación o un ejemplo.
  - Formulen dos preguntas por párrafo teniendo en cuenta las ideas que marcaron.
3. Realicen la puesta en común empleando el método del rompecabezas:
- Luego de que cada grupo trabajó en lo suyo, se rearmen los grupos con un integrante del G1, uno del G2, del G3 y del G4 e intercambian allí la información. Esto obliga a que cuando trabajan en el grupo de origen, todos tienen que participar y tomar notas para llevarlas al segundo grupo en que trabajarán.
4. Finalmente, todos elaboran en forma individual un texto breve que sintetice las ideas de la Introducción de *El telescopio de las estrellas*, con el propósito de poder informarles a otros de qué trata el libro. Leen y comparan sus producciones.

Queremos señalar varias cuestiones que subyacen en el armado de la secuencia, para transparentar los propósitos de enseñanza:

- Contempla tanto el desarrollo de capacidades como contenidos a enseñar.
- Busca promover el trabajo colaborativo entre pares focalizando en algún aspecto del texto.
- Propone la resolución de problemas vinculados con las decisiones que tomó el escritor para escribir su texto (cuáles son las ideas que formuló, el vocabulario que empleó, los ejemplos, las comparaciones que eligió).
- Ofrece en cada consigna el andamiaje necesario para que el estudiante acceda a la comprensión del texto progresivamente y de manera acompañada.
- Procura generar el hábito de tomar notas para guardar la información y poder recordarla, es decir, incluye un primer desafío de escritura para luego pasar a una producción mayor, un resumen que sintetice las ideas del texto.
- Alterna el trabajo grupal con el trabajo individual.
- Posibilita situaciones genuinas de trabajo con la oralidad en las que se va construyendo la comprensión de los textos.

Además, se puede observar que en la secuencia subyace un enfoque sobre la enseñanza que le otorga protagonismo al estudiante (se busca formarlo como un lector activo) a partir de intervenciones que implican un gran compromiso docente. El conjunto de esas intervenciones posibles ancla en el propósito de otorgarle centralidad al trabajo con la oralidad mientras se lee y se escribe, en un entramado que posibilita construir la comprensión.

## **B. Brindar oportunidades de vivenciar situaciones comunicativas orales. Escuchar como expositores y tomar la palabra**

En este punto se profundizará en algunos aspectos que hacen a las habilidades de la oralidad y que ayudan a construir la comprensión.

Para el **desarrollo de la oralidad** es necesario **generar condiciones**: es decir, preparar un ambiente de trabajo en las aulas que propicie la interacción, la toma de la palabra por parte de los estudiantes a partir de estrategias de enseñanza diseñadas y previstas con ese fin. Nuestras intervenciones son clave para alcanzar esos objetivos. Tenemos que ser muy cautos puesto que se trata de otorgarle espacio a la producción reflexiva considerando todas las subjetividades que se manifiestan en los usos del lenguaje, percepciones, argumentos vinculados con las biografías y trayectorias de los estudiantes.

Por eso en todos los casos y situaciones en donde definamos poner en juego la oralidad los docentes de cada campo disciplinar –con mucho cuidado y delicadeza – debemos guiar a los estudiantes para que reformulen lo que van expresando cuando, por ejemplo: no utilizan el vocabulario adecuado, no completan las frases, hacen uso de muletillas, pierden el hilo de las ideas que intentan comunicar o usan un tono de voz que no favorece los intercambios entre compañeros ni con nosotros, los docentes u otros actores.

Establecido un clima de respeto y de confianza, y con la finalidad de propiciar la **toma de la palabra** por parte de todos los estudiantes proponemos como estrategia inicial **enseñar a escuchar como expositor**.

### **¿Y qué significa escuchar como expositor?**

Vale aclarar que cuando se hace referencia al **expositor** se incluye tanto al realizador de un producto audiovisual, como a las personas que participan en debates públicos, paneles de exposición, discursos dirigidos a una audiencia determinada, a nosotros mismos como docentes y a los estudiantes cuando intervienen en la clase.

Si el propósito de enseñanza es presentar un tema nuevo, por ejemplo con un video, se puede entablar una **conversación** para que todo el grupo “entre en tema” y cada estudiante muestre, después de ver el video, qué entendió, cómo enuncia sus ideas, cómo va estableciendo relaciones entre sus ideas acerca de lo que vio/escuchó/comprendió y las de los otros, si toma en cuenta lo que dicen los compañeros, si intenta con ayuda reformular una idea que no es clara o que incluye una palabra demasiado informal. El contenido y las capacidades necesarias para comprenderlo son inseparables.

A continuación, se presenta un ejemplo de trabajo con la estrategia **“escuchar como expositor”**. En este caso, se busca desarrollar la comprensión a partir de descubrir las decisiones de su realizadora. Comprender la información que transmite un video implica poner en movimiento varias competencias al mismo tiempo, porque exige en simultáneo observar las imágenes y escuchar lo que se dice atentamente para descubrir el tema y las ideas que se presentan.

Si se trabaja con videos, tomar el recaudo de verlo más de una vez con los estudiantes ya que en una primera pasada es posible que no se capte toda la información que aporta el audiovisual: tener en cuenta que es común que algunos presten mayor atención al texto oral (y a los subtítulos, si los hay) y otros, a las imágenes o a las animaciones, por ejemplo. El descubrimiento de la información ofrecida por medio de los distintos lenguajes requiere de entrenamiento y observación.

Por eso es recomendable que antes de ver el video con los estudiantes, también el docente lo haya visto varias veces, para aprovechar todo su contenido y anticipar a la observación y sistematización de las decisiones tomadas por los realizadores (director, guionistas, dibujantes, editores).

Analicemos este caso: una docente de ciencias sociales presenta a sus estudiantes el video de un corto animado para introducir como tema *el rol de las mujeres en el siglo XIX*. El video se llama “La contribución de las mujeres exploradoras” y es un corto animado que puede verse con este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=bchBozcZ--8&feature=youtu.be>

Lo que sigue es un recorte de una secuencia de actividades destinada a estudiantes del ciclo básico para trabajar con el video<sup>5</sup>:



5. El ejemplo es una adaptación de una actividad que está incluida en el proyecto antes citado, “¿Cómo compartir temas curiosos?” del Programa PLANEA Nueva Escuela para Adolescentes.

## VER, OBSERVAR Y COMENTAR

1. Antes de mirar el video imaginen y comenten cuál será la historia que anticipa su título: “La contribución de las mujeres exploradoras”. Dos pistas para pensar: ¿a qué se dedican las personas exploradoras?, ¿qué es una contribución?
2. Ahora que vieron el video ya tienen una primera impresión sobre lo que muestra: ¿cuál les parece que es el tema que desarrolla?, ¿qué ideas se transmiten sobre ese tema?

Al mismo tiempo que los estudiantes aprenden contenidos disciplinares van descubriendo las decisiones de la realizadora del video, y reconstruyen en la conversación el plan que siguió:

- el propósito del corto, la intención con que fue ideado, las ideas que se quieren transmitir;
- el contexto de la época en que se sitúa la historia;
- cómo se refleja el tiempo histórico en la apariencia de los personajes;
- lo que se muestra en primer plano y en segundo plano;
- cómo aparece organizado el relato: una introducción (presentación del tema, ubicación en una época), un desarrollo (presentación de las exploradoras, sus vidas, sus intereses) y una conclusión (el aporte o contribución de las viajeras).

La actividad permite **conversar** con los estudiantes sobre la propuesta del video, los contenidos elegidos, el modo en que esos contenidos son transmitidos, la historia y los personajes que presenta; construir con ellos el tema y distinguir las ideas que transmite sobre siglos pasados, cuáles eran las “cosas” de varones y cuáles, las de las mujeres; si piensan que hubo cambios sobre eso o si algunas cosas permanecen igual en la actualidad. Con nuestras intervenciones, cuando trabajamos con videos, podemos guiar a los estudiantes para que infieran su organización y así accedan a mejores niveles de comprensión.

Siempre vayamos más allá: pidamos que justifiquen sus respuestas, que formulen sus opiniones sobre el contenido. Porque de esa manera van entretejiendo sus propias ideas y construyendo la comprensión sobre el tema.

En definitiva, se trata de desarrollar contenidos y capacidades favoreciendo una apropiación activa por parte de los estudiantes y acompañada por parte de los docentes.

## 4. El mapeo territorial

En este apartado caracterizamos el mapeo territorial como una práctica de **gestión situada** que implica reconocer las particularidades de los contextos geográficos, sociales, culturales y comunitarios en los que se despliegan las SRTIC, una concepción plural de adolescencia y familia, y la puesta en valor de las tradiciones culturales que se manifiestan e interactúan en los espacios educativos.

Una de las tareas centrales del equipo directivo para lograr esa gestión situada es el **análisis del contexto** en el que está inserta la institución –conformada por las distintas sedes rurales– con la finalidad de reconocer sus características, definir problemas de intervención e identificar los recursos disponibles para la concreción del proyecto educativo llevado adelante junto con su equipo docente.

Este análisis se debe concretar por medio de la observación, interpretación y consulta a la comunidad, incluyendo la lectura crítica del territorio a través de un mapeo elaborado de manera colaborativa.

En el proceso de lectura colectiva y análisis del contexto es imprescindible tener en cuenta:

- La **cultura institucional** en la que se inscribe cada escuela y cada sede, es decir, el conjunto de significados compartidos por los miembros de la institución en torno de los aspectos considerados.
- Las **condiciones reales** (espacios, tiempos, recursos simbólicos y materiales) con las que se cuenta.

Este recorrido ha de llevarse adelante considerando **logros** y **necesidades** en función de una reflexión colectiva, comprometida en revisar, sistematizar y concretar principios políticos-educativos situados en un territorio específico.

Muchas veces se plantea que estos procesos de deliberación y análisis conjunto resultan complejos por distintos motivos, sea por el cúmulo de actividades que cada uno de los actores institucionales sostiene en su práctica cotidiana, por situaciones



de conflictividad o bien porque la representación de esta tarea está asociada a la dificultad, en cuanto a los recursos requeridos y a la metodología a emplear.

Al respecto, es fundamental que el equipo directivo enfatice el sentido de este esfuerzo, poniendo el acento en su importancia para brindar **factibilidad** a los proyectos institucionales y para promover la **participación** de todos los actores, democratizando los vínculos.

Así, el grado de inserción de las escuelas en su territorio se evidencia en distintas formas que inciden en el diseño, implementación y evaluación del proyecto educativo de cada institución. Entre ellas mencionamos:

a) **Conocimiento del contexto en el que se inserta la institución escolar: lectura del territorio.**

En general el conocimiento que se tiene acerca del contexto en el que se inserta la institución escolar es acotado. Los datos suelen ser insuficientes, y a su vez, los cambios que sufren las poblaciones requieren una actualización constante. Para lo cual es importante realizar un mapeo del territorio de cada SRTIC, que incluya a todas las organizaciones sociales de la comunidad y sus vínculos con la escuela.

Partimos de una concepción de territorio que no se limita al espacio físico, ya que incluye **dimensiones simbólicas** referidas al modo en que se habita ese espacio, y a las relaciones de poder y de significación que se entretienen en su interior, facilitando u obstaculizando la labor educativa.

Difícilmente sea posible mejorar la articulación entre el sistema educativo y la comunidad sin un conocimiento detallado de lo que efectivamente ocurre y de lo que se necesita. Este tipo de información resulta de enorme utilidad para la toma de decisiones y para el diseño de estrategias de intervención.

b) **Existencia de espacios de participación: todas las voces**

En este proceso resulta fundamental la creación de **múltiples espacios y experiencias de participación**, a través de los cuales se generen nexos, puntos de encuentro entre los actores de la escuela y de otros sectores de la comunidad.

La participación es necesaria, en primer término porque como ya lo hemos re-

marcado en otras oportunidades, la educación es cuestión de todos. Las transformaciones sociales y económicas que se registran en la actualidad muestran que la escuela sola no puede revertir situaciones de gran complejidad que requieren de un trabajo colaborativo entre distintos actores sociales, que complemente y refuerce su acción institucional.

Asimismo, la participación da lugar a la incorporación de otras perspectivas, ya que la escuela tiene, muchas veces, una visión parcial, poco cercana de los problemas y situaciones cotidianas. Necesita “ver” desde otros lugares y actores, recuperar el saber que otros tienen. No obstante, es preciso advertir que la pretensión de un consenso entre los actores requiere de procesos de negociación, dado que cada sector tiene sus propios intereses y concepciones. Se trata de pensar la participación desde una perspectiva que permita la generación de espacios múltiples en los que se discute, dialoga y acuerda sobre líneas de trabajo o transformaciones específicas.

En definitiva, elaborar un **mapeo colectivo** propicia la **toma de decisiones** y la **construcción de problemas** conjuntos, para generar transformaciones necesarias y oportunas en el territorio, sabiendo qué tenemos, qué necesitamos y qué debemos procurar.

Esto se logra de manera colectiva, habilitando todas las voces y promoviendo distintas formas de participación. Llegados a este punto recuperamos dos reflexiones de Paulo Freire<sup>6</sup>, sobre su perspectiva acerca de los procesos de participación en términos comunitarios, que nos parecen interesantes para abrirnos a pensar la interacción al interior de las escuelas y su relación con la comunidad:

*“La primera observación que hay que hacer es que la participación en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista (...) es una contradicción flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores (...) en los educandos cuyo derecho se resume en el deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sometidos a los profesores ...”*

*“(...) democratizar el poder, reconocer el derecho de voz a los alumnos, de los pro-*

6. Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

*fesores, reducir el poder personal de los directores, crear nuevas instancias de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no sólo consultivos y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos; y en un segundo momento esperamos que la propia comunidad local, teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela."*

### Hacia la construcción de mapas territoriales participativos

La cartografía que proponemos a los equipos directivos y docentes de las SRTIC no es la que habitualmente hemos estudiado en la escuela. Los mapas territoriales son representaciones ideológicas, construidas a partir de los modos particulares en que cada participante percibe y se vincula con su espacio vital.

La elaboración de **cartografías colectivas** tiene una larga tradición de trabajo participativo, con experiencias diversas y resultados variados. La construcción de mapeos colectivos se fortaleció a partir del trabajo de organizaciones sociales, ONG y fundaciones, tanto en zonas urbanas como en rurales. A esto se les sumó la disponibilidad tecnológica y el acceso a herramientas de georreferenciación que potenciaron y ampliaron este proceso en diversas líneas de trabajo.

La experiencia acumulada al respecto permite apreciar que la construcción de estos mapeos fortalece la participación política, cultural y comunicacional, vinculada con la cooperación social y afectiva, la libre circulación de saberes y prácticas, y la articulación intersectorial en red.

En efecto, el mapeo es una práctica, que incluye la **acción** y la **reflexión**, la **problematización** de territorios sociales, subjetivos, geográficos.

Por eso decimos que el mapeo es un medio y no un fin. Debe formar parte de un proceso mayor, ser una estrategia de intervención que lleve "más allá" al proceso de trabajo colectivo, inscripto en un **proyecto de gestión** institucional.

### ¿Cómo se realiza el mapeo territorial?

Sobre un mapa común de la provincia o la zona en la que se despliega la SRTIC y sus sedes rurales, se identifican aquellos lugares que resultan significativos por su

potencial. Esa relevancia va a estar dada por diversos factores, en función del tipo de lazo que se establezca con esos lugares (recursos, personas): cooperación, oportunidad, riesgo, seguridad, cuidado de la salud, etc.

Una herramienta interesante para desarrollar el mapeo es la **matriz FODA**, ya que posibilitará ubicar físicamente los lugares, edificios, caminos, personas que pueden representar aspectos positivos o negativos vinculados con el desarrollo del trabajo institucional.

La matriz FODA posibilitará identificar en el territorio:

<b>F</b>	fortalezas
<b>O</b>	oportunidades
<b>D</b>	debilidades
<b>A</b>	amenazas

Veamos un ejemplo:

Considerando la lectura del territorio de la SRTIC, podríamos reconocer como una **fortaleza** de nuestra institución el buen vínculo que se estableció con la comunidad de cada sede, que genera **oportunidades** interesantes, entre ellas el contacto con la radio local (se la identifica en el mapa con un ícono) que posibilita disponer de un canal de comunicación de mucha utilidad para la sede/escuela. Asimismo, debemos reconocer que existen **debilidades** vinculadas, por ejemplo, con la falta de señal y conectividad a Internet en la zona donde está inserta una sede (se elige un ícono en los lugares dónde se registra este problema), la accesibilidad de los caminos (se lo señala en el mapa). No podemos perder de vista la **amenaza** que representa la posibilidad de que ciertos puentes se clausuren por las lluvias (se marcan en el mapa esos puentes) lo cual puede producir una interrupción en la experiencia escolar de los estudiantes.

De modo que lo más importante de este mapeo no es el producto material sino el **proceso de consulta y reflexión** de todos los actores para identificar los puntos críticos, las fortalezas, las oportunidades. El resultado es concreto y permite reflejar la lectura colectiva y ubicar zonas sensibles y recursos disponibles.

Esos puntos suelen representarse por medio de íconos que es deseable que el propio grupo genere, empleando símbolos, dibujos o fotos. Se trata de un proceso de organización y construcción colaborativa que incluye soportes gráficos y visuales.

Las personas que habitan un espacio son quienes realmente crean y transforman los territorios, lo moldean en la cotidianidad, mientras los habitan, transitan, perciben y crean. A propósito de esto citamos y nos hacemos eco de las palabras de Risler y Ares<sup>7</sup>:

*“Gestar lo común, esto es, producirlo desde aquello que nos reúne y que reconocemos; o visibilizarlo desde lo espontáneo y desconocido, pero a partir de objetivos claros, es una forma de combatir el individualismo y la segregación en la cual estamos inmersos como habitantes de este mundo. El mapeo es una práctica para derribar barreras y fronteras, y permite encontrarnos en un territorio de complicidad y confianza. Es también una dinámica a través de la cual vamos construyendo y potenciando la difusión de nuevos paradigmas de interpretación de la realidad. Y es un modo de producir territorio, pues es a partir de la institución y renovación de las formas espaciales y los mecanismos de percepción del tiempo que nutrimos y proyectamos nuestro accionar.”*

En síntesis, confeccionar estos mapas del territorio posibilita:

- Tomar contacto directo con las preocupaciones, problemas y soluciones de quienes día a día se vinculan con las distintas organizaciones locales que pueden colaborar con la tarea educativa.
- Tener una mirada más amplia sobre el conjunto del sistema; conocer otros problemas y puntos de vista, salir del aislamiento, redimensionar la importancia de la propia labor al frente de un establecimiento.
- Comprender el sentido de la articulación entre sectores, instituciones y personas.

...

7. Risler, J. y Ares, P. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires, Tinta Limón. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)

- Constituir un espacio donde compartir y construir conocimiento sobre el contexto a partir de identificar puntos significativos para nuestras prácticas.
- Incluir a todos (directivos, profesores, coordinadores/tutores, ADI/ADA, estudiantes, actores comunitarios, otros) en la lectura crítica y comprometida de su entorno.

## B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

### 1. La intervención desde el equipo directivo

Una de las funciones principales del equipo directivo es intervenir sobre aquellos aspectos de la dinámica y la cultura institucional que dificultan (o favorecen) el desarrollo educativo, vinculados con modos de interpretación y formas de actuación de cada uno de los actores, en las sedes central y rurales.

A veces, se trata de colaborar con el proceso de análisis de la situación, planteando preguntas a los profesores y coordinadores/tutores sobre el diseño e implementación de sus clases, buscando datos, acercando experiencias inspiradoras, y en otras ocasiones, tal vez lo importante sea posibilitar que los actores puedan escucharse e iniciar un diálogo dentro de un marco significativo.

La posición del asesor y la del acompañante son las más difíciles de construir para el equipo directivo, ya que deben propiciar la participación y el empoderamiento de los actores, desde un encuadre que habilite condiciones justas e igualitarias, para garantizar el derecho a la educación y el respeto a las familias y a las comunidades.

Dada la importancia de lo afirmado, vamos a detenernos a analizar posibles formas de intervención junto con las herramientas que facilitan su concreción.

#### Sobre la intervención

Es interesante observar que, según el diccionario de lengua latina, *intervenire* (intervenir) significa en principio entrometerse, estorbar, interrumpir, impedir, perturbar. Por eso el interventor es un visitante inoportuno e imprevisto, que aparta o

intercepta a alguien en su camino o destino. Como vemos, el significado del término intervención es, en principio, negativo.

Sin embargo, es preciso reconocer que la intervención es una práctica social que implica y compromete a la subjetividad, que pone en relación o articula a la reflexión con la acción, que ya no pueden percibirse dicotómicamente.

La intervención, como acción, supone siempre cierta reflexividad. Es, además, una práctica político-cultural en la que se ponen en juego diversos saberes, modos de subjetividad y también diferentes perspectivas.

Por eso la intervención es dialógica. En la intervención se construye conocimiento con los sujetos con los cuales se participa de un espacio o una práctica determinada. Y esto ocurre aún si uno no pudiera reconocerlo o asumirlo. El diálogo es praxis, es acción más reflexión y posee un alcance político. Por la vía del diálogo, se afirma la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales, y el otro vinculado con la intervención transformadora en lo cultural.

El concepto de **intervención** resulta clave para pensar el rol del equipo directivo en las SRTIC, especialmente en todo lo que se vincula con su función de dinamizador de prácticas institucionales que promuevan el trabajo en proyectos y la participación de todos los actores en la gestión.

Es preciso aclarar que el concepto de intervención no es unívoco ni define a un solo tipo de práctica, por el contrario, existen distintos modos de concebirla, reconociendo en cada caso consecuencias diferentes.

La construcción de enfoques de intervención se sustenta en matrices conceptuales diversas que permiten la construcción de mediaciones, desde las cuales se definen las diferentes líneas o formas de abordaje.

### ¿Cómo intervenir?

Junto con Susana Cazzaniga<sup>8</sup> sostenemos que la intervención profesional se expresa por medio de una **construcción metodológica**, en tanto conjunto de mediaciones que darán cuenta de la intencionalidad de la transformación (propósitos y sentidos) y de sus *cómos* particulares.

♦♦♦

8. CAZZANIGA, S. (2011). "El abordaje de la singularidad". Desde el fondo, cuadernillo temático n° 22. Centro de documentación. FTS. UNER.)

Por eso, en el proceso metodológico de la intervención profesional se reconocen una secuencia de momentos que no son etapas sucesivas, sino que se superponen y enriquecen recíprocamente.

Los momentos de la secuencia son **la inserción, la lectura del estado de situación, la planificación, la ejecución y la evaluación.**

Para clarificar estas ideas, caracterizamos cada uno de los momentos mencionados:

- **Inserción:** se trata de una instancia de conocimiento mutuo, entre el equipo directivo y los sujetos de la intervención (profesores, coordinadores/tutores, ADA/ADI, estudiantes, familias, escuelas primarias, otros).
- **Lectura de estado de situación:** es un momento de síntesis de un proceso de conocimiento que se despliega desde la inserción en el contexto particular de intervención, con el fin de indagar sobre el problema o situación que lo originó. Para realizar esta indagación se recurre a la lectura de documentación o informes de otras intervenciones, la realización de entrevistas, o bien mediante un “*mapeo*” del territorio, que apunte a la descripción de la red en la cual se encuentra inserta la/s sede/s, incluyendo la descripción de las situaciones a considerar.
- **Planificación:** explicita los objetivos y actividades que viabilizan la intervención profesional.
- **Ejecución:** aparece como aquel momento del proceso metodológico en el cual se operativiza lo planificado en relación con metas y objetivos. Incluye técnicas vinculadas al manejo del lenguaje para poder comunicarnos, la lectura del discurso, del espacio, de las posturas y los gestos. Implica el despliegue de competencias relacionales mediante la escucha, la contención, la gestión de recursos y el asesoramiento frente a diferentes situaciones problemáticas.
- **Evaluación:** se entiende como una instancia que se interrelaciona dialécticamente con el resto de los momentos del proceso metodológico, permitiendo tanto el seguimiento de las intervenciones, como la evaluación final de aquella situación a la que se ha arribado luego de la intervención profesional.

En cada uno de estos momentos se pone en juego el vínculo del equipo directivo con las sedes rurales de la SRTIC, su zona de intervención. Veamos algunas situaciones que ilustran esta caracterización:



### *Situación 1*

Se quiere acompañar a un conjunto de sedes en un proceso de instalación de una nueva modalidad de trabajo pedagógico, vinculada con la evaluación formativa. Lo primero será instalar la temática (inserción), ver cómo se maneja este tema habitualmente (lectura del estado de situación), elaborar un proyecto de trabajo conjuntamente con los profesores y coordinadores/tutores (planificación), llevarlo a delante (ejecución) y evaluarlo posteriormente.

### *Situación 2*

Una familia va a visitar al equipo directivo en la sede central para expresar su queja y su preocupación porque no se sienten escuchados por los docentes involucrados (coordinadores/tutores y ADA/ADI) en la gestión de la sede rural frente a una situación que perjudica a su hijo. En este caso también la intervención deberá pasar por las mismas fases, es decir, establecer un contacto de inicio, analizar la situación, elaborar un diagnóstico y luego lo deseable es que, de manera colaborativa, se piensen estrategias para superar la dificultad, acompañar su concreción y verificar sus resultados.

Es preciso remarcar que en toda intervención del equipo directivo están presentes elementos **teóricos y metodológicos**, pero también y por sobre todo está implicado su posicionamiento **ético-político** que direcciona las intervenciones profesionales y tiene consecuencias sobre los otros. Su accionar debiera estar comprometido con la restitución de los derechos de los sujetos con quienes trabaja, la promoción de una ciudadanía plena y el acompañamiento de los sectores más postergados en la sociedad.

## **2. Los enfoques para la intervención**

Hasta el momento hemos caracterizado el concepto de **intervención** y presentado las características de sus fases o momentos. Proponemos en esta instancia detenernos a analizar algunos enfoques que consideramos clave para el ejercicio de la función.

Toda intervención supone una concepción acerca del otro, de la misma manera que la enseñanza supone características del sujeto que aprende. Por ejemplo, en

una intervención de carácter autoritario subyace la idea de un otro al que hay que disciplinar, del mismo modo que un posicionamiento sobreprotector implica la mirada del otro como incompleto e incapaz de autonomía.

Frecuentemente observamos modos de intervenir que lejos de apoyarse en las capacidades reales y en las posibilidades de concreción efectivas, ponen el foco en “reparar” o mejorar una realidad que se ve como deficitaria. En este caso se piensa al otro desde lo que no puede, no sabe o no entiende, desde una mirada del déficit.

En ese marco cabe preguntarse qué enfoque debe asumir el equipo directivo para resolver las situaciones que se le presentan, generando autonomía y aprendizaje en los actores involucrados. Para dar respuesta a este interrogante proponemos analizar **dos enfoques** en particular que nos resultan fundamentales para pensar la intervención en el marco de las SRTIC: el enfoque de la singularidad y el enfoque de redes.

### *Enfoque de la singularidad*

Siguiendo a Susana Cazzaniga, desde el enfoque de la singularidad se parte de una concepción de sujeto pleno, con potencialidades y condicionantes, productor de la historia a la vez que producto de ella, de modo tal que la intervención incorpora el análisis comprensivo de la demanda, y su intencionalidad consiste en la transferencia de autonomía.

Históricamente ha primado una dirección en torno de la intervención que se focaliza sobre todo en las “carencias, dificultades y problemas” de aquellos con quienes se interviene, ya sea apuntando a detectar, prevenir o minimizar una carencia. Es por ello que interesa diagnosticar e intervenir sobre situaciones - problema, dando cuenta de lo que llamamos la **teoría del déficit**. Expresiones como: “los chicos no comprenden nada de lo que leen”, “las familias no colaboran con la escuela”, entre otras, son manifestaciones que se vinculan con esa teoría.

Por el contrario, el enfoque de la **singularidad** que proponemos surge de la necesidad de trabajar desde la demanda que parte del sujeto de la intervención para construir junto con otros una estrategia, apoyándonos en las posibilidades de cada persona y en las condiciones concretas con las que se cuenta.

La **co-construcción** de la demanda permite intervenir desde una perspectiva que no corre el riesgo de caer sólo en la interpretación de quien detenta el saber (coordinador/a, por ejemplo) lo cual atenta contra una distribución equitativa del poder. Esta idea de construcción permanente y no de verdad absoluta incide directamente en las modalidades de intervención.

Entendiendo a las instituciones educativas como un campo de conflictos de intereses y respetando la subjetividad de cada miembro, sus tiempos, y su historia, **el enfoque de la singularidad** sustenta intervenciones desde el vínculo entre personas (directivos, profesores, estudiantes, coordinadores/tutores, ADI/ADA, familias, otros), lo que permite descentrarse de la incertidumbre que plantea determinada situación problemática y pensar colaborativamente alternativas para su resolución.

Para esto es de fundamental importancia **el reconocimiento de los recursos positivos** de todos los actores con quienes se interviene. Es decir, centrar la intervención no en las “carencias” de los sujetos sino en sus potencialidades, entendiendo a estas como capacidades de los sujetos para gestionar su práctica cotidiana.

De esta manera se pretende considerar la historia y rescatar formas previas de organización o resolución de sus problemas para promover un cambio que parta de comprender las formas de educar que se sostienen colectivamente y, en ese marco, a partir del reconocimiento y análisis de cada uno de sus componentes, poder abordar las situaciones-problema, incluyendo las voces y perspectivas de todos los actores.

### *Enfoque de redes*

Asimismo, para el caso de las SRTIC, por tratarse de escuelas cuyas sedes rurales forman parte de una realidad territorial más amplia, consideraremos también el **enfoque de redes** para pensar las prácticas de coordinadores/tutores, ADAs/ADIs y profesores.

El término red implica un conjunto de interacciones, las cuales pueden ser formales o espontáneas y pueden ser descritas desde prácticas más o menos institucionalizadas, por ejemplo, el funcionamiento habitual de una sede con algún efector de salud (de la comunidad o vinculado con la sede central).

Consideramos que las escuelas SRTIC forman parte de entornos complejos, que conforman una realidad territorial más amplia que implica recursos, organizaciones, otros actores, etc. Por ello, se trata de favorecer abordajes integrales, a partir de las articulaciones que puedan establecerse entre diversos actores sociales, co-construyendo nuevas estrategias de intervención.

Es importante que el coordinador/tutor trabaje con las redes a disposición –al igual que los equipos directivos y docentes–, tanto con las redes **primarias** (entorno próximo de los estudiantes, sus familias y referentes directos) como con las redes **secundarias** (comunitarias, profesionales), considerando las tramas de relaciones que se han establecido y cuyo **mapeo** resulta significativo para la intervención, ya que estas constituyen los recursos a los que se puede apelar de manera directa o indirecta, estableciendo conexiones contextualizadas.

En cualquier caso, el desafío es la formulación de un **proyecto conjunto** a partir de la articulación de tareas en forma colaborativa, la canalización de recursos provenientes de diferentes organizaciones y sectores, la derivación y el acompañamiento de problemáticas emergentes.

Así la red podrá servir como una vía para construir una mayor integración territorial, apelando a los recursos propios del sistema y a los de la comunidad, dando cuenta de la potencialidad existente en la escuela y en otros grupos (poblaciones cercanas a las sedes, profesionales, ONG, etc.), apuntando a la construcción de criterios comunes de intervención.

## C. En síntesis

En este capítulo se desarrollan ejes de trabajo que buscan profundizar las intervenciones pedagógicas y didácticas de los equipos docentes y la gestión institucional lideradas por los equipos directivos de las SRTIC.

Ampliar el lugar de la enseñanza entendiéndola como ayuda o apoyo a los procesos de aprendizaje de los estudiantes conlleva la intención de colaborar con pistas para la construcción de significados y sentidos que estos realizan mientras se apropian del conocimiento. Por eso, el equipo docente es el encargado de incluir en el diseño de sus propuestas de enseñanza y en las orientaciones para su concreción el repertorio de ayudas ajustadas con las que acompañar los aprendizajes, contemplando la diversidad de estilos para conocer y aprender de los estudiantes.

El desarrollo de las capacidades asociadas a las prácticas de lectura, escritura y oralidad se inscribe dentro del proyecto institucional como una responsabilidad de todos los docentes, quienes tienen que considerarlas en el diseño de sus propuestas de enseñanza. Una pedagogía encarnada en la transmisión de modos de leer, en el ejercicio constante de la escritura con propósitos definidos y en la generación de oportunidades para hablar y escuchar requiere de intervenciones didácticas sostenidas, que promuevan la comprensión profunda y el pensamiento reflexivo entre los estudiantes.

El mapeo territorial y participativo se presenta como una metodología propicia para conocer el potencial de las SRTIC y sus respectivas sedes rurales, de modo de poner en valor los recursos de las diferentes zonas y ampliar el horizonte de las fuentes con las que nutrir las propuestas de enseñanza. Al mismo tiempo, la información arrojada por una cartografía que releve las fortalezas, los oportunidades, debilidades y amenazas es un camino para realizar lecturas situadas y tejer alianzas intersectoriales beneficiosas para las escuelas y su comunidad.

Para fortalecimiento de los equipos directivos y de gestión de las escuelas se toman como ejes de análisis la intervención y una caracterización de enfoques desde los cuales intervenir, analizando las posibilidades de cada uno en vistas de la mejora de las decisiones institucionales que involucran a los diferentes actores impactando en sus prácticas. El enfoque de la singularidad atendiendo a las demandas, y el enfoque de redes que supone la consideración del entorno y sus recursos son ejemplos que configuran modos de intervención diferentes y complementarios.



# Capítulo

**2.**

## ■ CONTENIDOS:

**Las rutinas de pensamiento y su incidencia en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes. La construcción de información para la toma de decisiones.**

## A. El acompañamiento pedagógico

### 1. La segunda etapa

#### **Los Encuentros Regionales de Estudiantes: ¿Cuáles son los aportes del acompañamiento pedagógico a los equipos docentes y directivos en ese marco?**

El trabajo presencial con los equipos directivos y docentes de las SRTIC durante los dos Encuentros Regionales de Estudiantes transcurridos en las provincias de Tucumán y Misiones, se desarrolla en talleres participativos e interprovinciales y a partir de estos ejes:

- Las rutinas de pensamiento como estrategia para promover la autoevaluación y la metacognición entre los estudiantes.
- La evaluación de los aprendizajes en el pluriaño y el trabajo con proyectos.
- La construcción de información.



## 2. El valor de las rutinas de pensamiento

El investigador David Perkins<sup>9</sup> afirma que desde pequeños los niños tienen que desarrollarse inmersos en una cultura del pensamiento para que al llegar a jóvenes y adultos estén atentos y puedan enfrentar situaciones complejas, organicen el tiempo y definan una buena estrategia para estudiar, entiendan el punto de vista de otra persona, aunque piense diferente, sean críticos frente a un discurso, encuentren caminos laterales cuando una situación aparenta no tener salida, resuelvan problemas.

En sus investigaciones realizadas junto a Howard Gardner, entre otros referentes del equipo del Proyecto Zero (Universidad de Harvard), Perkins afirma que la mayoría de las personas tienen las habilidades, actitudes y alertas de pensamiento sin desarrollar. En efecto, se las puede observar pasivas e indiferentes frente a circunstancias que provocan el pensamiento. Por ejemplo, no toman en cuenta señales que invitan a reflexionar, no cultivan actitudes de pensamiento profundo tales como cuestionar las evidencias, ir más allá de lo obvio, ver el lado oculto de las situaciones, pensar diferente al menos por un tiempo y aprovechar todas las oportunidades que inciten a la reflexión. Por esta razón, este estudioso sostiene que es importante que los niños y jóvenes aprendan a desarrollar esas actitudes, habilidades y alertas que son promotoras del pensamiento, advirtiendo que no se adquieren de forma espontánea sino que es necesario enseñarlas.

Una de las razones por las cuales no somos conscientes de nuestros pensamientos es que, por suerte o por desgracia, nuestros pensamientos no son perceptibles para las personas que nos rodean, y muchas veces, son imperceptibles también las situaciones que los provocan. Desde ahí Perkins explica:

*“El pensamiento es básicamente invisible. (...) En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente. (...) Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender.”*

En efecto, la posibilidad de captar con nuestros sentidos el objeto de aprendizaje facilita mucho el proceso. Por ejemplo, si un niño que está aprendiendo a escribir

■ ■ ■

9. Perkins, D., & Tishmann, S. J. (1998). Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Buenos Aires, Aique.

visualiza las diferentes letras en los carteles de las paredes del aula esto se constituye en una gran ayuda para que pueda reproducirlas. Cuando un estudiante de secundaria estudia la composición de la célula, si tiene la oportunidad de observarla en un microscopio es posible que se forme más fácilmente una imagen mental y que esta colabore con la construcción de conceptos. Un estudiante que está aprendiendo una pieza musical mientras ejecuta un instrumento al escuchar la interpretación de un músico experimentado se forma una idea sobre la cadencia apropiada.

En el proceso de aprendizaje inciden mucho las percepciones. Por eso, la observación del objeto de aprendizaje de forma directa o indirecta nos permite imitar, reproducir, evocar, adaptar y transformar esas percepciones, y así construir un conocimiento propio, un conocimiento que tiene una huella personal. El problema surge cuando el objeto de aprendizaje es el propio pensamiento, porque se trata de un objeto imperceptible, al menos en primera instancia y son imperceptibles también las circunstancias que lo provocan.

*¿Cómo enseñar a las y los **estudiantes un objeto de aprendizaje tan intangible como el pensamiento?** ¿Cómo describir y trabajar con lo imperceptible? ¿Cómo hacer perceptibles las situaciones que provocan nuestros pensamientos? ¿Cómo aprender a pensar? ¿Cómo enseñar a pensar a las y los estudiantes de las SRTIC?*

Ron Ritchhart<sup>10</sup> y otros autores afirman que el pensamiento –las situaciones provocadoras del mismo, las oportunidades para activar la reflexión–, no tienen por qué ser invisibles. Según sus investigaciones, los mejores docentes establecen a través de su práctica una fuerte cultura del pensamiento. Los estudiantes aprenden de la clase y también aprenden de las culturas que forman parte del contexto del aula. Esas culturas pasan a formar parte del currículum oculto y emergen en las expectativas y concepciones que facilitan u obstaculizan los aprendizajes.

En concordancia con estos autores, para que los estudiantes aprendan tenemos que asegurarnos de desarrollar en el aula una cultura del pensamiento, a través del trabajo con las llamadas disposiciones del pensamiento. Por ejemplo, la indagación, la curiosidad, el juego de ideas y el análisis de temas complejos. Ritchhart sostiene que existen ocho fuerzas que pueden ayudar a desarrollar **una cultura del pensamiento** en el aula:

■ ■ ■

10. Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires, Paidós.

- 1. Tiempo:** Dedicar tiempo curricular para que los estudiantes puedan pensar y resolver las propuestas de enseñanza. No basta con que los profesores los activen con buenas propuestas, además tienen que brindarles suficiente tiempo y respetar las diferencias individuales para que esta variable no sea limitante en sus producciones.
- 2. Oportunidades:** Proponer a los estudiantes actividades auténticas con las que puedan desarrollar y poner en práctica diferentes procesos cognitivos, implicándose durante el proceso.
- 3. Rutinas:** Son organizadores que ayudan a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento en el proceso de aprendizaje y que promueven la autonomía de los estudiantes.
- 4. Lenguaje:** Para poder desarrollar el pensamiento, es necesario implementar en el aula un lenguaje del pensamiento con el cual se pueda denominar, describir, distinguir los distintos procesos cognitivos y reflexionar sobre ellos.
- 5. Creación de modelos:** Cuando los estudiantes comparten sus ideas, intercambian puntos de vista y los discuten, van desarrollando entre todos diferentes modelos de pensamiento.
- 6. Interrelaciones:** En un contexto donde cada uno puede decir lo que piensa y se promueve el respeto por las ideas del otro, se va creando un ambiente de confianza donde se pueden mostrar las fortalezas y las debilidades.
- 7. Entorno físico:** Si bien es importante crear un ambiente emocional de confianza, también es importante establecer un ambiente físico atractivo. Por ejemplo, otra forma de distribuir el espacio en el aula, el laboratorio o el taller, para estimular la cultura del pensamiento.
- 8. Expectativas:** Establecer un “menú” u “orden del día” para que los estudiantes conozcan los objetivos de aprendizaje, lo cuál permitirá que puedan focalizar su pensamiento y conocer qué se espera de ellos.

En suma, por medio de esas fuerzas se busca instalar en el aula algunas **rutinas** que contribuyan a “hacer visible” el pensamiento. Estas rutinas son procedimientos o patrones para la reflexión, que si se aplican repetidas veces en las actividades de aula juegan un rol muy importante en la organización y sistematización de la forma de pensar hasta convertirse en parte integral del proceso de aprendizaje.

Estas rutinas son sencillas, cuentan con pocos pasos que colaboran en focalizar la atención en la movilización del pensamiento y en generar un fuerte andamiaje para desarrollar la comprensión.<sup>11</sup>

### Aprender a aprender con rutinas de pensamiento

#### *Diseño de un taller*

A continuación, se presentan las rutinas de pensamiento<sup>12</sup> analizadas en el taller “Tácticas y estrategias. Aprender a aprender” destinado a los equipos docentes de las SRTIC que concurrieron a los Encuentros Regionales de Estudiantes.

DESTINATARIOS: profesores, coordinadores/tutores, auxiliares docentes indígenas/aborígenes y equipos de gestión y directivos.

1. La dinámica del taller gira en torno de postas que brindan información sobre distintas rutinas de pensamiento. Se cuenta con tarjetones que describen las rutinas de pensamiento diferentes y los mismos se distribuyen en mesas o postas por los que rotan los grupos de participantes:

**POSTA 1:** “Pistas para hacer una tarea” (Cómo interpretar consignas)

**POSTA 2:** “El círculo de los puntos de vista” (Cómo justificar puntos de vista)

**POSTA 3:** “Yo presento” (Cómo organizar una presentación de un tema)

**POSTA 4:** “Hora de estudiar”  
(Cómo estudiar teniendo en cuenta las distintas asignaturas)

**POSTA 5:** “Yo aprendo” (Cómo aprendo y aprenden mis compañeros)

...

11. Fuente: Pensamiento Visible: [http://www.pz.gse.harvard.edu/visible\\_thinking.php](http://www.pz.gse.harvard.edu/visible_thinking.php) (página de la Escuela de Graduados de Harvard del Proyecto Zero)

12. Las rutinas presentadas están incluidas en la serie de materiales pedagógicos elaborados por Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti para el taller “Aprender a aprender en la escuela secundaria”, que acompañan el Programa PLANEA Nueva Escuela para Adolescentes, desarrollado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán en cooperación con UNICEF Argentina.

2. Se constituyen grupos de 5 miembros cada uno. Uno de los participantes del grupo toma nota sobre la información que conocen por los tarjetones de cada posta.

Cada 20 minutos el grupo rota por las postas propuestas.

En cada posta se propone considerar sobre la rutina:

- ¿Qué tipo de pensamiento se trabaja en esa rutina? / ¿Qué capacidades se pretende desarrollar en los estudiantes con esa rutina?
- ¿La rutina puede implementarse en todas en todos los espacios curriculares? ¿Por qué?
- ¿Cómo la implementarían? ¿Cómo sería la secuencia de trabajo y con qué frecuencia la aplicarían para que se afiance?
- ¿Cómo la complejizarían?



## Pistas para hacer una tarea

RUTINA DE PENSAMIENTO



El propósito de esta rutina es enseñarle a los estudiantes a interpretar la información de las consignas de trabajo propuestas por los profesores.

El coordinador o tutor elige una consigna de un proyecto o secuencia didáctica y les propone a su grupo de estudiantes que la lean y expliquen con sus palabras:

- A** Lo que tienen que hacer
- B** Con quién
- C** Para cuándo
- D** Con qué recursos

unicef   
para cada niño



# El círculo de los puntos de vista

RUTINA DE PENSAMIENTO



Después de presentar un tema o problema de aprendizaje, se les pide a los estudiantes que identifiquen puntos de vista posibles para abordarlo. Se los puede orientar con algunas de estas preguntas:

- A** ¿Quiénes intervienen?
- B** ¿Quiénes se ven afectados?
- C** ¿A quién puede importarle?
- D** ¿Quién podría contar este problema?
- E** ¿Cómo se vería el problema desde otro lugar o tiempo?

Una vez que se identifiquen posibles puntos de vista, los estudiantes pueden pensar el tema a partir de este esquema:

1. Yo estoy examinando el tema desde el punto de vista de ..... ( el punto de vista elegido)
2. Pienso que ..... (explicación de la perspectiva elegida)
3. Desde ese punto de vista, a mí se me plantean estas preguntas .....



# Yo presento

RUTINA DE PENSAMIENTO



Esta rutina permite que los estudiantes se autoevalúen luego de realizar una presentación oral.

Pueden hacerlo en forma individual o entre pares:


PREGUNTAS	POSIBLES RESPUESTAS	COMENTARIOS
¿Cómo encontré y usé la información?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usé libros de la biblioteca.</li> <li>• Consulté páginas web, diarios y revistas.</li> <li>• Entrevisté a distintas personas.</li> </ul>	
¿Cómo hablé ante mis compañeros/ comunidad?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenté.</li> <li>• Miré a mis compañeros y no al piso.</li> <li>• Usé mis manos y los gestos de mí para comunicarme.</li> </ul>	
¿Cómo organicé mi presentación?		





# Hora de estudiar

RUTINA DE PENSAMIENTO



Para que los estudiantes identifiquen sus formas de estudiar, se los invita a completar un cuadro de doble entrada de manera anónima, para que luego lo intercambien entre pares. Se les asigna un número a cada estudiante. Cada alumno recibe un cuadro de un compañero, lee lo que escribió en la columna de la materia que le resulta más difícil y ofrece sugerencias. Se puede hacer circular cada hoja varias veces de tal modo que haya varias sugerencias y al final vuelva a su "dueño".


Nº 1	La materia que me resulta más fácil es ..... porque .....	La materia que me resulta más difícil es ..... porque .....
¿Cómo la estudiás? Hacé una lista de los pasos que das para estudiar	Por ejemplo: <i>Leo los textos varias veces</i>	Por ejemplo: <i>No sé por dónde empezar a resolver el problema</i>
Sugerencias de mi compañero o compañera		

  
para cada niño



# Yo aprendo

RUTINA DE PENSAMIENTO



Los estudiantes responden de manera individual tres preguntas y luego las comparten entre pares o en pequeños grupos. Se pueden aprovechar temas que estén trabajando en los distintos proyectos, de modo de ayudarlos a fortalecer sus aprendizajes. Además se puede elegir una de las preguntas para poner en común en todo el grupo.

**Proyecto/ Tema:**

- ¿Qué aprendí sobre el tema de este proyecto?
- ¿Cómo puedo conectar este tema con mi vida cotidiana?
- ¿Qué es lo más importante que le tendría que explicar a un compañero sobre este tema?

  
para cada niño

### *Conclusiones sobre el taller*

Una vez que todos los participantes pasan por las postas, sacan y comparten conclusiones sobre el valor de las rutinas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento y la comprensión: ¿Qué son las rutinas de pensamiento? ¿Por qué les parece que son importantes para movilizar el pensamiento y desarrollar la comprensión?

La propuesta de incluir rutinas de pensamiento en las clases de las SRTIC es valorada por los docentes y demás participantes del taller, quienes aprecian que se trata de una estrategia que contribuye con el oficio de ser estudiante de la escuela secundaria y el desarrollo de su autonomía, a la vez que impulsa hacer un proceso reflexivo sobre sus modos de aprender.

## 3. La evaluación de los aprendizajes

Los equipos docentes de las SRTIC cuentan con formación sobre el paradigma de la evaluación formativa<sup>13</sup> y acreditan experiencia en incluirla en la planificación de sus propuestas de enseñanza. Asimismo asumen el desafío de establecer acuerdos entre profesores de las sedes centrales, coordinadores/Tutores y auxiliares docentes indígenas/aborígenes de las sedes rurales para su concreción. Establecidos los acuerdos para coevaluar a los estudiantes, comparten con ellos los criterios de evaluación con las y los estudiantes con la finalidad de transparentar lo que se espera de ellos.

...

13. Ver Enseñar y aprender en las Escuelas Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías, Módulo 1. Cap. 1 “La evaluación de los aprendizajes”, y Módulo 2. Cap. 2 “La evaluación de los aprendizajes: criterios y retroalimentación”. En los dos apartados citados se desarrollan los fundamentos sobre la evaluación trabajados con los equipos docentes de las SRTIC en las jornadas de acompañamiento pedagógico de los años 2017 y 2018, respectivamente.



## Modelo para armar. Evaluar para mejorar

### *Diseño de un taller*

Con el propósito de fortalecer a los equipos docentes en la perspectiva de la **evaluación formativa** –que incluye la coevaluación entre perfiles docentes, la evaluación de los aprendizajes individuales y grupales de los estudiantes, y la autoevaluación–, durante los Encuentros Regionales de Estudiantes, se desarrolló el taller “Modelo para armar. Evaluar para mejorar.” El propósito general fue compartir entre colegas de las SRTIC sus decisiones en torno de la evaluación.

**DESTINATARIOS:** profesores, coordinadores/tutores, auxiliares docentes indígenas/aborígenes y equipos de gestión y directivos.

La dinámica del taller se organiza en los dos momentos que describimos a continuación.

### **MOMENTO 1:**

**Reflexión sobre la evaluación en las SRTIC a partir de la estrategia “Bola de nieve” o como la reflexión crece al pensar con otros...**

#### **Consigna para la discusión:**

*¿Cómo se evalúan los aprendizajes en las SRTIC?*

*¿Qué instrumentos se seleccionan para la evaluación procesual y sumativa, considerando la modalidad de pluri-año y el trabajo por proyectos?*

*¿Qué rol tienen los coordinadores/tutores, los ADA/ADI y los profesores en la evaluación?*

En cada vuelta o ronda los participantes reflexionan 10 minutos como máximo sobre cómo se evalúa en las SRTIC, sus dinámicas, a quiénes implica, sus efectos, sus problemas, etc.

El esquema de vueltas depende de la cantidad de participantes. El siguiente es un ejemplo de la dinámica:

**Primera vuelta:** 12 grupos de 2 participantes cada uno

**Segunda vuelta:** 6 grupos de 4 participantes cada uno (se designa 1 secretario en cada uno)

**Tercera vuelta:** 3 grupos de 8 participantes cada uno

**Cuarta vuelta:** 2 grupos de 12 participantes cada uno,

Una vez finalizadas las vueltas, en plenario cada grupo de los dos que quedaron conformados presenta sus conclusiones sobre lo reflexionado.

### MOMENTO 2:

#### **Elaboración de recomendaciones para mejorar la evaluación de los aprendizajes.**

**Disparador:** video de la sede Las Colas, de la SRTIC de Tucumán. El video describe una propuesta del coordinador de la sede para el seguimiento del desempeño de los estudiantes. Una vez realizado el visionado del video, los participantes organizados en grupos elaboran 3 recomendaciones sobre la evaluación en las SRTIC.

#### **Consigna para la discusión:**

¿Qué formatos de evaluación son más adecuados para trabajar en las sedes rurales, considerando *el pluriaño y el trabajo con proyectos*?

¿Cuáles utilizan habitualmente profesores y coordinadores/*tutores*? ¿Qué *criterios acuerdan*?

#### *Conclusiones sobre el taller*

El taller posibilitó visibilizar las distintas decisiones que se toman en las SRTIC de cada provincia para evaluar a los estudiantes.

Los participantes valoran durante el taller la oportunidad de intercambiar ideas y criterios sobre los modos de evaluar con colegas de distintas provincias, atendiendo a la singularidad del modelo formativo que propone la secundaria rural mediada por tecnologías.

Coinciden en que dada las características del modelo SRTIC –pluriaño, trabajo por proyectos y coevaluación–, una condición es la formulación y el sostenimiento de criterios en común para realizar la evaluación conjunta de los estudiantes entre profesores, coordinadores/tutores y auxiliares docentes indígenas/aborígenes.

Las rúbricas, las listas de cotejo, y los cuestionarios con preguntas para la metacognición son algunos de los instrumentos que más utilizan los profesores. Además incluyen en su seguimiento la información cualitativa aportada por los coordinadores/tutores de las sedes rurales, lo cual en ocasiones genera procesos de negociación sobre el desempeño de los estudiantes.

Los coordinadores/tutores construyen informes y/o planillas de seguimiento sobre el desempeño de los estudiantes, en acuerdo con los profesores y a partir de la observación de:

■ **los niveles de responsabilidad y participación en cuanto a:**

la escucha atenta y la valoración de las opiniones de sus compañeros,  
la atención a las orientaciones y ayudas de sus docentes,  
la contribución para el buen clima escolar,  
el cumplimiento en tiempo y forma de los trabajos solicitados por los profesores.  
la disposición para el trabajo colaborativo,

■ **los niveles de desempeño en relación con:**

la comprensión de las consignas,  
la fluidez lectora y la expresión oral,  
la resolución de problemas,  
la producción escrita,

■ **las dificultades y o avances detectados de acuerdo con los proyectos y espacios curriculares:**

comprensión, apropiación y empleo de conceptos,  
relación entre contenidos,  
formulación de preguntas,  
capacidad de revisión y reformulación.

Profesores, coordinadores/tutores y auxiliares docentes se proponen como un desafío pendiente mejorar las instancias de acuerdo, así como la retroalimentación para favorecer la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

## B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

### La construcción de la información para la toma de decisiones

Una de las cuestiones más importantes para desarrollar una gestión situada consiste en mirar “lo que hay”, es decir, comprender el entorno institucional en términos lo más realistas posibles. Esta constatación no siempre es evidente, observable en forma directa, por eso es conveniente trabajar con diversos tipos de información.

Por un lado, se trata de identificar información y datos que provienen de la propia SRTIC (considerando todas sus sedes rurales); por el otro, es necesario construirla, utilizando diversas herramientas como la observación, la entrevista, la encuesta, entre otras. De ese modo se busca superar la falsa dicotomía entre información cuantitativa y cualitativa, mostrando que ambos tipos de información son relevantes de acuerdo con el propósito y uso.

La información comúnmente denominada cuantitativa –plasmada en indicadores educativos– es una herramienta fundamental para tener una mirada global sobre el conjunto de la institución y realizar una primera identificación de áreas claves sobre las cuales es necesario intervenir. La información cualitativa, por su parte, permite una mirada en profundidad y focalizada sobre aspectos o problemas que hayan sido seleccionados como prioritarios, con el fin de mejorar la comprensión en toda su complejidad de lo que ocurre, y de ese modo estar en mejores condiciones de concebir y generar proyectos e intervenciones.

Decíamos entonces que **lo cuantitativo** se refiere a datos que nos dan información acerca de las cantidades; es decir, información que puede ser medida y cuantificada. Dentro de este grupo podemos mencionar, por ejemplo: cantidad de docentes y estudiantes que concurren a cada sede, cantidad de repitentes, de aprobados, entre otros datos.

Ahora bien, un indicador numérico no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de una realidad que no son directamente observables. Permite acercarse a diversas cuestiones del trabajo institucional, proporcionando información relevante acerca de algunas situaciones significativas, que necesitamos profundizar a través de información cualitativa.

En efecto, **lo cualitativo** consiste en la descripción detallada de situaciones, eventos, personas, comportamientos observables, “citas textuales de los sujetos sobre sus experiencias”, actitudes, creencias y pensamientos. Se recoge utilizando instrumentos como: observación, entrevistas individuales, videos de observaciones de eventos particulares, testimonios escritos de los sujetos, fotografías, historias de vida, documentos escritos (actas, cuadernos o carpetas de estudiantes, planificaciones docentes, proyectos institucionales).

En muchos casos las metodologías cuantitativas nos abren el camino a un estudio cualitativo que lo profundiza.

### **Consigna para la discusión:**

Teniendo en cuenta su escuela, lo invitamos a revisar algunos aspectos relevantes para tener en cuenta:

- Considere algún aspecto problemático que hoy constituye una prioridad para su gestión.
- Defina qué información cuantitativa relevaría para profundizar el conocimiento de ese aspecto: mencione los documentos que solicitaría para obtener esos datos.
- Seleccione los espacios/momentos/actividades que observaría tratando de definir los elementos sobre los cuales focalizaría la observación.
- Mencione a quienes realizaría entrevistas, de qué tipo, con qué preguntas.
- Para profundizar el conocimiento indique si utilizaría otras herramientas como encuestas, análisis de documentación, entre otras.

Es importante destacar que la información no solo debe ser recolectada y organizada, sino fundamentalmente analizada e interpretada y esto requiere un trabajo específico. La construcción y análisis de la información a nivel institucional está al servicio de la identificación y comprensión de problemas y de la formulación de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa.

### ¿Qué hacer con la información obtenida?

Una vez recolectada la información, resulta imprescindible valorarla para decidir qué hacer con ella. El paso de la información al conocimiento de la realidad observada requiere:

- Estudiar detenidamente lo obtenido (opiniones, hechos, impresiones), para precisar la información con el propósito de estructurar la propuesta.
- Entender las relaciones.
- Identificar aspectos básicos para arribar a conclusiones que puedan traducirse en acciones prácticas.
- Interpretar las evidencias e inferir aquello “no tan evidente”.
- Identificar los aspectos más sobresalientes, aquellos que a simple vista aparecen demandando intervención para su mejora.
- Construir significados, formular nuevas preguntas y definir problemas.

La información relevada permitirá:

- Visibilizar los principales logros y problemas de la institución.
- Orientar la selección de prioridades,
- profundizar en la comprensión de los problemas y
- enriquecer la definición de proyectos de intervención.

Ahora bien, cuando hablamos de problemas institucionales estamos siempre valorando la distancia entre “lo deseado” y “lo esperado”, dado que toda identificación de un problema implica necesariamente el reconocimiento de algún referente.

En otras palabras, si definimos un problema en términos de un desajuste, ¿lo es respecto a qué?, lo es respecto a una situación deseada que funciona como punto de referencia. Es a partir de esta referencia que determinamos cuál es el problema. De este modo, lo que significa un problema para algunos actores de la institución, puede no significarlo para otros.

Por tanto, resulta necesario tener presente nuestro marco orientador, dado que una situación será problemática en función de una determinada visión. En este sentido, Ulloa<sup>14</sup> afirma que:

*“Los problemas son diferentes entre sí: su naturaleza varía, e incluso en situaciones muy parecidas pueden encontrarse distinciones. Tienen sentido en relación con grupos específicos de personas, por lo que puede ocurrir que mientras una situación es una dificultad para un grupo, puede ser algo deseable para otro”.*

Por ejemplo, las dificultades de convivencia escolar y la existencia de actos de discriminación constituyen un problema institucional relevante, pero lo es solo para aquellos que piensan que la escuela debe reconocer y abordar estas diferencias desde el respeto por la diversidad, que todos tienen derecho a aprender; es decir, para aquellos que consideran que una propuesta educativa solo es de calidad si es inclusiva.

Expresado, en otros términos, la falta de reconocimiento y respeto por la diversidad constituye un problema solo si entendemos que una educación de calidad es aquella que garantiza una distribución equitativa del conocimiento a todos los niños, jóvenes y adultos para un ejercicio responsable de la ciudadanía en el marco de los derechos humanos. A su vez, y más allá de la opinión de los involucrados, es un problema presente en el marco de la política educativa y la normativa vigente.

Es importante aclarar que la mejor manera de definir problemas es a través de un trabajo colectivo.

## Proyectar

Cuando se ha analizado y revisado la formulación del problema y se estima que es la prioridad fundamental a atender en primera instancia, llega el momento de plantear propuestas para actuar sobre él, dentro de las factibilidades institucionales.

Pueden surgir diversas propuestas sobre qué hacer y cómo actuar para revertir el problema en cuestión apelando al dominio de información sobre el tema, a las características de la SRTIC, del equipo docente, de los/las estudiantes, entre otros. En pocas palabras, al realizar el proyecto de acción tendremos en cuenta los cono-

...

14. Ulloa L. (2006). “Eso de los objetivos nace en los problemas”. Artículo completo para su consulta en: <http://www.futurando.com/desarrollo/04-problemas-new.pdf>

cimientos elaborados sobre nuestra escuela, considerando las particularidades de cada sede.

Entonces, ¿qué significa proyectar? Proyectar es siempre hacia futuro, es lanzar hacia adelante, es hacerse una idea de algo que tenemos la intencionalidad de “hacer acontecer”, pero que aún no es. Desde este lugar, sería necesario comenzar a definir qué queremos que sea. ¿Qué es lo que tendría que suceder en esta escuela, nuestra SRTIC, y no sucede?, ¿qué podemos hacer desde equipo directivo para que suceda?

Una tarea que fortalece la propuesta de acción del equipo directivo es la que permite sostener las condiciones necesarias para que, a su vez, la tarea de docentes y estudiantes se realice. Uno de los aportes sustanciales que los/las directores/as realizan al proyecto de la escuela es, en este sentido, el cuidado y el sostenimiento de los marcos espaciales y temporales necesarios para la continuidad de la enseñanza.

Para pensar la gestión de la escuela es necesarios recuperar fuertemente la **dimensión política de la tarea directiva**. Esto implica valorar los sentidos de la palabra “dirigir”: tener claro un horizonte donde llegar, y las acciones que hay que llevar adelante para abordar los obstáculos presentes. Se trata de acciones que solo pueden realizarse con otros, en un trabajo colectivo. Si sumamos sentidos, dirigir es recuperar la fuerza del acto creativo, responsable, implicado, de quien tiene claro un proyecto que debería convocar a toda la comunidad dentro y fuera de la escuela. Dirigir es pensar, en conjunto con otros, en cómo orientar a los/las docentes, a las familias y a los/las estudiantes en una dirección que creemos la mejor para la SRTIC. Es crear, producir condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social.

Entendemos al proyecto de gestión como un instrumento de planificación y ordenación de la actividad de la institución desde el rol del director/a, coherente con la política educativa y los marcos normativos vigentes, y que a su vez responde a las problemáticas institucionales definidas. Para ello, se contemplará el planteo de objetivos concretos, realistas y factibles de ser alcanzados en un tiempo previsto.

Como se trata de un proyecto de dirección necesariamente debe contemplar “al otro”; por tanto, es importante que prevea estrategias que faciliten y promuevan la participación, implicación y asunción de responsabilidades individuales y colectivas. Cualquier proyecto que se proponga cumplir acciones dentro de una institución debe considerar el espacio singular que ella conforma como campo de operación decisivo, y a los miembros, como actores impostergables, estableciendo,



a su vez, la distribución de responsabilidades y que tenga en cuenta los recursos a utilizar. Asimismo, todo proyecto debe ser evaluado, por lo que es importante que proponga instancias de revisión y ajuste durante su desarrollo: resulta necesaria, entonces, la presencia de indicadores de logros.

A partir del trabajo realizado logramos definir las problemáticas, pero también ver sus riquezas y encontrar potencialidades que nos acompañarán en la construcción y realización del proyecto, hacia delante, para construir las mejores propuestas.

## **Atelier. Matices y significados**

### *El diseño de un taller*

En el marco de los Encuentros Regionales de Estudiantes, se desarrolla un taller que tuvo como propósitos sensibilizar sobre la necesidad de identificar información, construirla y valorarla para la toma de decisiones.

**DESTINATARIOS:** Equipos directivos y de gestión de las SRTIC.

El taller prevé dos momentos.

### **MOMENTO 1**

#### **Sensibilización. Proyección de la imagen de la pintura “El bar de Folies Bergère” de Édouard Manet.**

Los participantes se agrupan en parejas con el objetivo de observar y registrar en detalle lo que ven en la imagen.

A continuación comparten algunos registros para problematizarlos: los participantes identifican hasta los mínimos detalles y los describen, y además formulan interpretaciones sobre lo que les sucede a los personajes del cuadro. Entre todos reconocen diferencias y semejanzas y luego clasifican sus observaciones en datos e hipótesis sobre los mismos.

Durante la puesta en común se les pide que consideren dos tipos de inferencias:

Inferencia leve	Inferencia fuerte
la mujer del cuadro está triste...	la mujer está triste porque el hombre que está a su lado le dijo....

As **sobre el taller genera los aportes. rn siones. enformaciñirrollesafijos solicitados por los profesores.. Por lo general es** logran distinguir la descripción de la interpretación, y su implicación subjetiva en las distintas miradas.

Se les ofrece la posibilidad de reestructurar los datos, y de completarlos con sus saberes previos sobre lo observado: la imagen representa un cabaret del siglo XIX en París, la mujer es una camarera conocida de Manet, entre otros aportes.

#### Preguntas de cierre del primer momento:

¿Qué actividades desarrollaron para llegar a la descripción de lo observado?

¿Que tendríamos que hacer para estar seguros de nuestras interpretaciones?

¿Por qué les parece que hicimos este ejercicio? ¿Qué relación se puede establecer entre estas actividades y la gestión de ustedes como directivos y equipos de gestión de las SRTIC?

#### MOMENTO 2

#### Lectura de datos cuantitativos extraídos del operativo nacional de evaluación Aprender. Los resultados de Lengua y Matemática en las escuelas secundarias escuelas urbanas y rurales.

Los datos estadísticos proyectados se problematizan a partir de estas preguntas:

- ¿Qué ocurre? DEFINICIÓN DEL PROBLEMA
- ¿Cuál es la relación de lo que ocurre con los actores: docentes, alumnos, la institución, la comunidad, etc.? EXPLICACIÓN DE LA SITUACIÓN
- ¿Por qué se produce esa situación? CAUSAS

- ¿Qué pasa si no se atiende el problema? HIPÓTESIS SOBRE LAS CONSECUENCIAS
- ¿Qué otras preguntas pueden formularse frente a esa situación aportada por los datos?

### *Conclusiones sobre el taller*

Los directivos participantes del taller coinciden en que la lectura de datos estadísticos requiere de miradas múltiples que los problematicen, y la consideración de todas las variables que inciden en los aprendizajes de los estudiantes de la ruralidad. Aceptan que no hay lecturas unívocas. Por otro lado, todos los directivos expresan que los operativos nacionales de evaluación debieran contemplar las particularidades de las distintas modalidades de educación secundaria rural, en este caso, las secundarias rurales mediadas por tecnología.

En conclusión, el taller sensibiliza a los participantes respecto de la relevancia de contar con información confiable sobre los estudiantes de las SRTIC, con la finalidad de hacer el seguimiento de sus trayectorias, leer e interpretar los datos recabados y así poder diseñar y anticipar acciones de mejora.

## **C. En síntesis**

En este capítulo se comparten los encuadres y supuestos teóricos que sustentan los tres talleres desarrollados en los Encuentros Regionales de Estudiantes. Uno de los talleres pone en valor el potencial de las rutinas de pensamiento para la autoevaluación de los aprendizajes, la visibilización de los modos de aprender de los estudiantes y el acrecentamiento de su autonomía. La propuesta del segundo taller conlleva retomar los principios de la evaluación formativa y ponerlos a rodar en la interacción entre equipos docentes y directivos, de modo de compartir supuestos y acuerdos entre profesores, coordinadores/tutores y ADI/ADA para coevaluar a los estudiantes. Finalmente el último taller, pone en discusión con los perfiles de los equipos directivos la relevancia de construir información cuantitativa y cualitativa, describirla e interpretarla en pos de toma de decisiones para la mejora institucional.



Capítulo

3.

## ■ CONTENIDOS:

**Las situaciones de enseñanza y los aprendizajes. Las imágenes mentales en la construcción de la comprensión. La justicia curricular. El aprendizaje institucional. La gestión como problema.**

## **A. El acompañamiento pedagógico**

### **1. La tercera etapa**

#### **Segundas Jornadas:**

#### **¿Cuáles son los aportes para finalizar el ciclo 2019?**

- La problematización de situaciones de enseñanza involucradas en los aprendizajes.
- Las imágenes mentales y la comprensión.
- La justicia curricular en el ámbito de la escuela.
- El aprendizaje institucional. Complejidades en la gestión.

### **2. Fortaleciendo la comprensión en las propuestas de enseñanza**

Quando enseñamos es común que seleccionemos alguna situación que posibilite contextualizar los contenidos por aprender y las capacidades por desarrollar, para atribuirles un significado que facilite su comprensión.

## ¿Cómo problematizar las situaciones de enseñanza involucradas en los aprendizajes?

Esas situaciones se expresan a través de un conjunto de factores o circunstancias que otorgan significado a la tarea del estudiante, y se diferencian en dos tipos: “*situaciones auténticas*” y “*situaciones escolares*”.

Las últimas refieren a contextualizaciones que son de carácter ficticio, aún cuando se toquen temas de la vida cotidiana, porque trivializan los hechos o los plantean desde un lugar estereotipado, en función de los objetivos propuestos desde la enseñanza. Por ejemplo, una situación problemática típica en las propuestas escolarizadas suele ser: “Laura comió cinco novenos de un chocolate y le convidó a su hermano la mitad de lo que quedaba. ¿Qué fracción de chocolate comió el hermano de Laura?”. En este caso se trata de una situación ficticia puesto que nadie en la vida cotidiana mide el chocolate que come de esa forma, ni se plantea las preguntas y las operaciones que esta actividad propone.

Por el contrario, las “situaciones auténticas” –que también suelen referirse a la vida cotidiana más inmediata y a la vida social– asumen otra posición y pueden incluir actividades propias del trabajo con una disciplina. Veamos más en detalle algunos ejemplos de este tipo de situaciones.

**Situaciones personales:** tienen que ver con la vida cotidiana, están vinculadas con las actividades que realizan las y los estudiantes, los espacios que frecuentan, las relaciones interpersonales. Por ejemplo, los deportes, la música, la escuela, los amigos y la familia, entre otros. En este caso, se trata de situar las propuestas destinadas a los estudiantes en aspectos que comprometan de manera directa algunas de esas facetas, abordadas con datos y situaciones reales en las que los chicos y las chicas puedan sentirse reflejados.

**Situaciones sociales:** también son parte de la vida cotidiana pero están vinculadas con problemas de otra envergadura, que involucran a toda la sociedad, como las cuestiones ambientales, la pobreza, la participación en la vida comunitaria, la educación sexual integral, etcétera.

**Situaciones disciplinares:** son aquellas que reflejan problemas y prácticas posibles en la producción y el uso del conocimiento en una disciplina. Colocan al alumno frente a situaciones propias de quienes producen conocimientos o los usan para resolver problemas reales. Dentro de esta categoría se incluye la demostración de un teorema matemático, las situaciones simuladas de investigación que ponen al estudiante ante un experimento narrado o que requieren de un diseño experimen-

tal; las propuestas que implican la observación o el registro de datos de la realidad, y/o la manipulación de materiales reales, por ejemplo, la observación de partes de una planta o el visionado de células en un microscopio.

### **Consigna para la discusión:**

Tomando en cuenta las situaciones planteadas a lo largo de un proyecto, construyan respuestas para estas preguntas:

1. ¿Qué tipos de “situaciones auténticas” (personales, sociales, disciplinares) identifican a lo largo de la propuesta?
2. ¿Qué aportes realizarían para enriquecer las situaciones en las que se enmarcan las tareas de aprendizaje previstas en el proyecto?
3. ¿Qué consecuencias tiene para el trabajo en pluriaño la inclusión de “situaciones auténticas” en el marco de las propuestas de enseñanza? ¿Qué rasgos deberían tener las situaciones auténticas en la vida cotidiana de nuestros estudiantes?

### **¿Cómo favorecer la comprensión con la inclusión de imágenes mentales?**

Uno de los elementos clave para profundizar la comprensión de los contenidos que abordamos con los estudiantes en la escuela es la producción de imágenes mentales y de representaciones que permitan complejizar el conocimiento. Por ejemplo, cuando leemos un cuento nos formamos una imagen mental de la historia: no se trata de una imagen visual sino de una idea general sobre cómo se desarrolla el cuento, que nos permite comprenderlo y atribuirle nuevos significados.

Es por eso que las imágenes mentales permiten explicar el lado interno de la comprensión. Dicho de otro modo: ¿qué tienen en la cabeza las personas cuando entienden algo? La ciencia cognitiva contemporánea responde: imágenes mentales o como dirían muchos psicólogos “modelos mentales”.

En términos generales, una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente; cualquier representación mental unificada y abarcadora que nos ayuda a elaborar un determinado tema. Retomando el ejemplo anterior, la imagen mental sobre un cuento (su historia y el modo en que está relatada) sirve para comprender e inventar otros. Las imágenes mentales ayudan a entender todos los temas: la historia, las ciencias, etc., ya que pueden remitir a cuestiones muy abstractas y complicadas. Por ejemplo, la organización de los elementos químicos en la tabla



periódica es una imagen visible sobre un papel, pero en la medida en que la internalizamos, al menos parcialmente, se convierte en una imagen mental.

Las imágenes mentales están siempre presentes en nuestros conocimientos y las vamos construyendo a partir de indicios que aporta la enseñanza y nuestras propias experiencias con el mundo cotidiano.

Por eso es deseable que las actividades de los proyectos destinados a los estudiantes generen imágenes mentales potentes que faciliten la comprensión. Recordemos que las formas de representación son construcciones complejas y requieren la puesta en juego de estrategias diversas de enseñanza y de aprendizaje: ¿de dónde obtiene el estudiante la imagen mental de la forma de un cuento? Obviamente no de una definición formal sino leyendo y escuchando muchos cuentos, haciendo preguntas sobre ellos, etcétera. ¿Cómo adquirimos la imagen mental de las relaciones matemáticas? Trabajando con muchas proposiciones de un mismo tipo para demostrarlas o refutarlas, aprendiendo a movernos en el espacio conceptual de la disciplina.

Los docentes podemos colaborar con la construcción de imágenes mentales para facilitar la comprensión de nuestros estudiantes, aportando lo que David Perkins<sup>15</sup> denomina *modelos analógicos, contruidos, depurados y concretos*:

**Analógicos:** porque implican algún tipo de analogía con el fenómeno real que interesa estudiar. Por ejemplo, en la simulación computarizada de la trayectoria de un cohete, los puntos en la pantalla no indican que son objetos reales en movimiento, sin embargo se comportan como ellos.

**Contruidos:** porque tienen un propósito. Por ejemplo, se puede caracterizar el átomo como un pequeño sistema solar, pero en muchos casos la analogía resulta engañosa. Es preciso que las simulaciones que programamos o los gráficos que proponemos sean claros y rigurosos para evitar errores y confusiones.

**Depurados:** porque los elementos “extra” se eliminan para subrayar las características más importantes. Por ejemplo, abstraemos formas y en vez de objetos dibujamos puntos.

**Concretos:** porque presentan de manera concreta el fenómeno en cuestión, reduciéndolo a ejemplos, a imágenes visuales, etc.

♦♦♦

15. Perkins, D. (1997). La escuela inteligente. Barcelona, Gedisa.

Por todo esto, es muy interesante recurrir a las TIC para ayudar a los estudiantes a crear representaciones potentes que les faciliten la comprensión.

### Consigna para la discusión:

A partir de la lectura de un proyecto:

1. Analicen las formas de representación que se promueven en su propuesta: gráficos, imágenes visuales, esquemas, etc.
2. ¿Qué sugerencias harían para mejorar los recursos visuales presentes en la propuesta?
3. ¿Qué otras formas de representación incluirían utilizando tecnología para fortalecer la comprensión?

Definir situaciones auténticas de enseñanza así como generar la producción de imágenes mentales son decisiones de carácter didáctico que apuntan a andamiar y favorecer la comprensión. Conviene tenerlo presente durante el proceso de diseño y planificación de las propuestas de enseñanza poniendo atención en los efectos que generan en los estudiantes.

### 3. La comunidad como “texto”. La justicia curricular

En este apartado ponemos de relieve los desarrollos de Connell<sup>16</sup>, un autor que plantea el problema de la atención a la diversidad en las propuestas de enseñanza partiendo del concepto de *justicia curricular*. En sus palabras, la construcción de una propuesta curricular común para todos los ciudadanos debe incluir distintas perspectivas culturales y construirse sobre la base de los siguientes principios:

**Expresión clara de los intereses de todos los grupos.** Si se pretende construir “lo común”, es necesario considerar en los proyectos curriculares la posición de todos los sectores, más allá de sus características específicas. Significa, en concreto, que los contenidos trabajados expresen la posición de los grupos que conforman la

...

16. Connell, R. (1997). La justicia curricular. Madrid, Ediciones Morata.

comunidad, sus cosmovisiones e intereses culturales, recuperando la mirada de los pueblos originarios, por ejemplo. Asimismo, se debe considerar la perspectiva de género, transmitiendo pautas culturales que la pongan en valor. De este modo, se enriquece la experiencia y los conocimientos de todos los grupos sociales, permitiéndoles construir una representación más amplia, que trascienda su propia experiencia de vida.

- **Participación de todos los sectores sociales.** Especialmente de aquellos que menos posibilidades tienen de hacer oír su voz en los ámbitos en que se deciden las políticas públicas. Implica también la necesidad de atender a los saberes necesarios para formar ciudadanos que participen activamente en la vida democrática.
- **Construcción histórica de la igualdad.** La aplicación de los criterios anteriores a la construcción curricular implica preguntarnos si realmente se está favoreciendo la producción de relaciones más igualitarias.

Por ejemplo, cuando en la escuela se presentan como deseables los modelos de familia y la distribución de roles entre hombres y mujeres según el modelo de la clase media urbana contemporánea –que supone una mirada que no incluye a construcciones culturales distintas– no se estaría considerando los principios de la justicia curricular puesto que quedarían afuera otros modos de pensar las relaciones entre los géneros y sus posibilidades de desempeñar roles diferentes.

Para el autor, si un currículum ignora los intereses de las minorías puede favorecer prácticas que habilitan a algunos grupos a tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones. De ese modo se reduce la capacidad de las personas de mejorar y comprender el mundo que lo rodea. En consecuencia, se trataría de un “currículum injusto”.

Para plantearnos la construcción de un programa de aprendizajes comunes, es conveniente detenerse a reflexionar acerca de qué entendemos por “lo común”. La forma en que lo pensamos se vincula con un modo de entender la inclusión e incidir en las estrategias que se desarrollen para favorecerla.

La escuela, en nuestro país, nace de la mano de una forma particular de entender lo común, propia de la época y de las concepciones hegemónicas del siglo XIX. Su organización y estructura encarnan esa concepción. Una escuela común para todos, con una estructura y formato semejantes y con las mismas finalidades formativas. Estas características, constitutivas de nuestros sistemas escolares, todavía inciden en las prácticas de enseñanza, en diversos aspectos.

Las escuelas, entonces, nacen de la mano de la *asociación entre lo común y lo mismo*: para lograr la igualdad, se necesitan iguales condiciones. Esta idea dejó de lado las múltiples diferencias entre los grupos sociales que la escuela atendía y supuso un sujeto **homogéneo** y una sociedad **homogénea**. En el siglo XXI es preciso problematizar esa matriz al igual que el carácter excluyente con el que surgió la escuela secundaria, pensada solo para una elite.

### Consigna para la discusión:

Analicen el **proyecto curricular** que se desarrolla en la escuela, desde la perspectiva de la **justicia curricular**:

1. Para facilitar el análisis, “interroguen” al proyecto de enseñanza con las preguntas siguientes:

¿Los contenidos y las estrategias propuestas se sustentan en la experiencia de vida de los estudiantes de la comunidad? Ejemplifiquen.

¿Los proyectos y las secuencias didácticas implementadas contemplan los intereses de la comunidad? ¿En qué contenidos se expresa esa consideración? ¿Cómo podrían incluirlos, en caso de que no estén presentes?

¿Hay algunos aspectos de la propuesta de enseñanza actual que consideran que convendría modificar para atender a los intereses de la comunidad? ¿Cuáles?

2. Tomen un contenido de cualquier área planteado en el diseño curricular del ciclo básico y:
  - a. propongan una secuencia didáctica esquemática para su tratamiento,
  - b. incluyan sobre el mismo tema la cosmovisión de los pueblos originarios.

Consideramos que enriquecer las propuestas de enseñanza desde la perspectiva de la justicia curricular constituye un encuadre relacionado con el marco de derechos que propone la Convención de los derechos del niño y los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral<sup>17</sup>, así como lo dispuesto por los lineamientos de la modalidad intercultural bilingüe en cada jurisdicción.

17. Convención de los derechos del niño, Ley Nº 23.849, Congreso de la Nación, Buenos Aires, Argentina. 27 de septiembre de 1990.  
Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150, Ministerio de Educación Nacional, marzo de 2010.

## B. El fortalecimiento de la gestión de los equipos directivos

### 1. Promover el aprendizaje institucional

El trabajo con proyectos, tanto los de carácter pedagógico didáctico y socio comunitario que diseñan los docentes y coordinadores/tutores, como el propio proyecto de gestión que se plantea el equipo directivo de las SRTIC, desafía las prácticas habituales.

Pensar una escuela desde una perspectiva de *gestión mediada* por un equipo de profesionales (profesores, coordinadores/tutores, ADA/ADI, curricularistas, otros), tal como el modelo STRIC propone, supone aprender nuevas prácticas, dado que este formato resulta novedoso en términos de una escuela convencional. Por ello, se trata de proponer una intervención que sea problematizadora de los paradigmas tradicionales y que convoque a la participación, a la búsqueda de caminos alternativos y a ensayar otros modos de propiciar la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, recuperar la experiencia colectiva, como modo de desarrollo profesional, es una pieza clave para restituir el derecho a la educación de los y las adolescentes que cursan la escuela secundaria en el marco del Programa SRTIC, como así también el derecho a enseñar de los profesores y profesoras que cotidianamente trabajan en las distintas sedes de manera remota o presencial.

Es importante que esa experiencia acumulada se transforme en **aprendizaje institucional**, el cual se puede presentar de dos formas. Una de ellas refiere a aprendizajes orientados a la adquisición de habilidades para lograr los objetivos propuestos, sin replantear esos objetivos ni los valores que los orientan. A esta forma aprendizaje Gore<sup>18</sup> la denomina *aprendizaje de tipo 1* o *aprendizaje de "bucle simple"* como lo define Argyris<sup>19</sup>. Esto podría suceder, por ejemplo, cuando el coordinador "implementa" la propuesta de enseñanza sin ninguna mediación personal, o el profesor diseña las clases ajustándose a un formato pero sin problematizar su propia matriz de enseñanza tradicional y presencial.

...

18. Gore, E. (1996). *Cómo aprende la organización*. Buenos Aires, Granica

19. Argyris, Ch. (1991). "Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos". En: Argyris, Ch. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid, Díaz de Santos editor.

A diferencia del tipo anterior, se reconoce otro tipo de aprendizaje que replantea las condiciones y la validez de las propias actuaciones y de los aprendizajes adquiridos: no se orienta solamente a adquirir habilidades específicas, sino que amplía sus posibilidades al convertirse en un aprendizaje de aprendizajes. Para designar este tipo de procesos se utiliza la expresión *aprendizaje de tipo 2* (Gore) o *aprendizaje de "bucle doble"* (Argyris).

Las dinámicas institucionales basadas en procesos prescriptivos, desde una racionalidad técnica, se relacionan con el primer tipo de aprendizajes, en cambio la dinámica progresiva se vincula con el segundo tipo, por cuanto examina sus procedimientos y sentidos y puede generar cambios en función de ello. Para que esto ocurra es fundamental el rol del equipo directivo, orientando, asesorando y proponiendo espacios para que la reflexión entre pares se pueda concretar.

Algunas alertas para tener en cuenta en este proceso:

- **la negación y la resistencia a conocer:** consciente o inconsciente, se producirán diferentes ocultamientos para proteger el *status quo* institucional. Habitualmente se lo suele registrar en expresiones tales como: “estamos bien de este modo, no hace falta cambiar”, “esto es un problema, pero ocurre en todas partes, es algo natural”...
- **los efectos de la propia implicación no controlada:** seamos o no miembros de la institución podemos estar comprometidos emocionalmente con ella. “A mi sede la quiero mucho, me esfuerzo mucho para acompañar a los chicos, sé que hay cosas por mejorar pero yo hago lo mejor posible...”
- **la multisignificación de los hechos:** la comprensión de material institucional exige un minucioso trabajo de análisis, en el que la problemática más importante se plantea respecto a la confiabilidad de la interpretación. Esto ocurre, por ejemplo, cuando el propio equipo directivo construye algunas explicaciones sobre una determinada situación, como si fueran certezas irrefutables, y no se da lugar a incluir otras miradas sobre el mismo hecho, que tal vez, puedan cambiar los modos de interpretarlos.

Para cerrar este apartado queremos enfatizar la importancia de la posición institucional del equipo directivo para generar procesos de aprendizaje institucional. Esto supone que los directores, asesores y demás integrantes del equipo no son tan solo observadores de la realidad escolar, o pedagogos expertos con capacidad para asesorar sobre estrategias didácticas o para el diseño de proyectos de intervención.

Además, se requiere poner en juego capacidades para contextualizar las propuestas, poniendo en diálogo la práctica cotidiana con las demandas de la comunidad, para aprender sobre las formas en que se va dando nuevas respuestas. Para eso hay que posicionarse como **observador social** y detectar necesidades no atendidas o anticipar necesidades futuras, dando lugar a un aprendizaje situado.

En definitiva, es preciso problematizar el concepto de *práctica situada* y no confundirla con la contextualización. El hecho de que se conozcan las características del contexto en el que transcurre el accionar en una sede rural no significa necesariamente llevar adelante una práctica situada: para que acontezca esta debe surgir del propio territorio.

Algo está “situado” cuando se construye colectivamente, reconociendo a los actores sociales, sus necesidades y modos particulares de hacer escuela, pensando de manera conjunta un proyecto que promueva la participación y sus singularidades, desde la co-construcción de problemas y de estrategias de resolución.

El contexto puede ser el mismo para un grupo de sedes. Sin embargo, esa característica no impacta del mismo modo en cada una de ellas, porque cada sede es única.

Poder leer esa singularidad significa **situar** la práctica.

Por ello decimos que interpretar la complejidad supone leer el contexto **transformándolo en texto** para la gestión.

Cada escuela, cada sede y cada contexto **transmite un mensaje**, a veces de manera directa y otras no. Esto puede asumir distintas formas: lo que expresan los actores, los modos de organizar el horario, las rutinas, las formas de selección y exclusión, entre otras. Este conjunto de significaciones confiere singularidad y es en este sentido que se propone la idea de texto: ya que hay mensajes que es preciso “leer”.

Frente a este planteo el rol del equipo directivo es fundamental, para ayudar a construir “claves de lectura” que no borren la singularidad. Esto solo es posible trabajando con los profesores de área, los coordinadores/tutores, los estudiantes, las familias y las redes existentes (o potenciales), generando interacciones específicas, sustentables y efectivas.

Para ello, proponemos fortalecer el perfil de los miembros del equipo directivo considerándoles:

**Asesores:** sosteniendo un modo de intervención que se apoye en las potencialidades y fortalezas de los actores y las instituciones. Aportando saberes y recursos pedagógicos para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y el acompañamiento a las trayectorias formativas de estudiantes y docentes.

**Evaluadores:** en un sentido constructivo y formativo, visibilizando opacidades y promoviendo transformaciones.

**Expertos en el sistema educativo:** conocedores de políticas educativas y sus sentidos, clarificando encuadres y normas que posibiliten el resguardo de derechos, el respeto por la diversidad y la democratización de las prácticas educativas.

**Analistas socioculturales:** dinamizadores de la renovación pedagógica, promotores de redes y proyectos socio comunitarios, a partir de un profundo conocimiento de las sedes y la legitimación de sus lugares frente a la comunidad.

## 2. Escenas para pensar la complejidad de la gestión en las prácticas cotidianas de los equipos directivos

*“... el tema que centra el comentario es el de la relación compleja entre el mundo de la obra y el mundo interpretado y administrado. A partir de ahí, la experiencia de la lectura aparece como una experiencia de abandono de las seguridades del mundo administrado, incluyendo las que constituyen la propia identidad del lector, y como una entrega a un mundo otro, que inquieta, interrumpe y transforma al primero.”*

Jorge Larrosa, *Pedagogía profana*<sup>20</sup>

Utilizamos la expresión *prácticas cotidianas de gestión* para dar cuenta del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que posibilitan gobernar la institución ejerciendo una función mediadora y articuladora entre personas, recursos (materiales y simbólicos) y políticas.

20. Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana*. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad y Educación. Buenos Aires. Noveduc.



Se trata de una práctica compleja que implica la experiencia de poner en relación los niveles macro y micro políticos en las decisiones cotidianas, promoviendo la participación de los actores sociales en la definición y puesta en marcha del proyecto educativo de la escuela considerando todas sus sedes.

Este reconocimiento implica la adopción de una mirada que se aleja de las posturas que entienden a la gestión institucional como una simple repetición de políticas establecidas en otras instancias del nivel educativo, planteando intervenciones de carácter prescriptivo, fijando pautas para posteriormente controlar su cumplimiento, lo que correspondería al “mundo administrado” que se menciona en el epígrafe.

Por el contrario, desde nuestra perspectiva de análisis se percibe una relación dinámica entre las prescripciones externas y las posibilidades de decisión de los sujetos (individuales y colectivos), de modo que ni los actores están totalmente determinados por pautas externas ni son totalmente autónomos respecto de los mandatos sociales.

Esto se relaciona con las decisiones que se asumen cotidianamente, ya que tienen consecuencias en la escolarización de los y las estudiantes y en las prácticas profesionales de los docentes (profesores, coordinadores/tutores, etc.) y nunca son neutrales: facilitan u obstaculizan los aprendizajes, generan consenso o profundizan el conflicto interno, habilitan el desarrollo profesional del equipo docente o lo clausuran.

En este marco se entiende que los equipos directivos desarrollan *política institucional* en sus territorios, porque su accionar se vincula con la promoción de procesos de transformación que se articulan con políticas a gran escala. De modo que **los conflictos y tensiones** constituyen elementos estructurales de la práctica cotidiana, en la que se juegan **relaciones de poder**, que es preciso regular para no perder el sentido pedagógico, ya que cada uno en su función (docentes, directivos, estudiantes, comunidad), realiza política educativa y construye la vida escolar.

Por eso, la dimensión pedagógica debe estar presente en todos los ámbitos de gestión, en tanto se asume la responsabilidad de crear las condiciones para enseñar y aprender. En definitiva, en el campo de la gestión, todos los actores son a la vez **políticos y educadores**.

La práctica profesional de gestión a cargo del equipo directivo es una tarea com-

pleja, cuya complejidad no se relaciona únicamente con la multiplicidad de tareas y funciones que tiene a su cargo, sino con la interdependencia de ellas entre sí y con el exterior, tanto en relación con el contexto inmediato, como con el sistema macro político del que forma parte.

Esta complejidad, a su vez, se vincula, con la existencia de fenómenos ambiguos, contradictorios, paradójales para una lógica sostenida desde el paradigma de la simplicidad. Estas paradojas son el producto del entrecruzamiento de distintas perspectivas para analizar e intervenir sobre los **escenarios escolares**.

Lipman<sup>21</sup> afirma que el pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y puntos de propios. Por eso está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios, y al autoengaño. Conlleva a pensar sobre los propios procedimientos, de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen.

Asumir la complejidad en las prácticas de gestión, requiere de abordajes conjuntos, complementariedad, análisis y consideración de diferentes perspectivas, diseño y desarrollo de proyectos y la promoción de culturas de trabajo colaborativas.

### C. En síntesis

En este capítulo se brindan estrategias de orden didáctico en el marco de la enseñanza para la comprensión. Así se problematizan las situaciones de enseñanza que impactan de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes, y se ofrecen orientaciones para propiciar la construcción de imágenes mentales que facilitan las representaciones acerca de los diferentes contenidos por aprender.

Además, se ofrece un encuadre para promover en la gestión de los equipos directivos procesos de aprendizaje institucional que los fortalezcan y les permitan ocupar posiciones de asesoramiento, evaluación, expertos en el conocimiento del sistema educativo y sus políticas y analistas socioculturales. También se analizan las condiciones para intervenir en escenarios complejos que requieren capacidades de lectura, mediación y diversos modos de resolución a partir del trabajo colaborativo entre actores.

21. Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid, Ediciones de la Torre.

## A modo de cierre

Con este tercer módulo de la serie **Enseñar y Aprender en las Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías** se comparten enfoques y conceptos que propician el fortalecimiento de la enseñanza así como la profundización de los procesos de gestión institucional.

Los ejes temáticos desarrollados en cada capítulo dan cuenta de las discusiones mantenidas con los equipos docentes y directivos de las SRTIC en las jornadas de acompañamiento pedagógico realizadas durante el año 2019 en las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán en el marco de la cooperación de UNICEF Argentina con los Ministerios de Educación provinciales.

Así, este módulo y los dos que lo anteceden tienen la finalidad de sistematizar los ciclos de desarrollo profesional docente destinados a renovar la enseñanza y la evaluación, generando procesos de reflexión que impacten en las prácticas y promuevan aprendizajes significativos, profundos y perdurables entre los estudiantes de la ruralidad aislada que asisten a las SRTIC, un formato escolar novedoso y en expansión en la Argentina, y que es valorado como experiencia formativa en la región y en UNICEF Global.



## Bibliografía

- ALVARADO, M. (coord.). (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Argentina, Flacso Manantial.
- ALVARADO, M. (2015). *Leer y escribir. Apuntes de una capacitación*, Buenos Aires, El Hacedor.
- ANIJOVICH, R., (2016). *Gestionar un escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G., (2017). *La evaluación como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.
- ARGYRIS, Ch. (1991). “Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos”. En: Argyris, Ch. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid, Díaz de Santos editor.
- ASTOLFI, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla, Diada Editora, Cap. 2 y 4.
- BAJTÍN M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BENASAYAG, M. & SCHMIT, G. (2010). “Ética y etiqueta”. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77-97). Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BIBIAN, D. (2015). “Gestionar una escuela secundaria posible”. En: *Encuentros y desencuentros con la diversidad*. Buenos Aires, Editorial Noveduc.
- CAMILLONI, A. (comp.) (2002). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Madrid, Gedisa, Prólogo.
- CAMILLONI, A. (2017). “Dirigir una escuela en la que todos aprendan: el desafío de la didáctica”. En: ROMERO, C. (comp.). *Ser director*, Buenos Aires, Aique.
- CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. (1988), *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires, Aique.
- CARRETERO, M. (2011), *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Paidós, Cap.1.
- CASTORINA, A. “El cambio conceptual”. Revista 12entes Nº 26. Agosto, 2008. Año III (entrevista).
- CASTORINA, A. y CARRETERO, M. (2012). *Desarrollo Cognitivo y Educación I*. Los inicios del conocimiento. Buenos Aires, Paidós, Introducción.

CAZZANIGA, S. (2011). "El abordaje de la singularidad". *Desde el fondo*, cuadernillo temático n° 22. Centro de documentación. FTS. UNER.

[http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/nivel\\_cuatro/nivel\\_cuatro\\_nro5.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/nivel_cuatro/nivel_cuatro_nro5.pdf)

CONNELL, R. (1997). *La justicia curricular*. Madrid, Ediciones Morata.

CORNU, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En: G. FRIGERIO; M. POGGI; D.

DAVINI, C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.

EDELSTEIN, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: CAMILLONI, A. LITWIN, E. DAVINI, C. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

ERAUSQUIN, C. (2010). "Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". *Revista de Psicología* (11), La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (pp. 59-81).

FRIGERIO, G. (2004). "La (no) inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, (1-10). Buenos Aires, Novedades Educativas.

FRUGONI, S. (2017). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Argentina, El Hacedor.

FREIRE, P. (1994), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.

GENTILETTI, M. (2012). "Experiencias didácticas". En: *Construcción colaborativa de conocimientos integrados*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

GRECO, M.B. (2012). "Una autoridad igualitaria en educación: construcciones, asimetrías y diálogos en el desarrollo profesional." En: BIRGIN, A. (comp.), *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires, Paidós.

GRECO, M.B. (2014). "Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje." Ficha en base a Anuario de Investigaciones. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA.

GVIRTZ, S., ZACARÍAS, I. y ABREGÚ, V. (2011). *Construir una buena escuela: Herramientas para el director*. Buenos Aires, Aique Educación.

GORE, E. (1996). *Cómo aprende la organización*. Buenos Aires, Granica

JOYCE, B. y WEILL, M. (1984). *Modelos de Enseñanza*. Madrid, Anaya.

KAPLAN, C. (2008). *Talentos dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Ed. Colihue. Cap. 1 y 2.

KORINFELD, D. (comps.), (2004)- *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas, (pp. 19-26).

KRICHEKY, M. (comp.), (2008). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires. Noveduc . Cap. 4

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad y Educación*. Buenos Aires. Noveduc.

LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

MAGGIO, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. & COLE, M. (1991). “Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo” y “Cómo vence occidente”. En: *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid, Morata.

NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.

ONRUBIA, J. (1999), “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”; en: COLL. C. y otros (1999), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Editorial Graó.

PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.

PERKINS, D., & TISHMANN, S. J. (1998), *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires, Aique.

PERKINS, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires. Paidós.

PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

PETIT, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

RISLER, J y ARES, P (2013) **Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa**. Tinta Limón. Buenos Aires.

En: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)

RITCHHART, R., CHURCH, M. y MORRISON, K. (2014), *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires, Paidós.

SIPES M. (2014). “Los micro-procesos de estigmatización y exclusión. Reflexión sobre el diagnóstico psicoeducativo en niños escolarizados.” En: KAPLAN C. y SARAT M. (org.). *Educação, subjetividade e diversidade. Pesquisas no Brasil e na Argentina*. Londrina, Brasil, UEL.

SOLARI, N. y SORIANO, E. (2018). *¿Cómo compartir temas curiosos?* Para PLANEA, Nueva Escuela para adolescentes, Gobierno de Tucumán y Unicef Argentina.

TORP, L. y SAGE, S. (1998) *El aprendizaje basado en problemas*. Desde el jardín de infantes hasta el final de la secundaria. Buenos Aires, Amorrortu.

ULLOA L. (2006), "*Eso de los objetivos nace en los problemas*". Artículo completo para su consulta en: <http://www.futurando.com/desarrollo/04-problemas-new.pdf>

ZATTERA, O. (2015), *Enseñar y aprender en el campo. Reflexiones sobre el sistema educativo en el ámbito rural*, Lomas de Zamora, Instituto de Curriculum y Evaluación.

## Documentos

*Convención de los derechos del niño*, Ley N° 23.849, Congreso de la Nación, Buenos Aires, Argentina. 27 de septiembre de 1990.

*Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150, Ministerio de Educación Nacional, marzo de 2010.

## Páginas Web

<https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

<https://translate.google.com/translate?hl=es-419&sl=en&u=https://pz.harvard.edu/thinking-routines&prev=search&pto=aue>





