

Programas de Formación Continua 2009-2010

Curso:

Gestión y desarrollo
educativo I



Material del participante



Vivir Mejor

Curso:

**Gestión y desarrollo
educativo I**

Material del participante

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Alonso Lujambio Irazábal

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA

José Fernando González Sánchez

**DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN
CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO**

Leticia Gutiérrez Corona

DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO

Jessica Baños Poo

Curso:

**Gestión y desarrollo
educativo I**

Material del participante

El curso *Gestión y desarrollo educativo I*, fue elaborado por la Facultad Latinoamericana de Estudios Sociales, en colaboración con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

Coordinación General:

Francisco Miranda López

Coordinación Académica:

Francisco Miranda López

Autores:

Francisco Miranda López

Adriana Aragón

Sué Eternod

Colaboración:

Leonel González Roa

Revisión:

Francisco Miranda López

Marcela E. García Loredó

Adriana Miguel Marín

Diana Guzmán Ibañez

Diseño de portada

Ricardo Muciño

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2009

Argentina 28, Colonia Centro,

06020, México, D.F.

ISBN En trámite

ÍNDICE	Págs.
PRESENTACIÓN	9
DATOS GENERALES DEL CURSO	10
FUNDAMENTACIÓN	11
PROPÓSITOS	12
Propósito general	12
Propósitos específicos	12
SESIONES DEL CURSO	13
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	14
RECOMENDACIONES PARA DESARROLLAR LAS SESIONES Y LAS ACTIVIDADES	14
EVALUACIÓN	15
SESIÓN I Eficacia escolar y mejora educativa	17
1. Actividades de inicio	18
2. La eficacia escolar	19
3. Características de las escuelas efectivas	22
4. Actividades de cierre	36
SESIÓN 2 Gestión participativa y democrática	37
1. Actividades de inicio	37
2. La gestión participativa y democrática	38
3. El trabajo en equipo	46
4. Actividades de cierre	60
SESIÓN 3 Liderazgo y gestión escolar	62
1. Actividades de inicio	62
2. Función directiva	63
3. Liderazgo	67
4. Siete prácticas del liderazgo en gestión educativa	75
5. Actividades de cierre	80
SESIÓN 4 Gestión del logro educativo	82
1. Actividades de inicio	82
2. El logro educativo	83
3. Acciones para el logro educativo	100
4. Las evaluaciones educativas	102
5. Actividades de cierre	103

SESIÓN 5 Innovación del aprendizaje	105
1. Actividades de inicio	106
2. La sociedad del conocimiento	106
3. Competencias clave para el bienestar personal, social y económico	114
4. Transformando los procesos de enseñanza y de aprendizaje	120
5. Actividades de cierre	121
SESIÓN 6 Interculturalidad y mejora educativa	123
1. Actividades de inicio	123
2. Factores de exclusión educativa	124
3. Interculturalidad y educación	134
4. Despedida	144
BIBLIOGRAFÍA	146

PRESENTACIÓN

Las acciones de formación continua para docentes, derivadas del Programa Sectorial de Educación 2007 -2012 y de la Alianza por la Calidad de la Educación, han marcado como una de sus prioridades la mejora de la equidad y la calidad educativa. Estas acciones buscan el desarrollo de competencias fundamentales en los actores claves del sistema educativo, como un gran dispositivo de cambio y mejora permanente de la educación. En particular se busca fortalecer los procesos de gestión democrática en las escuelas para generar ambientes que favorezcan la ampliación de las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y, por consiguiente, la mejora continua de sus niveles de logro educativo.

Este curso se propone ofrecer elementos conceptuales y herramientas útiles que amplíen los conocimientos de los directores de escuela y fortalezcan sus competencias para que su labor educativa responda al reto de consolidar ambientes educativos democráticos e inclusivos favorables para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos.

El curso está integrado por seis sesiones centradas en el conocimiento y apropiación de diversos contenidos temáticos que son centrales para entender y desarrollar propuestas de gestión y desarrollo educativo en las escuelas. Para la realización de este curso se elaboraron los siguientes materiales:

1. **La Descripción del curso:** permite obtener una visión global del curso; contiene la justificación del mismo, sus propósitos, las estrategias didácticas y de evaluación que se utilizarán y una síntesis de lo que trata cada sesión. Por lo que representa un importante apoyo tanto para los participantes como para el coordinador del curso.
2. **Guía del facilitador:** esta dirigida a los futuros facilitadores del curso en las diferentes entidades federativas que lo soliciten; en este documento se describen las actividades diseñadas para el logro de los propósitos de cada sesión. Se ofrecen consejos prácticos para conducirlas y las lecturas en las que se apoyan las actividades de cada sesión.
3. **Cuaderno de trabajo:** es el material básico que utilizarán los participantes; en él podrán seguir el desarrollo del curso y contar con el espacio necesario para registrar los productos de cada una de las actividades y las conclusiones que se construyan en cada una de las sesiones.
4. **CD de Apoyo:** En él, los participantes y el facilitador del curso encontrarán los textos completos que se trabajarán en el curso, así como otros que apoyan el estudio de los temas abordados en el curso, dado que, por su propia estructura y duración no es posible alcanzar el dominio y profundización necesarios para el logro del cambio educativo que actualmente se requiere.

DATOS GENERALES DEL CURSO

Nombre:	Gestión y Desarrollo Educativo I
Destinatarios:	Directores de escuela de educación básica
Duración:	40 horas. 6 sesiones de 6 horas y 4 horas para la aplicación de lo aprendido en los centros escolares.
Modalidad:	Presencial
Tipo de Curso:	Programa de Formación Continua 2009-2010
Materiales:	Descripción del curso Guía del facilitador Guía del participante CD de apoyo

FUNDAMENTACIÓN

La evaluación educativa reciente en México, tanto en el ámbito nacional como internacional, así como los resultados aportados por la investigación educativa, coinciden en afirmar que los resultados educativos que tiene los alumnos de educación básica de nuestro país son, en términos promedio, bajos, además de manifestar una gran desigualdad entre grupos de población, regiones y modalidades educativas, lo que en conjunto pone en entredicho la viabilidad de una educación equitativa y de calidad como base del desarrollo nacional.

Estos estudios y experiencias también permiten reconocer los principales factores que explican esta situación. Por una parte, se admite que el contexto socioeconómico y cultural es la principal fuerza explicativa de los aprendizajes, y que las disparidades sociales y la segregación escolar juegan un papel crucial sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, se señala que los factores escolares que mayor incidencia tienen en la explicación del logro son los procesos al interior de las escuelas, es decir, el clima escolar y la gestión del director son elementos esenciales para explicar una mejora en el aprendizaje, seguidos por la satisfacción y el desempeño de los docentes. Asimismo, aunque los insumos y la infraestructura son importantes, no son suficientes para explicar el logro educativo, pues son los procesos escolares los que movilizan los recursos y generan las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

En este contexto, la política educativa ha reconocido como un asunto de primera importancia fortalecer la capacidad de gestión de los directores escolares mediante una oferta de formación orientada por un nuevo modelo de gestión con carácter participativo, democrático y estratégico, que al mismo tiempo apoye el modelo educativo basado en el desarrollo de competencias.

Con relación al nuevo modelo de gestión escolar el reto mayor es poner en práctica una manera distinta de hacer el trabajo en las escuelas, basado en la elaboración colectiva de diagnósticos bien informados y ejercicios rigurosos de planeación, diseño de estrategias y líneas de acción y de evaluación, orientados a fortalecer la autonomía de las escuelas y mejorar la calidad de la educación que en ellas se ofrece. Todo ello en congruencia con las nuevas pautas de formación introducidos por la Reforma Integral de la Educación Básica, a efecto de vincular la gestión escolar con el desarrollo de competencias de los niños y adolescentes de nuestro país.

Lo anterior fundamenta la necesidad de impulsar una propuesta de formación en gestión que busca ofrecer elementos de análisis y herramientas de intervención para lograr que los directores escolares conduzcan las escuelas de educación básica con base en una gestión estratégica -con carácter democrático y participativo- orientada a ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje y, con ello, contribuir a mejorar la calidad del logro educativo y la equidad de los resultados educativos de los alumnos.

En síntesis, este curso busca desarrollar capacidades analíticas, competencias técnicas y habilidades sociales que permitan hacer frente –y resolver- los principales factores que afectan el logro educativo de los alumnos desde el ámbito propio de las intervenciones educativas e institucionales.

PROPÓSITOS

Propósito General

Fortalecer la capacidad de gestión de los directores escolares mediante la apropiación de diversas herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas orientadas a la mejora de la equidad y calidad educativa.

Propósitos Específicos

Sesión 1. Eficacia escolar y mejora educativa

Acercar a los participantes al concepto de eficacia escolar y a los principales hallazgos de la investigación sobre el tema, a fin de motivar la reflexión sobre las situaciones y prácticas cotidianas de sus escuelas dirigidas a la mejora educativa.

Sesión 2. Gestión participativa y democrática

Valorar la importancia de la gestión participativa y democrática como generadora de ambientes de aprendizaje que permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje en beneficio de la mejora del logro educativo de los alumnos en las escuelas de educación básica.

Sesión 3. Liderazgo y gestión escolar

Comprender el cargo de director de una institución educativa en sus posibilidades y limitaciones para ejercer un liderazgo activo para dirigir la mejora escolar.

Sesión 4. Gestión del logro educativo

Instalar el concepto de gestión de logro educativo en los participantes como una propuesta de trabajo orientada a mejorar el aprendizaje de los alumnos, incluidas perspectivas articuladas de calidad, equidad y atención a la diversidad.

Sesión 5. Innovación del aprendizaje

Impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por la formación de competencias, entendidas como la capacidad de respuesta para enfrentar y resolver problemas con base en el saber y el saber-hacer.

Sesión 6. Interculturalidad y mejora educativa

Reconocer la necesidad de fomentar y estimular una educación inclusiva que contrarreste las desigualdades socioculturales y económicas, al mismo tiempo que valore y potencie la diversidad y las diferencias de los alumnos

SESIONES DEL CURSO

Sesión 1. Eficacia escolar y mejora educativa

En esta sesión, los participantes conocerán los rasgos más relevantes del movimiento de eficacia escolar y los principales resultados de la investigación sobre dirección escolar, reconocerán los rasgos distintivos de las escuelas efectivas y conocerán el enfoque y alcances de la mejora de la eficacia escolar.

Sesión 2. Gestión participativa y democrática

Durante el desarrollo de las actividades de esta sesión, los participantes reconocerán los rasgos distintivos de la gestión participativa y democrática, así como las ventajas y limitaciones de los modelos de gestión democrática. Reconocerán las competencias que requieren los equipos directivos y docentes, y los cambios organizativos que se requieren para construir una gestión participativa y democrática que involucre el trabajo colaborativo y los rasgos de una participación eficaz.

Sesión 3. Liderazgo y gestión escolar

Las actividades de este espacio de trabajo permitirán revisar los debates conceptuales más relevantes sobre el liderazgo para reconocer fuentes de explicación y acción en las prácticas institucionales, así como identificar los rasgos de un liderazgo innovador, las nuevas necesidades de formación y las herramientas para su desarrollo en los procesos de gestión escolar.

Sesión 4. Gestión del logro educativo

Durante esta sesión, los participantes reconocerán la importancia de la evaluación y afianzarán sus conocimientos para interpretar y usar los resultados de las evaluaciones estandarizadas para diseñar estrategias de intervención orientados a la innovación pedagógica en el aula y en la escuela, así como a la mejora de los resultados educativos de los alumnos.

Sesión 5. Innovación del aprendizaje

Durante el desarrollo de esta sesión, los participantes analizarán el concepto de innovación y las exigencias que plantea para modificar las prácticas, los ambientes, los métodos, las estrategias de enseñanza –entre otros- con la intención de buscar una mejora. Analizarán la innovación como un proceso que supone decisión, intencionalidad y voluntad por parte de los directivos y de los docentes, es decir, como un proceso que requiere de planeación, ejecución y evaluación.

Sesión 6. Interculturalidad y mejora educativa

En esta sesión los participantes reconocerán el significado que tiene una escuela abierta, plural, que supere los efectos de las prácticas educativas segmentadoras, clasificatorias, encasilladoras, propias de las visiones simplistas y homogeneizadoras de la educación, para dar lugar a situaciones y ambientes en donde el reconocimiento y el respeto de las particularidades de cada uno potencien la construcción de proyectos y trabajos conjuntos, colegiados o compartidos entre los alumnos, igual que entre los docentes y directivos

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de aprendizaje en las que participarán los integrantes del grupo son de tres tipos:

1. **Actividades de inicio.** Están diseñadas con el propósito de dar a conocer el propósito y los productos que se esperan obtener en cada una de las sesiones; sensibilizar a los participantes sobre los temas que se abordarán en ellas y recapitular sobre los contenidos abordados en la sesión anterior.
2. **Actividades de desarrollo.** Son aquellas elaboradas con la intención de que los asistentes conozcan y analicen los diferentes temas que se abordan en cada sesión. En estas actividades tendrán la oportunidad de sistematizar, organizar, concluir y poner en juego su experiencia en la asesoría a las escuelas.

En estas actividades el papel del coordinador es fundamental para crear oportunidades de interacción y colaboración, para propiciar la construcción conjunta de representaciones; servir de enlace entre los miembros del grupo y los temas que se aborden en cada sesión e integrar las participaciones para concluir, cuestionar y construir significados compartidos.

3. **Actividades de cierre.** Los participantes conocen el trabajo extra clase de cada una de las sesiones, siendo obligatorias para verificar lo aprendido y revisan los productos en función del logro del propósito propuesto para cada una de las jornadas de trabajo.

RECOMENDACIONES PARA DESARROLLAR LAS SESIONES Y LAS ACTIVIDADES

Sugerencias generales:

- Desde el inicio del curso, participe en los acuerdos sobre las reglas que se adoptarán para el mejor desempeño de las sesiones y la creación de un ambiente de trabajo adecuado para el aprendizaje y el intercambio de opiniones.
- Al inicio de cada secuencia de actividades, se describe el propósito de ésta, es importante que lo revise y lo tenga presente durante su desarrollo, para asegurarse de obtener los aprendizajes y productos esperados.
- Es importante que al término de cada sesión, registre los materiales que se emplearán en la siguiente (libros, registros, planes de clase, plumones, hojas, etc., para que cuente con el material necesario y pueda participar adecuadamente en las actividades.
- Durante las sesiones externé libremente sus dudas alrededor de las tareas encomendadas o del análisis de los materiales, recuerde que el propósito del curso es coadyuvar a su apropiación de los rasgos, características y enfoques del Modelo Pedagógico Renovado de Telesecundaria, para mejorar y optimizar el uso de los nuevos materiales en las aulas.
- Respete los tiempos marcados por el coordinador del curso para el desarrollo de las actividades, si la dinámica del equipo en el que trabaje lo permite, organice el desarrollo de las actividades, a fin de cumplir los tiempos establecidos y lograr los productos esperados en cada sesión.

- Escuche con atención las dudas, inquietudes y aportaciones de los integrantes del grupo, porque en ellas puede encontrar respuesta a sus propias inquietudes.
- Conserve los productos elaborados, para consultarlos entre cada sesión, reafirmar lo aprendido o contar con elementos de apoyo en caso de que surjan dudas durante su trabajo en el aula.

Evaluación

Dadas las características del curso: Gestión y Desarrollo Educativo I, se requiere de una evaluación permanente en la que la comprobación de las evidencias de aprendizaje se irán recopilando durante cada una de las sesiones en el cuaderno de trabajo, sin embargo, se pueden distinguir dos momentos diferentes:

1. evaluación durante el desarrollo
2. evaluación final

En la evaluación durante el desarrollo, se consideran los siguientes aspectos:

- a. La participación durante las sesiones (opiniones, aportaciones, presentaciones del trabajo en equipo, etc.)
- b. La elaboración de los trabajos extraclase y la presentación de los resultados obtenidos. En este caso el facilitador evaluará los trabajos extra clase como parte del puntaje de la sesión en la que se propuso.

Se sugiere que los participantes conozcan con precisión el valor que corresponde a cada uno de los productos que se considerarán para otorgar el puntaje total, como se establece en el esquema:

SESIÓN	PRODUCTO	PUNTAJE	TOTAL
1. Eficacia escolar y mejora educativa	Participación	2 puntos	15 puntos
	Análisis que explique la magnitud de los efectos de la escolarización y los factores de eficacia escolar	5 puntos	
	Reflexión por escrito sobre los factores de eficacia escolar a partir de su experiencia como directivos escolares	8 puntos	
2. Gestión participativa y democrática	Participación	2 puntos	17 puntos
	Reflexión y conclusiones sobre la gestión participativa y su relación con eficacia escolar	5 puntos	
	Análisis de casos sobre el trabajo en equipo	5 puntos	
	Diseño de una estrategia para iniciar en su escuela una gestión participativa y democrática, basada en el diagnóstico escolar	5 puntos	
3. Liderazgo y gestión escolar	Participación	2 puntos	18 puntos
	Elaboración de preguntas reflexivas sobre el cambio educativo y sus implicaciones en la gestión y el liderazgo educativo.	4 puntos	
	Elaboración de conclusiones sobre la transformación del liderazgo escolar en la coyuntura sociohistórica actual.	5 puntos	
	Reflexión por escrito sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas.	7 puntos	
4. Gestión del logro educativo	Participación	2 puntos	17 puntos
	Selección de acciones directivas encaminadas a favorecer el logro educativo.	2 puntos	
	Conclusiones en torno al papel directivo en la gestión de logro educativo.	3 puntos	
5. Innovación del aprendizaje	Cuadro de análisis de los resultados de ENLACE, en Español y Matemáticas. 2006-2009.	10 puntos	16 puntos
	Participación	2 puntos	
	Cuadro comparativo de las competencias clave establecidas en la OCDE.	3 puntos	
	Cuadro de concentración sobre propuestas de enseñanza para la comprensión.	5 puntos	
	Texto breve sobre las exigencias de la innovación para modificar las prácticas, los ambientes, los métodos y estrategias de enseñanza en busca de la mejora educativa.	6 puntos	
6. Interculturalidad y mejora educativa	Participación	2 puntos	17 puntos
	Construcción de los conceptos inclusión y exclusión educativa.	7 puntos	
	Diseño de propuestas para la implementación de ambientes inclusivos o para la integración plena de niños indígenas o migrantes.	8 puntos	
		TOTAL	100 PUNTOS

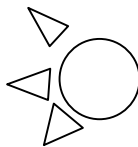
Equivalencia al total de puntaje de carrera magisterial

Entre 90 y 100%	5 puntos
Entre 75 y 89%	4 puntos
Entre 60 y 74%	3 puntos

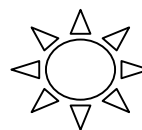
SIMBOLOGÍA



Individual



Equipo



Plenaria

SESIÓN 1

Eficacia escolar y mejora educativa

Propósito

Acercar a los participantes al concepto de eficacia escolar y a los principales hallazgos de la investigación sobre el tema, a fin de motivar la reflexión sobre las situaciones y prácticas cotidianas de sus escuelas dirigidas a la mejora educativa.

Duración: 6 horas

Materiales:

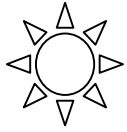
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación latinoamericana sobre la eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio en Educación. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>. pp. 2-3
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. (Traducción autorizada). pp. 31-35

Productos:

- Análisis que explique la magnitud de los efectos de la escolarización y los factores de eficacia escolar
- Cuadro de concentración sobre las características de las escuelas efectivas y su impacto en la eficacia escolar.
- Reflexión por escrito sobre los factores de eficacia escolar a partir de su experiencia como directivos escolares

1. Actividades de inicio:

Esta secuencia de actividades tiene el propósito de iniciar el curso, con la integración de todos los participantes y el establecimiento de las normas que regirán la dinámica de trabajo durante el curso.



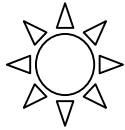
- Preséntese ante el grupo, diciendo su nombre, lugar de trabajo, experiencia docente y preparación profesional.
- Establezca y registre sus expectativas respecto al curso.

- Lea en la Descripción del Curso los siguientes apartados:
 - ✓ Presentación
 - ✓ Propósitos
 - ✓ Sesiones del curso
 - ✓ Evaluación
- Contraste su lista de expectativas, con base en la lectura realizada, establezca relaciones y anótelas junto a sus expectativas.
- Registre las normas de trabajo que se pacten en el grupo para el mejor desempeño de las sesiones estableciendo horarios, tipo de participaciones, duración, etcétera.

- Anote los aspectos que se considerarán para evaluar el curso.

2. La eficacia escolar.

Esta serie de actividades tiene la finalidad de que los participantes inicien su reflexión sobre las connotaciones de la eficacia escolar en el desarrollo de la función directiva, así como del impacto real que tiene la escolarización en la inserción de los educandos en la sociedad.

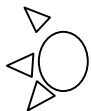


- Lea el propósito y los productos que se esperan alcanzar durante esta sesión y anote las dudas que surjan en usted.

- Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entiende por eficacia?

2. ¿Qué palabras o conceptos relaciona con éste término?



- Elabore un concepto propio de eficacia escolar.

- Anote las ideas o elementos sobre eficacia escolar que considere importantes, o que usted no había contemplado en su concepto.

- Lea el siguiente texto, a fin de comparar el concepto elaborado por usted y sus compañeros de grupo, con lo que se dice en él.

1. CONCEPTO DE EFICACIA ESCOLAR

El término “Eficacia escolar” y la línea de investigación que lleva su nombre tiene una importante connotación negativa en gran parte de los nuestros países. Desde nuestro punto de vista ello ha sido generado en gran medida por una confusión conceptual, quizá interesada, que ha hecho que se hayan considerado como estudio de **eficacia escolar trabajos encuadrados en la línea de “Productividad Escolar”**. Y la diferencia entre ambos enfoques es radical. Así, mientras que los estudios de productividad tienen unas raíces y desarrollo estrictamente economicistas y buscan optimizar los insumos para conseguir los productos (lo que se entiende como eficiencia), **los trabajos de eficacia escolar son estudios puramente pedagógicos que los interesa analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos (es decir, eficacia).**

Sea como fuera, parece interesante detenerse un momento a reflexionar qué entendemos por “eficacia escolar”. Expresado de una forma sencilla, la línea de investigación de eficacia escolar está conformada por los estudios empíricos que buscan, por un lado, **conocer qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de los alumnos y, por otro, conocer qué hace que una escuela sea eficaz.**

Más técnicamente formulado, es posible distinguir dos grandes objetivos de los estudios de eficacia escolar (Murillo, 2003b):

1. Estimar la **magnitud de los efectos escolares y analizar** sus propiedades científicas (consistencia entre áreas, estabilidad, eficacia diferencial y perdurabilidad); y
2. Identificar los factores de aula, escuela y contexto que hacen que una escuela sea eficaz.

Un elemento clave en esta idea es el concepto que se tenga de eficacia escolar. En la actualidad **se entiende que una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos** mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias. **Esta definición incluye tres características:**

1. **Valor añadido como operacionalización de la eficacia.** La eficacia sería el progreso de los alumnos teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de las familias. La utilización de las puntuaciones brutas del rendimiento de los alumnos, sin tener en cuenta estos factores de ajuste, sólo ofrecen informaciones sesgadas y falsas da la realidad de los centros. Se trata de conocer qué le aporta el centro al alumno y sólo eso.
2. **Equidad como un elemento básico en el concepto de eficacia.** Un centro diferencialmente eficaz, en el sentido de que es “mejor” para unos alumnos que para otros, no es un centro eficaz sino un centro discriminatorio. Y aquí no sirve optar entre la equidad y la excelencia, entendida como el rendimiento medio alto: sin equidad no hay eficacia, y además tal centro debe ser socialmente rechazable.
3. **Desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo.** Aunque ya queda lejos la conceptualización de la eficacia como rendimiento en Matemáticas o Lengua, es necesario seguir insistiendo en este aspecto. Eficacia no sólo implica valor añadido del rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también afecta a la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto o a su actitud creativa y crítica. Aquí el reto es de la investigación, que cuente con instrumentos para poder medir esta realidad.

Con esta definición, que supone una nítida toma de postura sobre qué es y qué no es un trabajo sobre eficacia escolar, se está en condiciones de analizar el estado de la investigación iberoamericana sobre este ámbito.

Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación latinoamericana sobre la eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio en Educación. pp. 2-3

- Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los factores que determinan la eficacia escolar?

2. ¿Cómo impactan estos factores la gestión escolar que desarrolla en su escuela?

- Registre las conclusiones del grupo en torno a:

1. El impacto de la escolarización en la vida cotidiana de los estudiantes de su escuela.
2. Las competencias, que, se han desarrollado en los alumnos que asisten a su escuela para insertarse adecuadamente en la sociedad actual.

3. Características de las escuelas efectivas

Estas actividades tienen el propósito de que los participantes conozcan y analicen las características de las escuelas efectivas, a fin de que inicien un proceso de mejora y eficacia escolar en los planteles que dirigen.



- Responda las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué es lo que hace a una escuela efectiva y a otra no?
 2. De acuerdo con los criterios de eficacia escolar, ¿cuáles deben ser las características de las escuelas efectivas?

1. _____

2. _____

- Realice la lectura del texto asignado por el coordinador a su equipo y registre la información necesaria para complementar el cuadro que aparece a continuación.

Equipo 1



1. Liderazgo profesional.

Casi todos los estudios sobre efectividad escolar han demostrado que el liderazgo, tanto en primaria como en secundaria, es un factor clave. Gray (1990) argumenta que “la importancia del liderazgo de la dirección es uno de los mensajes más claros que no ofrece la investigación sobre efectividad escolar”. Señala el hecho de que no ha surgido evidencia alguna de escuelas efectivas con liderazgo débil en las revisiones de las investigaciones sobre efectividad. Las reseñas de Purkey y Smith (1983) y del Departamento de Educación de los Estados Unidos de América United States Department of Education (1987) concluyen que el liderazgo es necesario para iniciar y mantener el mejoramiento de la escuela.

Sin embargo, la importancia del papel del liderazgo del director o directores, más que el de otros miembros del cuerpo académico tales como jefes de departamento, puede ser sensible al contexto, en particular a patrones de organización escolar. Así el liderazgo de los directores es una marcada característica de la investigación británica y americana, no obstante, aspectos específicos como un liderazgo asertivo por parte de los directores y la verificación de calidad, no se han considerado de importancia en países como Holanda. Hallinger y Leithwood (1994) han argumentado que se requiere mayor investigación comparativa en esta área.

El liderazgo no se relaciona simplemente con la calidad de los líderes individuales aunque esto sea, por supuesto, importante. También resulta fundamental el papel que juegan los líderes, su estilo gerencial, su relación con la visión, valores y metas de la escuela, y su manera de abordar el cambio.

Al revisar la literatura sobre investigación como un todo, parecería que los diferentes estilos de liderazgo pueden asociarse a las escuelas efectivas y se ha resaltado una amplia gama de los aspectos del papel de los líderes en las escuelas. Como concluyeron Bossert *et al* (1982), “ningún estilo simple de dirección parece ser apropiado para todas las escuelas... los directores deben encontrar el estilo y las

estructuras más adecuados a su propia situación local” (p. 38). Sin embargo, una revisión de la literatura revela que se han encontrado con frecuencia tres características asociadas con el liderazgo exitoso. Estas son: fuerza en los propósitos; involucrar al cuerpo académico en la toma de decisiones; y, autoridad profesional en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

a) Firme y dirigido.

El liderazgo efectivo es por lo general firme y con propósito. Aunque algunos estudios de caso han mostrado ejemplos aislados de escuelas donde el liderazgo central lo representa otro individuo, la mayoría ha demostrado que el director (a) es el agente clave que contribuye al cambio de muchos de los factores que afectan la efectividad escolar.

Las investigaciones muestran que los líderes excepcionales tienden a ser dinámicos. Por ejemplo, la efectividad se intensifica por “un estilo enérgico de selección y reemplazo de maestros”, aunque la investigación en Louisiana enfatizó que esto sucede principalmente en los primeros años del periodo de un director o directora durante una campaña de mejoramiento. Una vez que se constituye un equipo de maestros capaz de trabajar hacia la efectividad, la estabilidad tiende a recuperarse en las escuelas secundarias efectivas. Sammons *et al* (1994c) reportan resultados internos donde sugieren que en las escuelas efectivas los jefes consideran prioritario el reclutamiento y también señalan la importancia del consenso y la unidad de propósitos entre el equipo de funcionarios de mayor rango y antigüedad dentro de la escuela.

Otro aspecto del liderazgo firme es la intercesión, la habilidad de mediar o amortiguar los agentes de cambio negativos, de desafiar y hasta violar lineamientos externos. La autonomía creciente de las escuelas en años recientes ha reducido la necesidad de este tipo de actividad, pero ha incrementado el margen para otro factor del liderazgo efectivo cuya importancia se ha demostrado en algunos estudios, como es el éxito para obtener recursos adicionales. Esto puede lograrse mediante donativos o contribuciones de empresas o de la comunidad local.

Una serie de estudios ha hecho hincapié en el papel clave del liderazgo para iniciar y mantener el proceso de mejoramiento de la escuela. Mejorar muchos de los factores de la efectividad escolar o hacer cambios fundamentales puede requerir apoyo de agencias externas, tales como autoridades locales de educación, universidades o asesores, y los líderes que triunfen establecerán y se mantendrán en contacto regular con estas redes. Sin embargo, el mensaje de los programas de mejoramiento escolar, sintetizado exhaustivamente por Fullan (1991), consiste en que el cambio efectivo proviene del interior de la escuela.

Mientras que algunos estudios de caso han señalado las largas horas que trabajan los directores con efectividad, el efecto de este factor es difícil de determinar: *solamente* es efectivo cuando va acompañado de otros factores. Puede fluctuar ampliamente durante periodos cortos de tiempo, y es casi imposible separar su efecto directo sobre el mejoramiento de su papel como medio para edificar una visión compartida y como una señal de carácter distintivo del resto de los maestros.

b) Enfoque participativo.

Una segunda característica de los directores efectivos es la de compartir la responsabilidad es de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionario de alto rango y la de involucrar de manera más general a los maestros en la toma de decisiones. Moritmore *et al.* (1988^a), en su estudio sobre escuelas primarias, mencionaron la participación del subdirector en decisiones sobre políticas, la de los maestros en la dirección y planeación del currículo, la consulta con los maestros sobre los gastos y otras decisiones de políticas, todos como correlativos de efectividad escolar. Esto va unido a otra característica importante de una escuela: el grado en el cual su cultura es colaborativa.

En las escuelas primarias y secundarias más grandes puede haber aún mayor necesidad de delegar algunas de las responsabilidades de liderazgo. Smith y Tomlinson (1989) en su estudio de las escuelas secundarias enfatizaron la importancia de liderazgo y dirección en los jefes de departamento.

Un hallazgo surgido de las investigaciones recientes mostró importantes diferencias en efectividad departamental dentro de las escuelas. En estudios de caso de escuelas en Irlanda del Norte, Caul (1994) resaltó tanto la necesidad de liderazgo claro como la de delegar autoridad. Su estudio señaló la importancia de buenos directores intermedios en la escuela a nivel de jefe de departamento. La investigación en Holanda también ha señalado la importancia del nivel departamental en las escuelas secundarias.

Resumiendo estas dos primeras características, el liderazgo efectivo requiere claridad, evitar tanto la autocracia como la excesiva democracia para trabajar, juzgar cuidadosamente cuándo tomar una decisión autónoma y cuándo involucrar a otros, y reconocer la eficacia del papel del liderazgo en diferentes niveles de la escuela. Dicho liderazgo también es importante para el desarrollo y mantenimiento de un propósito escolar común y un clima de objetivos compartidos.

Profesional sobresaliente.

En la mayoría de los casos un director efectivo no es simplemente el administrador o director de mayor antigüedad, sino que en cierto sentido es un profesional sobresaliente. Esto implica que se involucra y conoce lo que sucede en el aula, incluyendo el currículo, estrategias de enseñanza y seguimiento del progreso de los alumnos. En la práctica esto implica proveer de varios tipos de apoyo a los maestros, incluyendo tanto estímulos como asistencia práctica. También implica que el director debe proyectar un perfil de altura por medio de acciones tales como desplazarse frecuentemente por la escuela, visitas a las aulas y conversaciones informales con los maestros. Asimismo se requiere evaluar la forma en que funcionan los maestros, que Scheerens (1992) describe como “uno de los pilares del liderazgo educacional”.

Por supuesto, este tipo de aproximación por sí misma tiene poco efecto sobre la efectividad y sólo cuando se conjuga con otros factores que se han mencionado, tales como énfasis en la enseñanza y aprendizaje, así como inspecciones regulares en la escuela, puede tener un efecto poderoso. Es un hecho que cada uno de los 11 factores clave que hemos identificado tiene implicaciones para los líderes efectivos. Esto surge de la revisión minuciosa de la literatura que hace Murphy (1989) con relación al liderazgo instruccional. Es probable que la influencia de los directores en los niveles de desempeño y avance de los estudiantes opere más en forma indirecta que directa, al influir en la cultura de la escuela y del personal, actitudes y comportamiento que, a su vez, afectan las prácticas en el aula y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. p.25-31

Equipo 2

2. Visión y objetivos compartidos

La investigación ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante las formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones. Por ejemplo, la revisión de Lee, Byrk y Smith (1993) de la literatura sobre organización de escuelas secundarias efectivas resalta la importancia de tener un sentido de comunidad: “Elementos de la comunidad tales como trabajo cooperativo, comunicación efectiva, y metas compartidas, dan sido identificados como cruciales para todo tipo de organizaciones exitosas, no solamente las escuelas” (p.227). Otros han llegado a conclusiones similares respecto a escuelas primarias. Mientras que el grado en que esto es posible está parcialmente en manos del director (ver el factor 1. *Liderazgo profesional*), también depende de las características más amplias de las escuelas, pues éstas no están, necesariamente, determinadas por individuos particulares.

a) Unidad de propósito.

La mayoría de los estudios de organizaciones efectivas enfatiza sobre la importancia de tener una visión compartida para elevar las aspiraciones de la escuela y fomentar un propósito común. Esto es particularmente importante en escuelas que han sido puestas a prueba para lograr objetivos difíciles, mismos que frecuentemente se contraponen, y que por lo general tienen una enorme presión exterior. Tanto la investigación sobre efectividad escolar como las evaluaciones de programas de mejoramiento de escuelas, muestran que el consenso sobre valores y metas de la escuela se encuentra asociado a mejores resultados educacionales. Rutter *et al* (1979) enfatizaron que el ambiente de una escuela “recibirá gran influencia en la medida que funcione como un todo coherente” y encontraron que la presencia de un conjunto de valores compartidos en la escuela era conducente tanto a un buen estado de ánimo como a una enseñanza efectiva. De manera similar, Edmonds (1979) enfatizó la importancia de políticas generales para toda la escuela y un acuerdo sobre las metas entre los maestros. La unidad en los propósitos, particularmente cuando se combina con una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia los alumnos, es un mecanismo poderoso para una escolaridad efectiva. Cohen (1983) también ha resaltado la necesidad de objetivos instruccionales claros, públicos y con consenso.

En su discusión sobre la relativamente mayor efectividad de las escuelas católicas para fomentar los resultados académicos y sociales de los alumnos (por ejemplo, bajo nivel de deserción) en el contexto de Estados Unidos de América, Lee, Byrk y Smith (1993) hacen notar la importancia de fuertes normas institucionales y creencias compartidas que producen una “filosofía educacional que esté bien alineada con objetivos de equidad social” (p. 230-321). En Irlanda del Norte, (1994) también ha concluido que las escuelas más efectivas comparten metas comunes, incluyendo un compromiso con la calidad en todos

los aspectos de la vida escolar, así como claras prioridades organizacionales.

b) Consistencia en la práctica.

Relacionado con la idea de consenso entre el cuerpo académico, se encuentra el grado en el que los maestros tienen un acercamiento consistente a su trabajo y se adhieren a un enfoque común sobre asuntos como la evaluación y la puesta en vigor de reglas y políticas con referencias a premios y sanciones. Desde luego, la consistencia en la práctica de toda escuela será mucho más viable en un contexto reforzado por una unidad de propósitos, como se expresa arriba. El trabajo de Cohen (1983) concluye que la necesidad de que el currículo y los programas instruccionales estén interrelacionados, especialmente en las escuelas primarias, sugieren que en las escuelas más efectivas, las normas predominantes que otorgan autonomía considerable a los maestros individuales tienen menos peso que las metas compartidas por un personal profesional.

Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que en las escuelas donde los maestros adoptaron una práctica consistente con respecto a las pautas par el uso del currículo escolar, había un efecto positivo en el adelanto de los alumnos. Glenn (1981) obtuvo resultados similares. Rutter *et al* (1979) se concentraron especialmente en actitudes consistentes en relación con la disciplina, y demostraron que es más posible que los alumnos mantengan principios y pautas de comportamiento cuando entienden que las normas de disciplina se basan en “expectativas generales establecidas por la escuela”, más que en el capricho de un maestro. Los autores también resaltaron la importancia de que los maestros realicen el papel de modelos positivos para el estudiante (en su relación con los alumnos y los demás maestros), así como en su actitud hacia la escuela. En su estudio de escuelas secundarias en Gales, Reynolds (1976) también señaló la importancia de evitar un enfoque rígido y coercitivo con respecto a la disciplina.

c) Colaboración y trabajo colegiado.

El trabajo colegiado y la colaboración son condiciones importantes para la unidad de propósitos. Como se vio en la sección sobre liderazgo, las escuelas efectivas tienden a recibir participación constante del personal con relación al funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, Rutter *et al* (1979) encontraron que los alumnos lograban mayor éxito en escuelas con un proceso de toma de decisiones en el que las opiniones de los maestros estaban representadas y eran consideradas con seriedad. En primaria, Mortimore *et al* (1988^a) también hicieron notar la importancia de que los maestros se involucre en la toma de decisiones y la elaboración de pautas escolares, creando un sentido de “propiedad”. Sin embargo, dicha participación representa sólo un aspecto del trabajo colegiado. Hasta cierto punto, la contribución al aprovechamiento llega a través de un fuerte sentido de comunidad entre el personal y los alumnos, fomentado por relaciones recíprocas de apoyo y respeto. Esto también es resultado de que los maestros compartan ideas, observándose y retroalimentándose mutuamente, aprendiendo unos de otros y trabajando juntos para mejorar el programa de enseñanza.

3. Ambiente de aprendizaje

El ethos de una escuela está determinado en parte por la visión, los valores, los objetivos de los maestros, la forma en que trabajan juntos y por el clima en que se desempeñan los alumnos: el ambiente de aprendizaje. Las características particulares que resultan de lo anterior, parecen traducirse en un ambiente ordenado y un medio de trabajo atractivo.

a) Atmósfera ordenada

Es más probable que las escuelas con éxito sean lugares tranquilos en vez de sitios caóticos. Muchos estudios han subrayado la importancia de mantener un clima ordenado y orientado el trabajo. Mortimore *et al* (1988^a) también señalaron que estimular el autocontrol entre los alumnos puede funcionar como un ethos positivo en el aula, y además explicaron las desventajas de niveles altos de ruido y movimiento para lograr la concentración de los alumnos. Lo que la investigación en general demuestra no es que las escuelas se vuelvan más efectivas al volverse más ordenadas, sino que un medio ordenado es un requisito previo para que ocurra un aprendizaje efectivo. Creemers (1984) cita la investigación del holandés Schweitzer (1984), quien llegó a la conclusión de que un ambiente ordenado dirigido a la estimulación del aprendizaje estaba relacionado con los logros académicos de los alumnos. La forma más efectiva de estimular el orden y dirección entre los alumnos es reforzar buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento (ver factor 7. *Reforzamiento positivo*)

b) Ambiente de trabajo atractivo

La investigación sobre efectividad escolar sugiere que el medio físico de una escuela también puede afectar tanto las actitudes como el rendimiento de los alumnos. Rutter *et al* (1979) encontraron que mantener una escuela en buen estado producía normas más altas de desempeño académico y comportamiento. Rutter (1983) sugirió dos explicaciones para esto: las condiciones de trabajo atractivas y estimulantes tienden a mejorar el ánimo, mientras que los edificios abandonados tienden a estimular el vandalismo. A nivel primaria, Mortimore *et al* (1988^a) también señalaron la importancia de crear un

ambiente físico placentero, que incluya la exhibición del trabajo de los niños.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. p.31-35

Equipo 3

4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar

Los propósitos básicos de las escuelas son la enseñanza y el aprendizaje. Éstas parecerían ser actividades obvias en una escuela efectiva, pero la investigación sugiere que las escuelas difieren enormemente en el grado en que se concentran en su propósito primario. Cohen (1983) hizo notar que la efectividad de la escuela es evidentemente interdependiente de la enseñanza efectiva en el aula. Conclusiones similares sobre la importancia de la enseñanza y el aprendizaje a nivel del aula son evidentes en los artículos de Scheerens (1992), Mortimore (1993) y Creemers (1994). Diversos estudios han demostrado correlaciones entre el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje y en la efectividad del maestro y la escuela. En algunos casos este enfoque se ha definido cuantificando el uso que hacen de su tiempo de medición de la atención que presta la escuela al proceso específico de aprendizaje o con base en el rendimiento. Es fundamental para las escuelas y los maestros centrar la atención tanto en la calidad como en la cantidad de la enseñanza y el aprendizaje que se llevan a cabo.

a) Optimización del tiempo de aprendizaje

Algunos estudios han examinado el uso del tiempo en las escuelas y han demostrado una correlación positiva entre el uso eficiente de medidas de tiempo de aprendizaje y los resultados y el comportamiento de los alumnos. Las medidas de estos lapsos incluyen:

- Proporción del día que se dedica a materias académicas o a materias académicas específicas
- Proporción de tiempo dedicado a lecciones dedicadas al aprendizaje o a la interacción con los alumnos,
- Proporción de tiempo que el maestro pasa discutiendo con los alumnos el contenido del tema a trabajar, en contraste con asuntos rutinarios y el mantenimiento de la actividad de trabajo;
- Interés de los maestros por objetivos cognitivos, en contraste con metas de relaciones personales y objetivos afectivos;
- Puntualidad en las clases;
- Ausencia de interrupciones provenientes del exterior del aula.

En conjunto, todas las medidas apuntan a la necesidad de que los maestros manejen la transición de actividades activa y eficientemente. Se ha visto que cada uno de estos factores tiene una relación positiva sobre la efectividad escolar. Los investigadores que han combinado estas variables para formar una sola medida de instrucción o de tiempo de aprendizaje académico, o aquellos que han revisado esta literatura en su totalidad, también han demostrado una evidente repercusión de la optimización del tiempo de aprendizaje sobre la efectividad.

Por supuesto, el estudio sobre las medidas de tiempo de enseñanza ofrece sólo una visión "en bruto", sin detalle, sobre el aprendizaje. Como advirtió Carroll (1989), "no es el tiempo como tal lo que cuenta, sino lo que sucede durante ese tiempo" (p.27). No obstante, el tiempo de aprendizaje académico y el empleado en la realización de tareas, siguen siendo factores clave para pronosticar el aprovechamiento.

En una reciente revisión de la literatura británica sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, Sammons *et al.* (1984d) llamaron la atención sobre los hallazgos relativos a la enseñanza de una sola materia y el manejo del tiempo de enseñanza y aprendizaje: "los maestros pueden tener grandes dificultades para manejar con éxito el aprendizaje de los niños en sesiones donde se trabaja en diferentes campos del currículum de manera continua. En particular, en investigaciones realizadas a nivel de la escuela primaria se han reportado bajos niveles de comunicación maestro-alumno con relación al trabajo, más interacciones administrativas rutinarias, y niveles inferiores de participación de los alumnos en el trabajo" (p.52)

b) Énfasis académico

Una serie de estudios, incluyendo algunos mencionados arriba, han demostrado que las escuelas efectivas se caracterizan por diversos aspectos del énfasis académico: Por la opinión de maestros y alumnos, por altos niveles de trabajo de los alumnos en el aula, por la asignación regular y calificación de tareas para la casa, y por la verificación, por parte del personal de mayor rango, de que esto se está llevando a cabo. Las investigaciones han señalado la importancia tanto de la cantidad como de la

calidad (lo apropiado) de la tarea asignada para la casa, así como la necesidad de que el maestro retroalimente a los alumnos.

Numerosos estudios sobre escuelas primarias han encontrado también que las escuelas excepcionalmente efectivas tienden a enfatizar el “dominio del contenido académico” como un aspecto importante de sus programas de enseñanza. En Irlanda del Norte, el trabajo de Caul (1994) ha destacado la importancia del acceso universal al GCSE y el énfasis que se da en las escuelas efectivas a los niveles académicos. Smith y Tomlinson (1989) también han señalado las políticas de acceso a los exámenes de admisión como una característica clave de efectividad en las escuelas secundarias. Sammons *et al* (1994c) reportaron que el énfasis académico (incluyendo asignación regular y seguimiento de tareas para la casa) y la alta proporción de acceso al examen de admisión GCSE parecen ser características de las escuelas secundarias con una mayor efectividad académica.

Un factor importante que influye en el énfasis académico se relaciona con los conocimientos que tengan los maestros de las asignaturas. Por ejemplo, Bennett *et al* (1994) han demostrado claramente que a nivel de primaria los maestros tienen un conocimiento con frecuencia limitado de los contenidos de las asignaturas, particularmente en áreas como la ciencia. Uno conocimiento adecuado se consideró como un requisito previo necesario (aunque por sí mismo no es suficiente) para la enseñanza y el aprendizaje efectivos. En estudios de caso que contrastan escuelas secundarias altamente efectivas con las altamente no efectivas, Sammons *et al* (1993c) reportaron que las escuelas no efectivas habían estado sujetas a frecuentes cambios de maestros y a escasez de personal académico en asignaturas especializadas, situación que se consideró como una barrera para la efectividad.

También es importante la cobertura del programa. Por ejemplo, Bennett (1992) demostró amplias variaciones en cobertura del programa, tanto para alumnos de la misma clase como en escuelas diferentes. De igual manera, el trabajo de Tizard *et al* (1988) en preescolar mostró gran diferencia entre escuelas y clases sociales, en lo que respecta a lo que se les enseñó a niños de la misma edad, asunto que no puede explicarse por las divergencias en matrícula. Estos investigadores insistieron en la importancia de la cobertura del programa: “está claro que los logros y el adelanto dependen de manera crucial de que a los niños se les hayan dado las experiencias de aprendizaje específicas o no”. (p.172)

c) Enfoque en el aprovechamiento

Algunos investigadores han examinado, como una medida del énfasis académico, el grado en que una escuela se concentra en el aprovechamiento de los alumnos. Por ejemplo, algunos estudios de caso en escuelas primarias americanas al igual que algunos artículos, han mostrado que el poner énfasis en la obtención de habilidades básicas, es decir, un “enfoque basado en el aprovechamiento” influye positivamente sobre la efectividad escolar. El problema de resaltar este tipo de factor es que las medidas de los resultados tienden a estar, al menos en parte, basadas en pruebas sobre estas habilidades para escuelas primarias o en los resultados de los exámenes de aprovechamiento en el caso de las escuelas secundarias, convirtiendo a los factores asociados con este enfoque en profecías autocumplidas. Esto es particularmente cierto al examinar los resultados relacionados con el nivel de una clase, pero es menos problemático cuando se analiza el efecto de un compromiso *compartido* por toda la escuela con este tipo de enfoque.

De modo que mientras un enfoque hacia la enseñanza y el aprendizaje es el elemento central de una escuela efectiva, los investigadores han hecho acercamientos desde diferentes ángulos. Un intento interesante de consolidar este trabajo es el de Scheerens (1992), quien al revisar un amplio rango de publicaciones internacionales sobre efectividad escolar, concluyó que el tiempo de aprendizaje efectivo es uno de los tres factores únicos para los cuales existe “confirmación para la múltiple investigación empírica”. Consideró cuatro aspectos relevantes: tiempo institucional dedicado al aprendizaje (duración del día/semana/año escolar), cantidad de tarea, tiempo efectivo de aprendizaje bajo supervisión institucional, y tiempo de aprendizaje para las diferentes materias. Si bien esta tipología tal vez no capta en su totalidad la esencia del “enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje”, proporciona un marco de referencia útil para precisar factores cuantificables indicativos de manifestaciones prácticas.

5. Enseñanza con propósito

De las investigaciones se desprende claramente que la calidad de la enseñanza es un elemento central en la escolaridad efectiva. Desde luego, esto está determinado en parte por la calidad de los maestros de la escuela y, como hemos visto, la contratación y reemplazo de maestros juega un papel importante en el liderazgo efectivo. Sin embargo, los maestros de alta calidad no siempre actúan conforme al total de su potencial, y los estilos y estrategias de enseñanza son factores importantes relacionados al progreso de los alumnos. Mientras que el aprendizaje es un proceso interno y “no sujeto a observación directa”, la enseñanza es una actividad pública y, por tanto, es más fácil de describir y evaluar (Mortimore, 1993), aunque Levine y Lezotte (1990) han señalado diversos problemas para llegar a

conclusiones generalizadas sobre prácticas efectivas de enseñanza. Al examinar los hallazgos de investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en escuelas efectivas, el factor sobresaliente que surge es lo que llamamos enseñanza con propósito. Esto tiene una serie de elementos como: organización eficiente, claridad de propósito, lecciones estructuradas y práctica adaptable.

a) Organización eficiente.

Diversos estudios han demostrado la importancia de que los maestros sean organizados y que tengan sus objetivos absolutamente claros. Por ejemplo, Everston *et al* (1980) encontraron efectos positivos sobre el aprovechamiento cuando los maestros consideran la “eficacia y un espacio interno de control”, y cuando organizan sus aulas y se involucran activamente en la planeación cotidiana.

Rutter *et al* (1979) hicieron notar los efectos benéficos de preparar las clases con anticipación, y Rutter (1983) posteriormente señaló que cuanto mayor sea el tiempo que un maestro emplee organizando una lección después de que ésta ha empezado, más probabilidades habrá de que se pierda la atención de los alumnos, con el doble riesgo inherente de la pérdida de oportunidad de aprendizaje y del mal comportamiento del grupo. Diversos estudios y artículos han enfatizado la importancia del ritmo adecuado de las lecciones para asegurar que los objetivos originales se logren.

b) Claridad de propósitos

Las síntesis de la investigación sobre escuelas efectivas resaltan la importancia de que los alumnos estén siempre conscientes del propósito del contenido de las lecciones. En resumen, la investigación muestra que el aprendizaje efectivo ocurre cuando los maestros explican claramente los objetivos de la lección desde su inicio, y se refieren a ellos durante ésta para mantener el enfoque. Estos objetivos deben ser relacionados a estudios previos y a elementos relevantes a nivel personal para los alumnos. La información de la lección debe estar estructurada de tal manera que empiece con un repaso general y señale la transición al nuevo tema. Las ideas principales de la lección deben ser repasadas al final.

c) Lecciones estructuradas

Una reseña de Rosenshine y Stevens (1981) resaltó la importancia de la enseñanza estructurada y con propósitos para promover el progreso de los estudiantes. La reseña de NREL (1990) hizo hincapié en las técnicas efectivas de cuestionamiento, donde las preguntas se estructuran con el fin de llamar la atención de los alumnos en los elementos clave de las lecciones. Stallings (1975) comentó la mejoría en resultados a través de métodos sistémicos de enseñanza con preguntas abiertas, y respuestas de los alumnos seguidas de retroalimentación del maestro. Mortimore *et al* (1988^a), en su estudio sobre educación secundaria, confirmaron hallazgos previos de Galton y Simon (1980) acerca de los efectos positivos sobre el progreso de los alumnos, cuando los maestros dedican más tiempo a hacer preguntas y a la comunicación relativa al trabajo. También encontraron que los resultados positivos están asociados con la organización eficiente del trabajo en el aula, donde los alumnos tienen suficiente trabajo, un enfoque limitado a las sesiones, y un marco referencial bien definido dentro del cual les fomenta cierto grado de independencia y responsabilidad para manejar su propio trabajo. Evidentemente, para grupos de mayor edad, es adecuado enfatizar la independencia y la responsabilidad.

En un resumen de la investigación sobre maestros efectivos, Joyce y Showers (1988) concluyeron que los maestros más efectivos:

- enseñan al grupo como un todo;
- presentan información o habilidades clara y animadamente;
- mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a la actividad;
- no mantienen una actitud de evaluación constante, más bien propician un proceso de instrucción relajado;
- tienen altas expectativas para el aprovechamiento (asignan más tarea, dan un ritmo más rápido a las lecciones, propician que los alumnos estén alertas);
- se relacionan relajadamente con los estudiantes y en consecuencia, tienen menos problemas de mal comportamiento por parte de los alumnos.

En su análisis de la información internacional de investigación sobre escuelas efectivas, Scheerens (1992) resaltó la “enseñanza estructurada” como uno de los tres factores que ha demostrado convincentemente que promueve la efectividad. Su definición de la enseñanza estructural difiere ligeramente de la de otros investigadores, pero vale la pena observar algunos ejemplos:

- aclarar lo que debe ser aprendido;
- dividir el material de enseñanza en unidades manejables para los alumnos y presentarlas en una secuencia bien estudiada;
- abundante material de práctica donde los alumnos utilicen “corazonadas” y estímulos.;
- evaluar regularmente el avance con retroalimentación inmediata de los resultados.

Scheerens acepta que este modelo de enseñanza estructurada es más aplicable en escuelas primarias, particularmente en asignaturas que implican un “conocimiento que pueda reproducirse”. Sin embargo, él sugiere que una forma de enseñanza estructurada, modificada y menos prescriptiva puede tener efecto positivo por el aprendizaje de procesos cognitivos más elevados en las escuelas secundarias, y cita varios estudios para confirmarlo. Gray (1993) no está convencido de que este factor sea apropiado después de los primeros años de escolaridad y sugiere cautela, dado que muchas de las primeras investigaciones sobre efectividad escolar se hicieron en escuelas de zonas marginadas, en las que se daba un peso mayor a la enseñanza de habilidades básicas.

d) Práctica adaptable

Aunque la investigación sobre efectividad escolar presenta diversos factores correlacionados consistentemente a mejores resultados, también muestra que la aplicación de materiales y procedimientos requeridos en el programa con frecuencia no mejoran.

El progreso de los alumnos es evidente cuando los maestros son sensibles a las diferencias en el estilo de aprendizaje de los alumnos, y cuando identifican y utilizan estrategias adecuadas.

Es necesario entonces, que los maestros revisen sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que eso suceda. También debe destacarse que elevar las expectativas es un proceso que debe incrementarse y que el éxito demostrado juega un papel crítico. Reforzar el éxito por medio del reconocimiento es una oportunidad clave para comunicar altas expectativas.

e) Desafío intelectual.

Una causa común del bajo aprovechamiento de los alumnos es la incapacidad de estimularlos. Por otro lado, cuando las escuelas ponen altas expectativas en sus alumnos procuran proporcionarles a todos ellos, siempre que sea posible, lecciones que los desafíen intelectualmente en todas sus clases. Varios estudios han demostrado que este enfoque está asociado a una mayor efectividad.

Una investigación británica aportó importantes hallazgos que ayudan a explicar los procesos a través de los cuales las expectativas producen efecto. Tizard *et al* (1988), en un estudio a nivel preescolar en el interior de Londres, encontraron que las expectativas de los maestros puestas tanto en alumnos individuales como en grupos completos tenían una gran influencia sobre el contenido de las lecciones, lo cual, en gran parte, explicaba las diferencias en el programa entre clases con matrícula similar. Estas expectativas no estaban influidas solamente por consideraciones académicas, sino también por el grado en el cual era “un placer enseñar a un niño o a un grupo”. El resultado fue que los diferentes niveles de expectativas puestas en los alumnos se tradujeron en diferentes requerimientos para su trabajo y desempeño.

Mortimore *et al* (1988^a), en su estudio sobre los primeros años de la escuela primaria, encontraron que en grupos donde los alumnos eran estimulados y desafiados, el adelanto era mayor. Mencionaron especialmente la importancia de que los maestros usaran más preguntas y afirmaciones, estimulando a los alumnos a “usar su imaginación creativa y su poder para resolver problemas”. Levine y Stark (1981) también enfatizaron la importancia del desarrollo de la habilidad cognitiva de orden más elevado, en escuelas primarias efectivas, mencionando en particular la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), citaron una gran cantidad de estudios con resultados similares.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. pp.35-44

Equipo 4

6. Expectativas elevadas.

Una de las principales características de las escuelas efectivas se refiere a la existencia de expectativas positivas acerca, del aprovechamiento de los estudiantes, particularmente por parte de los maestros, pero también entre los alumnos y sus padres. Sin embargo, debe tenerse cuidado al interpretar la relación entre expectativas y logros, puesto que el proceso causal puede revertir su relación; es decir, un aprovechamiento elevado puede incrementar el optimismo entre los maestros. No obstante, el peso de la evidencia sugiere que si los maestros establecen altos estándares para los alumnos, les hacen saber lo que se espera de ellos para alcanzar dichos niveles, y les proveen lecciones con un desafío intelectual que corresponda a estas expectativas, la repercusión sobre los logros puede ser considerable. Por otro lado, es un hecho que las bajas expectativas de cierto tipo de estudiante han sido identificadas como un factor importante de su bajo rendimiento en escuelas de zonas urbanas marginadas.

a) Expectativas globales elevadas

Gran cantidad de estudios y artículos publicados en varios países han demostrado una fuerte relación entre las altas expectativas y el aprendizaje efectivo. Las expectativas elevadas también se han descrito como una “característica crucial de virtualmente todas las escuelas excepcionalmente efectivas descritas en estudios de caso”. El punto importante en lo que se refiere a los maestros es que las bajas expectativas van de la mano con una sensación de falta de control sobre las dificultades de los alumnos, y una actitud pasiva hacia la enseñanza. Las altas expectativas corresponden a un papel más activo por parte de los maestros, al ayudar a los alumnos a aprender, así como a un fuerte sentido de eficacia.

Al igual que la mayoría de los factores identificados en este reporte, las altas expectativas por sí solas no pueden hacer mucho para elevar la efectividad. Es más probable que sean operables en un contexto donde exista un énfasis importante en el logro académico, en donde se evalúe frecuentemente y exista un ambiente ordenado, conducente al aprendizaje. Adicionalmente, las expectativas elevadas son más efectivas cuando son parte de una cultura general de la escuela, la cual involucra a todas las personas por igual. Por ejemplo: cuando el director(a) tiene altas expectativas en el compromiso de todos los maestros para el desempeño de sus labores.

b) Comunicación de expectativas

Las expectativas no actúan directamente en el desempeño del estudiante, sino a través de la actitud del maestro hacia los alumnos, con el consiguiente efecto en su autoestima. Las expectativas pueden ser influidas por factores ajenos a la habilidad observada o a los logros reales de los menores. Por ejemplo, Mortimore *et al.* (1988a) encontraron que los maestros tenían expectativas más baja para los alumnos más jóvenes de la clase y para aquellos de clase social más baja, aun cuando se tomaba en cuenta el aprovechamiento de los niños en áreas como lectura y matemáticas. Pero incluso si los maestros no creen en la posibilidad de éxito, transmitir la convicción de que se puede elevar el rendimiento puede tener un efecto poderoso. Es necesario que los maestros revisen sus creencias o valores, así como su comportamiento, para asegurarse de que esto suceda.

También debe destacarse que elevar las expectativas es un proceso que debe incrementarse y que el éxito demostrado juega un papel crítico. Reforzar el éxito por medio del reconocimiento es una clave para comunicar altas expectativas.

c) Desafío intelectual

Una causa común del bajo aprovechamiento de los alumnos es la incapacidad de estimularlos. Por otro lado, cuando las escuelas ponen altas expectativas en sus alumnos procuran proporcionarles a todos ellos, siempre que sea posible, lecciones que los desafíen intelectualmente en todas sus clases. Varios estudios han demostrado que este enfoque está asociado a una mayor efectividad.

Una investigación británica aportó importantes hallazgos que ayudan a explicar los procesos a través de los cuales las expectativas producen efecto. Lizard *et al.* (1988), en un estudio a nivel preescolar en el interior de Londres, encontraron que las expectativas de los maestros puestas tanto en alumnos individuales como en grupos completos tenían una gran influencia sobre el contenido de las lecciones, lo cual, en gran parte, explicaba las diferencias en el programa entre clases con matrícula similar. Estas expectativas no estaban influidas solamente por consideraciones académicas, sin también por el grado en el cual era “un placer enseñar a un niño o a un grupo”. El resultado fue que los diferentes niveles de expectativas puestas en los alumnos se tradujeron en diferentes requerimientos para su trabajo y desempeño.

Mortimore *et al.* (1988a)), en su estudio sobre los primeros años de la escuela primaria, encontraron que en grupos donde los alumnos eran estimulados y desafiados, el adelanto era mayor. Mencionaron especialmente la importancia de que los maestros usaran más preguntas y afirmaciones, estimulando a

los alumnos a “usar su imaginación creativa y su poder para resolver problemas”. Levine y Stark (1981) también enfatizaron la importancia del desarrollo de la habilidad cognitiva de orden más elevado, en escuelas primarias efectivas, mencionando en particular la comprensión de la lectura y la resolución de problemas matemáticos. Levine y Lezotte (1990) y NREL (1990), citaron una gran cantidad de estudios con resultados similares.

7. Reforzamiento positivo

El reforzamiento, ya sea en términos de patrones de disciplina o de retroalimentación a los alumnos, es un elemento importante de la escolaridad efectiva. Walberg (1984), en una importante reseña de estudios de métodos de enseñanza, encontró que el reforzamiento era el factor más poderoso de todos. Como se verá, la investigación sobre efectividad escolar ha tendido a demostrar que no todas las formas de refuerzo tienen un efecto positivo. Los premios, otros incentivos positivos y la existencia de reglas claras están más asociados con la probabilidad de mejores resultados que el castigo.

a) Disciplina clara y justa

La buena disciplina es una condición importante para un clima de orden (ver nota de traducción sobre Ethos en la pág. 34), pero ésta se obtiene con mejores resultados a partir de la “pertenencia y participación” a través de “reglas y control externo”. Por ejemplo, el uso demasiado frecuente del castigo puede crear una atmósfera tensa y negativa, con efectos contraproducentes en la asistencia y el comportamiento. En efecto, numerosos estudios han encontrado que los castigos formales no son efectivos o tienen efectos adversos.

Éstos y otros estudios demuestran que la disciplina efectiva implica mantener buen orden, imponer consistentemente reglas justas, claras y bien entendidas, así como la utilización excepcional del castigo.

b) Retroalimentación

La retroalimentación hacia los alumnos puede ser inmediata (en forma de elogio o reprimenda) o pospuesta hasta cierto punto (en forma de premios, incentivos y recompensas). Dos amplias revisiones de las investigaciones sobre escuelas efectivas mostraron que el reconocimiento público a nivel de toda la escuela del éxito académico y de otros aspectos de comportamiento positivo contribuye a la efectividad. El estudio británico de escuelas secundarias efectuado por Rutter *et al*, (1979) mostró que la retroalimentación directa y positiva, como el elogio y la aprobación, tenía una asociación positiva con el comportamiento del alumno, pero los premios al trabajo inciden poco en el resultado. Los investigadores postularon tres explicaciones para el mayor efecto del elogio: afecta a más alumnos; el que no se retrase permite un enlace más definitivo con los incentivos; y es más probable que incremente las recompensas intrínsecas de aquellos que se está reforzando.

Mortimore *et al*, (1988), obtuvieron resultados similares para escuelas primarias, demostrando que el elogio y definitivamente la retroalimentación neutral eran más efectivos que “depender del control a través de la crítica”. Debe tenerse en cuenta que la NREL (1990), en la síntesis de la literatura sobre el tema, señaló que la investigación muestra que el elogio y otros refuerzos deberían proporcionarse por las respuestas correctas y el progreso relacionados con el desempeño anterior, pero que su uso debe ser parco y no debe ser inmerecido o aleatorio. Numerosos estudios han mostrado también que las recompensas y los elogios no tienen que relacionarse necesariamente sólo a resultados académicos, sino que pueden aplicarse a otros aspectos de la vida escolar, tales como la asistencia y el civismo. La revisión que hicieron Brophy y Good (1986) del comportamiento de los maestros y desempeño de los alumnos proporciona una serie de guías para el elogio efectivo. Entre otros aspectos, dichos autores enfatizan la necesidad de que el elogio sea específico, eventual, espontáneo y variado, y que se utilicen los logros previos del alumno como contexto para describir el desempeño actual y atribuir el éxito al esfuerzo y a la habilidad.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. p.44-49

Equipo 5

8. Seguimiento de los avances

Mecanismos bien establecidos para evaluar el funcionamiento y adelanto de los alumnos, de los grupos y de la escuela en general, así como de los programas de mejoramiento, son características importantes de muchas escuelas efectivas. Estos procedimientos pueden ser formales o informales, pero de cualquier manera contribuyen a centrar la atención en la enseñanza y el aprendizaje y con frecuencia participan en la elevación de las expectativas y en un refuerzo positivo. Parece ser que el hecho de que un director se involucre activamente en el seguimiento del aprovechamiento y adelanto de los alumnos produce beneficios específicos.

a) Seguimiento del desempeño del alumno

Un seguimiento frecuente y sistemático de los avances de los alumnos y los grupos, en sí mismo tiene poco efecto en el rendimiento, pero se ha demostrado que es un ingrediente importante del trabajo de una escuela efectiva. Primero, es un mecanismo para determinar en qué grado se están alcanzando las metas de la escuela; segundo, enfoca la atención del personal, alumnos y padres de familia hacia esas metas; tercero, proporciona información para la planeación, métodos de enseñanza y evaluación; cuarto, transmite un mensaje claro a los alumnos de que los maestros están interesados en sus progresos.

Levine y Lezotte (1990) indicaron que el seguimiento del avance estudiantil fue citado con frecuencia como un factor en la investigación sobre escuelas efectivas, pero argumentan que ha habido poco consenso para definir el término o proporcionar guías de cómo ejercerlo. También se refirieron a varios estudios que han demostrado que algunas escuelas desperdician tiempo o dirigen equivocadamente la enseñanza por medio de prácticas de seguimiento demasiado frecuentes. En su lista de correlativos de las escuelas efectivas usaron la frase "seguimiento adecuado", en vista de la necesidad de más investigación sobre la forma y la frecuencia de su uso.

Un amplio estudio británico sobre escuelas primarias se concentró en una forma bien establecida para dar seguimiento al desempeño de los alumnos. Estos investigadores examinaron el sistema de registro de datos de los maestros como una manera de seguimiento continuo de los puntos fuertes y débiles de los alumnos, combinando los resultados de evaluación objetiva con la evaluación basada en el criterio del maestro sobre sus alumnos. En muchas escuelas efectivas estos registros se relacionan no solamente con las habilidades académicas, sino con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Los investigadores encontraron que el utilizar el sistema de registros es una característica importante de las escuelas efectivas.

b) Evaluación del funcionamiento de la escuela

La investigación también demuestra que dar seguimiento al adelanto de los alumnos a nivel de toda la escuela es un factor importante. Al hablar de liderazgo mencionamos la importancia de que el director se involucre activamente y conozca muy bien el funcionamiento de la escuela, por ejemplo, visitando las aulas. Sobre una base más formal, la revisión de Murphy (1989) sobre estudios de líderes efectivos demostró que éstos practican una gama de procedimientos de seguimiento, comunican su interpretación a los maestros a manera de retroalimentación e integran estos procedimientos con la evaluación y el establecimiento de metas.

Scheerens (1992) planteó que una evaluación adecuada es un "requisito previo esencial para tomar medidas que resalten la efectividad a todos los niveles". Evaluar los programas de mejoramiento de las escuelas es particularmente importante. Por ejemplo, Lezotte (1989) enfatizó la importancia del uso de medidas de aprovechamiento de los alumnos como base para la evaluación de programas; en efecto éste fue uno de los cinco factores que él propuso para la efectividad escolar.

Podría concluirse que la retroalimentación, así como la información obtenida del seguimiento y la evaluación, al ser incorporada de forma sistemática a los procedimientos de toma de decisiones de la escuela, asegura que la información sea utilizada de manera activa. Dicha información necesita relacionarse con la formación y actualización del personal.

9. Derechos y responsabilidades de los alumnos

Un hallazgo común en la investigación sobre escuelas efectivas es que pueden obtenerse avances sustanciales en efectividad cuando se eleva la autoestima de los alumnos, cuando éstos tienen un papel activo en la vida de la escuela y cuando se les otorga una parte de la responsabilidad sobre su aprendizaje.

a) Evaluar la autoestima del alumno

Los niveles de autoestima son afectados de manera significativa por el trato dado por los demás y son un factor principal para determinar el rendimiento. En el caso de la autoestima del alumno, las actitudes

de los maestros son expresadas de diversas maneras: la forma en que se comunican con los alumnos; el grado en que se les concede respeto y éstos se sienten comprendidos; y los esfuerzos que los maestros hacen para responder a las necesidades personales de cada estudiante. Trisman *et al*, (1976) encontraron que la relación armónica estudiante – maestro tiene una influencia benéfica sobre los resultados, y otros estudios han demostrado que una relación positiva maestro – alumno es una dimensión unida al éxito. Mortimore *et al*, (1988) encontraron efectos positivos cuando los maestros comunicaban entusiasmo a los alumnos, y cuando les demostraban atención individual.

Se le puede dar énfasis a las relaciones maestro – alumno fuera del aula. Los estudios británicos en escuelas secundarias han encontrado que cuando había actividades fuera de la escuela compartidas por maestros y alumnos, y cuando los alumnos sentían que podían consultar a los maestros sobre problemas personales, se daban efectos positivos en los resultados.

b) Posiciones de responsabilidad

Los estudios británicos han demostrado los efectos positivos tanto en el comportamiento de los alumnos como en el éxito de los exámenes, a través de darle a una alta proporción de estudiantes posiciones de responsabilidad en el sistema escolar. Esto les transmite confianza en sus habilidades y establece normas de comportamiento maduro.

c) Control del trabajo

Algunos estudios han demostrado que cuando los alumnos responden bien al dárseles mayor control sobre lo que les sucede en la escuela, mejoran una serie de resultados, aun a nivel de primaria. Un estudio británico sobre escuelas primarias demostró que se producen efectos positivos cuando se estimula a los alumnos para manejar su trabajo con independencia del maestro durante periodos cortos de tiempo, como puede ser una clase o una tarde.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. p. 49-51

Equipo 6

10. Colaboración hogar – escuela.

Por lo general, la investigación muestra que la relación de apoyo y cooperación entre el hogar y la escuela tiene efectos positivos. Coleman *et al* (1973) llaman nuestra particular atención hacia los beneficios de las escuelas que propician que los padres se involucren en el aprendizaje de sus hijos. Es difícil responder a la pregunta de si mayores niveles de participación de los padres producen cambios, ya que puede significar una multitud de cosas en diferentes contextos y probablemente existirían marcadas diferencias entre escuelas primarias y secundarias en lo que respecta a la naturaleza de la participación de los padres. Todavía no ha habido alguna investigación sobre la relación entre el nivel de responsabilidad de las escuelas hacia los padres en el Reino Unido (incrementado bajo las provisiones de la Reforma a la Ley de Educación, 1988) y su efectividad.

a) Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.

Las formas especiales en que las escuelas fomentan las buenas relaciones hogar – escuela y alientan la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos son afectadas por la edad de los alumnos, y probablemente se identificarán diferencias marcadas entre las escuelas primarias y secundarias.

El estudio de Mortimore *et al*, (1988^a) en escuelas de enseñanza media encontró beneficios positivos cuando los padres ayudaban en el aula y en excursiones de la escuela, en la que regularmente había juntas sobre los avances de sus hijos, donde había un salón para los padres, y el director mantenía una política de “puertas abiertas”. Curiosamente encontraron un efecto negativo de las asociaciones de padres y maestros, y sugirieron que este tipo de participación, más formalizada, no era suficiente en sí misma para engendrar la participación de los padres y, en algunos casos, podía presentar barreras para aquellos que no estuvieran dentro de la “camarilla”.

Tizard *et al*, demostraron que cuando los padres se involucraban en la lectura, el efecto era mayor que teniendo un maestro adicional en el aula. Epstein (1987), Weinberger *et al*, (1990) y Topping (1992) han llamado la atención sobre el valor de la participación de los padres en proyectos de lectura en escuelas primarias.

Armor *et al*, (1976) mostraron que la presencia de los padres en el espacio escolar y su participación en comités, actos cívicos y otras actividades, tenía efectos positivos en el rendimiento. Por otro lado, Brookover y Lezotte (1979) no encontraron bases para una relación entre participación de los padres y efectividad.

El trabajo más reciente de Coleman *et al*, (1993, 1994) y Coleman (1994), ha llamado la atención sobre la importancia de actitudes positivas y de apoyo por parte de maestros, estudiantes y padres de familia

para el desarrollo de la responsabilidad del alumnos hacia el aprendizaje.

Con frecuencia, el involucramiento de los padres tiene una gran correlación con factores socioeconómicos, y el temor de que hacerla resaltar como un factor importante pudiera, de manera injusta, transmitirles responsabilidad de la efectividad escolar a los padres, explica en parte por qué algunos investigadores han evitado definirla o medirla. Sin embargo, los estudios arriba mencionados establecieron grupos control para la matrícula socioeconómica. Es interesante el que al menos un estudio ha demostrado que la participación de los padres puede ser *más efectiva* en escuelas que matriculan más alumnos o de clase trabajadora.

Los resultados intermedios de Sammons *et al*, (1994c) indican que entre los maestros de escuelas secundarias menos efectivas había una tendencia a considerar la falta de interés de los padres como un factor principal que contribuía al bajo rendimiento, mientras que en escuelas secundarias más efectivas con una población escolar de extracción similar había percepciones más favorables del interés de los padres y relaciones más atractivas con ellos.

Los mecanismos por medio de los cuales el involucramiento de los padres influye sobre la efectividad escolar no están totalmente claros. Se podría especular que cuando padres y maestros tienen objetivos y expectativas similar para lo menores, el apoyo combinado al proceso de aprendizaje puede ser una fuerza poderosa de mejoramiento. Los padres que están involucrados pueden expandir el tiempo activo de aprendizaje de los estudiantes (por ejemplo, trabajar con los alumnos, especialmente tratándose de niños más pequeños, o supervisándoles la tarea) y en caso de que haya dificultades en la escuela, como podría ser en asistencia o comportamiento, estar más dispuestos a apoyar los estándares y requerimientos de la escuela. Como ha sostenido MacBeath (1994), las escuelas con éxito seguramente serán aquellas “que no sólo involucran a los padres, sino que los apoyan y requieren de su participación”. (p.5). El mismo autor prosigue argumentando a favor de un papel más activo de los padres en la autoevaluación y planeación del desarrollo de la escuela. Coleman *et al*, (1994) llaman particularmente la atención a la interconexión de los dominios afectivo y cognitivo en la triada de relaciones entre maestros, padres y estudiantes. Argumentan que “es la relación entre el maestro y los padres (o uno de ellos) la que es crítica al reclutar al hogar como aliado, o convertirlo en enemigo (o no) de las actividades educativas en el aula.” (p.30)

11. Una organización para el aprendizaje

Las escuelas efectivas son organizaciones para el aprendizaje, con maestros y directivos que continúan aprendiendo, manteniéndose al día en sus asignaturas e incorporando los adelantos en la comprensión de la práctica efectiva. Usamos el término “organización para el aprendizaje” en un segundo sentido: es decir, que el aprendizaje tiene más efecto cuando se lleva a cabo en la escuela misma o para la escuela en su totalidad, y no dirigido específicamente a maestros individuales. La necesidad de que las escuelas se conviertan en “organizaciones para el aprendizaje” es cada vez más importante, dado el ritmo del cambio social y educacional. Southworth (1994) proporciona una reseña de las características de una escuela para el aprendizaje, que enfatiza la necesidad de aprender en cinco niveles interrelacionados (niños, maestros, personal, organizacional y liderazgo).

a) Formación y actualización del personal académico basadas en la escuela.

Casi todos los estudios de investigación que han examinado el efecto del desarrollo del personal académico en la efectividad escolar, señalan la necesidad de que éste se lleva a cabo en la escuela. Por ejemplo, Moritmore *et al*, (1988^a) encontraron que los cursos de actualización en servicio tenían un efecto positivo en los resultados, sólo cuando se asistía por una buena razón. Stedman (1987) enfatizó la importancia de que la actualización fuera diseñada para las necesidades específicas del personal y que fuera “una parte integral de un ambiente educacional de colaboración”. La investigación de Coleman y LaRocque (1990) en Canadá también señala el efecto positivo que puede proporcionar el apoyo de los cuerpos administrativos a nivel local (consejo Directivo /School Board/ equivalente a las Autoridades Locales de Educación /LEAs, por sus siglas en inglés/).

Levine y Lezotte (1990), así como Fullan (1991), citan numerosos estudios que muestran que presentaciones aisladas de expertos externos pueden ser contraproducentes. Su revisión de escuelas excepcionalmente efectivas llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo llegó a conclusiones similares a las de otras revisiones y estudios. El desarrollo del personal en las escuelas efectivas se lleva a cabo en el recinto de la escuela a través de un programa de instrucción continuo y progresivo, y está enfocado a proporcionar ayuda para mejorar la enseñanza en el aula. Los estudios también han enfatizado el valor de encuadrar el desarrollo del personal dentro de una planeación colegiada y colaborativa, así como asegurarse de que las ideas sobre las actividades de desarrollo se compartan con regularidad.

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas.* Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. pp. 53-56

- Complete el siguiente cuadro, con la información obtenida del texto asignado por el facilitador.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS

Característica	Implicaciones en la función directiva	Implicaciones en la práctica docente	Implicaciones en la organización de la escuela	Impacto en la efectividad de la escuela



- Participe en la plenaria y apoye la elaboración de conclusiones en torno a:

1. Los cambios que debe implementar en su escuela para iniciar el proceso de mejora y elevar su efectividad.

- Registre sus conclusiones y las del grupo. 

SESIÓN 2

Gestión participativa y democrática

Propósito

Valorar la importancia de la gestión participativa y democrática como generadora de ambientes de aprendizaje que permiten ampliar las oportunidades de aprendizaje en beneficio de la mejora del logro educativo de los alumnos en las escuelas de educación básica.

Duración: 6 horas

Materiales:

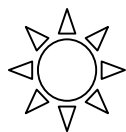
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México, SEP-Amorrortu, pp. 31-32, 89-92, 95-98
- Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 42/5. pp. 1-6

Productos:

- Cuadro comparativo sobre los diferentes tipos de trabajo en equipo
- Cuadro comparativo sobre el estilo de conducción tradicional de una institución y la gestión escolar participativa

1. Actividades de inicio.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos. Y promover el intercambio de las reflexiones de los participantes sobre la eficacia escolar.

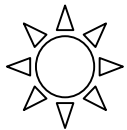


- Revise junto con el facilitador el propósito de la sesión y los productos que se pretenden alcanzar durante su desarrollo. En caso de tener algunas dudas regístrelas y compártalas con el grupo.

- Entregue al coordinador el texto que escribió sobre los factores de la eficacia escolar y compártalo con el resto del grupo.
- Anote los aspectos que despierten su interés de los textos redactados por sus compañeros.

2. La gestión participativa y democrática

Las siguientes actividades fueron diseñadas para que los participantes reconozcan y valoren los rasgos de la gestión participativa y democrática, así, como los alcances, ventajas y limitaciones de los modelos propuestos para su implementación en los centros escolares.



- Lea el siguiente texto.



Numerosas investigaciones y la experiencia cotidiana indican que las transformaciones promovidas desde fuera y desde arriba de las instituciones educativas no logran, generalmente, modificaciones sustantivas. Lo que acontece en el interior de cada escuela parece tener una escasa relación con las decisiones de especialistas y planificadores. Depende mucho más de la vida de la escuela: expectativas, concepciones, decisiones y prácticas de los diferentes actores de la institución y de su comunidad. En consecuencia, es necesario promover cambios desde las propias escuelas y de su comunidad de pertenencia. El desafío, en alguna medida, es transformar a la escuela en una institución autónoma, flexible, democrática, conectada con el entorno cercano y el mundo. Para ello es conveniente transformar la cultura de las escuelas convirtiéndola en un eficaz escenario de participación.

Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 42/5. p. 1

- Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué cree que las autoras consideran un desafío la transformación de la escuela en una institución autónoma, flexible y democrática?
2. ¿Cuáles considera que pueden ser los obstáculos para lograr la transformación de la escuela en este sentido?

1. _____

2. _____



- Intégrese a un equipo, de acuerdo con las instrucciones del facilitador.
- Responda las siguientes preguntas, junto con su equipo.
 1. ¿Cuáles obstáculos son realmente insalvables?
 2. ¿Qué pueden hacer ustedes, como directores para superarlos?
 3. ¿Con qué herramientas organizativas y de gestión cuentan para salvar estos obstáculos?
 4. ¿Cómo relacionan la democratización de la escuela con la eficacia escolar?
- Solicite a los equipos que discutan las preguntas y las respondan.
- Organice la puesta en común de las respuestas, procurando el intercambio de significados y la libre expresión de las ideas.
- Guíe la discusión para arribar a conclusiones sobre la democratización de la escuela y su relación con la eficacia escolar.
- Solicite a los participantes que registren las conclusiones en su cuaderno de trabajo.

1. _____

2. _____

3.

4.

- Lea el siguiente texto y registre los aspectos más importantes de éste, para posteriormente elaborar una noticia para dar a conocer la información contenida en él.

Equipo 1

RESIGNIFICAR LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN

La escuela es, claramente, una encrucijada sensible de las problemáticas que perturban a la sociedad contemporánea. Por lo tanto, para comprender la institución educativa resulta necesario considerar las relaciones entre escuela y sociedad, una lectura de los contextos, de las condiciones de la época, es decir, la lectura de los “signos de los tiempos”. En este sentido, se asume que el análisis de las problemáticas de las instituciones educativas, debe estar orientado por una actitud abierta, dialógica y crítica, atentos al vínculo que se establece y a la interacción dinámica entre la escuela y la sociedad. Por lo tanto, necesitamos superar un modo de pensar la escuela como ámbito cerrado, clausurado o excluido del contexto. Necesitamos comprender, profundamente, lo que está pasando y asumir decididamente la responsabilidad de incidir en la práctica.

Numerosas investigaciones y la experiencia cotidiana indican que las transformaciones promovidas desde fuera y desde arriba de las instituciones educativas no logran, generalmente, modificaciones sustantivas. Lo que acontece en el interior de cada escuela parece tener una escasa relación con las decisiones de especialistas y planificadores. Depende mucho más de la vida de la escuela: expectativas, concepciones, decisiones y prácticas de los diferentes actores de la institución y de su comunidad. En consecuencia, es necesario promover cambios desde las propias escuelas y de su comunidad de pertenencia. El desafío, en alguna medida, es transformar a la escuela en una institución autónoma, flexible, democrática, conectada con el entorno cercano y el mundo. Para ello es conveniente transformar la cultura de las escuelas convirtiéndola en un eficaz escenario de participación.

El cambio de la cultura en las escuelas plantea el reconocimiento de contar con un marco organizativo y normativo que efectivamente facilite la colaboración entre los miembros de la comunidad y la conexión con otras instituciones e instancias de aprendizaje. Ya que, si bien la escuela no es el único ámbito de aprendizaje es aquel que sostiene una intencionalidad pedagógica respecto de la participación como con-tenido y estrategia de aprendizaje.

A continuación se describirán dos dimensiones que sinérgicamente contribuyen al cambio de la cultura de la escuela convirtiéndola en un escenario de participación: el fortalecimiento de los equipos docentes y el desarrollo de comunidades de aprendizaje y participación entre docentes, alumnos y familias.

Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, no. 42/5

Equipo 2

El fortalecimiento de los equipos docentes

Para lograr una modificación en la cultura de las escuelas, tal como explicita el Proyecto Regional Educativo para América Latina y el Caribe (PREALC 2002-2017), se requiere considerar, como aspecto relevante, “el fortalecimiento de colectivos de docentes, articulados en el desarrollo de proyectos educativos y/o en torno a espacios de formación y de revisión de su práctica educativa”. Es decir, resulta necesario quebrar el aislamiento de la tarea del docente y del directivo, y promover una tarea comprometida de los actores mencionados asumiendo un liderazgo colaborativo para superar un trabajo preponderantemente solitario. Las pautas de comportamiento profesional docente tienen que ver, muchas veces, más con las tradiciones y contextos de desarrollo de su profesión que con los contenidos y métodos de la formación inicial y/o permanente. Las destrezas profesionales de los docentes son respuestas, en general originales, pero inevitablemente influidas por los contextos institucionales. Es decir, que el desempeño de los profesores está importantemente ligado al contexto de trabajo en el que lo ejerce; el trabajo exclusivamente individual se presenta como un obstáculo para un fructífero desarrollo profesional, impide la interrelación docente y restringe la posibilidad de crear una experiencia de perfeccionamiento compartida. Sería un error considerar la acción docente como una respuesta pasiva a las exigencias de la institución escolar, dado que estas organizaciones contienen importantes espacios de decisión y autonomía que permiten el desarrollo de nuevas competencias profesionales a la vez que inciden en la creación de diferencias cualitativas en el clima o cultura institucional.

La cultura escolar se caracteriza por la forma de manifestar los valores, las creencias, los prejuicios, la conducta, entre otros aspectos, en la vida escolar. Generalmente, se la considera como el clima o visión que la institución educativa tiene de sí misma y de su entorno. Una cultura escolar que sostenga como eje central la participación supone reconocer la condición comunitaria y relacional del hombre. La dimensión relacional del ser humano debe ser desplegada y vivida para contribuir a la configuración de su propia identidad. En este sentido, generar un clima participativo implica, desde los docentes y directivos, desarrollar relaciones entre los adultos que les permitan compartir sentimientos, emociones, pensamientos, hablar de su experiencia profesional, observarse unos a otros en la práctica, trabajar juntos en la planificación, evaluación e investigación de la enseñanza y el aprendizaje. Este trabajo entre los docentes, no supone negar la necesidad de libertad y autonomía de los mismos para crear en sus clases espacios de participación junto con sus alumnos y atendiendo a circunstancias concretas. Finalmente, la enseñanza y el aprendizaje siguen siendo una cuestión individual y personal. La vida de la clase le exige al docente la capacidad de improvisar en respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos. Que los docentes trabajen juntos como colegas resulta una experiencia necesaria e importante en las instituciones educativas, al mismo tiempo es necesario respetar y aceptar la autonomía del docente para crear una clase que tenga sentido para él y para sus alumnos.

El fortalecimiento de los equipos docentes no se desenvuelve de modo aislado al desarrollo de comunidades de aprendizaje y participación con los alumnos, con las familias, con la comunidad educativa en general. Podríamos caracterizar a los docentes/directivos participativos como aquellos que se muestran entusiastas, con importante capacidad de escucha, que comparten objetivos, flexibles y con actitud dialógica, revisores de sus opiniones y decisiones, responsables por el éxito y por el fracaso, respetuosos de los otros porque consideran que todo el mundo tiene algo que ofrecer. Paradójicamente estas características se viven y construyen con los otros. Dichos docentes/directivos promueven canales, experiencias, tareas, niveles de responsabilidad, y crean un clima propicio y armónico para el desarrollo de las emociones y las relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje. Este clima es la base de toda actividad participativa en la institución escolar¹.

Otra dimensión, que contribuye a la construcción de la escuela como un escenario de participación, es el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de participación entre docentes, alumnos y familias. No es posible constituir una auténtica interacción enriquecedora si no media una adecuación de las estructuras institucionales al cambio cultural requerido, acorde a la nueva sensibilidad social. De modo que, es vital que el conjunto de las expresiones de la vida escolar trasciendan las relaciones meramente funcionales, administrativas y burocráticas estableciendo así una verdadera comunicación humana y encuentro solidario. El desafío, en este sentido, supone resignificar lugares o espacios físicos, roles, funciones, actividades, repensar la práctica, detener la mirada en lo cotidiano de la escuela. Se describen, seguidamente, una serie de propuestas a modo de ejemplos posibles:

- Un nuevo espacio: el patio de la escuela y el recreo.
- El comedor escolar: un lugar de encuentro.
- Los espacios libres: el encuentro social.

Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, no. 42/5

Equipo 3

Un nuevo espacio: el patio de la escuela y el recreo

La experiencia actual muestra que muchas veces el patio y el recreo son espacios de violencia, desencuentro, diferencias. Espacios donde se manifiesta lo bueno y lo malo de la comunidad. Transformar estos patios en ámbitos de participación, en espacios de aprendizaje donde se distribuyen las responsabilidades y donde se forman sentimientos de colaboración, es un desafío contemporáneo realizable aunque arduo. Los aportes de diversas investigaciones sobre el tema confirman que el juego: mejora la comunicación, fortalece los vínculos, genera la participación, distribuye el poder de decisión, permite vivenciar la importancia de la organización, eleva la autoestima, favorece la creatividad, genera autonomía. En este sentido, la experiencia de crear en el patio espacios lúdicos con intencionalidad pedagógica, es decir, la formación intencional en valores como solidaridad, respeto, compromiso, coherencia, favorece el encuentro con uno, con los otros, con el juego, la cultura, la imaginación, la alegría y la creatividad, prescindiendo de la edad de los que participan. Tanto docentes como alumnos asumen diversas responsabilidades en la creación de un patio diferente, en el que periódicamente se instalan diversas propuestas de juegos, con participación ocasional de las familias. Jugadores y animadores son roles intercambiables. Por ejemplo, que alumnos y docentes de distintos años, del mismo Ciclo, pinten juegos en el piso del patio de la escuela invitando a jugar; que los alumnos de los Ciclos Superiores recuperen, conjuntamente con familiares y docentes, juegos tradicionales y los transmitan a los más pequeños; que alumnos y docentes procuren y dispongan de distintos objetos que alienten a la actividad lúdica cotidianamente en los recreos (elásticos, sogas, pelotas, tizas de colores, juegos de mesa, instrumentos musicales simples, etc.); que se organicen periódicamente encuentros de juegos con la participación de miembros de la familia. En síntesis, un espacio como el patio de la escuela se arma como un escenario de invitación al encuentro entre: alumnos de diferentes años, con algunos miembros de la comunidad, algunas familias y los docentes.

Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, no. 42/5

Equipo 4

El comedor escolar: un lugar de encuentro

Muchos docentes consideran que en la institución educativa no debería existir el comedor escolar. Sin embargo, el comedor existe, cumple una clara función social y puede ser considerado como un espacio de reunión significativo. Las escuelas que recuperan su misión pedagógica convierten a ese lugar en una instancia fuertemente educativa. Deben trascender el sentido asistencialista y otorgarle un significado pedagógico, lo que no implica no reconocer las necesidades socio-económicas de los alumnos, sino considerar que el encuentro en el comedor no constituye un lugar vacío de intencionalidad, neutro, privado de aprendizaje, sino que aquel que acude al comedor no pierde su condición de alumno.

El comedor constituye un tiempo y un espacio en el cual los alumnos, principales destinatarios de lo que ocurre en la escuela, incorporan a su subjetividad pautas para pensar y actuar. Es un espacio para compartir charlas, para encontrarse con auxiliares, con maestros, donde los directivos también están presentes, donde se almuerza y se conversa sobre diferentes temas. La palabra circula en la mesa, se expresan modelos de acción y pensamiento, materiales con los cuales se construyen estilos de vida. Se orientan modos de comportarse, gustos, se comparten apreciaciones sobre la comida, el deporte, el juego, las clases, la tele, el mundo. Tal vez, resulte necesario organizar nuevos horarios para privilegiar

la creación de un clima armónico; distribuir funciones indistinta y alternadamente entre docentes, alumnos y auxiliares para servir, repartir, ordenar, limpiar, comunicar el menú, etc.; diseñar el espacio de una manera diferente para que permita la constitución de grupos de niños junto con un adulto que comparte con ellos la mesa.

Como destaca el informe de Caillods, F. y Poisson, M., varias son las estrategias a gran escala vinculadas a la acción educativa y a la superación de las situaciones de pobreza. Se promueve un importantísimo número de programas de diferente índole y, sin embargo, en ningún caso se destacan los cambios requeridos en las propias instituciones educativas para, no sólo, incorporar a los niños más pobres sino, más específicamente, retenerlos y, fundamentalmente, para aumentar sus logros de aprendizaje. De modo tal que el comedor debe ser reconsiderado en todo su potencial educativo. Alimentarse, compartir, conversar: el comedor puede constituirse en un espacio de la escuela en el cual es posible participar de un modo diferente, donde también se construye una relación con el mundo, con el otro y consigo mismo.

Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, no. 42/5

Equipo 5

Los espacios libres: el encuentro social

Las escuelas deberían considerar sus espacios libres como posibles de ser transformados en lugares de encuentro, de participación, de aprendizaje. Dejar de ser lugares de paso, rincones vacíos, lugares olvidados o en desuso, para convertirlos en espacios sociales diseñados por los propios estudiantes y docentes. Las opciones hechas por cada escuela serán determinadas, en gran parte, por las ventajas y desventajas del sitio específico, y las necesidades e intereses de la comunidad educativa, de alumnos y maestros.

Los pasillos podrán convertirse en lugares para exponer, observar y comentar el trabajo propio y el de los compañeros, de forma individual o grupal. Algunos rincones podrán transformarse en espacios informales donde sentarse, otros podrán convertirse en pequeños jardines, hay escuelas que han cambiado algunos lugares en desuso, como viejos piletones, en grandes maceteros.

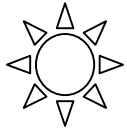
Si las escuelas cuentan con rectángulos estériles o vacíos, con superficies abandonadas, poco invitarán a permanecer en ellas, poco estimularán el diálogo, la imaginación, el intercambio. El proyecto de alumnos y docentes de cambiar el ambiente en el que aprenden y viven, gran parte de su tiempo, creando espacios para compartir contribuye a reducir los comportamientos antisociales, como la violencia y el desorden, y aumenta el sentido de pertenencia a la institución en la medida en que los jóvenes aprenden a mejorar su entorno.

Finalmente, transformar los espacios libres guarda como intencionalidad pedagógica nutrir de sentido los espacios "vacíos".

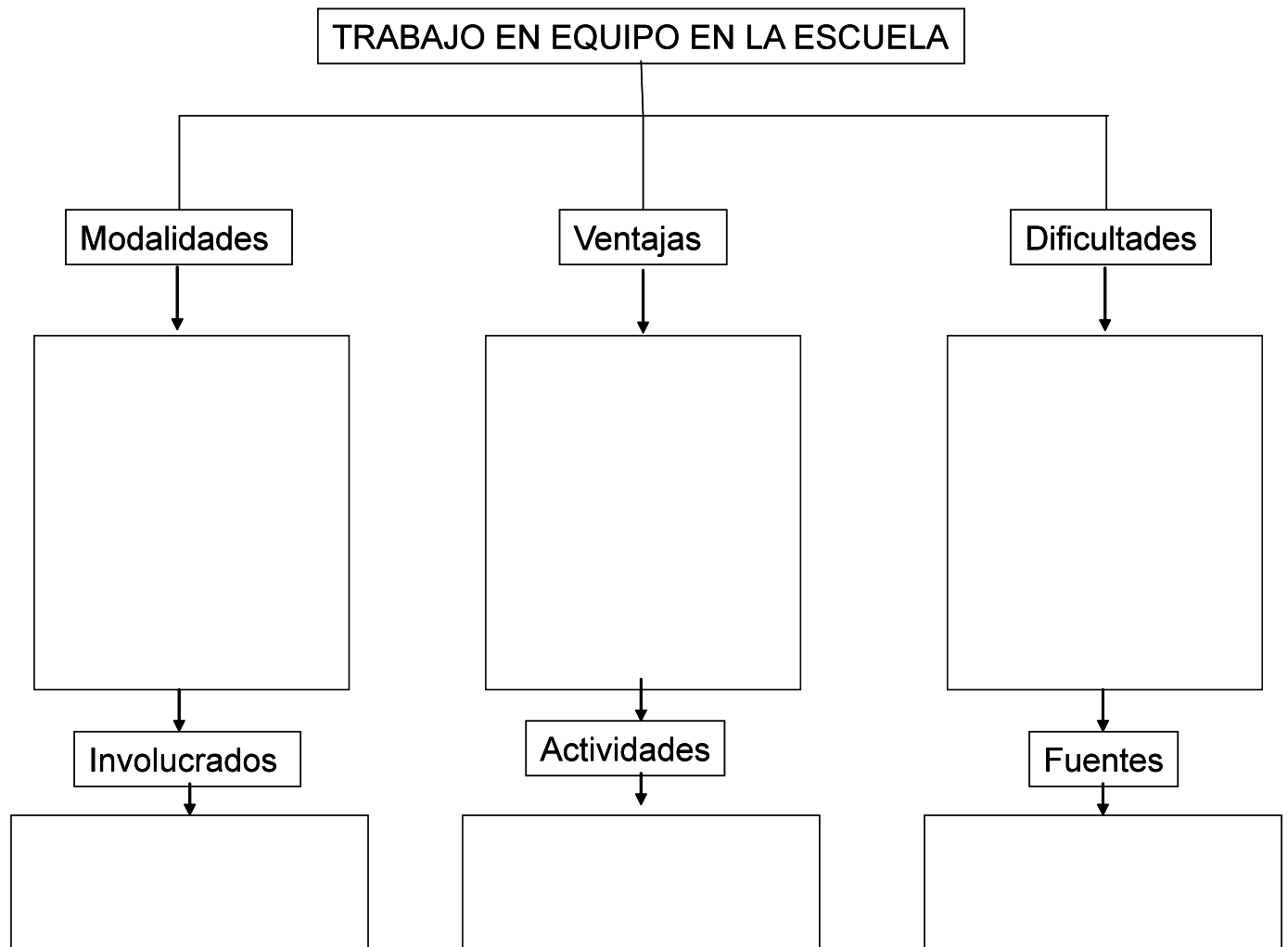
Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, no. 42/5

3. El trabajo en equipo

Las siguientes actividades están diseñadas con la intención de que los participantes conozcan los diferentes tipos de trabajo en equipo que existen o pueden implementar en sus planteles, así como para que identifiquen las problemáticas que se viven en sus escuelas alrededor de este tema.



- Complete, el siguiente esquema de acuerdo a su experiencia y convicciones sobre el trabajo en equipo.





- Redacte conclusiones individuales sobre el trabajo en equipo.

1. _____

2. _____

3. _____

- Comparta sus conclusiones con el resto del grupo.



- Reintégrese a su equipo y lea el texto asignado por el facilitador, registre la información necesaria para elaborar un mapa conceptual o un cuadro sinóptico en el espacio destinado para ello después de las lecturas.

Equipo 1

El aislamiento

Desde siempre se ha dicho, peyorativamente, que la docencia es una “profesión solitaria”. El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio, y permite a la incompetencia existir y persistir en detrimento de los alumnos, los colegas y el propio docente. El aislamiento admite —pero no siempre produce— conservadurismo y resistencia a la innovación educativa (Lortie, 1975).

El aislamiento y el individualismo tienen causas variadas. Hasta se pueden presentar como un defecto de la personalidad, que se revela en una actitud competitiva, un rechazo de las críticas y una tendencia a no compartir con otros recursos pedagógicos. Pero las personas son hijas de las circunstancias, y si el aislamiento está tan extendido debemos preguntarnos por los rasgos de nuestras propias escuelas que lo fomentan.

En parte, el individualismo es cuestión de hábito. Está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo. En el estudio del tiempo de preparación, muchos docentes con los que hablamos no podían imaginar y nunca habían imaginado de hecho otra modalidad de trabajo que no fuera la de enseñar solos (Hargreaves y Wignall, 1989). Nunca había experimentado alternativas. A veces el aislamiento físico es inevitable debido a la naturaleza de los locales. En particular las escuelas transportables aislarán a los maestros de sus colegas, y los harán protectores y posesivos en exceso con respecto a su grupo de alumnos. Como observó uno de los maestros entrevistados en el estudio sobre el tiempo

preparatorio:

“En parte, estar asignado a una escuela transportable significa que nunca has trabajado en equipo. Incluso el hecho de que...me parece que en esto consiste el aislamiento...ni siquiera si tengo que ir al baño dejaré mi escuela transportable...Uno se vuelve muy protector...Nadie entra. Nadie sale. Así nos asimilados a nuestra pequeña comunidad de personas.

Este aislamiento físico también se manifiesta en el aula segregada de tantas de nuestras escuelas —lo que Lortie (1975) llamó la estructura tradicional de la “huevera escolar”. — Las aulas suelen aislar a los maestros. Esto no es casual. Como nos han señalado los historiadores de la educación, el “sistema de producción en serie” del siglo diecinueve, donde docentes aislados enseñaban programas fijos a grupos de niños separados por edades, estaba concebido como una manera de disciplinar y controlar a las masas. Esta tradición desactualizada de aislamiento por desdicha se ve como método “normal” de enseñanza en muchas escuelas. Es difícil erradicar el hábito. Y es tanto más difícil erradicarlo cuando los maestros están sobrecargados y se sienten presionados. Así lo expresó uno de los maestros del estudio sobre el tiempo preparatorio:

Maestro: Es curioso, sin embargo, entras a tu aula y en tu grado y no sabes lo que sucede en los otros grados porque estás como absorto en tus propios asuntos. Es una especie de egoísmo ¿no es verdad?

Entrevistador ¿Por qué?

Maestro: Simplemente porque creo que hay tanto que hacer y entonces me digo...” bueno, esto no me concierne”...y hay tanto que hacer en mi propia clase que paso todo mi tiempo pensando en eso.

El problema del aislamiento tiene raíces profundas. La arquitectura a menudo lo favorece, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan, y la historia lo legitima.

La cultura del individualismo

[...] La condición más común para el docente no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional; de trabajo solitario, apartado de sus colegas. Este aislamiento da a los docentes cierto grado de protección para poner en práctica sus juicios autorizados en interés de niños a quienes ellos conocen mejor. Pero también los priva de una retroalimentación significativa y clara acerca del valor y la eficacia de lo que hacen.

El docente aislado puede obtener alguna realimentación de sus evaluaciones formales periódicas, pero estas suelen ser rutinarias y esporádicas. No contribuyen a una mejora progresiva del rendimiento (Hickcox et al., 1988). Es así como el aula y los alumnos mismos son de hecho la principal fuente de realimentación para la mayoría de los docentes. Pero es una realimentación notoriamente imprecisa. Inspeccionar el aula en busca de signos de dificultad acaso compruebe la propia eficacia, pero sonrisas, ceños fruncidos y párpados bajos sólo ofrecen indicios ambiguos en el mejor de los casos. La ayuda que pidan los alumnos también puede proporcionar realimentación, pero sólo los más valientes confesarán con franqueza su ignorancia al atareado maestro que intenta cubrir el material. Y las pruebas, los cuestionarios y los exámenes evalúan solamente una limitada gama del rendimiento de los alumnos — comunican poco acerca de atributos como motivación, placer o entusiasmo—.

Como se organiza actualmente, la realimentación de aula sólo puede reducir hasta cierto punto las incertidumbres de la enseñanza. Desde luego, existe un grado de incertidumbre endémica en toda la enseñanza, y por eso es necesario dejar al docente en toda la libertad y flexibilidad de tomar en su aula decisiones autorizadas sobre el currículum, la enseñanza y la disciplina. Pero cuando se está solo, en un aislamiento impuesto, la incertidumbre se magnifica hasta proporciones insanas. Además la realimentación de aula, tiene un efecto límite condicionado por las experiencias, la interpretación y la motivación del docente para buscar la mejora.

En su estudio sobre setenta y ocho escuelas primarias de Tennessee, Rosenholtz (1989) menciona escuelas “atascadas” y en “movimiento”. Comprobó que en las escuelas “atascadas”, hostiles al cambio y a la mejora, la incertidumbre y el aislamiento iban de la mano. Mediciones de la incertidumbre del docente han demostrado que presenta una correlación negativa con los progresos del alumno en el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas para el período de dos años (pág. 128). Una de las principales causas de la incertidumbre —según descubrió Rosenholtz— era la ausencia de realimentación positiva:

“La mayoría de los docentes y directores se aíslan en su lugar de trabajo tanto que ni se tratan profesionalmente. Es común que no se feliciten entre ellos mismos, ni se den aliento, ni se reconozcan los esfuerzos positivos. Más aun, rígidas normas de autosuficiencia pueden provocar una reacción adversa al desempeño exitoso de un docente” (pág. 107.).

Rosenholtz explica que el aislamiento y la incertidumbre se asocian a lo que ella llama “escenarios de aprendizaje empobrecidos” donde el docente tiene poca capacidad para aprender de sus colegas, y por lo tanto no está en una posición cuya solidez le permita experimentar y mejorar. En esos escenarios, sostiene la investigadora, los docentes “no se daban mucha cuenta de que su práctica de instrucción estandarizada era en gran parte la razón por la cual ninguno de ellos rendía demasiado bien”

[...] La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo forman una poderosa combinación. Casi por definición dan sustento al conservadurismo educativo porque vuelven inalcanzables las oportunidades y las presiones que nacen de las ideas nuevas. Esta estrechez de orientación y de experiencia conduce a formas de enseñanza “seguras” y sin riesgo que aportan poco al rendimiento del alumno. Cuando desde el exterior se imponen exigencias múltiples a los docentes y a sus escuelas, los docentes que están aislados sienten impotencia ante presiones y decisiones que a menudo no comprenden y que les son ajenas. Esta sensación de impotencia les arruina su convicción subjetiva de poder introducir un cambio en la educación de los niños (Ashton y Webb, 1986)

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 23- 24. 72-75.

Equipo 2

LA POTENCIALIDAD DEL TRABAJO EN EQUIPO

Como se recordará, Rosenholtz (1989) en su muestra llamó la atención sobre dos culturas escolares particularmente características. Las llamó escuelas *atascadas* (o de «aprendizaje empobrecido») y escuelas *en movimiento* (o de «aprendizaje enriquecido»). Recapitulando, las escuelas «atascadas» tenían alumnos con bajo rendimiento; en ellas, los docentes por lo común trabajaban solos y rara vez pedían ayuda. ¿Qué pasaba entonces en las escuelas «en movimiento»?

Rosenholtz mostró que en las escuelas «en movimiento» los docentes hacían más trabajo en equipo. La mayoría, aun entre los más experimentados, estaban convencidos de que la enseñanza era difícil en sí misma. Creían que los docentes nunca terminaban de aprender a enseñar. Y esta mayoría de docentes que reconocían la dificultad de la enseñanza, admitían en consecuencia que a veces necesitaban ayuda. Por lo tanto, dar y recibir ayuda no implicaba incompetencia. Era parte de la búsqueda común de una mejora sostenida. Recibir apoyo de sus colegas, que les comunicaron lo que hacían, inspiró a esos maestros más confianza y seguridad en sus propios intentos y métodos.

En las escuelas eficaces, como observa Rosenholtz, el trabajo en equipo se asocia a normas y oportunidades que dan sustento a la mejora sostenida y al aprendizaje permanente (en toda la carrera): «El supuesto es que la mejora de la enseñanza constituye una empresa más colectiva que individual, y que el análisis, la evaluación y la experimentación en compañía de sus colegas son condiciones bajo las cuales el docente mejora» (pág. 73). Como consecuencia, los docentes son más propensos a confiar en un saber compartido, a valorarlo y legitimarlo, a buscar consejo y ofrecer ayuda tanto dentro como fuera de la escuela. Así es más probable que lleguen a ser mejores profesionales en su tarea: «Todo esto significa que en algunas escuelas es mucho más fácil que en otras aprender a enseñar, y aprender a enseñar mejor» (p. 104).

Para Rosenholtz, el trabajo en equipos docentes modifica sobre todo la *incertidumbre* de la tarea, capaz de hacer perder su confianza en sí mismo al docente que la enfrenta solo. En este mismo sentido, Ashton y Webb (1986) descubrieron que la principal ventaja del trabajo en equipo es reducir la sensación de impotencia de los docentes y aumentar su convicción de eficacia. Parte del estudio de Ashton y Webb se concentró en un análisis comparativo de una escuela secundaria inicial organizada algo tradicionalmente, y una escuela media más bien progresista. Aunque las dos tenían alumnos de extracción social similar, la escuela media presentaba niveles de rendimiento estudiantil más altos en las habilidades básicas. Ashton y Webb atribuyeron esta diferencia a la convicción de eficacia de los docentes y a las percepciones del rol docente en una y otra escuela.

En la escuela secundaria inicial, los docentes eran «un poco fatalistas» acerca del potencial académico de sus alumnos. Se consideraban ingenuos a sí mismos por haber buscado metas más ambiciosas al comienzo de su carrera. Dijeron ser ahora más realistas. En el fracaso de los alumnos en alcanzar las metas académicas veían un problema de motivación; un problema con los estudiantes o el medio del que provenían.

Los docentes de la escuela media tenían una convicción más arraigada sobre su eficacia: «Sabían que podían hacer una contribución significativa a la vida de los alumnos y estaban pública y personalmente empeñados en ello» (pág. 106). Los docentes de la escuela media tenían una más alta opinión de su

profesión y de sus responsabilidades. Definían su trabajo con más amplitud: insistían tanto en el desarrollo personal como en el logro académico; tanto en el trabajo con los colegas como en el trabajo con los alumnos. La colaboración entre los docentes, el trabajo en equipo y las decisiones conjuntas caracterizaban a la organización de esta escuela.

Los recursos y las provisiones se compartían. Los docentes planificaban juntos, en horarios reservados para ello al comienzo y al final de la jornada escolar. Conversaban sobre todos los temas. Sorteaban los obstáculos en busca de un objetivo común. Esto contribuía a darles una convicción común de buenos resultados, una fe en su eficacia.

Estos no son descubrimientos idiosincrásicos de dos estudios aislados. Están confirmados y respaldados por una amplia serie de investigaciones educativas. Lo que más impresiona en esta investigación es que los docentes llegaron a ser mejores profesionales en algunas escuelas, mientras en otras no lograron crecer y aun empeoraron. Esto surge con claridad si comparamos las actitudes hacia el aprendizaje del docente en las escuelas cooperativas o «en movimiento» de Rosenholtz y en las escuelas aisladas o «atascadas». En las escuelas que trabajan en equipo, «el 80% de los docentes respondió que su propio aprendizaje es acumulativo y evolutivo, y que aprender a enseñar es una actividad de toda la vida» (pág. 80). Una característica común a estos comentarios fue «Nunca se termina de aprender. Es importante aprender a enseñar algo de todas las maneras diferentes posibles para llegar a todos estos alumnos. Estoy siempre al acecho de nuevas ideas» (pág. 80). En estas escuelas que trabajaban en equipo, los docentes buscaban ideas nuevas entre sus colegas, en conferencias profesionales y en talleres. Cuando surgían dificultades, estaban mucho más predispuestos a pedir y a recibir consejo y asistencia de otros docentes y del director. Los docentes de las escuelas que trabajaban en equipo confiaban más en la mejora y estaban más comprometidos con ella.

Hasta ahora hemos dicho una serie de cosas favorables acerca de las relaciones laborales cooperativas y sus ventajas para las escuelas. Pero no hemos sido claros acerca de lo que realmente significa esa colaboración para los directores y maestros. Esto no es inusual. Conceptos atractivos como los de trabajo en equipo y colaboración suelen envolverse en una sensación global de virtud. Esa vaguedad puede ser útil al comienzo, cuando la gente trata de seleccionar las diferentes posibilidades. Pero después puede presagiar desilusión y desengaño si las esperanzas e intenciones no se cumplen, y el sentido y los beneficios llegan a ser menos claros. Por lo tanto es vital comprender el significado del trabajo en equipo.

Lo que pasa por trabajo en equipo significa cosas muy diversas en diferentes escuelas. Algunas buscan reducir la incertidumbre del docente e incrementar su eficacia. Otras ayudan menos en ese aspecto. Por ejemplo, es importante que usted no infiera que en su escuela se trabaja en equipo porque existe una confortable sala de profesores, los maestros se cuentan anécdotas sobre los alumnos y se brindan apoyo moral. La colaboración que conduce a una mayor eficacia exige mucho más que esto. Las escuelas donde los maestros permanecen aislados e inseguros en su propia aula no siempre son escuelas abiertamente inhóspitas en el sentido social. De hecho, en su informe sobre las escuelas «atascadas», Rosenholtz señaló que las salas de docentes en esas escuelas a menudo eran lugares felices. Pero esa felicidad nacía de conversaciones sociales en sentido amplio, sobre actividades no escolares, o de historias y chistes contados acerca de los alumnos y sus padres, a menudo a sus expensas. En esas salas no se hablaba mucho de la profesión: no había discusiones serias sobre el trabajo y su mejora. Evidentemente, cuando se trata de desarrollar culturas de trabajo en equipo no hay que confundir felicidad con excelencia.

Little (1990) ha identificado cuatro clases diferentes de relaciones de trabajo en equipo entre los maestros. Las describe así: 1) de interpretación y de relatos; 2) de ayuda y asistencia, y 3) de participación, que son formas débiles de trabajo en equipo. Little aduce que si el trabajo en equipo se limita a las anécdotas, a la ayuda ofrecida sólo cuando se pide, o a intercambiar ideas existentes sin examinarlas ni ampliarlas, lo más probable es que consolide el statu quo. Sin embargo, hay otro tipo de relación cooperativa.

Little observa que el cuarto tipo —el trabajo conjunto— es la forma más sólida de colaboración (por ejemplo, la enseñanza en equipo, la planificación, la observación, la investigación, la capacitación permanente entre pares, la tutoría, etc.). El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia, responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivos, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica. Esta, expresa Little, es la modalidad de trabajo en equipo y de cultura más propicia a una mejora significativa. Otras modalidades quizás ofrezcan el impulso básico hacia la búsqueda de la mejora, pero serán apenas sustitutos de la modalidad mencionada.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos

Equipo 3

LA DIFICULTAD DEL TRABAJO EN EQUIPO

Las escuelas se ven en una situación difícil. Nunca fue más necesario para los docentes trabajar juntos. El concepto de trabajo en equipo es atractivo por sí. Pero es el ingrediente del cambio y también de las soluciones fracasadas. Vimos además que los cambios que exige la transición eficaz hacia el trabajo en equipo son profundos y complejos. La mera existencia de trabajo en equipo no se debe confundir con el imperio de su *cultura* plena. Es mejor evitar ciertas variedades de él. Algunas son pérdidas de tiempo, y de escaso efecto. Otras se deben considerar sólo como estaciones de tránsito en la búsqueda de formas más ambiciosas. Examinaremos tres de estas formas de trabajo en equipo que nos deben inspirar cautela: la balcanización, la cooperación fácil y el trabajo en equipo artificial.

1. LA BALCANIZACIÓN

En algunas escuelas, aunque los docentes se asocien de manera más estrecha con algunos de sus colegas que en una cultura individualista, lo hacen en grupos particulares más que en la escuela total. Estas escuelas tienen lo que podría llamarse una cultura docente *balcanizada*: una cultura hecha de grupos separados, y a veces rivales, que maniobran para alcanzar una posición y una supremacía como ciudades estados independientes, vagamente conectadas.

Los docentes en las culturas balcanizadas unen sus lealtades e identidades a grupos particulares de colegas. Son por lo común los colegas con quienes trabajan más estrechamente, pasan la mayor parte del tiempo y alternan socialmente con más frecuencia en la sala de maestros. La existencia de estos grupos en una escuela a menudo refleja y sustenta puntos de vista muy diferentes sobre el aprendizaje, los estilos de enseñanza, la disciplina y el currículum. Las camarillas balcanizadas no se reducen a los maestros conservadores. Los grupos de maestros innovadores, que se ven más adelantados que sus colegas, también se segmentan con perjuicio para el desarrollo general de la escuela.

La balcanización puede traer escasez de comunicaciones, indiferencia o grupos que recorran la escuela por senderos separados. Una falta de sistema para supervisar los progresos del alumnado así como expectativas inconsistentes sobre su rendimiento y conducta pueden ser la consecuencia. Como observa Ball (1987), así se generan conflictos y disputas sobre el espacio (asignación de aulas, espacios de almacenamiento), el tiempo (prioridad en los horarios) y los recursos (presupuestos, cantidad de alumnos, etc.). La urgencia y necesidad de defender su territorio y su posición de los reclamos de otros grupos explica la gran seriedad e importancia que los maestros atribuyen a disputas «mezquinas» sobre cosas tales como los derechos a los espacios para armarios y bibliotecas en el pasillo de una escuela (Hargreaves *et al.*, 1988).

Las culturas balcanizadas son una característica común en la vida de las escuelas secundarias, sobre todo por las sólidas estructuras asignatura-departamento en las que se basan estas escuelas. Pero también las encontramos en escuelas primarias. La forma más común de balcanización en las escuelas elementales surge de la separación de los docentes en diferentes divisiones: primaria, inicial y media. En la reciente investigación sobre el tiempo de preparación, comprobamos que en una junta escolar orientada al trabajo en equipo había muchas situaciones de cooperación y planificación conjunta entre los docentes dentro de ciertos grados y divisiones. Para conseguir esto, era común que los horarios dedicados a la preparación se acomodaran de manera que los docentes del mismo grado dispusieran de tiempo libre simultáneamente. Y los que se interesaban en planificar junto con sus colegas de grado por lo general se expresaban positivamente acerca de la importancia de estas disposiciones. Pero una cooperación regular transversal a los grados y divisiones era comparativamente una rareza. Otras investigaciones han llegado a comprobaciones similares: los maestros elementales consultan mucho más a menudo con los maestros del mismo grado y de la misma división que con otros colegas (Hargreaves, 1986). Este aislamiento basado en los grados significa que si bien se presta mucha atención a la coherencia curricular lateral dentro de los grados y divisiones, la continuidad vertical de una división o, a veces, de un grado, a la división o el grado que sigue puede ser caóticamente débil.

Por eso, la existencia misma de subgrupos orientados a la innovación, como en la enseñanza en equipo o la capacitación entre pares, puede reflejar o no una cultura de trabajo en equipo de la escuela total. En realidad, Nias y sus colaboradores observaron que los docentes de la misma mentalidad a menudo se reúnen en subgrupos que «estorban la aceptación de ciertas prácticas en toda la escuela, e inhiben la discusión abierta que pudiera conducir a crear una perspectiva conjunta para la escuela» (pág. 53). No negamos que asociarse con un colega innovador pueda ser un paso importante hacia adelante, pero es solamente un comienzo.

La continuidad del currículum y la coordinación transversal a los grados es mucho más probable en las culturas que dan valor a los individuos y a las interacciones sostenidas por una diversidad de personas en toda la escuela. Los lineamientos del currículum formal y las estructuras administrativas (como los equipos de mejora escolar) no producen por sí solos una coherencia curricular en el nivel de la práctica. Al fin y al cabo, la continuidad efectiva se asegura más con el entendimiento humano, la comunicación y el consenso en un nivel informal, y la necesaria apertura, confianza y apoyo que son sus consecuencias. También importa crear una comunidad de docentes cuyas experiencias y compromisos no se limiten exclusivamente a un único grado, división o asignatura, sino que abarquen toda la escuela. Todo esto ayuda a evitar los huecos o las duplicaciones innecesarias en el aprendizaje de los alumnos cuando pasan de un grado al siguiente.

No queremos decir que las disposiciones organizativas sean irrelevantes. Son esenciales para proporcionar mecanismos y posibilidades de trabajo conjunto (véase el capítulo 4). Pero creemos que la relación interpersonal es la subestructura que mantiene unidos los propósitos formales de la continuidad curricular. Sin ello, los procedimientos de consultoría formal no son más que una frágil armazón administrativa.

Algunos directores están muy conscientes de los peligros de la balcanización y han elaborado políticas que contrarresten sus efectos negativos. Ellas incluyen:

Disposiciones para el tiempo de preparación que permiten a los maestros intermedios (que cubren las clases primarias y secundarias iniciales) apreciar las dificultades que presenta y las habilidades que exige la enseñanza de los alumnos más pequeños. Así llegan a valorar más el saber de sus colegas.

Intercambio temporario de docentes por días, semanas o incluso por un año entre la escuela secundaria y los años intermedios de una de sus escuelas «tributarias». Esto puede promover más entendimiento y continuidad para responder a las necesidades de los años de transición (Hargreaves y Earl, 1990).

Disposiciones para grupos cruzados, que comprometan en el trabajo conjunto a maestros y alumnos de diferentes grados, pueden ser muy valiosas para moderar los efectos de la balcanización y crear más entendimiento entre docentes que por regla general están relativamente aislados los unos de los otros.

Estas disposiciones reafirman dos principios fundamentales que apuntalan las relaciones del trabajo en equipo en el personal. En primer término, la experiencia rutinaria de trabajar con otros es un mejor camino para llegar a comprender y cooperar que o bien una persuasión racional de la necesidad de considerar los puntos de vista de los colegas o bien unos procedimientos formales que pretendan crear una relación más estrecha (por ejemplo, a través de un mejor sistema de registros de actividades). En segundo término, el desarrollo de los docentes es inseparable del desarrollo curricular. Estos dos campos de la reforma no se deben abordar aislados sino rutinariamente juntos.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 94-98.

Equipo 4

El trabajo en equipo fácil

Dada la escasez de culturas de trabajo en equipo en los sistemas escolares en general, su creación plena al menos en algunos escenarios ha sido un logro sustancial. Sin embargo, como apuntamos antes, el trabajo en equipo a menudo adopta formas que llamamos limitadas, en lugar de formas amplias. Pueden ser limitadas en el sentido de no extenderse al aula donde los maestros trabajen en la enseñanza conjunta, la observación mutua o la investigación. Por ejemplo, incluso donde los maestros colaboran en el tiempo de preparación es inusual que pasen ese tiempo en el aula del otro. Esto restringe sus posibilidades de indagarse y aconsejarse mutuamente sobre su práctica. Y elimina de la agenda las preguntas más difíciles acerca de la tarea y el modo de hacerla mejor. Los principales elementos de las normas imperantes del aislamiento siguen intactos. La mayor exigencia para las escuelas es extender su trabajo en equipo en este preciso sentido: el que toma la acción como eje y el aula como base.

El trabajo en equipo limitado rara vez ahonda en los fundamentos, los principios o la ética de la profesión. Se suele reducir a la tarea más cómoda de dar consejos, intercambiar estrategias y compartir materiales de una naturaleza más inmediata, específica y técnica. Esta modalidad de trabajo en equipo se reduce a las unidades de trabajo o los temas de estudio particulares sin alcanzar a la intención ni a los valores más amplios de lo que se enseña y del modo de enseñar. Es un trabajo en equipo que se concentra en lo inmediato, en el corto plazo, y excluye los problemas de planificación de plazo más largo. Esta modalidad no contempla los principios de una práctica reflexiva sistemática. En el estudio

sobre el tiempo de preparación, incluso en los escenarios más cooperativos, hubo muchas expresiones en el sentido de compartir, intercambiar, coordinar, celebrar y apoyar. Pero casi no se habló de indagar, cuestionar, reflexionar, criticar o dialogar como actividades valiosas y positivas. La investigación conducida en la escuela también muestra escasas pruebas de que esta modalidad produzca una mejora educativa en las aulas (Levine y Eubanks, 1989). Suele no pasar de lo «fácil».

Acker (1989) proporciona otro ejemplo en su estudio comparativo de dos escuelas primarias en Inglaterra y las respuestas que dieron a la introducción de un Currículo Nacional impuesto desde fuera. Una de esas escuelas tenía muchas de las características aparentes del trabajo en equipo: elevada participación en las decisiones, superposiciones en los roles del personal, solicitud, calidez, humor, camaradería y gratitud. Además de los aspectos externos que comúnmente se mencionan para esta cultura del trabajo en equipo, el estudio de Acker detectó una serie de dificultades. La escuela misma resolvió en definitiva algunas de estas, pero eran indicativas de los problemas clave del trabajo en equipo:

- la modalidad usual era «improvisada, flexible y cálida en lugar de organizada y eficiente»;
- las decisiones conjuntas, que se tomaban incluso en cuestiones de escasa importancia, consumían mucho tiempo;
- los roles eran tan indefinidos que, ante la necesidad de implementar las innovaciones externas, hubo demoras en acondicionar los recursos porque nadie era claramente el responsable de ellos;
- para tomar decisiones, el personal confiaba en la memoria o en la tradición oral en oposición a los informes escritos. Esto traía falta de claridad y de certeza colectivas sobre la política escolar;
- el personal tenía poco contacto con teorías, ideas o consejos profesionales ajenos a la escuela, y para esto dependía quizá demasiado del director o maestro principal;
- la escuela reaccionaba a los cambios externos capaces de afectarla, más que anticiparlos;
- las discusiones y decisiones sobre innovaciones impuestas y supervisadas desde fuera eran lentas y a menudo vagas, lo que introducía desconcertantes demoras en la implementación de las políticas.

Las escuelas donde el trabajo en equipo es fuerte no son débiles ni difusas. No actúan como si el mundo exterior fuera un estorbo. En esta institución, y en muchas parecidas, quizá se insista demasiado en compartir y celebrar la experiencia, y no lo bastante en investigarla y extenderla más allá de las paredes de la escuela. El trabajo en equipo no se debería detener en la afinidad. Es demasiado cómodo evitar discusiones inquisitivas y un trabajo conjunto que plantee desacuerdos sobre los principios y la práctica de la enseñanza. Es una cooperación demasiado fácil.

La cooperación eficaz no siempre es fácil. A veces causa dificultades y también inquietud. Las relaciones cálidas, cariñosas, y la atmósfera de confianza y apertura son casi seguramente necesarias para tener una base de seguridad sobre la que se desarrollen aquellos procesos inquisitivos más exigentes. Pero pasar por el trance de un cambio fundamental, profundo y duradero exige que los esfuerzos de mejora vayan más allá de las decisiones y la planificación conjuntas, la experiencia y los recursos compartidos, y las relaciones interpersonales sustentadoras, e incluyan el trabajo conjunto, la observación mutua y la inquisición reflexiva sobre asuntos concretos. El trabajo en equipo eficaz opera en el mundo de las ideas; analiza críticamente las prácticas existentes; busca mejores alternativas y une esfuerzos en producir mejoras y medir su valor. Creemos que esta es una de las exigencias clave para el trabajo en equipo y el desarrollo profesional en el futuro.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 98-101.

Equipo 5

El trabajo en equipo artificial

Como las culturas del trabajo en equipo no evolucionan con rapidez, serán poco atractivas para administradores que busquen implementar medidas con resultados inmediatos. Las culturas del trabajo en equipo no se dejan fijar con facilidad en el tiempo y el espacio, puesto que sobre todo viven en los intersticios de la vida escolar. Además, las consecuencias de estas culturas son impredecibles. El currículum que se elaborará, el aprendizaje que se alentará, las metas que se formularán no siempre se pueden predecir con fiabilidad de antemano.

Para algunos administradores, esta impredecibilidad puede ser desconcertante. Lo que estas culturas del trabajo en equipo alientan, formulan y desarrollan no siempre coincidirá con las intenciones preferidas por las autoridades ni con las actuales prioridades de una junta escolar. Esto explicaría por qué la mayoría de las culturas del trabajo en equipo adoptan la forma limitada, donde los fundamentos de la práctica, del currículum y de la instrucción no se investigan de una manera inquisitiva, sobre una base continua y en sentido transversal a la comunidad escolar. Las formas de trabajo en equipo más amplias casi seguramente requieren una delegación formal de responsabilidad, en las escuelas y los maestros mismos, de aspectos importantes del desarrollo curricular, de algo en lo que les interesa a los docentes colaborar.

Lo impredecible de las culturas del trabajo en equipo también predispondrá a los administradores a prohiar modalidades que ellos controlen, regulen o dominen. Hemos llamado trabajo en equipo artificial a estas modalidades más controladas (Hargreaves, 1989). Este trabajo en equipo artificial se caracteriza por una serie de procedimientos formales, específicos y burocráticos que privilegian la planificación conjunta entre los docentes, la consulta entre ellos y otras formas de colaboración. Se lo puede observar en iniciativas como la capacitación entre pares, los proyectos de tutorías, la planificación conjunta en aulas provistas especialmente, la gestión autónoma, las reuniones con horarios establecidos formalmente, con definiciones claras de los roles, y los programas de formación para los docentes que trabajan como consultores. Las iniciativas de esta clase son artificios administrativos destinados a introducir el trabajo en equipo en escuelas donde antes era casi inexistente. Se proponen alentar una mayor asociación entre los docentes y fomentar la participación, el aprendizaje y la mejora de habilidades y saberes. El trabajo en equipo artificial también busca la buena implementación de nuevas propuestas y técnicas en una cultura escolar más sensible y sustentadora.

Pero el trabajo en equipo artificial es un arma de doble filo. Tiene posibilidades positivas y negativas, según cómo y cuándo se aplique. En el mejor de los casos, el trabajo en equipo artificial puede ser una fase preliminar propicia a la construcción de relaciones cooperativas más duraderas entre los docentes. Es un modo de ponerlos en contacto. Después, sobre la base de estos elementos informales de reconocimiento, los directores edificarán la confianza y el sustento que son esenciales para crear una comunidad de enseñanza eficaz. Hace falta cierta artificialidad para establecer casi cualquier cultura de trabajo en equipo. Esta no surgirá por generación espontánea. Programar horarios con inteligencia, dejar libres a los docentes para que tengan oportunidad de planificar juntos mientras los directores cubren las clases para facilitar esa planificación, adoptar disposiciones que inviten a los maestros a consultar con los bibliotecarios y con los docentes de la educación especial: todo esto ayuda a crear, aunque desde luego no garantiza, las condiciones favorables al desarrollo de las culturas del trabajo en equipo. El trabajo en equipo artificial también cuestiona la complacencia colectiva, y amplía el campo de colaboración docente. Puede llamar la atención sobre el trabajo conjunto.

No obstante, en el peor de los casos el trabajo en equipo artificial se puede reducir a un rápido e ingenioso sustituto administrativo de las culturas del trabajo en equipo docente. Para desarrollar estas culturas se requiere mucho más tiempo, esmero y sensibilidad que para cambios rápidos de naturaleza superficial administrativa. Si se implementa de manera incorrecta, el trabajo en equipo artificial puede reducir la motivación de los maestros para cooperar. Construir las culturas del trabajo en equipo supone un largo itinerario evolutivo. No existen atajos.

Desde luego, como ya sostuvimos, las culturas del trabajo en equipo no surgen de manera espontánea o completamente solas. También requieren una dirección e intervención administrativas. Pero en términos generales es una intervención de auspicios y ventajas que crea oportunidades para que los docentes trabajen juntos en el horario escolar. Las culturas del trabajo en equipo no imponen el auxilio ni la asociación entre colegas: los fomentan y facilitan. Esto las distingue de las escuelas caracterizadas por versiones más superficiales, de trabajo en equipo artificial.

En algunas de las formas más cuestionables del trabajo en equipo artificial, el compañerismo y la asociación se imponen por vía administrativa y producen un grado de inflexibilidad donde fracasan los

principios del juicio autorizado que constituyen la esencia del profesionalismo docente. Hay muchos ejemplos de trabajo en equipo impuesto que navegan engañosamente bajo la bandera de la cultura del trabajo en equipo. Ciertas formas de capacitación entre pares, que no sólo alientan sino que ordenan a los docentes el trabajo conjunto para mejorar su práctica, equivalen a un trabajo en equipo impuesto (Hargreaves y Dawe, 1990). Las formas coercitivas de supervisión impersonal, donde asistencia se asimila a evaluación y se ofrece ayuda bajo el pabellón de la jerarquía, no son sino otro tipo de trabajo en equipo impuesto (Grimmett y Crehan, 1991). Otro caso de trabajo en equipo impuesto es aquel en que se pide a los maestros de aula reunirse siempre con su profesor de educación especial en un horario fijo aunque de hecho no haya asuntos que discutir (Hargreaves, en preparación).

El uso del tiempo de preparación es otro ejemplo. Las respuestas de algunos maestros en sus entrevistas durante el estudio sobre el tiempo de preparación indicaron que si bien en general lo utilizaban para trabajos en equipo solicitados por el director, también empleaban una parte para retirarse a su aula u otro espacio y trabajar solos, sobre sus propias clases, en resolver la plétora de pequeñas tareas para las cuales el tiempo de preparación tiene tanta importancia. Ahora bien, cuando hacían esto se sentían culpables y temerosos de ser descubiertos por su director, y no sin justificación. Un director nos explicó que se había puesto furioso cuando descubrió que los maestros a los que había reemplazado en persona para que tuvieran tiempo de planificar juntos, en realidad no lo hacían sino que trabajaban solos en preparar clases y poner notas. La respuesta de estos maestros fue pedirle que confiara en ellos. Le dijeron que habían planificado juntos, pero que luego les pareció más apropiado trabajar solos. El director no se convenció ni se calmó. Después de haber invertido gran parte de su tiempo en permitirles planificar juntos, pensó que habían defraudado su confianza no cumpliendo con lo prescrito.

El tiempo de preparación y su uso apropiado ha complicado las relaciones entre la vida de los maestros y su trabajo de una manera que los directores no siempre pueden apreciar. Por ejemplo, la mayor parte de los docentes entrevistados en el estudio no consideraban el tiempo de planificación, como se lo llamaba a veces, como el mejor momento para planificar. Los períodos de preparación eran por lo común muy breves, de cuarenta minutos o menos. Muchos minutos se perdían atendiendo clases hasta que el maestro reemplazante llegaba, llevando a los niños al gimnasio para supervisar que se cambiaran, acudiendo a la sala de maestros si el aula del docente estaba en uso, y así sucesivamente.

Por lo común, este tiempo se consideraba demasiado breve para una planificación continuada, fuera esta colectiva o individual. Estos docentes preferían planificar en otros momentos, como en la pausa del almuerzo o después del horario escolar. El tiempo de preparación se utilizaba más para «despachar» tareas pequeñas e innumerables como fotocopias y llamadas telefónicas, que se harían con menos eficiencia en otros momentos cuando los otros docentes clamaran por los mismos recursos. Esta pauta de trabajo en el tiempo de preparación era sumamente útil para muchos maestros y les dejaba tiempo para planificar otros asuntos de una manera más continuada en la jornada escolar.

En cambio, para otros docentes, el tiempo de preparación era ideal para planificar con los colegas. Por ejemplo, su actuación como entrenadores o árbitros de equipos deportivos les dejaba pocas oportunidades para encontrarse con sus colegas en otros momentos. Acuciantes responsabilidades hogareñas hacían difícil para muchas maestras quedarse en la escuela después de la hora de salida y planificar en ese momento con sus colegas (aunque algunas se sometían a molestias extraordinarias). El tiempo de preparación era para ellas un buen momento para trabajar con los colegas.

Por lo tanto, el tiempo de preparación y sus usos establecen una relación compleja y variable entre el trabajo de los docentes y las circunstancias de la vida. No existe una fórmula administrativa exenta de ambigüedad para resolver esto. El principio básico es en cambio el de la flexibilidad y prudencia administrativa para delegar en los maestros mismos las decisiones sobre el uso de los períodos de preparación. Por lo general es mejor que los directores establezcan expectativas de tareas en equipo (para discutir y elaborar entre colegas) en lugar de expectativas de tiempos de equipo. Se debe evitar el trabajo en equipo impuesto.

Vale la pena una última observación en el examen de las culturas del trabajo en equipo. Tras analizar la investigación sobre las organizaciones que se manejan bajo esta modalidad, Rothschild (1990) concluye que la socialización propia de las mujeres las prepara mejor para desarrollar y dirigir estas organizaciones. Las mujeres, más que los hombres, suelen negociar los conflictos para proteger relaciones laborales existentes (a diferencia de un manejo del conflicto para ganar-perder) y valoran las relaciones mismas, y las que ellas mantienen, como parte de su compromiso con los cuidados formativos (en lugar de verlas como un instrumento para otros fines). Shakeshaft (1987) descubre regularidades similares en sus estudios sobre las mujeres y el liderazgo en los sistemas escolares.

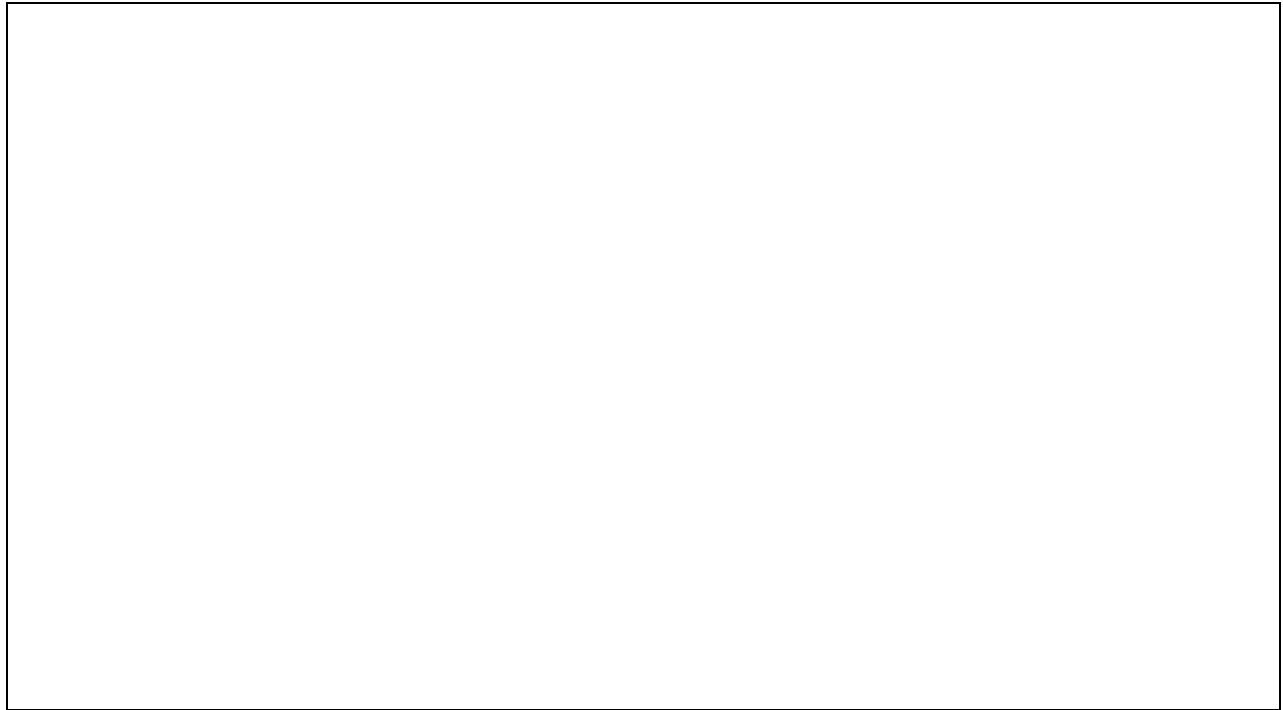
Esto no significa que todas las mujeres sean mejores que los hombres para dirigir escuelas. Hay buenos

y malos directores de ambos sexos. Y no se trata de características que se tengan desde el nacimiento. Pero las regularidades son evidentes. A medida que más mujeres asciendan a los puestos superiores, nuestros modelos de interpretación del liderazgo eficaz quizás experimenten transformaciones significativas. Será importante buscar, apreciar y fomentar nuevas formas de trabajo en equipo. También integraremos las cualidades -que el estereotipo define como masculinas- del centramiento en la tarea y el análisis, y aprenderemos de ellas, porque de lo contrario no introduciremos el trabajo en equipo en el dominio de la investigación rigurosa y la mejora. Una razón por la cual las formas de liderazgo femenino son especialmente importantes es que la presencia de mujeres en los altos niveles de la gestión educativa, al menos en cantidad, es relativamente nueva. También hay algunas pruebas de que los grupos con más equilibrio entre los géneros mejoran el rendimiento tanto de los hombres como de las mujeres (Rothschild, 1990).

La cuestión es no incluir a los hombres y mujeres en estereotipos, sino identificar las cualidades más potentes y perdurables del liderazgo en equipos, alentarlas en los maestros y administradores de ambos sexos, y construir equipos de liderazgo eficaz donde esas cualidades se distribuyan y combinen en los grupos. Es un requerimiento en extremo difícil porque todavía no conocemos el mejor modo de desarrollar y sostener las culturas del trabajo en equipo por períodos largos. Esta dificultad hace probable que el trabajo en equipo artificial caracterice a muchos de nuestros primeros intentos. Cuando se utiliza de una manera auspiciosa, no controladora, el trabajo en equipo artificial puede proporcionar un punto de partida y un primer paso necesario hacia el desarrollo de culturas de trabajo en equipo profundas y orientadas. Pero no puede ser un sustituto conveniente de esas culturas que requieren tiempo, paciencia y habilidad para evolucionar y desarrollarse.

Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 101- 108.

Cuadro sinóptico o mapa conceptual



- Siga la exposición de los equipos y registre sus dudas, observaciones o comentarios respecto a lo que se dice:

El

aislamiento

La cultura del individualismo

La potencialidad del trabajo en equipo

La dificultad del trabajo en equipo

La balcanización

El trabajo en equipo fácil

El trabajo en equipo artificial

- Resuelva junto con su equipo el siguiente ejercicio, considerando la información de los textos trabajados.

Casos	Trabajo en equipo que se ejemplifica
<p>La colaboración entre las y los profesores es una de las características de la escuela X, se reúnen cada 10 días para preparar sus clases, intercambian estrategias y materiales; frecuentemente toman juntos cursos de actualización.</p> <p>En sus reuniones de consejo técnico reina un clima de trabajo académico y abundan expresiones como: apoyar, compartir, intercambiar y coordinar.</p> <p>Debido a lo anterior, el ATP de la zona, invito a la escuela a participar en unas actividades de reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Solicitando voluntarios para observar la clase de un compañero y permitir ser observados, a fin de contar con información de primera mano, para detonar un ejercicio grupal de reflexión y retroalimentación sobre las prácticas de enseñanza. Asimismo, ofreció las garantías necesarias de confidencialidad y respeto, sin embargo, ningún profesor de la escuela X accedió a su pedido.</p>	

<p>La escuela “N” cuenta con una confortable sala de maestros, en la que se reúnen a la hora de entrada y durante el recreo, en este espacio, los docentes platican anécdotas sobre los alumnos, bromean y se cuentan sus cuitas personales. En esta escuela se respira un ambiente de cordialidad y camaradería, todos están dispuestos a brindar su apoyo moral y económico a sus compañeros, en caso de algún problema personal. Al sonar el timbre regresan rápidamente a sus salones para no hacer esperar a los estudiantes. El director presume del buen ambiente de trabajo de su escuela.</p>	
<p>En la escuela “Z”, hay un grupo de profesores que, por lo general, obtienen los primeros lugares de aprovechamiento en la escuela y en la zona, superando de forma admirable las carencias socio-culturales de sus estudiantes.</p> <p>A este grupo de profesores, se unió un profesor recién llegado al plantel, por recomendación del director, por lo que se reúnen frecuentemente, intercambian ideas, materiales didácticos, artículos pedagógicos, revisan los programas, etc.</p> <p>También en la escuela Z, hay otros dos grupos de profesores que solamente se reúnen con el colectivo docente en las juntas convocadas por el director, el nivel de aprovechamiento de sus alumnos es regular, pero demuestran una clara hostilidad hacia el primer grupo.</p>	

- Elabore conclusiones en torno a:
 1. El papel de los directivos escolares en la implementación del trabajo en equipo en sus escuelas.
 2. El diseño de estrategias para evitar el aislamiento y la balcanización en sus escuelas.

1. _____

2. _____

SESIÓN 3

Liderazgo y gestión escolar

Propósito:

Comprender el cargo de director de una institución educativa en sus posibilidades y limitaciones para ejercer un liderazgo activo para dirigir la mejora escolar.

Duración: 6 horas

Materiales:

- Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 5 – 29.
- Hargreaves, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Madrid, Ediciones Morata, 1996.
- Sacristán Gimeno, en **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO/ OREALC, Santiago, Chile, 1992.

Productos:

1. Elaboración de preguntas reflexivas sobre el cambio educativo y sus implicaciones en la gestión y el liderazgo educativo.
2. Conclusiones sobre la transformación del liderazgo escolar en la coyuntura sociohistórica actual.
3. Dramatización sobre las prácticas del liderazgo que fortalecen la gestión educativa.
4. Reflexión por escrito sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas.

1. Actividades de inicio.

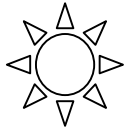
Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos. Y promover el intercambio de las reflexiones de los participantes sobre la eficacia escolar.


- Revise junto con el coordinador el propósito y los productos que se esperan obtener a lo largo de esta jornada, registre a continuación las dudas o inquietudes que surjan en usted al realizar este análisis.

- Presente la estrategia que diseño para iniciar en su escuela una gestión participativa y democrática con base en un problema detectado en el diagnóstico de su escuela.
- Anote los aspectos que despierten su interés de las experiencias de sus compañeros.

2. Función directiva

Las actividades que se presentan a continuación fueron diseñadas con la finalidad de que los participantes reconozcan el tipo de liderazgo que ejercen en sus escuelas y conozcan las nuevas propuestas sobre el liderazgo escolar.



- De acuerdo con las instrucciones del facilitador, escriba todo lo que considere necesario en los siguientes espacios 

LIDERAZGO

GESTIÓN

- Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué consideran que estas acciones pertenecen a uno u otro aspecto de la función directiva?
2. ¿Qué acciones son comunes a liderazgo y a gestión? ¿por qué?

1. _____

2. _____



- Intégrese a un equipo, de acuerdo con las instrucciones del facilitador
- Lea el siguiente texto.

La comprensión del cambio

Cuando se habla de la escuela, suelen surgir las analogías con las empresas. Sin embargo, esas analogías se discuten. Las escuelas no son empresas. Los niños no son productos. Por regla general, los educadores no consiguen beneficios.

No obstante, las escuelas y las empresas no son absolutamente diferentes. Los grandes institutos de secundaria, en particular, comparten bastantes características importantes con las empresas: gran cantidad de personal, jerarquías de mando bien delineadas, divisiones de responsabilidad especializadas, demarcación de tareas y papeles, y problemas para conseguir coherencia y coordinación. Cuando el mundo empresarial entra en crisis importantes y sufre transiciones profundas, las organizaciones de servicios humanitarios, como los hospitales y las escuelas, deben prestar mucha atención, porque pronto las afectarán crisis semejantes.

Es difícil que algún observador del mundo social que le rodea no tenga conciencia de los enormes cambios que están produciéndose en el mundo empresarial. Reestructuraciones, reducciones de plantilla, cambio de organización que están teniendo que afrontar muchas empresas y sus empleados. Los negocios quiebran. Las jerarquías de las organizaciones se hacen más uniformes y los estratos de la burocracia desaparecen.

El liderazgo y la forma de ejercerlo experimentan extraordinarias transformaciones. Cuando las estructuras tradicionales se consumen y aparecen otras nuevas, las pautas de cambio se celebran, a veces, con elogios a la potenciación personal o al aprendizaje y desarrollo de la organización. En otras ocasiones, las celebraciones no son sino el velado eufemismo del colapso de la empresa, de la crueldad gerencial o de la quiebra calculada. Dependiendo del punto de vista de valores de cada uno y, a veces, de la situación también, estas transformaciones de la vida de la empresa pueden ser heroicas u horribles. En cualquier caso, su impacto en el mundo empresarial y más allá de él es formidable.

Las transformaciones sociales a las que estamos asistiendo al final del milenio van mucho más allá del mundo empresarial. Los grandes cambios en la vida económica y de las organizaciones van acompañados por cambios igualmente profundos, con los que se interrelacionan, en la organización y el impacto del saber y de la información; en la expansión global del peligro ecológico, con la creciente

conciencia pública de ese peligro; en la reconstrucción geopolítica del mapa global; en la restitución y reconstitución de las identidades nacionales y culturales e, incluso, en la redefinición y reestructuración de las identidades humanas (human selves).

Aunque, en cierto sentido, el cambio es ubicuo, el péndulo social siempre está oscilando y no hay nada nuevo bajo el sol, la yuxtaposición de estos cambios generalizados hace que sea más que un simple cambio de moda social. En efecto, no es demasiado dramático decir que estos cambios combinados y conectados marcan el declive de un período sociohistórico clave y la llegada de otro. Este significativo cambio sociohistórico nos plantea problemas muy importantes en torno al fin del siglo.

Dado su papel en la preparación de las generaciones del futuro, las consecuencias de estos cambios son especialmente importantes para los profesores. Sin embargo, aunque las reverberaciones del cambio están empezando a dejarse sentir en el ámbito educativo, a menudo sólo se comprenden vagamente. En realidad, la bibliografía general sobre el cambio educativo lo ha tratado de forma más bien pobre.

La bibliografía sobre el cambio educativo está repleta de teorías y modos de ver lo que ha llegado a conocerse como el proceso de cambio. Tratando los aspectos más genéricos del cambio educativo, esta bibliografía nos ha ayudado a apreciar cómo se implementa el cambio, cómo las personas lo realizan por su cuenta y cómo persiste. El liderazgo cambia y, con el tiempo, se institucionaliza. Sin embargo, con frecuencia, la atención intensiva y acumulativa dispensada al proceso de cambio ha llevado a lo que Robert Merton llamaba desplazamiento de metas.

Dicho desplazamiento se produce cuando nos quedamos tan fascinados por los medios con los que tratamos de alcanzar nuestras metas que aquéllos suplantán, en último extremo, a éstas. Los objetivos originales acaban pasándose por alto u olvidándose. A menudo, la preocupación por el proceso de cambio acaba así. Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano.

En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claros sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlos. Aunque ahora nos encontramos con un impresionante discurso profesional sobre el proceso de cambio, nuestra atención al fin y al contexto del cambio y a los discursos mediante los que se interpreta y expresa, sale relativamente mal parada.

El discurso se basa en la proposición fundamental de que los problemas y los cambios a los que se enfrentan profesores y escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que se enraízan en una importantísima transición socio histórica desde el período de la modernidad al de la postmodernidad. Las demandas y contingencias del mundo postmoderno, cada vez más complejo y acelerado, están afectando de forma creciente a profesores y escuelas.

Sin embargo, a menudo su respuesta es inadecuada o ineficaz, dejando intactos los sistemas y estructuras del presente o retirándose a los reconfortantes mitos del pasado. Las escuelas y los profesores tratan de aplicar soluciones burocráticas de corte modernista: más sistemas, más jerarquías, más imposición del cambio, más de lo mismo.

O se retiran con nostalgia a los mitos premodernos de la comunidad, el consenso y la colaboración, en donde lo pequeño es hermoso y las amistades y la lealtad vinculan a los profesores y a otros en redes tupidas y protegidas de objetos y pertenencias comunes.

En muchos aspectos, las escuelas siguen siendo instituciones modernistas y, en algunos casos, incluso premodernas, que se ven obligadas a operar en un complejo postmoderno. A medida que pasa el tiempo, la distancia entre el mundo de la escuela y el mundo exterior a la misma se hace cada vez más evidente. El carácter anacrónico de la escolarización es cada vez más transparente. Esta disparidad define gran parte de la crisis contemporánea de la escolarización y la enseñanza.

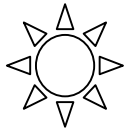
A. HARGREAVES, *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Ediciones Morata, 1996.

- Junto con su equipo elabore tres preguntas para iniciar la reflexión y el debate sobre lo que en él se dice.

1. _____

2. _____

3. _____



- Participe en la discusión y registre los puntos de acuerdo a los que se arribo en el grupo.

- Elabore conclusiones en torno a los siguientes ejes:

1. Las consecuencias de los cambios sociales en la labor educativa
2. El impacto de las transformaciones sociohistóricas en la estructura escolar.
3. Los efectos del cambio sociohistórico en el liderazgo y la gestión directiva.

1. _____

2. _____

3.

3. Liderazgo



- Intégrese a un equipo de acuerdo con las instrucciones del facilitador.
- Lea el texto asignado y localice las ideas claves del mismo, para posteriormente elaborar un cartel.

Equipo 1

Ser jefe ya no es lo que era

La tarea de dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La idea de jefe como jerarca ha cambiado o, más precisamente, transita hacia un cambio muy relevante. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo del compromiso y la responsabilidad, obstaculiza el trabajo creativo de casi todos y, por supuesto, concibe el trabajo en equipo. La tarea de dirección de grupos humanos no resiste una práctica restringida al mantenimiento del orden y del control a través de los procedimientos.

Las premisas de trabajo del modelo burocrático se apoyan en la necesidad de generar rutinas de trabajo, de censurar el desarrollo de criterios propios por parte del operador, privilegiando la organización centralizada, la planificación detallada de los rituales, y las tareas individuales que se encadenan a través de múltiples procesos de inspección y control. Para “administrar lo dado” se requieren ciertas certidumbres: de tecnologías, de mercados, de calidades, certidumbres con las que ya no contamos.

Sacudidos por fuertes transformaciones sociales, políticas, productivas y tecnológicas, vivimos en contextos más complejos, dinámicos, exigentes y cambiantes, en tiempos turbulentos donde lo que se sabe no alcanza para impulsar y generar cambios, y donde es necesario reconocer la necesidad de otros saberes y competencias.

¿Qué inhibió la cultura de la jerarquía?

El modelo clásico de la administración diseñó cadenas de jerarquías. A cada función de una organización se correspondía una línea de control basada en normativas externas, generales y formales. La jerarquía entendida como control desalentó el desarrollo de un sentido de compromiso con la calidad del trabajo y se tradujo en rigidez, pérdidas de calidad y deterioro de las empresas.

La jerarquía, con sus niveles y prácticas de control, desaprovecha la oportunidad de incorporar la creatividad y el criterio de los actores, así como la de formar una ética de la responsabilidad en todos los escalones de una organización. El dinamismo actual exige, en cambio, desarrollar a pleno las capacidades del ser humano eliminando los resabios del modelo de la administración que aún obstaculizan la puesta en práctica de redes de cooperación y la posibilidad de trabajar formando equipos que puedan desarrollar al máximo la profesionalidad de los sujetos de las organizaciones.

La cultura de la jerarquía administró regularidades pero aplastó el cambio

Los procesos de trabajo del modelo clásico se apoyaban en la necesidad de generar rutinas de trabajo,

de programar totalmente esos procesos según criterios-estándares independientemente de las capacidades personales.

La regulación minuciosa del trabajo priva a las organizaciones de dos aspectos centrales en un proceso de fortalecimiento: el aprendizaje y la innovación; si el trabajo se realiza en forma estandarizada, quizás pueda lograrse regularizar su ritmo, pero seguramente no quedarán espacios para los aportes personales; no habrá lugar para incorporar nuevos procedimientos, ni para inventos que conduzcan a innovaciones.

Un sistema de jerarquías administra lo previsible, lo regulado, pero no puede desatar innovaciones. Para innovar verdaderamente es necesario promover una ruptura con las rutinas, las tradiciones y con todo lo que conserva los altos niveles de complacencia en la cultura “del siempre fue así”.

La dirección en un entorno de incertidumbre

La idea de conducción ligada sólo a la noción de jerarquía sucumbe frente a la nueva situación de incertidumbre, quiebres históricos y transformaciones. Está en crisis la concepción de que una organización requiere de varios niveles de jerarquía y control para desarrollar proyectos exitosos. Se ha empezado a revertir la tendencia a contar con grandes pirámides jerárquicas, con fuerte predominio de relaciones verticales de subordinación.

Tiempos de rápidos cambios exigen rápidas respuestas, construidas sobre recreaciones del saber, múltiples e inteligentemente articuladas en el diseño de un producto o de un servicio. Una organización que concentra hacia arriba todas las facultades de diseño y decisión es incapaz de responder con eficacia y eficiencia a los nuevos desafíos. Las grandes pirámides incrementan los costos de funcionamiento, desconocen las competencias y los saberes específicos desarrollados en los distintos niveles personales. La jerarquía formaliza la comunicación, multiplica las posibilidades de incomunicación y los déficits de consenso.

El rediseño de las organizaciones se construye sobre otras bases: una pluralidad de sujetos con sus múltiples saberes, la consideración del aprendizaje sobre la misma organización y la construcción de futuro que oriente hacia dónde dirigirse. En consecuencia, la estructura se “achata”, se simplifica y se redefine el sentido de los roles y de las funciones de todos los que trabajan en una organización.

En un entorno de acelerados cambios y de gran dinamismo social y cultural, las organizaciones están forzadas a un dilema de hierro: propiciar procesos de mejora continua o hacerse invisibles frente a las múltiples demandas; estos contextos necesitan nuevos estilos de dirección: se trata del desafío del liderazgo, del cambio permanente y aprendizaje sobre lo que hacemos.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 5-6

Equipo 2

¿Por qué el liderazgo en tiempos de transformación?

A la gestión y a las funciones directivas de la administración se las relaciona generalmente con las acciones de los actores dirigidas a anticipar, proyectar, organizar, decidir y evaluar los procesos y las estrategias de una organización.

Si bien no es un tema reciente, las acciones ligadas al liderazgo vuelven a figurar en los estudios de organizaciones escolares que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza.

Gestión y liderazgo son dos nociones integradoras del universo de los procesos de dirección de los ámbitos organizativos. La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto, en tanto que el liderazgo se vincula con los valores, los propósitos, la pasión y la imaginación, necesarios para poner en circulación los procesos de animación y movilización de los actores del sistema.

¿Qué es el liderazgo?

El liderazgo puede definirse como el conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos.

Se vincula con la capacidad de generar procesos de sensibilización y convocatoria a trabajar en

colaboración con otros, en el logro de los fines y los valores generalmente sepultados en el fárrago de las rutinas cotidianas. Desde el papel de líder, el gestor convoca a promover la comunicación y el sentido de los objetivos que se pretenden lograr en el futuro inmediato, en el mediano y en el largo plazo. Así, el liderazgo se relaciona con motivar e inspirar esa transformación y hacer interactuar las acciones personales y las de los equipos.

El gestor, como líder, comunica la visión de futuro compartido de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos. La cultura de raíces burocráticas nos ha hecho suponer muchas veces que con elaborar objetivos y programas es suficiente para desempeñar una buena gestión. Sin embargo, la comprensión de los fines de los proyectos por parte de los innumerables actores que participan en una gestión nunca fue ni podrá ser un proceso obvio, de adhesión inmediata.

El liderazgo asume el complejo desafío de convocar a participar en extensas redes de trabajo orientadas a asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes.

El liderazgo como factor de transformación

El liderazgo como dimensión de la conducción de organizaciones evoca tiempos de transformación, de crisis, de incertidumbres, para los cuales no son eficaces las imágenes de mundo basadas en el pasado o en las rutinas establecidas, ya obsoletas. Encierra un conjunto de procesos que, en primer lugar, asume nuevos desafíos y, en segundo lugar, los instala en contextos significativamente desafiantes, cambiantes, removedores que promueven una nueva configuración del sentido y del quehacer en colaboración.

Los procesos ligados al liderazgo son insoslayables en épocas de grandes transformaciones, en tiempos en que las representaciones sobre las prácticas pedagógicas –sean éstas de nivel macro o micro– requieren otros imaginarios que generen y despierten una nueva mentalidad y acciones. Se trata de cuestionar lo que hacemos para generar nuevas comprensiones y procesos para concretarlas.

Innovación y complejidad

Las actuales circunstancias de cambio, nos llevan a reconocer y reflexionar sobre cómo los sistemas tradicionales han obstruido el desarrollo de la individualidad, y la capacidad de colaboración con otros y esto les ha significado a las organizaciones la inercia y la traba para concebir y desarrollar innovaciones. El cambio paradigmático que hoy transitan las disciplinas de la organización y de la gestión imponen una revisión profunda de estas premisas.

El cambio organizacional se relaciona con: el trabajo en equipo, la capacidad de colaboración, la reflexión entre los miembros sobre qué hacer, qué resulta y qué se aprende de ello, el estímulo de los comportamientos innovadores y la cultura organizacional que genera y sustenta.

Para ser efectivas, las organizaciones deben tener la capacidad de dar respuesta a los desafíos planteados por la sociedad y las situaciones por las que atraviesen. Los docentes tendrían que desempeñar un papel protagónico en el cambio por estar permanentemente en contacto con las demandas sociales, laborales, políticas y económicas. Una organización con mayor nivel de delegación, se ubica en una posición más favorable para maniobrar, que otra con una estructura rígida. Y, a su vez, requiere más comunicación y más capacidad de autonomía y el de trabajo en colaboración.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 9-10

Equipo 3

El poder de generar una creatividad colectiva

Los requerimientos de las nuevas culturas de trabajo en las organizaciones exigen algo más que dirigir; se necesita también una clara visión que estimule y genere grupos, alianzas, motivaciones y competencias para actuar. Es preciso generar organizaciones “llenas de vida”, en la expresión de Kotter y, en este sentido, el liderazgo se vincula con los procesos relacionados con el aprendizaje y la motivación orientada a atraer a la gente deseosa de aportar. Es entonces cuando esa clara visión cumple su objetivo. El término visión es la imagen de futuro que deseamos crear. Por ejemplo: aprendizajes potentes y significativos para TODOS los niños y los jóvenes de nuestra provincia, de nuestro estado, departamento o Nación.

Sin duda, esta imagen no genera por sí misma esos aprendizajes, pero sí puede constituirse en un puente o herramienta de comunicación con la comunidad: con los docentes de nivel inicial, EGB, polimodal, con los formadores de docentes, con los responsables de las unidades de planificación y evaluación, con todos los integrantes de la red educativa. Sin duda esta visión puede comunicar el horizonte a los padres y madres, a la comunidad local toda.

La visión tiene que ser explicitada en tiempo presente, como si ya estuviera sucediendo, tiene que comunicar adónde queremos ir y cómo seremos cuando lleguemos allí, según recomienda Peter Senge (1994). Ella explicita el sentido más profundo de la organización, su propósito, y así se remite a los fines y no a los medios.

La visión expresa el sentido de misión, la expresión de la finalidad o la razón de ser de esa organización, de la cual se deriva su horizonte y su trayectoria. Se construye con los elementos conceptuales y situacionales de ese espacio educativo. Esa visión implica la enunciación explícita del contenido de la misión, en relación con la calidad y la pertinencia, asumida por todos los sectores que participan en la configuración de esa comunidad educativa.

Es de alguna manera una utopía, es un escenario de futuro posible y altamente deseable. En este sentido, el liderazgo colabora a crear una nueva realidad deseada a partir de la comunicación de esa visión de futuro, orientando a los actores hacia ese escenario.

A través de la visión, el liderazgo construye un mensaje que redefine la naturaleza de las cuestiones fundamentales, las que son incompatibles en el estado actual de la situación educativa. Vuelve a plantearse el qué y para qué.

La visión se autopostula como crítica de las realidades y de las mentalidades, se propone cuestionar los niveles de complacencia e indiferencia predominantes frente a las oportunidades socialmente disponibles o a las potencialidades humanas no desarrolladas. El mayor enemigo de un proceso de transformación es precisamente esta complacencia generalizada que encubre una profunda frustración y descreimiento en las potencialidades de la acción colectiva y, en el fondo en las propias potencialidades. Por esta razón, la visión descubre y devela el fracaso, la ineficiencia, el derroche y la mediocridad.

La visión tiene un carácter humanista y se preocupa por la formación en los procesos cotidianos de trabajo. Encierra una utopía sobre la persona, la organización o la sociedad, aunque nunca la llegue a definir racionalmente como esperarían los planificadores y los técnicos hacedores de programas. Plantea que el aprendizaje es posible, que la calidad es alcanzable, que la cooperación es practicable, que la equidad es construible. Es decir, comunica sueños de grandeza que son intrínsecamente motivadores. El liderazgo convoca a construir la transformación trascendiendo las conductas y motivaciones utilitarias del hombre para acceder a su naturaleza altruista. Esto es posible finalmente, porque la utopía no sólo propone un modelo de sociedad abstracto sino que promete un lugar personal en ella. Así hace de la visión de futuro una misión personal asumible como vocación y como realización plena de las potencialidades.

El liderazgo construye colectivamente una malla de trabajo, de desempeños, de sueños, de representaciones, de calidades. El liderazgo sueña grandezas pero con los pies en la tierra. Desata procesos específicos que permiten visualizar pequeños logros en el corto y mediano plazo, que apunten a practicar ese futuro, para aliviar la tensión del “ya pero todavía no”. Nada anula mejor una visión de futuro que la imposibilidad de crear logros parciales anticipatorios –metas- de los grandes desafíos planteados.

El liderazgo tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida, en este sentido es colectiva; intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas. Abre las puertas al aprendizaje

permanente, a la experimentación y la exploración de soluciones, y a la búsqueda de criterios compartidos y no de prácticas repetitivas.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 11-12

Equipo 4

La organización como marco del profesionalismo del docente

No se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de “estilo profesional” por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica. Los estudios sobre la génesis del profesionalismo en cada docente hablan siempre de la importancia de la socialización profesional en el marco escolar.

Históricamente, el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes “imágenes” para pensar en los profesores: desde una concepción espiritualista e idealista que centra su valor en la acumulación de virtudes y cualidades ideales que nadie posee, hasta la visión tecnicista y conductual de reducir su profesionalismo a un cúmulo de destrezas, pasando por la idea más reciente de ser un agente que toma decisiones racionales en la práctica guiado por un cierto procesamiento de información, o por la imagen de un artista artesano que tiene que redescubrir su técnica para moldear cada situación irrepetible. En menor medida se ha explicado su profesionalismo en relación con las coordenadas del puesto de trabajo real que desempeña en las instituciones escolares, cuando esas condiciones laborales –fruto de un estatus cultural y socioeconómico- marcan la práctica cotidiana de su hacer pedagógico. Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases. En otras palabras, esas circunstancias y los trabajos/aprendizajes en las aulas están inextricablemente relacionados.

Los profesores no son técnicos que derivan directamente sus acciones concretas partiendo de conocimientos preexistentes de carácter científico o de su propia iniciativa. La práctica educativa es anterior al conocimiento sobre lo educativo y se determina por otros factores y mecanismos. La enseñanza es una práctica que supone componentes o dimensiones diversas:

- Reglas colectivas de comportamiento común a todos los profesores que las comparten como normas de cultura profesional y que, no siendo determinantes ni ajenas a las acciones individuales, forman tradiciones colectivas que afectan a todos ellos, a un determinado nivel de enseñanza, a los docentes de una cierta especialidad, etc. En este sentido, el cambio pedagógico es un cambio de una cultura colectiva. Esas reglas colectivas se plasman en la forma de desarrollar el trabajo individual y colegiado en los centros.
- Normas de comunicación profesional de los profesores entre sí, que dependen de la organización interna del trabajo en los centros, de la organización política del sistema escolar, de la formación del profesorado, del sistema de control e inspección, etc. Cambiar la práctica implica, en este sentido, alterar los parámetros organizativos y de control a que está sujeto el profesorado.
- Reglas de comunicación y control interpersonal con los alumnos a su cargo, diferenciadas según sexo, grupo social, etc., que dependen de la idiosincrasia personal de los profesores y directivos, de la cultura externa que asigna un cierto valor y estatus al niño/a y adolescente en desarrollo; o directamente relacionadas con las funciones de guardería y control para la socialización que tiene la institución escolar. El cambio educativo implica una alteración del clima psicosocial y de las formas de ejercer el poder y el control.
- Normas implícitas y explícitas de relacionarse con la comunidad exterior, con los padres, con agentes y estímulos culturales de la comunidad, desarrollando un proyecto educativo aislado de la cultura exterior o proyectándose como entidad cultural en dicha cultura. Las reformas educativas pueden suponer formas distintas de relacionar el centro, los profesores y los alumnos con la comunidad y cultura exteriores, estimular la participación y democratización para canalizar esas relaciones en las dos direcciones: proyección del centro en el exterior y evitar el

aislamiento de la cultura escolar respecto de la externa.

- Conjunto de valores que de forma expresa o tácitamente orientan las prácticas y que condicionan las expectativas que se tienen sobre los alumnos, los profesores y la función de las escuelas. Valores que no suelen ser coherentes entre sí, ni coincidir en todos los sectores sociales o grupos que participan del hecho educativo. Esos valores ponderan de forma singular los fines prioritarios que debe cumplir la escuela: orden, disciplina, cultivo del intelecto, formación del carácter, preparación profesional, etc. Los cambios educativos pueden suponer y requerir cambios en la jerarquía de esos valores, primar los de un grupo sobre los de otros, etcétera.
- Una selección del conocimiento, con la adopción de una determinada orientación epistemológica sobre él mismo, opciones sobre las formas de organizarlo y presentarlo, partiendo de decisiones acerca de su utilidad en la educación en la sociedad o en la economía, así como una distribución de aquel para diferentes tipos de alumnos (según su edad, género, condición social, etcétera). Cambiar la educación en este sentido implica alterar el currículo establecido en cuanto a contenidos, destinatarios, forma de organizarlo, reorientaciones en la formación y actualización del profesorado, cambios en los medios que elaboran el currículo, disponibilidad de recursos materiales, condiciones apropiadas de enseñanza, etcétera.
- Todo esto se expresa a través de prácticas pedagógicas concretas en el aula, en los centros y en la prolongación de trabajos relacionados con tareas académicas que cada vez más tiene la institución escolar en tiempos y espacios de profesores y alumnos fuera de ella. Prácticas que son de diversa índole: didácticas, de asesoramiento, evaluadoras, organizativas y de gestión. El cambio y la innovación de esas prácticas no consiste en una mera sustitución de unas por otras, en buscar alternativas técnicas para plasmar en la práctica un currículo determinado y cultivar unos valores, sino que suelen ser adaptaciones derivadas de exigencias procedentes de los aspectos anteriormente señalados e implican toda una estructura del profesionalismo docente.
- Conocimientos muy diversos –científicos y/o de “sentido común”- respecto de lo que es la educación, los procesos de aprendizaje, el comportamiento de las personas, el papel del profesor, el funcionamiento de las instituciones, la sociedad, la utilidad del conocimiento, etc. Las innovaciones en este sentido se producen en los cambios y sustituciones de conocimiento considerado legítimo para fundamentar opciones tomadas y prácticas realizadas; o bien se deben a alteraciones en las formas como se entiende la utilidad del conocimiento para la práctica, lo que a su vez altera al conocimiento legitimador. El desarrollo de la investigación y del pensamiento sobre la educación y los elementos que intervienen en ella, la preponderancia de unos grupos intelectuales y académicos sobre otros, el hacer primar por parte del poder aquel conocimiento que mejor legitima su práctica y que menos la cuestiona son, entre otros, factores que explican la dinámica en este capítulo.
- La práctica educativa para profesores, centros escolares y sistema educativo en general dispone de unas reglas implícitas o explícitas sobre cómo cambiarla, hasta dónde se permite el cambio y a quién corresponde iniciarlo, desarrollarlo y evaluarlo. Esas reglas ponen márgenes de actuación más o menos flexibles, distintos según los aspectos de la práctica a los que se refiera: estructura del sistema, currículo, técnicas pedagógicas, prácticas de evaluación, distribución de funciones entre profesores, relaciones con la comunidad, etc. La innovación supone reestructurar el poder de decisión en el sistema educativo, estableciendo reglas de juego distintas a las existentes, regulando los espacios de autonomía para cada ámbito y agentes participantes, etcétera.

Todo esto se configura de forma singular para cada sistema educativo, en cada centro escolar y para cada aula. Su comprensión exige dos premisas metodológicas básicas: considerar el contexto sociohistórico de cada realidad y adoptar una perspectiva ecológica y dialéctica que entienda que el comportamiento de cualquier elemento de esta reclama comprender la interacción que se establece entre los aspectos que se entremezclan en la práctica. El cambio educativo adquiere así multitud de perspectivas, se refiere a aspectos y agentes muy diversos y ofrece distintas posibilidades para cada uno de estos, obligando a distinguir estrategias para abordarlos. Y, en todo caso, nos obliga a poner énfasis sobre aspectos “no evidentes” que gravitan sobre el profesionalismo.

SACRISTÁN GIMENO, en **La gestión pedagógica de la escuela**, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992.

Equipo 5

¿Qué prácticas de liderazgo fortalecen la gestión educativa?

Los actuales enfoques de liderazgo no se refieren al de una posición de autoridad en una estructura social, tampoco al conjunto de características de la personalidad. Mucho menos aun nos referimos al liderazgo como don divino, como ligado a distintos mesianismos.

El liderazgo entendido como actividad o como práctica, nos aleja de falsas concepciones que han llevado a confundir liderazgo con autoridad, con megalomanía, con mesianismo y con irresponsabilidad. Retomando a Kotter, afirmamos que los modelos históricos pasaron por alto lo más relevante del liderazgo: que su potencial se vincula más directamente con el aprendizaje profundo. Y coincidimos con Heifetz en que finalmente el liderazgo se relaciona más directamente con la de cómo abordar las prácticas asentadas como rutinarias en tiempos en que se exigen altos volúmenes de innovación y aprendizaje profundo. Este autor avanza aun más, y refiere las prácticas de liderazgo a la transformación de nuestros mundos; y, precisamente, en aquellas coyunturas en que es preciso estimular más profundamente lo que denomina “adaptación social”, entendida como “el desarrollo de la capacidad organizacional y cultural para encarar con éxito los problemas, en concordancia con nuestros valores y propósitos”. Heifetz (1997: 24).

En definitiva, el liderazgo promueve el trabajo generativo, es decir, promueve el aprendizaje requerido para abordar los conflictos entre los valores de las personas o para abreviar la brecha entre los valores postulados y las nuevas realidades que se enfrentan y que requieren la transformación de esos valores o de las creencias o las conductas, que a su vez potenciarían la movilización de las personas para que aprendan nuevas formas de actuar.

En este sentido el liderazgo –como aspecto de la gestión y en unidad con ella- no mantiene el statu quo, la resignación o altos niveles de complacencia. Muy por el contrario, es la dimensión de la gestión educativa estratégica que asume que los cambios a emprender requieren identificar y plantear los problemas colectivos, reconocer sus conflictos, evaluarlos en función de los tránsitos y de los valores a profundizar, para realizar resultados socialmente útiles. Esta concepción de liderazgo reconoce asimismo que dicha transformación incluye procesos específicos, procesos colectivos de formación que promuevan múltiples creatividades, compromisos y responsabilidades de los sujetos. Para ello será requisito indispensable asumir el liderazgo como las múltiples actividades que desarrollan quienes lo realizan y que supone reflexionar, planificar y dirigir los procesos de aprendizaje profundo de esa organización. En este sentido, las prácticas de liderazgo son un medio para:

- Generar aprendizaje organizacional y social.
- Resolver colectivamente problemas nuevos.
- Redefinir los valores.
- Ajustar los procesos de acción para alcanzar esos valores.
- Estimular el desarrollo de otras formas de comprender y de actuar.
- Ampliar los procesos de mejora continua.
- Desarrollar y sostener círculos de aprendizaje profundo.
- Solventar procesos extendidos y continuos de formación para el fortalecimiento de competencias complejas, tanto individuales como colectivas.

Siete prácticas de liderazgo en gestión educativa

Pueden identificarse prácticas de liderazgo eficaces para convocar y motivar a la gente a emprender cambios y transformaciones, a orientar el sentido colectivo del hacia dónde vamos y cómo queremos que sea esa realidad para la que se trabaja. Las reformas educativas tradicionalmente han descuidado este aspecto de las transformaciones, perdiendo muchas veces aportes creativos de muchos actores, acarreado la incomprensión de otros, generando rumbos contradictorios y esfuerzos solitarios. Las transformaciones colectivas requieren trazar el horizonte a alcanzar, elevar el horizonte de las demandas instaladas y generar procedimientos democráticos para concretarlos.

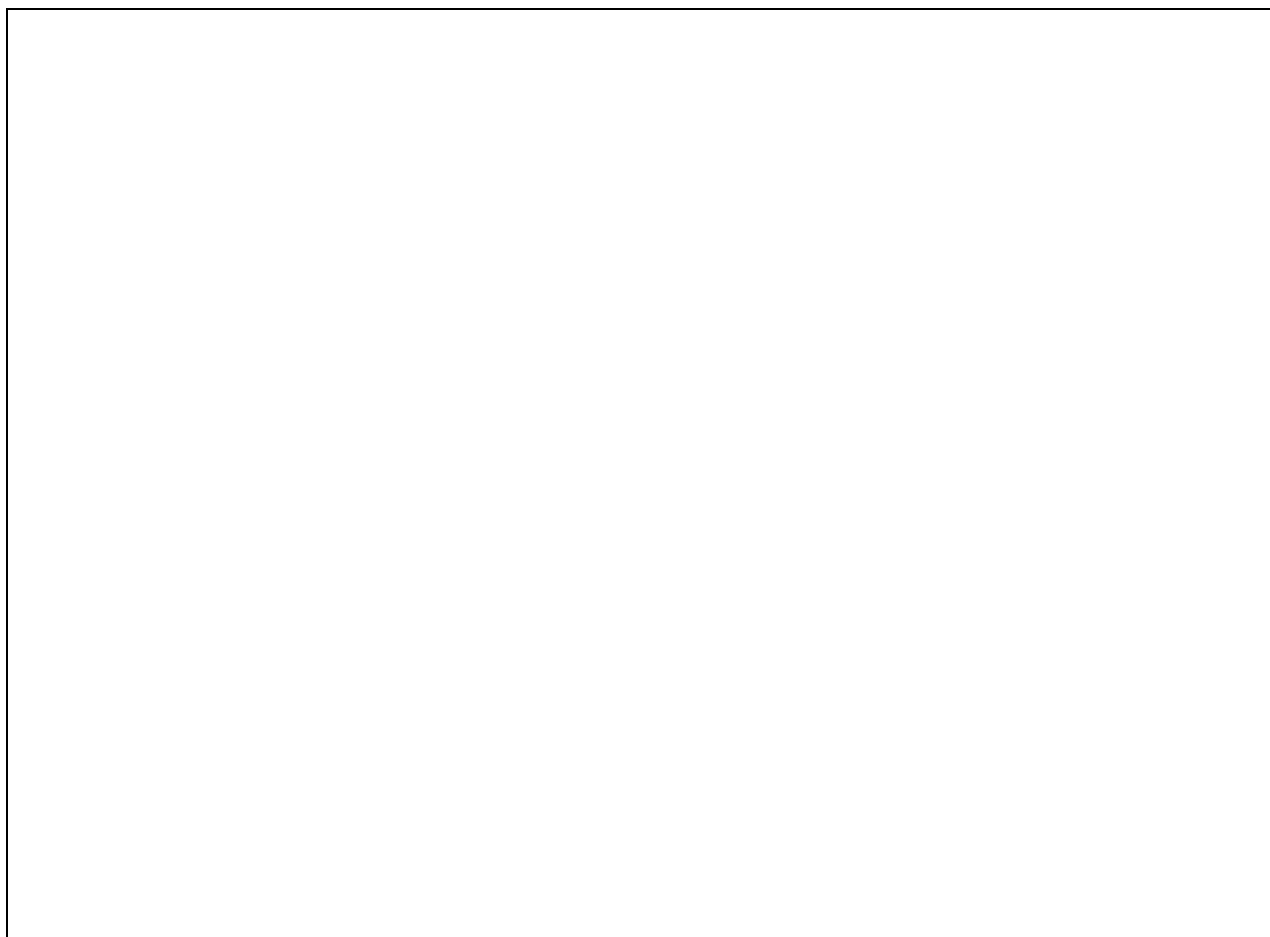
Sin la intención de agotar estas prácticas de los gestores de lo educativo, interesa plantear en este apartado algunas de las que no pueden soslayarse al diseñar e implementar los cambios de formas de actuación. Estas prácticas no son de aplicación lineal o secuencial: son más bien procesos donde el inicio de una no supone que no se pueda ir generando el despertar de la siguiente. Pueden identificarse las siguientes prácticas que favorecen la construcción del liderazgo reflexionado sobre la globalidad de

los procesos de transformación educativa:

- Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
- Generar una visión de futuro.
- Comunicar esa visión de futuro.
- Promover el trabajo en equipos.
- Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.
- Consolidar los avances en las transformaciones.
- Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 17-19

- Elabore, junto con su equipo el cartel en el siguiente espacio.



- Participe en la plenaria, exponiendo sus opiniones, dudas o inquietudes, respecto a lo que se dice.
- Elabore conclusiones en torno a:
 1. Las causas de las transformaciones del liderazgo educativo
 2. Las implicaciones de las transformaciones del liderazgo en la función directiva

3. El tipo de relaciones que deben establecer con la comunidad educativa (maestros, padres de familia y alumnos) para iniciar el camino del cambio de la función directiva.

1. _____

2. _____

3. _____

4. Siete prácticas de liderazgo en gestión educativa

Las actividades de este apartado tienen el propósito de que los integrantes del grupo conozcan 7 prácticas efectivas para ejercer el liderazgo y mejorar la gestión educativa a fin de que la escuela a su cargo brinde mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos y mejore la calidad y la equidad del servicio educativo.



- Intégrese a un equipo, de acuerdo con las instrucciones del facilitador.
- Lea el texto asignado.

Equipo 1

Inspirar la necesidad de generar transformaciones

Iniciar un proceso de cambio requiere un reconocimiento de los puntos de partida, reconocer lo existente, y no confundirse con que comienza todo de nuevo. Muy por el contrario, supone reconocer qué se ha estado haciendo hasta ahora, cómo se ha realizado y qué resultados se han logrado. Indagar si estos se acercan a lo que se esperaba, si se relacionan con los esfuerzos emprendidos, supone asimismo reconocer cuáles eran los desafíos que se enfrentaron, cuáles eran los objetivos, qué valores los respaldaban y analizar si estos continúan siendo válidos.

Reconocer lo existente, sus alcances y sus limitaciones para posibilitar la apertura hacia las nuevas demandas y exigencias. Supone asimismo identificar los problemas, las fugas de calidad, las crisis, las debilidades que se presentan, mostrar los costos a nivel personal, organizacional y social. Implica reconocer las fortalezas de la situación, sus posibilidades y las oportunidades que presenta el desafío de cambiar, desarrollarse, innovar, mejorar.

Esta práctica exige un análisis profundo y realista para identificar los nuevos desafíos, a partir de los cuales infundir un intenso sentido de la transformación, imprimir un sentido de premura, de conciencia de la volatilidad de los tiempos sociales para concretar las oportunidades.

Este proceso de análisis de la realidad tiene que desplegarse en el tiempo, atraer la mayor cantidad de actores posibles, encarnarse en diferentes espacios de trabajo y comunicación. Reuniones, coloquios, seminarios, debates, es decir, espacios públicos que identifiquen problemas y orienten su comprensión y alienten a la participación. Estos espacios tienen que cuestionar las prácticas instaladas, trabajar sobre los viejos paradigmas, cuestionar los niveles de ineficiencia, reconocer el costo de la burocratización, de forma tal que estimulen el cuestionamiento del “siempre fue así”, de los niveles de complacencia y de inercia.

En definitiva, esta práctica implica reconocer las debilidades y las fortalezas, para identificar las oportunidades y posibilidades que contagien el sentido de premura sobre lo que es necesario realizar, y eleven las expectativas sobre los logros a obtener. Esto seguramente desplegará en los docentes, directivos y la comunidad educativa toda procesos de reflexión individuales y colectivos, que son el requisito primordial para encarar desafíos en tiempos de cambio.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. p.19

Equipo 2

Generar una visión de futuro

La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio y su dirección. La visión de futuro hace explícita la cultura que fundamenta el cambio.

Las visiones adecuadas y audaces proveen compromiso, comprensión y perspectiva. Promueven espacios de autodesarrollo y elevan al máximo los potenciales personales y profesionales. En el decir de Kotter, una visión debe ser sensata para el entendimiento y atractiva para el corazón, lo que genera motivación para iniciar procesos de cambio. Tiene que ser: imaginable, deseable, factible, centrada, flexible y comunicable. Sin ánimo de agotar el tema, pero sí a modo de ejemplo, pueden mencionarse las siguientes:

- Generar aprendizajes potentes, pertinentes y significativos
- Para todos los estudiantes.
- Elevar los niveles de profesionalidad de las acciones
- Educativas.
- Desarrollar organizaciones educativas éticas, inteligentes
- Y sensibles.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. p.20

Equipo 3

Comunicar la visión de futuro

Comunicar la visión de futuro es indispensable y adquiere sentido en ámbitos colectivos cuando se necesita compartir imaginario y se requiere la comprensión colectiva sobre alguna problemática o proyecto específico para construir juntos una claridad de hacia dónde vamos. Para desplegar la visión de futuro, será imprescindible reconocer quiénes pueden ser los grupos impulsores, identificar los dirigentes o líderes que pueden reconocerse en toda de la red de trabajo educativo, aquellos que puedan ser los multiplicadores; y, a su vez, quiénes pueden rescatar los emergentes esenciales y generar así una comunicación bidireccional. Es más, la visión no es una construcción de un individuo sino que debe contemplar y aspirar a ser la máxima aspiración de la comunidad toda. Además de personas, habrá que pensar en dispositivos, circuitos, redes de intercambio y reflexión, que permitan generar una profunda comunicación del sentido del cambio. Esto implicará plantearse qué comunicar, a quién y quién debe hacerlo.

Las metáforas, analogías y otras posibilidades de la expresión contribuyen a generar más participación, porque la utilización de múltiples formas de comunicación contribuyen a dar cabida al máximo de interpretaciones posibles.

Comunicar visión implica considerar que los tiempos de transformación personales no siempre coinciden con los tiempos de transformación institucionales, ni con su densidad y su cadencia. Una sola regla: no dejar de imprimir premura, de continuar convocando y de registrar las huellas de los aprendizajes.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. p.20

Equipo 4

Promover el trabajo en equipo

Fomentar la capacidad de trabajar en equipo supone abrir espacios para el diálogo donde fluyan las interpretaciones individuales para crear un “pensamiento de conjunto”. Supone promover también el aprender a percibir, a reflexionar sobre los patrones de interacción personal que, muchas veces, obstaculizan el aprendizaje grupal. Peter Senge insiste: es cambiar una mentalidad que por siglos ha creído en la tarea individual y solitaria.

Por ello es imprescindible que las organizaciones educativas re-creen los espacios de formación, sensibilización y diálogo para desarrollar una nueva cultura del trabajo en equipo. Y esto supondrá también cambiar los temas, los procesos y la concepción de la formación de esos profesionales adultos.

El proceso del trabajo en equipo requiere del aprendizaje de un valor prioritario: reconocer al otro como opuesto complementario y no como opuesto excluyente; reconocer y asumir los conflictos como proceso habitual de la diversidad en las instituciones. Promover un trabajo en equipo que supere la cultura del aislamiento implica:

- facultar a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje;
- ampliar la voz y la visión de otros, tanto en los procesos como en los contenidos;
- abrir el poder “epistémico” y político de la comunidad educativa;
- fortalecer la participación mediante la cesión de poder, los procesos de negociación, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes, y ofrecer apoyo;
- fomentar la colaboración mediante metas cooperativas y la generación de confianza;
- señalar el foco o el centro de los desafíos de la visión;
- identificar los resultados a alcanzar;
- mantener el ritmo de la transformación;
- desarrollar los procesos con claridad en su sincronización para acentuar la comunicación y el aprendizaje.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. p.21

Equipo 5

Brindar orientación y desarrollar el espíritu de logro

Vale la pena mencionar que en tiempos de cambios, de prácticas ancladas por mucho tiempo y consolidadas como buenas, se requieren períodos intensos y extensos para transformarlas. El cambio provoca miedos, angustias y preocupaciones. Habrá que aprender otra vez, y esto implica reconocer el error como un camino necesario para reconstruir, pensar y reflexionar. Los adultos generalmente tememos equivocarnos. Hasta hoy, el error es penalizado, y no considerado como un paso en la búsqueda de alternativas de resolución de un problema.

Volver a aprender genera placer, pero también provoca estrés, desequilibrios, vulnerabilidad, ansiedad, posibles movimientos orientados a abandonar el desafío. Ante ello, habrá que tener claridad de metas, capacidad de interpretación de lo que ocurre, no trabajar sobre el síntoma, volver a focalizar su causa. El malestar que provoca el peso de lo viejo y el miedo a cambiarlo tiene que ser superado. La cultura del fracaso ha dañado profundamente la gestión de los sistemas educativos. Pero el malestar de cambiar no puede evitarse: hay que transitarlo.

En este sentido, es tarea de los líderes celebrar los logros y los aciertos. Hay que generar espacios institucionales que ofrezcan aliento y afirmen el desarrollo. Hay que facilitar que se identifiquen los resultados a alcanzar y trabajar para que se produzcan. Será necesario aumentar la visibilidad de las mejoras en el desempeño para alentar su consecución. Habrá que generar circuitos y “viveros” de innovaciones que puedan ser conocidas, que contagien el deseo de experimentar, de proponer, de aportar; estos son insumos para continuar alimentando las innovaciones.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp.21-22

Equipo 6

Consolidar los avances en las transformaciones

Se propone aquí la necesidad de acompañar los procesos de innovación y de cambio. Cuando los proyectos avanzan, es preciso generar otras estrategias y dispositivos de sostén, iniciativas que revelen los impactos esperados y los no esperados. En definitiva es preciso saber: ¿qué se logró?, ¿qué procesos de seguimiento y monitoreo habría que implementar para afianzar estos primeros resultados positivos? Y, fundamentalmente, indagar sobre cómo y en qué instancias este aprendizaje podría ser divulgado y trabajado con actores educativos que no participaron de la experiencia, de manera que sirva para contagiar el espíritu de riesgo que implica la experimentación. Este momento posibilita, a veces, implementar otros proyectos o modalidades para el logro de mayor equidad y la calidad de las prácticas educativas.

Desde la perspectiva de buscar más articulación de las acciones educativas entre los distintos ámbitos institucionales, puede pensarse que éste es un modo de buscar coherencia e interrelación. Por ejemplo, indagar sobre de qué forma los Centros de Formación Docente podrían generar apoyos y asesorías para la renovación de las prácticas pedagógicas, con el desafío de generar capacidad de propuesta teórico-práctica acorde con los desafíos de la profesionalización y la innovación. Otro ejemplo, arraigar los avances a través de generar desde la gestión educativa una propuesta participativa para actualizar las herramientas de evaluación de los docentes, de los directivos, de manera tal que generen representaciones mutuas de lo que se espera de cada desempeño. Contar con estas pautas al inicio del año lectivo, acordar con los actores qué se espera de ellos, ampliar los horizontes y volver a anclar la visión y la misión de la escolaridad. Se podrá recurrir a la incorporación de la tecnología para ampliar la red de participantes. Pero fundamentalmente, el objetivo de esta práctica es arraigar en la cultura de trabajo los cambios que se van consagrando y generar la retroalimentación necesaria para continuar con el cambio; para ello será preciso: generar los datos válidos sobre las temáticas que se están trabajando en su estado inicial, en sus avances y en relación a la meta propuesta.

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. p.22

Equipo 7

Actualizar los aprendizajes

Como se viene afirmando, el objetivo del liderazgo es estimular la necesidad de generar transformaciones que adecuen el quehacer de las organizaciones a los fines y a los resultados que se quieren lograr, propiciando su alcance de manera conjunta, en equipos de personas capaces, comprometidas y atentas a los permanentes desafíos que plantea el entorno. Esto supondrá revisar esquemas mentales, identificar nuevos problemas, plantear nuevas vías de resolución y reinventar las prácticas permanentemente atendiendo las necesidades del contexto.

El ejercicio de un liderazgo efectivo se basa en la capacidad de instalar en los individuos y en la organización un fructífero diálogo entre el contexto y la propia organización, de manera tal de generar respuestas a las necesidades que este plantea; a la vez que se es capaz de incidir en el contexto para expandir los objetivos de la organización. En este sentido, será preciso no sólo que los individuos aprendan sino que las organizaciones también aprendan.

Será preciso que los distintos proyectos y acciones emprendidas tengan capacidad de informar y transferir al ámbito de toda la organización: qué hicieron, por qué; cómo lo hicieron; qué lograron y por qué lo lograron. Y no habrá que despreciar el conocimiento sobre qué ocurrió cuando los objetivos no pudieron ser alcanzados. El aprendizaje en la organización supone contar con procesos intermedios de apertura y facilitación de la comunicación interna y externa y de retroalimentación permanente respecto a logros, carencias y demandas; que tiendan a evaluar las mejoras concretadas y las nuevas metas, y finalmente, a acumular un conocimiento generador de nuevos posicionamientos ante las tareas a concretar y de innovaciones, incrementando permanentemente el valor añadido o agregado al conocimiento ya reconocido y utilizado en los procesos educativos.

Es importante que los líderes o los múltiples líderes promuevan a nivel institucional el reconocimiento y la reflexión sobre lo que hace la organización, sobre cómo lo realiza y qué logra, de manera tal de provocar cierto aprendizaje de la organización sobre su propia acción, lo que impulsará, a su vez, un nuevo conocimiento y la acumulación del mismo en la organización educativa, ampliando así su impronta y mejorando la calidad de los servicios ofrecidos. No alcanza con que los individuos sean expertos en una organización, se requieren individuos capaces y organizaciones expertas en lo que realizan y una fluida comunicación entre ellos y su entorno. Se requieren ámbitos institucionales que puedan ir aprendiendo y asumiendo las propias innovaciones que realizan para no repetir el pasado resistiendo hasta los propios éxitos logrados.

Como expresara de forma tan sencilla y magistralmente Jerome Bruner en su libro *La Educación, Puerta de la Cultura*: “Por supuesto que necesitamos criterios y recursos para hacer que nuestras escuelas funcionen bien si queremos resolver la miríada de tareas a las que se enfrentan. Pero sólo los criterios recursos no bastarán. Necesitamos una idea más segura de qué enseñar a quién y cómo desarrollar la enseñanza de tal manera que haga de los estudiantes seres humanos más efectivos, menos alienados y mejores. Lo que necesitamos es un movimiento de reforma escolar con una idea más clara de hacia dónde vamos, con convicciones más profundas sobre el tipo de gente que queremos ser. Después podemos montar el tipo de esfuerzo comunitario que de verdad pueda construir el futuro de nuestro proceso educativo; un esfuerzo en el que todos los recursos del intelecto y la compasión que podamos reunir se pongan a disposición de las escuelas a cualquier precio” (1997:137).

Pozner, Pilar, **Módulo 3. Liderazgo** en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 22-23

- Elabore conclusiones sobre:
 1. El papel de los directores en la puesta en marcha de estas prácticas.
 2. La importancia de la construcción conjunta de la visión de futuro de la institución.
 3. La relación de las siete prácticas del liderazgo en gestión educativa con los factores de eficacia educativa.

1. _____

2.

3.

5. Actividades de cierre

Las siguientes actividades están diseñadas para que los participantes conozcan el trabajo extra clase de esta sesión y revisen el grado en el que se alcanzó el propósito y se cumplieron los productos establecidos.

- Revise los contenidos a través de los productos elaborados y el grado en el que se alcanzó el propósito de la sesión.
- Registre sus conclusiones sobre la calidad de los productos elaborados y el logro del propósito de la sesión.

-
-
-
-
-
- En el siguiente espacio, anote sus opiniones y comentarios sobre el trabajo realizado en esta sesión, rescate aquellos aspectos que considera indispensables para mejorar su práctica directiva o aquellos que le generan inquietud.

Trabajo extraclase

- Lea el texto : ***Asumir el liderazgo como transformación total***, en el CD que se le entregó al inicio del curso
 - Con base en su contenido y su experiencia como director, redacte un texto breve sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas.
-
-
-

SESIÓN 4

Gestión del logro educativo

Propósito:

Instalar el **concepto de gestión** de logro educativo en los participantes como una propuesta de trabajo orientada a mejorar el aprendizaje de los alumnos, incluidas perspectivas articuladas de calidad, equidad y atención a la diversidad.

Duración: 6 horas

Materiales:

- Noticias sobre el logro educativo, diversas fuentes.
- Ravela, P. (2006). Para comprender las Evaluaciones Educativas. Fichas Didácticas 9. Santiago de Chile: PREAL.
- Antonio Bolívar. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. pp. 859-883

Productos:

- Análisis de noticias sobre el logro educativo, para localizar los factores que inciden en él.
- Selección de acciones directivas encaminadas a favorecer el logro educativo.
- Conclusiones en torno al papel directivo en la gestión de logro educativo.
- Cuadro de análisis de los resultados de ENLACE, en Español y Matemáticas. 2006-2009

1. Actividades de inicio.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos. Y promover la puesta en común sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas

- Revise junto con el coordinador el propósito y los productos que se esperan obtener con el desarrollo de las actividades de esta sesión. Registre sus dudas e inquietudes al respecto.

- Comparta el texto breve que redactó sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas.

- Registre aquellos aspectos que le resulten interesantes, ideas o reflexiones emanadas del trabajo de sus compañeros.

2. El logro educativo



- Intégrese a un equipo de acuerdo con las instrucciones del facilitador.
- Revise las siguientes noticias, junto con su equipo y localice los factores de logro educativo que se asientan en ellas.

Presentan estrategia para mejorar el logro educativo

Sábado, 27 de febrero de 2010

Con el objetivo de fortalecer las condiciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de las escuelas de nivel básico en el Estado, Francisco Domingo Ortiz Betancourt, secretario de Educación, presidió la reunión donde fue presentado el Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo.

En esta reunión donde participaron mandos medios y superiores de las diversas áreas del nivel básico de educación, se señaló la importancia fundamental de mejorar los resultados educativos obtenidos en los niveles de primaria y secundaria que en 2007, 2008 y 2009 presentan situaciones pedagógicas bajas, a través de redes de formación y acompañamiento personalizado basado en relaciones tutoriales. Dijo que estas acciones tienen como antecedentes los resultados obtenidos de la prueba Enlace, de la Alianza por la Calidad de la Educación, la aplicación de diversidad de programas, la reunión de la CONAEDU, así como la política educativa de mitad de sexenio, teniendo como propósito el desarrollo de la competencia para leer con sentido los diversos lenguajes. Asimismo, ampliar el interés por comprender los temas más allá de una lección o dosificación particular de los contenidos, formar redes de tutoría para concretar la formación continua y fomentar el intercambio académico entre docentes y alumnos, tanto en regiones y fuera del Estado, como estrategia para visibilizar el logro de aprendizaje y para formar capacidad local en otras zonas. El secretario de Educación, destacó la importancia de inmiscuirse en este programa y aplicar los componentes del mismo, ya que el empleo de las acciones señaladas, por el contenido de sus características permitirán alcanzar mejores metas.

Toluca, Estado de México

martes 2 de junio de 2009.

La Secretaría de Educación del Estado de México anunció que este martes 2 de junio, a nivel nacional, se aplicarán los Exámenes de Calidad y Logro Educativos para Sexto de Primaria (EXCALE 06), que en el caso de nuestra entidad se realizarán a 2 mil 370 alumnos de 126 centros escolares. Junto con el EXCALE 06, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizará el estudio Concepciones y Prácticas sobre la Evaluación de Aprendizajes en Educación Primaria (COEPRI), a directores escolares, docentes y alumnos de cuarto, quinto y sexto año de primaria con representatividad únicamente nacional.

En el Estado de México, la aplicación de exámenes la supervisará y validará la Secretaría de Educación, a través del Instituto de Evaluación Educativa de la entidad. Tanto los EXCALE 06 como COEPRI, son evaluaciones muestrales que buscan valorar la calidad de la educación primaria y aportar información

para la mejora pedagógica y la rendición de cuentas. En el caso de EXCALE 06 se realizará en alumnos de sexto grado del país, sobre las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Formación Cívica.

A nivel nacional se examinarán 65 mil estudiantes de 4 mil 722 escuelas públicas y privadas, mientras que en el territorio mexiquense se realizarán a 2 mil 370 alumnos de 126 centros escolares. El propósito de los EXCALE 06 es conocer los niveles de logro educativo que alcanzan los estudiantes. Además, está diseñado para identificar los factores correspondientes al alumno y a la escuela que se asocian con el aprendizaje y que pueden contribuir a explicar las diferencias en el logro educativo de los distintos centros escolares. En tanto, Coepri busca conocer la noción de los profesores de educación primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos y la forma en que la realizan, así como la opinión que tienen sobre las evaluaciones externas de gran escala (ENLACE, EXCALE), y el uso que hacen de sus resultados.

Prueba ENLACE sobre matemáticas, español e historia

19 Marzo 2010.

Agencia MVT

Alumnos mexiquenses de educación básica y media superior presentaran a finales de marzo y durante la primera quincena del mes de abril la Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE).

Héctor Morales Corrales, director general del Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, precisó que serán 100 mil 805 alumnos de mil 96 escuelas públicas y privadas de educación media superior los que presentarán dicha prueba del 23 al 25 de marzo.

Detalló que en caso del nivel básico este año, además de las pruebas de español y matemáticas se presentará un examen de historia, con motivo de la celebración del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana.

Puntualizó que serán 2 millones 78 mil 597 alumnos de tercero a sexto grado de primaria y de primero a tercero de secundaria, pertenecientes a 11 mil 290 escuelas públicas y privadas de la entidad los que se someterán a la prueba ENLACE del 19 al 23 de abril.

“Esta prueba nos permitirá conocer cómo estamos realmente en las instituciones educativas. En estos momentos el Estado de México se encuentra por arriba de la media nacional y tenemos claro que el punto más débil sigue siendo matemáticas”, expresó.

Los resultados de la prueba ENLACE se darán a conocer en agosto en el caso de educación básica y en septiembre para media superior.

Destaca Veracruz en educación básica a nivel nacional.

Por: Edgar Gómez.

Xalapa, Ver.-Nuevamente Veracruz destaca en educación básica a nivel nacional de acuerdo a los resultados revelados por el Instituto de Fomento e Investigación Educativa (IFIE), el cual dio a conocer las 100 mejores primarias públicas y los 100 mejores planteles privados, ocupando la entidad veracruzana el cuarto y quinto lugar, respectivamente.

El IFIE detalló que su informe se basa en los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE), que la Secretaría de Educación Pública aplicó en el pasado mes de junio a alumnos de tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria en las materias de español y matemáticas, y en la que el Estado de Veracruz tuvo una importante participación al ser evaluadas el 98.9 por ciento de sus escuelas.

Del mismo modo, en el mes de octubre del año pasado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación informó que las escuelas secundarias generales y técnicas del Estado de Veracruz se encuentran significativamente arriba de la media nacional en español y matemáticas, según los resultados de una evaluación denominada Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos aplicada en los meses de mayo y junio de 2005.

De acuerdo con el reporte del IFIE, el Estado de Veracruz se ubicó dentro de los estados que colocaron más planteles en la lista de las mejores 100 primarias en las dos categorías, con 7 centros educativos públicos. De esta forma Veracruz late con fuerza a nivel nacional y resalta el empeño decidido del Gobernador Fidel Herrera Beltrán y el compromiso del secretario de Educación, Víctor Arredondo, interesados por que los niños y jóvenes veracruzanos cuenten con una educación de calidad y

- Responda las siguientes preguntas:
 1. ¿Cuáles son las acciones que ha emprendido en su escuela a favor del logro educativo?
 2. ¿Qué tipo de gestión educativa se requiere para mejorar el logro educativo de los estudiantes?
 3. ¿Cuál es la responsabilidad de los directores en el logro educativo de los estudiantes?

1. _____

2. _____

3. _____

- Lea el texto asignado por el coordinador a su equipo.

Equipo 1

¿DONDE SITUAR LOS ESFUERZOS DE MEJORA?:

POLÍTICA EDUCATIVA, ESCUELA Y AULA

Introducción

Contamos con un conocimiento acumulado para revisar y extraer lecciones de los resultados (exitosos o fracasados) que las diferentes estrategias han tenido en incrementar el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo profesional y organizativo. Los últimos treinta años, pródigo en reformas en los distintos países, han adoptado “geografías sociales” diferenciales de provocar la mejora (Hargreaves, 2002).

Ha sido común distinguir, particularmente desde los modelos de investigación sobre eficacia escolar, diferentes niveles en la organización de la educación: el alumnado, profesorado y aula (*classroom level*), la escuela como unidad (*school level*), y el contexto de política educativa (*policy level*).

En este artículo vamos a enmarcar lo que hemos aprendido sobre dónde situar las estrategias privilegiadas de mejora según ámbitos de decisión e intervención: si estimular las dinámicas internas de las escuelas, por los impulsos e imposiciones externas de la política, o – en último extremo – todo se

juega en la práctica docente en el aula. Sucesivos vaivenes, que en las reformas norteamericanas – comenta Elmore (1997) – más se asemejan a una opereta o teatro del absurdo, han llevado de primar las acciones externas de la política a estimular las dinámicas internas de los establecimientos escolares por implicación (compromiso) o por presión (evaluación o estándares), para, en último extremo, pensar que todo debe dirigirse a las condiciones que mejoran directamente la práctica docente para todos los alumnos.

Un cierto desencanto sobre las posibilidades que las reformas, empaquetadas externamente, han tenido para transformar la realidad educativa en el último tercio del siglo pasado, ha motivado volver la mirada a tomar a la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. Si el establecimiento educativo como organización – al hilo de movimientos como “escuelas eficaces” o “mejora de la escuela” – se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, dejando el trabajo en el aula en un segundo plano, dependiente del conjunto; actualmente – en una cierta vuelta –, volvemos a reivindicar el lugar clave del aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Queremos dar cuenta de qué ha pasado por medio en este viaje, para, mirando hacia atrás, volver ahora a lo que siempre pareció obvio y que algunas “olas” han hecho, si no olvidar, sí silenciar indebidamente. En último extremo todo se jugará en que haya un programa de enseñanza coherente, que conjugue en una misma dirección los aspectos curriculares y didácticos, las condiciones de trabajos y los recursos (Newman, Smith y otros, 2001).

No obstante, a nivel internacional se está pensando si no hemos distraído la atención a lo que debía ser el foco de cualquier política curricular: cómo garantizar una buena enseñanza para todos los alumnos. Hopkins (1998, p. 1049) habla explícitamente del olvido de este nivel (“*the missing instruccional level*”). Por eso, nos estamos replanteando el papel de la escuela como organización y volviendo, en parte, a situar el nivel del aula en nuestro núcleo de preocupación, para lograr un buen aprendizaje para todos. De hecho, en toda la investigación educativa occidental hay una tendencia creciente a concentrarse en “variables próximas” a la mejora de la enseñanza, en lugar de “variables distantes”. La conclusión es si después de habernos concentrado en que los cambios educativos debían dirigirse a nivel organizativo o de escuela, la presión actual por los resultados y la libre concurrencia entre las escuelas por conseguir alumnos está llevando a poner en primer plano que deben afectar directamente al incremento del aprendizaje de los alumnos (*student achievement*).

Hemos expuesto en otro lugar (Bolívar, 2004) algunas razones por las que la *escuela como organización* se constituyó en los ochenta como unidad básica de cambio, quedando en gran medida el aprendizaje en el aula en un segundo plano, dependiente del conjunto. A mediados de los noventa, con la presión por los resultados de aprendizaje, en una cierta vuelta, la mejora de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio. En cualquier caso, en esta puesta en primer plano de la acción docente en el aula, se recogen las lecciones aprendidas a nivel de escuela, por lo que el aula aparece ahora anidada en otros muchos entornos, procesos y relaciones. Y, por tanto, si el blanco central (*target*) es el aprendizaje y rendimiento del alumno, para mejorarlo hay que actuar paralelamente en los otros. Lo expresa bien Laura Stoll (2002, p. 27), con estas palabras:

Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en cursos externos como en procesos de investigación acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora.

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. pp. 859-862

Equipo 2

Una mirada al cambio educativo

Las políticas de mejora de la educación de las últimas décadas han recorrido diversas “olas”, con incidencia y *tempo* variables según los países. Tras las estrategias de *arriba-abajo* con los gobiernos conservadores de los ochenta, una “segunda ola” (*reestructuración*) se dirigió a rediseñar la organización de las escuelas y el ejercicio de la profesión docente. Actualmente, en una especie de “tercera ola”, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela, sin el cual no cabe hablar de mejora o calidad. Cambiar el núcleo de la enseñanza supone, entre otras cosas, reconocer que un profesorado capacitado es un factor crítico para una mejor educación, crear un entorno donde el aprendizaje sobre la enseñanza sea parte del propio ejercicio profesional, desarrollar buenas visiones de la enseñanza y un conjunto de estándares a conseguir, incentivando un rendimiento de cuentas orientado a la mejora.

En una primera mirada vertical y en un plano general, en efecto, podríamos afirmar que el lugar de la mejora ha ido paulatinamente girando – en la referida “primera ola” – de la iniciativa de la administración política al establecimiento educativo como unidad de cambio y, más recientemente, al aula como espacio privilegiado de intervención educativa. Más internamente (de dentro a fuera), el asunto es más complejo porque, desde un modelo que mantenga una dinámica entre niveles, el buen hacer docente en el aula no se mantiene sin una coherencia horizontal acorde en la escuela, y éste sin una política que incite y apoye. Lo que sucede internamente (*inside*, los que trabajan en el centro) precisa salir fuera (*inside/out*) y, a la vez, las presiones de fuera deben potenciar lo de dentro (*outside/in*), en un cierto *menage à trois* (Fullan, 2000b). Si las reformas externas quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la capacidad interna de los establecimientos escolares para llevarla a cabo, y ésta debe tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos. De este modo, una de las principales cuestiones es reimaginar nuevos caminos que conecten más decididamente la dimensión estructural (organizativa y curricular) con la propiamente pedagógica.

Después de varias décadas dedicadas a introducir cambios en el currículum y de analizar e investigar la vida de tales innovaciones, hemos aprendido que es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, que debe implicar a los miembros en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten al centro para auto renovarse, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del centro escolar (Fullan, 2002b). Como ha mantenido Gather Thurler (2001), el establecimiento escolar juega necesariamente un relevante papel en la construcción del sentido del cambio, porque constituye el entorno del trabajo cotidiano, la comunidad de pertenencia y el contexto de la educación. No obstante, hay ciertas culturas y modos de funcionar las escuelas que son más propicias a la innovación, por lo que las estrategias de mejora se deben dirigir a crear aquellas condiciones que sabemos la favorecen.

La teoría de la innovación – podríamos decir ahora que ha finalizado el siglo – ha sido el último intento moderno por controlar, gestionando de un modo racionalista, los procesos de cambio educativo, al calor del progreso socioeconómico. De hecho, las teorías del cambio educativo con que contamos son más bien una cierta crónica de lo que hemos aprendido de los fracasos que una guía para conducir al éxito. Como dijo Sarason (2003, p. 29):

La escuela se ha resistido al cambio y a alcanzar los objetivos establecidos por los reformadores. Uno de los principales fracasos ha sido la incapacidad de los reformadores para enfrentarse a esta resistencia. Como resultado, cada nueva ola de reforma no aprende nada de los esfuerzos anteriores y hace recomendaciones que ya han fracasado en el pasado. Lo que se denomina reforma se basa en una aceptación del sistema tal cual ha sido y es. El cambio no puede suceder a menos que haya una alteración de las relaciones de poder entre aquellos que se encuentran en el sistema y dentro del aula.

La complejidad del cambio educativo le lleva a uno de los más importantes teóricos a afirmar que “jamás habrá una teoría definitiva del cambio. Es imposible teórica y empíricamente generar una teoría que sirva para todas las situaciones. No se conocen teorías definitivas del cambio, porque no existen ni pueden existir” (Fullan, 2004, p. 36). Al respecto, sería oportuno distinguir, como hace Escudero (2004), entre “teorías del cambio”, capaces de analizarlo y comprenderlo, y “teorías para el cambio”, capaces de trazar los trayectos por los que haya de discurrir para la mejora de la educación. Si bien contamos con un amplio *corpus* de la primeras, no hay caminos expeditivos que, empleando determinadas estrategias, conduzcan inexorablemente a la mejora.

En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la *capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura postmoderna, se aduce, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2000a). De este modo, se pretende – en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio – favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y, por ello mismo, pudieran tener un mayor grado de permanencia.

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Out. 2005 .pp. 862-864

Equipo 3

1. La política educativa y su impacto en la enseñanza

Habría que desarrollar políticas que mantengan el frágil equilibrio entre los estándares externos que estimulen la mejora y la autonomía escolar que constituya el motor del cambio interno. Desde mi punto de vista, una de las mejores vías para lograrlo consiste en determinar estándares profesionales en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar, y utilizarlos para orientar procesos de investigación en los centros que estimulen la participación, el aprendizaje y la renovación en su seno. (Darling- Hammond, 2001, p. 289)

Si tenemos constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político (“*policy cannot mandate what matters*” se ha convertido ya en un cierto lema), tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y comunidad. La cuestión, más bien, tal como la vemos hoy, es cómo las fuerzas exógenas puedan activar y sostener las dinámicas endógenas de la escuela: “no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarias tanto la imaginación local como el liderazgo político”, asevera Darling-Hammond (op. cit., p. 274). Si la política educativa es sólo un instrumento de cambio, y no necesariamente el más poderoso, también hay el peligro de subestimar lo que las iniciativas políticas pueden aportar para mejorar la práctica docente.

Una cosa es el papel de la política educativa en países donde está plenamente demandado y justificado que lo primero es proporcionar mayor escolarización en unas condiciones más dignas, y otra cuando – conseguido plenamente lo primero – de lo que se trata es de promover la mejora. La política de la administración educativa ha tenido una debilidad por concentrarse en reformas *estructurales*, que, por sí mismas, no cambian los modos de hacer ni contribuyen a potenciar la capacidad organizativa de desarrollo de los establecimientos de enseñanza. Al centrarse en grandes variables o factores remotos, suele olvidar o minusvalorar justamente los más relevantes: el apoyo a la puesta en práctica y, más ampliamente, potenciar el desarrollo organizacional de la escuela y el personal y profesional de los docentes. Desde los estudios sobre la implementación de reformas en los setenta sabemos que el cambio educativo es más fruto de factores locales que de la política central.

Como consecuencia del conocido *gap* entre las políticas gubernamentales y la mejora de la escuela, se puede afirmar que son menos efectivas de lo que se creía y que muchos esfuerzos de mejora tienen que nadar contra las habituales regulaciones gubernamentales (Hopkins y Lewin, 2000).

Hay, pues, una especial *tensión* entre medidas a nivel central y en qué grado puedan potenciar o frenar el trabajo de los profesores.

Una cierta ironía o *paradoja* lleva a que algunas iniciativas políticas *intensificadoras* inhiben los esfuerzos de mejora, perdiendo el potencial de sinergia que debían tener sobre centros y profesorado para, en último extremo, mejorar los niveles de aprendizaje del alumnado. Dado que lo relevante en educación no puede ser prescrito, porque, al final, será filtrado o modulado por centros y personas, la “nueva” política debe tender a “desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido, así como también un compromiso firme y sostenido con el mismo, en lugar de presumir que sus directrices, sin más, vayan a provocar las nuevas ideas y prácticas planteadas”, señala con razón Darling- Hammond (op. cit., p. 278).

Si las políticas lineales de imposición burocrática están ya definitivamente desacreditadas por la práctica e investigación educativas, como decíamos, esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la Administración educativa para, en función de descentralización y autonomía (unido a la ideología neoliberal en auge), cederlo a los clientes o a los propios centros, *no es menos política lo que se precisa, sino más y mejor política*. Aprendiendo del conocimiento acumulado de los fracasos, es preciso reinventar la política habitual en una “nueva” política, como dice en un clarificador planteamiento Darling-Hammond (2001), informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama la misma autora, hace falta un

(...) nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Supondría cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad. (Darling-Hammond, 2001, p. 44)

En efecto, la creciente tendencia a la descentralización y demanda de autonomía podría llevarnos a pensar que el papel de la política gubernamental es pasivo o, a lo sumo, supervisor mediante la evaluación en el control de resultados. En lugar de la amenaza de una regulación mercantil por los clientes (mediante los “cheques escolares” o cualquier otro dispositivo), defendemos, por contrario, un papel de la acción pública como actor de primer orden, eso sí situada en un escenario distinto.

Hoy sabemos que no bastan acciones políticas parciales, fragmentadas y cambiantes, ni tampoco grandes reformas que trastocuen el sistema cada cinco o diez años, son precisas acciones políticas comprensivas y coherentes. El asunto es determinar qué intervenciones pueden mejorar más efectivamente la calidad de la enseñanza y diseñar la futura política en una forma globalizada y consistente en el tiempo.

Situados entre una lógica de acción burocrática y una lógica profesional, la *gestión por proyectos* pretende reforzar dicho papel de la escuela educativo como unidad estratégica de la mejora. En cualquier caso, en países con fuerte tradición centralista, ya lo hemos apuntado, el centro es un proyecto a construir, más que una realidad dada (Costa, 2003). Así, en estos países, como en el contexto español, nos hemos encontrado con una *doble paradoja*. Por dicha tradición histórica acumulada, nuestros establecimientos educativos están fuertemente uniformados, por lo que otorgarles protagonismo en el pilotaje de la mejora supone oponerse a dicha tradición burocrática y uniformadora. Por otra, en el grave estado de desvertebración a que han llegado últimamente, delegar los esfuerzos de mejora a las propias escuelas, por un lado, no conduce muy lejos, al imponerse la fuerza de la inercia de un sistema burocrático y formalista. Finalmente, podría significar ceder el asunto a una lógica de regulación mercantil, en un modo de gestión contaminado por lo privado.

La política educativa, para tener una incidencia en la mejora, debe, en primer lugar, ser coherente, “sistémica”, con un foco claro y sostenido en el tiempo. Como ha resaltado Fullan (2000a), el problema no son las reformas, sino más bien la presencia de muchas iniciativas *ad hoc*, con políticas descoordinadas e innovaciones fragmentadas. Además, todos los componentes (desarrollo profesional, cambios curriculares, recursos etc.) deberán estar alineados de modo concertado en torno a dicho foco, y esto hacerlo en un período largo de tiempo (Cohen y Hill, 2001). Así, una iniciativa de reforma sistémica dará lugar a unos estándares curriculares perseguidos que promuevan unos niveles de aprendizaje de los estudiantes. En torno a ello se pondrán para apoyarlos los demás componentes.

Los cambios organizativos a nivel de escuela (estructuras de colaboración y procedimientos de toma de decisiones) deben ser aquellos que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase, y no en variables distantes o remotas, como frecuentemente ha ocurrido. A su vez, una escuela efectiva precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla. Si el reto es difícil no estamos ciegos sobre cómo lograrlo, contamos con un amplio conocimiento acumulado, especialmente sobre qué no debemos hacer. Si la política educativa no debe renunciar al papel de liderazgo que le corresponde deberá hacerlo de modo que no ahogue las iniciativas de las escuelas.

Es cierto que, mientras contamos con evidencias empíricas fuertes de cómo un profesorado bien cualificado marca diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, no tenemos documentado cómo las políticas educativas a gran escala contribuyen a capacitar a los profesores y, al tiempo, los niveles de consecución de los alumnos. No obstante, contamos con bases de conocimiento suficientes para sugerir

vías de acción. Por un lado, es reconocida de modo general la necesidad de rediseñar la profesión docente y el trabajo en los centros en formas y modos para que sean posibles las prácticas educativas que debamos pretender. No basta crear un entorno positivo de trabajo, es preciso contar con buenas visiones de a dónde queremos ir, concretadas en *estándares* deseables a conseguir que, *sin caer en estandarización* (ese es el grave peligro a evitar) y debidamente consensuados, puedan proveer direcciones, incentivos y exigencias de lo que los profesores deben enseñar y los alumnos aprender. Una rémora del pensamiento progresista en educación ha sido oponerse a cualquier forma de control sobre centros y profesores. Pero es difícil imaginar cómo garantizar el *derecho de aprender de todos* si no hay arbitrados dispositivos para garantizar que las escuelas den cuentas de la educación ofrecida. Otro asunto es cómo hacerlo, para que no quede en una estrategia de “palos y zanahorias” ni caigan en una estandarización para la elección de los clientes, sino en formas que potencien la mejora con los recursos oportunos (Bolívar, 2003).

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. pp. 864-86

Equipo 4

2. ¿Estándares externos para promover la mejora interna?

Dentro de la presión por la mejora, entendida como incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos, el movimiento de reforma *basado en estándares* deseables (*standards-based reform*) está alcanzando el carácter de una nueva “ola” en toda la literatura y práctica anglosajonas o, como dice Hargreaves (2003), configurándose como una “nueva ortodoxia del cambio educativo”. En Norteamérica lleva ya una década, y en Inglaterra ha adquirido nuevos bríos con la dirección por David Hopkins de la Unidad de “Estándares y Efectividad”. Como establece Goertz (2000, p. 65),

El propósito de la estrategia de reforma basada en estándares es proveer apoyo desde el *top-down* (nivel estatal) a la reforma *bottom-up* (nivel del centro). La estrategia tiene tres componentes principales: una *visión y objetivos unificados* que provean una coherente dirección sistémica a la educación. El Estado debe establecer metas de resultados de los estudiantes que enfoquen primariamente la enseñanza y aprendizaje que debe acompañar los altos estándares. En segundo lugar, la estrategia es una *guía de sistema coherente de política educativa* que promueva estos resultados ambiciosos de los estudiantes. Esto implica la coordinación de aspectos claves de la política educativa que afectan a la enseñanza y aprendizaje: currículo, materiales, formación del profesorado, y evaluación (...). La tercera línea de acción es un *sistema de gobierno reestructurado* que defina las responsabilidades de los diversos niveles del sistema para facilitar la adopción a nivel de aula de nuevos contenidos y metodología.

Si una clave del funcionamiento de la escuela, como pusieron de manifiesto los análisis institucionales, es que su estructura está “débilmente acoplada”, funcionando cada uno independientemente en el espacio privado de su clase, la *reforma basada en estándares* ataca este punto en su base: los profesores deben esforzarse en el aula para conseguir las metas fijadas a nivel estatal en los alumnos, y dar cuenta de ello a nivel de escuela. Por ello, declara Elmore (2000, p. 4): “se quiera o no, la reforma basada en estándares representa un cambio fundamental en la relación entre política y práctica docente”. Cada escuela tiene autonomía para desarrollar el currículo, pero – mediante el rendimiento de cuentas (*accountability*) – deberá preocuparse por conseguir, de modo conjunto con sus colegas, los estándares establecidos. Es el nuevo modo (re)centralizador de presionar políticamente, al determinar lo que los estudiantes deben aprender y dominar.

Hay supuestos en el movimiento del rendimiento de cuentas demasiado simples, cuando no ingenuos: como consecuencia de los resultados (y publicidad) de las evaluaciones, los diferentes actores concernidos (por las sanciones o incentivos consiguientes) necesariamente se esforzarán por mejorar. Pero hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas de centros y profesores mediante tests provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. Aquellos centros que se encuentran fracasados difícilmente van a encontrar un incentivo en ver reflejada su situación en los últimos lugares y, en los restantes, si no hay creados procesos previos de análisis y revisión, escasa incidencia van a tener las evaluaciones externas para su mejora. Como muestra Hargreaves (2003, p. 100), al describir

casos de escuelas (Nueva York, Ontario) sometidas a la *reforma basada en estándares*, en la vida de los centros éstos han degenerado en una estandarización, que premia a los mejores y degrada o culpabiliza a los centros situados en zonas marginales: “es irrelevante para las escuelas que obtienen mejores resultados, a la vez que aumenta la exclusión de aquellos centros y estudiantes que obtienen peores resultados, que encuentran los estándares desesperadamente fuera de su alcance”.

Sin embargo, además de una posición crítica por la forma y usos que suele conllevar, cabe defender – más progresivamente – que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas metas o estándares a alcanzar, y se evalúa su grado de consecución en las escuelas. De hecho, puede ser un modo para que las cuestiones de la práctica y su mejora no queden recluidas al privatismo del aula, pues el rendimiento de cuentas por niveles de consecución requiere el desarrollo de una práctica de mejora escolar continua, un cuerpo de conocimientos acerca de cómo incrementar la calidad de la práctica docente y estimular el aprendizaje de los alumnos a gran escala en las diferentes aulas, escuelas, y el sistema escolar en su conjunto. El asunto, como siempre, dependerá de cómo se lleve a cabo dicho control y los recursos dispuestos para la mejora. Por eso, un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna.

El tema es cómo establecer estándares (y la correspondiente evaluación) que definan niveles de consecución deseables, según cada contexto (sin estandarización), y una evaluación periódica que asegure una educación de calidad para todos y, al tiempo, proporcione los medios considerados necesarios para conseguirlo. Y es que, como argumenta Darling-Hammond (2001, p. 314),

si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos.

Hay, no obstante, razonables dudas sobre si la evaluación externa de los resultados (evaluación como producto) pueda comportar un proceso de mejora interna (Adams y Kirst, 1999). Una política evaluadora de premios y castigos lleva poco lejos. Por su parte, Elmore (2002) ha establecido el “principio de reciprocidad” en el rendimiento de cuentas, consistente en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos. Si se establece un control de niveles de consecución exige, recíprocamente, poner los medios, recursos e incentivos que hagan posible la mejora. Por eso, la presión actual por la “accountability”, situada en sus justos términos, como hace Elmore (2002, p. 5), exige que el sistema educativo proporcione la capacidad necesaria para responde a dichas demandas:

A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas de accountability, tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el *quid pro quo* es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el *quid pro quo* es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de accountability

La reforma basada en estándares no puede olvidar una pieza clave: la capacidad para conseguirlos, si es que se quiere apostar por ellos. Las presiones y apoyos de la política educativa desde arriba y las energías de abajo se necesitan mutuamente. Si es preciso crear visiones de las metas a alcanzar, y estándares que definan el progreso en su consecución, recíprocamente la política educativa se debe poner al servicio de asegurar los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en el aprendizaje. Si no se hace (como suele suceder), evidentemente aboca a una estandarización e incremento de las desigualdades, al faltar los recursos para llevarlos a cabo.

Para concluir, como analiza Eisner (2002, p. 252), con la sabiduría que le proporciona la larga experiencia vivida, podemos decir que es “un esfuerzo bienintencionado pero conceptualmente superficial para mejorar las escuelas. Mi propósito es poner en evidencia que la iniciativa en la que estamos embarcado no es novedosa; ya la emprendimos antes”, con el tema de determinar los objetivos. Esto le hace pensar, aparte de las dificultades en su determinación y aplicación, si no nos desvía de los problemas fundamentales de las escuelas, distrayendo la atención y que, al final, quede

como otra de las tantas olas que pasan.

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005 pp. 868-872

Equipo5

3. La escuela como unidad estratégica del cambio. Una idea a revisar y resituar

En los ochenta, por un conjunto de factores y desde diferentes ángulos confluyentes (Bolívar, 1999), se pasó a entender que es la labor conjunta de la escuela la clave de la mejora y/o “eficacia”, convirtiéndose – desengañados de que el cambio pueda venir desde arriba – en un lugar estratégico del cambio educativo. Si bien no se olvidaba que la mejora de los aprendizajes de los alumnos es la misión última que justifica la experiencia escolar, *se hace depender de la labor conjunta de toda la escuela*. Ahora prioritariamente, los procesos de mejora deben iniciarse en dimensiones de *segundo orden* (a nivel de organización), para que los que sucedan, por implicación, a nivel de aula se sostengan de modo estable. Importa generar condiciones internas en los establecimientos escolares que promuevan su propio desarrollo como organizaciones. La asistencia y asesoramiento debe, consecuentemente, dirigirse a generar la adquisición de la “metacapacidad” (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismo los problemas organizativos o didácticos, conocida como *capacidad interna de cambio*.

Desengañados en parte de las soluciones a nivel “macro” (estructurales o políticos) y de las “micro” (tareas del aula), emergió con fuerza un *paradigma meso*, que sitúa – o, mejor, transfiere – a la propia escuela la solución de problemas. Cuando la articulación vertical de las decisiones fallan, o los programas de cambio no lo producen, sólo queda el recurso a la *integración y coherencia horizontal*. Así, hemos mantenido que el establecimiento escolar se puede, entonces, convertir en una “organización estratégica” entre las propuestas externas de reforma y la realización de la innovación en la práctica. La cultura organizativa de la escuela desempeña un papel mediador en la construcción del cambio, siendo más relevante que las fuerzas que vienen del exterior (Gather Thurler, 2001). Para esto, al menos, las escuelas deben tener la capacidad de decidir sobre los proyectos de cambio de acuerdo con sus propias prioridades, tienen que existir oportunidades de trabajar juntos y oportunidades de desarrollo profesional así como los recursos adecuados; y los procesos de mejora deben conectarse con las demandas y expectativas del entorno social inmediato.

Además de factores externos, algunas razones internas están dando lugar a resituar el lugar del centro y a reconceptualizar lo que decíamos de unidad de cambio. Así, la defensa decidida que en otros trabajos (Escudero y Bolívar, 1994; Bolívar, 1996) hemos hecho de un Desarrollo Curricular Basado en la Escuela, ahora nos parece una propuesta un tanto ingenua, apropiada para grupos de renovación pedagógica comprometidos por mejorar desde la base la educación que tenían a su cargo. Actualmente, por un lado, las presiones externas para conseguir determinados niveles se han acentuado, no sólo por las políticas educativas, sino por las demandas de las propias familias, crecientemente más clientes que ciudadanos. Antes, lemas como tomar propiedad del proyecto, colegialidad o desarrollo interno de la escuela, era un asunto interno que podría ser llevado a cabo, desentendiéndose de lo que demanda el entorno. Pero, a comienzos del nuevo milenio, ser insensible a dichas demandas puede significar la selección natural o progresiva muerte de la escuela.

Por otro lado, estimo, unos presupuestos de la ética de la modernidad (kantiana) bienintencionadamente nos hacían creer que lo determinado por el centro, si se hace de modo consensuado y de modo autónomo por los propios implicados, es de por sí bueno para toda la comunidad. Cuando no somos del todo modernos, desconfiamos de que la autonomía conduzca a la universalidad. Primero, porque tal autonomía es, en parte, irreal. De hecho, como se ha sugerido por distintos análisis, en muchos casos ha funcionado como una forma sutil (de “colonizar”) para tomar como propios lo que no eran sino mandatos externos camuflados (es decir, en la práctica no existía verdadera autonomía). En otros, el profesorado – que son, como humanos y no ángeles, seres micropolíticos – puede decidir en función de fines heterónomos.

La autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural necesaria, aunque no suficiente, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque por sí misma una mejora institucional de la acción educativa. Calhoun y Joyce (1998, p. 1293) calculan que “sólo sobre un diez por ciento de las escuelas han tenido capacidad para generar iniciativas que hayan cambiado sustantivamente las dimensiones curricular, instructiva y tecnológica de la escuela”. Se han aducido un conjunto de hipótesis

para explicar por qué el enfoque basado en la escuela no ha hecho cambios significativos a nivel curricular e instructivo. Así, en algunos casos, se ha tomado como un fin en sí mismo, y no un medio para mejorar la educación de los alumnos, o pocas escuelas han hecho de la colegialidad algo que modifique sustantivamente la estructura normativa de la escuela.

Transferir la mejora a las iniciativas de la propia escuela no es, en cualquier caso, una panacea. Conduce poco lejos decretar una autonomía para dejar que se las arreglen por sí solos, sin generar capacidades. En estos casos, suele quedar como una retórica con fines legitimatorios, como decía Weiler (1996). Al contrario, potenciar la coordinación horizontal no supone que la coordinación vertical no tenga un papel clave en estimular las dinámicas endógenas de cada centro, ya sea mediante proyectos-contrato de autonomía, ya, sobre todo, por su apoyo decidido para que cada centro construya su propia capacidad de desarrollo y mejora. En consecuencia, prácticamente, cabe entenderla como la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que las escuelas, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, en función de unos objetivos asumidos colegiadamente y un proyecto, si es posible, contratado con la administración o comunidad.

Así, en los procesos de mejora escolar, se ha hablado, un tanto imprecisamente, de que lo que importa es mejorar la escuela “como totalidad”, cuando es difícil definir y articular qué significa esto (Bolívar, 2001). Así, al analizar la realidad de vida organizativa de los Institutos de Secundaria (González, 2004) se ha mostrado que el establecimiento escolar como unidad en colaboración no existe propiamente, cuando los departamentos son las unidades básicas de organización y de la identidad profesional. La división por especialidades y Departamentos no sólo constituye el referente básico de la identidad profesional e interacción social, sino que, como comentan Talbert, Mclaughlin & Rowan (1993, p. 55), “la colegialidad de los profesores, la extensión de la colaboración y el apoyo entre el profesorado varían considerablemente según Departamentos en el mismo Instituto”. Por tanto, no se puede hablar de la escuela como unidad, pues – aparte el excesivo número de profesores en estos centros escolares – es en el interior de los Departamentos donde cabe, en primer lugar y de modo diferencial, la acción conjunta y la colaboración.

Por su parte, si el desarrollo de una cultura de *colaboración* se convirtió – desde fines de los ochenta – en mensaje salvador, cual discurso redentor y nueva ortodoxia, para mejorar la educación, reapropiada dentro de la retórica del discurso de la política educativa, las relaciones en colaboración se han visto como un potente dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una solidaridad y cooperación en el centro escolar y satisfacer la necesidad de apoyo mutuo de los profesores. Además de una vía de desarrollo profesional, por lo que aquí nos importa, podía ser una variable mediadora para mejorar la educación de los alumnos, pues cuando los profesores intercambian experiencias y conocimiento crecen profesionalmente. Como he analizado en otro lugar (Bolívar, 2000b), también este campo se está viendo sometido a una fuerte reconceptualización, una vez que se abrió, la “caja negra” de la colaboración (Fullan, 2004). Por un lado, la individualidad tiene que seguir manteniendo toda su relevancia, pues un centro funciona bien cuando tiene buenos profesionales, aunque tengan pocas oportunidades de trabajo común. Por otro, la participación en la toma de decisiones, en muchos casos, se ha constatado no se centra en lo fundamental: el currículum, cómo es enseñado, y cómo incrementar la educación de los alumnos.

En su lugar, hemos aprendido con el tiempo que cualquier cambio debe afectar al “núcleo duro” de la enseñanza, entendido como los modos en que los profesores comprenden la naturaleza del conocimiento y se intercambian dichos conocimientos con los colegas, el papel que tienen los alumnos en los procesos de enseñanza, así como estas ideas sobre conocimiento y enseñanza se manifiestan en el aprendizaje en el aula. Para afectar (y alterar) ese “núcleo”, sin duda debe incluir cambios organizativos, es decir una estructura favorable para la mejora escolar, tales como reordenación de las escuelas, distribución de las clases, agrupamientos de alumnos, responsabilidades de los profesores, relaciones entre los profesores en su trabajo cotidiano, así como el proceso de evaluar el aprendizaje y comunicarlo a otras partes. En caso contrario, serán asimilados/acomodados a los modos anteriores de hacer (estructura superficial).

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 859-888, Especial - Out. 2005. pp. 872-875

Equipo 6

4. El núcleo de la mejora: procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula

Si como venimos argumentando desengañados de que la mejora pueda venir desde arriba por buenos diseños para, en su lugar, confiar en la labor conjunta de la escuela como clave de la mejora y lugar estratégico del cambio educativo, el trabajo en el aula quedó en un segundo plano dependiente del conjunto. A mediados de los noventa, con la presión por los resultados de aprendizaje, en una cierta vuelta, *el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje* se erigen en el núcleo de cualquier propuesta de cambio, pues lo que realmente importa es asegurar el aprendizaje de todos los alumnos.

Si ya no se puede, definitivamente, confiar en iniciativas centrales, tampoco las “*bottom-up*” (de abajo-arriba), por sí mismas, son la vía de salvación. Es mejor, pensamos ahora, dentro de lo que ha dado en llamarse tercera “ola” o fase, centrarse en aquellas variables *próximas al aula*, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva, pues, en último extremo, es lo que los profesores hacen en clase lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Hopkins y Reynolds, 2001). En fin, en un cierto viaje de ida y vuelta estamos volviendo a lo que siempre es el núcleo de la acción docente: los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Si una innovación (curricular, organizativa o profesional) no incide en la calidad de aprendizaje de los alumnos, difícilmente podríamos calificarla de mejora. Por eso, el foco de prioridad debe ser incrementar la calidad de educación recibida por todos los alumnos en condiciones de equidad en todas las escuelas.

De este modo, visto que algunos de los esfuerzos emprendidos a nivel de escuela (tanto dentro los procesos de *mejora de la escuela* como de *reestructuración escolar*) no han incidido significativamente en el aprendizaje de los alumnos, se ha resaltado el aula o clase como un nivel central, al que deben subordinarse los esfuerzos de mejora emprendidos; aún cuando precise el apoyo congruente de los restantes (Ainscow et al., 2001). Estamos, pues, revaluando si no ha existido una cierta ingenuidad y pobre conceptualización de los modos precisos en que rediseñar la estructura organizativa de los centros o la colaboración entre el profesorado podía impactar en el nivel de la enseñanza en el aula. El discurso sobre estrategias metodológicas (modelos de enseñanza, prácticas efectivas de enseñanza etc.) ha estado un tanto silenciado y algunas direcciones de reforma han dejado en un segundo plano la práctica docente en el aula.

Aparte de los cambios de acento, propios de cada momento, el grupo de Hopkins, (auto) revisando la mayoría de sus experiencias de mejora de la escuela, apuntan que el nivel del aula estaba pobremente conceptualizado como para que pudieran tener un impacto directo en el incremento del aprendizaje del alumnado:

De acuerdo con nuestra experiencia, una mayoría de iniciativas de mejora escolar han sido pobremente conceptualizadas en aquellos modos precisos en que podrían tener impacto en el aprendizaje en el aula, que es el factor educativo que mayor impacto pueda tener en resultados de los alumnos. Mientras muchas escuelas conjugan los niveles de currículum y organización, los modos precisos en que estos cambios van a impactar en el aprendizaje son poco claros y normalmente mal dirigidos. (Hopkins y Levin, 2000, p. 21)

Haciendo un balance de la travesía recorrida, pues, de adquirir en los ochenta toda su relevancia la escuela como organización, revisiones en los noventa han hecho caer en la cuenta de que no es posible desdeñar los aspectos didácticos y metodológicos del aula, que es donde en último extremo se juega la mejora. A este respecto, la tradición de “escuelas eficaces”, una vez reformulada en los noventa de modo más comprensivo, ha contribuido decisivamente a focalizar las estrategias de apoyo y mejora en los aspectos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta tradición contamos ya con un amplio cuerpo de evidencias sobre los “efectos” de la escuela en el aprendizaje de los alumnos, así como se han hecho buenas contribuciones sobre formas metodológicas (cuantitativas y cualitativas) de medirlos y/o apreciarlos. Los cambios a nivel de centro deben ser complementarios a cambios a nivel de prácticas docentes, el aprendizaje individual con el aprendizaje a nivel de organización. De este modo, como ya se ha señalado, el referido grupo que, en otro tiempo, centraba la mejora a nivel de centro, estipulan ahora:

Adoptamos un enfoque del cambio educativo que se centra en el rendimiento del alumno y en la capacidad de la escuela para afrontar el cambio. Denominamos a este enfoque concreto mejora de la escuela; consideramos la mejora como un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno así como la capacidad de la escuela para dirigir

iniciativas de mejora. En este sentido, la mejora de la escuela se refiere a la elevación del rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan. (Ainscow et al., 2001, p. 11)

En el ámbito anglosajón, que, por otra parte, ha marcado al menos la investigación educativa en los restantes países, se han distinguido tres “olas” de mejora: dejando la primera de política centralizada, de una “segunda ola” (*reestructuración*) que se dirige a rediseñar la estructura de la organización de los centros y el ejercicio de la profesión docente, a una cierta *tercera ola*, donde se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos, sin el cual no cabe calidad de la enseñanza para todos (Tabla 1).

Tabla 1

(Diferencias entre dos últimas “olas” en la mejora)

	“Segunda ola” (1986-95) ESCUELA	“Tercera ola” (1996 y ss.) AULA: BUENAS ESCUELAS
Mejora	Descentrada: protagonismo a las escuelas y profesorado. Compromiso de los agentes	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos.
Política	Autonomía y gestión basada en la escuela. Reestructurar los centros escolares	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado.
Profesorado	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos	Recrear la profesión: su formación y competencia factor crítico de la mejora
Currículum	Reconstrucción por las escuelas. Enseñanza por la comprensión.	Definir estándares, sin estandarización

A su vez, las evaluaciones de la gestión basada en el centro, a mediados de los noventa, muestran que ésta ha tenido una débil relación con la mejora de la práctica docente. Las conclusiones obvias sugieren focalizarse, en su lugar, en los cambios a nivel de aula, y tomar los cambios organizativos como un “instrumento” a su servicio para acompañarlos. Cualquier esfuerzo reestructurador de los centros educativos ha de estar centrado en cómo afecta para mejorar el aprendizaje de los alumnos y qué condiciones requiere para que ocurra. Es algo razonable pensar que “seguramente los cambios estructurales en las escuelas se han realizado con la intención de producir cambios en la enseñanza y el aprendizaje” (Elmore, 1995b, p. 23). La reestructuración de la escuela se tiene que dirigir a la mejora del aula. Pero es algo que no se puede dar por supuesto.

Y la investigación al respecto (Elmore, Peterson y McCarthey, 1996; Leithwood y Menzies, 1998) es más bien pesimista al respecto o, al menos, mantiene que el asunto es más complejo. El éxito de esta “segunda ola” de reformas, en último extremo, sólo puede medirse si tiene una incidencia en cómo los profesores piensan e interactúan con los alumnos en el aula. Cambiar los modos en que están organizados las escuelas no se justifica si no da lugar a una transformación de la enseñanza y aprendizaje. Pero, es evidente que, siendo una condición necesaria, no es suficiente, pues no es primariamente un asunto organizativo, sino cultural: nuevos modos de pensar y hacer, en unos contextos provocadores del aprendizaje conjunto del profesorado.

Por su parte, decretar la autonomía ha llevado poco lejos, aparte de su uso al servicio de una ideología mercantil, si no se crean condiciones que permitan “construirla” por cada establecimiento educativo. La mejora se juega no en la estructura, sino en la cultura escolar (hábitos, habilidades, formas de hacer), aun cuando determinadas estructuras puedan bloquear o facilitar el proceso. Por un lado, la mayoría de los cambios educativos se han dirigido a las estructuras o al currículum pretendido, pero no han llegado a afectar al *núcleo duro* de la práctica educativa; por otra, crecientemente se ha reconocido la *complejidad* del cambio en educación, mostrando en qué grado los cambios curriculares planificados se puedan ver reflejadas en lo que ocurre en los centros y aulas. Si bien se requieren cambios organizativos y estructurales a gran escala, éstos por sí mismos no provocan la mejora. Sin alterar los modos de pensar y hacer (“reculturizar”), cultivando la implicación activa de los docentes, las reformas

estructurales llevan poco lejos. Y justamente esto (cambiar las mentes o conseguir compromisos) es lo que las reformas por sí mismas no pueden hacer. “Transformar la cultura – cambiar el modo en que hacemos las cosas – es el punto esencial. Lo llamo *reculturar*”, señala Fullan (2002c, p. 58).

Mientras tanto, una buena y coherente política educativa debe contribuir a que cada centro construye su propia capacidad de desarrollo y mejora. Ésta no es decretar una autonomía para dejar que se las arreglen por sí solos. Al contrario, potenciar la coordinación horizontal no supone que la coordinación vertical no tenga un papel clave en estimular las dinámicas endógenas de cada escuela. Además, esto supone, entre otros, reconocer que un profesorado capacitado es el factor crítico para una mejor educación del alumnado, lo que implica, entre otras, la preparación de buenos profesionales y formación continuada, desarrollar buenas visiones de la enseñanza y el aprendizaje, reorganizar los establecimientos escolares en modos que proporcionen una equidad en la diversidad.

El foco (*target*) de mejora debe ser el incremento de los aprendizajes de todos los alumnos y, de acuerdo con él, demandar cambios organizativos o apoyos de la política educativa. Ahora bien, recogiendo lo que hemos aprendido en la travesía, la mejora a nivel del aula no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de escuela. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio (asunto clave heredado de la “mejora de la escuela”), los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos. Expandir la visión del aula a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado por trabajo en equipo en torno a proyectos propios.

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. pp. 875-880.

Equipo 7

5. ¿En qué quedamos, tras la travesía recorrida?

Estamos, entonces, en condiciones de hacer un cierto *balance* provisional de lo que han dado de sí los esfuerzos de mejora emprendidos. Más allá de las modas discursivas que recorren el mundo educativo, es evidente que cualquier esfuerzo de mejora se debe dirigir al currículum y procesos de enseñanza en el aula (el *instructional core*, que ha dicho Elmore), que ahora creemos, con razón, debe verse arropado (y sostenido) a nivel de cada establecimiento educativo, y, más ampliamente, por medidas congruentes de la política educativa y apoyo de agentes de cambio externos e internos.

Nada puede sustituir la necesidad de promover el desarrollo interno de las escuelas, pues sin su concurso la mejora no sucederá. Es también una lección aprendida que focalizarse exclusivamente en la enseñanza y el aprendizaje no es una condición suficiente para la mejora. Como bien expresó Elmore (1995a, p. 366):

Los principios de la buena práctica docente tienen dificultades de arraigar en las escuelas por dos razones esencialmente: (a) requieren conocimiento del contenido y habilidades pedagógicas que presumiblemente pocos profesores poseen, y (b) cambiar ciertas pautas básicas en la organización de la escuela. Ningún problema puede ser resuelto independientemente del otro, ni la práctica docente es probable que cambie en ausencia de soluciones que operen simultáneamente en ambos frentes.

No hay soluciones simples ni mágicas, el proceso de cambio es siempre complejo y contingente, en parte caótico, dependiente de contextos, centros y política, como para ser captado con un único modelo; concluye Fullan (2004). De ahí la vulnerabilidad de soluciones empaquetadas. En una vuelta al sentido común, si las políticas educativas no pueden cambiar lo relevante en la mejora (cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden), sí puede crear condiciones para el aprendizaje y desarrollo de las escuelas. Se impone una reciprocidad en una calle de doble sentido.

La mejora del aprendizaje de los alumnos, en un contexto enriquecido y equitativo, supone, conjuntamente, un aprendizaje profesional y un aprendizaje del sistema (Knapp et al., 2003). Esta interacción interniveles, sin duda, se ve apoyada por un *entorno* que introduzca impulsos, en especial un *liderazgo* “distribuido” que promueva y estimule la mejora. Si el elemento central (*target*) es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesor en clase. A su vez, un centro efectivo precisa de apoyos y presiones de la administración educativa de forma que, sin ahogar su propia dinámica de desarrollo, pueda potenciarla. Ni la descentralización por sí misma soluciona los problemas

ni, por supuesto, estrategias verticales funcionan.

El rendimiento de los alumnos depende, entonces, de la interacción de un conjunto de factores. Si la competencia del profesorado – y su incremento, mediante el aprendizaje profesional – es el fundamento de la mejora de la práctica docente, para que de modo continuado afecte al alumno a lo largo de los cursos escolares, debe integrarse en un trabajo colectivo de todo el centro. Este poder colectivo de todo el profesorado para mejorar el rendimiento de los alumnos puede ser reunido bajo el título de “capacidad de la escuela” (Newmann, King y Youngs, 2000).

A su vez, el impulso último proviene del sistema (política educativa y programas) y la coherencia que mantenga.

Por un lado, parece claro que la política educativa debe apoyar la autonomía y descentralización, que no significa una delegación de responsabilidades, cuanto capacitarlos para tomar las decisiones que estimen más oportunas. Se trate de emplear

...una dialéctica *fuera-dentro* que contribuya a estimular reformas desde *dentro hacia fuera*. Ambos sistemas, el conjunto de estándares relativos a la prestación del servicio educativo y los procesos de revisión de la calidad en los centros, son decisivos para garantizar que los alumnos dispongan de las oportunidades adecuadas para aprender según las exigencias de los nuevos estándares. (Darling-Hammond, 2001, p. 330)

Siendo el foco de la política educativa incrementar la capacidad de desarrollo de los centros, esto no puede conducir a desentenderse de unas exigencias de calidad educativa para toda la ciudadanía. De ahí la exigencia (y evaluación) de estándares a lograr. Mientras tanto, se debe estimular la innovación, conectando debidamente dichos niveles (política, centro, aula).

Como conclusión, desde diferentes frentes (Fullan, 2002b; Darling-Hammond, 2001), se señala que se debe dar una combinación de perspectivas: de arriba-abajo (*top-down*), de abajo-arriba (*bottom-up*), pero también una recomposición horizontal o interna (*inside-out*). Parece claro, a nivel de teoría, que el blanco u objetivo central (*the target*) al que deben tender todas las acciones es – parece obvio en centros educativos – el aprendizaje de los alumnos. Éste se entiende, de acuerdo con Cohen y Ball (2000), como la interacción entre profesores, contenido y alumnos, dentro de una práctica docente determinada en un entorno. Esta interacción, pues, supone que lo que se aprende es dependiente de las relaciones particulares que se establecen entre profesores y alumnos (cómo se agrupan, dimensiones de los alumnos que se tienen en cuenta, papel del profesor en la interacción, cómo la enseñanza ha sido diseñada y planificada etc.), conjuntamente con el contenido. La práctica docente, entendida de modo amplio, se convierte, pues, en el blanco de la reforma política.

Si queremos llegar a tener mejores escuelas, es decir escuelas donde los estudiantes alcancen niveles más altos de aprendizaje, contamos con una cierta “teoría de la acción”, que Fuhrman y Odden (2001), dos reconocidos especialistas, en una introducción a un monográfico sobre la reforma escolar, establecen en los siguientes principios directrices:

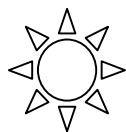
1. Debemos contar con metas claras y ambiciosas, juntamente con indicadores de resultados coherentes con estándares educativos y medidas de los logros de los estudiantes.
2. Cuando dichas metas ambiciosas pretenden incrementar los niveles de realización, la tecnología común de la educación (la práctica docente) debe cambiar drásticamente. Un fuerte foco en el cambio didáctico es necesario, cuando se quiere que los estudiantes consigan altos niveles de suficiencia. Para que esto suceda también se precisan cambios a nivel de organización.
3. Para conseguir una dramática mejora de la enseñanza en todas las escuelas requiere esfuerzos extensivos en formación permanente, en buenos materiales curriculares y en un liderazgo en el sistema y a nivel de escuela. El desarrollo de la capacidad no sucede espontáneamente, se requiere un fuerte liderazgo por la política educativa.
4. Semejante cambio sistémico requiere incentivos para proveer refuerzos positivos para que ocurra la mejora y para que las escuelas se esfuercen en más y mejor cambio. El rendimiento de cuentas debe ser parte de estas estrategias, no una reforma en sí misma.

En su excelente revisión, Louis, Toole y Hargreaves (1999) señalan la necesidad de reconfigurar la investigación y el conocimiento sobre la mejora escolar. Nuestro pensamiento sobre el cambio ha estado dominado por un conjunto de presupuestos que deben ser revisados o cambiados. Además de las demandas crecientes del entorno, debe existir presión y liderazgo político para movilizar “desde fuera” las energías internas. Hemos pecado de una cierta ingenuidad, en otros casos de “romanticismo”, pensando que el contenido, objetivos y estrategias del cambio es asunto de los propios implicados. Si bien está demostrado que las estrategias centralizadas no funcionan (pues no se puede imponer lo

importante del cambio), las descentralizadas, como la gestión local, por sí mismas tampoco. Nuestro dilema actual es combinar adecuadamente la presión externa a gran escala con la motivación interna a nivel local, por lo que “conseguir una reforma a gran escala basada en la autoría local es el nuevo reto del cambio educativo, dejando a un lado la falsa disyuntiva entre innovación local y reforma superficial” (Fullan, 2002b, p. 31).

Antonio Bolívar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. pp. 880-883


- Organice la información del texto, para presentarla al grupo



- Participe, junto con sus compañeros de equipo en la plenaria.
- Elabore conclusiones en torno a la función directiva en la gestión del logro educativo.

3. Acciones para el logro educativo



- En el siguiente listado, elija las nueve acciones más importantes que los líderes escolares deben emprender para poder mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos. 

Dirigir el desarrollo del currículum.	Alentar la distribución de tareas de liderazgo en la escuela.
Supervisar y evaluar la calidad de la enseñanza.	Facilitar el desarrollo de los equipos de liderazgo.
Dirigir la formación profesional de los maestros.	Fortalecer la planificación de la sucesión al alentar al personal a participar en el liderazgo.
Construir una cultura de colaboración entre los maestros.	Ampliar las oportunidades de desarrollo de liderazgo a los mandos medios y otros posibles líderes.
Fijar la dirección estratégica de la escuela.	Hacer responsables a las escuelas en maneras que reflejen los mecanismos de liderazgo distribuido.
Utilizar la información de manera eficaz para mejorar la práctica.	Reconocer y reforzar el liderazgo distribuido en marcos de liderazgo.
Asegurar que las asignaciones de recursos sean congruentes con las prioridades pedagógicas.	Dejar en claro las funciones relativas de los líderes y los consejos escolares.
Seleccionar y nombrar a maestros.	Asegurar que la composición de los consejos escolares sea congruente con sus objetivos y responsabilidades.
Colaborar con las escuelas cercanas.	Proporcionar oportunidades para que los miembros del consejo escolar desarrollen habilidades pertinentes para la gobernanza y la mejora escolares.
Distribuir las tareas y responsabilidades de liderazgo.	Facilitar la distribución del liderazgo entre las escuelas cercanas.
Contribuir al desarrollo de la política sobre el liderazgo escolar.	Alentar a los equipos de personal experto a reunirse para enfrentar los desafíos.

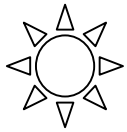
Referirse a la evidencia acerca de la práctica eficaz del liderazgo.	Hacer que el personal de apoyo, así como los maestros, sean elegibles para las funciones de liderazgo.
Concentrarse en dirigir el desarrollo del currículum.	Identificar y alentar a los posibles líderes a desarrollar su práctica de liderazgo.
Concentrarse en supervisar y evaluar la calidad de la enseñanza.	Formar a paneles de selección para que evalúen a candidatos usando una amplia gama de herramientas y procesos.
Concentrarse en dirigir la formación profesional de los maestros.	Usar criterios distintos de la antigüedad al invitar a que se presenten solicitudes y evaluarlas.
Concentrarse en usar la información con eficacia para mejorar la práctica.	Basarse en un análisis de necesidades.
Tomar en cuenta factores contextuales que influyen en la práctica.	Involucrar a los líderes escolares en el desarrollo de políticas y la reforma por medio de sus organizaciones representativas.
Asegurarse de tener calidad conforme a estándares claros y compartidos.	Estar disponibles en todas las etapas de la carrera de liderazgo escolar.
Basarse en evidencia acerca del aprendizaje de liderazgo eficaz.	Incluir un equilibrio de conocimientos teóricos y prácticos.
Tener impacto que puede evaluarse usando una variedad de métodos.	Evaluar el desempeño usando criterios de evaluación claros y confiables.
Abordar las necesidades individuales, de equipo y escolares.	Alentar a los equipos de personal experto a reunirse y enfrentar los desafíos.

- Junto con su equipo, organice las acciones seleccionadas en orden de prioridades.

1.	4.	7.
2.	5.	8.
3.	6.	9.

- Elabore conclusiones en torno a las acciones que puede y debe emprender como director para mejorar el logro educativo de los alumnos.

4. Las evaluaciones educativas



- Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué papel tienen los resultados de las evaluaciones estandarizadas en el diseño e implementación de acciones directivas encaminadas a elevar el logro educativo?, ¿por qué?
2. ¿En qué forma se pueden recuperar los resultados de estas evaluaciones en la gestión del logro educativo?

1. _____

2. _____

- Elabore conclusiones sobre el uso pedagógico de las evaluaciones, como insumo para la toma de decisiones a favor del logro educativo.

- Intégrese a un equipo de acuerdo con las instrucciones del coordinador.
- Localice en su CD, el documento: **Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas**, de Pedro Ravela y, en él la ficha 9.
- Acuerde con su equipo la escuela que elegirán para realizar el siguiente ejercicio.
- Con base en su experiencia y el trabajo realizado hasta el momento en la sesión, complete un cuadro como el siguiente:

Año	Resultados		Posibles causas	Posibilidades de intervención
	Español	Matemáticas		
2006				
2007				
2008				
2009				

- Considerando el tiempo de la sesión, es posible que este trabajo no se concluya, por lo que deberá considerarlo como trabajo extraclase, concluyendo el análisis de forma individual.

5. Actividades de cierre

Esta serie de actividades está diseñada con la intención de que revisen los productos realizados en función del propósito de la sesión y conozcan el trabajo extraclase que realizarán durante la semana.

- Revise el propósito y los productos de la sesión y verifique el grado en el que se cumplieron ambos. Registre sus observaciones.

- En el siguiente espacio, anote sus opiniones y comentarios sobre el trabajo realizado en esta sesión, rescate aquellos aspectos que considera indispensables para mejorar su práctica docente o aquellos que le generan inquietud.

Trabajo extraclase

- Análisis de los resultados obtenidos en la prueba ENLACE, por los alumnos de su escuela con base en el siguiente cuadro.

Año	Resultados		Posibles causas	Posibilidades de intervención
	Español	Matemáticas		
2006				
2007				
2008				
2009				

SESIÓN 5

Innovación del aprendizaje

Propósito:

Impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por la formación de competencias entendidas como la capacidad de respuesta para enfrentar y resolver problemas con base en el saber y el saber-hacer.

Duración: 6 horas

Materiales:

- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial. Ediciones UNESCO. Introducción, pp. 17-25
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Descripción General 3-4; Tres categorías de competencia 9-15
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP, pp. 40-44
- Crook, Charles (1998) “*Aprendizaje colaborativo con los compañeros*”. En Ordenadores y aprendizaje colaborativo, Madrid, Morata, pp.168-175
- Jean Pierre Astolfi (2004) El “error”, un medio para enseñar, México Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio, pp. 7 -25
- Brophy, J. (2000), La enseñanza, Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación (UNESCO) México: SEP Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp. 1-17
- Perkins, David. (2003), El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión Barcelona: Gedisa, pp. 79-101

Productos:

- Mapa conceptual sobre las sociedades del conocimiento.
- Cuadro comparativo de las competencias establecidas por la OCDE.
- Cuadro de concentración sobre propuestas metodológicas de enseñanza para la comprensión.
- Texto breve sobre las exigencias que plantea la innovación para modificar las prácticas, los ambientes, los métodos y estrategias de enseñanza en busca de la mejora educativa.

1. Actividades de inicio.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos. Y promover la puesta en común sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas

1. Revise junto con el coordinador el propósito y los productos de la sesión, registre las dudas y expectativas que surjan en usted en torno a éstos.

2. Exponga los resultados obtenidos en el análisis de los resultados educativos de su escuela, sus posibles causas y las posibilidades de intervención vislumbradas.
3. Registre los aspectos que llamen su atención de las experiencias de sus compañeros de grupo.

2. La sociedad del conocimiento



- Intégrese a un equipo, de acuerdo a las instrucciones de la persona que coordina el grupo.
- Lea el texto asignado y localice las ideas principales para elaborar posteriormente un mapa conceptual que organice la información contenida en él.

Equipo 1

¿Qué clase de sociedades del conocimiento?

Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades

Cada sociedad cuenta con sus propios puntos fuertes en materia de conocimiento. Por consiguiente, es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento.

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. Hay siempre diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la edificación de las sociedades, comprendidas aquellas muy influidas por el progreso científico y técnico moderno. No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible.

La importancia de la educación y del espíritu crítico pone de relieve que, en la tarea de construir auténticas sociedades del conocimiento, las nuevas posibilidades ofrecidas por Internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que nos desinteresemos por otros instrumentos auténticos del conocimiento como la prensa, la radio, la televisión y, sobre todo, la escuela. Antes que los ordenadores y el acceso a Internet, la mayoría de las poblaciones del mundo necesitan los libros, los manuales escolares y los maestros de que carecen.

La cuestión de las lenguas y los conocimientos es inseparable de la cuestión de los contenidos. Al decir esto, no nos referimos solamente a los debates sobre la preponderancia del inglés con respecto a las demás lenguas de comunicación importantes, o a la suerte que se depara a los idiomas en peligro de desaparición.

Nos estamos refiriendo también al lugar que deben ocupar los conocimientos locales o autóctonos en las sociedades del conocimiento cuyos modelos de desarrollo valoran considerablemente las formas de codificación características del conocimiento científico.

La nueva importancia que cobra la diversidad cultural y lingüística destaca hasta qué punto la problemática del acceso a los conocimientos es inseparable de las condiciones en que éstos se producen. Promover la diversidad equivale a promover la creatividad de las sociedades del conocimiento emergentes. Esta perspectiva no obedece exclusivamente a un imperativo abstracto de carácter ético, sino que apunta principalmente a suscitar en cada sociedad una toma de conciencia de la riqueza de los conocimientos y capacidades de que es depositaria a fin de que los valore y aproveche mejor. Al hacerlo, no cabe duda de que cada sociedad estará mejor armada para hacer frente a las rápidas mutaciones que caracterizan al mundo contemporáneo.

Una sociedad del conocimiento debe garantizar el aprovechamiento compartido del saber

Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos.

Los jóvenes están llamados a desempeñar un papel fundamental en este ámbito, ya que suelen hallarse a la vanguardia de la utilización de las nuevas tecnologías y contribuyen a insertar la práctica de éstas en la vida diaria. Las personas de más edad también están destinadas a desempeñar un papel importante, porque cuentan con la experiencia necesaria para compensar la relativa superficialidad de la comunicación “en tiempo real” y recordarnos que el conocimiento es esencialmente un camino hacia la sabiduría. Toda sociedad posee la riqueza de un vasto potencial cognitivo que conviene valorizar.

Además, dado que las sociedades del conocimiento de la “era de la información” se distinguen de las antiguas por su carácter integrador y participativo legado por el Siglo de las Luces y la afirmación de los derechos humanos, la importancia que estas nuevas sociedades conceden a los derechos fundamentales se traducirá por una focalización especial en:

- la libertad de opinión y expresión (artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos) y la libertad de información, el pluralismo de los media y la libertad académica;

- el derecho a la educación y sus corolarios: la gratuidad de la enseñanza básica y la evolución hacia la gratuidad de los demás niveles de enseñanza (artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales);
- el derecho a “tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (párrafo 1 del artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos).

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial. Ediciones UNESCO. Introducción, pp. 17-25

Equipo 2

La difusión de las tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades al desarrollo

La coincidencia del auge de Internet, así como de la telefonía móvil y las tecnologías digitales, con la tercera revolución industrial –que en un primer momento provocó en los países desarrollados la migración de una parte considerable de la población activa hacia el sector de los servicios ha modificado radicalmente la situación del conocimiento en nuestras sociedades.

Es de sobra conocido el papel que han desempeñado esas tecnologías¹ en el desarrollo económico – mediante la difusión de las innovaciones y los aumentos de productividad posibilitados por éstas y en el desarrollo humano. Cuando las economías de algunos países desarrollados se hallaban en pleno marasmo a finales del decenio de 1970, el desarrollo de las nuevas tecnologías se consideró una panacea que ofrecía soluciones a muchos problemas persistentes, por ejemplo la educación y la salud de los más desfavorecidos en los Estados Unidos, el choque industrial y monetario en Japón o el desempleo estructural en Europa. La perspectiva de un “salto tecnológico” (*leapfrogging*) también pareció sumamente atractiva para los países en desarrollo, ya que emitió la hipótesis de que era posible saltarse algunas etapas del desarrollo industrial adoptando directamente las tecnologías más avanzadas y beneficiándose así de su inmenso potencial.

En las sociedades del conocimiento emergentes se da efectivamente un círculo virtuoso, en función del cual los progresos del conocimiento producen a largo plazo más conocimientos, gracias a las innovaciones tecnológicas. De esta manera, se acelera la producción de conocimientos. La revolución de las nuevas tecnologías ha significado la entrada de la información y del conocimiento en una lógica acumulativa que Manuel Castells ha definido como “la aplicación [del conocimiento y la información] a los procedimientos de creación, procesamiento y difusión de la información en un bucle de retroacción acumulativa entre la innovación y sus utilidades prácticas”.

En las sociedades del conocimiento, los valores y prácticas de creatividad e innovación desempeñarán un papel importante –aunque sólo sea por su capacidad de poner en tela de juicio los modelos existentes para responder mejor a las nuevas necesidades de la sociedad. La creatividad y la innovación conducen asimismo a promover procesos de colaboración de nuevo tipo que ya han dado resultados especialmente fructíferos.

Las sociedades del conocimiento no se reducen a la sociedad de la información

El nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades del conocimiento. El desarrollo de las redes no puede de por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento.

La información es efectivamente un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. La información, que nace del deseo de intercambiar los conocimientos y hacer más eficaz su transmisión, es una forma fija y estabilizada de éstos que depende del tiempo y de su usuario: una noticia es “fresca” o no lo es. La información es en potencia una mercancía que se compra y vende en un mercado y cuya

economía se basa en la rareza, mientras que un conocimiento —pese a determinadas limitaciones: secreto de Estado y formas tradicionales de conocimientos esotéricos, por ejemplo— pertenece legítimamente a cualquier mente razonable, sin que ello contradiga la necesidad de proteger la propiedad intelectual. La excesiva importancia concedida a las informaciones con respecto a los conocimientos pone de manifiesto hasta qué punto nuestra relación con el saber se ha visto considerablemente modificada por la difusión de los modelos de economía del conocimiento.

Ahora bien, pese a que estamos presenciando el advenimiento de una sociedad mundial de la información en la que la tecnología ha superado todas las previsiones con respecto al aumento de la cantidad de informaciones disponible y la velocidad de su transmisión, todavía nos queda un largo camino que recorrer para acceder a auténticas sociedades del conocimiento. Aunque pueda “mejorarse” —por ejemplo, suprimiendo las interferencias o errores de transmisión— una información no crea forzosamente sentido. Además, la información sólo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos. Muchos se darán cuenta de que en lugar de dominar la información, es ésta la que los domina a ellos. Además, el exceso de información no es forzosamente una fuente de mayor conocimiento. Es necesario que los instrumentos que permiten tratar la información estén a la altura. En las sociedades del conocimiento todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones, y también a desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo es. Por otra parte, cabe señalar que los conocimientos útiles no son exclusivamente los que se pueden valorizar inmediatamente en una economía del conocimiento.

En efecto, los conocimientos “humanistas” y los conocimientos “científicos” obedecen a estrategias distintas de utilización de la información.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial. Ediciones UNESCO. Introducción, pp. 17-25

Equipo 3

Las sociedades del conocimiento: un nuevo enfoque de desarrollo pertinente para los países del Sur

La reflexión sobre las sociedades del conocimiento y su edificación permite replantearse el propio concepto de desarrollo. La nueva valorización del “capital humano” induce a pensar que los modelos de desarrollo tradicionales —basados en la idea de que eran necesarios inmensos sacrificios para alcanzar el crecimiento al cabo de largo tiempo y a costa de desigualdades muy considerables, e incluso de un profundo autoritarismo— están siendo substituidos por modelos basados en el conocimiento, la ayuda mutua y los servicios públicos. A este respecto, cabe preguntarse si la valorización del conocimiento no conduce a prever un nuevo modelo de desarrollo cooperativo —basado en la garantía de un determinado número de “bienes públicos” por parte de los poderes públicos— en el que el crecimiento ya no se considere como un fin en sí, sino solamente como un medio. Al dar al conocimiento una accesibilidad inédita y al valorizar más el desarrollo de las capacidades de todos y cada uno, la revolución tecnológica podría facilitar una nueva definición de la causa final del desarrollo humano.

Para Amartya Sen, el desarrollo humano estriba en la búsqueda de las libertades elementales o “sustanciales” —esto es, no sólo las libertades jurídicas, sino las empíricamente comprobables— que son a la vez el fin y el medio principal del desarrollo. Estas libertades comprenden las posibilidades elementales de acceso —en especial, de las niñas y las mujeres— a la educación, el mercado de trabajo, la salud y los productos, así como la participación en las decisiones políticas, la igualdad de acceso a la información y el derecho a la seguridad colectiva. Ahora bien, cabe preguntarse si estas libertades sustanciales no coinciden con los rasgos característicos de las sociedades del conocimiento basadas en la educación para todos a lo largo de toda la vida y en la promoción de los conocimientos como valor, considerado en su pluralidad.

Las sociedades del conocimiento son sociedades en redes que propician necesariamente una mejor

toma de conciencia de los problemas mundiales.

Los perjuicios causados al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, las crisis económicas y la pobreza son elementos que se pueden tratar mejor mediante la cooperación internacional y la colaboración científica. El conocimiento es un poderoso vector de la lucha contra la pobreza porque esa lucha no puede reducirse exclusivamente al suministro de infraestructuras, la ejecución de microproyectos cuya perdurabilidad depende en gran medida de financiaciones externas caso por caso, o la promoción de mecanismos institucionales cuya utilidad para los países menos adelantados puede cuestionarse. La estructura en materia de información y la creación de capacidades son igualmente importantes, sino más. Los éxitos conseguidos por algunos países de Asia Oriental y Sudoriental en la lucha contra la pobreza se explican en gran parte por las inversiones masivas que han realizado a lo largo de varios decenios en la educación y la investigación y desarrollo. El ejemplo de esos países debe ser meditado por muchas naciones en desarrollo, ya que sacarán gran provecho de experiencias que han permitido reducir la pobreza absoluta en proporciones considerables. Dentro de esta perspectiva, la noción de sociedades del conocimiento no se puede reducir a una visión exclusiva de los países del Norte, ya que parece constituir también un nuevo enfoque de desarrollo pertinente para los países del Sur.

¿Qué tipo de contexto?

La noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por un universitario, Peter Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios detallados publicados por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr.

Esta noción, como veremos más adelante, nació a finales de los años sesenta y principios de los setenta, casi al mismo tiempo que los conceptos de “sociedades del aprendizaje” y de educación para todos a lo largo de toda la vida, lo cual no es precisamente una casualidad. La UNESCO, por lo demás, no permaneció ajena a esta evolución como lo demuestra el informe titulado *Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana* y elaborado en 1972 por la Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure (en lo sucesivo denominado “Informe Faure”). La noción de sociedad del conocimiento también es inseparable de los estudios sobre la sociedad de la información suscitados por el desarrollo de la cibernética. Desde los años sesenta hasta la trilogía de Manuel Castells dedicada a la “era de la información” que fue publicada a finales de los años noventa, la noción de sociedad de la información sintetizó en cierto modo las transformaciones y tendencias descritas o vislumbradas por los primeros precursores: penetración del poder por la tecnología, nueva economía del conocimiento científico, mutaciones del trabajo, etc.

Las consecuencias del auge cobrado por las temáticas de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento en el plano institucional son importantes para definir políticas de investigación, educación e innovación. Antes de la primera etapa de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ginebra, 10-12 de diciembre de 2003), la reflexión de la comunidad internacional en este ámbito había sido respaldada por una serie de iniciativas como la Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, la Conferencia Mundial de Budapest sobre el tema “La ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso” y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.¹³ El interés por esta cuestión también se manifestó en la preparación de la Cumbre de Ginebra con la organización de diversas cumbres regionales y la adopción de iniciativas de carácter gubernamental y no gubernamental.

Las comunidades intelectuales y científicas, así como la sociedad civil en general, han participado también en esta labor como lo demuestran los numerosos trabajos realizados sobre las nuevas modalidades de producción del conocimiento científico, la innovación, las sociedades del aprendizaje y los nexos entre las sociedades del conocimiento, la investigación científica y la educación para todos a lo largo de toda la vida. Además de estas iniciativas de los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil, cabe destacar también la aparición de iniciativas conjuntas de estas tres categorías de protagonistas, por ejemplo la Iniciativa para el Conocimiento Global (Global Knowledge Initiative) o el Grupo de Tareas sobre la Tecnología de la Información y las Comunicaciones de las Naciones Unidas (UNICT Task Force).

Hay que señalar también que algunos Estados han prestado atención a esta evolución hacia un nuevo paradigma tecnológico y social. Hoy en día, la noción de sociedad del conocimiento se ha convertido en un marco de reflexión necesario no solamente para la mayoría de los países de la OCDE, sino también para muchas naciones de economías emergentes y numerosos países en desarrollo, especialmente de Asia Oriental y Sudoriental, América Latina y el Caribe, África Subsahariana, Europa Central y Oriental y la región de los Estados árabes.

Equipo 4

Los límites de las iniciativas existentes

La gran mayoría de los trabajos de investigación realizados hasta ahora en los campos de la educación, la investigación científica y las nuevas tecnologías siguen siendo tributarios de un gran determinismo tecnológico y de una visión demasiado fragmentada de las interacciones existentes. El interés por los efectos a corto plazo de la introducción de las nuevas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje puede conducir a que se deje de lado un estudio más profundo de los nuevos contenidos de la educación, así como de su calidad y sus modalidades. Esta evolución puede llegar a ser preocupante en un momento en que la enseñanza tiende a veces a dar prioridad a la gestión de información preparada de antemano por proveedores de contenidos en línea, lo cual va en detrimento del desarrollo de las capacidades de análisis y discernimiento crítico. Ahora bien, lo que constituye una transformación revolucionaria no es tanto el rápido auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación —Internet y la telefonía móvil, entre otras— como el recurso cada vez mayor a estos instrumentos por parte de proveedores de contenidos informativos, educativos y culturales en los que los media tienen un papel cada vez más considerable.

A este respecto, es importante adoptar una perspectiva histórica. En vez de proponer un “modelo único” de sociedades del conocimiento a los países en desarrollo, conviene recordar que los progresos realizados por algunos países son en gran medida el resultado de decenios de pacientes y concertados esfuerzos en ámbitos como la educación a todos los niveles, la recuperación del retraso tecnológico en sectores estratégicos, la investigación científica o la creación de sistemas de innovación de alto rendimiento.

Además, la liberalización de los intercambios ha modificado considerablemente la índole misma de la competencia económica, que exige cambios rápidos y profundos en las políticas nacionales de enseñanza superior e investigación científica. Es cierto que resulta difícil prever la evolución de esos cambios, pero al menos es necesario tratar de evaluar con mayor precisión en qué medida están poniendo ya radicalmente en tela de juicio la naturaleza misma de los centros de enseñanza superior y del sector público de la investigación. Muchos países ya han emprendido esta vía. Estas transformaciones no pueden dejar de influir, a plazo más o menos corto, en el conjunto de los sistemas educativos y en la propia definición de las finalidades de la educación a todos los niveles.

El ritmo constante de la innovación tecnológica obliga a efectuar actualizaciones periódicas. El acceso a Internet a alta velocidad por conducto de líneas eléctricas —y no exclusivamente de líneas telefónicas, la televisión interactiva en los teléfonos móviles y la comercialización de nuevos programas informáticos, al reducir considerablemente el costo de las comunicaciones telefónicas, están modificando completamente las bases del debate sobre el acceso a las tecnologías y a contenidos diversificados. Al mismo tiempo, Internet también podría a muy corto plazo fragmentarse en una multiplicidad de redes de primera, segunda o tercera categoría, debido a las rivalidades suscitadas por el control de los mecanismos de registro de nombres de dominio y debido también a las repercusiones que puede acarrear la creación de una red Internet de “segunda generación”, cuyo costo será considerable y limitará, por lo tanto, el círculo de sus usuarios a las instituciones con más recursos económicos. Un ejemplo notable de esto lo constituye la extensión del proyecto Abilene, que supone la creación de infraestructuras nacionales y subregionales a las que solamente pueden acceder instituciones que abonan derechos y están asociadas en el seno de una red limitada a un número reducido de regiones.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial. Ediciones UNESCO. Introducción, pp. 17-25

Equipo 5

¿Qué desafíos se plantean?

Pese a todo lo antedicho, muchos expertos estiman que el desarrollo de las nuevas tecnologías podría contribuir a la lucha contra una serie de restricciones que han venido obstaculizando hasta la fecha la aparición de las sociedades del conocimiento, por ejemplo la distancia geográfica o las limitaciones propias de los medios de comunicación. Evidentemente, la creación de redes permite acabar con el aislamiento de todo un conjunto de conocimientos —por ejemplo, los de carácter científico y técnico que estaban sujetos hasta ahora a distintos regímenes de confidencialidad o secreto, en particular por motivos de índole estratégica y militar. No obstante, hay una serie de obstáculos que siguen dificultando el acceso al conocimiento, a los que han venido a añadirse otros nuevos. ¿Es posible aceptar que las futuras sociedades del conocimiento funcionen como clubs cerrados y reservados a unos cuantos privilegiados?

¿Nos encaminamos hacia una sociedad disociada?

¿Las sociedades del conocimiento serán sociedades donde el saber esté compartido y el conocimiento sea accesible a todos, o sociedades donde el saber esté repartido? En la era de la información, y en un momento en que se nos promete el advenimiento de las sociedades del conocimiento, podemos observar cómo se multiplican paradójicamente las brechas y las exclusiones, tanto entre los países del Norte y del Sur como dentro de cada sociedad.

El número de internautas aumenta muy rápidamente: su número representaba en 1995 el 3% de la población mundial y en 2003 el 11%, es decir más de 600 millones de personas. Sin embargo, el crecimiento de la red corre el riesgo de tropezar rápidamente con el tope o “techo transparente” de la solvencia económica y la educación. En efecto, no debemos olvidar que vivimos en una sociedad en la que el 20% de la población mundial concentra en sus manos el 80 % de los ingresos del planeta. La brecha digital —o mejor dicho las brechas digitales, habida cuenta de su carácter multiforme— es un problema muy preocupante y cabe prever que el acelerado ritmo actual de crecimiento del número de internautas disminuya a medida que su proporción se vaya acercando al 20 % de la población mundial.

Tendremos la ocasión de ver que esta brecha digital alimenta otra mucho más preocupante: la brecha cognitiva, que acumula los efectos de las distintas brechas observadas en los principales ámbitos constitutivos del conocimiento —el acceso a la información, la educación, la investigación científica y la diversidad cultural y lingüística— y representa el verdadero desafío planteado a la edificación de las sociedades del conocimiento. Esta brecha se basa en la dinámica propia de las disparidades en materia de conocimientos, ya se trate de desigualdades mundiales en el reparto del potencial cognitivo (disparidades entre los conocimientos), o de la valoración dispar de unos determinados tipos de saber con respecto a otros en la economía del conocimiento (disparidades dentro de los conocimientos). La brecha cognitiva es obvia entre los países del Norte y los del Sur, pero también se manifiesta dentro de cada sociedad, ya que un contacto igual con el conocimiento raras veces da por resultado un dominio igual de dicho conocimiento. La resolución del problema de la brecha digital no bastará para resolver el de la brecha cognitiva. En efecto, el acceso a los conocimientos útiles y pertinentes no es una mera cuestión de infraestructuras, sino que depende de la formación, de las capacidades cognitivas y de una reglamentación adecuada sobre el acceso a los contenidos. Poner en contacto a las poblaciones mediante cables y fibras ópticas no sirve para nada, a no ser que esa “conexión” vaya acompañada por una creación de capacidades y una labor encaminada a producir contenidos adecuados. Las tecnologías de la información y la comunicación necesitan todavía que se elaboren nuevos instrumentos cognitivos y jurídicos para actualizar todo su potencial.

Los peligros de una mercantilización excesiva de los conocimientos

Las prometedoras perspectivas económicas y sociales que parecía encerrar la sociedad de la información ya se trate del pleno empleo, de la “nueva economía” o del “boom” de la competitividad han dejado paso a toda una serie de dudas acerca de los límites de la “era de la información”. Algunos expertos han señalado que nuestras sociedades no sólo distan mucho de confirmar la hipótesis de una presunta “desmaterialización”, sino que se hallan inmersas en un proceso de “hiperindustrialización” porque el propio conocimiento se ha “mercantilizado” en forma de informaciones intercambiables y codificables.

De hecho, no faltan críticas e inquietudes ante una situación en la que el conocimiento podría acabar autodestruyéndose como tal, a fuerza de ser manipulado en las bases de datos y los motores de búsqueda, de ser integrado en la producción como dispositivo de la “tecnociencia” y de ser transformado

en condición del desarrollo, elemento de poder o instrumento de vigilancia.

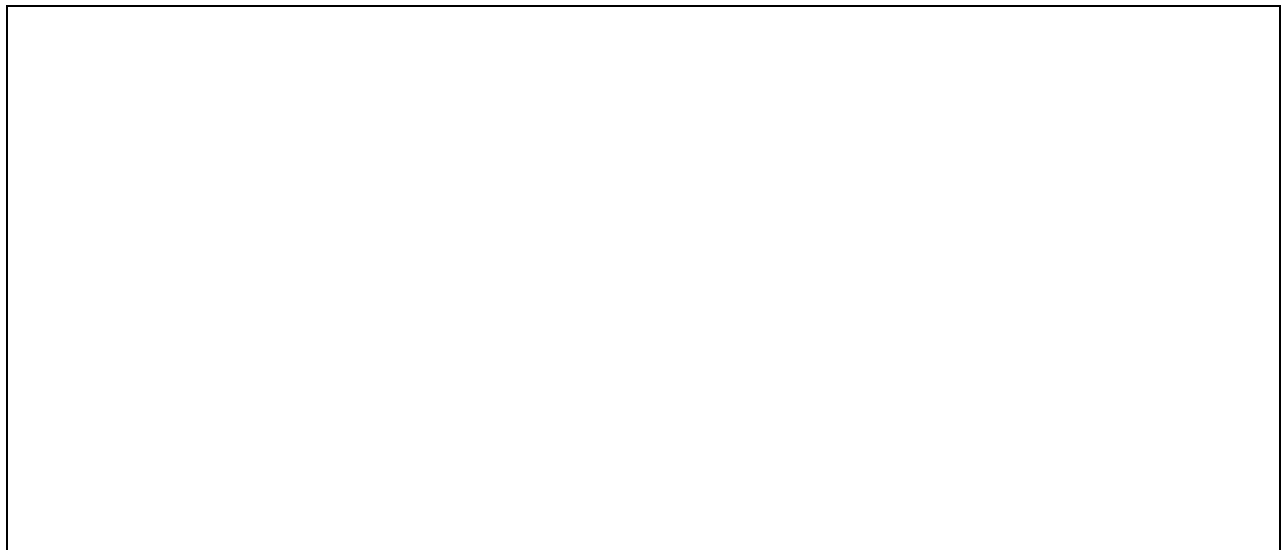
Una apropiación o mercantilización excesiva de los conocimientos en la sociedad mundial de la información representaría un grave peligro para la diversidad de las culturas cognitivas. En efecto, en una economía en la que se da prioridad a los conocimientos científicos y técnicos, ¿cuál sería el lugar de algunos conocimientos prácticos especializados, locales o autóctonos? Por lo que respecta a estos últimos —ya suficientemente desvalorizados con respecto a los conocimientos técnicos y científicos—, cabe preguntarse si no corren el riesgo de desaparecer pura y simplemente, pese a que representan una riqueza patrimonial inestimable y constituyen un instrumento valioso del desarrollo sostenible.

El conocimiento no se puede considerar una mercancía como las demás. La tendencia actual a la privatización e internacionalización de los sistemas de enseñanza superior merece una atención especial por parte de los encargados de adoptar decisiones y debería examinarse en el marco de un debate público, efectuando un verdadero trabajo de prospectiva a escala nacional, regional e internacional. El saber representa un bien común y su mercantilización merece, por consiguiente, un examen atento.

El Informe Mundial de la UNESCO sobre las sociedades del conocimiento se publica en un momento crucial. En efecto, tras los progresos realizados en la primera fase de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (Ginebra, 10-12 de diciembre de 2003), no sólo se observa un acrecentado interés a nivel internacional por el paradigma de crecimiento y desarrollo que lleva en sí la idea de las “sociedades del conocimiento”, sino también una exigencia de clarificación de las finalidades de este paradigma como proyecto de sociedad. El Informe Mundial de la UNESCO trata de responder a este desafío, en vísperas de nuevos encuentros internacionales decisivos.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial. Ediciones UNESCO. Introducción, pp. 17-25

- Elabore un mapa conceptual en el siguiente espacio.



- Colabore en la elaboración del mapa conceptual grupal.
- Responda las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué implicaciones tiene la conformación de las sociedades del conocimiento en la organización de su escuela?
 2. ¿Qué acciones deben emprender, como directivos, para apoyar su desarrollo?
 3. ¿Qué ventajas ofrecen las sociedades del conocimiento a la formación de los alumnos?

1. _____

2. _____

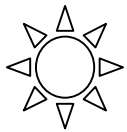
3. _____

- Elabore conclusiones en torno a:
 1. Las implicaciones de la sociedad del conocimiento en la organización escolar.
 2. El impacto de las sociedades del conocimiento en la práctica docente

1. _____

2. _____

3. Competencias clave para el bienestar personal, social y económico



- Considerando los argumentos de la UNESCO para la constitución de sociedades del conocimiento, responda las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué es una competencia?
 2. ¿Creen que es necesario establecer competencias a nivel mundial? ¿por qué?
 3. ¿Qué competencias consideran indispensables para que las nuevas generaciones se integren productiva y adecuadamente a la sociedad actual?

1. _____

2. _____

3.



- Intégrese a un equipo.
- Lea los textos asignados por el facilitador.

¿Qué competencias necesitamos para el bienestar personal, social y económico?

Las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a la complejidad de muchas áreas de sus vidas. ¿Qué implican estas demandas para las competencias clave que los individuos necesitan adquirir? Definir dichas competencias puede mejorar las evaluaciones de qué tan bien están preparados los jóvenes y los adultos para los desafíos de la vida, al mismo tiempo que se identifican las metas transversales para los sistemas de educación y un aprendizaje para la vida.

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica.

Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado. A través del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con un amplio rango de académicos, expertos e instituciones para identificar un conjunto pequeño de competencias clave, enraizadas en el entendimiento teórico de cómo se definen dichas competencias. Cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Competencias clave en tres amplias categorías

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Estas categorías, cada una con un enfoque específico, están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

OCDE. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Descripción General 3-4; Tres categorías de competencia 9-15

Equipo 1

Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva

Las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieren del dominio de herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos, tales como el lenguaje, la información y el conocimiento; al mismo tiempo requieren de las herramientas físicas, tales como las computadoras. Usar las herramientas de forma interactiva requiere de algo más que el simple acceso a la herramienta y la destreza técnica requerida para manejar la situación (ej. leer un texto, usar un *software*). Los individuos también necesitan crear y adaptar el conocimiento y las destrezas. Esto requiere de cierta familiaridad con la herramienta en sí misma, así como un entendimiento sobre la forma como cambia, la manera en que uno puede interactuar con el mundo y cómo puede ser utilizada para alcanzar metas más amplias. En este sentido, una herramienta no es solamente un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente.

Los individuos descubren el mundo a través de herramientas cognitivas, socioculturales y físicas. Estos encuentros, a su vez, establecen la forma como entienden y se hacen competentes en el mundo, enfrentan la transformación y el cambio, y responden a los desafíos de largo plazo. Al usar herramientas de manera interactiva se abren nuevas posibilidades en la forma como los individuos perciben y se relacionan con el mundo.

COMPETENCIA 1-A

La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva

Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave. La competencia en lectura y la competencia en matemáticas en PISA y la numeración según se define en ALL son ilustrativos de esta competencia clave.

COMPETENCIA 1-B

Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva

Tanto el rol, cada vez más importante, de los sectores de servicios e información y el rol central del manejo del conocimiento en las sociedades de hoy hacen que sea esencial que las personas puedan usar la información y el conocimiento de manera interactiva. Esta competencia clave requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información en sí -su infraestructura técnica y su contexto e impactos sociales, culturales y aún ideológicos-. La competencia de información es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables.

Usar el conocimiento y la información de manera interactiva requieren que los individuos:

- Reconozcan y determinen lo que no saben;
- Identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimiento e información en el ciberespacio)
- Evaluar la calidad, propiedad y el valor de dicha información, así como sus fuentes; y
- Organizar el conocimiento y la información.

Una ilustración de esta competencia clave es el alfabetismo científico, según se desarrolla en el marco de la encuesta PISA 2006. Con ello se busca explorar el grado en que los estudiantes están dispuestos a comprometerse e interactuar con preguntas científicas, incluyendo qué tan interesados están en las cuestiones científicas y no sólo su habilidad de ejecutar las destrezas cognitivas según se requiere.

COMPETENCIA 1-C

La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva

La innovación tecnológica impone nuevas demandas a individuos dentro y fuera de su lugar de trabajo. Al mismo tiempo, los avances tecnológicos brindan a los individuos nuevas oportunidades de satisfacer las demandas de manera más efectiva y de formas nuevas y diferentes.

El uso interactivo de la tecnología requiere de un conocimiento de nuevas formas en que los individuos pueden usar la tecnología en su vida diaria. La tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la forma en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceden a la información (poniendo a disposición vastos montos de fuentes de información)

e interactúan con otros (facilitando relaciones y redes de personas de todo el mundo de forma regular). Para aprovechar dicho potencial, los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar el Internet, enviar correos electrónicos y cosas similares.

Al igual que con otras herramientas, la tecnología puede ser utilizada de forma interactiva si los usuarios comprenden su naturaleza y reflexionan sobre su potencial. Más importante aún, los individuos necesitan relacionar las posibilidades que yacen en las herramientas tecnológicas con sus propias circunstancias y metas. Un primer paso es que los individuos incorporen la tecnología a sus prácticas comunes, lo cual produce cierta familiaridad con la tecnología, que permite expandir su uso.

OCDE. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Descripción General 3-4; Tres categorías de competencia 9-15

Equipo 2

Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos

A lo largo de sus vidas, los seres humanos dependen de sus nexos con otros para su sobrevivencia material y psicológica, también en relación con su identidad social. Conforme las sociedades se hacen cada vez más fragmentadas y también más diversas, se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación.

La construcción de capital social es importante, conforme los nexos sociales existentes se hacen más débiles y se crean nuevos por aquellos con la habilidad de formar redes fuertes. En el futuro, una de las fuentes potenciales de inequidad podría ser la diferencia en las competencias de diferentes grupos para construir y beneficiarse del capital social.

Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros. Tratan de muchas de las características que se asocian con términos como “competencias sociales”, “destrezas sociales”, “competencias interculturales” o “destrezas suaves”.

COMPETENCIA 2-A

La habilidad de relacionarse bien con otros

Esta primera competencia clave permite a los individuos iniciar, mantener y manejar relaciones personales con, por ejemplo, conocidos personales, colegas y clientes.

Relacionarse bien no es sólo un requerimiento para cohesión social sino, cada vez más, para el éxito económico conforme las compañías y economías cambiantes enfatizan en la inteligencia emocional.

Esta competencia supone que los individuos pueden respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer.

Para relacionarse bien con otros se requiere:

- Empatía, adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva. Esto lleva a la autorreflexión cuando, al considerar una amplia gama de opiniones y creencias, los individuos reconocen que lo que damos por sentado en una situación no es necesariamente compartido por los demás.
- El manejo efectivo de las emociones, conocerse a sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás.

COMPETENCIA 2-B

La habilidad de cooperar

Muchas demandas y metas no pueden ser alcanzadas por un solo individuo, requieren de grupos como equipos de trabajo, movimientos cívicos, grupos de administración, partidos políticos y sindicatos.

La cooperación requiere que cada individuo tenga ciertas cualidades. Cada uno debe poder equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a otros. Los componentes específicos de esta competencia incluyen:

- La habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de otros;
- Un entendimiento de las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda;
- La habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles;
- La habilidad de negociar; y

- La capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.

COMPETENCIA 2-C

La habilidad de manejar y resolver conflictos

En todos los aspectos de la vida ocurren conflictos, ya sea en el hogar, el lugar de trabajo o la comunidad y sociedad. El conflicto es parte de la realidad social, una parte inherente de las relaciones humanas. Surge cuando dos o más individuos o grupos se oponen uno al otro por necesidades, intereses, metas o valores divergentes.

La clave para manejar efectivamente un conflicto es enfrentarlo y resolverlo, y no negarlo. Para ello es necesario considerar los intereses y las necesidades de otros y las soluciones en las que ambas partes ganen.

Para que los individuos participen activamente en el manejo y la resolución de conflictos, necesitarán poder:

- Analizar los elementos y los intereses en juego (ej. poder, reconocimiento de méritos, división del trabajo, equidad), los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles;
 - Identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo;
 - Recontextualizar el problema; y
 - Priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias.

OCDE. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Descripción General 3-4; Tres categorías de competencia 9-15

Equipo 3

Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma

Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social. Al contrario, requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo. Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones.

Actuar de forma autónoma es particularmente importante en el mundo moderno cuando la posición de cada persona no está bien definida como lo estaba tradicionalmente. Los individuos necesitan crear una identidad personal para dar sentido a sus vidas, para definir cómo encajan en ella. Un ejemplo es la relación laboral, donde hay menos ocupaciones estables, vitalicias para quienes trabajan para un mismo patrono.

En general, la autonomía requiere de una orientación hacia un futuro y un conocimiento del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que uno juega y desea jugar. Supone la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción.

COMPETENCIA 3-A

La habilidad de actuar dentro del gran esquema

Esta competencia clave requiere que los individuos entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones. Es decir, requiere que uno tome en cuenta cómo se relacionan, por ejemplo, con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas y con lo que ha ocurrido en el pasado. Es necesario reconocer cómo nuestras acciones y decisiones encajan en este escenario más amplio.

Esta competencia requiere por ejemplo que los individuos:

- Comprendan patrones;
- Tengan idea del sistema en el que existen; ej., comprendan sus estructuras, cultura, prácticas y reglas formales e informales y expectativas y roles que juegan dentro de la misma, incluyendo una mayor comprensión de las leyes y regulaciones, y también de las normas sociales no escritas, los códigos morales, los modales y el protocolo.

- Complementa un entendimiento de los derechos con conocimiento de los límites de las acciones;
- Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones; y
- Elegir entre diferentes cursos de acción reflexionando en sus consecuencias potenciales en relación con las normas y metas individuales y compartidas.

COMPETENCIA 3-B

La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales

Esta competencia aplica el concepto de manejo de proyectos en los individuos. Requiere que los individuos interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada. Esta competencia supone una orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. Por ejemplo, los individuos deben poder:

- Definir un proyecto y fijar una meta;
- Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso, como los recursos necesarios (ej. tiempo y dinero);
- Priorizar y refinar las metas;
- Balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples;
- Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros; y
- Monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

COMPETENCIA 3-C

La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Esta competencia es importante para contextos que van de asuntos legales altamente estructurados a instancias diarias sobre la asertividad de los propios intereses del individuo. A pesar de que muchos derechos y necesidades se establecen y protegen en las leyes o en contratos, en última instancia son los individuos quienes identifican y evalúan sus derechos, necesidades e intereses (así como los de los demás) y los reafirman y defienden activamente.


Por un lado, esta competencia se relaciona con derechos y necesidades autodirigidos; también se relaciona con los derechos y las necesidades del individuo como miembro de una colectividad (ej. participando activamente en instituciones democráticas y en procesos políticos locales y nacionales). Esta competencia implica la habilidad, por ejemplo, de:

- Comprender los propios intereses (ej. en una elección);
- Conocer las reglas y principios escritos para basar un caso;
- Construir argumentos para que nuestros derechos y necesidades sean reconocidos; y
- Sugerir arreglos o soluciones alternativas.

OCDE. La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Descripción General 3-4; Tres categorías de competencia 9-15

- Organice la información de la competencia asignada en un cuadro como éste:

Ejemplo:

Categoría	Competencia	Implicaciones en la formación de los alumnos	Implicaciones para su desarrollo en el ámbito escolar
			

--	--	--	--

- Registre su opinión sobre el trabajo realizado.

4. Transformando los procesos de enseñanza y de aprendizaje



- Localice en el CD, el texto asignado por el coordinador.

Equipo	Lectura
1	El trabajo en grupo como aprendizaje colaborativo Crook, Charles (1998) "Aprendizaje colaborativo con los compañeros". En Ordenadores y aprendizaje colaborativo, Madrid, Morata, pp.168-175
2	El "error", un medio para enseñar <i>Jean Pierre Astolfi</i> Díada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio México, 2004, pp. 7 -25
3	La enseñanza <i>Brophy, J. (2000) Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación (UNESCO) Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP 1 17</i>
4	Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP, pp. 40-44
5	El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión Perkins, David. (2003) Barcelona: Gedisa, pp. 79-101

- Analice el texto con base en los siguientes puntos:
 1. La necesidad de innovar las prácticas educativas
 2. La búsqueda del logro educativo
 3. El desarrollo de competencias en los estudiantes
 4. Las implicaciones de estas propuestas metodológicas en la organización escolar
 5. Su papel como directivos en la puesta en marcha de éstas y otras propuestas de enseñanza en las escuelas.
- Concentre la información analizada en un cuadro como el siguiente:

LECTURA	Innovación que propone a la práctica docente	Aportaciones al logro educativo	Competencias que se desarrollan	Implicaciones en la organización escolar	Acciones directivas para apoyar su implementación

5. Actividades de cierre

Las siguientes actividades están diseñadas para que los participantes conozcan el trabajo extra clase de esta sesión y revisen el grado en el que se alcanzó el propósito y se cumplieron los productos establecidos.

4. Revise los productos elaborados durante la sesión y el grado en el que se alcanzó el propósito. Anote sus observaciones y comentarios al respecto.

- En el siguiente espacio, anote sus opiniones y comentarios sobre el trabajo realizado en esta sesión, rescate aquellos aspectos que considera indispensables para mejorar su práctica docente o aquellos que le generan inquietud.

SESIÓN 6

Interculturalidad y mejora educativa

Propósito:

Reconocer la necesidad de fomentar y estimular una educación inclusiva que contrarreste las desigualdades socioculturales y económicas al mismo tiempo que valore y potencia la diversidad y las diferencias de los alumnos.

Duración: 6 horas

Materiales:

- **Ainscow**, Mel (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre. Págs. 2-6; 10-13
- López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Productos:

- Construcción de conceptos relacionados con la inclusión y la exclusión educativas.
- Elaboración de un reportaje sobre la interculturalidad en América Latina.
- Diseño de propuestas para la implementación de ambientes inclusivos o la integración plena de niños migrantes o indígenas.

1. Actividades de inicio.

Estas actividades están encaminadas a conocer el propósito y los productos de esta sesión y a resolver las dudas o inquietudes que surjan en torno a ellos. Y promover la puesta en común sobre las implicaciones de asumir un liderazgo para la transformación total de las escuelas

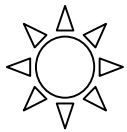
- Revise junto con el coordinador el propósito y los productos que se esperan lograr al realizar las actividades propuestas en esta sesión, anote las dudas inquietudes que surjan en usted en torno a éstos. Comuníquelas al facilitador.

- Comparta el texto que redactó sobre las exigencias que plantea la innovación para modificar las prácticas, los ambientes, los métodos y estrategias de enseñanza en busca de la mejora educativa.

- Registre los aspectos que considere importantes de las experiencias de sus compañeros.

2. Factores de exclusión educativa

La siguiente secuencia de acciones tiene el propósito de explorar los conocimientos de los participantes acerca de la exclusión educativa y propiciar su reflexión sobre la forma en la que la escuela excluye a los alumnos por razones diferentes: normatividad, cooperaciones, exigencia del uniforme, aplicación de un reglamento escolar, etc.



- Responda la siguiente pregunta:

1. ¿Qué factores de exclusión social identifica?

1. _____

- Establezca criterios para clasificar los factores de exclusión social identificados

- Responda la siguiente pregunta:

1. ¿De qué manera la institución educativa es excluyente?

1. _____

- Apoyado en la discusión del grupo, elabore conclusiones en torno a las prácticas educativas excluyentes.



- Lea el texto asignado por el coordinador.

Equipo 1

FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO QUE LIMITAN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- **Selección**

La selección es una actividad propia de la labor docente y de la labor educativa que se realiza en la escuela. Piense por un momento en cuestiones como las siguientes, las cuales son ejemplos de cómo se realiza la selección.

El proceso de inscripción a la escuela en cualquier nivel: preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior. El sistema educativo ha establecido una serie de requisitos para admitir a los niños y a los jóvenes a la escuela. Por ejemplo, un requisito general para ingresar a preescolar o a primaria, es que el niño o la niña tengan cierta edad; en las escuelas no admiten a los niños que no hayan llegado a la edad establecida y, en ocasiones, no admiten a los niños que hayan rebasado considerablemente esa edad. Otro ejemplo de la selección que se practica es el siguiente: para ingresar a los niveles de educación media superior y superior, los jóvenes deben presentar un examen de admisión, de cuyos resultados depende que sean o no admitidos en esos niveles. Otros casos de selección son impedir el ingreso al centro escolar a los alumnos que no porten el uniforme completo; o a quienes llevan el cabello largo. La selección es evidente también cuando los docentes eligen al alumno que dará respuesta a una pregunta en clase; a quien se quedará sin recreo; a quien será el abanderado de la escolta; o a los niños del grupo que deben repetir el año.

En otro ámbito de la labor docente, todos los maestros seleccionan o eligen los contenidos curriculares específicos que habrán de tratar en la semana o en el día; seleccionan también las estrategias pedagógicas que emplearán; las tareas que dejarán a los niños, o los criterios con base en los cuales evaluarán su desempeño. En el terreno de la planeación y el desarrollo de la labor docente, los maestros hacen de la selección una actividad continua. Piense en su día a día como docente: ¿acaso no pasa la mayor parte de su tiempo seleccionando actividades relacionadas con el objetivo de procurar el aprendizaje de sus alumnos? Al elegir, el docente tiene una gran responsabilidad: de la selección que haga dependerá la posibilidad de ampliar en mayor o menor medida, las oportunidades de aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.

Equipo 2

FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO QUE LIMITAN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- **Clasificación**

En general, la clasificación se refiere a relaciones entre categorías. Estas relaciones se distinguen según sea el grado, fuerte o débil, de aislamiento entre una y otra categoría. Un fuerte aislamiento crea categorías claramente delimitadas una de otra. La clasificación, en el marco de la sociología de la educación, se refiere a las relaciones entre contenidos de aprendizaje, por lo que se refiere, específicamente al grado en que se mantienen límites fuertes o débiles entre dichos contenidos.

Para entender mejor este concepto, podemos pensar en dos modelos curriculares. En el primero, los contenidos se presentan por materias: español, matemáticas, biología, geografía, historia, civismo, deportes y arte. En el segundo, los contenidos se presentan por áreas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Cada uno de estos currículos tiene los mismos contenidos de aprendizaje. La diferencia entre ellos, resulta de las categorías que se generaron para agrupar los conocimientos, o los contenidos educativos: en un caso son asignaturas; en el otro, son áreas; en un caso, tenemos ocho categorías (asignaturas); en el otro, sólo cuatro (áreas). Pensemos ahora en lo que estas particularidades manifiestan en relación con el grado de aislamiento entre los conocimientos o contenidos educativos.

Por lo general, un currículum conformado por áreas presenta un aislamiento débil entre los conocimientos propios de los distintos campos de especialidad. A menudo, en esta clase de agrupación de contenidos, los temas de estudio son tratados tomando en cuenta los aportes de las distintas ciencias y/o disciplinas. Por ejemplo, al tratar en clase el tema de los ecosistemas, de la materia de geografía, bien se puede hablar de la taxonomía de las especies animales (zoología) y vegetales (botánica), que corresponde a la materia de biología. Más aún, al tratar el tema de los ecosistemas, también se puede ver el tema de la responsabilidad de los ciudadanos en la preservación de dichos ecosistemas, e incluso, de la legislación para el cuidado del ambiente, que son temas de civismo, materia que está dentro del área de las ciencias sociales. En un caso como éste, donde continuamente se establecen relaciones entre los distintos contenidos, el aislamiento entre ellos es débil.

Pongamos un ejemplo más: encontramos una escuela en que los jóvenes de secundaria están estudiando simultáneamente ciencias naturales, gramática y literatura (aislamiento débil). ¿Cómo le han hecho los maestros para conseguir semejante hazaña? –Simplemente, les han dejado leer a los niños alguna novela de ciencia ficción. La obra es examinada desde el punto de vista literario y de la gramática, y los sucesos relatados en la novela son analizados desde el punto de vista de su factibilidad científica –¿Según el estado de avance de la ciencia en la actualidad, es posible que las personas viajen a través del tiempo, al pasado o al futuro, como lo han relatado algunos novelistas? ¿Qué se necesitaría, científicamente, para que eso sea posible?

En cambio, en los currículos en los que el aislamiento es fuerte, cada tema será tratado por separado. Por un lado, en la clase de geografía, los ecosistemas; a la hora de biología, la clasificación de plantas y animales; y, en civismo se verá el tema de las responsabilidades ciudadanas y de las leyes; la materia de literatura tendrá su hora y ciencias la suya; no se establecerá relación alguna entre los conocimientos. ¿Cuántos de nosotros no hemos oído de algún maestro decir, ante alguna pregunta fuera de tema de un alumno, algo como lo siguiente: eso no es de esta clase, sino de aquella otra? –Ese maestro procede estableciendo un aislamiento fuerte entre las materias o entre los contenidos educativos.

Las decisiones de clasificación son constantes, al igual que las de selección. Y, de la misma forma como ocurre en ésta, de la decisión que tome el docente, las oportunidades de aprendizaje serán mayores o menores.

Equipo 3

FUNCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO QUE LIMITAN UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

- **Enmarcamiento**

Finalmente, el concepto de enmarcamiento (de la palabra marco, en su acepción de pieza que ciñe algunas cosas), se refiere a los límites dentro de los cuales el conocimiento es transmitido (por el docente) y recibido (por los alumnos). Se refiere a los límites dentro de los cuales se desarrolla la relación pedagógica entre el maestro y su enseñanza. Aquí, el factor clave es la fuerza del límite entre lo que puede ser transmitido y aquello que no puede serlo en la relación pedagógica. El enmarcamiento puede ser fuerte o débil. El marco —o el enmarcamiento— es relativo al grado de control que el maestro tiene sobre:

- la selección del conocimiento a transmitir;
- la organización del conocimiento transmitido;
- el ritmo en que se transmite el conocimiento; y,
- el momento en que dicho conocimiento va a ser transmitido.

El concepto de enmarcamiento es importante puesto que permite distinguir en qué medida el docente mantiene el control acerca de lo que ocurre en el aula (o en la escuela). Veamos algunos ejemplos.

En alguna escuela se les indica a los docentes qué temas deben cubrir en cada clase, a lo largo de un curso. Incluso, las autoridades vigilan que, en cada sesión, el profesor trate el tema que está programado; no admiten que se trate otro tema y no se tolera atraso alguno; al docente que se atrase, por lo menos, le llamarán la atención. En este caso, el enmarcamiento es fuerte.

Segundo ejemplo: en una escuela primaria, el docente se enfoca en cubrir los temas del programa de estudios en los tiempos programados, sin importar la medida en que los chicos han desarrollado los aprendizajes esperados; esto, no obstante los alumnos le han comentado al docente que no han podido entender bien ciertos temas.

Un ejemplo más: digamos que el tiempo asignado para ver determinado contenido de aprendizaje, la Revolución Mexicana, por ejemplo, es, por decir algo, de sólo, cuatro horas y el momento del ciclo escolar en que se decidió que ese tema debe tratarse, es la semana del 20 de noviembre. Esto, independientemente de que en el grupo, el docente venga tratando en las clases algún otro periodo de la historia del país (culturas precolombinas, por ejemplo), o de que el propio maestro considere que cuatro horas para ver la Revolución Mexicana es poco tiempo.

Pero, hay otros casos. En ocasiones, se presentan situaciones en el aula en las que los niños comentan que escucharon algo en las noticias; digamos, el aniversario del primer alunizaje, que tuvo lugar en 1969. Después de haber tenido noticia del acontecimiento, los niños preguntan en clase al maestro. El maestro tiene, al menos, dos opciones entre las cuales elegir: una, responder que no toca tratar ese asunto en clase; la otra, darle entrada a la inquietud de los niños, aunque el tópico no venga incluido en el programa de estudios, y ver la forma de satisfacer la curiosidad de los niños, mediante alguna actividad de aprendizaje. Notemos que en esta última situación, el control sobre qué contenidos se seleccionan, estuvo en alguna medida en manos de los niños, no sólo del maestro; o sea, que el enmarcamiento del maestro, en este caso, es más bien débil.

Un caso más: los estudiantes de un grupo de secundaria no estudiaron con antelación, la lección que el maestro les indicó para que el tiempo de la clase se dedicara a que los alumnos hicieran ejercicios. Ante esta circunstancia, el maestro puede, igualmente, seleccionar una de dos opciones, al menos: explicar él mismo la lección, lo que implicará que no le alcance el tiempo para hacer los ejercicios que había planeado; o bien, poner de cualquier forma los ejercicios, que seguramente no serán bien resueltos por los estudiantes, aunque con ello, el maestro mostrará a los alumnos que su enmarcamiento es fuerte y que, en la relación pedagógica, es él quien tiene el control.

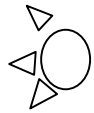
- Registre tres ejemplos de cada una de las actividades manejadas en el texto:

Selección

Clasificación

Enmarcamiento

- Elabore conclusiones sobre la forma en que estas actividades, presentes en cualquier centro educativo pueden conformar factores de inclusión o inclusión educativa.



- Intégrese a un equipo, de acuerdo a las indicaciones del facilitador.
- Lea el texto asignado y localice en él las ideas claves.

Equipo 1

Educación inclusiva

La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio sobre la “Educación para Todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.

La orientación inclusiva mencionada fue, por supuesto, uno de los pilares fundamentales de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (UNESCO, 1994). Posiblemente el documento internacional más relevante sobre la cuestión de las necesidades especiales, la Declaración recomienda que: “Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades”. Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son “el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos”. Además, sugiere, tales escuelas pueden ofrecer “educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y en último término el coeficiente coste - eficacia de la totalidad del sistema educativo”. Tal orientación lleva implícito un cambio paradigmático en el modo en que observamos las dificultades educativas. Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales

pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico.

Sin embargo, el avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además, no debemos asumir como un hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión. Por ejemplo, algunos afirman que unidades especializadas situadas en el entorno escolar normal pueden ofrecer el conocimiento, el equipamiento y el apoyo de un especialista en un grado que no puede ser igualado de ningún modo en un entorno de aprendizaje ordinario. Según esta corriente dichas unidades son el único modo de garantizar el acceso factible y eficaz a la educación a determinados grupos de menores.

Resumiendo, por tanto, en el análisis de las posibles vías de desarrollo de sistemas educativos que fomentan y apoyan la aparición de escuelas inclusivas es necesario reconocer que dicho ámbito está plagado de dudas, disputas y contradicciones. Sin embargo, podemos decir que se están realizando esfuerzos en todo el mundo para ofrecer respuestas educativas más eficaces para todo menor, sean cuales sean sus circunstancias o sus características personales, y que reforzada por el refrendo ofrecido por la Declaración de Salamanca la tendencia general es la de tratar de ofrecer dichas respuestas, en la medida de lo posible, dentro del contexto educativo ordinario. Como consecuencia de todo ello se está reconsiderando el papel y las funciones futuras de los especialistas y los centros específicos del ámbito de las necesidades especiales.

A continuación analizaré las repercusiones que los cambios mencionados acarrearán para todo esfuerzo de desarrollo de sistemas educativos más inclusivos. Y para ello me centraré en nuestra reciente colaboración con colegas de varios organismos educativos locales de Inglaterra que han tratado de evolucionar su política y prácticas educativas en esa dirección. De este modo iniciaré el proceso de ubicación física de las distintas cuestiones planteadas con el objeto de orientar otras actividades de investigación y de desarrollo. E incluso plantearé mi preocupación sobre el modo en el que la erosión del poder local sobre la educación puede dificultar la adopción de estrategias inclusivas.

Aunque las conclusiones de dicha colaboración sean especialmente significativas para Inglaterra, considero que son interesantes para aquellos individuos de otros países que estén interesados en desarrollar sistemas educativos más equitativos. El contexto de Inglaterra es especialmente significativo debido al hecho de que, desde 1998, los distintos niveles de gobierno han introducido diversas reformas políticas significativas. El calendario estipulado para tales reformas ha sido adoptado por los políticos de ámbito nacional y ha sido asociado con un aumento del interés por el modo de elevar “el nivel escolar”. Tal reforma de carácter masivo ha llevado a los investigadores estadounidenses a describir Inglaterra como “un laboratorio en el que los efectos de mecanismos casi de mercado son más visibles” (Finklestein y Grubb, 2000).

Ainscow, Mel (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre.

Equipo 2

Evolución de los sistemas educativos

La inclusión es probablemente la cuestión más peliaguda a la que se enfrenta el sistema educativo inglés. Aunque el Gobierno alardea de supuestas mejoras en los resultados de exámenes y pruebas en el ámbito nacional, muchos alumnos aún se sienten marginados, otros son excluidos por su comportamiento y una minoría significativa es, por supuesto, separada en centros educativos especiales. Y además, tras la publicación en el verano de 2002 de los resultados en los exámenes en el ámbito nacional se difundió que unos 30.000 jóvenes acababan de abandonar la escuela sin título o certificado escolar alguno. Por lo tanto no puede sorprendernos que las dos cuestiones sobre la educación en Inglaterra más frecuentemente abordadas en el ámbito nacional sean “la mejora del nivel escolar” y el “fomento de la inclusión”. El desafío para las Autoridades Educativas Locales (AEL) ha sido, y sigue siendo, la consecución de tales objetivos gemelos en un período de reforma fundamental del sistema educativo.

Las AEL de Inglaterra deben responder ante sus electores y ante el Secretario de Estado por las escuelas situadas en su ámbito de influencia. En este sentido pueden ser consideradas como parte del proceso democrático que garantiza el acceso a la educación a todo menor y joven del área local. Sin embargo, una serie de reformas de carácter nacional iniciada en 1988 ha erosionado de forma gradual el poder de las AEL. El objetivo fundamental ha sido delegar mayor responsabilidad en las escuelas en la

creencia de que este hecho ayudaría en la mejora del nivel escolar.

La importancia de los cambios producidos, y que aún continúan produciéndose, con relación al papel de las AEL, únicamente puede entenderse en el contexto de los desarrollos más generales introducidos en los últimos veinte años en el sistema educativo británico. Es decir, se produjo un mayor interés político en la educación, interés centrado en el nivel escolar y en la gestión del sistema en el ámbito nacional. Este hecho derivó en diversos esfuerzos legislativos realizados en la década de los ochenta con el objeto de mejorar las escuelas, esfuerzos plasmados en Leyes del Parlamento cuyo ejemplo más significativo es la *Ley de Reforma de la Educación de 1988*. Tales leyes fueron consolidadas por la legislación de principios de los noventa y por la política del gobierno laborista surgido de las elecciones de 1997.

Hablando en términos generales, la política gubernamental se cimienta en cuatro pilares fundamentales que unificados forman el contexto en el que las AEL deben operar en la actualidad (Ainscow, Farrell y Tweddle, 1998). En primer lugar, se les exige que cuenten con *Planes de Desarrollo Educativo* (PDE) que deben someter a la aprobación del Secretario de Estado. Dichos planes deben incluir los objetivos de rendimiento de la escuela, un programa de mejora de la misma y una serie de informaciones de carácter organizativo. Además, el *Código de Práctica sobre las Relaciones Escuela – AEL* debe delimitar los principios, expectativas, poderes y responsabilidades que deben regir el trabajo de las AEL con relación a las escuelas. Más concretamente, establece el principio de que la intervención de la AEL en las escuelas debe ser “inversamente proporcional al éxito de la misma” y deja clara la obligación de las AEL de intervenir en aquellas escuelas que presenten deficiencias notorias o se encuentren en determinado régimen especial tras haber sido objeto de inspección. Por lo tanto, mientras los PDE establecen los objetivos de actuación de las AEL, el Código se centra en el modo en que tales actuaciones deben ser llevadas a cabo. En tercer lugar, el principio de *Financiación Justa* obliga a despejar toda “nubosidad presupuestaria” de los presupuestos de educación; exige la asignación transparente de fondos y que dicha asignación responda a los objetivos y a una definición clara de las responsabilidades tanto de la AEL como de la escuela. Por último, el *Marco para la Inspección de Autoridades Educativas Locales* define la base y los criterios que rigen la inspección de las AEL e identifican las deficiencias y los puntos fuertes de cada AEL inspeccionada. Por lo tanto, las cuatro líneas de política gubernamental mencionadas determinan los objetivos buscados por las AEL, su modus operandi, sus medios de financiación y el modo en que todo ese proceso es gestionado y evaluado en su conjunto.

El control del sistema educativo inglés, por tanto, ha sufrido un cambio fundamental en menos de veinte años. Los cambios introducidos han sido quizá más palpables en la evolución de las relaciones entre escuelas y entre éstas y sus AEL. En definitiva, las escuelas dependen mucho menos de sus AEL. Tal movimiento desde la *dependencia* hacia una mayor *independencia* ha sido orquestado férreamente por el *Departamento de Educación y Capacitación Profesional* (DeyC) mediante distintos esfuerzos legislativos.

El cambio producido fue resumido en el documento de consulta presentado por el Gobierno en 1997, *“Excelencia en las Escuelas”*, que afirmaba: *“El papel de las AEL no es controlar las escuelas sino desafiar a las escuelas a que mejoren y apoyar a aquellas que presentan dificultades para mejorar su nivel escolar”*. La relación entre las escuelas también ha cambiado. En la actualidad se considera la competición entre ellas como un factor clave para “el aumento del nivel” de las mismas.

Este hecho fue fomentado a través de la introducción del status de escuela subvencionada (conocidas en la actualidad como “escuelas - fundaciones”) y a través de la implantación de la matrícula abierta apoyada por la publicación de clasificaciones con los resultados de las distintas escuelas. Todos estos cambios tenían como objetivo “liberar” a las escuelas de la burocracia local y establecer lo que ha sido descrito como *“quasi-mercados de escuelas”* en los que las escuelas eficaces gozarán de relaciones de igual a igual con la AEL y, por supuesto, con sus escuelas similares (Thrupp, 2001).

La reforma del sistema educativo ha sido tan importante y la reducción del poder de las AEL ha sido tan significativa que cabría preguntarse: *¿Continúan las AEL con capacidad para “marcar la diferencia”?* La investigación que llevamos a cabo indica que en términos de fomento de políticas y prácticas inclusivas existen diferencias significativas entre AEL “similares” y que esas diferencias son, al menos parcialmente, fruto de planificaciones estratégicas y políticas adoptadas en el nivel de las AEL (Ainscow et al, 2000). Además, existen indicios estadísticos suficientes que muestran que determinados grupos de menores y jóvenes “están más en peligro” de marginalización, bajo rendimiento y exclusión, especialmente en un clima en el que las escuelas y las AEL están sometidas a una presión enorme para mejorar los resultados escolares. Por todo ello, las teorías reflejadas a continuación se basan en dos

supuestos. En primer lugar, presumo que las AEL pueden “marcar la diferencia” en el desarrollo de una educación inclusiva; y en segundo lugar, creo que las AEL tienen una responsabilidad fundamental en el fomento de la inclusión al tiempo que tratan de “elevar el nivel escolar”.

Ainscow, Mel (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre.

Equipo 3

Un paradigma nuevo

Recientemente escuché al máximo responsable de una AEL importante en una conferencia ofrecida a directores de escuela. En su conferencia trataba los cambios producidos en educación en los últimos veinte años y citó la mayoría de los eventos recogidos anteriormente en esta ponencia. Continuó expresando su opinión acerca de “dónde nos encontramos” y “qué debemos hacer en el futuro para avanzar”. El mandatario mencionado hablaba en especial de la relación cambiante entre las escuelas y las AEL. Sin embargo, creo que sus argumentos son válidos para un espectro mucho mayor de agentes involucrados en la prestación de servicios a menores y jóvenes. Comenzó describiendo el trabajo de las AEL hace veinte años. Entonces la relación entre escuelas y AEL se caracterizaba básicamente por la *dependencia*. De hecho, las escuelas dependían de su AEL para todo (programa educativo, sustitución de personal, reparaciones, “capitación”, servicios de apoyo, etc.). Sin embargo, tal y como mostré con anterioridad, la mayor parte de la legislación promulgada en estos veinte años tendía a dotar a las escuelas de mucha más *independencia*. Es decir, independencia de la AEL y, por supuesto, del resto de escuelas. En su opinión, ambos enfoques están muy viciados por lo que deberían ser abandonados. No es muy probable que el énfasis en la autonomía de la escuela en un entorno en el que lo único que importa es la competición y la elección fomente el progreso basado en la equidad. Por el contrario, crea un contexto teórico en el que el éxito de una escuela o de un grupo de alumnos se obtiene a costa del fracaso de otros. Por lo tanto, es necesario un cambio de paradigma hacia el concepto de *interdependencia*.

El análisis de dicho responsable cristaliza en gran medida lo que hemos tratado de realizar en nuestra labor investigadora. Al tiempo que existen multitud de resultados de investigación que apoyan la noción de escuelas individuales con libertad y capacidad suficiente para planificar sus propias estrategias de mejora (véase Hopkins et al, 1994), crece el reconocimiento de que la posición de las escuelas puede ser fortalecida si éstas tienen acceso a métodos “eficaces” de apoyo y de desafío provenientes tanto de la AEL como de las escuelas vecinas. Por poner un ejemplo, cada vez hay más indicios que evidencian los beneficios que el apoyo y desafío de una escuela similar acarrearán para las escuelas (véase Ainscow et al, 2003b). Dentro de este enfoque, la colaboración de colegas de una escuela con colegas de otra escuela supone un enriquecimiento para los colegas de una y otra escuela. La escuela visitada se beneficia de las perspectivas y de las reflexiones nuevas aportadas por “un par de ojos fresco” y el colega visitante toma ideas del modo en el que la otra escuela lleva a cabo sus funciones.

Este hecho nos induce a considerar que dicho enfoque tiene un potencial significativo en el desarrollo de políticas y prácticas educativas en el ámbito de las AEL, aunque este hecho aún no ha sido probado suficientemente. En otras palabras, proponemos que las AEL se beneficien asimismo de relaciones simbióticas, de interdependencia, tanto con escuelas como con otras AEL.

En la actualidad estamos trabajando con un consorcio de seis AEL del Noroeste de Inglaterra. El núcleo central de la metodología utilizada es el concepto de “*autoanálisis supervisado por colegas*”. Dicho concepto implica que cada AEL planifique y gestione un proceso de autoanálisis centrado en algún aspecto de las políticas o de las prácticas de inclusión. De este modo, cada AEL es responsable de la evaluación de sus actuaciones y toda decisión acerca de los desarrollos futuros es tomada únicamente por la AEL interesada. Sin embargo, el proceso de autoanálisis es supervisado y complementado por un equipo de colegas experimentados de AEL vecinas así como por “extraños” de la Universidad.

La introducción de enfoques de tal naturaleza dista mucho de ser sencilla. Recuerdo, por ejemplo, una reunión a la que asistí hace algún tiempo en una determinada AEL. Había sido convocada para debatir la organización, los posibles beneficios y perjuicios que acarrearía, de agrupaciones de escuelas. En otras palabras, planeábamos poner en práctica el concepto de interdependencia. En determinado

momento un director de secundaria, al tiempo que reconocía haberse divertido en el debate, afirmó: “Vale, ¿pero qué sacamos mi escuela y yo de todo esto?”. Continuó argumentando que la idea únicamente “despegaría” si los agentes principales observasen beneficios significativos potenciales para sus escuelas u organizaciones propias. Para decirlo de otro modo, quería que le convenciéramos de que la propuesta garantizaría el avance de su escuela.

Cuando planificamos nuestro trabajo actual con las seis AEL surgieron preguntas similares y es un hecho que esta iniciativa continuará en vigor mientras las personas clave de las AEL participantes observen que sus organizaciones están beneficiándose de la misma.

Todo ello parece sugerir que el interés propio es, de hecho, un factor relevante de la interdependencia. Johnson y Johnson (1994) sugieren que un grupo de personas únicamente desarrolla el sentido de interdependencia cuando se percatan de que “*un acontecimiento que afecta a un miembro afecta a todos los demás*”. Parece, por tanto, que en la práctica los participantes necesitan entender primero y percibir luego los beneficios potenciales de todo plan de trabajo basado en la interdependencia.

El concepto de interdependencia va, por supuesto, más allá de la relación entre AEL y escuelas. Ambas deben trabajar con un espectro muy amplio de agentes. Las escuelas, por ejemplo, deben colaborar estrechamente con progenitores, la comunidad local y con otros organismos gubernamentales o voluntarios. Nunca pueden funcionar aisladas. Del mismo modo, las AEL deben cultivar colaboraciones de interdependencia con la plétora de otros agentes involucrados en la prestación de servicios a menores, jóvenes y sus familias, como por ejemplo: Gobierno Central, políticos locales, Departamento de Sanidad, otras autoridades locales, incluidos servicios sociales y de acogida, el sector privado y un gran espectro de organizaciones voluntarias y de la comunidad

Ainscow, Mel (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre.

Equipo 4

Definición de inclusión

Aún existe una confusión considerable sobre el significado real del término “inclusión”(Ainscow et al, 2000). Tal confusión se debe en cierto modo a las declaraciones de política de inclusión del Gobierno Central. Por ejemplo, el uso del término “*inclusión social*” ha sido asociado fundamentalmente con la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión. Al mismo tiempo, la noción de “*educación inclusiva*” aparece en casi todas las guías del DeyC con relación al derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria. Más recientemente, la agencia de inspección Ofsted ha introducido la expresión “*inclusión educativa*”, especificando que “*escuelas eficaces son las escuelas inclusivas*”. Las diferencias sutiles entre tales conceptos contribuyen a crear esa atmósfera de confusión en torno a los objetivos de la inclusión y, por supuesto, supone que la reforma educativa sea aún más complicada en contextos en los que los agentes relevantes no comprenden el contexto (véase Fullan, 1991).

Siendo ese el caso, en nuestro trabajo de colaboración ayudamos a las AEL en su intento de lograr una definición de “inclusión” que pueda ser utilizada como guía del desarrollo de su política de inclusión. Como era de suponer la definición exacta de cada AEL es única debido a la necesidad de tener en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia de la comunidad. Sin embargo, podemos identificar cuatro elementos cuya presencia es recurrente y que recomendamos a toda AEL que se encuentre inmersa en un proceso de redefinición de sus actividades. Los cuatro elementos son los siguientes:

La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y

la resolución de problemas.

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. “Asistencia” se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de tests o exámenes.

La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda AEL de garantizar que tales grupos que estadísticamente son “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

En las doce AEL participantes en uno de los proyectos de investigación anteriormente citados (véase Ainscow et al, 1999), a pesar de la falta de consenso sobre el significado de inclusión percibimos un consenso mayoritario sobre el tipo de definición o declaración de intenciones que es más útil para el contexto de las AEL. Más concretamente, los delegados de las AEL participantes defendieron el desarrollo de una declaración “*clara, concisa, estable, susceptible de ser interiorizada, transportable, consensuada y adoptada por la AEL como bandera*”. Las expresiones “*susceptible de ser interiorizada*” y “*transportable*” son de especial relevancia ya que indican que la comprensión de la definición del término inclusión es necesaria para mejorar la política y las prácticas inclusivas. Tal comprensión, argumentan, facilitaría el hecho de que las prácticas estuvieran apuntaladas por principios de inclusión que posteriormente avalarían nuevos procesos de autoanálisis y planificación en la AEL. Todo ello concuerda con la teoría de Fielding del desarrollo de una relación de colegialidad.

Otro concepto utilizado en nuestra labor de investigación fue el concepto de “*palanca*” (Senge, 1989). Palancas son acciones que pueden ser emprendidas y que hacen evolucionar la práctica mediante la reforma del comportamiento de la organización y de los miembros de la misma. Nuestra experiencia nos dice que algunas iniciativas lanzadas desde el ámbito de la AEL pueden ser de perfil muy alto pero luego tener poco impacto en la práctica, es decir, su influencia es baja. Sin embargo, si logramos hacer comprender con claridad a todos los agentes relevantes el significado de la inclusión, labor harto difícil, la actividad subsiguiente tiene un gran nivel de influencia. Por simple que sea tal afirmación no debemos desdeñar su importancia. La planificación estratégica de una AEL es muy problemática sin claridad de definición y, como veremos, la evaluación eficaz de la misma será casi imposible.

Ainscow, Mel (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre.

- Registre las ideas claves del texto que analizó.

Tema:

Ideas clave:

- Con base en su análisis del texto, la exposición de sus compañeros y su experiencia como director, elabore, junto con sus compañeros de equipo conceptos propios de inclusión y exclusión educativa.

Inclusión educativa:

Exclusión educativa:

3. Interculturalidad y educación

La siguiente serie de actividades, esta diseñada con la intención de sensibilizar a los participantes sobre la importancia de fomentar en las escuelas el respeto a la diversidad cultural, así como una gestión escolar incluyente.



- Lea el siguiente texto.

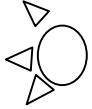
«La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano algo podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado»

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia,
1991

- Registre sus sentimientos, ideas e inquietudes alrededor de lo que se dice en el texto.

- Registre las ideas, comentario o anécdotas de sus compañeros que le resulten interesantes.

-
- Pregunte si alguno de ellos es de extracción indígena, e invítelo a comentar alguna anécdota de su infancia.
 - Pregunte los directores si atienden niños migrantes, e invítelos a comentar sobre ellos.



- Lea el texto que designe el facilitador para su equipo. Localice la información sobresaliente para elaborar un reportaje.

Equipo 1

POBLACION INDIGENA, EDUCACION Y EXCLUSION

Como se ha sugerido, pese a la ya tradicional y usual referencia sobre la supuesta unidad idiomática latinoamericana y la herencia histórica ibérica o lusohispánica que nos une, es menester destacar el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que caracteriza tanto a nuestra región como la existencia innegable de una o dos lenguas comunes. Por largo tiempo se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena. Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta esta situación que en las décadas del '30 y el '40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de culturización indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de cultura.

La exclusión a la que aludimos no ha sido sólo simbólica. De hecho y hasta hoy, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo (cf. Patrinos y Psacharopoulos 1995, D'Emilio 1995) Uno podría discrepar con los indicadores utilizados por los estudios de pobreza, sobre todo en cuanto, por lo general, pasan por alto consideraciones de tipo cultural y, a menudo, se basan en parámetros relativos al contexto urbano y a determinados sectores sociales. No obstante, es menester tomar en cuenta que incluso cuando se compara el medio rural indígena con el medio rural criollo, se observan serias desventajas para los primeros. Tales disparidades tienen que ver tanto con aspectos educativos, como de salud y salubridad como nutricionales (cf. D'Emilio 1995) De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre.¹ La gravedad de la situación es tal que ahora se considera a la pobreza indígena como indicador de violación de los derechos humanos fundamentales.

Estas situaciones de pobreza, como es de suponer, guardan particular relación con la situación educativa y con los rezagos educativos encontrados en áreas indígenas. Así, por ejemplo, en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano (ETARE 1993)². Ello determina que el tiempo promedio para que un estudiante concluya seis grados de escolaridad sea de 12,8 años (*Ibid*) Lo propio ocurre en Guatemala, país en el que un alumno requiere de 9,5 años para completar sus primeros cuatro de escolaridad formal (cf. Psacharopoulos 1992) Situaciones como éstas son producto del hecho que el sistema educativo falla al no tomar en cuenta las particulares condiciones lingüísticas y culturales del entorno en el cual se

instala, ni tampoco las necesidades de aprendizaje derivadas de ella. Con la excepción de Brasil y de algún otro país, por lo general, coinciden también las áreas de mayor analfabetismo con aquellas de mayor concentración de población indígena. Son estas mismas zonas las que por lo general se caracterizan por altos índices de repetición (cf. Amadio 1995) y de deserción escolar. Y es que en las zonas rurales en las que una lengua indígena es vehículo preferente de socialización e interacción social y comunitaria y en las que la escuela ignora esta situación, los educandos son expulsados del sistema educativo formal a temprana edad ante su imposibilidad de dar cuenta de lo que allí ocurre y se dice. Cuando de la educación formal se trata, la exclusión se traduce también en una aguzada pobreza educativa, producto, entre otras cosas, de la insensibilidad de los sistemas educativos que, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, idioma desde y en el cual se organizan los currículos escolares. Tal pobreza es producto también de la incapacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para tomar en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos a los que atienden, pese al discurso casi generalizado de las necesidades básicas de aprendizaje y a la asunción, a menudo acrítica, de perspectivas pedagógicas constructivistas. Es igualmente resultante de la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana que tomó como modelo el modo de vida y la visión del mundo compartidos por los sectores medios y altos que tienen a un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes. Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa pobre que redundará en resultados que también lo son cuando de atender a la población indígena se trata.

López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Equipo 2

SIGNIFICADO Y SENTIDO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION

La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y complementariedad entre culturas de raigambre diferentes. Así, la EIB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar.

Es por ello que ahora en varios países, y en el marco de las reformas educativas en curso, se apela a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas.

A partir de entonces, la interculturalidad se postula como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares, como ocurre en Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú, o en un eje de todo el sistema educativo,

como es el caso de la nueva educación boliviana.

Gradualmente, sin embargo, la noción de interculturalidad comienza a trascender la relación entre indígenas y no-indígenas para aplicarse también a contextos más amplios relacionados con la presencia afroamericana y con la de las minorías étnico-culturales resultantes de la migración extranjera a la región. En este sentido, la propuesta de educación intercultural contribuye de manera más general a la construcción de una pedagogía de y en la diversidad.

López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Equipo 3

SITUACION ACTUAL DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACION LATINOAMERICANA

Si nos preguntamos por el estado presente de la relación entre interculturalidad y educación en América Latina es indispensable apelar a dos situaciones distintas: la primera es la relacionada con la educación de la población indígena y la segunda con la educación de los no-indígenas.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACION PARA LA POBLACION INDIGENA

En cuanto a este aspecto, es necesario dar cuenta del avance significativo en cuanto a la cobertura de la EIB en la región, aun cuando hasta hoy esté restringida, sobre todo, a los contextos rurales de la región. Cuando a fines de los años setenta, se estaba únicamente ante unos pocos países en los que se desarrollaban proyectos focalizados de educación bilingüe --Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú—y sólo frente a uno que, por lo menos en su legislación, atendía la educación indígena a través de una modalidad ad hoc de cobertura nacional en áreas indígenas --México--, veinte años después en 17 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Surinam y Venezuela) se llevan a cabo programas y proyectos de esta índole. En dos de ellos, Ecuador y México, la EIB es de cobertura nacional y se ofrece a través de subsistemas del sistema educativo nacional o de un sistema paralelo al general, identificado como “hispano”, como en el caso del Ecuador.

En otros dos países, Bolivia y Colombia, la EIB tiene también cobertura nacional pero no se ofrecen desde una instancia específica del sistema educativo ni menos aún constituyen un sistema paralelo como en los dos casos anteriores; más bien, la EIB se ofrece en todas las áreas y localidades en las cuales un idioma indígena se constituye en la lengua de uso predominante de la población. En los demás países, salvo en Nicaragua y Paraguay, la EIB se ofrece a través de programas de amplia cobertura --como en Guatemala y Perú-- o de proyectos focalizados --como en Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Honduras y Venezuela.

Los casos nicaragüense y paraguayo merecen particular atención. Nicaragua por tratarse del único país de la región que ha reconocido autonomías regionales multiétnicas en su costa caribe --la Región Autónoma del Atlántico Norte y la Región Autónoma del Atlántico Sur. Estos son espacios político-geográficos pero también étnicos en los que las lenguas indígenas son oficiales y en los cuales la EIB se dirige a toda su población indígena, hablante de miskitu, mayangna y rama, así como a sus pobladores afroamericanos hablantes de inglés creole y de garífuna.

Paraguay constituye también un caso especial en la región en tanto se trata del país bilingüe por excelencia, en tanto casi el 90% de la población nacional es bilingüe de guaraní y castellano. Se trata también del único caso en la región en el cual la población criolla se ha apropiado de un idioma indígena ancestral y lo ha adoptado como símbolo de identificación nacional. Si bien el castellano ostenta mayor valor funcional que el guaraní, este último idioma constituye un factor innegable de nacionalidad, pues en el imaginario nacional para ser paraguayo es necesario hablar guaraní. En este contexto, la educación bilingüe es de cobertura nacional y, como en ningún otro país hasta ahora, se constituye en una modalidad de doble vía. Quienes tienen al guaraní como lengua de uso predominante aprenden el castellano en la escuela mientras que los hispano-hablantes deben también aprender el guaraní. Desde la promulgación de la nueva constitución paraguaya en 1993, la educación paraguaya busca fortalecer el bilingüismo paraguayo, para, de un lado, ampliar el número de bilingües y, de otro, propiciar entre quienes ya lo son el desarrollo de la lectura y escritura en esta lengua. Lo anómalo del caso paraguayo

reside en la escasa o nula atención que se presta a su población indígena y en la literal invisibilidad a la que se ha condenado a las minorías indígenas, pese a o más bien como resultado de lo avanzado de su postura bilingüista en cuanto a las mayorías nacionales.

En cuanto a los avances en el campo jurídico, merece distinción que las constituciones de 11 de los 17 países en los que se hace alguna forma de EIB han sido modificadas, no sólo para dar cuenta de la heterogeneidad cultural y lingüística que los caracteriza sino también para reconocer el derecho de las poblaciones indígenas a recibir educación en lengua propia. En varios de estos países, la EIB encuentra ahora también nuevas posibilidades de desarrollo en el marco de las reformas educativas en curso; tal es el caso, por ejemplo, de Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay y Perú.

La formación docente inicial de profesores indígenas se complementa con cuatro programas universitarios que ofrecen estudios de maestría directamente relacionados con la EIB: la Maestría en Sociolingüística y Educación de la sede de Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional de México; la Maestría en EIB de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala; la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú; y la Maestría en EIB, en sus menciones de Formación de Formadores y Planificación y Gestión, que ofrece la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, para profesionales indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, en el marco del PROEIB Andes. A estas experiencias se sumará próximamente la Maestría en EIB que prepara un consorcio de tres universidades chilenas y que se ofrecerá simultáneamente en Arica, Santiago y Temuco. También debe considerarse en este rubro al Diplomado de Educación Intercultural ofrecido por la Pontificia Universidad Católica del Perú, aunque no está dirigido exclusivamente a profesionales indígenas.

Mención especial merece también la importancia que en el desarrollo y consolidación de la modalidad han tenido tanto la participación comunitaria como la intervención de las propias organizaciones indígenas. Desde temprano, la participación comunitaria ha constituido un rasgo esencial de este tipo de programas, ya sea porque sólo a través de la intervención directa de los hablantes de las lenguas indígenas era posible diseñar currículos y elaborar materiales educativos en estos idiomas, o porque se recurría a maestros de las propias comunidades atendidas para implementar las propuestas educativas diseñadas. Más tarde y con la aparición del movimiento indígena, sus organizaciones representativas asumieron no sólo la reivindicación de la EIB sino también en muchos casos la orientación y gestión de este tipo de programas. Este tipo de intervención resultó determinante en el caso ecuatoriano, por ejemplo, hasta llegar a la situación actual en la cual la EIB, si bien depende del Estado, se desarrolla a nivel nacional por una suerte de cogestión entre el Estado y las organizaciones indígenas nacionales.

En lo que atañe a los resultados obtenidos, la aplicación de proyectos y programas de EIB en la región, a lo largo fundamentalmente de las últimas dos décadas, coincide en mucho, con otros llevados a cabo en otras realidades y, en tal sentido, contribuyen a la corroboración de algunas de las hipótesis centrales que sustentan el desarrollo de una educación bilingüe. Así, diversos programas de esta índole, han demostrado que el aprendizaje, la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en la escuela enriquecen la educación de los educandos indígenas y además contribuyen a un mejor rendimiento escolar de los mismos. Esto es producto de que leer y escribir en la lengua materna no constituye, como hasta hace poco se creía, un obstáculo para el aprendizaje de un segundo idioma ni para el aprendizaje en general, sino más bien la base y el sustento de todo nuevo aprendizaje, incluido el lingüístico. Estos resultados a los que se llegó hace un buen tiempo en contextos tan distintos como el canadiense y el estadounidense con lenguas como el inglés y el francés, por ejemplo (cf., entre otros, Cummins 1984 y Collier 1992), fueron corroborados en evaluaciones de programas bilingües llevadas a cabo en México, Perú, Guatemala y Bolivia (cf. López 1998). Además, las evaluaciones realizadas en varios países latinoamericanos para establecer la conveniencia o no de seguir aplicando programas educativos bilingües, han concluido que: las competencias para la lengua escrita desarrolladas a través de una lengua pueden ser aplicadas a la lectura y escritura en otro idioma; y que los niños producto de una educación bilingüe logran también mejores resultados en la resolución de problemas matemáticos e incluso en el manejo escrito y oral del castellano (Ibíd)

Este balance quedaría incompleto si no se puntualizaran las necesidades que aún confronta el campo. Entre los principales están las referidas a la transformación pedagógica de muchos de los proyectos y programas en curso, las tocantes a la formación de recursos humanos, las referidas al aprendizaje y a la enseñanza adecuados y eficientes del idioma hegemónico europeo como segunda lenguas, las relacionadas con la literalización de la sociedad y aquellas que hacen a la ampliación de la cobertura hacia los contextos urbanos.

En cuanto a la necesaria transformación pedagógica, cabe destacar el origen lingüístico, primero, y

antropológico, después, que caracteriza a la EIB, como resultado de la ausencia casi absoluta de pedagogos preocupados por la educación de la población indígena. No es raro, por ello, que el énfasis de esta modalidad haya estado puesta, hasta hace muy poco tiempo, en los aspectos lingüísticos y culturales, sin que la reflexión pedagógica mereciera suficiente atención. Como es de entender, si bien la incorporación de las lenguas indígenas al proceso educativo genera, de por sí, nuevas y ricas relaciones sociales en el aula, es menester trascender la esfera de la comunicación y la interacción social para propiciar más ocasiones para un aprendizaje significativo en las aulas indígenas. Esta situación se viene remontando últimamente por la incursión en la pedagogía que lingüistas y antropólogos han venido haciendo y no necesariamente, y como debería ser, como resultado de una mayor preocupación de pedagogos y maestros por la educación de las poblaciones indígenas.

Cabe, sin embargo y en este sentido, reconocer también que la apertura de las reformas educativas respecto de la EIB contribuyen, por una parte, a hacer evidentes los vacíos pedagógicos mencionados y, por otra parte, a interesar a pedagogos y maestros por esta modalidad así como en la búsqueda de alternativas de solución. Es en el marco de estas reformas, y a la luz de las nuevas corrientes sobre el aprendizaje y del auge que ha alcanzado el constructivismo social en la región, que se encuentran nexos importantes que sustentan con mayor fuerza la EIB, particularmente en lo que atañe a la recuperación y aprovechamiento escolar de las experiencias y conocimientos previos de los educandos; y que generan nuevas y más estimulantes condiciones de aprendizaje.

Tal es el caso, por ejemplo, del aprendizaje cooperativo, noción que guarda también relación con prácticas culturales indígenas que apelan a la solidaridad, al aprendizaje inter-pares y al trabajo compartido. Este nuevo enfoque respecto del aprendizaje podría contribuir además a hacer menos difíciles las condiciones de las escuelas multigrado o uni y bi docentes del área rural a las que, en muchos casos, asisten niños y niñas indígenas y en las que, en muchos casos, se desarrollan programas y proyectos de EIB.

Los cambios en curso y la mayor atención que ahora recibe la formación inicial de maestros indígenas, si bien no logra todavía satisfacer las necesidades de maestros en las áreas indígenas, contribuye también al replanteamiento pedagógico de la EIB. No obstante, existe una necesidad imperiosa de más y mejores maestros que, en posesión de una lengua indígena a nivel oral y escrito, y seguros de su identidad etno-cultural, sean capaces sistematizar y aprovechar los conocimientos y saberes comunitarios así como de liderar un movimiento pedagógico que involucre a las comunidades indígenas en el desarrollo educativo.

Pero quizá los mayores desafíos que la EIB tiene ante sí estén relacionados, primero, con asegurar un adecuado y eficiente aprendizaje del idioma hegemónico europeo como segunda lengua --sea éste el castellano o el portugués-- y, en segundo término, con la apropiación efectiva de la lengua escrita, de manera que ésta contribuya a la literalización de la sociedad indígena. Si bien ambos aspectos están condicionados por la funcionalidad social que actualmente tienen tanto el segundo idioma como la escritura en las sociedades indígenas, la situación es aún más delicada en el caso de la literacidad pues aun cuando la mayoría de comunidades indígenas es hoy bilingüe, en ellas la escritura encuentra espacios limitados de práctica en tanto se trata de sociedades eminentemente orales.

Finalmente, cabe señalar que, como producto de los procesos migratorios que se han venido incrementando en toda la región en las últimas décadas, la población indígena ya no se ubica únicamente en las áreas rurales sino que es cada vez mayor el número de indígenas urbanos que no sólo requiere sino que también reivindica una atención educativa diferenciada. No estamos más ante una dicotomía rural –urbano, pues, en las últimas décadas la presencia indígena se ha hecho cada vez más visible en varias ciudades capitales como el Distrito Federal de México, las ciudades de Lima, Santiago de Chile, Quito y Guayaquil e incluso Buenos Aires. Producto de la migración interna o externa, como en el caso argentino, tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano. Si bien y dado el tamaño de tales ciudades, los indígenas pueden a veces pasar desapercibidos, su visibilidad resulta mayor en algunos barrios o microciudades de estas mega conformaciones urbanas. Así, por ejemplo, en algunas comunas de Santiago de Chile habitan más de medio millón de mapuches y en barrios periféricos de Lima y Guayaquil viven más de 600.000 y 300.000 quechua hablantes, respectivamente. Más de medio millón de quechua hablantes originarios de áreas quechua hablantes de Bolivia residirían ahora en Buenos Aires.

Fenómenos como éstos no son exclusivos de las ciudades anotadas y marca más bien la cotidianeidad de casi todas las capitales latinoamericanas, con muy pocas excepciones. Cabe a este mismo respecto anotar la particular situación de los mapuches que habitan en territorio chileno, el 75% de los cuales se

asentarían en ciudades y pueblos de ese país, mientras que únicamente el 25% de ellos residiría ahora en los espacios rurales tradicionales (J. San Miguel, comunicación personal) La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades latinoamericanas, sino que además trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la sede del poder central. No obstante, la EIB no ha logrado aún desarrollar propuestas para este nuevo tipo de situaciones en tanto concebida para atender a población rural, por lo general monolingüe en la vernácula o bilingüe incipiente de vernácula y castellano. Pese a ello algunas experiencias están en curso en escuelas urbanas de Bilwi (Nicaragua), Quito y Santiago.

López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Equipo 4

INTERCULTURALIDAD PARA TODOS

Como se ha señalado, éste es un desarrollo relativamente reciente en la legislación educativa latinoamericana y constituye parte de la nueva desiderata educativa regional, antes que una realización sobre la que podríamos dar cuenta. Si bien en por lo menos 11 países de la región (cf. Moya 1998) la legislación educativa actual considera la interculturalidad, ya sea como una transversal (Honduras, Chile, México, entre otros) o como un eje de todo el sistema educativo (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Perú); vale decir, como una educación intercultural para todos, poco es todavía lo que se avanzado en esta dirección.

Los avances limitados observados en este campo tienen que ver fundamentalmente con:

- el énfasis puesto en la elaboración teórico-conceptual, en desmedro de la proposición estratégico-metodológica;
- el escaso aprovechamiento de los espacios institucionales que se abren tanto por efectos de la descentralización de los sistemas educativos, cuanto de la práctica vigente de los proyectos educativos institucionales o de centro que proveen ámbitos para la reinscripción de las culturas locales así como para el replanteamiento de la relación entre la institución educativa y las comunidades en las que ésta se inserta;
- la mayor atención prestada al plano de los contenidos curriculares, antes que a la interacción en el aula y al trabajo cotidiano de maestros y educandos;
- las consecuentes dificultades para operativizar la teoría y para buscar nexos con otras perspectivas como la resolución de conflictos;
- el propio hecho que la propuesta de interculturalidad surgió en y desde el contexto indígena y se construyó el binomio de educación intercultural bilingüe, como inseparable, que conlleva a menudo sólo a mirar hacia adentro, cuando, en rigor, la interculturalidad también tiene que ver con el relacionamiento externo y con el posicionamiento ante el mundo; y,
- pese a lo que se acaba de señalar, la dificultad que implica establecer o abordar relaciones entre culturas sin tomar necesariamente en cuenta una de las lenguas que precisamente vehicula y traduce el sentido de una de las dos culturas en cuestión. Tal vez sería más fácil abordar la discusión de la interculturalidad sobre la base del descubrimiento que los educandos establecen de categorías culturales implícitas en la comunicación y en la expresión a través de la apropiación de algunos elementos de una lengua indígena. Como se sabe, son sumamente escasas las instancias en las que un educando no-indígena se aproxima a un idioma indígena y lo aprende.

Por lo demás, cabe señalar el desafío que esta nueva posición de interculturalidad para todos-- les plantea a maestros y alumnos hablantes de la lengua hegemónica y portadores de la cultura dominante, en tanto se trata no sólo de tolerar las diferencias sino de respetarlas, revalorarlas y aceptarlas positivamente desde una perspectiva distinta que concibe la diversidad como recurso. Como se ha señalado, hasta hace muy poco tanto la legislación como el imaginario latinoamericanos veían la diversidad como un problema que era necesario erradicar. Para mucha gente, ésta sigue siendo una

concepción válida, son pocos los que consideran ahora la diversidad como derecho y menos aún quienes la conciben como un recurso capaz de potenciar un desarrollo humano diferente y sostenible en contextos multiétnicos como los latinoamericanos. De ahí que la interculturalidad para todos siga constituyendo una asignatura pendiente y necesaria en la agenda educativa latinoamericana.

López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

Equipo 5

LOS ESCENARIOS DESEABLES EN LA EDUCACION LATINOAMERICANA

De lo hasta ahora expuesto, no cabe la menor duda que es menester darle más fuerza y vigencia al deseo y a la propuesta de interculturalidad para todos, en tanto una innovación tal conllevaría, de un lado, a la revaloración y recuperación de la conciencia histórica de los sujetos implicados en la acción educativa y, de otro, a la práctica de la vida en convivencia, aceptando nuestras diferencias en cuanto a formas de ser, pensar, sentir y actuar. Para que este ideal se haga realidad, tendríamos, como de hecho ha ocurrido en la historia de la educación latinoamericana, que actuar en diversas esferas a la vez.

En primer término, debería consolidarse aquella educación intercultural y bilingüe ofrecida a los educandos indígenas de la región, que habitan tanto en ámbitos urbanos como en los rurales, para que, sobre la base de la recuperación y reconstrucción de sus historias, conocimientos y saberes y de la consecuente seguridad personal y autoestima que tales procesos les permitan, posibilitar la apropiación selectiva y crítica de elementos y productos de otras culturas así como de la cultura universal que los habilite para encontrar respuestas nuevas y creativas a los problemas que confrontan sus sociedades en aras de mejores condiciones de vida. En tal camino, la apropiación de la lengua escritura, tanto en el idioma ancestral como en una segunda lengua, debe ser vista como una herramienta indispensable de la transformación de las sociedades indígenas en letradas. Junto a ello habría también que promover la apropiación de otras formas de registro y producción comunicacional, incluidas las audiovisuales, que hagan posible la recuperación y sistematización de conocimientos y saberes ancestrales así como la participación de los mayores, hombres y mujeres, en este ambicioso proyecto socioeducativo y cultural.

En este mismo rubro habría que considerar la atención educativa de las poblaciones indígenas separadas por las fronteras de los actuales Estados, en aras de una educación de mejor calidad y equidad y con vistas a la reconstrucción de necesarios lazos de intercambio que aprovechen las ventajas comparativas que ahora ofrecen las políticas y propuestas de integración subregional y regional. Este tipo de integración quizás sea más factible y sostenible a través de las poblaciones indígenas y de sus particulares lecturas histórico-sociales que desde las perspectivas e historias de las poblaciones criollo-mestizas. Cabe recordar a este respecto que son numerosos los casos de pueblos indígenas que habitan a uno y otro lado de las fronteras. Tales son los casos, por ejemplo, de los quechuas que habitan en seis o siete estados nacionales (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y parece que también Brasil), de los *aimaras* que habitan hasta en cuatro países distintos (Perú, Bolivia, Chile y Argentina), de los *machineri* y *yaminahua* con comunidades en la región amazónica de Perú, Bolivia u Brasil y de los *miskitus* y *mayangnas* en dos países centroamericanos (Honduras y Nicaragua)

En segundo lugar, habría que insistir tercamente en la operativización de los dispositivos legales vigentes, en lo que atañe a la interculturalidad para todos, a través de la experimentación de propuestas y estrategias metodológicas que conlleven a los cambios de mentalidad necesarios que contribuyan a que se abran las conciencias de los no-indígenas para que logren aceptar positivamente la diversidad y valorar los productos y conocimientos y saberes indígenas. En ese proceso puede ser de utilidad destacar las contribuciones indígenas al mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades hegemónicas latinoamericanas, tanto históricamente como en la hora actual, en relación con la posición que los indígenas, por lo general, asumen frente a la naturaleza y en su papel de defensores del medio ambiente. También será de utilidad deconstruir el ideal del monolingüismo y propiciar el descubrimiento de la naturaleza plurilingüe del planeta.

En tercer lugar y complementariamente con la mirada hacia el interior de nuestras sociedades, es menester sobre tal base plantear también la interculturalidad como propuesta más amplia de

relacionamiento y de negociación de sentidos y significados, de forma tal que los educandos latinoamericanos se preparen para enfrentarse a una situación creciente de contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas. Se trataría en este caso de propiciar también una interculturalidad hacia fuera. Esta, sin embargo, requiere de la anterior para que se dé sobre bases más sólidas basadas en el respeto por lo propio y en la autoconfianza y autoestima.

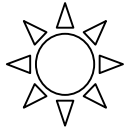
Tales situaciones, nos sitúan ante desafíos diversos que es preciso atender, primero concibiendo la educación intercultural como enfoque de atención a la diversidad y que, como resultado de su propia naturaleza, debe también ser plural y librarse del yugo de la tradición homogeneizante y uniformizadora que históricamente ha marcado a la educación latinoamericana. Sea bilingüe o no, la educación intercultural, con base en principios compartidos destinados a asegurar la vida en convivencia en contextos de diversidad cultural, deberá implementarse a través de estrategias igualmente diversas y constituirse en una real transversal de todos nuestros sistemas educativos.

Junto a ello será necesario resolver problemas que ahora impiden o limitan la puesta en vigencia de la propuesta de interculturalidad para todos; a saber y entre ellas,

- la recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen ver con la presencia indígena y con la de otras poblaciones culturalmente diferenciadas, como la afroamericana y la resultante de otros procesos migratorios a la región;
- la incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que las sociedades indígenas han hecho al patrimonio universal y, en segundo término, también las contribuciones de otras colectividades étnica y culturalmente diferenciadas;
- la recuperación y sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo ya sea escrito o audiovisual;
- el ejercicio de actividades de simulación de roles, de manejo y resolución de conflictos y de búsqueda de consensos;
- la transformación de las prácticas de aprendizaje, con base en el aprendizaje cooperativo;
- la incorporación de los padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo.

Para hacer todo esto posible el docente no sólo debe cambiar de punto de vista respecto de su desempeño profesional y de su rol en la escuela y en la comunidad, sino también estar dispuesto a una acción distinta y más relacionada directamente con la comunidad o el barrio en el cual trabaja y con los conocimientos y saberes que tal colectividad ha acumulado en el tiempo y posee. Así, junto a la discusión en cuanto a la necesidad de que docentes y educandos se apropien de las nuevas y modernas herramientas de aprendizaje, es también imprescindible rediscutir la necesidad de que docentes y alumnos examinen y reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato del centro educativo, en aras de un aprendizaje más significativo y situado. Además, y como se ha podido apreciar, la discusión de la cuestión de la interculturalidad nos ha llevado en última instancia a plantear una educación más equitativa y, por ende, de mayor contenido democrático en tanto se plantea una relación más justa y equitativa entre colectivos que el proceso colonizador y el mestizaje jerarquizaron en desmedro de lo ancestral latinoamericano.

López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe



- Responda las siguientes preguntas:

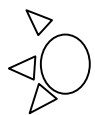
1. ¿Cómo manejan en sus escuelas a la población migrante?
2. ¿Qué implicaciones tiene en la formación de los estudiantes asistir a una escuela incluyente y respetuosa de la pluriculturalidad?
3. ¿Qué acciones necesitan implementar para lograr que su escuela sea incluyente, respetuosa de la diversidad y la interculturalidad?

1. _____

2. _____

3. _____

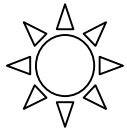
- Elabore conclusiones sobre la formación de los niños y jóvenes en el respeto a la diversidad y las implicaciones en la gestión y organización escolar.



- Con base en su experiencia y los elementos trabajados en el curso, diseñe una propuesta para generar ambientes inclusivos en el aula y en la escuela o bien para lograr la integración plena de niños indígenas o migrantes.
- Solicite que presenten sus propuestas al resto del grupo.

4. Despedida

La siguiente secuencia de actividades tiene la intención de dar por concluido el curso. Se organiza de la siguiente forma: revisión de los propósitos y productos del curso para corroborar el grado en el que se cumplieron e intercambiar datos para encuentros académicos posteriores.



- Revise en la Descripción del Curso o en este material los siguientes apartados:
 - Presentación
 - Propósitos
 - Organización de las sesiones
 - Evaluación del curso
 - Lista de expectativas de la primera sesión.
- A continuación anote sus reflexiones en torno a los siguientes puntos:

1. Cumplimiento de los propósitos:

2. Calidad de los productos elaborados:

3. Contribución de los productos y de las actividades al logro del propósito general del curso:

- Establezca formas de comunicación con sus compañeros y con el coordinador para intercambiar experiencias o trabajar juntos en futuros cursos o talleres.
- En el siguiente espacio, anote sus opiniones y comentarios sobre el trabajo realizado en esta sesión, rescate aquellos aspectos que considera indispensables para mejorar su práctica docente o aquellos que le generan inquietud.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. Ainscow, Mel (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, Ponencia a presentar en San Sebastián, octubre. Págs. 2-6; 10-13
2. Antonio Bolívar. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, Especial - Out. 2005. pp. 859-883
3. Brophy, J. (2000), La enseñanza, Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación (UNESCO) México: SEP Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro. pp. 1-17
4. Crook, Charles (1998) "*Aprendizaje colaborativo con los compañeros*". En Ordenadores y aprendizaje colaborativo, Madrid, Morata, pp.168-175
5. Ferreiro, Juana; Clara Inés Stramiello (2007). Resignificar la escuela como escenario de participación. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 42/5. pp. 1-6
6. Hargreaves, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), Madrid, Ediciones Morata, 1996.
7. Jean Pierre Astolfi (2004) El "error", un medio para enseñar, México Diada/SEP Biblioteca para la actualización del Magisterio, pp. 7 -25
8. López, Luis Enrique (2001), La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe
9. Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación latinoamericana sobre la eficacia escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Cambio en Educación. <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>. pp. 2-3
10. OCDE. *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo. Descripción General 3-4; Tres categorías de competencia 9-15
11. Perkins, David. (2003), El contenido. Hacia una pedagogía de la comprensión Barcelona: Gedisa, pp. 79-101
12. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, SEP, pp. 40-44
13. Pozner, Pilar, Módulo 3. Liderazgo en Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. 2000. pp. 5 – 29.
14. Ravela, P. (2006). Para comprender las Evaluaciones Educativas. Fichas Didácticas 9. Santiago de Chile: PREAL.
15. Sacristán Gimeno, en La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO/ OREALC, Santiago, Chile, 1992.
16. Samons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. Cuadernos. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP. (Traducción autorizada). pp. Fullan, M., Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México, SEP-Amorrortu, pp. 31, 90-92, 96-98

17. UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial. Ediciones UNESCO. Introducción, pp. 17-25