



Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela

Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela



Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela

En este documento, se han incluido apartados de los siguientes títulos:

- Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Capítulo 2 "Acerca de la mirada", de Sandra Nicastro, © Homo Sapiens, 2006.
- Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Capítulo 4 "Herramientas para trabajar en la escuela", de Claudia Romero, © Aique Grupo Editor, 2008.

ISBN: 978-987-549-391-9

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Evaluación Educativa, 2009
Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Evaluación Educativa
Esmeralda 55, 7° piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/fax: 4339-1730/1731
Correo electrónico: evaluacion_dgpled@buenosaires.gov.ar

Orientaciones para el seguimiento del proyecto escuela/ coordinado por
Celia Sigal.- 1aed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación- Gobierno de
la Ciudad de Buenos Aires, 2009.
120 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-391-9

1. Material Auxiliar para la Enseñanza. I. Sigal, Celia, coord.
CDD 371.33

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Evaluación Educativa. Distribución gratuita. Prohibida su venta.



Buenos Aires

Gobierno de la Ciudad

- **Jefe de Gobierno**
Mauricio Macri
- **Vicejefa de Gobierno**
Gabriela Michetti
- **Ministro de Educación**
Mariano Narodowski
- **Subsecretario de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica**
Walter Bouzada Martínez
- **Directora General de Educación de Gestión Estatal**
Ana María Ravaglia
- **Directora de Educación Inicial**
Marcela Goenaga
- **Directora de Educación Primaria**
Andrea Filippone
- **Directora de Educación Media**
Ada Risetto
- **Director de Educación Técnica**
Pablo Sánchez
- **Directora de Educación Artística**
Liliana Gallego
- **Directora de Formación Docente**
Martha Ordón
- **Directora de Educación Especial**
Macarena Lucero Schmidt
- **Directora del Área de Educación del Adulto y del Adolescente**
María Leticia Piacenza
- **Director General de Educación de Gestión Privada**
Enrique Palmeyro
- **Directora General de Planeamiento Educativo**
Laura Manolakis
- **Directora de Evaluación Educativa**
Tamara Vinacur
- **Directora de Currícula y Enseñanza**
Graciela Cappelletti

Ministerio de Educación

Orientaciones para el seguimiento del Proyecto Escuela

Elaboración del documento

Celia Sigal

Roxana Skornik

Adriana Trotta

Mónica Gonçalves

Colaboración

Ana Campelo

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Virginia Piera, Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Este documento de trabajo ha sido elaborado para continuar con la temática abordada en el documento *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*, que recibieron las escuelas en el año 2008, en la caja de Herramientas Institucionales entregada a principios del ciclo lectivo. Su objetivo es contribuir con la tarea de seguimiento del Proyecto Escuela que los equipos de conducción y de docentes llevan a cabo.

Se parte de la idea de que la escuela cumple una función esencial en la sociedad. Su tarea principal es la enseñanza y la generación de condiciones que favorezcan los aprendizajes. Esta tarea requiere de una planificación conjunta* por parte de los actores institucionales, en un contexto particular y a través de procesos singulares, en donde el Estado es el garante de las condiciones necesarias para el cumplimiento de dicha función.

Para atender a la complejidad que esto supone, el análisis de los procesos que se desarrollan en la escuela debería posibilitar a los actores identificar elementos que configuran determinada estructura, reflexionar e interrogar las prácticas, los significados compartidos, los discursos, las decisiones que le son propias y posibles de ser modificadas según sus fines y propósitos, como también, reconocer su pertenencia a un determinado contexto histórico-social.

En este sentido, un aspecto clave es la consideración de la cultura escolar, entendida como un conjunto de significados compartidos que se crean y recrean a través de un conjunto de saberes, creencias, representaciones acerca de cómo llevar adelante sus acciones. La posibilidad de reconocerla y reflexionar sobre ella, permite introducir los cambios que se requieren para mejorar sus procesos y concretar su proyecto.

La elaboración del Proyecto Escuela organiza el quehacer institucional en tanto posibilita el acuerdo acerca de líneas de acción prioritarias, acordes con lo que la escuela se propone alcanzar. Al mismo tiempo, el diseño y la articulación de proyectos (áulicos, por ciclo, otros), dirigen la tarea diaria del hacer en la escuela.

Este documento invita a los diferentes actores de la escuela a reflexionar sobre el quehacer cotidiano de la misma y presenta algunas herramientas para el seguimiento del Proyecto Escuela.

Dirección de Evaluación Educativa

Se hace referencia a la planificación en sentido amplio (del proyecto institucional, planificaciones áulicas, por ciclo, elaboración de proyectos específicos, etcétera).

Índice

Introducción	7
El Proyecto Escuela como un modo de hacer escuela	7
El inicio de clases, una oportunidad para una nueva indagación institucional	8
Volver a mirar las explicaciones que se dieron al problema	9
El Proyecto Escuela como proyecto a mediano plazo	10
Un nuevo año escolar: una oportunidad de construir consensos y generar compromiso de los actores	11
1. La mirada institucional para la construcción y el seguimiento del Proyecto Escuela	12
2. Seguimiento del Proyecto Escuela	15
3. Información proveniente del Proyecto Escuela	17
4. Orientaciones metodológicas para el relevamiento y el análisis de información	19
5. Técnicas e instrumentos para el relevamiento de información	21
La observación	21
La entrevista	23
El análisis documental	25
6. El procesamiento y el análisis de la información obtenida	26
7. Conclusión	27
Bibliografía	29
Anexo I	31
Anexo II	33
Anexo III	71

Introducción

El Proyecto Escuela como un modo de hacer escuela

El presente material, elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, se propone acompañar a los equipos docentes ante el desafío que supone un nuevo inicio de clases, el comienzo de un año lectivo. Éste es un momento oportuno para preguntarse y tomar decisiones acerca de qué continuidad dar al Proyecto Escuela.

Con este propósito se retoman algunas cuestiones desarrolladas en el documento “Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela”, entregado a las escuelas en el año 2008. Ese documento parte de la concepción del Proyecto Escuela, más que como un producto en sí mismo, como un “dinamizador” de la institución, en tanto provoca la reflexión, cuestiona lo rutinario del día a día e introduce la intencionalidad del cambio.

En este marco, el Proyecto Escuela se presenta como una herramienta para abordar un problema, entendiendo por tal una situación que se desea modificar, una situación que requiere una resolución a la que no se llegaría a través del funcionamiento habitual de la institución. Desde esta perspectiva, un problema no necesariamente es un obstáculo, sino que abre una oportunidad: la de hacer una escuela mejor.

El Proyecto Escuela no es un fin en sí mismo, sino un medio. Esto es importante: si perdemos de vista la pregunta por el sentido de nuestras acciones, corremos el riesgo de caer en una visión tecnocrática, es decir, una visión que sostiene la primacía de la técnica por sobre la reflexión acerca de la finalidad. No hay entonces orientaciones ni herramientas que valgan, si no hay deseo de cambio y si no aparece una pregunta acerca de qué es posible hacer de un modo diferente al que se vino haciendo hasta el momento.

El Proyecto Escuela, siguiendo con esta línea de pensamiento, es antes que nada un modo particular de organización y funcionamiento institucional, ya que confronta a la escuela con la necesidad de identificar problemas, de problematizar situaciones naturalizadas, de analizarlas recabando información en forma sistemática, y de generar y probar propuestas de resolución.

Por otra parte, el Proyecto Escuela convoca al hacer con otros, es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución. Lo que es un problema para unos, puede no serlo para otros, los modos de explicar un problema varían según los puntos de vista y, finalmente, los distintos actores pueden tener diferentes ideas acerca de cuál es la mejor manera de resolverlos. Estas diferencias se sustentan en las distintas

representaciones que tienen los miembros de una escuela acerca de su realidad institucional, como también en las diferentes posiciones ideológicas acerca de la escuela. Entonces el Proyecto Escuela requiere del debate que permita construir un conjunto de acuerdos institucionales sobre la escuela que tenemos y la escuela que queremos. En este sentido, el Proyecto Escuela es una forma de hacer escuela junto a otros.

La formulación y evaluación colectiva del Proyecto Escuela construye sentido en torno al accionar cotidiano en la institución, da sentido colectivo a acciones que podrían ser individuales y/o adquirir significaciones individuales. En definitiva, el Proyecto Escuela contribuye a resignificar el accionar institucional y lo orienta desde el presente hacia el futuro, es un modo de construcción de un futuro deseado.

El inicio de clases, una oportunidad para una nueva indagación institucional

Un proyecto, para constituirse en una herramienta de mejora de la escuela, y no en una mera declaración de intenciones, debe partir de una indagación o reconocimiento de la institución en la que se origina. A través de una indagación será posible identificar las problemáticas que resultan relevantes para esa escuela en particular. Este es un aspecto crucial en la elaboración del Proyecto Escuela que determinará la pertinencia del proyecto.

Indagar la institución supone una mirada al interior de la escuela que permita revisar las prácticas institucionales, como también es necesario incorporar el análisis del contexto y las condiciones en las que la institución lleva adelante su tarea. Si bien sabemos que muchos problemas remiten a causas que trascienden los confines de la escuela, es importante que la formulación del Proyecto Escuela encuentre su anclaje en la delimitación de una problemática que focalice sobre la tarea escolar, logrando, de este modo, interrogar a la propia dinámica interna de la institución. Esto no significa desentenderse de problemáticas sociales o del contexto. Por el contrario, el Proyecto Escuela también es un esfuerzo por hacer de la escuela una institución cada vez más abierta a la comunidad, capaz de dar una respuesta desde su función específica a las principales problemáticas sociales y necesidades de los alumnos, y siempre abierta a la incorporación de nuevos saberes y de nuevas propuestas.

La indagación institucional constituye un proceso, no se trata de un momento que se lleva a cabo sólo al inicio del Proyecto Escuela, y de una vez y para siempre. Un nuevo año lectivo puede ser un buen momento para mirar nuevamente la institución desde una perspectiva de conjunto, o haciendo uso de una metáfora, desde una visión panorámica.

La propuesta es entonces retomar las dimensiones que se proponen en el documento anterior para hacer una nueva lectura a la luz de las mismas:

- Organización y gestión escolar.
- Clima institucional.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Recursos materiales, equipamiento e infraestructura.
- Relación con la comunidad.
- Contexto.

Una vez realizada esta lectura, y contando con la información proveniente de la evaluación del desarrollo del Proyecto Escuela –tema que se aborda en este documento– estaremos en condiciones de determinar su pertinencia o, en otros términos, si éste aborda los problemas relevantes para la escuela, como también estar atentos a los cambios que se produzcan en la institución y/o en las condiciones y necesidades del contexto.

Podremos, entonces, ensayar algunas respuestas a las siguientes preguntas:

- A través del Proyecto Escuela, ¿se abordó un problema realmente significativo para esa escuela?
- ¿Hay algún otro problema que no fue advertido en su momento pero que es necesario abordar?
- Desde la formulación del Proyecto Escuela, ¿surgieron nuevos problemas relevantes que es necesario incluir?

Estos interrogantes posibilitarán la reflexión acerca de cuáles son los aspectos del Proyecto Escuela que requieren continuidad y de qué modo hacerlo, cuáles no han resultado significativos y por tanto no ameritan ser continuados o, si es necesario, dar lugar a una reformulación más sustantiva del Proyecto Escuela, ya que los problemas por tener en cuenta son otros.

Volver a mirar las explicaciones que se dieron al problema

En el documento “Orientaciones”, se destaca la importancia de que, una vez seleccionado un problema, se realice un diagnóstico focalizado, es decir, un diagnóstico que tienda a la descripción y la explicación del problema en su complejidad.

Este documento sostiene que la importancia del diagnóstico radica en que la capacidad de operación sobre la realidad depende del conocimiento, de la comprensión de la misma. En tal sentido, las soluciones que se intenten para resolver un problema se encuentran estrechamente vinculadas con la concepción que se tiene del mismo.

Es importante tener en cuenta que el diagnóstico que se formuló en su momento, al igual que todo conocimiento, tiene carácter hipotético, y en tanto tal, es provisorio. Es una hipótesis que orienta el desarrollo del Proyecto Escuela, pero no es una certeza, ni es inmutable. Tomemos como metáfora un juego seguramente conocido por todos, “el buscaminas”: se trata de construir conocimiento y tomar decisiones sobre supuestos, sabiendo que son supuestos, no dándolos por un conocimiento cierto, ya que esto podría conducirnos por caminos erróneos.

Incluso cabe esperar que, como resultado del tránsito por el Proyecto Escuela, aparezcan nuevas formas de mirar la problemática, nuevas explicaciones, que nos lleven a pensar en la necesidad de otros modos de abordaje. ¿Qué aprendizajes institucionales produjo el Proyecto?, ¿aparecieron nuevas representaciones en los actores involucrados?, son interrogantes fundamentales a la hora de evaluar el proyecto institucional.

Como se sostiene en el documento, en la explicación de un problema es preciso considerar que las relaciones difícilmente son de causa-efecto, o en otros términos, no son ni mecánicas ni unívocas. Se trata, entonces, de intentar comprender el problema en su complejidad, atendiendo a la multiplicidad de factores que concurren y lo generan, en ese contexto, en esa escuela en particular.

El Proyecto Escuela como proyecto a mediano plazo

Los fines y los inicios del año escolar son momentos oportunos para evaluar los resultados del Proyecto, realizar una nueva indagación institucional, y a partir del análisis de esta información, redefinir de qué modo continuar.

Esto no significa hacer un nuevo Proyecto Escuela cada año. Los procesos necesitan tiempo y, por tanto, cada escuela podrá decidir los tiempos y plazos que estime convenientes en función de las necesidades institucionales. El Proyecto Escuela no se construye ni en un día, ni en un mes, ni en un año, sino que es necesario introducir el mediano plazo.

También es necesario recuperar la idea de mediano o largo plazo para la consecución de resultados. Puede suceder que, al año de iniciado el Proyecto, aún no se vislumbren cambios significativos que, por lo general, requieren tiempos más prolongados. Entonces es posible evaluar resultados parciales y si se han construido mejores condiciones para el logro de los objetivos. Y, por supuesto, en esta evaluación también habrá que tener en cuenta si hay algún otro factor que no ha sido considerado en la explicación del problema y que es preciso atender o si es necesario un modo de abordaje diferente.



Un nuevo año escolar: una oportunidad de construir consensos y generar compromiso de los actores

Finalmente, el Proyecto Escuela no necesariamente nace como algo colectivo, sino que implica la construcción paulatina de grados mayores de consenso y apropiación institucional. Los acuerdos no son dados de una vez y para siempre sino que deben ser revisados con frecuencia para, de este modo, asegurarnos que sean y que continúen siendo representativos de la voz y los intereses de los diferentes actores involucrados.

El fin de un año escolar y el inicio de otro son momentos significativos de redefinición del Proyecto Escuela, y también entonces constituyen una oportunidad para renovar los acuerdos e intentar sumar nuevos actores que se comprometan con el Proyecto.

1. La mirada institucional para la construcción y el seguimiento del Proyecto Escuela

La construcción del Proyecto Escuela requiere de una mirada institucional¹ que tome como punto de partida información relevante proveniente de aspectos vinculados con la enseñanza, el aprendizaje, el clima y las relaciones institucionales, el contexto, los recursos existentes en la escuela, entre otros.

Definir dimensiones de análisis² permite el abordaje de todos los aspectos del quehacer escolar y la consideración de temas correspondientes a cada una de ellas, según la especificidad del nivel y desde la singularidad de las instituciones.

A continuación se proponen algunas dimensiones de análisis posibles³ que configuran a la escuela y que pueden orientar la tarea de seguimiento del Proyecto Escuela desde una mirada institucional:

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN ESCOLAR

Esta dimensión considera, entre otros, los roles y funciones de los distintos actores institucionales, la definición y la distribución de responsabilidades, la planificación de las actividades y los tiempos, la forma en que se gestionan los recursos, la distribución del poder, y los canales de comunicación. Entendiendo a estos últimos como “procedimientos de comunicación con los que se desarrollan los procesos y se adoptan las decisiones”⁴.

Estos elementos configuran determinada estructura organizativa en cada institución y al mismo tiempo un estilo de gestión escolar.

CLIMA INSTITUCIONAL

Esta dimensión abarca, entre otros aspectos, las estrategias de construcción de acuerdos institucionales, las diferentes instancias de participación en la vida escolar, los problemas de convivencia, las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Esta dimensión remite a la especificidad de la función de las instituciones educativas: *brindar enseñanza y organizar su tarea para el logro de los aprendizajes*.

12

1

“Mirar la institución”, supone una tarea compleja; remite a la idea de “revisitar” lo ya considerado, atravesado por la historia, las trayectorias personales, las interpretaciones, los marcos referenciales. Se sugiere la lectura del capítulo I, “Revisitar la escuela”, en Sandra Nicastro, *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2006, pág. 25.

2

Se entiende por dimensiones: “grandes bloques conceptuales que corresponden a aspectos de la realidad a evaluar, relacionados con los resultados y los procesos” (Neirotti, 2005).

3

Véase “Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela”, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008, pág. 11.

4

Aurelio Villa Sánchez, Miguel Ángel Escotet y Juan José Goñi Zabala, *Modelo de innovación en la Educación Superior*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007, pág. 78.



La dimensión permite analizar y comprender cuáles son las modalidades de enseñanza y de aprendizaje presentes en la escuela, las concepciones que sustentan dichas prácticas, el lugar que se otorga al conocimiento en la escuela, las modalidades y temáticas de capacitación docente, la propuesta curricular, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos⁵.

RECURSOS MATERIALES, EQUIPAMIENTO E INFRAESTRUCTURA

El accionar de toda institución educativa se apoya en una infraestructura edilicia. Los espacios físicos deben poseer características que favorezcan el desarrollo de los aspectos pedagógicos.

Esta dimensión contempla los recursos materiales y didácticos, dentro de los cuales cabe mencionar los tecnológicos, los equipamientos y el mobiliario con el que cuenta la escuela para facilitar el aprendizaje de los alumnos en situaciones de enseñanza acordes.

“Todos los elementos existentes y su ubicación y usos no reflejan sólo un aspecto de orden económico, es decir, factibilidad de compra. Por sobre todo ponen de manifiesto ideologías y concepciones: la movilidad o estatismo, la presencia o ausencia, su disposición para el uso, la manera en que se guardan y cuidan, quién y cómo los distribuyen.”⁶

CONTEXTO

Esta dimensión hace referencia al análisis y la comprensión del entorno en el que la institución está inserta, la caracterización de la comunidad que asiste a la escuela y las problemáticas que se identifican.

RELACIÓN CON LA COMUNIDAD

Esta dimensión considera:

- Las acciones que emprende la institución con los distintos actores: las familias, alumnos, exalumnos, miembros de la comunidad, etcétera.
- Las actividades distritales o jurisdiccionales en las que interviene desde su planificación o en las que participa.
- Los proyectos que desarrolla la institución con otros organismos o instituciones.

La escuela, en ocasiones, para abordar diferentes problemáticas elabora proyectos estableciendo redes dentro de la comunidad que hacen posible su concreción. “Por redes entendemos las interrelaciones que se producen entre los individuos, grupos con intereses comunes y en la búsqueda de objetivos compartidos en un marco colaborativo.”⁷

5

Véase D. Azzerboni y R. Harf, *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2008, pág. 22.

6

Ibid., pág. 139.

7

A. Careaga, B. Picaroni, *Aportes para la autoevaluación de centros educativos. Una estrategia para su mejora*, ANEP, OEA, AICE, julio 2004, pág. 84.

“La idea de dimensiones facilita la comprensión de la escuela y considera múltiples perspectivas; sin perder la totalidad, es pararse en diferentes niveles institucionales y comprender operatorias diferentes. La mirada se enriquece, pero no pierde su capacidad de focalizarse en algún fenómeno particular.”⁸

Esta mirada institucional, al atravesar la realidad escolar, nutre tanto el proceso de construcción del Proyecto Escuela como su implementación y seguimiento.

Para reflexionar acerca de la mirada institucional...

Se propone realizar la actividad número 1 presentada en el ANEXO I, en este documento.

2. Seguimiento del Proyecto Escuela

Se considera la evaluación institucional como un proceso de recopilación sistemática de datos que permite obtener información sobre las instituciones educativas para formular juicios de valor que se emplearán para la toma de decisiones orientadas al mejoramiento de las prácticas que se desarrollan en las mismas. Por esto, no puede pensarse la evaluación como un elemento aislado ni como un apéndice de todo proyecto, sino como un proceso que forma parte de éste, desde su inicio hasta su finalización, pasando por los diferentes momentos de su desarrollo.

En esta línea, la evaluación es un proceso de reflexión continua, que provee insumos para la planificación y la gestión de los proyectos. En la práctica, el proceso de planificación –desarrollo– evaluación, es una unidad indivisible, conformada por distintos momentos.

Si la evaluación se lleva a cabo a fin de obtener información acerca de la institución en un determinado momento, se trata de una evaluación *diagnóstica*, en donde se propone detectar el punto de partida para promover un plan de trabajo pertinente y viable. Esta evaluación se realiza antes de comenzar a diseñar un proyecto; de hecho, es la primera etapa de su planificación.

Cuando el proyecto se encuentra en su etapa de implementación, se hace necesario contar con información sobre qué se está haciendo en la institución y cómo se lo está haciendo, procurando identificar las causas de los problemas que van surgiendo. De esta forma se podrán realizar los ajustes necesarios o reforzar las acciones para reorientar el proyecto hacia el rumbo deseado. El proceso evaluativo que lleva a obtener esta información, se denomina evaluación *de procesos*. Por su carácter continuo y de seguimiento en la marcha de un proyecto, también es llamada “*seguimiento*”.

La evaluación *final* implica el análisis de los resultados alcanzados, así como la valoración tanto de sus efectos positivos como de los negativos y de los no previstos, intentando hallar las causas de unos y otros. En este caso, la información obtenida debería convertirse en un insumo más para identificar nuevas necesidades y proyectar las acciones futuras, analizando la pertinencia de los objetivos planteados y la adecuación de las líneas de acción implementadas.

Este documento se propone contribuir con la tarea de *seguimiento* del desarrollo del Proyecto Escuela que realizan los mismos actores que lo implementan ya que, para que el *seguimiento* tienda a generar reajustes genuinos de este Proyecto y mejoras en las escuelas, es importante la participación de todos los actores involucrados.

Son los mismos actores responsables de la implementación del Proyecto quienes reflexionan sobre la acción que desarrollan, cuestionan, miran críticamente los caminos que los han llevado al lugar en que se encuentran, para responder a la pregunta “¿cómo seguimos?”. Y así poder tomar decisiones para seguir adelante en función de las metas planteadas por el Proyecto con el fin de mejorar las prácticas institucionales.

La idea es que el *seguimiento* debe permitir rescatar lo mejor de las actividades realizadas y de los recursos existentes, modificar aquello que no marcha bien y así aprender de la experiencia. “Es relevante la contribución de la evaluación a los procesos de aprendizaje institucional, puesto que resulta prioritario comprometer a quienes trabajan en los proyectos o programas en un ‘proceso educativo que produzca cambios’” (Organización Panamericana de la Salud y Fundación W. K. Kellogg, 1988)⁹.

Para reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo y del liderazgo compartido...

Se propone realizar la actividad número 2 presentada en el ANEXO I, en este documento.

Puede concluirse que la función del *seguimiento* constituye un proceso continuo, que no se limita al control o la verificación del cumplimiento de lo planificado, sino que se integra desde la etapa de elaboración del Proyecto Escuela, promoviendo que éste constituya, efectivamente, una mejora para cada escuela. En este marco, el *seguimiento* permite a la escuela identificar problemas relevantes, analizar la pertinencia de los ya seleccionados, generar procesos de indagación institucional y elaborar respuestas innovadoras y viables.

O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *Evaluar para la transformación, Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2003, 1º ed., 1º reimp., pág. 47.

3. Información proveniente del Proyecto Escuela

Como en todo proceso de evaluación, la información que se obtiene debe ser sistematizada y analizada para facilitar el arribo a conclusiones que permitan revisar las prácticas.

Para ello, se sugiere diseñar un mapa que organice la información proveniente del Proyecto Escuela y de su seguimiento, con el fin de identificar los problemas visualizados, las líneas de acción diseñadas, las actividades planificadas, sus responsables y resultados obtenidos, los recursos empleados, los tiempos implementados y, por último, las sugerencias de mantenimiento y/o de ajuste de dichas acciones.

A modo de ejemplo, se presenta el siguiente mapa, que se sugiere completar por cada una de las dimensiones que se decida considerar durante el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del Proyecto Escuela.

Este mapa puede utilizarse durante las distintas etapas del proceso de diseño, implementación y evaluación del Proyecto en la escuela. Por ejemplo, su construcción durante la etapa de diseño, se focalizará en la identificación de problemas, el diseño de líneas de acción, la planificación de actividades, la selección de los recursos necesarios, la determinación de los tiempos necesarios y los responsables de las diferentes acciones a desarrollar.

Los resultados alcanzados y las sugerencias, tanto de mantenimiento como de ajuste, se podrán identificar durante el proceso de *seguimiento*, con la información obtenida a partir de la implementación de las técnicas e instrumentos que se presentan en las páginas siguientes.

Para sistematizar y analizar información...

Se propone realizar la actividad número 3 presentada en el ANEXO I, en este documento.

PROYECTO: “ENSEÑAR A ESTUDIAR”

DIMENSIÓN: LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Problemas identificados	Líneas de acción	Actividades	Recursos		Tiempo	Responsables	Resultados	Sugerencias
			Materiales	Humanos				
Dificultades de los alumnos para el estudio y bajo rendimiento académico.	<ol style="list-style-type: none"> Incorporar en las clases la enseñanza de estrategias de estudio. Pro-mover el uso de la biblioteca como un espacio para el estudio autónomo. 	<ol style="list-style-type: none"> Capacitación docente sobre cómo enseñar a estudiar a los alumnos. Elaboración y puesta a prueba de una secuencia de contenidos y actividades para trabajar con los estudiantes en las clases habituales. Elaboración de instrumentos de evaluación que tengan en cuenta las estrategias utilizadas por los estudiantes. Acondicionamiento de la biblioteca como un espacio que convenga a los estudiantes. Implementación de una instancia de orientación o apoyo académico a los estudiantes que fortalezca su trabajo autónomo. 	Bibliografía sobre la enseñanza de estrategias de estudio. Material de trabajo o consulta para los estudiantes. Computadora con conexión a Internet, impresora/materiales de librería.	Asesor pedagógico. Docentes a cargo. Bibliotecario. Capacitador.	Primer cuatrimestre	Asesor pedagógico. Docentes a cargo. Bibliotecario.	<ul style="list-style-type: none"> Cantidad de docentes capacitados. Secuencia consensuada. Incorporación en las clases habituales de los contenidos previstos en la secuencia. Elaboración y puesta a prueba de los instrumentos de evaluación. Biblioteca acondicionada. Uso de la biblioteca para el trabajo autónomo por parte de los alumnos. Funcionamiento de la biblioteca como espacio de orientación o consulta. Incorporación por parte de los alumnos de estrategias para el estudio. Mejora del rendimiento académico. 	Conformar un equipo de docentes que elabore material didáctico con propuestas para enseñar a estudiar en el aula.

4. Orientaciones metodológicas para el relevamiento y el análisis de información

Para relevar información acerca del desarrollo de las acciones implementadas respecto del Proyecto Escuela se requiere definir previamente:

1. ¿Qué información será útil para conocer el modo en que se está desarrollando el Proyecto Escuela.?
2. ¿Cuáles son las fuentes de información que se utilizarán?
3. ¿Qué técnicas e instrumentos de relevamiento de datos serán pertinentes para producir información necesaria sobre la implementación del Proyecto Escuela?
4. ¿Cómo analizar la información y llegar a conclusiones respecto al modo de desarrollo del Proyecto Escuela?

La información a relevar sobre el modo en que se desarrolla el Proyecto Escuela se relaciona directamente con los problemas identificados durante el momento de indagación institucional, las líneas de acción que el Proyecto Escuela propone, con cada actividad a desarrollar para implementarlas y las personas comprometidas en tales tareas. Es importante identificar cuál es la información específica que da cuenta sobre el proceso de desarrollo. Muchas veces se cree que mientras más cantidad de información se tenga, se podrá analizar mejor este proceso; sin embargo, su exceso dificulta la tarea. En general se aconseja tener información específica de carácter cuantitativo (por ejemplo, cantidad de reuniones realizadas en determinado período, cantidad de personas que implementaron las estrategias diseñadas, cantidad de alumnos que mejoraron su rendimiento en Matemática) y cualitativa (percepción de logro de los alumnos respecto a su capacidad de comprensión lectora, valoración de la capacitación recibida). Es importante considerar que la falta de información adecuada obstaculiza el actuar en consonancia con aquello que sucede; tener exceso de información limita la posibilidad de análisis y de acción. Por tanto, además de desarrollar las acciones previstas, el seguimiento debe definir con claridad la información que es necesario recabar.

La selección de fuentes de información pertinentes también es una decisión importante en el proceso de planificación del seguimiento del Proyecto Escuela. Supone identificar de dónde o de quiénes se obtendrá la información. Tal como señala Neirrotti, puede diferenciarse entre fuentes primarias y secundarias. Las primeras son elaboradas específicamente para proveer información con el objetivo que se persigue, en este caso, el seguimiento del Proyecto Escuela; por ejemplo, los alumnos, los padres, las actas de reunión, las planificaciones docentes, etc. Las segundas “brindan información cuya elaboración no ha estado guiada por el fin de brindar insumos para la evaluación sino por otros propósitos

(investigación, alimentación de bases de datos de uso general, acervos estadísticos, etcétera)”¹⁰.

La decisión sobre las técnicas e instrumentos de relevamiento de la información a utilizar también se relaciona directamente con el tipo de información que se requiere, las fuentes de información seleccionadas y las posibilidades institucionales para aplicar y tabular los datos que se obtengan. Dado que se trata de un tema muy específico, que requiere un tratamiento aparte, se profundizará en el próximo apartado.

Por último, el análisis de la información y la elaboración de conclusiones implican el procesamiento de los datos y su lectura con el fin de identificar los avances, las dificultades, los resultados alcanzados y los aspectos a reformular de las líneas de acción implementadas.

Así como el diagnóstico ofrece información sobre la situación inicial respecto a los temas focalizados en el Proyecto Escuela, en las etapas de análisis y conclusiones se busca identificar cuáles son las modificaciones que se produjeron al poner en marcha las acciones que impulsa el Proyecto. Por tanto, las conclusiones servirán para evaluar su implementación y al mismo tiempo diseñar nuevas líneas de acción y las estrategias pertinentes.

5. Técnicas e instrumentos para el relevamiento de información

La observación

Habitualmente en las escuelas se suelen realizar observaciones variadas y diversas que brindan información valiosa pero, en general, estas observaciones no son sistemáticas y su información no es registrada. De esta forma, pueden pasar inadvertidos aspectos importantes y “ver” sólo aquello que llama la atención y que, por ende, se relaciona más con factores personales que con la necesidad de obtener una determinada información para una situación específica.

Cuando la escuela se propone tomar decisiones para mejorar la implementación del Proyecto Escuela, por medio de la obtención de datos sobre procesos, actividades y los factores que en ellos influyen, podemos recurrir a la observación. Esta técnica implica un proceso guiado por un propósito que requiere de una atención voluntaria y selectiva. Así es como, antes de disponernos a observar, deberíamos tener claro qué observaremos y para qué. Proponemos entonces definir:

1. Los objetivos en forma clara y precisa.
2. La situación por analizar.
3. Los datos que se recogerán.
4. El lugar y las personas por observar.
5. Los instrumentos que guiarán la observación.

Se sugiere la triangulación¹¹ de las observaciones realizadas, desde dos perspectivas. Por un lado, confrontar la información obtenida en una observación con otras “miradas” de la misma situación con el fin de superar, lo máximo posible, la subjetividad y la selectividad propia de todo observador. Para ello, diferentes actores institucionales pueden constituirse en observadores de una misma situación. Por otro lado, combinar y comparar los resultados de las observaciones con los obtenidos por medio de otras técnicas e instrumentos para confrontar distintas perspectivas de una misma situación¹².

Para el registro de los datos provenientes de la observación existen diferentes instrumentos cuya utilidad dependerá de su adecuación a la cuestión que se intenta analizar y de su posibilidad de representar, lo más adecuadamente posible, el aspecto por observar. Los hay más “abiertos”, como los *registros descriptivos*, que pueden tener categorías prefijadas pero el observador puede incluir aspectos no previstos que surgen durante la observación. También existen los más “cerrados”, entre los que encontramos las *listas de cotejo*, en los que sólo se consideran las categorías definidas de antemano.

21

11

La triangulación “(...) supone la utilización de diferentes técnicas y fuentes para evaluar los mismos fenómenos o aspectos de la realidad a través de operaciones convergentes, en el sentido de síntesis y complementación metodológica. También se habla de triangulación cuando la evaluación es realizada por un grupo en el que se ‘cruzan’ los criterios y puntos de vista de cada uno de los evaluadores. Con ello se procura mayor confiabilidad de la información obtenida, mayor entendimiento de los fenómenos bajo estudio, reducción de sesgos propios de cada técnica, fuente y profesional, y la validación de las apreciaciones evaluativas”. O. Nirenberg, J. Brawerman y V. Ruiz, *op. cit.*, pág. 95.

12

Se sugiere ver el texto de Sandra Nicastro, donde se reflexiona respecto de la ausencia de neutralidad en la “mirada” sobre una institución y se presentan diferentes modos de “mirar”: mirar situacionalmente, mirar lo invisible, la presencia y la ajenezidad en la mirada, mirar desde el extranjero, etcétera. *Op. cit.*

1. *Registro descriptivo*: consiste en el registro de los datos de una situación tal como se observan y la inclusión de los comentarios del observador. Es importante tener en cuenta que no es lo mismo registrar los datos de una situación que interpretarlos. Por ejemplo, el registro de la observación de la feria de ciencias en la escuela podría comenzar diciendo: “Cada uno de los cursos presentó sus productos en un *stand* armado por los mismos alumnos observándose cinco producciones correspondientes al primer ciclo y siete del segundo...”. Si en cambio, dice: “Cada uno de los cursos presentó sus productos en un *stand* armado por los mismos alumnos observándose así una producción mucho más elaborada y atractiva en los de los cursos más avanzados...”, se está interpretando y no describiendo.

Para el diseño de este tipo de registro, se deben incluir todos los datos de la situación/ hecho/ actividad por observar; se recomienda diseñar un cuadro de doble entrada en el que se incluyan la descripción y la interpretación.

Retomemos el proyecto “Enseñar a estudiar” como un medio para mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Un ejemplo de registro descriptivo para la observación de uno de los encuentros de capacitación docente previstos podría ser:

Institución: XXX.
Fecha: 17/2/09.
Tema: Enseñanza de estrategias de estudio.
Horario: 9 a 11 horas.
Lugar: Biblioteca.
Capacitador: XXX.
Cantidad de participantes: 13.

Descripción	Interpretación
El capacitador propone que se reúnan en pequeños grupos y entrega las consignas de trabajo. Los docentes se agrupan conformando un equipo con diez miembros y otro con tres. El primer grupo conversa, se ríe, lee las consignas y discute sobre la tarea por realizar. El segundo grupo habla en voz muy baja, luego lee la consigna y sus integrantes permanecen callados, anotando en sus cuadernos...	Al conformarse los grupos de manera espontánea, los integrantes se agruparon por el conocimiento previo que tenían unos de otros y, tal vez, no por su afinidad para trabajar, lo cual, probablemente, produjo que un grupo trabajara y el otro no.

2. *Lista de cotejo*: consiste en un cuadro de doble entrada donde se registra la presencia o la ausencia de determinados rasgos, acciones o habilidades en el objeto observado. Una de sus principales ventajas es que permite ser completado rápidamente. Otra, es la facilidad con que pueden utilizarlo personas no especializadas.

Para la elaboración de una lista de cotejo, sugerimos seguir los siguientes pasos:

- a) Seleccionar el objeto por observar.
- b) Definir la finalidad de la observación.
- c) Determinar las categorías para abordar el análisis del objeto a observar.
- d) Seleccionar el tipo de escala a utilizar¹³.

A continuación se presenta un ejemplo de lista de cotejo, como otra alternativa de registro de observación de la capacitación docente incluida en el Proyecto Escuela ya mencionada:

CARACTERÍSTICAS DEL ENCUENTRO	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
El encuentro se desarrolla según lo planificado.			
Existe variedad de recursos adecuados a las actividades propuestas.			
Las estrategias didácticas son coherentes con los contenidos trabajados.			
Los docentes participan activamente, formulando y respondiendo preguntas, planteando inquietudes, intercambiando opiniones.			
Se proponen actividades de aplicación de los conceptos teóricos.			
Se presentan herramientas útiles para el trabajo de los docentes en el aula.			
Se entrega a los docentes participantes bibliografía de consulta relacionada con la temática.			
Se cumple con los tiempos previstos para la actividad.			

La entrevista

Para llevar a cabo el seguimiento del Proyecto Escuela y continuando con el ejemplo de la capacitación docente, no alcanza con la información obtenida a partir de la observación de un encuentro, es necesario recabar otra información acerca de lo que los propios docentes piensan, perciben, opinan sobre esta actividad. Para esto se cuenta con otra técnica, más personalizada, como la entrevista. Ésta implica una conversación intencional que se da entre dos personas o entre una persona y un grupo, con el fin de obtener información acerca de la opinión, la percepción, que tienen el/los entrevistado/s sobre una determinada

13

SÍ / NO; PRESENTE / AUSENTE;
LOGRADO / NO LOGRADO; OTRAS.

situación. Para que la entrevista cumpla con su finalidad, es necesario que las preguntas sean claras, precisas y pertinentes.

La entrevista puede ser:

- o *Estructurada*: cuando existe una guía de preguntas previamente elaborada y el entrevistador no se desvía de la misma en ningún momento.
- o *Semiestructurada*: en este caso, si bien hay una guía de preguntas o una lista de temas preestablecida, la entrevista se desarrolla con la suficiente flexibilidad como para modificar las preguntas o los temas en función del camino que va tomando la conversación. Esto permite profundizar en aspectos no previstos por el entrevistador y, de este modo, enriquecer la información que surja durante la entrevista.
- o *Libre o abierta*: en este tipo de entrevista no hay una guía previamente establecida. El entrevistador comienza por un tema determinado que da lugar a la conversación y, según esta se desarrolle, va formulando preguntas pertinentes.

Entre las ventajas de la entrevista, podemos mencionar que:

1. permite obtener datos no alcanzables con otras técnicas;
2. posibilita aclarar las cuestiones que el entrevistado plantee;
3. facilita identificar actitudes hacia el tema que se presenta y profundizar en sus respuestas.

Entre sus desventajas, podemos señalar:

1. el tiempo y la dedicación que requieren su implementación y procesamiento;
2. el sesgo muy personal que puede impartir a la entrevista el entrevistador, debido a los conocimientos previos del entrevistado y/o de la situación;
3. la influencia sobre las respuestas que puede ejercer el afán del entrevistado por ser visto en forma positiva.

El instrumento por utilizar para guiar una entrevista es la guía de preguntas. Es imprescindible formular preguntas claras, precisas y de extensión adecuada al tiempo previsto para la entrevista.

Continuando con el caso del proyecto “Enseñar a estudiar” y, a modo de ejemplo, se presenta una guía de preguntas para una entrevista semiestructurada destinada al equipo docente de una escuela, con el propósito de indagar su opinión acerca de las capacitaciones llevadas a cabo hasta el momento:

- *¿Se han realizado todas las actividades previstas en la propuesta de capacitación? Si alguna no se ha llevado a cabo, ¿puede explicar cuál fue el motivo?*
- *¿Cuáles han sido las principales dificultades u obstáculos con que se encontraron durante el desarrollo de la capacitación? ¿Cómo se abordaron?*
- *¿Qué situaciones considera que favorecieron la implementación de la capacitación?*
- *¿Considera que, hasta el momento, se alcanzaron logros significativos? ¿Puede especificarlos?*
- *¿Es posible implementar en el aula las propuestas planteadas en el curso?*
- *¿Qué sugerencias formularía para mejorar la instancia de capacitación? Justifique.*

El análisis documental

Un paso obligado para obtener información en el proceso de seguimiento del Proyecto Escuela es el análisis de documentos.

En el análisis documental se llevan a cabo dos tipos de tareas: una vinculada a la selección de las ideas con información relevante, y otra de carácter más pautado, en la cual la búsqueda de información es guiada por preguntas, dimensiones e indicadores¹⁴ previamente contruidos para responder a los interrogantes que plantea el seguimiento que se está llevando a cabo.

Neirotti (2005) recomienda seguir los siguientes pasos para elaborar una guía de análisis documental:

1. Realizar una lista de los documentos que pueden suministrar información y una breve descripción de sus contenidos (títulos, índices, resúmenes, etcétera).
2. Definir las dimensiones, las categorías y los indicadores sobre los que se recabará información en cada documento.
3. Diseñar una guía para la búsqueda de información, partiendo de los documentos más generales hasta llegar a los más específicos.

A modo de ejemplo, se presenta una guía para analizar la planificación de un encuentro de capacitación en el marco del Proyecto Escuela.

La planificación del encuentro de capacitación:

- *¿Considera las necesidades de capacitación establecidas en el Proyecto Escuela?*
- *¿Contempla momentos de intercambio de experiencias entre los participantes?*
- *¿Propone actividades diferenciadas para los docentes de diferentes ciclos?*
- *¿Presenta instrumentos que luego los docentes pueden emplear en su tarea cotidiana en el aula?*
- *¿Provee diferentes y variados recursos didácticos, como libros, diarios, obras de arte, Internet, entre otros?*
- *¿Prevé una evaluación del encuentro?*

14

Según Neirotti, "(...) un indicador no es más que una señal que permite captar y representar aspectos de la realidad que no son directamente accesibles al observador" (Tiana Ferrer, 1997, en *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*, op. cit., pág. 11).

6. El procesamiento y el análisis de la información obtenida

Terminado el proceso de recolección de la información, ya se cuenta con los insumos necesarios para su procesamiento y análisis. Según la técnica empleada, estos insumos serán los registros de observación completados, las entrevistas desgrabadas o la documentación seleccionada y clasificada.

En una primera instancia, deberá procederse al “ordenamiento” o la clasificación de los datos recabados. Esta clasificación se conoce como *codificación* de la información.

Una vez codificados los datos obtenidos, se recomienda completar con ellos el mapa propuesto en la página 18 de este documento, en los espacios destinados a los resultados de las acciones implementadas y de las sugerencias que hubo a partir de dichos resultados.

Volcar la información en el mapa puede facilitar la visualización de la situación en la que se encuentra el desarrollo del Proyecto Escuela, en cada una de las dimensiones incluidas en su diseño.

7. Conclusión

El proceso de seguimiento del Proyecto Escuela que se presenta en este documento propone la participación activa de los equipos de conducción y de docentes.

Como ya se mencionó, llevar a cabo un proceso de reflexión sobre el Proyecto Escuela implica generar formas de trabajo conjuntas orientadas a volver a “mirar” lo que se hace en la escuela, repensar lo que podría cambiarse y consensuar nuevas estrategias.

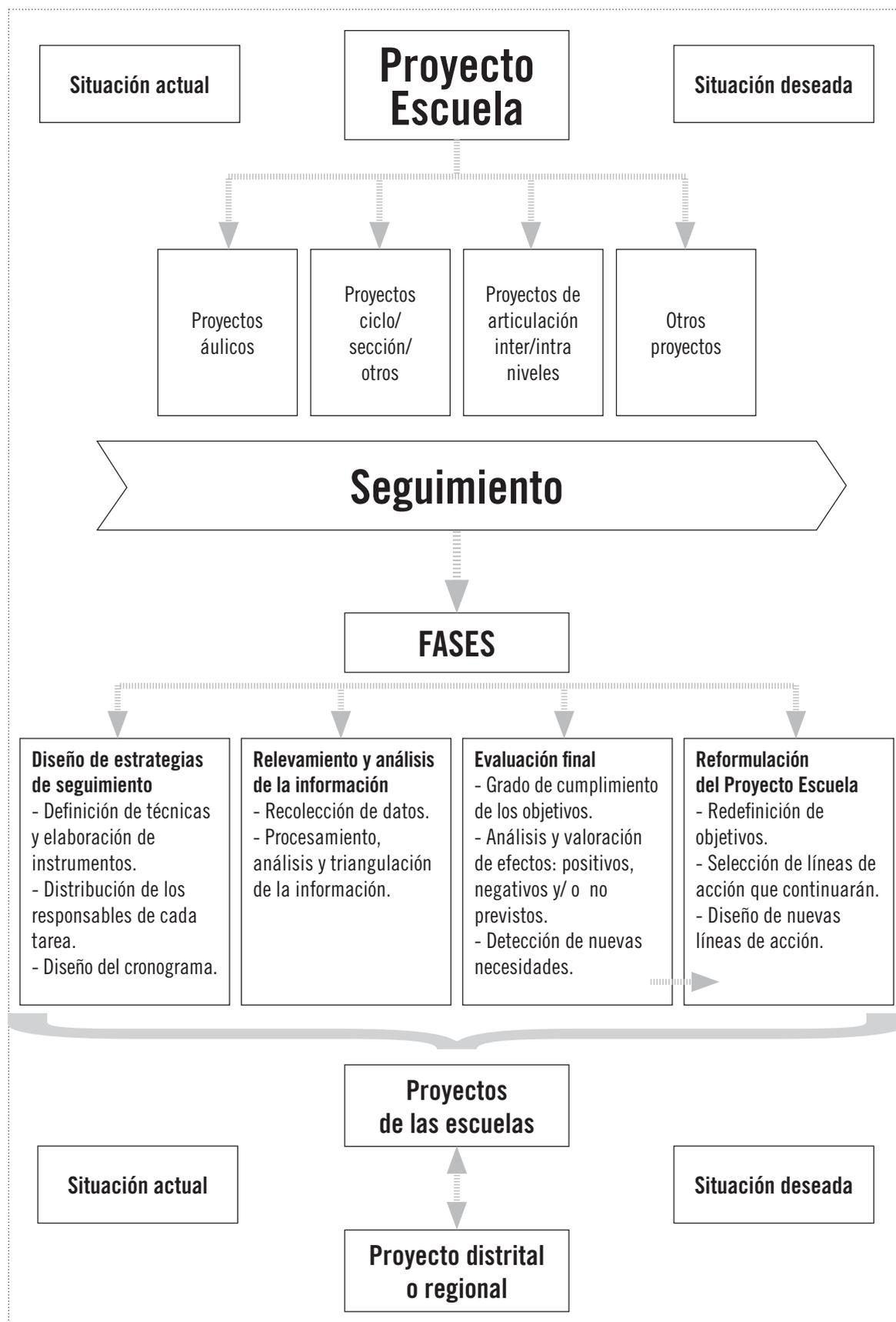
Se entiende que todo proceso de mejora centrada en la escuela requiere de la reflexión, la crítica, la corrección y la renovación de las prácticas institucionales por parte de los actores involucrados. Por esto, se invita a quienes diseñaron e implementaron el Proyecto Escuela a llevar a cabo su seguimiento.

Se considera necesario habilitar tiempos que, sin restárselos a otras actividades ni aumentar la cantidad de trabajo habitual en la escuela, se puedan dedicar a este trabajo de auto-revisión de problemas detectados, planes de acción diseñados e implementados así como sus respectivos resultados.

Se espera que el análisis de la información obtenida durante el proceso de seguimiento del Proyecto Escuela se constituya en insumo para identificar logros y dificultades, y permita la reformulación o la ratificación de sus líneas de acción con el propósito de favorecer la mejora de las prácticas institucionales.

El siguiente gráfico presenta en forma esquemática el proceso de seguimiento del proyecto institucional que se lleva a cabo en la escuela y su relación con el seguimiento que realiza el equipo de supervisión para la construcción del Proyecto Distrital/ Regional/ del Sector.

SEGUIMIENTO DEL PROYECTO ESCUELA



Bibliografía

- Azzerboni, D. y R. Harf. *Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2008.
- Careaga A. y B. Picaroni. *Aportes para la autoevaluación de centros educativos. Una estrategia para su mejora*, Uruguay, ANEP – OEA – AICD, 2004.
- Cullen, Carlos. *Perfiles éticos políticos de la educación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección de Currícula y Enseñanza - Dirección de Evaluación Educativa. *Orientaciones para la elaboración del Proyecto Escuela*, 2008.
- Neirotti, Nerio. *Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales*, Buenos Aires, IIPE, 2005.
- Nicastro, Sandra. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- Nirenberg, Olga, Josette Brawerman y Violeta Ruiz. *Evaluar para transformar, Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós, 2003, 1ra. edición, 1ra. reimpresión.
- Romero, Claudia. *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión*, Buenos Aires, Aique, 2008.
- Sagastizabal, María Ángeles; Claudia L. Perlo. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las instituciones educativas*, Buenos Aires, La Crujía, 2002.
- Schlemenson, Aldo. *Análisis organizacional y empresa unipersonal, crisis y conflicto en contextos turbulentos*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Villa Sánchez, Aurelio; Miguel Ángel Escotet y Juan José Goñi Zabala. *Modelo de innovación en la Educación Superior*, Bilbao, Universidad Deusto, 2007.

Anexo I

Actividades propuestas para el trabajo con los textos adjuntos

Actividad 1

Para reflexionar acerca de la mirada institucional...

Se propone a continuación una actividad relacionada con el segundo capítulo, “Acerca de la mirada”, del libro *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, de Sandra Nicastro, incluido en el Anexo II de este documento:

- Antes de la lectura del texto, discuta con sus colegas las formas que poseen para “mirar” las prácticas institucionales de su escuela.
- Identifique tres o cuatro características de estas formas de “mirar”.
- Lea el capítulo “Acerca de la mirada”.
- Señale las semejanzas y diferencias entre las características identificadas anteriormente con las planteadas por la autora.
- Como conclusión, planifique, junto a sus colegas, un proceso que consideren viable para “revisitar la mirada sobre su escuela”.

Actividad 2

Para reflexionar sobre la importancia del trabajo en equipo y del liderazgo compartido

Se propone a continuación el siguiente ejercicio para enriquecer la lectura del cuarto capítulo, “Herramientas para trabajar en la escuela”, del libro *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión*, de Claudia Romero, incluido en el Anexo III de este documento:

El capítulo comienza con la siguiente frase: “Los docentes son individualistas, no quieren trabajar en equipo (Directora)”.

- Escriba su posición personal al respecto.
- Contraste su opinión con la de la autora. ¿Hay coincidencias? En caso de que la respuesta sea positiva, señale cuáles. Si la respuesta es negativa, explique las razones de las diferencias encontradas.

Actividad 3

Para sistematizar y analizar información...

A continuación se proponen ejercicios para enriquecer la lectura, sobre análisis de la información, del cuarto capítulo, "Herramientas para trabajar en la escuela", del libro *Hacer de una escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión*, de Claudia Romero, incluido en el Anexo III de este documento:

1. El trabajo con padres: enuncie por escrito, junto a sus colegas, las formas de comunicación entre la escuela y las familias que se implementan en su institución. Constaten si alguna/s de las formas que ustedes señalaron está/n incluida/s en la lista que se encuentra en la página 79 del capítulo "Herramientas para trabajar en la escuela". ¿Considera pertinente para su escuela incluir alguna/s de la/s propuesta/s de la autora?
2. Seguimiento del Proyecto Escuela: ¿podría completar, con datos de su escuela, los cuadros de la página 101? Señale ventajas y desventajas de estos recursos. Proponga, si fuera necesario, formas de mejorarlos.

Anexo II. Revisitar la mirada sobre la escuela*

Capítulo 2. Acerca de la mirada

“La razón y el acuerdo entre los espíritus no están a nuestras espaldas, presentemente se hallan adelante, y somos incapaces de alcanzarlos definitivamente, como de renunciar a hacerlo, como de poseerlos para siempre de manera definitiva.”

MAURICE MERLEAU-PONTY



2.1. Mirada, escuelas y docentes

Nuestras miradas se dirigen sobre la escuela y sus escenas y, en simultáneo, existen detalles que parecen que vienen a nosotros, a nuestro encuentro, como si nos buscaran para emerger, para salir de lo que es común, de la invisibilidad y del anonimato. Y entonces se escuchan algunas voces que dicen: “lo ve porque usted es de afuera...”; “usted se da cuenta de esas cosas porque es muy detallista... el resto no somos tan minuciosos... hay tanto de qué ocuparse...”, etcétera.

Miradas que viajan, miradas que portan, miradas que hablan. Su viaje es como un recorrido a veces sin rumbo, a veces cumpliendo las marcas de un plano. No hay un movimiento unívoco en el mirar la escuela, por lo menos en un acto de revisitar.

Nos portan en su andar y nos inscriben más allá del contacto con un mundo sensible, en un universo simbólico, el de las culturas, las novelas, el lenguaje que en cada contexto se dan lugar. Miramos la escuela desde un encuadre, que no quiere decir ni un molde, ni un modelo, porque si así fuera se estaría ante, por lo menos, dos riesgos. Uno, no captar lo inédito; otro, que quien porta ese molde se esfume tras él, quedando sólo en el papel de quien lo enarbola o lo esgrime.

Pero ni las miradas pueden mirarlo todo, ni las palabras pueden decirlo todo. ¿Cómo se transforma el dolor, el sufrimiento, la pasión, el miedo, la violentación, la culpa, el amor en una mirada? ¿Cómo hacer lugar a la mirada, el justo lugar para no dejar de ver lo que es necesario ver, pero no avanzar indiscreta y obscenamente? ¿Cómo encontrar palabras para algunas miradas?

Miradas pacientes, flotantes, a veces espontáneas, que no reducen lo que tienen delante porque se apoyan en supuestos acerca de la irreductibilidad y la imposibilidad de traducción literal de aquello que se mira. Miradas que, en términos de Shakespeare –citado por Chartier, R. (1996:99)– pueden ser verdaderos atajos:

* Sandra Nicastro, *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006, Colección Educación.

el sentido del atajo: “Ruta particular más corta que el camino principal o que lleva a un lugar al que éste no conduce”, pero sin duda con un efecto de sorpresa o de asombro: he aquí que el atajo que tomo, singularmente, me lleva a otra parte, allí donde el “camino principal no conduce”, otro fin, que yo no sospechaba: descubrimiento. No es allí adonde quería ir y sin embargo, secretamente, ese lugar se revela como el de un verdadero deseo, el deseo de verdad.

Revisitar la escuela, volver la mirada sobre ella, tendría que ver con encontrar atajos; así, en los caminos ya conocidos, de pronto puede aparecer el sendero poco transitado, que provoca curiosidad, sorpresa y también desilusión y, a pesar de todo, invita a ser transitado para renovar la mirada, el “cómo”, el “qué”, el “desde dónde”, el “para qué”. También puede implicar intentar mirar como la primera vez y que esa mirada tenga potencial de experiencia.

Sólo así se puede mirar, ya no como dueño de la mirada, sino acomodando la mirada a aquello que se ofrece a ser mirado, a aquello que se desea volver a mirar.

No siempre las miradas provocan encuentros, a veces, por el contrario, develan distancias insalvables.

¿Habrán maestros que enseñan a mirar? Seguramente, con mayor o menor intencionalidad, con más o menos conciencia de lo que se está haciendo, con diferentes propósitos y con diferentes modalidades. Desde aquél que anuncia la aventura, hasta el que prescribe detalle a detalle los pasos a seguir, pasando por los que se encuentran en el medio de estas dos posturas extremas.

Así se hallarán maestros, profesores que proponen mirar desde un lugar de exploración, en tanto que otros, dueños de las maneras de mirar, esperan que estas maneras sean tomadas por sus alumnos.

El revisitar la escuela, atentos a las miradas que allí circulan, debería no tener apremios, ni de tiempo, ni de intereses que presionen; requiere posicionarse en un espacio y tiempo, hacerse un lugar y llegar a mirar. Entonces serán tanto los que llegan a la escuela como los que están en las escuelas quienes puedan llevar adelante un movimiento de volver la mirada.

Los que llegan a la escuela a veces son vistos como los de “afuera”, como los que tienen mayor distancia o como los que están menos implicados o están menos “contaminados”; de allí el pensar que estarían en mejores condiciones para mirar.

Sin embargo, desde nuestra posición, entendemos que, justamente, se trata de un acto que puede tener lugar en el día a día, con los que allí

están. Siguiendo algunas ideas de Meirieu¹, el oficio docente implica decidir sobre cuestiones diversas permanentemente, por lo cual es posible pensar que, mientras algunas de estas decisiones se van llevando adelante, a veces de una manera más automática, otras, retomando las hipótesis aquí planteadas, pueden ser revisitadas.

En este capítulo exploraremos algunas de estas cuestiones. Desde pensar en algunos principios del encuadre que una mirada requiere en un acto de revisar, hasta plantearnos diferentes modalidades de mirar, posiciones, significados que se conmueven.

2.2. ¿Hacia un mirar reglado?

En este apartado intentaremos poner en juego algunas reglas de encuadre que entendemos garantes de una mirada del tipo de la que estamos proponiendo.

Cabe aclarar que al decir “encuadre” nos estamos refiriendo a “un conjunto de constantes o invariantes que regulan, contienen, informan, en el sentido de dar forma, la marcha de todo lo que acontece en el campo” de trabajo profesional. Se trata de una serie de estipulaciones, que hacen de marco, estabilizando algunas variables que sostienen el desarrollo del trabajo. Entre estas variables se pueden mencionar: la posición de cada uno en la escena de trabajo, los recursos, el espacio, el tiempo, los propósitos o fines, etcétera².

De esta manera, estas estipulaciones operan a la manera de reglas que enmarcan la situación, que suponen una toma de posición respecto del modo particular de pensar y abordar la realidad escolar institucional, y que operan a la manera de un contrato, de un marco.

En este momento nos detendremos para analizar tres cuestiones que hacen a la posición de cada uno en el acto de revisar. Estas son: el lugar de la neutralidad, los enfoques situacionales y la escucha osada, como reglas posibles a tener en cuenta. Ni las únicas, ni las necesarias, ni las mejores. Sólo aquéllas que, en nuestra experiencia, se han visto especialmente conmovidas cuando nos proponemos volver a mirar nuestras propias experiencias y prácticas.

LA NEUTRALIDAD EN DISPUTA

La primera de las reglas cuestiona aquellas miradas que se pretenden escépticas, neutrales y prolijas. Generalmente se trata de miradas interesadas en alcanzar un punto de llegada y entonces concluir, una vez más, con uno de los consuetudinarios diagnósticos, diciendo que la escuela “debe” hacer tal o cual cosa; que quienes allí trabajan “tienen que” hacer tal o cual otra...

1

Conferencia llevada a cabo en el Ministerio de Educación de la Nación, en la Ciudad de Buenos Aires, en junio de 2006.

2

Este tema lo presentamos en profundidad en trabajos anteriores Nicastro y Andreozzi (2003).

Miradas atrapadas en la prescripción y preocupadas por constatar lo que ya se sabe y luego catalogarlo, decirlo una vez más. Lapassade (1980) explica que, a fines de los años 60, al reemplazar el concepto de *contratransferencia institucional* por el de *implicación* se intentó aludir a aquello que no sólo es emocional, sino también político, rompiendo, de esta manera, el dogma de la neutralidad.

Desde que decimos que las distintas personas que participan en la escuela permanentemente son “analistas” de los procesos que los atraviesan y, a su vez, “analizadores”³ en los procesos de análisis que otros conducen, es difícil sostener una posición de neutralidad.

A partir de estas ideas, pretenderse objetivo desde una postura de exterioridad a lo que ocurre, someterse a imposturas en tanto distancias imposibles de sostener, es quizás una de las cuestiones a las que es necesario ponerle fin.

La sola presencia de cada uno en las distintas relaciones que se entablan en la escuela, nos transforman en un elemento más del campo que, por supuesto, como ya hemos propuesto en publicaciones anteriores, nos demanda condiciones de encuadre⁴ para el trabajo institucional a realizar.

Dice Lapassade (1980:108):

De ese modo, superando la contradicción entre la concepción de la institución que hace de ésta algo exterior al hombre (sociología positivista) y la concepción que hace de la institución un puro objeto interior imaginario (fenomenología social), nos orientamos hacia una concepción de la institución sintetizada por la instancia objetiva y la instancia imaginaria.

Estas palabras sirven de alguna manera para aclarar nuestra posición en la acción y, de ahí, las imposibilidades de una neutralidad que objetive totalmente el hecho que nos incluye.

En esta perspectiva, la apuesta está en desmitificar la idea de la neutralidad, ya que quien lleva adelante un proceso de análisis no puede sustraerse de dicho proceso, lo que no significa –más bien es lo contrario– que se vea obligado a plantear un conjunto de principios de encuadre que, a modo de marco, sirvan de recaudo y así, desde una distancia lograda, reconocer aquellos analizadores que son lo que en definitiva llevan adelante el proceso de análisis.

En síntesis, profesores, alumnos, familias, “están en”, forman parte de esa escena y de esa cotidianeidad escolar, atravesados por determinadas ideologías, ideales, creencias, concepciones; con sus cuerpos, sus historias y sus vivencias.

3

Según este autor (Lapassade, 1980), un analizador es un dispositivo que descompone la realidad a modo de intermediario, ya sea a través de un analizador construido, o de uno natural. La misma definición del análisis queda ligada a la idea de analizador, porque el mismo “se efectúa en el analizador y a través de él”.

4

Nos referimos al texto ya citado.



Desde otra perspectiva teórica Jackson (1999) nos advierte sobre algunas cuestiones de las que venimos hablando. En su texto *Enseñanzas implícitas*, en un capítulo dedicado al tema de la observación, cuenta su experiencia como observador en un salón de clases. Se trataba de un trabajo que se llevaba a cabo durante un largo período, un año, en el marco de una investigación que estaban realizando.

Comenta este autor que una cuestión que enseguida le llamó la atención fue cierto “desorden” en el aula. E inmediatamente, antes de dar por cerrado el tema, intentó buscar significados a esto que creía observar.

En realidad yo me preguntaba cómo deberíamos observar a los maestros y a sus aulas si nos interesamos en su forma y su sustancia morales, en su potencial moral, podríamos decir. También quería saber cómo encajaba yo en el proceso, cómo encajaban mis reacciones e intuiciones personales tales como el vago sentimiento de incomodidad y confusión que me había provocaba el desorden que imperaba en el salón (Jackson, 1999:70).

Se trataba, según este autor, de un interjuego, de rastrear intuiciones, tolerar sospechas, promover distancias, no evitar superposiciones. Aceptar que cada uno toma posición en relación con los otros, a veces contando con algunas argumentaciones para explicarse sobre esa posición y, a veces, sin saber por qué nos pasa lo que nos pasa.

Aceptar que nuestra implicación y sus efectos puede llevarnos a preguntarnos por otras líneas de análisis, que se trata de un tipo de reflexión que puede pensarse como un punto de partida desconociendo el punto de llegada, forma parte de las reglas de juego que este autor nos propone.

Queda claro, entonces, que la neutralidad se verá seriamente acorralada cuando decidamos darle “importancia a las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y demás sensaciones de ese tipo...” (Jackson, 1999: 87).

Este autor señala enfáticamente que, si bien podemos creer que una postura científica y objetiva de la enseñanza implicaría posiciones neutrales y miradas imparciales, es justamente este tipo de orientación lo inverso a lo que estamos buscando: miradas cordiales sobre el otro, una manera de observar que se inclina sobre él, promueve acercamiento e implicación.

MIRAR SITUACIONALMENTE

También reconocemos como regla el promover miradas situacionales; esto nos lleva a reconocer las contingencias cotidianas y regulares al funcionamiento de las instituciones educativas y, en simultáneo, hacer foco en la producción idiosincrásica de cada organización escolar.

Desde esta perspectiva no se trata de congelar hechos, fenómenos, prácticas en un aquí y ahora para garantizar el trabajo de análisis, sino de reconocer que volver la mirada sobre la escuela implica ir más allá de entender la frecuencia como la rutina que clona y hace un permanente más de lo mismo. En realidad, se trataría de entender la frecuencia como un espacio potencial de creación e invención, de promoción de lo inédito como resultado del trabajo de los diferentes actores en la escuela⁵.

En este sentido, una mirada situacional no pretende captar la situación verdadera, la mejor, porque partimos del supuesto de que esta situación no existe como tal y, en todo caso, se trata de un significado institucional construido.

De esto puede derivarse que las situaciones en la escuela son controvertidas, ambivalentes, contingentes, cambiantes, por lo que una mirada situacional conlleva, como regla, renunciar a la pretensión de captarlo y entenderlo todo, de una vez y para siempre.

Si la situación nunca es completa, nunca es definitiva, volver la mirada sobre las situaciones escolares requiere de una composición que combine espacios, tiempos, personas, tareas, en configuraciones dinámicas.

En este sentido, una mirada situacional no implica entender a los sujetos, ni al grupo, ni a la organización educativa como una esencia, como una sustancia, sino justamente como una situación atravesada por la contingencia, por el quizás, por el “puede ser...”

Cambian una y otra vez y, por lo tanto, esto requiere de volver a mirar lo ya visto sin ánimo de encontrar siempre lo mismo, atentos a que la cotidianeidad no es un clon de sí misma que se repite día a día.

Muchas veces es la situación caótica, crítica en el sentido de regularidades que se interrumpen, la que nos lleva a tomar conciencia de la situación en la que nos encontramos. Porque el acostumbramiento atenta contra la posibilidad de volver a mirar: si ya sabemos de qué se trata, para qué volver la mirada.

La situación no es el contexto, el marco del individuo presentado a modo de decorado escenográfico, sino que es un espacio de producción de relaciones, de enseñanza, de aprendizaje, de vínculos, etcétera.

Es en esa situación, en ese contexto, en el cual se produce subjetividad, donde es necesario poner en marcha, en términos de Lewkowitz (Grupo Doce, 2001), operaciones de ligadura y de sostenimiento.

Las condiciones epocales provocan efectos que este autor relaciona con el agotamiento de un modelo de Estado que hoy se expresa en frag-

mentos estallados que pierden sentido y en instituciones que pierden su lugar como ordenadores simbólicos.

En sus palabras, "un fragmento es lo que queda..." Pasar del estado de desligadura, pérdida de sentido, confusión, a una situación que recupera sentido implica volver a fundar localmente algunas cuestiones y "hacerlas habitables"⁶, produciendo subjetividades situacionales.

Esto supone demarcar y construir espacios y tiempos de manera permanente, no para recluirse en ellos sino para transitar, ligar, entrar y salir, volver a mirar.

Según Melich (2003), la situación "es a la vez el límite y la posibilidad de la acción..."

Es desde esta mirada situacional que intentamos establecer un encuadre que se propone hacer foco no tanto en qué es lo que realmente pasa en la escuela, como si se tratara de una verdad revelada, sino en qué dicen esas escenas, qué nos dice nuestra mirada sobre ellas, cómo nos ligamos con aquello que nos ha sido legado.

Así entendida, la situación es sólo una situación posible entre otras situaciones, entre otras miradas. Por lo tanto, más que hablar de mirada situacional o de mirada en situación, sería más riguroso, en línea con lo que venimos diciendo, referirnos a las miradas en plural. Esto es: miradas situacionales, situaciones en las que somos.

Situaciones ambivalentes, a veces contrapuestas, a veces limitándonos.

En palabras de este autor:

Nacemos en una situación, en un mundo interpretado (...). El mundo interpretado (...) es a su vez un "mundo inseguro", es una "situación que cambia" (...) esta situación o, mejor todavía, este "situarse" o "situándose" de los hombres y las mujeres en sus "mundos", especialmente en el momento en el que se hallan, es una situación límite, este "situándose" requiere sentido o, lo que es lo mismo, necesita de lo que no está llena en ella misma, necesita de alternativas... (Melich, 2003:9).

ESCUCHAS OSADAS

Mucho se ha dicho ya sobre la circulación de la palabra, dar la palabra y escuchar. Sin embargo, como lo anunciara en los 70 Guattari, una cuestión central tiene que ver con crear las condiciones necesarias para que el ejercicio de esa enunciación sea posible.

En este sentido, ejemplos tales como:

6

Lewkowicz (Grupo Doce, 2001),
op.cit.

- malentendidos reiterados;
- esfuerzos denodados y acostumbrados por explicar lo que cada uno quiere decir cuando habla;
- sentimientos de ajenidad ante la versión que el otro nos devuelve;
- palabras vacantes, las que nunca se pronuncian en sintonía;
- palabras que no se dicen, ocultan y afirman el secreto apostando a una operación casi mágica por la cual el silencio hace desaparecer el contenido y el hecho nos llevan a pensar que no se trata tan sólo de proponer el pasaje de la palabra silenciada a la palabra dicha.

Una acción con potencial de intervención, en este caso, el revisitar, no tiene como preocupación primera: “que hablen”, “que se digan todo”, “ponerle palabras”, porque asume que cada relato, análisis mediante, es vocero de las modalidades de funcionamiento de una organización, de los modos de relación de las personas, de las normas que rigen los intercambios, de los rasgos idiosincrásicos. Por lo tanto, las palabras van más allá de su propio contenido.

A través de las palabras y los relatos, la gente se cuenta y nos cuenta de sí y de los otros, en un movimiento que no se atrapa a través de dispositivos o categorías de análisis que intentan captar la complejidad de los fenómenos sólo pensándolos como problemas de comunicación.

La capacidad de interrogación tiene que ver con reconocer algunas de las condiciones que, a modo de soporte, son requeridas para que la palabra circule y se garantice, por momentos, la escucha: el espacio en tanto lugar; el tiempo en su condición de tiempo histórico; las posiciones institucionales de los que están allí; las reglas situacionales del decir.

En relación con la escucha, y tal como lo explica Berenstein (2001:124):

no hay relatos aburridos, sino escuchas aburridas, no hay viejos relatos, sino viejos oídos...

El trabajo de revisitar requiere de una escucha que deje momentáneamente en suspenso las explicaciones habituales, que abandone las propias certezas,

porque no basta escuchar para que se produzca el milagro de la aparición de sentido. Eso también depende la naturaleza de la escucha... comprender algo inédito en la palabra escuchada (Dejours, 1998:57).

Interrogar el sentido tendrá que ver entonces con la capacidad de sorpresa, como equilibrio inestable entre lo que se conoce y lo que no se conoce; entre algunas certezas que se requieren y otras que hay que resignar para entrar en el campo del trabajo y de lo no anticipado, lo que es posible vislumbrar sólo en la fisura, en el intersticio.

Nos referimos a la posibilidad de dejar en suspenso las creencias que nos acompañan, los prejuicios, las explicaciones habituales. Se infiere, entonces, que escuchar es mucho más que oír; supone operaciones complejas que, más allá de la propia intención, están ligadas al conocimiento, a la posibilidad de discernir, de tomar contacto con los otros y, a la vez, de mantener una distancia apropiada.

La escucha arriesgada supone abandonar las propias certezas momentáneamente y avanzar con el otro en la comprensión de lo vivido subjetivamente por él. Una de las dificultades que supone un posicionamiento de este tipo tiene que ver con aceptar que el sufrimiento, la tensión y la dificultad son parte inherente de la experiencia del trabajo escolar y de la relación de la escuela con la familia. Desde aquí, racionalizar y naturalizar parte de lo que allí ocurre no es más que una salida defensiva que expresa la complejidad de una escucha de este tipo.

Es nuevamente Dejours (1998) quien nos invita a pensar acerca del tipo de escucha que hacemos; entonces, volver la mirada invita a preguntarnos acerca de aquello que escuchamos y de aquello que habilita la palabra.

Enfatiza la necesidad de no simplificar un acto de escucha convirtiéndolo en un mero dispositivo de comunicación. En realidad, se trata de una cuestión más compleja que requiere de condiciones intersubjetivas, grupales y organizacionales para que la escucha de algo inédito tenga lugar.

Dentro de esas condiciones, este autor se refiere a la “ética del testimonio” en el sentido de la responsabilidad y el respeto que para cada uno implica escuchar a otro; de este modo, escuchar supone también asumirse como testigos del testimonio de otros.

En más de una oportunidad escuchamos lo ya sabido, y no son más que los componentes técnicos de nuestro encuadre los que nos ponen frente a una gran trampa. Y así seguimos entrevistando con los protocolos habituales, seguimos haciendo reuniones a las que ya casi nadie asiste, seguimos armando las encuestas para preguntar hasta lo obsceno o para cubrirnos de datos que luego no pueden analizarse en profundidad por falta de tiempo.

Una escucha osada es aquélla que abre el diálogo sobre dimensiones que hasta ahora estuvieron veladas o pregunta por lo ya conocido para intentar bucear aspectos no conocidos, conmoviendo el análisis canónico que ya todos conocemos y repetimos.

Esta escucha osada, ante todo, nos enfrenta con nosotros mismos y nuestra capacidad de escucha, con nuestra implicación más o menos tramitada y con el análisis en su dimensión de interminable.

En algunos momentos pone en evidencia algo así como un diálogo de sordos, en el cual, nombrando los mismos fenómenos de manera di-

ferente, asistimos a una suerte de desacuerdo que no se explicita. Un riesgo aún mayor: perder de vista el lugar de la escucha y centrarnos únicamente en el de la palabra, en el de la narración, como si sólo se tratara de ponerle palabras, de decir y olvidar que la palabra requiere, tal como lo señalamos más arriba, de condiciones de enunciación.

Según enuncia Larrosa (2003), a partir del análisis de un texto de Zambrano, “la palabra oída, es la palabra que nos está destinada”⁷. Por lo tanto, una escucha osada va más allá de las palabras que nos están directamente dirigidas, hacia aquellas que escuchamos gracias a estar abiertos a escuchar.

Atentos pero no reglados, así será posible captar aquellas palabras que antes se habían perdido, que habían quedado en suspenso.

Si bien estamos dando un especial énfasis al lugar de la palabra a partir de lo que dice Guattari (1981), reconocemos que, sin la escucha como garantía, no hay condición de enunciación ni de posibilidad para las palabras.

Una escucha osada nos pone ante algunos riesgos ligados a lo que ya sabemos y sus alcances. En realidad, nos puede llevar al lugar del no saber, del desconocimiento. Lo que de alguna manera nos enfrenta a tener que renunciar a una posición de experticia sin fisuras. Cuando uno escucha y no entiende, escucha y se entera de lo no sabido, escucha y descubre, pone en cuestión la propia tolerancia.

Es decir que estos riesgos están ligados tanto a los otros como a nosotros mismos en nuestra capacidad de adentrarnos en significados no explorados, de aceptar que escuchar y a veces también entender, no tienen por qué quedar ligados al hacer, es decir, a un pasaje casi automático entre la escucha y la acción.

Convengamos que en algunas organizaciones escolares este hecho puede ser visto como un indicador de debilidad, de no pertenencia o, lo que es o podría ser peor, como una forma de poner en riesgo un imaginario colectivo que protege y resguarda.

Una vez más algunas hipótesis de Mundo (2003), esta vez tomando a Bachelard, permiten plantear la diferencia entre aquello que se escucha y provoca resonancia y aquello que se escucha y provoca repercusión.

En el primer caso, la resonancia guarda aquello que escucha por un tiempo y luego lo olvida; es como si lo oído se esfumara con el paso del tiempo, y a veces muy rápidamente, sin dejar rastro. Resonamos con algo que nos causa interés, que nos llama la atención, y entonces volvemos a mirar eso que siempre nos interesó, o aquello que nos sorprende, pero que, así como resuena, puede ser suplantado por otra cosa

que nos provocan nuevas sensaciones y ocupan rápidamente su lugar. Como si habláramos de un cambio de interés o sobre lo que nos parece llamativo y a partir de allí dejamos de mirar.

En el caso de la repercusión, lo que se oye nos atraviesa, hace palabra con nuestra palabra y se presenta como otra manera de escuchar y, con el tiempo, otra manera de nombrar, de poner palabras.

La pregunta que puede plantearse siguiendo a este autor es qué ocurre con la escucha ante lo novedoso, que puede ser interesante, pero es a la vez desconocido, en el sentido de pensar si es que no se escucha o no se sabe qué hacer con eso que se escucha.

En este volver a mirar la escuela y repensar la cuestión de la escucha se trata de una pregunta sumamente pertinente, porque en más de un caso los ejemplos con los que contamos nos muestran justamente un tipo de sordera, por ejemplo, ante los jóvenes, o ante los docentes y sus quejas reiteradas, que no tiene que ver con no poder escuchar, sino con no saber qué hacer con esto que al escucharse pasa a tener estatuto de haber sido dicho.

¿QUÉ MIRO CUANDO MIRO “LO QUE QUEDA” DE LA ESCUELA O “LO QUE HAY” DE ESCUELA?⁸

Unos muros de piedra interminables separan las tancas, bordean los caminos de grava, forman rediles para las ovejas o, derruidos tras siglos de uso, surgieron las ruinas de un laberinto. También se ven pequeños montones piramidales formados por piedras no más grandes que un puño. Hacia el este se alzan viejas montañas de caliza.

Mires donde mires, ves piedras en contacto con otras piedras. Y, sin embargo, en esta tierra despiadada, uno roza algo delicado: hay una manera de poner piedra sobre piedra que revela irrefutablemente un acto humano, totalmente diferenciado del azar de la naturaleza.

JOHN BERGER

Tal como lo señala Lewkowicz (2004), “lo que hay y lo que queda no son sinónimos”⁹.

Lo que queda, según este autor, remite al “resto de una operación de destitución”. Ese resto es algo así como estar ante una ruina, como lo que quedó de algo que no conocimos y que otros sí tuvieron la oportunidad de conocer y experimentar.

Cuando en el revisitar la escuela, la mirada se acerca a la escuela en tanto lo que queda, se acepta implícitamente que nos encontramos ante las ruinas de glorias pasadas, en las cuales, por ejemplo: “dicen que los alumnos antes estudiaban, que los docentes enseñaban con ganas y las familias colaboraban con las escuelas”. Son dichos que se dicen y

8

Es Lewkowicz (2004) quien al referirse al desplazamiento de la lógica estatal nos propone pensar en estos términos.

9

En la misma obra, página 160.

se repiten una y otra vez, en tanto historia casi mítica. Como un fin en sí mismo, sólo resta hoy evocar eso que fueron y que ya no está.

Auge (2003:28), para definir una ruina, toma la propuesta del *Diccionario Robert* en el cual la definición alude a “*lo que queda, de lo que ha sido destruido, o de lo que se ha degenerado*”. Lo que prima en esta definición es una versión del tiempo en su versión de tiempo pasado, y no sólo a un pasado único sino a varios pasados posibles.

Así, serán los tiempos pasados de la escuela, para algunos, “aquellos buenos tiempos hoy perdidos”, los que quedaron interrumpidos en su devenir. Como si la historia hubiera quedado interrumpida y lo que miramos de la escuela fuera sólo un espectáculo en el cual se pone en evidencia el final.

Ese tiempo pasado y todo lo que allí sucedió es el contenido de un relato que podríamos escuchar más de una vez en el conocido “Había una vez una escuela que...”, casi deteniendo el presente de quien mira y relata.

Revisitar la escuela y deducir que la mirada sólo reproduce lo que queda es ver en la escuela la ruina de la escuela. Es ver en las prácticas, discursos y relaciones la vacancia de la promesa: tanto de aquello que los docentes y los alumnos portan y portarán, como lo que la escuela despliega como ilusión. También tiene que ver con pensar que lo que acontece no se vincula con cada uno de los que allí se encuentran, sino que estos están invadidos por un sentimiento de fuerte ajenidad.

Es posible pensar, desde esta hipótesis, que lo que percibimos y sentimos en estos espacios en tanto ruinas, es una sensación de extrañeza, de saturación de lo evidente: que es lo que ya no es, lo que ya no está.

Referente de un espacio de lo que no está o un espacio vacío de lo que se espera, más allá de todo lo que sí está, de lo que sí tiene presencia como contracara del vacío, como lo lleno del vacío.

En cuanto al tiempo, una mirada que se apoya en lo que fue escenifica simultáneamente la presencia del pasado, de los múltiples pasados indefinidos y lo incierto del presente. Nostalgia y melancolía por el paraíso perdido que no retorna. Aquello que se soñaba eterno, permanente, perdurable, más allá de todo, fue como un sueño que, aunque sin futuro, no deja de envejecer.

Pontalis (2005) dirá “hay ruinas y ruinas”. Las que promueven nostalgia son consideradas, justamente, por la evidencia de lo que fueron. Pero, por eso mismo, su grandeza, está en ese punto: haber sido. Cuestión suficiente para montar sobre ella un anhelo de retorno hacia allí, ya que ocupan el lugar de lo sagrado.¹⁰

Pardo (2001) entiende que esa sacralidad tiene relación con la misma muerte que se ha sufrido, y, por ello, las ruinas, como tales, a veces son infranqueables aunque ya sus significados se vivan como inútiles.

A la inversa, es también posible pensar que, las ruinas, nos miran, quizás como fantasmas, dando testimonios para quien tiene el valor de posar allí su mirada.

Si así fuera *cuando éstas escapan a la transformación del presente en espectáculo, son, como el arte, una invitación a la experiencia del tiempo*¹¹.

Tres rasgos se reiteran en una mirada que se refiere a la escuela como lo que quedó.

El primero, la idea de catástrofe o caos, en el sentido de la instalación de una lógica de cambios repentinos, bruscos, desestabilizantes, que ya no sólo son parte de una etapa que concluye y pasa, sino que se sostienen en el tiempo y entonces: “la catástrofe nos alcanzó a todos”.

Tal como lo explica Lewkowicz (2004), la catástrofe puede pensarse como lo que queda luego de la destitución o destrucción, por lo tanto, es equivalente a la experiencia de arrasamiento de la subjetividad.

El segundo rasgo se asocia al destino como algo inefable, aquél que se opone a la historia y que aparece como la razón última y la causa primera de todo lo que ocurre. Se relaciona con el tipo de pensamiento que Maldavsky (1990) denomina “apocalíptico”, que reduce y condena lo nuevo, lo diferente, lo que no acepta ni tiene una explicación habitual. El destino, como resultado de un mirar apocalíptico, anuncia e indica un camino que va de la repetición de lo mismo a la desaparición de la ilusión y la utopía; y un rasgo que lo define es lo inexorable, en tanto que no se puede vencer.

Por último, la sensación de nostalgia, por el tiempo vivido, por lo que ya no está y por un recuerdo que una y otra vez habla de una relación armónica, basada en el reconocimiento, en la cual, según cuenta la novela escolar, cada uno aceptaba que el rumbo de la relación lo ponía la escuela, lo fijaba el docente y esto, así, era lo esperado.

Tal como lo señala Ulloa (1994), esta nostalgia se expresa en una queja que no se recibe de protesta, tiene carácter mortecino y anestésico en muchos casos.

Acaso podremos terminar esta primera parte relativa a mirar la escuela como lo que queda, con una pregunta que nos permita seguir pensando: por qué no imaginar que alguien, al modo de un turista, disfrute de experimentar un paseo por la escuela que se mira como ruina, y percibiéndose a sí mismo como transitando un tiempo otro, contemplando escombros y a veces pensando ¿cómo nos deshacemos de ellos? o ¿cómo transformamos la ruina en otra cosa?, o ¿cómo volvemos a ser lo que fuimos?

11

Auge (2003:113).

En este momento nos detendremos a pensar y mirar la escuela desde la segunda posición que anunciamos, es decir, la escuela como lo que hay. Esto implica un movimiento: pasar de los fragmentos que representan tradiciones unitarias e historias cerradas a aceptar tradiciones abiertas e historias multirreferenciadas. Algo así como pasar de la idea de institución como sinónimo de decadencia, aunque sea lustrosa y de museo, a la de institución como una organización posible y en un punto imprevisible.

Si la posición desde la cual volvemos a mirar la escuela recupera a la escuela como “lo que hay”, esta posición remite, a su vez, a una aventura y la misma se inscribe en un proceso que se inicia y se desconoce cómo termina. No tiene que ver con una aceptación pasiva de lo que se tiene enfrente. En este punto, cabe hacer una aclaración porque se pueden generar equívocos, si se entiende que aceptar la escuela como lo que hay, tiene una carga de entrega, de pasividad, de renuncia¹².

Si sólo de esto se tratara no habría conocimiento para generar ni promover. No es la opción que se elige en este caso, sino aquélla que se relaciona con el significado de educar y generar condiciones para reconocer al otro, una apuesta al trabajo de la construcción permanente y no al control de los efectos solamente.

“Lo que hay” es el producto de una operación que inscribe la institución de la educación y sus organizaciones en el tiempo histórico y en el accionar político, que requiere de la invención y de la suspensión de los juicios y prejuicios que sólo intentan explicar para calmar la conmoción que produce el hecho de enfrentarnos a la falta de certezas.

Pontalis (2005) trabaja la idea de boceto como una forma inacabada, en la que predomina la fuerza de la proyección conjugando “la precariedad y lo eterno”.

Si la escuela es “lo que hay” requiere de ingenio, de volver a pensar, de acercarse a cada situación para comprenderla¹³ sin ánimos de encontrar lo que ya fue, sino de entender el presente ligado al pasado y aventurando el por venir.

“Lo que hay” es, para algunos, un nuevo escenario, quizás desalentador por lo inestable. Por su cualidad de obra, de proyecto en construcción en el cual la idea de promesa es central. Aunque esta promesa no tiene un solo nombre o un único contenido, se sostiene la creencia acerca de su posibilidad.

La idea de promesa puede asociarse a la de porvenir¹⁴, en el sentido de un tiempo que se abre. Desde este sentido recordamos las palabras de Hoeg (2001:167) en su personaje Peter:

12

Como si sólo restara, en palabras de Cruz, M. (1996), “levantar actas del estado de cosas, completar el inventario de los objetos existentes...”

13

Esta comprensión no significa plantear, al decir de Larrosa (2003) a un sujeto que, como traductor y lector etnocéntrico, niegue las diferencias.

14

Este mismo autor plantea una diferencia interesante entre la idea de futuro y la de porvenir, en “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión” (2001). Allí relaciona la idea de futuro con lo que se puede anticipar porque se fabrica y la de porvenir con lo que no se puede proyectar porque escapa a nuestro poder.



Cuando los niños lloran, se les habla del mañana. Si se hacen daño y no se consuelan aunque los tomes entre tus brazos, les cuentas adónde irán mañana, a quién visitarán. Alejas su atención del llanto trasladándolos un día más allá, incorporas el tiempo en sus vidas.

Esto no significa que no existan también disconformidades, sentimientos encontrados y peleas por reivindicar prácticas y saberes que se estiman vacantes. No sólo lo que aqueja es la añoranza. En todo caso, el motor es el anhelo y la decisión de la no resignación a mirar la escuela desde lo que no es, desde lo que fue, desde lo que no tiene.

Tampoco implica iniciar o reiniciar una obra, como un proceso adherido a cuanta moda pedagógica circula, sino que el esfuerzo está en mantener cierta sintonía entre el hecho educativo, los ámbitos de acción, los intereses y las necesidades de cada uno.

Tampoco son sólo los indicadores de utilidad y productividad los que guían el accionar. En todo caso, la utilidad está ligada a la habilitación del pensamiento, del hacer, del movimiento. Al decir de Meirieu (2001), trabajar en la escuela, enseñar y aprender, no es una obra que se fabrica, a veces tampoco se anticipa, requiere de un tiempo diferido para hacer propia la experiencia.

Quizás “lo que hay” no son productos palpables en un presente apresurado por ser resuelto. Son efectos diferidos en el tiempo, en el cual se dio la palabra, se dejó huella, se habilitó el deseo, se demarcaron también algunos límites.

Un sentimiento que viene a nosotros una y otra vez ante este tipo de mirada es la sorpresa, en tanto se descubre que el presente también es un tiempo para habitar y, desde aquí, la producción del mirar es una actividad constante y no un producto acabado.

La capacidad de sorpresa, de asombrarse, implica un equilibrio inestable entre lo que se conoce, se prescribe y el trabajo real. La idea de sorpresa está ligada a la de desafío, expectativa, motivación para seguir adelante. Si bien lo estipulado es una condición para trabajar –lo mismo que contar con alguna certeza–, es en la sorpresa acerca de lo no anticipado, del *por venir*, del dejar en suspenso, donde es posible vislumbrar algún intersticio.

Ni en “lo que queda” ni en “lo que hay” encontraremos un menú de verdades consagradas o claves de éxito para seguir.

Una postura preocupada por el qué hacer, el cómo hacer, que no se pregunta por los significados, por los fines y propósitos que hacen de marco, señala sólo un rasgo típico de esta época que es el apremio para que las cosas salgan más allá de todo.

2.3. La mirada y lo invisible

Si tuviéramos que explicar el título de este apartado diríamos algo así como que no se puede dejar de mirar. Como cuando tenemos ante nuestros ojos una señal del orden del horror que no queremos ver, nos tapamos los ojos y, sin embargo, espiamos entre los dedos. Como cuando, paradójicamente, se mira y no se ve.

Es posible que, en esas situaciones, se active un punto ciego. Esto es aquello que, si bien es evidente, sin embargo, no es visto. Al decir de Von Foerster (1994), “el sujeto no ve que no ve”.

Un psicoanalista diría renegación cuando define el mecanismo por el cual se niega que se niega. Y de la misma manera que se expresa la renegación nos hallamos frente a una doble ceguera. Una perceptiva y la otra que no advierte que existe una ceguera perceptiva.

En un punto ciego hay imágenes que quedan por fuera del campo visual y el sujeto no tiene conciencia de ello. Es por eso que se dice que no ve que no ve.

Más allá de cualquier explicación neurofisiológica, vale la pena preguntarse si será necesario poder atribuir algún significado a esas imágenes para poder verlas, darle algún crédito a esto que se presenta ante nosotros.

Algunas escenas escolares son ejemplos vívidos de esto que estamos diciendo.

M era un alumno callado. Para nadie era un secreto saber que decían “callado” por no decir que no hablaba, o por no decir que algunos se preguntaban si era mudo. Tampoco escribía, nunca había hecho un examen y, sistemáticamente, entregaba sus evaluaciones en blanco. Pero estaba allí. No tenía inasistencias, tampoco problemas de conducta. Sólo que estaba pero no estaba.

Algunos compañeros decían de M que “él se animaba” con ellos, pero pasaban los días y las semanas y los meses. Ya faltaba poco para promediar el año, el primer año de M en esta escuela secundaria, cuando un día llega a la escuela una señora mayor que, diciendo ser la abuela del joven, pregunta por él, en realidad pregunta si M va a la escuela.

En ese momento el silencio de M fue puesto en algunas palabras. Según el relato de la abuela, M hacía meses que no volvía a su casa, la de su abuela, que lo cuidaba de niño, ya que su madre estaba internada en un psiquiátrico y de su padre nunca supieron demasiado.

La señora se limitó a preguntar: “¿está viniendo?... porque por casa no aparece... hace bastante ya que no lo veo...”

Un título que podríamos ponerle a esta escena es: sobre la invisibilidad del otro.

Como si se tratara de quedarse quieto, de no molestar y salirse de la escena, resguardarse en el punto ciego y no correr el riesgo de la vigilancia.

Según Hoeg (2003), en su libro *Los fronterizos*, con lo que se juega, en el hacerse invisible, es con el tiempo necesario para que algunas personas empiecen a olvidar a otras y así pasar inadvertidas. Algunos de sus personajes, en ese quedarse quietos y no molestar, salen de la escena de vigilancia y ya no son peligrosos para los otros.

En realidad, además del olvido, lo que pesa sobre el otro es que casi deja de existir. Como al preguntar a los profesores de M por este alumno y, unánimemente, escucharlos describirlo como “el chico que no habla...”, “ese chico al que nunca le escuché la voz...”.

Todos tenían también conciencia de la calificación que en cada materia tenía M, “porque tampoco escribe en las pruebas...”.

Quizás la frase que condensaba el fenómeno que sacó de circulación a M como si no existiera, o como si fuera realmente invisible, la dijo su preceptora: “ es un típico caso de los que vienen a la escuela en primer año, les va mal, porque la escuela quizás no es para ellos... nunca más vuelven, se pierden... Es común esto en primer año”.

Diagnóstico si lo hay, que, al modo de sentencia, no genera ninguna duda y menos aún curiosidad sobre el otro. En realidad, es una tipificación que pone de un lado a los que pueden con la escuela y, del otro, los que no pueden y se irán. Sin brecha, sin intersticio posible, para que el silencio sea algo más que “porque no habla”.

Sin lugar a dudas, la mirada de los profesores se posa sobre quienes no pasan inadvertidos, por buenos, por malos, por molestos, por excelentes, porque provocan miedo, entre tantas otras cuestiones. Más allá del rasgo o cualidad que provoque la mirada, es notable cómo se establecen relaciones que invisibilizan y otras que visibilizan.

Es importante hacer hincapié en esto último: no estamos diciendo que sea el rasgo del sujeto el promotor de la visibilidad o la invisibilidad. No es por lo bueno, lo malo, o lo callado. En realidad, se configuró un tipo de relación con y en ese rasgo que operó como vía regia para que algunos puedan permanecer públicamente en el más profundo anonimato, y para que otros queden prisioneros de ese silencio, sabiendo que hay un saber del cual no se quiere saber.

No se trata de poner la responsabilidad en un rasgo, en un sujeto de la relación pedagógica, sino preguntarnos de qué manera se configura una trama que invisibiliza.

Ejemplos cotidianos nos muestran alumnos invisibles, profesores invisibles, familias invisibles, etc. Será a través de mecanismos como la identificación y la imposición de un lugar que cada uno toma posición y se inscribe en una relación de ese tipo con el otro.

Es en esa relación, en tanto espacio que contiene, que se construye y reconstruye, que ocurrió algo más que la aparición de un chico callado, el que tiene bajas notas, el que se irá de la escuela porque no es para él. En todo caso, se trata del caso del niño, del joven que el otro no ve, no percibe, no advierte, porque se hicieron invisibles unos y otros, y unos a otros.

Como hay miradas ante las cuales hemos bajado los ojos alguna vez, y hay miradas que provocan la mirada, casi obligando a mirar y a mirarse, también hay miradas que nos hacen invisibles y en las cuales nos hacemos invisibles.

2.4. Miradas atrapadas

Volviendo al título y a las palabras de Zambrano (2003:93-97) nos preguntamos si es posible que la mirada quede atrapada en la perplejidad que le hizo sombra, en la presencia de otro que se desvanece y nos empuja a lo mismo.

Dice esta autora:

Andar perplejo es estar ante varias alternativas sin decidirse por ninguna (...) La perplejidad se produce cuando el conocimiento es tal que deja margen al riesgo, cuando al elegir tenemos que arriesgarnos (...) No puede afrontar el riesgo de la vida, el peligro de decir sí o no (...) No es claridad lo que necesita (...) En toda perplejidad hay deslumbramiento, se está ante un conocimiento que deslumbra y no penetra...

La pregunta obligada sería: qué provoca en unos y otros esta perplejidad.

Y, en simultáneo, plantear algunas hipótesis que permitan seguir pensando y no intentar generar argumentos que cierren una cuestión que tiene más la finalidad de abrir una tensión para continuar analizando que de intentar buscar respuestas.

Peor que la ceguera, quedó atrapada mirando y sin poder mirar. Quedó atrapada en la imposición que, desde uno mismo y el otro, nos inscribe en la no pertenencia a pesar de estar allí.

Es la presencia la que produce perplejidad, tanto cuando promueve curiosidad, alternativa, riesgo; como cuando promueve desconfianza, porque esa presencia se aleja de lo ya conocido, de lo tolerable, de lo aceptado.

Es la presencia la que inaugura tanto el punto ciego como el punto de vista común. El no ver, aunque la presencia en el campo visual sea evidente, hasta el sentido compartido que no alcanza como garantía de una relación que se construye, son las modalidades posibles que se despliegan para, paradójicamente, terminar en el mismo resultado.

Tal como lo señala Berenstein (2001:38):

No hay herida tan profunda para el yo como la fantasía de no tener existencia en el otro.

La mirada queda atrapada ante eso que ve y que entiende como extraño. Si bien la extrañeza es un sentimiento habitual en el sujeto y tiene relación tanto con los otros como con cada uno, no es habitual que exista una respuesta única ante lo extraño.

Algunos intentan evitar todo contacto con lo extraño; otros invitan a pensarlo; otros lo muestran como una pieza de museo; otros son sencillamente indiferentes.

Es posible pensar que revisitar la escuela hoy, implique acercarse a la manera, a la modalidad que esa extrañeza adquiere actualmente en la cotidianidad.

Si pensamos la ajenidad en tanto extrañeza, el volverse extraño, el volverse extranjero es algo que le está sucediendo a M. Una pregunta posible es qué ocurre en la escuela ante una situación como ésta. Y casi al modo de una pregunta anterior, si esta extrañeza es sólo un atributo de M.

Otros ejemplos que se reiteran en más de un caso tienen que ver con el sentimiento que despierta la relación con los otros diferentes, que, a veces, son quienes portan otras culturas, que no comparten la misma historia social, etcétera.

Definiciones acerca de ellos del tipo: “son callados...”, “son escondedores...”, “tienen otro tiempo...”, “nunca se sabe qué están pensando...”, etc., son ejemplos cotidianos de maneras de nombrar la extrañeza puesta o vista en el otro, o que el otro pone en evidencia diciendo algo sobre nosotros mismos que a veces se puede escuchar y otras no.

La pregunta para plantear en este momento es acerca de qué es lo que resulta extraño y, en todo caso, qué se quiere decir cuando se dice “extraño”, porque es posible sostener como hipótesis que, bajo esas

definiciones de la extrañeza, quedan sepultados una serie de prejuicios que encuentran así la forma de permanecer silenciados.

Además, será necesario abrir estas preguntas como antesala a otras que se refieren al tipo de relación que se entable con el otro, a las condiciones que se necesitan para que esas relaciones tengan lugar, por el sitio que se le da a lo diferente y por la diferencia en sí misma.

Así, la mirada queda atrapada en aquello que se vive como extraño, como si sólo fuera eso lo que se ve. Como si el otro sólo pusiera ante nosotros lo que para nosotros es su extrañeza y no se pudiera ver más que eso.

2.5. Un mirar que provoca odio

Una mirada también puede pensarse desde los sentimientos de odio que ese mirar provoca en el sujeto. En este momento nos centraremos en las hipótesis de Hassoun (1999)¹⁵, quien explica que, cuando no se puede pensar más que en términos de duplicación, como una imagen desdoblada del sí mismo, surge el odio ante el significante de la diferencia.

Lo que entendemos necesario aclarar es que no estamos haciendo un juicio de valor sobre si es bueno o es malo odiar, amar, o lo que ocurra. Sólo estamos intentando entender de qué manera el odio, sin ser pensado como lo opuesto al amor, algo está diciendo acerca de las relaciones con los otros, por lo cual, según este autor

el horror que el otro suscita en él, se empeñará en destruir esa supuesta causa de indignidad (Hassoun, 1999: 11).

Nos atrevemos a llamar a algunas miradas y, casi metafóricamente hablando, como miradas con y desde el odio. Como un afecto que se activa al captar en algún sentido, o simplemente por padecer, el declive de las organizaciones, de las instituciones, de la dimensión política. Desde allí se tornan autocentradas en tanto no reconocen al otro, no le atribuyen ningún saber y, en algún lugar, lo desprecian.

En palabras de este autor:

En el plano subjetivo, el odio aparece cuando la diferencia pasa a ser objeto de perplejidad (Hassoun, 1999:28).

La búsqueda de la igualdad es una búsqueda desesperada, porque cualquier diferencia es una verdadera amenaza que puede provocar, a veces, una actitud de odio que tiende a suprimir lo que en el otro nos amenaza.

Miradas colmadas de odio, palabras colmadas de odio pueden parecer, a su pesar, un discurso lleno de buenas intenciones. Es decir, que no se

trata necesariamente de un afecto fácilmente observable, porque lo que prima a menudo en el discurso es el intento de salvar al otro, aunque esto se consiga a costa de renegar de él y poner en crisis la relación.

Ahora sí, una vez puesta en crisis la relación y sus reglas en tanto marco de ese encuentro con otros, caen según este autor “los significantes del amor” y el odio puede irrumpir sin dejar lugar a un tercero, facilitando así el establecimiento de relaciones especulares.

Por ejemplo, cuando un alumno, bajo la influencia de un profundo desprecio por el otro, se propone no dar ese espacio para que el profesor ocupe el lugar de enseñante, que no es lo mismo que pensar que no lo deje enseñar. Contamos con ejemplos que a diario muestran acciones violentas, donde se pone al otro en un riesgo alto. El sentimiento que puede circular sobre este otro profesor es el odio, que lo posiciona frente a frente, sin intermediarios, a veces desafiante, a veces indiferente.

Lo mismo le ocurre al profesor cuando reniega del alumno denigrándolo en su posición de estudiante –como ilustran frases del tipo: “a ustedes no les da la cabeza”, “con ustedes no vale la pena”, “acá alcanza con venir porque darles algo más no hace falta”– interpone un sentimiento de odio.

“¿Por qué justo la atacaron a ella que es la profesora que más quieren?”
 “¿Por qué maltrata a los chicos que están peor, por qué no trabaja en otro lado si no los quiere?” Son ejemplos de preguntas frecuentes.

En todos los casos no se trata de la contracara del amor, sino de la intolerancia acerca del otro, porque desentona dentro del paisaje habitual, cerrándose la situación en un círculo vicioso y perverso que, a través de actos de exclusión y destrucción, deja a todos en riesgo.

¿Será el miedo a ser eclipsado por el otro lo que promueve el ataque?
 ¿Será que aquello que no tiene lugar no es la relación, sino el acto mismo de encuentro, acto que se asocia con entregarse, con recibir, con dar, con el miedo de tener que dejar de ser?

Si ese acto tuviera lugar remitiría posiblemente a lo que no puede ser pensado, a un destino que se vive como inexorable.

¿Los culpamos? ¿Los responsabilizamos? ¿Los excluimos? ¿Somos indiferentes a ellos?

Hacemos lo mismo que quien apresado por el odio se retira del lazo. Quizás no sólo para no encontrarse con el otro, sino para reencontrarse y recogerse sobre sí en un acto de resguardo, de cuidado, ante una sensación de amenaza que a veces enloquece y deja ciego.

Miradas eclipsadas por el odio en tanto afecto que pone a cada sujeto en el lugar del desposeído, que impide la palabra, que lo deja destituido de su lugar y que destruye tanto la relación, como el objeto de la misma: la educación, la enseñanza, el aprendizaje.

Hassoun (1999) plantea a todos quienes se dicen pedagogos que el odio no sería un sentimiento común a ellos, porque los pedagogos saben de la imperfección de todos, y no es justamente la perfección ni la clonación del otro lo que los preocupa.

Podríamos refutar desde más de una experiencia esta hipótesis o, mejor aún, revisar a qué llamamos pedagogo hoy día.

Quizás lo dicho sea sólo un intento de dejar planteadas preguntas sobre las miradas y el odio, sin intención de contestarlas, porque en verdad no tenemos las respuestas, sólo la posibilidad de pensar que a veces nos encontramos frente a situaciones que se viven como un callejón sin salida.

2.6. Presencia y ajenidad en la mirada

La situación de M que planteábamos más arriba, podría también ser leída bajo este título, en tanto clave de lectura, sólo una más entre otras posibles.

En esa relación, en ese colectivo, no hay unidad –sin que ello implique que cada uno hace al otro para entre todos ser una suma de partes–. Sólo se trata de “un entre varios”, “entre otros”, “entre unos y otros”.

M está presente, pero su presencia es ajena a los otros. Y, en tanto tal, no se puede simbolizar como presencia.

¡Cuánto más fácil sería si M ya no estuviera acá...! Su ausencia sería la respuesta a la ajenidad¹⁶.

Este registro de M que no puede inscribirse en lo esperado por sus profesores, en lo esperado dentro del oficio de alumno que puede permanecer en una escuela, es lo ajeno que no encaja en el rompecabezas ilusorio que algunos definen como matriz relacional ente alumnos y profesores.

Sin lugar a dudas, podemos decir que, en cierto modo, la ajenidad en el vínculo es el motor de ese vínculo, es parte de lo ineludible en el encuentro con el otro.

Sin embargo, y paradójicamente, en este ejemplo, como en tantos otros, la ajenidad se evita, se elude y, tal como lo señala Berenstein (2004),

entre ellos transcurre el tan conocido: “entre nosotros ni un sí ni un no”, que lejos de evidenciar un buen entendimiento y un fluido intercambio es sinónimo de una relación en peligro de muerte.

Este autor explica que el otro se vive como ajeno cuando deja de sentirse como semejante; cuando sus palabras, sus actos no tienen que ver con lo que para el resto es lo conocido y esperable, cuando desconoce los acuerdos establecidos. El ajeno es el desconocido, el forastero y en general despierta desconfianza.

Cuando la ajenidad se asocia a desencuentro o a obstáculo, es esperable que se erija una formación defensiva respecto de la misma. Ese que se vive como ajeno en su presencia provoca a veces sensaciones hostiles, promoviéndose, en razón de ello, estrategias de exclusión.

Algo así como “sacar de circulación”, aunque no sea más que desde la ilusión, aquello que se vive como amenazante. M no es ajeno, se vive como ajeno, se instala como tal. Qué es lo ajeno de M, qué amenaza en él: probablemente, al principio, su silencio, el significado de las hojas en blanco; luego, el que siga en silencio a pesar del paso del tiempo, es decir, seguramente, el que se sostenga sin fisuras.

Y, como afirma el dicho popular, “el que calla otorga”. Y lo que M otorga es el despliegue de juicios, prejuicios y representaciones sobre los otros más que sobre sí mismo.

No sería tan inoportuno que fuera callado, como que callara por no tener nada que decir a esos profesores, en esa escuela. Por no necesitar repararlos en su tarea de enseñar, por no verse compelido a ocupar complementariamente el lugar de ese alumno esperado y deseado. El alumno que se debe ser.

Entonces, y avanzando en lo que otorga en su silencio, el problema ya no será sólo que no hable y que no escriba sino cómo se atreve a hacerlo y, si se atreve, que reciba a cambio las consecuencias que reciben todos los descarriados: no ser vistos en su presencia.

Dice Levi, citado por Berenstein (2001), que plantear la ajenidad¹⁷ del otro en el vínculo es una marca, un tope límite. La pregunta es qué pone tope a las identificaciones, a los discursos, a las relaciones, a las prácticas.

Esto es tan así, que este autor nos dirá que es más insoportable la amenidad que la ausencia, porque el efecto desestructurante es aún mayor.

Claro está que la ajenidad de M genera a todos un sufrimiento que, seguramente, podrá mermar cuando él ya no esté. Porque es más tole-

17

Berenstein (2001:92) habla de tres ajenidades al interior de cada uno: “una que registra dentro de sí como inaccesible, es el inconsciente”; otra ajenidad corresponde al conjunto social del que forma parte, que sostiene los valores y representaciones del grupo social y familiar. La última proviene del otro no sólo como objeto de deseo, sino también como sede del vínculo con el otro.

rable, simbólicamente hablando, una ausencia, que una presencia que no da los signos esperados para que se ligue a la vida.

M es ajeno porque se mantiene al margen: “no sabemos qué hacer con él para que se integre... Ya sus compañeros lo viven como una sombra...” M es ajeno porque está exento de ser como el resto, de estar preocupado por los avatares de la vida escolar: preocupado por asistir o no, aprobar o no, participar o no.

También podemos pensarlo como ajeno porque con M no se mantiene relación. Está fuera de la clase en su configuración típica y habitual. O, como mucho, en esa configuración es M el que está afuera.

Cuando decíamos “no ser visto en su presencia”, ahí jugábamos con la idea de invisibilidad ya desarrollada. Hoeg (2003), en la voz de Katerina, uno de sus personajes, aconseja a Peter que no vea al vigilante porque están a punto de olvidarse de ellos. Peter pensaba lo mismo. Teniendo el otro tanto para vigilar, manteniéndose ellos un poco fuera de escena, con el tiempo se olvidarían de cada uno y eso era lo mejor que les podía ocurrir.

Esto implica que, mientras se sale de lo que entra en los cánones de la vigilancia, puede transformarse en un invisible.

M, en su presencia, y a pesar de su presencia, estaba ausente. De la presencia a la ausencia podríamos imaginar un movimiento a veces casi imperceptible al que asistimos en más de una oportunidad.

En realidad, la presencia se define en sí misma por la cuota de amabilidad que le es inherente. Una cuestión a pensar, tal como señala Zambrano (2004), es si lo que es ajeno no es excesivo en esa presencia y entonces está más allá de los límites de lo soportable.

2.7. Presencia y ajenidad en las relaciones

Comenzaremos tomando posición respecto a esta cuestión. Si tomamos la ajenidad sólo como el atributo de un sujeto, perderíamos de vista la relación que la aloja y la trama colectiva en la cual se inscribe.

Si no tomáramos esa línea de interpretación, estaríamos aceptando que se trata de una época cuyos escenarios se mantienen establemente, por lo tanto podríamos movernos con cierta tranquilidad, ya que aún prevalecerían las certezas, en las cuales, bajo la ilusión de una comunidad pareja y unificada, sólo se trata de un alguien que no tiene lugar en ese colectivo.

Nuestras hipótesis dirían todo lo contrario. La pregunta que nos hacemos es cómo se configura ese otro como ajeno presente o como presen-

te ajeno. Sin duda, como señalan distintos autores, se trata de sentidos epocales, en los cuales, desaparecidos los márgenes claros que separaban amigos de enemigos, conocidos de desconocidos, los de adentro y los de afuera, etc., la ajenidad podría estar en cada uno de nosotros.

Seguramente podríamos hacer marcas en la historia de M que muestren si desde el primer momento fue una presencia amenazante. Presencia que, en tanto amenaza, da miedo, provoca, irrita, no está ni adentro ni afuera, ni es totalmente desconocido, pero tampoco es amigo. Al decir de Tellez (2003), está en el “entre dos”.

Si seguimos tomando el ejemplo ya citado, en más de uno de los testimonios es posible observar que todos sabían, y ellos dan pruebas de que, desde el principio, M no habla, no escribe... “pero nos acompaña”. Y de pronto entró en escena, en el lugar de un alumno que estaba, que asistía, que escuchaba. En realidad, lo que más hizo fue estar, como dijo un profesor: “creo que estaba siempre pero no lo ubico entre los molestos...”. En su estar no estuvo exento de entrar en la máquina clasificadora: los que van a la escuela sólo porque los mandan; los que van a la escuela por ir; los que van a la escuela y no aportan; los que van a la escuela y aprovechan; los que van a la escuela y se lucen; los que no molestan y se las arreglan; los que aprenden y casi no necesitan de nadie; entre otros.

Entró y salió categorizado a la espera de que el paso del año decidiera por él. Porque lo que operó verdaderamente como regularidad y ligadura fue su presencia (aunque ausente) y el paso del tiempo. Estar, permanecer en el tiempo.

Tal como lo explica Melich (1994) “la vida humana no puede entenderse al margen del tiempo...”¹⁸

En el texto ya citado comenta ejemplos conocidos acerca de los testimonios de quienes, habiendo estado en campos de concentración, se refieren a los fenómenos que tienen que ver con la ajenidad a través de los llamados “musulmanes”, que eran aquellos prisioneros que creían fielmente en la palabra de los nazis acerca de que no sobrevivirían, que su única salida era la muerte.

En palabras de Bettelheim (1973) eran “los cadáveres ambulantes”, acarreado con la aceptación fatalista de lo que les estaba ocurriendo.

¿Por qué apelar a un ejemplo tan extremo y ligado a uno de los actos de horror más terribles que atravesó la humanidad, doloroso y sufriente para la memoria colectiva?

Porque, en realidad, el que en su presencia expresa sólo ajenidad, de alguna manera, hace una renuncia a su ambiente, a sus pares, a los

18

En el texto ya citado este autor comenta ejemplos conocidos acerca de los testimonios de quienes habiendo estado en campos de concentración se refieren a los fenómenos que tienen que ver con la ajenidad, ligados tanto a la necesidad de sobrevivir como de haber entregado la vida y sólo esperar la muerte como destino.

otros y, casi como un objeto que pierde capacidad de pensamiento, es el primero en salirse de la escena.

Llegamos a un momento del análisis en el cual es necesario preguntarse si estamos ante una cuestión que sólo tiene que ver con la persona y, como decíamos anteriormente, nos conformamos con pensar en término de atributos personales o si se trata de una combinatoria compleja de variables que se dan en una relación inscripta, a su vez, en un colectivo de una organización escolar.

Si no aceptáramos esta segunda opción, estaríamos renegando de la perspectiva institucional en la cual nos apoyamos para llevar adelante el presente análisis.

Trabajar con sujetos en instituciones y estar atentos a las distintas dinámicas que entre ellos se dan, nos lleva a entender que ya no es posible seguir atendiendo sólo uno de los dos polos de la relación, sólo una posición o lugar, en este caso el del alumno¹⁹.

Si pensamos la ajenidad como un rasgo de la relación entre los sujetos, esa ajenidad es atributo y resultado de ese vínculo que se construye y reconstruye en el día a día.

La hipótesis que sostenemos es que, en muchas situaciones, nos encontramos ante ejemplos en los cuales convivimos con determinadas personas, entablamos relación y generamos sentimientos de familiaridad, sin que nada nos llame demasiado la atención. Presencias que no generan extrañeza, familiaridades que se creen descifradas y, sin embargo, es lo que opera como certeza, y que está relacionado con la idea de que el otro es “un conocido”, lo que anula la posibilidad de seguir escuchando, la necesidad de seguir enterándose acerca de quién es el otro.

Al analizar esa trama relacional, más allá de los distintos lugares de la relación, seguimos los aportes de Berenstein (2001:95) cuando dice que, en la presencia y la ausencia, es lo intersubjetivo lo que genera enlace. Sin embargo, “es necesaria la presencia del otro, aunque no la permanencia, para vincularse”.

Desde allí la pregunta que se nos abre es acerca de qué habrá que poner en ausencia para establecer relación, qué será necesario mantener en el terreno de lo ajeno y lo extraño para acercarnos al otro.

Seguramente muchos opondrán resistencia para dejarse transformar en ausente: muchos de los alumnos, de los docentes, de las familias, no pueden sacarse de circulación, no pueden decretarse bajo el olvido.

Se trata de presencias que requieren de algunas condiciones institucionales para poder simbolizarse, para devenir representación, permi-

En realidad, se trata de pensar, al decir de Greco (2006), acerca “de espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente...” en la ligadura que amalgama lo social, lo interpersonal, lo grupal y lo personal en simultáneo.

tiendo un ir y venir de uno a otro sin negar existencias, sin dejar afuera, etcétera.

Un término que propone este autor para entender situaciones como las presentadas es el de revincularización, suponiendo que los sujetos se desvincularon, dejaron de pertenecer a determinados lugares desde los cuales anteriormente hacían lazo.

La recuperación del lazo puede relacionarse con la necesidad de definir al sujeto abandonando la idea de "sí mismo" y pensando en un proceso de construcción y reconstrucción con los otros de manera permanente.

Es en este momento cuando entran en juego la presencia y la ausencia. El otro es mucho más que su presencia, tiene que ver con la posibilidad de que cada uno entre en relación con ese otro, como lo explicamos anteriormente.

En el acto de revisitar la escuela nos enfrentamos a un sujeto que, en tanto narrador de su experiencia, porta un relato que no sólo es presencia.

Porque, tal como lo señala Melich (2001), el testimonio en silencio no significa sólo no tener voz, sino que es en sí mismo una manera de testimoniar.

Es posible pensar que en la escuela estamos ante algunos hechos que se viven como no posibles de ser contados, como si estuvieran al límite de lo que se puede vivir, o creer que ocurre.

De allí la ausencia no debe tomarse como dato sólo que dice lo que no se dice y nada más, sino como el motor de la memoria que, en este momento, se acalla.

En algunos casos, cuando la voz está silenciada, más que hipotetizar rápidamente por su mudez y las posibles explicaciones de la misma, vale la pena preguntarse qué está expresando, qué está queriendo decir, qué se está mostrando, qué no se puede escuchar, qué es necesario dejar acallado.

La palabra –o el silencio del otro– nos apela, nos sitúa ante la experiencia en el sentido que Larrosa (2003) le da a este término.

Desde este autor, el sujeto de la experiencia no sólo pasa por estar o no, sino que "algo le pasa" en ese estar, en ese posicionarse como testigo del protagonismo del otro.

El que da su testimonio es el otro. Algunas veces, desde su silencio; otras, desde su palabra, desde su mirada, desde su estar.

También el poder dar el testimonio de otro es, según Melich (2001:41), una muestra de cómo uno queda interpelado:

El testimonio es una palabra que recoge un vacío, un grito, una ausencia.

La ausencia de voz, a veces, no hace más que dar cuenta de cómo el sufrimiento provoca un golpe de muerte a la subjetividad, sin implicar por ello la muerte del otro. Se configura, así, una situación confusa, en la cual la ausencia de la palabra se toma como ausencia total.

A modo de cierre de este apartado, diremos que quien entra en un proceso narrativo, junto con su testigo, se acercan a lo desconocido. El que narra da cuenta de su manera de mirar el mundo, narra su historia, da su testimonio.

Quien recibe la narración tiene como oportunidad la escucha de ese relato, de esa voz, más allá de sí mismo. Allí el desafío es grande: tolerar, sufrir, retirarse, sostenerse con firmeza, etc., como veremos más adelante.

2.8. Mirada desde el extranjero

Tal como lo señala Chambers (1995) una condición de este tipo de mirada es saber que su objeto, “su morada”, es provisional.

Sin duda alguna, juegan aquí un papel fundamental la herencia y el lugar del heredero que cada uno se da trascendiendo su memoria. Por supuesto, se trata de una mirada que parte de un punto de inicio que no es menor: no tratará de abarcarlo todo, ni de descifrarlo todo. Tolerar la desilusión de captar, traducir, entender sólo una parte.

Además, siguiendo autores tales como Hassoun, Roudinesco, Chambers, Derrida, Benjamin, esa mirada de extranjero supone más de una operación.

Por un lado, un movimiento de apropiación y recreación; por otro, y en simultáneo, un movimiento de traducción que implica travestismo, transformación²⁰.

Desde esta mirada no encontramos la escuela buscada, sino sólo una escuela entre tantas otras.

Será necesario, entonces, esbozar un marco o encuadre de pensamiento que suponga la extranjería como un acto de llegada que rompe con las cronosofías, las herencias prolijas, el devenir automático a lo largo del tiempo.

¿Qué decimos cuando decimos herencia prolija? Aquella que, como una suerte de mandato monolítico, no reconoce los olvidos, los silencios, los secretos, otras voces además de las propias, o la de los antecesores. Aunque sea una evidencia, se trata de ser hablados por una herencia, por un discurso.

Revisitar la escuela desde la extranjería implica advertir que algunas cuestiones pueden no ser como antes. Por ejemplo: el límite entre el adentro y el afuera, y la posición de los distintos actores en relación con este límite. Algo así como decir: la escuela llega a la vereda y el barrio hasta la puerta de la escuela.

Y hay otros límites si decidiéramos hablar de límites. Lo mismo con relación al tiempo; habría que pensar en otros tiempos además del tiempo instrumental de la tarea y el que marca o sigue el libro de la historia de la escuela o el ideario. Porque a veces no son más que instrumentos de ordenamiento y control que intentan regular el suceder.

Podemos decir que una mirada extranjera corre el riesgo de quedar fuera de las tradiciones, de los mandatos y, en simultáneo, poner en evidencia la necesidad de repensar la idea de identidad más allá de un “sí mismo” colectivo.

Otra cuestión es cómo la mirada extranjera es vivida por los otros. Hasta dónde la pueden tolerar y no vivirla como un peligro cuando esa mirada ya no lee la realidad en las claves habituales, cuando se da ciertos permisos de trasgresión. Y, entonces, va más allá de interpretar algunas conductas, como la de aquellos que hacen siempre lo que se debe en esta escuela o hacen siempre lo que no se debe; los que respetan las jerarquías y obedecen, y los que están para pensar y para obedecer; los que son parecidos entre sí y los que no lo son. Es decir, tolerar una mirada que al ir hacia el otro se sale de sí, que migra del sí mismo, en el sentido que Chambers (1995:20-21) explica:

vivir entre mundos, capturado en una frontera que atraviesa lengua, religión, música, vestimenta, apariencia y vida. Venir de otra parte, de “allá”, no de “aquí”, y encontrarse por lo tanto, de manera simultánea, “dentro” y “fuera” de la situación de que se trate, es vivir en las intersecciones de historias y memorias, experimentando tanto su dispersión preliminar como su traducción consiguiente en nuevas disposiciones más vastas a lo largo de rutas desconocidas...

El extranjero está en el otro, y está en cada uno de nosotros cuando dejamos de posicionarnos como núcleo, cuando atravesamos trayectorias, desplazamientos, recorridos, cuando lo familiar ya no es sólo lo que habilita el encuentro o la palabra. También coexisten con nosotros otras marcas, otras huellas y recuerdos, otras voces, despreocupadas por la autenticidad y atrapadas por la curiosidad.

Este mirar desafía la idea de heredero pasivo, señalando una tensión irreductible entre ser fiel a lo que se recibe y al mismo tiempo serle infiel.

En tanto recibimos y nos constituimos en “pasadores” en términos de Hassoun (1994), ese recibir implica retocar, revisar, rehacer²¹.

Esa mirada extranjera podrá ser capaz de instalar otras reglas de juego a las habituales: lo que se conoce no tiene que ver con una copia fiel y completa de la realidad; las historias no son cronologías lineales, sino relatos que se derivan de procesos de historización complejos; las categorías universales ya no son las únicas dadoras de significados.

En su lugar se proponen lecturas que, desde distintas perspectivas, permitan hacer foco en recortes situacionales. Sustituyendo la ilusión acerca de la existencia de métodos únicos por la idea de estilos y maneras de abordar que implican simultaneidad y superposición como rasgos típicos de la complejidad.

2.9. Miradas únicas que clausuran

Qué difícil soportar que nuestro mundo no es el mundo, que nuestras ideas sobre la escuela no son la única escuela; que son sólo eso: ideas. Que nuestros límites no son los límites, que el otro es mucho más que lo que yo espero o supongo de él.

No sólo difícil de tolerar en tanto una falla narcisista, sino en tanto el miedo, el enojo, el odio que una mirada única en peligro puede promover.

Hacerse preguntas por lo que se supone habitual implica, según Pelento (2003) y tal como lo señalábamos con anterioridad, romper un circuito de naturalización y hasta canalización que tiene como sustento el mantenimiento del *statu quo* colectivo y el equilibrio del yo.

Siguiendo los aportes de Espósito (2003) y su hipótesis acerca de la comunidad de destino²², es posible pensar que, en ese modelo de relación, se puede sostener la ilusión de una mirada única, unívoca.

Quien porta una mirada única va por carriles fijos desde un punto de partida hacia un punto de llegada, respetando algún dogma e intentando, casi a modo de colonización del otro, hacerlo cumplir y hacerlo promover.

Podríamos decir que son miradas absolutistas que generalmente parten del adentro hacia el afuera y, en su retorno, se ven en la obligación de marcar lo que se corre de la norma cada vez. Su supuesto de base es un concepto homogéneo, específico, acabado de cada fenómeno al que sólo le resta ser conocido, tipificado, clasificado.

En todo caso podemos preguntarnos, y la escuela es un buen espacio para plantear la pregunta, qué tipo de “pasadores” allí se instituyen. Los que “pasan” sólo desde la extrañeza de lo desconocido; los que “pasan” a modo de dar consejos acerca de lo que se debe o no se debe; los que “pasan” implicados, en un acto que mientras da en herencia retoca la herencia.

Según este autor la comunidad de destino implica un tipo de agrupamiento de las personas en el cual prima la unificación alrededor de algún imperativo, principio o razón que las convoque y le dé sentido a su proyecto. Por supuesto, prima la armonía de los iguales, homogéneos, universales que pueden contraponerse a todo aquello que muestra alguna diferencia, o algún indicador de ruptura de la totalidad sin fisuras.

Revisitar la escuela tiene que ver con lidiar con un tipo de conocimiento que, en sí mismo, promueve movimiento, desafía certezas, hace preguntas, enfrentando como reto la ruptura de la idea de totalidad, cuya inflexión parece ser la garantía de aquel conocimiento.

Otra cuestión de las miradas únicas es que se sostienen en un marco en el cual el otro también es homogéneo y se trata de captarlo racionalmente, a través de cuidadosos métodos. De más está decir que estamos ante el paradigma o, mejor dicho, los paladines del método. Pareciera que sólo de esto se tratara.

Enmarcar, diferenciar binariamente cada cosa, encapsular para clasificar. Así la conclusión estará cerca, la idea de haberlo entendido y captado todo también. Por lo tanto, todo está bajo control, ya sabemos como siempre de qué se trata.

Aquello que es observado no tiene palabra, no tiene voz y su diferencia se disuelve, se domestica al decir de Chambers (1995) y así sólo hay algo auténtico: el que mira y su mirar.

2.10. Miradas desde el intersticio

Con este título nos estamos refiriendo a algo así como a un mirar “fuera de lugar”²³ o un “entre lugares”.

Desde Rousillon, R. (1989), el intersticio definido en términos de espacio, se define como un lugar común, de encuentro, en el cual se desarrollan actividades institucionales, pero no necesariamente están dentro de las paredes de la institución. Si lo definimos en términos de tiempo, está dado por la diferencia entre el tiempo estipulado formalmente para la realización de la tarea en cada puesto de trabajo, regulado por los contratos laborales y el tiempo que efectivamente el sujeto está ocupado desarrollando esa tarea.

Es, entonces, un espacio-tiempo que, en palabras de Robin (1996), está fuera de lugar, no por estar mal ubicado, sino por su cualidad de estar entre los espacios y los tiempos.

Lo que ocurre en el intersticio, lo que se dice, lo que allí circula, puede ser un lugar de mirada que capta fenómenos interesantes. Ese decir que se dice fuera de lo formal, o cuando el tiempo se está acabando y, entonces, queda allí para ser retomado.

Por ejemplo: escenas cargadas de significados que ocurren en el café de la esquina de la escuela donde profesores, y también alumnos, se reúnen en momentos de descanso, o justo antes de terminar la hora de clase o a minutos de terminar la jornada, como si sucedieran en el tiempo límite.

23

En palabras de Robin (1996).

Ciertamente hay que estar preparado para que esta mirada tolere lo ambiguo, lo que se trasgredió, lo que se dice o se hace fuera de lugar, en el sentido recién explicado. Como si se tratara de espacios y tiempos de escape y, en simultáneo, de ensayo.

También, para que esta mirada sea capaz de captar la cualidad de mensajero, de vocero que un espacio-tiempo intersticial tiene. Lo que allí ocurre podría ser lo que no tiene lugar en otros espacios y tiempos.

Tal como lo señala este autor, se trata de un lugar transicional que atravesará la mirada que allí se posiciona.

A partir de lo dicho, es posible observar aquello que en cada organización aparece en ese revisitar. Algo así como si, en un giro de cabeza, escucháramos cómo, en una escuela, responden a una familia y, en un nuevo giro, escucháramos, en otra escuela, otra respuesta a la misma demanda; o el giro se diera en la misma escuela, encontrando a su vez distintas versiones.

En cada caso, esas explicaciones están junto a otras, tantas otras que formarán parte de su historia oficial, por lo cual no estamos haciendo un juicio de valor sobre lo que se dice sino advirtiendo desde dónde esto es mirado.

En una obra anterior ya citada²⁴, hablamos de la brecha como una diferencia insalvable constitutiva de algunos fenómenos, sobre todo cuando pasamos del decir de unos al de otros, del decir al hacer, etcétera.

Brecha que nos pone frente a algunas “verdades de hecho”: no hay completud posible de los fenómenos sociales ni de su expresión en las prácticas y haceres grupales y organizacionales.

Tampoco nos preocupa la verdad como tal; en realidad, no se trata de una categoría que pueda tener algún interés en esta perspectiva.

Otra cuestión tiene que ver con la interpretación de los fenómenos como si fueran únicos o como si guardaran en todos los casos unidad.

En realidad, la idea de brecha nos lleva a otra que es la de montaje, que tiene que ver con pensar que aquello que revisitamos resulta del montaje de varias escenas en movimiento. Algunas vicisitudes de este montaje son el estar atravesado por preguntas sin respuestas, tener fallas que dejan al descubierto que esa brecha no es más que su evidencia; mirar la escuela es, ante todo, aceptar que estamos ante un movimiento que no se termina de completar nunca. A veces, cuando creemos tener una decisión tomada, cerrada y acabada se superpone una situación nueva y se abre la pregunta nuevamente.

La mirada fuera de lugar pone en cuestión las hipótesis canónicas, las rutinas acostumbradas, los decires domesticados.

La mirada del y desde el intersticio es como un viaje que no se completa nunca, no sin vértigo, no sin inquietud, porque en este mirar se reconocen un aquí y un allá y un “entre lugares”, que nos obligan a movernos de un lugar a otro sin posiciones únicas y establecidas.

Estas hipótesis nos llevan a preguntarnos por la posibilidad de un mirar instituyente. Tal como lo señala Castoriadis (2005), es necesario advertir el potencial de creación del imaginario colectivo y de la imaginación radical del ser humano singular. Esta creación se inscribe y se despliega en un proceso sociohistórico que es evidente en las mutaciones permanentes que se dan en las distintas sociedades.

Más allá de voluntades individuales de no ver más, o de no enterarse, el imaginario discurre y ya no es posible sostener universos unívocos, comunidades homogéneas, instituciones semejantes, sujetos iguales.

Sin embargo, la posibilidad de cuestionar la fuerza de lo instituido, en tanto significaciones establecidas, implica un arduo trabajo no muchas veces exitoso.

Además, implica también aceptar que, por momentos, contamos con explicaciones que no dan cuenta del “por qué” de las declinaciones que tenemos delante, ni de la decadencia de la fuerza de algunos movimientos institucionales. Tampoco de la creación, la transformación o la emergencia de algo nuevo.

El agotamiento del sentido de lo escolar entra en una encrucijada si se supone como salida el contar con miradas que controlen para no permitir desvíos; o el control del lugar de las miradas para que la falla del intersticio se mantenga en el secreto.

Otra salida deberíamos imaginar; seguramente, tenemos más hipótesis que certezas al respecto.

Esto permite plantear dos movimientos posibles. En el primer caso, un pensamiento mágico desde el cual se instalaría como lógica la del adentro que cuida, la de los salvadores y salvados, donde no hay lugar para la interrogación, sólo para generar movimientos que reproduzcan lo que se viene haciendo.

Una mirada que intenta sostener lo instituido pasa por alto un dato no menor que es que esa mirada, para sostener y controlar, no apelará a recursos por fuera de la institución. Será desde los soportes y sistemas habituales que se llevará adelante la obra.

El reconocimiento de esa interioridad puede ser también un rasgo en algunas miradas que, desde el intersticio, se proponen promover lo instituyente.

Un mirar instituyente implica una ruptura, en el sentido de que los que pasamos por las escuelas y nos formamos en ellas seamos capaces de contar con un encuadre y unos recursos para poner en cuestión lo heredado.

Para Castoriadis (2005) se trataría de la generación de un espacio político. Se trata de miradas promotoras de un pensar sin límites impuestos, de una interrogación sin censura.

Muchas veces se escucha a la gente decir que la escuela está en crisis porque perdió autoridad y credibilidad, sin embargo, muchos agregan que no todo está perdido. Hay otros que piensan que la escuela es una organización donde prima la injusticia, que no sirve y está en plena decadencia.

En todos los casos lo común es la imposibilidad de derrocar la institución, de hacerla desaparecer o de, empecinadamente, inventarla de nuevo.

Tanto la muerte de las instituciones como su nacimiento son preguntas de compleja respuesta.

Entonces, una mirada instituyente intentará recuperar la dimensión política de la escuela en tanto institución específica, como dirá este autor.

2.11. Condiciones de la mirada

Nada separa más a los hombres que aquello que esperan, y la esperanza más difícil de abandonar es la que todavía no ha encontrado su argumento.

MARÍA ZAMBRANO

La fuerza de lo que se debe, la de los mandatos que deben generar respuestas, es una de las condiciones que marcan en los grupos y en las organizaciones las posibles maneras prototípicas de mirar: tal cuestión se mira de tal manera o de tal otra, o tal otra cuestión no requiere atención alguna.

“Sí porque sí”, “no porque no”, “siempre es así” son los dichos más acostumbrados y no por ello los más descarnados.

Se trata, entonces, de lidiar con la burocratización y la rigidización de un conjunto de reglas del oficio que, más que sostener el acto de trabajo,

las maneras de hacer, las maneras de mirar, de escuchar, de decir, lo estipulan a un extremo impredecible. Y en esa estipulación, el problema parece quedar resuelto en cuán cuidadoso es cada uno para cumplir con un paso a paso, que está investido, a veces, de rasgos mágicos.

De manera paradójica, la misma rigidización permite, por momentos, abandonar prescripciones, alterar regulaciones, sin perjuicio de lo que esto significa. Y, entonces, no hay encuadre que se pueda sostener, no hay reglas que andamien el trabajo que se realiza.

En este sentido, el deber pierde fuerza entre maneras habituales y naturalizadas de significar y actuar. En los extremos encontramos, por un lado, miradas estereotipadas, que reiteran una y otra vez y, por el otro, una agitación permanente que no deja nada en su lugar, con escaso margen para generar un mirar a medida.

La fuerza impuesta por las situaciones de dificultad y crisis que exponen al sujeto a márgenes de vulnerabilidad por momentos intolerables no pueden dejarse fuera del análisis. Se trata de un efecto desestructurante que, al instalarse como habitual, provoca altos niveles de sufrimiento personal e institucional y que impacta en la cotidianeidad de la escuela.

Nuevamente es Ulloa (1994) quien nos ayuda a entender este fenómeno cuando explica, de manera magistral, el fenómeno de la violentación institucional; encerrona que se impone al sujeto y a los grupos haciéndoles perder poder sobre su acto de trabajo, alienándolos en su saber y experticia al punto que el que debe hacerse cargo de su trabajo queda atrapado en un “sin salida”, dependiendo, la mayoría de las veces, de aquéllos que de él dependen. Se invierte la relación y la crisis se agudiza. Sentimientos de desconfianza, sospecha, temor invaden la situación impidiendo encontrar una salida saludable.

Convengamos que, en la escuela, día a día nos enfrentamos con fenómenos que nos conmueven no sólo como maestros, como profesores, como especialistas, sino como sujetos sociales y como ciudadanos. Es el ejemplo de un círculo vicioso que, al decir de Etkin (1993), guarda el virtuosismo de un cierre autolegitimador que no permite la salida; cada uno espera del otro lo que el otro no puede dar.

No se trata de un problema simple de buenas o malas voluntades. Va mucho más allá de eso, aunque muchas veces las propuestas o prerrogativas que se le dan a la gente toman la dimensión del sujeto, de su voluntad, de lo que debe o no, de lo que quiere o no, de cómo dominar un acto voluntario o torcerlo hacia otros intereses. Típico análisis binario, donde hay unos buenos y otros malos, unos que pueden y otros que no, unos que saben y otros que no, unos que son víctimas y otros victimarios, como si sólo de eso se tratara.

La habilitación del pensamiento en situaciones complejas²⁵ es una salida posible y, a la vez, otra condición para el reconocimiento de la escuela, su marco organizacional y su contexto, que implica advertir un conjunto de variables y condiciones socio-institucionales que operan a la manera de un soporte. También implica reconocer las tensiones constitutivas que las relaciones entre esas variables y condiciones atraviesan.

Las mismas pueden analizarse en un triple escenario. Por un lado, el lugar institucional de los distintos puestos de trabajo. Por otro, el ámbito escolar y, por último, el contexto social. Escenarios inseparables, superpuestos, significados en la interrelación. Escenarios que, a la manera de un soporte, ordenan, regulan el trabajo que tiene que ver directamente con las posiciones institucionales y con el funcionamiento de la escuela.

Y en este punto cabe una pregunta: ¿hasta qué punto esto es visto como parte del trabajo profesional?, ¿hasta qué punto los modelos de trabajo, desde enfoques racionales y tecnocráticos, no son los esquemas organizadores desde los cuales se habla de la escuela, se esperan determinados resultados del trabajo de cada uno, y, entonces, determinan que ése sería el contenido a mirar?

Desde este paradigma el problema pasa por contar con unas buenas estrategias para la acción, decisión y definición en la toma de decisiones, etc. Esto implica omitir la dimensión institucional del desempeño y, por lo tanto, reducir el problema a un conjunto de variables propias de la persona, más allá de la situación de trabajo y el ámbito en el que se desarrolla.

Pensar la complejidad implica atender la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multirreferencialidad de un campo en el cual las relaciones unicasales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo. La aparición de la idea de consenso como resolución mágica de todos los males y, desde allí, el borrado de toda posibilidad de accionar político es una salida en falso que se reitera con frecuencia.

Para cerrar este capítulo nos parece oportuno, más que hacer una síntesis de lo aquí desarrollado, pensar en cómo darnos la oportunidad de una segunda vuelta en nuestro mirar; cómo, en un ejercicio de retorno, ponerle palabras a una sensación que nos habita y que tiene que ver con el encierro de nuestras miradas, a veces, sobre nosotros mismos y, entonces, con el despliegue de un miedo persecutorio. Ya no es que miramos, sino que nos miran.

Presentar el mirar en movimiento, entre las presencias y las ausencias, en el tiempo, en diferentes lugares, promoviendo sentimientos contróvertidos, es como anunciar una mirada viva y no someternos a su muerte bajo el encapsulamiento, el borrado o el sometimiento a las reglas de juego que siempre pone un otro ajeno.

La mirada que seduce, a veces más apacadamente, a veces menos; la que invita a lanzarse a lo no visto, o volver a mirar lo ya sabido; la que tolera el ser mirado; la que no sólo actúa en nombre propio, sino que se inscribe en la filiación y la transmisión; la que atraviesa sufrimiento y queda perpleja, puede ser una mirada habilitadora para recibir, para dar, para provocar la palabra, para provocar el relato, una mirada donde la sensibilidad hacia sí y hacia los otros ocupa un lugar privilegiado.

Bibliografía

- Auge, M. (2003), *El tiempo en ruinas*, Gedisa, Barcelona.
- Bachelard, G. (1986), *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Berenstein, I. (2001), *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*, Paidós, Buenos Aires.
- _____ (2004), *Devenir otro con otros (s). Ajenidad, presencia, interferencia*, Paidós, Buenos Aires.
- Berger, J. (2005), *Mirar*, De la Flor, Buenos Aires.
- Bettelheim, B. (1973), *El corazón bien informado*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Castoriadis, C. (2005), *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Chambers, I. (1995), *Migración, cultura, identidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Chartier, R. (1996), *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*, Manantial, Buenos Aires.
- Cruz, M. (comp.) (1996), *Tiempo de subjetividad*, Paidós, Barcelona.
- Dejours, C. (1990), *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Humanitas, Buenos Aires.
- Espósito, R. (2003). *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Etkin, J. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*, McGraw-Hill, Madrid.
- Grupo Doce (2001), *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Altamira, Buenos Aires.
- Guattari, F. y otros (1981), *La intervención institucional*, Folios, México.
- Hassoun, J. (1996), *Los contrabandistas de la memoria*, De la Flor, Buenos Aires.
- _____ (1999), *El oscuro objeto del odio*, Catálogos, Buenos Aires.
- Hoeg, P. (1993), *Los fronterizos*, Tusquets, Barcelona.
- Jackson, P. (1999), *Enseñanzas implícitas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Lapassade, G. (1980), *Socioanálisis y potencial humano*, Gedisa, Barcelona.
- Larrosa, J. (2003b), *Entre las lenguas*, Laertes, Barcelona.
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin estado*, Paidós, Buenos Aires.

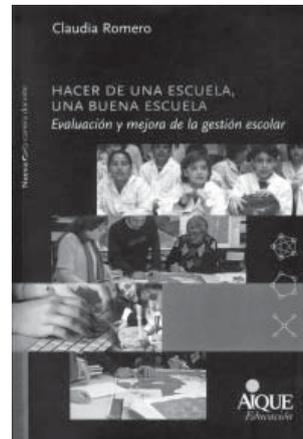
- Meirieu, Ph. (2001), *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.
- Melich, J. C. (2001), *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Anthropos, México.
- _____ (2003), "Finitud y contingencia", en Kory González, L. (comp.) (2003), *Hilos y laberintos, Irrupciones pedagógicas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Merlau-Ponty, M. (2003), *El mundo de la percepción, Siete conferencias*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mundo, D. (2003), *Crítica apasionada, Una lectura introductoria a la obra de Hanna Arendt*, Prometeo, Buenos Aires.
- Nicastro, S. y M. Andreozzi (2003), *Asesoramiento pedagógico en acción, La novela del asesor*, Paidós, Buenos Aires.
- Pardo, J. L. (1991), *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Pelento, M. L. (2003), "Efectos de la catástrofe social. Intervenciones en la clínica", en Waisbrot, D. y otros (comps.) (2003), *Clínica psicoanalítica ante las catástrofes sociales*, Paidós, Buenos Aires.
- Pontalis, J. B. (2005), *Este tiempo que no pasa*, Topía, Buenos Aires.
- Robin, R. (1996), "Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo", en *Cuadernos de Posgrado*, Universidad de Buenos Aires.
- Rousillon, R. (1989), "Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio", en Rovalletti, M. L. (1998), *Temporalidad. El problema del tiempo en el pensamiento actual*, Lugar, Buenos Aires.
- Téllez, M. (2003), "La trama rota del sentido", en Kory González, L. (comp.) (2003), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ulloa, F. (1995), *Novela clínica psicoanalítica, Historial de una práctica*, Paidós, Buenos Aires.
- Von Foerster, H. (1994), "Visión y conocimiento: disfunciones de segundo grado", en Schintman, D. F. (comp.) (1994), *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*, Paidós, México.
- Zambrano, M. (1999), *Dictados y sentencias*, Edhasa, Barcelona.
- _____ (2004), *Hacia un saber sobre el alma*, Alianza, Madrid.

Anexo III. Hacer de una escuela una buena escuela*

Capítulo 4. Herramientas para trabajar en la escuela¹

En este capítulo, ofreceremos herramientas en relación con tres temas críticos para la gestión centrada en la mejora escolar:

- El trabajo en equipo.
- La organización de reuniones.
- La formulación, el seguimiento y la evaluación de proyectos.



El trabajo en equipo

Los docentes son individualistas, no quieren trabajar en equipo (Directora).

Esta afirmación forma parte de un cliché que recorre el imaginario de la cultura escolar establecida pero que, como señala Hargreaves (1996), carece de sustento. En efecto, de manera errónea se realiza una atribución del individualismo como característica psicológica y deficiencia personal de los profesores y no como efecto de las estructuras escolares y de las condiciones laborales de los docentes. Y es que, en realidad, en las escuelas todo dificulta que los docentes trabajen en equipo.

La constitución de equipos no es una estrategia única y, menos aún, unívoca. En primer lugar, hay que reconocer que no existe un solo tipo de equipo: hay equipos de coordinación horizontal, como son los equipos conformados por los docentes de un mismo año o grado; de coordinación vertical, como los equipos por áreas; o transversales, como los equipos de proyectos específicos, los equipos de orientación o los equipos de conducción.

En segundo lugar, conviene considerar que es la tarea o el problema lo que define al equipo, y no viceversa, de manera que su constitución debería ser flexible en función de las necesidades del proyecto escolar.

En tercer lugar, como analiza Tedesco (1998), en educación las propuestas de trabajo en equipo se apoyan fundamentalmente en experiencias efectuadas en instituciones privadas, donde la adhesión a ciertos principios básicos es un requisito de entrada y donde existe la posibilidad de tomar decisiones por parte de los líderes de la institución para garantizar la coherencia del proyecto. Estos dos rasgos, adhesión básica y la autonomía institucional para decidir acerca de la permanencia o no



Claudia Romero, *Hacer de una escuela una buena escuela, Evaluación y mejora de la gestión escolar*, Buenos Aires, Aique, 2008, Nueva Carrera Docente.



Este capítulo contó con la colaboración de Amelia Figueira de Canavese.

de los recursos humanos, no existen en las instituciones públicas, que se orientan por principios formales de funcionamiento burocrático.

La colaboración y la colegialidad, el trabajo entre colegas, constituyen factores de mejora y elementos esenciales para la conformación de una nueva cultura escolar más articulada e integrada. Sin embargo, nuevos fenómenos tan perversos como la fragmentación se han ido generando a partir de formas inadecuadas para combatirla. Es el caso, por ejemplo, de la *colegialidad artificial* (Hargreaves, 1996). Como señala este autor, la colegialidad artificial surge cuando las administraciones intentan imponer la colaboración y el trabajo en equipo obligatorio, fijo en el tiempo y en el espacio, y previsible de acuerdo con unos objetivos y actividades prefijadas. Es decir, si bien la falta de condiciones, como el tiempo y el espacio institucionales, atentan contra el trabajo en equipo, su sola presencia no lo garantiza.

Para el logro de una cultura profesional de colaboración, que de eso se trata, los liderazgos de tipo burocrático o carismático necesitan ser reemplazados por nuevas formas, más aptas para los procesos de cambio. Ya no es razonable pensar en un líder capaz de crear o gestionar un cambio cultural cuyas claves sólo él conoce, sino en un liderazgo que, en tanto función, se asuma como una tarea compartida capaz de generar nuevas realidades (Senge, 1999; Bolívar, 2000a).

La construcción de este tipo de liderazgo entendidos como liderazgos distribuidos o compartidos dentro de las escuelas no sólo ayudará a potenciar los procesos de mejora internos, sino que su contribución a los procesos de democratización social resultará fundamental.

En síntesis:

- *El trabajo en equipo, con ciertas condiciones, fortalece las contribuciones individuales y aporta al proyecto escolar de mejora.* Aquellos equipos que logran conformarse a partir de una necesidad o problema institucional (organizativo o pedagógico) y cuyos miembros participan de todo el proceso de mejora (diagnóstico, diseño, implementación y evaluación) obtienen resultados satisfactorios no sólo en relación con los objetivos del proyecto sobre el cual trabajan, sino también a nivel de mayores grados de impacto sobre la calidad del proyecto escolar, sus procesos y resultados.
- *El liderazgo compartido resulta central en el proceso de cambio.* Las iniciativas y cualidades personales resultan muy importantes como impulso inicial a la experiencia, muchas veces los proyectos comienzan teniendo nombre y apellido, y es natural que así sea. Pero en función de una visión democrática de las escuelas y de la mejora, se ha comprobado la vulnerabilidad del liderazgo que se agota en visiones o en cualidades individuales. La propuesta de *equipos por proyectos* (de conformación flexible según la naturaleza del problema o del pro-

yecto) permite que la función directiva se desarrolle de manera más compartida y profesional.

¿SOMOS UN EQUIPO?

Trabajar en equipo sí es muy útil, pero acá no se puede. No tenemos lugar para reunimos ni tiempo.

Ya intentamos todo, pero los maestros corren de una escuela a otra, y no hay forma de hacerlo.

Algunos pueden tener soluciones o ideas para buscar respuesta a temas recurrentes, pero la nueva pregunta debería quizá ser: “¿Somos un equipo y trabajamos como equipo?”.

Las respuestas y reparos, que todos hemos escuchado y muchos esgrimimos, son:

- *Nosotros trabajamos en equipo, pero no logramos acuerdos.*
- *En las reuniones perdemos el tiempo, después cada uno hace lo que puede, y nada cambia.*
- *Las reuniones de equipo no sirven: las tareas igualmente quedan sin concretar.*
- *Los maestros trabajamos solos, nadie nos ayuda, de cualquier manera, ¿a quién le pediríamos ayuda? Por más que nos la den, nunca llega a tiempo.*
- *Prefiero trabajar solo, trabajar en equipo es demasiado esfuerzo: muchos conflictos y pocos logros.*
- *En la escuela, trabajamos en equipo, trabajamos mucho, pero no sabemos si lo hacemos bien.*

Descubrir las ventajas de trabajar en colaboración con aquellos con los que compartimos la tarea a diario, encontrar los espacios para realizar las reuniones, reconocer las capacidades de los otros miembros de la comunidad educativa y poder solicitarles ayuda frente a problemas puntuales, descubrir que los padres pueden ser parte del equipo de trabajo al aportar su visión sobre la realidad del alumno, ejercitarse en la autoevaluación para saber que solos no siempre es mejor, son quizá las respuestas que encontraremos si nuestros esfuerzos y creatividad se ponen en acción conjuntamente.

Es frecuente, al trabajar en las escuelas, escuchar frases como estas:

- *¿Cómo encontrar los espacios?*
- *Planificar juntos... ¿para qué?*
- *Necesito ayuda, pero no sé cómo pedirla.*
- *Los padres... ¿para qué?, ellos no vienen cuando los llamas.*
- *Yo estoy en el aula, ¿qué me van a decir, de nuevo?*

¿Serán problemas con soluciones particulares en cada una de las instituciones en las que trabajamos?, o ¿seguirán surgiendo preguntas sin respuesta adecuada?

¿Cómo se puede trabajar en equipo cuando hay dificultades para coordinar horarios y lugares para reunirse y para exponer temas en común?

¿Cómo se involucra en el trabajo en equipo a los que se oponen o frenan la acción?

¿Cómo podría integrarse un equipo de trabajo entre directivos?

¿De qué manera se puede generar una comunidad de aprendizaje que congregue a los directivos y docentes para mejorar la tarea y superar la sobrecarga que tiene la actividad diaria?

De seguro que existirán soluciones que no cubren totalmente nuestra expectativa de mejora, muchas prácticas deberán ser modificadas, algunos de los intentos fracasarán y deberían generar nuevas discusiones, intercambios y propuestas. Esto es señal de que nuestra institución crece, cambia, está viva y puede adaptarse.

Formar parte de un equipo nos obliga a poner todas nuestras capacidades personales y profesionales para integrarnos en él, es estar abiertos a recibir y entregar propuestas, a pensar juntos, a buscar caminos adecuados, a comprometerse con las acciones, a formar parte del nosotros e interiorizarlo como tal. Integrar no es sumar, sino constituir un todo.

Si nos ceñimos a las distintas acepciones del término, integrar es:

- completar un todo con las partes que le faltan: partes que le faltarán si alguien está ausente o inactivo;
- aunar y fusionar dos o más conceptos, divergentes entre sí, en uno solo que los sintetice. Las diferencias pueden articularse en una solución en la que se negocien las posturas que nos separan;
- abrazar, ceñir o rodear por todas partes algo: en el caso de la institución educativa, ese algo es la misión y el proyecto educativo;
- contener, incluir en sí algo. Ningún equipo puede funcionar como tal si cada uno de sus integrantes no es tenido en cuenta con las características que lo diferencian del resto, con la valoración y estímulo de sus capacidades y competencias que complementarán las de otros frente a situaciones específicas;
- entender las razones del resto y alcanzar metas comunes. Encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro: comprender sus resistencias para poder trabajar con ellas, comprender su entusiasmo para poder compartirlo y encauzarlo.

Incluir y sentirse incluido son claves para el éxito de la cohesión del equipo. No es adecuado apoyarse sólo en los mejores, sino buscar en los otros las habilidades que los puedan hacer sentir partícipes de los logros del equipo. Eso les permitirá crecer y aportar lo mejor para la mejora de la tarea.

El trabajo en equipo se genera a partir de un proyecto convocante y desafiante. Así como no hay equipo si no existe un proyecto que lo convoque, no hay proyecto posible si no existe un equipo que trabaje para su desarrollo. El desafío del proyecto permite que cada uno de los actores (miembros, participantes, integrantes) aporte de acuerdo con su potencial y sus posibilidades. El aporte se genera cuando surge la adhesión a él a través de una comunicación fluida, confiable y constante. Esta adhesión exige que cada uno asuma y delegue responsabilidades para que todos asuman compromisos y desarrollen competencias de colaboración aunando esfuerzos en pos de metas comunes.

EQUIPO Y GRUPO

Existe una falsa creencia que asocia el trabajo en equipo con el trabajo en grupos que se reúnen en forma continua. Esto distorsiona el verdadero valor del trabajo en equipo, que se basa en el respeto de las capacidades personales y en la valoración de los espacios de trabajo individual que refuerzan la potencialidad del trabajo del equipo. Existen así momentos para el trabajo y la reflexión individual, y momentos para la reflexión y el trabajo grupal. Ambos son valiosos y necesarios, y pueden generar procesos y productos interesantes, si se desarrollan en pos de objetivos personales y profesionales que tengan en cuenta la misión y visión institucional. En muchos casos, tanto unos como otros se ven entorpecidos por cuestiones de estructura escolar, de organización de tiempos y de demandas institucionales que deben atenderse, pero allí surgen los líderes para guiar en la búsqueda de soluciones adecuadas. El trabajo en equipo, así visto, favorece acciones que en forma aislada no pueden desarrollarse con la misma calidad ni con la misma eficacia y facilita condiciones para que cada uno dé lo mejor de sí.

El trabajo en equipo requiere reglas y condiciones que determinen qué se espera de cada uno y frente a las cuales todos se desempeñan en un plano de igualdad. Deben existir roles definidos y objetivos claros, y una meta que congregue el equipo. No puede haber equipo si no existe un objetivo común.

En un equipo de trabajo, todas las actividades son importantes; y cada uno debe ser responsable por las que tiene encomendadas.

¿Quién responde el teléfono? ¿Sabe cuál es la información que tiene que dar? ¿Sabe cuál no se da y por qué?

¿Quién abre la puerta y recibe a quienes lleguen a la escuela? ¿Tiene claro que es quien inicia un contacto con el exterior, que permite formar la primera impresión sobre la institución?

Estos roles, ¿han sido discutidos para la valoración de cada integrante del equipo de trabajo y de su función?

El trabajo en equipo no es un grupo de gente trabajando junta, sino un compromiso entre sus integrantes y requiere práctica, constancia y confianza mutua entre sus miembros.

El trabajo en equipo necesita de líderes que den el ejemplo y sean figuras para emular. Los líderes del trabajo en equipo no son siempre los líderes formales de la institución, sino que varían de acuerdo con la circunstancia, el proyecto y la acción. El liderazgo distribuido es la forma de dinamizar el trabajo en equipo que permite hacer más eficiente el aprovechamiento y la conducción de los recursos humanos de la institución. Estar preparados tanto para los éxitos como para los fracasos, saber que se cometerán errores y que habrá dificultades facilitará el camino; detectar las resistencias permitirá poder trabajar con ellas, y estimular a los líderes positivos favorecerá la puesta en marcha de las acciones.

El producto final del equipo debe pertenecer a todos; y en él no deberían reconocerse los aportes individuales, pero tampoco desconocerse. La riqueza del trabajo en equipo queda en evidencia cuando los resultados trascienden las individualidades, cuando la expresión es: *lo hicimos, lo logramos, trabajamos para*, no para quitarnos responsabilidad, sino por el contrario, para demostrar orgullo en la responsabilidad que asumimos. Esto no significa que el aporte individual no deba ser destacado, ya que todos somos conscientes de que la participación en los equipos no es pareja ni equilibrada.

Pensar las prácticas

El equipo escolar es parte esencial de la institución. La imagen que la comunidad y cada uno de sus miembros tiene de la institución incluye al equipo, así como la imagen que se tiene de cada integrante del equipo incide en la imagen institucional. Desarrollar una imagen del equipo es desarrollar una imagen de la institución. Esta imagen incluye caracterización, concepto, apreciación, representación, reconocimiento y estima.

- ¿Cuáles serían los indicadores que elegiría para evaluar la opinión o imagen que la comunidad tiene de su institución y del equipo de trabajo?
- ¿Acordará con ellos su equipo?

La mejora escolar implica la imprescindible tarea de reestructurar los espacios (temporales y físicos) de la institución para el trabajo en conjunto, así como los roles de los docentes para que, en el contexto laboral,



existan posibilidades de investigación conjunta y permitan desarrollar comunidades de aprendizaje.

La existencia de pequeños grupos de trabajo, creados sobre la base de un proyecto específico, conectados a una comunidad más amplia, aumenta el sentido de pertenencia y reduce el aislamiento y el estrés de la tarea (Bolívar, 2000b, Leithwood, 1994, Barth, 1990; Escudero, 1999; Fullan y Hargreaves, 1999).

La responsabilidad de los equipos de gestión es enmarcar las acciones dentro de las metas institucionales, evaluar que los objetivos respondan a la misión institucional, facilitar la instauración de canales de comunicación profesional, preservar el tiempo dedicado a la enseñanza y proveer incentivos para generar un adecuado clima de trabajo. La fluida interacción entre el equipo de gestión y el equipo docente facilitará el impacto en el desarrollo de los proyectos institucionales.

No hay soluciones mágicas ni recetas para formar un buen equipo, este será formado por individuos con personalidades, necesidades, estímulos y formaciones diferentes. La heterogeneidad facilita que se complementen las posturas frente a un mismo problema. Por eso:

- No esconda las dificultades, enfréntelas.
- Pida ayuda. Plántelas frente al equipo.
- No intente solucionar todas las dificultades a la vez. Encárelas una por una, o ellas lo vencerán.

EL EQUIPO Y EL TRABAJO CON PADRES

¿Están los padres incluidos en su equipo de trabajo? ¿Por qué? ¿Cómo?

Algunos docentes critican a las familias, algunos padres enjuician a la escuela, y en ese ir y venir de acusaciones, se encuentra el alumno, que hace suya la visión negativa de uno de los dos o de ambos. En ese contexto, es imposible desarrollar una actividad creativa y motivadora.

Muchos padres hacen oídos sordos a los llamados de la escuela porque “es siempre para retarme” o “siempre nos echan la culpa a nosotros”. Muchas escuelas sufren el agobio de realizar infructuosos esfuerzos por lograr centrar su actividad en lo educativo y teme abrir las puertas a los padres “que quieren manejar la escuela”. Esta situación acarrea falta de confianza y de respeto por parte de ambos grupos, repercusión en el respeto hacia los bienes comunes (edificio y mobiliario descuidados, cuadernos que no son leídos, útiles que no se proveen, horarios que no se cumplen, etc.), deterioro de la relación con los alumnos (maltrato, implicación en el conflicto, hacerlo mensajero de las quejas, etc.) y, en el caso de los más grandes, la oportunidad para que no asuman su res-

ponsabilidad y ponga la “culpa” de su escasa dedicación al estudio a las condiciones de la familia o en las de la escuela.

Generar acuerdos con las familias es hacerlas co-responsables en el proceso, es integrarlas a las decisiones del equipo, es hacerlas sentirse parte de la comunidad educativa, es generar alianzas y desarmar oposiciones y conflictos.

Integrarlas al equipo significa darles responsabilidad, capacitarlas para tomar decisiones en favor del proyecto educativo, es acordar voluntades para mejorar la calidad del proceso y de los logros.

Las exigencias que enfrenta la escuela no pueden ser resueltas en forma aislada, hacerlo sería ponerla a ella y a sus actores directos en una situación de sobreexigencia que sólo derivaría en el descuido de su función esencial: educar.

El centro de la acción escolar debe estar puesto en el alumno, y alrededor de él, deben girar toda su dinámica y sus esfuerzos. Pero el alumno no está aislado de la situación de su familia así como esta no se halla fuera de la situación social.

Alumno, escuela, familia, comunidad integran un *continuum* que no puede fragmentarse si se desea dar respuesta a las necesidades del destinatario del servicio educativo. La comunidad educativa queda así integrada por alumnos, escuela, familia y comunidad local. Como comunidad, debe tratar de encontrar los recursos que posee para participar en el quehacer que significa dar al alumno las mejores posibilidades de desarrollarse e incorporarse, con todo su potencial, a la sociedad como miembro activo y participativo. Tamaña tarea no puede ser emprendida sólo por la escuela, entonces, ¿cómo favorecer la participación de la familia y, a través de ella, de la comunidad?

Incluir a los padres en la actividad escolar es escucharlos, darles oportunidad de expresarse, demostrarles que son escuchados y que sus opiniones importan y son tenidas en cuenta.

La familia puede formar parte de un proyecto si lo conoce, si sabe cuáles son las reglas de juego que deben respetarse y las comprende, y hace suyas, si tiene posibilidad de sentirse partícipe en algunas de las acciones y si es reconocida en su esfuerzo y colaboración. Esto no significa que los tiempos de inclusión de todas las familias sean similares, cada una y cada uno de sus integrantes tendrá su ritmo de entrada al proceso y su forma peculiar, pero la conducta participativa de la escuela debe quedar demostrada también en la inclusión y en el respeto hacia estas peculiaridades.

En este aspecto, la tarea de inclusión de los padres en el trabajo del equipo escolar significa romper la cultura de aislamiento y desvalo-

rización que alejan a escuela y familia, y hacen abortar intentos de comunicación.

¿Qué podemos pedir?

- Respeto por las reglas que rigen a ambas instituciones: la escuela y la familia.
- Respeto por la función primordial de la escuela: enseñar y garantizar aprendizajes.
- Colaboración en el esfuerzo de aunar criterios en la formación del alumno.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las funciones inherentes a la familia.

¿Cómo mejorar la comunicación escuela-familia?

- Instale carteleras y asegúrese de que la información está actualizada.
- Envíe a las familias comunicaciones orales y escritas al comenzar el ciclo escolar con las pautas que deberán cumplirse durante el año con respecto a: asistencia, cumplimiento de horarios, presentación de trabajos, promociones, evaluaciones, consultas con los docentes, etcétera.
- Cuando haya algún evento especial (inauguración de la biblioteca, arreglos en el edificio, adquisición de material didáctico, paseo con los alumnos, etc.), estimule que los alumnos preparen folletos y afiches para que tanto las familias como el resto de la comunidad estén al tanto de las acciones de la escuela.
- Exponga en la cartelera los horarios de atención a padres, los horarios en que los alumnos tienen posibilidades de concurrir a actividades en contraturno, las acciones de prevención y cuidado de la salud que se lleven a cabo en organizaciones con las que la escuela esté en contacto en la zona.
- Haga presentaciones con apoyo gráfico, visual del proyecto educativo; los padres deben conocerlo y acordar con él para poder acompañar desde su rol responsable.
- Organice clases abiertas en las que los padres puedan informarse sobre lo que es necesario que su hijo realice en la escuela y en el hogar.

ACTIVIDADES PARA SEGUIR PENSANDO EL TRABAJO EN EQUIPO

Presentamos aquí tres actividades que puede realizar un director con sus colaboradores para fortalecer el trabajo en equipo.

1) La balanza

Ante los problemas que se enfrentan diariamente, tanto el director como los otros integrantes del equipo suelen sentirse agobiados y se paralizan frente a lo que se advierte como imposibilidad de encontrar una salida.

Un simple ejercicio de encontrar los pros y los contras de cada situación puede ayudar a encarar el proceso con una visión más acertada de la realidad que se tiene por delante.

Ponga en la balanza del problema tres aspectos negativos (conflictos, falta de financiamiento, falta de tiempo, ausentismo de docentes, etc.); nivélelos con tres posibilidades o aspectos positivos (disposición personal, colaboradores con los que puede hablar, recursos de otros ámbitos, etcétera).

Fíjese cómo puede asociarlos para que la balanza se equilibre, y se tiendan además puentes o lazos que permitan encarar soluciones con mayor seguridad.

2) ¿Qué hago? ¿Qué delego?

Muchas veces, el director de una institución educativa argumenta que se siente como “un bombero apagando continuos incendios”. Las emergencias y las urgencias sovacan la calidad de las acciones diarias.

Al finalizar el día, plantéese como objetivo detallar tres acciones fundamentales que debe cumplir al día siguiente (observar una clase, controlar planificaciones, revisar el progreso de los aprendizajes de los alumnos, apoyar a un nuevo docente para encarar sus prácticas de acuerdo con lo que la institución requiere...). Existen muchas actividades importantes para la mejora académica de la escuela frente a otras que tienen un valor relativo de cumplimiento burocrático o atención de emergentes.

Al comenzar su jornada siguiente, esfuércese por cumplir las acciones ya programadas y deje las demandas de solución a los problemas emergentes a sus colaboradores, o bien, postérguelas.

Si su experiencia le dice que no podrá hacerlo con tres acciones, empiece con una y trate de ir aumentando la cantidad a medida que se sienta más seguro de poder delegar en otros las urgencias de resolución cotidiana.

3) El collar de clips²

Es imposible desarrollar planes de mejora escolar sin que cada integrante del equipo esté convencido de que su aporte es valioso.

Esta actividad tiene como meta destacar la necesidad del trabajo en colaboración con el equipo y la participación personal. Su objetivo es hacer el mayor número de collares en tres minutos. Se necesitan:

- Cajas con *clips* para papel.
- Un reloj o cronómetro.
- Se organizan grupos de seis integrantes.
- A cada integrante, se le asigna una de las siguientes tareas: abrir las cajas, contar, enganchar los *clips*, inspeccionar, controlar el tiempo y ser el jefe-animador.
- Los voluntarios no deben hablar entre ellos, sólo pueden hacerlo con el jefe.
- El controlador cuenta el cumplimiento de los tres minutos.
- El inspector cuenta los collares producidos.
- En una segunda etapa, se realiza la misma tarea, pero los voluntarios pueden elegir su rol y hablar entre sí. Pueden además ayudarse.

2

Adaptación de la actividad presentada en Cantón Mayo (2000a: 190).

Al finalizar la actividad, deberán reflexionar considerando las siguientes preguntas: ¿cuáles han sido los logros en ambas situaciones?, ¿qué factores repercutieron para mejorar el proceso y el producto?, ¿cómo influyeron el poder hablar, elegir y el poder ayudar? También pueden revisarse los roles que ha cumplido cada integrante.

Todos los integrantes de un equipo necesitan sentirse estimulados. La falta de recompensa, reconocimiento, estímulo o refuerzo positivo hará que los comportamientos deseados tiendan a caducar.

Los reconocimientos, estímulos, refuerzos positivos o recompensas se basan en dinero, poder, estatus, aprobación social, autorrealización, placer intelectual, placer físico, sensación de seguridad, necesidad de evitar disgustos o ansiedad, etc. Algunos de estos estímulos son en general extrínsecos a la institución y, por lo tanto, no podrá asegurarse su permanencia.

Trate de reforzar los comportamientos deseados con los reconocimientos que puedan tener permanencia en la institución y con la mayor inmediatez para que se produzca un efecto sobre la acción aprobada.

Tenga en cuenta también que cada individuo valora esos estímulos o recompensas de acuerdo con sus características personales y con el contexto en que se encuentre. En algunos momentos, los mismos estímulos podrán ser refuerzos positivos (alientan un comportamiento) y en otros, podrán constituirse en refuerzos negativos (desalientan un comportamiento).

La organización y coordinación de reuniones

*En esta escuela, están enfermos de “reunionitis”:
hay reuniones para todo, todo el tiempo.*

*El intercambio con mis compañeros docentes es siempre informal:
en los pasillos... una reunión entre todos vendría muy bien
para ponernos de acuerdo y planificar.*

Por exceso, por ausencia o ineficacia, las reuniones en la escuela suelen ser un problema. Como herramienta de gestión, las reuniones son sumamente necesarias, siempre que se cumplan algunos requisitos para su organización.

Analizando la agenda del directivo escolar encontramos, al menos, dos tipos de reuniones: las externas y las internas. Las reuniones externas son aquellas que el equipo de conducción mantiene con personas o con instituciones ajenas a la escuela.

Ejemplos de reuniones externas:

- con personal del hospital o con el centro de salud para diseñar un proyecto de salud en la escuela;
- con la universidad o con el instituto de formación docente para acordar la inclusión de practicantes en la escuela;
- con profesionales de un centro de investigación que realizarán entrevistas a los docentes;
- con proveedores varios que trabajan con la escuela.

Estas reuniones son muy importantes para generar lazos, redes, contactos con el entorno, para pedir ayuda, analizar problemas comunes y elaborar proyectos conjuntos. El directivo cumple aquí un papel central de representación de la institución escolar y del proyecto institucional.

Las reuniones internas son las que convocan a personas de la institución. Podemos diferenciar cuatro tipos de reuniones internas según quiénes sean los participantes:

1. *Del personal docente*: son las reuniones de inicio y finalización del ciclo (algunas escuelas también han institucionalizado una a mediados del año); también las jornadas pedagógicas que vienen establecidas por el calendario escolar.
2. *De padres*: son convocadas con distinta periodicidad según las escuelas. En algunos casos, se trata de reuniones generales para ser informados sobre el avance de los alumnos o por temas específicos para discutir. También los padres acuden a la escuela de modo más personalizado para entrevistarse con docentes o con directivos por circunstancias particulares.
3. *De alumnos*: en muchas escuelas, es ya común observar a los directivos mantener reuniones periódicas con los alumnos, ya sea con la totalidad de un grupo de clase o con pequeños grupos. Los directivos sostienen reuniones que les permiten conocer la visión que los estudiantes tienen de la escuela, el curso de los aprendizajes, las opiniones sobre determinados problemas. El intercambio con los alumnos es sumamente enriquecedor y, debidamente organizadas, estas reuniones constituyen un aprendizaje valioso para ellos acerca de la importancia del diálogo al tiempo que es una herramienta positiva para fortalecer su autoestima.
4. *Mixtas*: en jornadas de convivencia o para tratar temas que incumben a toda la comunidad escolar, convoca a reuniones de las que participan padres, alumnos y docentes. Es probable que sean estas las reuniones internas más infrecuentes, ya que su realización está normalmente reducida a cuestiones excepcionales.

En este capítulo, nos referiremos básicamente a la organización de reuniones internas, aunque muchas de las sugerencias que ofrecemos son válidas también para el caso de las reuniones externas.

EL EQUIPO SE REÚNE

Si un equipo no dispone de una logística para llevar a cabo la aplicación de su proyecto, corre el riesgo de enfrentarse a desviaciones insuperables.
(Mahieu, 2002; 44).

Al iniciar el ciclo lectivo, es conveniente que se pauten las reuniones de rutina: su frecuencia, lugar, objetivos, participantes y la fecha de cada una. Elabore el cronograma y déjelo en un lugar visible para todos los que deban concurrir a ellas de modo que sea imposible olvidarse.

Acuerde con el equipo y notifique a los involucrados para que agenden estas obligaciones. De todos modos, resultará útil que en forma periódica haga recordar las fechas de las reuniones en carteleras o mediante avisos al personal.

Para que este cronograma de reuniones —o las que deban agregarse por otros motivos— no se vea dificultado, es conveniente adecuar un lugar que esté disponible en esos horarios y comunicar al resto de la institución que esas reuniones no deben ser interrumpidas, salvo en casos de extrema necesidad. Si la sala tiene múltiples usos, puede colocar en la puerta una pizarra con un calendario en el que se inscriban las fechas y los horarios de las reuniones previstas.

LA AGENDA

La agenda es el documento inicial para que una reunión sea efectiva y debe reunir ciertas condiciones para facilitar el logro y el desarrollo de los objetivos que esa reunión persigue.

Toda agenda debe especificar:

- Lugar y fecha de la realización de la reunión.
- Hora de su inicio y de la finalización.
- Temas que serán tratados.
- Tiempo que se asignará al tratamiento de cada tema.
- Participantes.
- Documentos que será necesario leer previamente o aportar a la reunión.

Si la reunión que se convoca no está pautada en el cronograma de acciones de la institución, es conveniente que la agenda consigne el objetivo de la reunión: informar, discutir, planificar, entre otros.

Recuerde que la agenda debe ser objeto de conocimiento de los participantes con suficiente antelación como para que no haya posibilidades de excusarse, no sólo para la concurrencia, sino también para la preparación y el conocimiento de los documentos que se habrán de tratar.

LAS MINUTAS

Durante la reunión se deben distribuir dos roles, que pueden estar asignados previamente para todas ellas o pueden ser rotativos. Uno de ellos corresponde al que registra lo que se discute o se trata en la reunión, esta persona puede también encargarse de controlar que todo esté dispuesto para que la reunión se desarrolle sin inconvenientes: los documentos necesarios, los recordatorios a los participantes, los materiales de trabajo, etc. El otro rol es el del responsable de controlar el orden de discusión del temario y el cumplimiento de los tiempos para que la agenda se cumpla y todos tengan posibilidad de exponer sus opiniones.

Estos dos roles son fundamentales ya que evitan que queden temas sin tratar y que se incluyan temas que no correspondan al objetivo de la reunión.

Al finalizar las reuniones, se elaborará una minuta (no siempre es necesario redactar un Acta; se sugiere este paso para cuando exista la necesidad de dejar constancia de detalles de la discusión que servirán posteriormente para justificar acciones o plantear fundamentos ante situaciones conflictivas).

EJEMPLOS DE MINUTAS

Minuta reunión Instituto XX . 4 de octubre de 2007		
Lugar: Sala de profesores.		
Hora: 14.30 a 15.30.		
Temas: Acto de inauguración de la biblioteca, jornadas de reflexión.		
Asistentes: Vicedirectora, docentes de primero y segundo ciclo, bibliotecaria.		
Temas		Pendientes
Propuesta para acto de inauguración de biblioteca.	Se discuten las propuestas, y se designa a la bibliotecaria y al maestro de 4º A como responsables para la organización del acto. Se acuerda la fecha para este último el día 25 de noviembre. Se sugiere que el acto cuente con la participación de alumnos de 2º ciclo y no tenga una duración mayor de una hora, para poder ser realizado entre las 12.00 y las 13.00.	Juan M. y María P. presentarán el programa tentativo el día 18 de octubre para su discusión en el equipo organizador.



Jornadas de reflexión, 15 de noviembre	Se distribuye el material enviado por el Ministerio para trabajar durante las próximas jornadas, y a solicitud de los docentes de 1º y 2º ciclo, se incluirá ese mismo día el tema de evaluación para acordar estrategias de trabajo.	Beatriz Z. y Lucía J. realizarán copias del material que aporta la Dirección sobre el tema. El material estará en manos de los docentes el día 15 de octubre para que sea posible su lectura antes de la jornada.
----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Minuta reunión Instituto XX. 6 de mayo de 2008

Lugar: Sala de profesores.

Hora: 16.00 a 17.00.

Tema: Dificultades de aprendizaje en 2º ciclo.

Asistentes: Docentes de 2º ciclo, equipo directivo, gabinete.

Temas		Pendientes
Alumnos con dificultades en el aprendizaje.	Se analizan los casos de alumnos con dificultades de acuerdo con los informes presentados por EOE y por los docentes. Se discuten posibles estrategias de enseñanza, en las distintas áreas, para facilitar la superación de las dificultades planteadas.	La maestra recuperadora y la asistente educacional presentarán a cada docente, durante esta semana, el esquema de las estrategias discutidas y el cronograma de trabajo con ellos en el aula para apoyar las acciones y resolver dificultades.

Las reuniones: qué sí y qué no

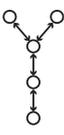
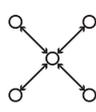
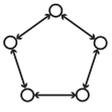
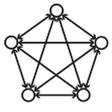
Qué debe tomarse en cuenta	Qué debe evitarse
<ul style="list-style-type: none"> • Tener el espacio dispuesto y los materiales a mano en el horario acordado. • Respetar los temas y los tiempos fijados. • Dar espacio para que todos expongan su opinión. • Escuchar a todos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Basarse en anécdotas y no, en casos. • Hacer oídos sordos a los posibles conflictos que surjan o a las dificultades que pudieran originarlos. • Darles mayor protagonismo o poder de decisión a unos sobre otros sin exponer las razones.

LAS REUNIONES DE EQUIPO Y LA DINÁMICA DE LA COMUNICACIÓN

Los distintos objetivos propuestos para el trabajo y la comunicación con el equipo impregnan a la reunión de una dinámica especial que se mantendrá en continua adaptación a medida que los objetivos se vayan logrando. La adecuación de estas dinámicas y canales de información

facilitará los contactos y las relaciones de los distintos integrantes del equipo de trabajo, y deberán estar previstos al enviar la información o al proponer el tipo de reunión o comunicación.

Los diferentes esquemas de comunicación definen a su vez la posibilidad de participación de los integrantes, la velocidad con que se divulgará la información y la exactitud con que ella será recibida por los destinatarios. Estos distintos tipos de redes de información se adaptan a cada momento de la dinámica del equipo y pueden convivir para cumplir con distintos propósitos dentro del mismo proyecto de trabajo.

Características	Tipos de redes de comunicación				
	Cadena	En Y	Rueda	Círculo	Todos los sentidos
					
Velocidad	Moderada.	Moderada.	Rápida.	Lenta.	Rápida.
Exactitud	Alta.	Alta.	Alta.	Alta.	Moderada.
Intervención del líder	Moderada.	Moderada.	Alta.	Ninguno.	Ninguno.
Ejemplos de objetivos de comunicación	Enviar una información por escrito.	Ejecutar una decisión ya tomada.	Analizar la información.	Deliberar, reunirse con coordinadores.	Tomar decisiones.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1998, 40).

Pensar las prácticas

Se hace circular el cuaderno de comunicados en el que se informa que el día viernes habrá reunión de personal, no hay otra aclaración más que la hora y la obligación de asistir.

Por la tarde, la directora revisa el cuaderno y observa que varios docentes no han firmado la notificación. Pregunta a la secretaria, y esta le informa que algunos temían que la reunión, convocada en horario escolar, se prolongase mucho y no pudieran quedarse, y por lo tanto, decidieron no firmar para no quedar comprometidos.

“Es sólo para repartirles el material de divulgación del Ministerio y orientarlos por si tienen dudas después de leerlo”, aclara la directora.

- ¿Qué tipo de red comunicacional se utilizó?
- ¿Qué se hace generalmente en su institución? ¿Cuál hubiese sido su comentario al recibir esta comunicación? ¿Qué comentarios surgen y qué soluciones se aportan?
- Planifique una reunión definiendo: convocatoria, objetivos, agenda objetivos y la/s dinámica/s comunicacional/es que se desarrollarán, utilizando el gráfico anterior.

EL ESPACIO EN LAS REUNIONES DE TRABAJO

Los espacios para las reuniones del equipo deben estar preservados de contaminaciones externas. Un espacio cuidado permite proteger el objetivo de la reunión y hacer de aquel un verdadero lugar de trabajo donde todo se centra en buscar solución al problema que convoca. En este espacio, habrá tiempo para escuchar activamente, para expresarse con claridad y para dar respuesta y *feedback* a los interlocutores.

Bases para una reunión eficaz

- Elaborar la agenda. Esta debe contener la hora de inicio y la de finalización, los temas que se han de tratar y el tiempo que dedicará cada uno de los responsables de encararlos. Además, se debe registrar la documentación que será necesario conocer para participar en la reunión.
- Hacer conocer y circular la agenda y la documentación que se tratará.
- Respetar los tiempos, no discutir lo que no esté en agenda, o bien, dejarlo para el final.
- Tomar decisiones y designar a los responsables de su ejecución y evaluación, si así lo incluye la agenda.
- Elaborar una minuta o Acta de la reunión en la que debe figurar un resumen de la discusión y las decisiones, el plan de acción con sus plazos, los responsables y los asuntos pendientes.

RESISTENCIAS Y CONFLICTOS

El conflicto es una ventana al drama de la vida dentro de una organización.
 (Tjosvold, 1993).

Así como no hay iniciativa que pueda llevarse a cabo sin resistencias, no hay equipo que funcione sin conflictos. Estos son inherentes al trabajo en equipo; lo importante es detectarlos, afrontarlos, clarificar las posturas y resolverlos. Un conflicto, un problema, deben convertirse en generadores de la creatividad compartida para buscar soluciones e iniciar nuevos procesos de crecimiento y aprendizaje.

Para que un conflicto sea positivo, no debe negarse su aspecto de hostilidad y enfrentamiento, sino aceptarlo como punto de partida y facilitar, por otro lado, que los involucrados traten el problema con profundidad y generen espacios de entendimiento.

Los conflictos son el medio por el cual se reconocen y solucionan los problemas y se incentivan los cambios. Su discusión positiva favorece que se profundicen los temas, se busquen nuevas ideas y soluciones y se fortalezcan las relaciones al conocer los distintos puntos de vista. Manejados positivamente, generan fortalezas y empuje en los equipos y en las organizaciones. Esconderlos, evitarlos, negarlos puede hacer

perder el sentido de las relaciones y transformarlas en superficiales e improductivas.

Lo que resulta perjudicial no es el conflicto en sí, sino que la institución no desarrolle mecanismos para manejarlos.

En cambio, cuando esto sí sucede, los individuos:

- valoran la diversidad y reconocen que el conflicto es inevitable,
- buscan el beneficio mutuo, comparten intereses y buscan espacios comunes,
- sienten que tienen poder, que están a cargo del conflicto y confían en las aptitudes propias y en las de sus colegas para resolverlo,
- reflexionan regularmente sobre el manejo de los conflictos y sobre su evolución.

Prever los conflictos puede acortar distancias y minimizar esfuerzos, pero debemos saber que, frente a las innovaciones, surgirán nuevos conflictos, lo que no significa que estas deban abandonarse. Muchas veces, es suficiente con estar atentos a las causas de las resistencias y los conflictos para poner en marcha acciones de prevención. Esas causas pueden ser, entre otras:

- Falta de información.
- Información inexacta.
- Información a cargo de quienes no son responsables directos de las acciones.
- Falta de control sobre la distribución y recepción de la información.
- Intereses personales que se ven afectados por las posibles acciones o proyectos.
- Falta de discusión de los temas en los que hay diversidad de enfoques u opiniones.
- Ocultamiento de datos, acciones, información.
- Protagonismo poco equilibrado de algunos miembros del equipo en desmedro de otros, sin considerar la participación real.
- Falta de valoración de los esfuerzos y de las producciones realizadas.
- Entusiasmo excesivo sin considerar las reales posibilidades de acción.

Pensar las prácticas

Antes de las vacaciones de invierno, se realiza la reunión para la entrega de boletines. María, la maestra de 2º grado, hace sus observaciones sobre la conducta y el rendimiento de los alumnos. “Es un grupo muy difícil”, “Tienen pocos hábitos de trabajo”, “Hay que perseguirlos para que tengan sus tareas hechas”, son las frases que los padres que han asistido, muchos menos que el año anterior, escuchan. Se reparten los boletines y, mientras la mamá de Juan observa aliviada que las notas son buenas y que él tiene una felicitación por su buena conducta, la madre de Julieta lee con preocupación la observación sobre las dificultades de la niña en Matemática.

Una de las madres deja la sala diciendo: “Siempre que venimos, nos retan”.
 Luego de la reunión, María comenta: “Cada vez vienen menos padres,
 no les interesa lo que pasa en la escuela”.

Reflexione junto con su equipo:

- ¿Pueden los padres estar interesados en concurrir a las reuniones escolares si los comentarios sobre los problemas del grupo caben a todos por igual?
- Ya que se trataba de una reunión de mitad de año, ¿no era más apropiado que, con el fin de informarles de las posibles ayudas que pudiesen brindar, se convocase con anterioridad a los padres de los niños con dificultades?

La confrontación y el debate de opiniones pueden ayudar a que el equipo de trabajo resulte fortalecido y con relaciones más dinámicamente estables. No es aconsejable paralizarse ni esconder la situación existente: esforzarse en mantener el orden y el equilibrio puede desestabilizar y debilitar. Por el contrario, el equipo se enriquece cuando puede:

- *Conciliar*: acercarse a posturas que consideren la diversidad de enfoques y sean lo suficientemente flexibles para incluir el aporte de la mayoría.
- *Resolver*: buscar el origen de la dificultad para encontrar una salida del atolladero en los aspectos comunes de los intereses de cada parte.
- *Transformar*: las dificultades que no pueden ser enfocadas y resueltas suelen paralizar la acción y pueden hacer fracasar un proyecto en el que se han puesto muchas ilusiones y esfuerzos. Si los que participan de ese proceso encuentran puntos en los que se genere una transformación, al menos, en alguno de los aspectos planteados, se habrá logrado un crecimiento organizacional que actuará positivamente en futuras situaciones.
- *Negociar*: una mirada objetiva, y a veces la intervención de terceras partes que actúen como mediadoras, puede favorecer el acercamiento de las diferentes posturas por medio de actitudes colaborativas para potenciar las ventajas y atenuar las dificultades de cada parte.

Pensar las prácticas

“Cada vez que pasa algo en el barrio, se vienen a quejar a la escuela”, “A la escuela no la quieren, tiene mala fama”. Estas y otras frases se escuchan a menudo de parte de los miembros de una escuela mientras que, en la comunidad, se oye: “Cada vez que comunicamos algo a la escuela, no recibimos respuesta”, “La directora nunca tiene tiempo para atendernos, ni siquiera cuando queremos armar algún torneo con los chicos”, “De lo que pasa dentro de la escuela, nadie se entera, sólo que cuando los chicos salen, parecen forajidos”.

¿Nos identificamos con algunas de estas frases? Trabajemos sobre la posibilidad de debatir y acercar posiciones.

- Organícense en grupos de siete u ocho personas. Cada grupo designará dos mediadores, y el resto se dividirá en dos grupos (A y B).

- Cada grupo A elegirá una frase y elaborará fundamentos para defender la posición de la institución escolar.
- Cada grupo B asumirá ser el grupo de la comunidad y elaborará fundamentos para defender su postura.
- Los mediadores intervendrán en el debate desempeñando su rol para encontrar puntos de negociación y estrategias para encarar la solución de los conflictos.

La formulación, el seguimiento y la evaluación de proyectos

*Ningún viento es favorable
al hombre que no sabe hacia dónde navega.
(Séneca).*

La formulación, el seguimiento y la evaluación de proyectos es una tarea propia de la gestión escolar. Como señalamos en el capítulo 1, durante los últimos años, estas prácticas han sido especialmente estimuladas en las escuelas y han generado una situación a la que denominamos “proyectitis”.

La gestión por proyectos, enmarcados en una misión y una visión que les den unidad y sentido, es una modalidad de gestión interesante por la flexibilidad que otorga y por la posibilidad de trabajar en forma focalizada sobre problemas o necesidades.

En el capítulo 3, tratamos acerca de la construcción del proyecto escolar en tanto plan estratégico. Retomaremos aquí algunos de los conceptos clave en torno a la construcción del proyecto para centrarnos en los procesos de seguimiento y evaluación.

En todo proyecto, hay dos *faros* que orientan el seguimiento y la evaluación: los *objetivos* y los *indicadores*. Los objetivos nos dicen qué nos proponemos lograr; por ejemplo, *mejorar los resultados académicos*; mientras que los indicadores establecen los aspectos que han de variar como muestra del logro de algún objetivo; por ejemplo, en relación con el objetivo anterior: *disminuir en un 10% la repitencia*.

Sin embargo, advertimos que la dirección por objetivos puede llevar a una especie de orden en cascada: el supervisor dice al equipo directivo: “Hay que mejorar los resultados académicos”; el equipo directivo informa al coordinador de ciclo: “Hay que mejorar los resultados académicos”; el coordinador les informa a los docentes: “Hay que mejorar los resultados académicos”. Pero el último de la fila, el docente, contesta: “Y ¿cómo lo hago?, ¿bajando el nivel?, ¿aprobando sin más a más alumnos?”.

Por eso es importante señalar que fijar objetivos sin establecer una relación de estos con la mejora de procesos produce frustración.

De modo que el seguimiento de proyectos implica acompañar con una mirada atenta los procesos que se han planificado para obtener los objetivos fijados. La evaluación de proyectos se refiere, como veremos en este capítulo, al seguimiento tanto de los resultados como de los procesos.

Pensar las prácticas

- Los tres temas que plantea este capítulo son, sin dudas, importantes en la agenda del director.
- ¿Podría usted reconocer cuánto tiempo le dedica por semana a cada uno de ellos?

¿QUÉ ES UN PROYECTO?

Es el camino que creemos que nos conviene recorrer; implica determinados pasos y condiciones que nos permitan saber cómo debemos emprender el viaje para llegar de la mejor manera a la meta en el momento deseado.

En su diseño, debemos responder a muchas preguntas, y cuantas más anticipemos, menos dificultoso será el camino para seguir: ¿qué queremos hacer?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿en cuánto o durante cuánto tiempo?, ¿con quiénes?, ¿con qué?, ¿para quiénes?

A fin de poder responder a estos interrogantes, existen etapas que no podemos ignorar:

- *Concepción o ideación*: se trata de identificar las necesidades, evaluar las posibilidades de su desarrollo, estimar los recursos necesarios, determinar qué estrategias serán las más adecuadas para poner el proyecto en marcha, prever los riesgos que puede traer su implementación, así como las resistencias que podremos encontrar para su aceptación y desarrollo, idear distintas alternativas posibles para hacer más factible su aprobación por los distintos actores implicados.
- *Planificación detallada*: para esto, se debe recurrir a los documentos, datos y antecedentes en la investigación, a la bibliografía y las experiencias que fundamenten cada paso, ver cada opción desde distintas perspectivas para poder anticipar las dificultades y las oportunidades de cada momento. Es conveniente que en la planificación se estipulen estrategias y cronogramas para desarrollar espacios de reflexión y de discusión que favorezcan la evaluación constante del proyecto y la puesta en práctica de los ajustes necesarios.
- *Definición de las características y de los detalles técnicos, académicos y administrativos necesarios*: es la descripción en detalle de los recursos y de las estrategias que se proponen —documentación que se requiere para su fundamentación, su desarrollo y evaluación—, el

cronograma de las acciones, las pautas de evaluación y los indicadores que se utilizarán.

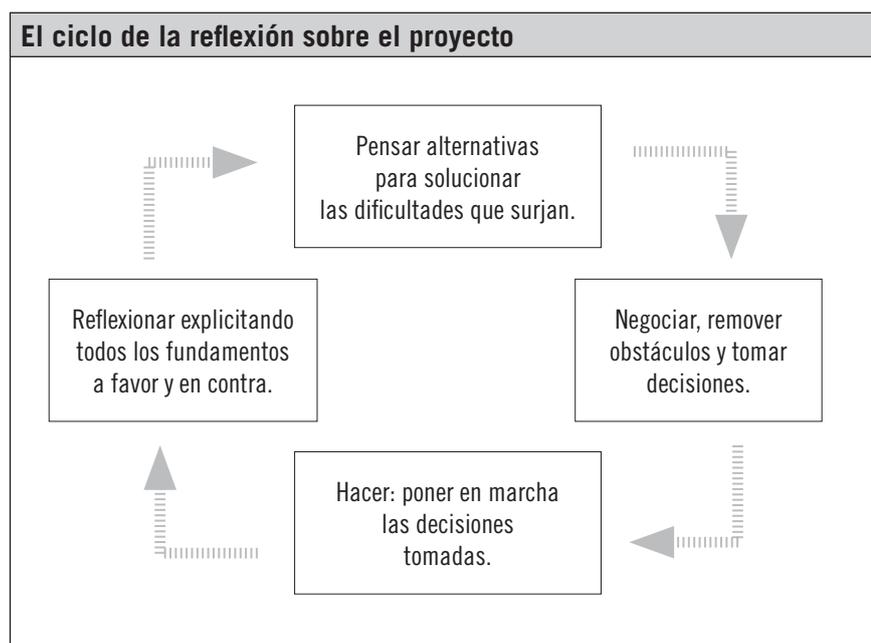
- *Implementación*: es la ejecución de lo planificado.
- *Evaluación*: constituye el proceso de realizar el peritaje sobre el proyecto en cada una de sus fases y analizar su repercusión en cada uno implicado y en el entorno.

Cada etapa debe ir acompañada por procedimientos de comunicación y difusión que generen confianza, favorezcan la participación y debiliten las resistencias.

El proyecto debe satisfacer, además, ciertas condiciones que se evaluarán en distintos momentos:

- *Relevancia*: el proyecto, ¿es realmente importante y satisface una real necesidad? ¿Existen otras necesidades que deben ser satisfechas prioritariamente?
- *Eficacia*: ¿los recursos y las estrategias que se proponen son los que corresponden para su mejor puesta en marcha?
- *Efectividad*: para ejecutar el proyecto, ¿tenemos recursos humanos, materiales, financieros, de gestión, de administración?
- *Eficiencia*: ¿cómo podremos evaluar y cómo estamos evaluando si los recursos disponibles están bien asignados y cumplen con los objetivos? ¿Qué mecanismos se prevén para realizar ajustes necesarios?

El ciclo de reflexión, discusión y toma de decisiones es continuo y debe continuarse no sólo mientras se diseña el proyecto, sino durante todo su desarrollo.



PROYECTO ESCOLAR Y PROYECTOS ESCOLARES

El proyecto escolar o proyecto institucional es la base, la estructura, sobre la que se desarrolla la vida institucional. Dentro de este proyecto básico surgen necesidades, ideas, que originan otros caminos que no se contraponen a él, sino que se desarrollan como ramales de un mismo recorrido. Surge un punto de insatisfacción, se percibe un problema que no tiene respuesta adecuada: se origina un proyecto para darle respuesta.

- ¿De dónde parte el proyecto?
- Plantear la necesidad.
- Identificar el problema: ¿qué queremos resolver? ¿En qué contexto?
- Justificar la propuesta de innovación.
- Señalar la relación con el Proyecto Educativo Institucional (misión y visión institucional).

El surgimiento de un proyecto implica que, en algunos integrantes del equipo, se ha generado un proceso de reflexión y discusión pedagógica que debe instalarse en el debate institucional. La etapa inicial del proyecto es entonces la detección del problema y la clarificación de la necesidad que debe ser satisfecha.

Todo proyecto que se someta a debate generará diferentes reacciones dentro del equipo institucional. Surgirán inevitablemente voces de defensa de quienes aprecien que es una oportunidad y voces de rechazo de quienes lo vean como una amenaza o simplemente no lo perciban como la solución adecuada. El debate es necesario; y de él nacerán cambios, adaptaciones, consensos y también resistencias que deberán ser tenidas en cuenta y valoradas para encontrar la forma más adecuada de enfrentarlas. Los procesos de cohesión y de fractura, de diferencias y consenso son inevitables y deben considerarse un conjunto de fases por el que es necesario transitar pues permite el desarrollo de propuestas, el surgimiento de estímulos para el trabajo en equipo, la madurez de las relaciones de desempeño profesional y la generación de conductas de liderazgo en los diferentes actores institucionales.

Todo proyecto involucra una situación nueva y exige a los actores esfuerzos y riesgos. Esfuerzos que pueden requerir más tiempo de dedicación, capacitación o entrenamiento en una nueva competencia, nuevas o mayores responsabilidades, modificación de las rutinas y riesgos por pérdida de autoridad o de autonomía, perturbación en el orden establecido, surgimiento de conflictos personales y profesionales, surgimiento de imprevistos. Estas situaciones son lícitas, y es preciso anticipar que pueden suceder; si no ocurrieran, significaría que ningún cambio se ha generado. Sin embargo, al mismo tiempo, debe pensarse cuáles pueden ser las recompensas que satisfagan asumir estos esfuerzos y riesgos. Estas recompensas no son necesariamente económicas y financieras, sino que bien pueden ubicarse en el marco de mejoras en las relaciones

dentro de la comunidad educativa o de las condiciones de trabajo, en un marco de estímulo en el desarrollo profesional y personal, en la ampliación de las posibilidades de contactos con expertos del área, etc. Si es ineludible que esas recompensas se negocien y prevean de acuerdo con los recursos de cada institución.

LA INFORMACIÓN Y LOS DATOS

Estar sumergidos en la práctica diaria dentro de una institución y en las situaciones que en ella acontecen puede hacer que algunos de sus integrantes olviden que otros participantes o colaboradores pueden desconocer aspectos y detalles que a aquellos les resultan muy familiares. Por eso, es fundamental recordar que los datos deben registrarse meticulosamente, con precisión y exactitud, para que la realidad que tenemos que describir sea comprendida por cada lector del proyecto.

Revisemos este ejemplo:

Nuestra población escolar pertenece, en una amplia mayoría, a los estratos medios; el núcleo familiar está comprometido con los proyectos que propone la institución y presta, en forma permanente, colaboración ante los distintos requerimientos.

La escuela comparte el edificio con el nivel de ESB, el estado de conservación es bueno y posee seis aulas, un laboratorio, una biblioteca, cocina, salón de usos múltiples, baños, sala para Secretaría y Dirección. Se atiende a una matrícula total de trescientos cincuenta alumnos.

Ante este texto, ¿podemos saber de qué escuela se trata? ¿Cuántos niveles atiende? ¿Cuántos alumnos en cada nivel? ¿Cuán apropiado es el edificio para la actividad que se desarrolla? ¿En qué grados o niveles tiene más dificultades? ¿Y menos? ¿Tiene problemas de equipamiento? ¿Son apropiadas las dimensiones para la cantidad de alumnos?

Leamos otro texto: “Los docentes atendemos a alumnos pertenecientes a familias de escasos recursos. Entre ellos, se observan problemas de salud y dificultades de aprendizaje”. ¿Cuánta información más sería necesaria para que cada uno de nosotros conociera aproximadamente cómo es esa escuela, cómo es la población a la que atiende y en qué se diferencia de otras que podrían quedar incluidas en la misma descripción?

Pensar las prácticas

- Trate de describir su institución para que cualquier persona que la desconozca tenga una idea lo más aproximada posible a la realidad existente.
- Realice esta descripción sin recurrir a adjetivos o a juicios de valor que no estén acompañados por una fundamentación con datos explícitos.
- Solicite a otras personas de su equipo que realicen el mismo ejercicio individualmente y luego compárenlos para llegar a un acuerdo sobre la descripción más detallada (no abrumadora) y objetiva de la situación.

- La información imprescindible en esa descripción estará constituida por los siguientes ítems:
 - los datos de comunicación y ubicación del edificio,
 - la infraestructura,
 - las características de la población escolar,
 - la matrícula,
 - el equipo escolar.

LOS OBJETIVOS: ¿QUÉ QUEREMOS HACER Y PARA QUÉ?

¿Para qué ideamos un proyecto? Este tiene un objetivo por el cual fue diseñado y objetivos específicos que guían en el logro de los productos de ese proyecto: la innovación de las prácticas de enseñanza, la capacitación, la mejora del edificio, la comunicación con las familias, el trabajo articulado con otra organización. La claridad del objetivo general favorecerá el planteo de objetivos específicos: ¿qué queremos producir? Estos constituirán el objetivo de la evaluación del proyecto.

Como ya advertimos en los capítulos previos, no deben plantearse demasiados objetivos; y estos deben cumplir el requisito de ser evaluables, es decir, deben poder responder a las preguntas: ¿cómo sabremos que se lograron?, ¿cómo se evaluarán?

De un objetivo general, se desprenden objetivos específicos; y un objetivo deriva en actividades y en indicadores de evaluación.

Preguntas para formular al plantear un proyecto

¿Están las metas y los límites bien definidos? Asegúrese de ello revisando el proyecto con quienes no lo hayan redactado y constate si ellos interpretan lo mismo que se quiere expresar.

Los plazos, ¿son adecuados? Recuerde que plazos muy breves impiden concretar las acciones, pero plazos muy dilatados dificultan la evaluación y su seguimiento. Divida las acciones en plazos que permitan ir ponderando dificultades y logros.

El proyecto, ¿se ajusta a las reales posibilidades de la institución y a los involucrados? Una planificación demasiado optimista se verá reflejada en objetivos difíciles de cumplir, y una planificación con pocas expectativas no estimulará a los que deben trabajar en él.

¿Se ajusta a las competencias y a los recursos? Conozca las competencias de los responsables de acciones dentro del proyecto y de los recursos que se necesitarán para desarrollarlo. No hacerlo ni preverlo puede llevar a que la falta de logros, las frustraciones y la sobreexigencia lleven al proyecto a un punto de estancamiento o de disolución.

¿CÓMO VAMOS A HACERLO?

Es conveniente relatar secuencialmente y en forma coherente cada una de las actividades que se realizarán para llevar adelante el proyecto. Ellas deben desprenderse de los objetivos específicos y expresar coherencia con ellos.

Debe registrarse también qué lapso demandará la ejecución de cada una de esas actividades y qué recursos son necesarios para llevarlas a cabo.

Trate de que los proyectos que se proponga el equipo tengan logros a corto plazo. Sólo de esta manera conseguirá mantener el interés de quienes ya están incluidos en él e incorporar a nuevos integrantes.

Seguimiento y evaluación de proyectos

La evaluación del proyecto también debe ser planificada, y deben establecerse parámetros que indiquen objetivamente si los objetivos han sido alcanzados. Estos parámetros son:

- *¿Qué?*: explicitar cuál es el componente de la realidad que vamos a observar.
- *¿Qué información?*: dentro de ese componente de la realidad, puede haber varias informaciones que nos resulten más útiles o necesarias.
- *¿Qué medida?*: qué estándares se van a usar para medir lo que queremos evaluar, debe ponerse siempre un indicador que permita categorizar la información.
- *¿Cómo se recolecta la información?*: en qué lugares buscaremos datos para responder a las preguntas anteriores, qué documentos consultaremos o qué haremos para buscar el dato.
- *¿Quién?*: se deberán designar responsables de cada acción de evaluación.
- *¿Cuándo?*: implica fechas de comienzo y de finalización y lapsos en los que transcurren las acciones.

Ejemplo de evaluación de un proyecto: Aumento de la participación de los padres en la escuela

¿Qué?	¿Qué información?	¿Qué medida?	¿Cómo se recolecta la información?	¿Quién?	¿Cuándo?
Colaboración de los padres.	Asistencia a convocatoria. Uso de los canales de comunicación.	La asistencia aumenta, al menos, un 20%. Las comunicaciones llegan al referente indicado en el 70% de los casos.	Actas de las reuniones. Cuadernos de comunicaciones. Registro de entrevistas de los docentes y del personal de atención a padres.	Secretaria (Luisa A.) Docentes de cada grado y vicedirectora (María D.)	2 de marzo al 20 de diciembre de 2006.

		<p>Un 80% de las comunicaciones son enviadas por medio del cuaderno de comunicaciones.</p> <p>El 95% de los padres conocen los horarios de atención de los maestros.</p>		
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Anexo III. Hacer de una escuela una buena escuela.
 “Capítulo 4. Herramientas para trabajar en la escuela”

Los objetivos planteados inicialmente pueden resultar inalcanzables o ser de muy difícil logro. La evaluación continua permite adecuarlos. Cuando no se cumple con los objetivos, las razones pueden ser varias:

- el objetivo no era adecuado;
- las acciones planteadas para lograrlo no fueron adecuadas;
- los plazos previstos fueron demasiado ajustados;
- hace falta adecuar los recursos y los apoyos;
- cambió el contexto;
- desapareció la necesidad o el problema;
- hay insuficiente motivación en el equipo;
- debe generarse más confianza en los involucrados.

EL CONTROL DE LA EVALUACIÓN

Una cultura de mejora incluye la valoración de la institución como un sistema organizado que posibilita dar respuesta a cambios en el contexto. Para eso, debe instaurarse un sistema de evaluación de los pasos que se van dando, que facilitará el logro de los objetivos que persigue el proyecto. La elaboración de un cronograma de acciones que anticipen qué debe tenerse en cuenta beneficia la recopilación de la información que permitirá saber si el camino seguido es el correcto o si han de efectuarse ajustes.

En esta evaluación continua del proyecto, debe incluirse el proceso que se lleva a cabo: las etapas que se van cumpliendo, la asunción de responsabilidades, la asignación de nuevos roles, etc. Los productos se van observando a medida que se desarrolla el proyecto y están íntimamente ligados a los objetivos. Esto implica saber hasta qué punto se satisfacen las necesidades de los destinatarios (se organizó la biblioteca, se desarrollaron los talleres con los padres) y qué efectos, deseados y no deseados, previstos y no previstos se observan (aumento de la responsabilidad de los padres en el proceso educativo de sus hijos, disminución de la tasa de repitencia, se establecen redes de trabajo con otras instituciones).

Ejemplo de cronograma de evaluación de un proyecto: Organización de un taller para padres																
	Semanas															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Reunión para elaborar el cronograma de trabajo en el proyecto y definir responsabilidades.	Lunes 8.00 a 9.30															
Definir alcances, límites y criterios de éxito (reunión).	Lunes 8.00 a 9.30															
Redacción del documento de apoyo. Presentación al equipo escolar.		Jueves 16.00														
Preparación de los documentos y materiales para el taller. Presentación al coordinador.					Jueves 16.00											
Revisión y evaluación de los documentos y materiales. Devolución final al equipo.						Jueves 16.00										
Información a los padres: con comunicaciones telefónicas, personales y escritas.					Carta		Nota en cuaderno									
Exposición en carteleras.					Mensaje 1	Mensaje 2	Mensaje 3	Mensaje 4	Mensaje 5	Mensaje final						
Control de respuestas y asistencia. Informe de evaluación.								Viernes 14.00	Viernes 14.00	Viernes 14.00	Viernes 14.00					
Realización de talleres. Observar proceso y producto.												Viernes 19.00 a 21.30				
Encuestas de satisfacción a padres. Observar impacto y logros.																Hasta Jueves Viernes 12.00
Evaluación y ajuste del taller. Realizar cambios de acuerdo con evaluaciones.																
Presentación del informe final con indicadores de los distintos criterios elegidos.																Jueves 14.00

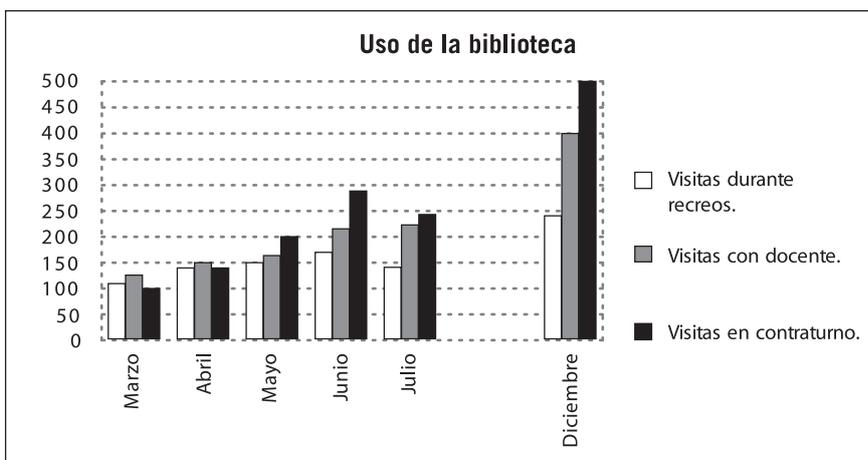
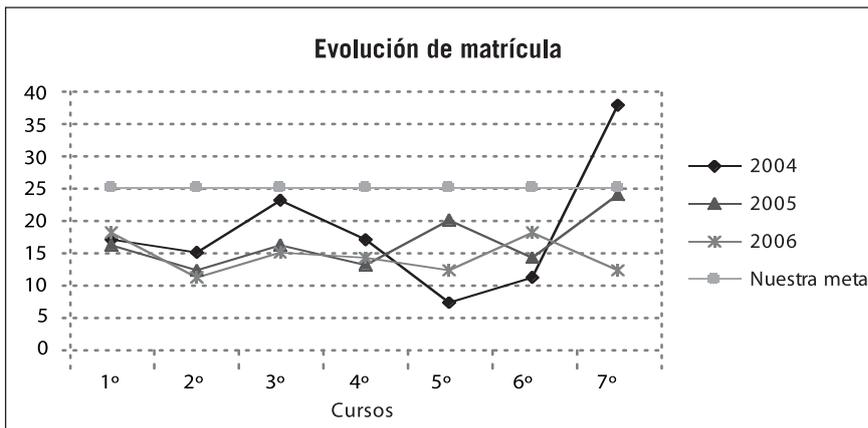
Referencias: Las casillas en gris indican la/s semana/s durante la/s que se llevará a cabo la actividad indicada en la primera columna. / El día y la hora consignados indican el horario de la reunión o el límite de entrega de los materiales. / En algunas actividades se consigna el recurso que debe utilizarse y en el caso que el recurso sea del mismo tipo se numeran los distintos modelos (ver, por ejemplo, los mensajes).



Ningún proyecto puede desarrollarse si no cuenta con indicadores que permitan registrar los avances de cada paso. Controlar estos avances es tan importante como informarlos. Trate de comunicar los avances, así como las dificultades que se presenten a los que participan o estén involucrados en el proyecto. Busque distintas formas para hacerlo y preséntelas periódicamente (tableros de control, esquemas, gráficos, entre otros medios).

EL TABLERO DE CONTROL

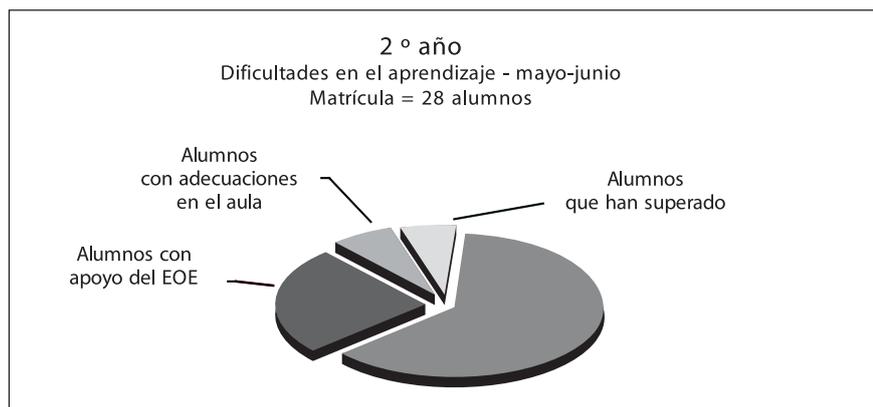
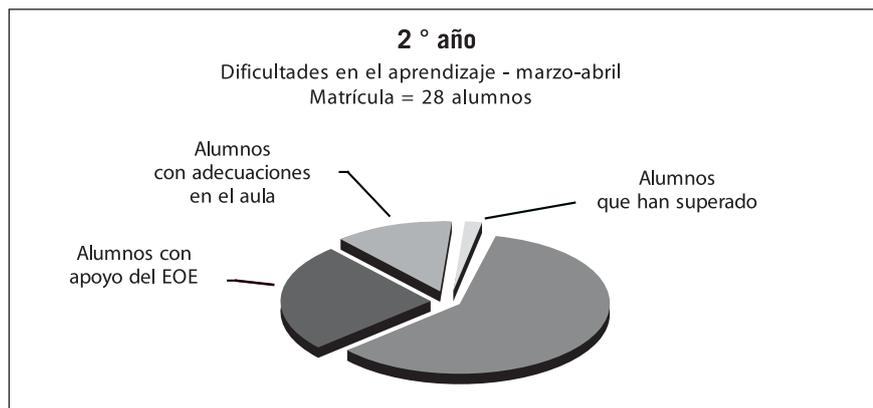
Es una síntesis de los indicadores o de las actividades que se están controlando. Provee una visión global del estado actual y de la evolución deseada al incluir el objetivo al que piensa llegarse. Permite así evaluar rápidamente los avances y las áreas donde hay que concentrar esfuerzos. Si se efectúa la síntesis sobre una pizarra magnética o sobre un tablero que permita movilizar piezas, pueden ir registrándose los cambios a medida que se produzcan. Observemos estos dos ejemplos.



GRÁFICAS COMPARATIVAS

Sirven para exponer visualmente avances o cambios en distintas áreas de aprendizaje del mismo grupo, en distintos grados del mismo nivel o de diferente turno, o en una misma actividad en diversos momentos del año.

Presentamos dos ejemplos de este tipo de gráfico.



Cuadros de situación de proyectos³

A continuación, ofrecemos tres instrumentos que pueden sugerirle ideas acerca de cómo organizar la evaluación de los proyectos o planes de mejora. Se trata de tres cuadros de situación que corresponden a las fases de planificación o diseño, implementación y evaluación de proyectos.

Si, como hemos planteado ya varias veces en este libro, los procesos son tan importantes como los resultados, la evaluación del plan es tan relevante como la evaluación del proceso de planificación e implementación. Finalmente, se trata de una capacidad de la gestión y de la propia escuela y, entonces, interesa conocer cómo ha sido ese proceso y qué lecciones se aprendieron en el camino.

EVALUACIÓN DE PROYECTOS FASE DE PLANIFICACIÓN				
Nombre del proyecto:				
Objetivos:				
Responsables/Participantes:				
Destinatarios:				
Recursos:				
Duración del proyecto:				
Situación inicial o problema que originó el proyecto:				
Actividades de diagnóstico del problema o situación inicial	Actividades de construcción del proyecto	Logros, avances en el proceso	Dificultades, obstáculos, conflictos	Lecciones aprendidas

EVALUACIÓN DE PROYECTOS FASE DE IMPLEMENTACIÓN				
Actividades desarrolladas (Indicar tipo y tiempos)	Resultados parciales (Logros y dificultades)	Ajustes y modificaciones	Lecciones aprendidas	Necesidades a futuro

EVALUACIÓN DE PROYECTOS FASE DE VALORACIÓN DE RESULTADOS	
1. ¿En qué aspectos se han registrado mejoras como consecuencia del desarrollo del proyecto?	
ESCUELA	En la cultura de la escuela (valores, modos de sentir y actuar). En la capacidad para diagnosticar, planificar y evaluar institucionalmente. En la capacidad organizativa para responder a necesidades de enseñanza y aprendizaje.
PROFESORES	En los conocimientos e ideas de los profesores. En la coordinación del trabajo entre los profesores. En la capacidad para trabajar en equipo. En las prácticas de los profesores en el aula.
ALUMNOS	En las actitudes de los alumnos. En el aprendizaje de los alumnos. En el rendimiento de los alumnos. En la inclusión/permanencia de los alumnos en la escuela.
OTROS	
2. Descripción de las mejoras observadas.	
3. ¿Qué relación existe entre estas mejoras y lo expresado en la visión-misión del proyecto institucional?	
4. ¿Qué nuevos aprendizajes docentes y organizacionales generó este proyecto?	
5. ¿Qué problemas o necesidades se visualizan para trabajar desde ahora?	

La reflexión sobre estas cuestiones debe reunir dos condiciones importantes: ser compartida por los integrantes del proyecto, incluidos los destinatarios, y fundarse en información relevante.

Lecturas recomendadas

PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Fainstein, Héctor (1997), *La gestión de equipos eficaces. Organizaciones del siglo XXI*, Buenos Aires, Macchi.

Mahieu, Pierre (2002), *Trabajar en equipo*, México, Siglo XXI Editores.

Pozner, Pilar (2000), “Trabajo en equipo, módulo 9”, en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

PARA LA ORGANIZACIÓN DE LAS REUNIONES

De la Bedoyere, Quent (1998), *Cómo resolver problemas en equipo*, Buenos Aires, Granica.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998), *Nuevas estrategias de gestión (9), Curso para supervisores y directores de instituciones educativas*, Buenos Aires.

Tjosvold, Dean (1993), *El conflicto positivo en la organización. Cómo estimular la diversidad y crear unidad*, Delaware, Estados Unidos, Addison-Wesley Iberoamericana.

PARA LA FORMACIÓN, EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Cantón Mayo, Isabel (2000), *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*, Buenos Aires, FUNDEC.

Mena, M., Lidia Rodríguez y María Laura Diez (2005), *El diseño de proyectos educativos a distancia*, Buenos Aires, La Crujía.

Romero, Claudia (2004), *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Bibliografía

Barth, Ronald (1990), *Improving Schools from Within*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Bolívar, Antonio (2000a), *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid, La Muralla.

_____ (2000b), “El liderazgo compartido según Peter Senge”, en Aurelio Villa (coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (Tercer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos), Bilbao, ICE – Universidad de Deusto.

Cantón Mayo, Isabel (2000), *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*, Buenos Aires, FUNDEC.

- Escudero, Juan Manuel (1999), “El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica”, en Juan Manuel Escudero (editor), *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*, Madrid, Síntesis.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Leithwood, Kenneth (1994), “Liderazgo para la reestructuración de las escuelas”, en *Revista de Educación*, 304 (mayo-agosto), pp. 31-60.
- Mahieu, Pierre (2002), *Trabajar en equipo*, México, Siglo XXI Editores.
- Romero, Claudia (2004a), *La escuela media en la sociedad del conocimiento, ideas y herramientas para la gestión educativa*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Senge, Peter (1998), *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica.
- Tedesco, Juan Carlos (1998), “Fortalecimiento del rol de los docentes: alcance de las discusiones de la 45a. sesión de la Conferencia Internacional de Educación”, en *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año X (28 de septiembre).
- Tjosvold, Dean (1993), *El conflicto positivo en la organización. Cómo estimular la diversidad y crear unidad*, Delaware, Estados Unidos, Addison-Wesley Iberoamericana.



escuelas

La escuela vuelve a la escuela