

Aprender de las escuelas

Una caja de herramientas para directivos y docentes

Autoría

Cristina Carriego, Florencia Mezzadra y Belén Sanchez

Dirección del proyecto

Florencia Mezzadra

Diseño

Patricia Peralta

Edición

Sebastián Zírpolo

© 2017, CIPPEC, Natura.

Si desea citar este documento: Carriego, C.; Mezzadra, F. y Sanchez, B. (2017). Aprender de las escuelas: una caja de herramientas para directivos y docentes. Buenos Aires: CIPPEC y Natura.

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

La opinión de las autoras no refleja necesariamente la posición de todos los miembros de CIPPEC o Natura.

Las publicaciones de CIPPEC están disponibles en su sitio web (www.cippec.org).

CIPPEC alienta el uso y divulgación de sus publicaciones sin fines comerciales.

CIPPEC

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento

T (+5411) 4384-9009 | F (+5411) 4384-9009, int. 1213

Av. Callao 25, 1° A, C1022AAA, Buenos Aires, Argentina

info@cippec.org | www.cippec.org

Natura

T (+5411) 4756-9300

Cazadores de Coquimbo 2860, 2do piso, Munro, Buenos Aires, Argentina

www.naturacosmeticos.com.ar

Indice

Agradecimientos.....	4	La promoción de la comprensión, la producción y la reflexión.....	44
Nota sobre género y lenguaje.....	4	La atención de las diferencias de los alumnos con distintas estrategias.....	46
Introducción.....	5	La diversidad de estrategias de evaluación.....	52
El proyecto.....	5	Núcleo 5. Alianza con la comunidad	56
Escuelas que aprenden.....	5	El reconocimiento de las familias como aliadas para mejorar la educación.....	56
Qué hay en este documento.....	7	La participación de las familias en procesos educativos.....	59
Núcleo 1. Política institucional de inclusión	9	La protección de los niños de su entorno en situaciones críticas.....	63
La inscripción de los alumnos sin seleccionarlos.....	9	Núcleo 6. Clima escolar saludable y productivo	66
El seguimiento de la asistencia de los alumnos.....	13	Relaciones de apoyo y confianza mutua entre los alumnos.....	66
Núcleo 2. Altas expectativas sobre todos los alumnos	17	Relaciones de apoyo y confianza mutua entre los docentes.....	69
La confianza en que todos pueden aprender.....	17	Relaciones cálidas y respetuosas entre docentes y alumnos.....	71
La motivación por el aprendizaje como objetivo pedagógico.....	19	Palabras de cierre.....	73
Núcleo 3. El trabajo pedagógico como prioridad	23	Guía de autorreflexión escolar.....	74
El aprendizaje y las trayectorias como primera preocupación de toda la escuela.....	23	Notas.....	75
La coordinación de la enseñanza a través del trabajo en equipo de los docentes.....	32	Bibliografía.....	76
La fundamentación de las decisiones pedagógicas.....	34	Acerca de CIPPEC.....	80
Núcleo 4. Prácticas de enseñanza inclusivas y de calidad	41	Acerca de Natura.....	80
Clases orientadas a la enseñanza de capacidades y contenidos relevantes.....	41		

Agradecimientos

En primer lugar y muy especialmente, las autoras agradecemos a cada una de las escuelas que nos abrieron sus puertas con generosidad y disposición infinita a contar, explicar y mostrar sus saberes, sus prácticas, sus historias y sus preocupaciones. También agradecemos a los funcionarios de los ministerios de educación provinciales, por facilitar las gestiones necesarias y hacer posible que el proyecto llegara a las escuelas de sus provincias. A los supervisores, por acercarnos las realidades de sus escuelas y colaborar en el proceso de selección de las que visitaríamos.

Gracias al equipo del Programa de Educación de CIPPEC por haber apoyado el proyecto desde sus comienzos y por sus valiosos comentarios durante el proceso de investigación y de escritura. En especial, agradecemos las lecturas de Axel Rivas y Alejandra Cardini; la colaboración de Romina Berardi en el trabajo de campo y la sistematización de los casos; de María Belén Tinetti, María Delia Porta, Olivia de Achával en la revisión de la literatura y de Margarita Olivera y Macarena Feijoó en la redacción. También a Sebastián Zírpolo, Dolores Arrieta, Ana Soffietto, Nicolás Abramovich y Liora Gomel por su colaboración en distintas instancias de la comunicación del proyecto y de la publicación; y a Ana Echenique y Jorge Barbatti por la calidad de su trabajo de filmación y edición del trabajo de las escuelas en la provincia de Salta. Agradecemos también a Rebeca Anijovich por la cuidadosa revisión y los valiosos aportes y comentarios que realizó a las últimas versiones de este documento.

Este proyecto no hubiese sido posible sin el apoyo de Natura Cosméticos. Agradecemos especialmente a Sabina Zaffora y Karina Stocovaz por haber confiado en el proyecto desde un principio.

Nota sobre género y lenguaje

El uso de un lenguaje que no discrimine por género es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo para visibilizar la existencia de ambos géneros, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. Las autoras entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a varones y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Introducción

El proyecto

Esta publicación es fruto del trabajo realizado en el marco del proyecto *Aprender de las escuelas*. El proyecto buscó identificar, conocer y reconocer a las escuelas que desarrollan prácticas que las investigaciones científicas han mostrado que promueven una mejor educación para todos. Es un intento necesario de vincular la teoría, muchas veces percibida como abstracta, con la práctica escolar cotidiana.

Con este objetivo, recorrimos varias provincias argentinas para visitar ejemplos de estas escuelas. Empezamos con Salta y Misiones, y seguimos con Santa Fe y la Ciudad de Buenos Aires. Visitamos más de 30 escuelas; conversamos con directores, maestros y alumnos; observamos clases y espacios de recreación y revisamos sus proyectos más importantes. **Hallamos escuelas activas, pujantes, inquietas y, sobre todo, comprometidas con los aprendizajes de sus alumnos. Escuelas que tienen mucho para compartir con otras.**

En el camino, conocimos también otras escuelas, investigadas en otros proyectos. También son escuelas ejemplares: trabajan en contextos complejos, y logran garantizar que todos sus alumnos adquieran los saberes fundamentales para la inserción social plena. Tanto estas como las

que tuvimos la oportunidad de visitar personalmente confirmaron, una vez más, que **lograr una mejor educación para todos en los contextos más difíciles es posible.**

Este aprendizaje nos motivó a escribir una publicación que recuperara el saber de estas escuelas resilientes, y lo transmitiera a directores, supervisores y docentes en clave de herramientas para la acción y la reflexión. Analizamos las prácticas implementadas en las distintas dimensiones de la vida escolar, y las sistematizamos en una guía pensada para orientar la mejora educativa. Buscamos que este documento vivo —que viene y va desde y hacia las escuelas, que se escribe con el aporte continuo de sus protagonistas— pueda ayudar a repensar y mejorar la práctica educativa cotidiana desde la convicción de que es posible y necesario alcanzar el objetivo de que todos obtengan buenos resultados de aprendizaje.

Escuelas que aprenden

El objetivo que fundamenta esta publicación es el de fortalecer la escuela como un espacio de justicia educativa. Un espacio donde todos aprendan, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes.

En este paradigma, resulta insuficiente generar acciones paliativas. Garantizar el derecho integral a la educación exige revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y, en particular, desde la mirada de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida. **Los equipos directivos y docentes lideramos una pequeña esfera de justicia**, y tenemos a nuestro cargo la definición y aplicación de criterios que pueden ir en una u otra dirección en dimensiones tan diversas como la evaluación de los alumnos, la política de ingreso o la relación con las familias.

En esta línea, es cierto que el desafío es particularmente difícil en las escuelas que trabajan en contextos vulnerables. Son sus alumnos los más perjudicados por las injusticias económicas, sociales y educativas que sacuden a sus familias. Pongamos atención a los siguientes fragmentos:

Hay que comprender que Matías en sexto grado todavía no quiera leer una novela. En su casa no se lee el diario, no se leen libros, no se lee ni se escribe. Apenas sus padres pueden pensar en cómo dar de comer a sus cuatro hijos, en cómo abrigarlos, en cómo resolver el dolor de muelas de otra de sus hijas en el colegio, que hace semanas que se queja y tendrá un turno recién para dentro de un mes.

Es muy razonable que Guadalupe no pueda poner su atención en la escritura del cuento que propone la maestra. Su mamá se fue a Chile. Se suponía que volvía la semana pasada pero todavía no llega. Todos la esperamos porque hace meses que Guadalupe está sin los anteojos que tanto necesita.

Es lógico, ¿qué y cómo le vamos a pedir a Juan si anoche casi no durmió? Se nota su malhumor apenas cruza el umbral de la puerta del colegio. No lograrás que te diga "buen día" y los problemas con sus compañeros comienzan cuando ni siquiera tomó el desayuno, antes de las ocho de la mañana.

Los hermanos Gómez tienen muchas buenas razones para no tener sus cuadernos ni sus uniformes. La última lluvia los trató muy mal y sus mochilas y su ropa corrieron la misma suerte que sus colchones. El papá no puede ayudarlos porque está preso desde hace dos semanas y la mamá está esperando otro niño que nacerá en estos días.

Esta mañana una mamá nos dijo que había tanta humedad en su casa que los hijos que dormían más cerca del piso, amanecían siempre con temperatura. Por eso faltaban tanto a la escuela.

Las frases arriba citadas podrán ser reconocidas como cotidianas por muchos docentes de escuelas de contextos vulnerables. Son situaciones que a veces generan en los educadores cierta resignación o impotencia para pensar y actuar.

En CIPPEC aprendimos que hay muchas, muchísimas escuelas que no se rinden. Las visitamos, conversamos con sus protagonistas, y leímos acerca de ellas en investigaciones. Son las escuelas resilientes, que alcanzan resultados de aprendizaje de alto nivel considerando los desafíos que el contexto les impone. Saben que no lo pueden todo, que son parte de una estructura social mucho mayor y más compleja, pero trabajan para maximizar el impacto de su trabajo. Están lideradas por educadores que se preguntan a diario cómo hacer una diferencia en la vida de sus alumnos. **Son escuelas que aprenden de sí mismas y de otras, y que tienen mucho para enseñar.**

Esta publicación busca acercar los saberes que guían la práctica de estos educadores a todas las escuelas. Queremos que sea un gran hipertexto, una caja de herramientas e ideas que puedan inspirar prácticas que construyan mejores escuelas. Para eso, nos servimos de nuestro recorrido por escuelas resilientes de todo el país, pero también de más de 15 años de trabajo e investigación educativa, camino en el que nos topamos con educadores, reflexiones, recursos, textos, conceptos que pueden inspirar y traccionar la mejora.

Qué hay en este documento

Para lograr que la publicación no fuera una mera recopilación aleatoria de buenas ideas, organizamos las herramientas en torno a seis núcleos de acción escolar, definidos sobre la base de investigaciones sobre escuelas que aprenden y mejoran. El siguiente diagrama los resume:



A lo largo del documento, cada uno de los núcleos de acción está explicado en detalle desde los aportes teóricos principales que lo justifican, y subdividido en sus componentes centrales. A su vez, se los acompaña de herramientas para pensar y actuar, de los siguientes tipos:



CASOS INSPIRADORES: son relatos de escuelas que inspiran, por la convicción y el coraje de sus protagonistas, por los resultados que obtuvieron sus alumnos y/o por lo ejemplar de sus actuaciones. Los fuimos recogiendo en nuestro recorrido por escuelas resilientes de todo el país y también fueron tomados de otras publicaciones.



IDEAS INSPIRADORAS: son ideas concretas y consejos prácticos sobre cómo resolver algunas cuestiones relativas a la gestión escolar. También provienen de nuestro recorrido por escuelas resilientes. Son pequeñas "joyas" que tratamos de rescatar del inmenso "mar" educativo: prácticas que han simplificado el quehacer de directores y docentes en pos de la mejora de los aprendizajes. Se trata de ese conocimiento escondido en las entrañas del sistema educativo del que vale la pena aprender.



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO: son conceptos clave para repensar nuestro trabajo en cada uno de los núcleos, que hemos sintetizado para que puedan ser trabajados en equipo.



BANCO DE RECURSOS: son referencias a herramientas externas concretas (como recursos didácticos o planillas de seguimiento) para trabajar, individualmente o en equipo, sobre los temas nodales de la práctica educativa reflexiva.

Este libro está dirigido a las escuelas como comunidades de práctica y, por lo tanto, a directores y docentes. Da pistas, señala recursos y focos de atención para la reflexión colectiva, pero no se enfoca en estrategias áulicas específicas. No llega al profundo campo de la didáctica, que tiene su especificidad y es objeto de trabajos especializados. A su vez, aunque puede ser utilizado por cualquier escuela, intenta contemplar las especificidades de los contextos adversos por ser particularmente desafiantes.

Por último, cabe aclarar que esta publicación busca ser una guía. Se trata de un conjunto de reflexiones y pistas para orientar el camino, que cada escuela sabrá leer, tomar o dejar según sus necesidades y las cualidades de su contexto. No busca ser un conjunto de actividades prescriptas como recetas, sino más bien un hipertexto inspirador para que cada escuela encuentre su camino en el desafío de hacer realidad los principios constitutivos de la justicia educativa. Busca ser **un llamado a la creatividad de los equipos docentes y directivos impulsada por el sentido de justicia social que nos mueve como educadores.**

Por eso, hacia el final, se incluye una guía de autorreflexión escolar que condensa los distintos núcleos de acción y componentes trabajados en el documento. Se la propone como una herramienta final integradora, pensada para orientar procesos de autoevaluación y reflexión en el equipo directivo y docente.

Núcleo 1. Política institucional de inclusión

Abrir las puertas de la escuela a todos aquellos que quieran formar parte y preocuparse genuinamente porque permanezcan involucrados con la propuesta educativa.

La inscripción de los alumnos sin seleccionarlos

La inscripción de los alumnos sin seleccionarlos es la forma más concreta de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. En el ingreso se determina el acceso formal de los alumnos a la escuela, principal condición para avanzar en el acceso real a una educación de calidad.

Las escuelas de gestión estatal en la Argentina tienen la obligación de inscribir a todos los niños y jóvenes que se presentan y, en este sentido, podemos decir que el acceso formal sin discriminación a la escuela está asegurado en el plano legal. En el plano de la práctica, sin embargo, sucede que algunas escuelas realizan prácticas de selección de alumnos o familias que provocan situaciones de exclusión y segregación (Veleda, 2012), que profundizan la creación de circuitos educativos diferenciados, brindando oportunidades de aprender muy disímiles a distintos alumnos. Hay algunas que se convierten en escuelas "de repetidores", por abrir sus puertas a todos aquellos que

han sido directa o indirectamente expulsado de otras; o "de clase media", por congregarse a los hijos de las familias mejor posicionadas socialmente o informadas acerca de la calidad de la educación. Los alumnos que asisten a ellas se ven perjudicados o beneficiados por círculos viciosos que aumentan las desigualdades y cristalizan la segregación educativa: las escuelas con mejor reputación son las más buscadas por los maestros con los mayores puntajes y por las familias más informadas; mientras que las escuelas estigmatizadas suelen recibir a los docentes que no las eligieron y que, por tanto, suelen estar menos motivados y proclives a cambiar de escuela con mayor frecuencia.

Estas prácticas de selección son a veces más conscientes que otras. Existen acciones de discriminación deliberada, donde desde la institución se favorece el ingreso de familias con ciertas características y se rechazan otras. También existen prácticas más sutiles cuyos efectos pueden no ser advertidos por las escuelas. Por ejemplo, cuando los alumnos son inscriptos por orden de llegada se está beneficiando a aquellas familias que están más informadas sobre los procedimientos y fechas que maneja la escuela, y perjudicando a las que no tienen acceso a esa información o no logran organizarse para llegar temprano en los días de inscripción.

La inscripción de los alumnos implica además una decisión respecto del curso que se les asigna. Con respecto a este segundo aspecto, es importante evitar los circuitos diferenciados que pueden derivar en injusticias dentro de la propia escuela. En las que funcionan en más de un turno, si se asignan alumnos en turnos por orden de llegada, puede que termine conformándose a la mañana un turno donde predominen los hijos de las familias con mayor capital social y más informadas, que concurren a la inscripción más temprano sabiendo de los beneficios que esto conlleva; y a la tarde un turno que agrupa a los alumnos más desaventajados. Lo mismo sucede cuando se establece como criterio de asignación de turnos las trayectorias escolares de los alumnos, y se envía al turno tarde a aquellos que han repetido uno o más cursos. Se genera así una diferencia entre turnos que se traduce en distintas expectativas de los docentes y de la escuela hacia sus alumnos.

También es injusto favorecer la segregación dentro de distintos cursos en un mismo turno, donde toda la comunidad sabe que los cursos "A" concentran a los alumnos con mayor desempeño y éste va empeorando a medida que se avanza en el abecedario. Las expectativas de los docentes y de la escuela en general sobre los alumnos de los distintos cursos tienen efectos devastadores en términos de justicia educativa cuando se da esta segregación por turnos.

Velar por la construcción de aulas lo más inclusivas y heterogéneas posibles tiene un valor intrínseco de integración social, además de un valor instrumental, pues redundan en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (ver [Herramientas](#)).

Por más altos que sean los resultados educativos y sus indicadores de eficiencia interna, las escuelas selectivas no pueden considerarse escuelas justas. Las escuelas verdaderamente justas abren sus puertas a todos y trabajan por brindar a cada uno de sus alumnos una educación de calidad. **Garantizar el acceso irrestricto a la educación obligatoria debe ser un objetivo innegociable en cada escuela, piedra fundamental de su política institucional de inclusión.**



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La inscripción de los alumnos sin seleccionarlos



CASO INSPIRADOR

Desarmando el turno de repetidores

En nuestro recorrido por las provincias visitamos en la ciudad de Salta la Escuela N° 5035 "Batalla de Salta", una institución en la que los alumnos eran distribuidos en los turnos en función de sus trayectorias escolares. Al advertir sobre el efecto estigmatizante de esta regla, la directora propuso revertirlo autorizando que los alumnos repetidores pudieran hacerlo en su turno. Así aumentó la heterogeneidad de los grupos. En palabras de la directora, "Antes, el turno tarde era el castigo por haber repetido. Ahora decidimos que cada alumno repita en su turno y estamos trabajando para que no tengan ese estigma y mejoren su rendimiento. Muchos profesores son los mismos para ambos turnos".



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

La importancia de construir escuelas diversas

No seleccionar a los alumnos en el momento del ingreso es una forma de construir aulas lo más diversas posibles. Esta característica tiene un valor intrínseco: la diversidad sociocultural del alumnado es una condición fundamental para la construcción de la cohesión social, la mejora de los aprendizajes y la diversificación de la experiencia educativa.

En primer lugar, la concepción de la escuela como un lugar de vida donde se aprende "en sociedad", donde se "hace la sociedad", apela necesariamente a la diversidad social. En un contexto de hermetismo social, la idea misma de sociedad conformada por grupos cultural y económicamente heterogéneos no puede parecer menos que una abstracción. La transmisión de una "cultura cívica" común que una a cada ciudadano a la nación y a los valores democráticos que la fundan más allá de las comunidades particulares, resulta difícil cuando dicha transmisión se realiza en espacios escolares donde prima la homogeneidad social.

No seleccionar a los alumnos en el momento del ingreso es una forma de construir aulas lo más diversas posibles. Esta característica tiene un valor intrínseco: la diversidad sociocultural del alumnado es una condición fundamental para la construcción de la cohesión social, la mejora de los aprendizajes y la diversificación de la experiencia educativa.

En primer lugar, la concepción de la escuela como un lugar de vida donde se aprende "en sociedad", donde se "hace la sociedad", apela necesariamente a la diversidad social. En un contexto de hermetismo social, la idea misma de sociedad conformada por grupos cultural y económicamente heterogéneos no puede parecer menos que una abstracción. La transmisión de una "cultura cívica" común que una a cada ciudadano a la nación y a los valores democráticos que la fundan más allá de las comunidades particulares, resulta difícil cuando dicha transmisión se realiza en espacios escolares donde prima la homogeneidad social.

En segundo lugar, como lo demuestran diferentes estudios (Dupriez, 2010; Duru-Bellat, 2002, 2004, OCDE, 2007, 2010; OCDE y UNESCO, 2003), cuanto mayor es la heterogeneidad social en las escuelas más alto es el rendimiento general del sistema educativo, como efecto de las relaciones horizontales entre los alumnos y de éstos con los docentes. A la inversa, como lo plantea Dubet, "las clases homogéneas de nivel acentúan las diferencias entre los alumnos. El agrupamiento de los más débiles en la misma clase debilita sus avances, si no los impide directamente" (2005: 29).

La homogeneidad social disminuye las oportunidades de influencia mutua entre los alumnos más y menos avanzados, fenómeno denominado "efecto par". Además, la concentración en una misma escuela de alumnos desfavorecidos influye sobre las prácticas de los docentes que tienden a tener bajas expectativas respecto de los progresos posibles de sus alumnos. Así, en algunos casos enseñan un currículum diluido o destinan menos tiempo a las tareas pedagógicas que en otros contextos, impactando negativamente sobre los aprendizajes (Duru-Bellat, 2002, 2004; Trouilloud y Sarrazin, 2003).

En tercer lugar, la heterogeneidad sociocultural de los alumnos constituye una pieza fundamental de la diversificación de la experiencia educativa, al ampliar los intereses, cosmovisiones y proyectos futuros de las nuevas generaciones. Como lo plantea Crahay en su libro sobre la escuela justa, "la ética del respeto de las diferencias debe ser reconsiderada y abrirse a la idea del enriquecimiento recíproco de los individuos por el encuentro de sus especificidades. Las comunidades de aprendices suponen que los docentes (y la sociedad) superen esta ética de la coexistencia pacífica para osar una pedagogía del mestizaje cultural" (Crahay, 2000: 411).

*Extraído de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011: 99).

El seguimiento de la asistencia de los alumnos

La asistencia de los alumnos es el punto de partida de docentes y directores para la planificación de lo que sucede en la escuela y, en particular, en el aula. Cuando se prioriza el trabajo pedagógico, directores y maestros advierten cómo avanzan los niños cuando asisten a clases y cuánto les cuesta volver al ritmo cuando faltan muchos días.

Las inasistencias afectan fuertemente la autoestima de los niños cuando ven que no están a la altura de sus compañeros para resolver las actividades propuestas. En el largo plazo, pueden ser la causa de la pérdida del año escolar e incluso del abandono definitivo.

Constituyen uno de los problemas más frecuentes en las escuelas que atienden los contextos más vulnerables. Allí sobre todo, los niños o jóvenes faltan reiteradamente por razones que escapan a nuestro margen de acción: problemas de traslados, lluvias que afectan las viviendas y los caminos, enfermedades que no se atienden en forma oportuna ni efectiva, dificultades en las vidas de los padres que les impiden organizarse para llevar a sus hijos a la escuela, falta de conciencia de la importancia del trabajo escolar cotidiano, hijos mayores que quedan al cuidado de hermanos que aún no alcanzaron la edad escolar, e incluso por la necesidad de salir a trabajar para sostener a la familia.

Pero también lo hacen por cuestiones que son propias de la escuela y sobre las que sí podemos actuar. El clima escolar, la relación entre docentes y alumnos, el vínculo entre las familias y la escuela, las relaciones de compañerismo entre los alumnos y la propuesta educativa que se ofrece inciden en la motivación de los alumnos por asistir a la escuela (y de sus familias por promoverlo). Entender que este tipo de factores también se asocia con las inasistencias es importante para no asumir que el problema se vincula solamente con dificultades de las familias de los estudiantes. Es necesario revisar también el funcionamiento escolar y lo que sucede en el campo de la socialización de los niños y jóvenes.

Trabajar explícitamente desde la escuela para cuidar las relaciones interpersonales, promover la participación concreta de las familias y preguntarse constantemente por el atractivo de la propuesta educativa ofrecida son factores que se distinguen en las escuelas que logran una mayor asistencia por parte de sus alumnos.

Además de las estrategias que podemos denominar universales (por estar dirigidas a todo el alumnado) y preventivas (por apuntar a que las inasistencias no sucedan), también pueden diseñarse acciones paliativas más focalizadas. Estas últimas están orientadas a revertir la tendencia a ausentarse de aquellos alumnos que más lo hacen así como a facilitar su "puesta al día" con

los contenidos y actividades escolares. Muchas escuelas, sobre todo las que cuentan con personal de apoyo para esto (equipos de orientación escolar o personal de los Centros de Actividades Infantiles o Juveniles, por ejemplo), se organizan para realizar visitas a las casas de los alumnos que tienen el doble fin de diagnosticar la raíz de

las inasistencias y de entablar un diálogo con los alumnos y sus familias para persuadirlos de comprometerse con la asistencia regular. En otros casos, se prueban formatos alternativos de evaluación y recuperación de contenidos, como en el caso de la Escuela N° 507 de Rosario, Santa Fe (ver [Herramientas](#)).



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

El seguimiento de la asistencia de los alumnos



CASO INSPIRADOR

Promover la continuidad desde el interés genuino

La escuela secundaria N° 507 de Rosario, Santa Fe, enfrentaba altos niveles de ausentismo y abandono. Muchos alumnos retomaban las clases después de varios días o incluso meses de ausencia. Los docentes los llamaban "estudiantes discontinuos", "jóvenes desinstitucionalizados". Se los notaba alejados de la cultura de la escuela y con muchas dificultades para generar vínculos con los compañeros y maestros.

En este marco, la escuela propuso un proyecto para promover la re-afiliación de los alumnos a la institución. Implementaron trabajos prácticos y proyectos para re-nivelar a los alumnos y ofrecerles la posibilidad de continuar el ciclo. "Tuvimos el caso de una chica que vivía en un búnker, una de esas casitas donde ponen a los chicos a vender droga. Los tienen ahí todo el día, les dan comida, ropa y 400 pesos por día. Al chico que le falta comida en la casa, zapatillas, o campera, eso lo seduce. Sin embargo, con este proyecto logramos que la chica viniera de vuelta y que además incentivara a su novio, que estaba en una situación similar", cuenta el profesor de historia.

Una estrategia que la escuela definió fue fijar los contenidos prioritarios y la forma para alcanzarlos. El objetivo era buscar soluciones para que los jóvenes recuperen los temas perdidos durante los días o meses de ausencia. Para ello, los

profesores desarrollan actividades integrales que abarcaban diversas disciplinas. "Buscamos formatos que resulten atractivos y que contemplen los propios intereses de los jóvenes, sin perder el eje en los contenidos curriculares y que los alumnos puedan llevarse a la casa". Un ejemplo que de ello es el proyecto de educación en derechos donde se abordaron específicamente temáticas relacionadas a la sexualidad, el cuerpo y el género desde Biología y la Formación Ética. Desde el análisis de películas, los docentes articularon contenidos para promover aprendizajes significativos.

A su vez, la escuela dispuso un período de pruebas obligatorias en el mes de noviembre para evaluar el impacto del proyecto y así monitorear los procesos de aprendizaje. De esta forma, la escuela se aseguró que los alumnos llegaran en mejores condiciones a la instancia de evaluación final y no perdieran el año. Esta medida les ha dado muy buenos resultados: elevó la tasa de asistencia y disminuyó el abandono.



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Desarrollar estrategias preventivas y paliativas

Los autores que han trabajado el tema del ausentismo escolar coinciden en mencionar cuatro estrategias para hacerle frente, a través de acciones paliativas y preventivas (González González, 2014). Proponen que la escuela (1) acuerde modos de registro y control de faltas, (2) establezca normas sobre la asistencia a clases y las consecuencias de las inasistencias, (3) introduzca mejoras que promuevan una mayor implicación y apego del alumnado a la escuela y los aprendizajes, y (4) cultive y mantenga relaciones constantes y fructíferas con las familias.

El modo de registro y control de faltas es el punto de partida para dimensionar el problema. Si bien cada docente suele tener presente qué alumnos tienen inasistencias frecuentes, es necesario llevar un registro riguroso e institucional que propicie la evaluación del fenómeno en tres niveles: el del alumno, el del grupo de clase y el institucional. Este rastreo permitirá generar alertas tempranas para el tratamiento del problema con las familias o con otros actores escolares. Asimismo, poder diferenciar las causas de las ausencias ofrece la posibilidad de diseñar estrategias efectivas para combatirlas. Podrá observarse también si la ausencia se da en días o turnos determinados o si se produce esporádica o regularmente. El análisis de todos estos aspectos ofrece información relevante para tomar decisiones y actuar a tiempo y con efectividad.

Distintos estudios muestran que no es suficiente la existencia de normas para reducir el ausentismo. Coinciden en señalar que son el punto de partida para informar con claridad y trabajar por la mejora de los índices de inasistencias. También se ha visto que el "castigo" que pueda derivarse del no cumplimiento de las normas de asistencia puede volverse contraproducente a la hora de integrar a los niños o jóvenes en el trabajo escolar. En contraste, es importante promover el apego por la escuela y desarrollar estrategias educativas que permitan aumentar el compromiso con el aprendizaje. En esta línea, González (2014) recomienda hacer prevalecer el carácter educativo por sobre el carácter punitivo de las medidas que se deriven del incumplimiento de la asistencia: incluso propone que se ofrezcan habitualmente incentivos instructivos, es decir, que el trabajo en las aulas sea tan interesante que motive la asistencia.

Este último aspecto constituye una estrategia en sí misma. Invita a trabajar en la mejora de la enseñanza para que los temas y las actividades contribuyan con el desarrollo del apego de niños y jóvenes a la escuela. Realizar un seguimiento y un apoyo personalizado para que cada uno pueda sentir que tiene un lugar y un trabajo que realizar en la escuela más allá de las dificultades que puedan suscitarse en su proceso de aprendizaje tiene un fuerte impacto. Deben tenerse en cuenta también algunos aspectos vinculados con el clima y la cultura escolar, tales como el desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia. Los factores cognitivos y emocionales influyen en los procesos de enganche o des-enganche de los alumnos con la escuela y esto a su vez se manifiesta en el compromiso con la concurrencia diaria.

Por último, es importante no dar por sentado que las familias deben valorar el trabajo cotidiano de la escuela. Esto puede ser un objetivo a alcanzar y requiere de acciones deliberadas. La apertura de la escuela, la realización de talleres y la convocatoria periódica a las familias pueden ayudar a sellar acuerdos entre los adultos para asegurar una adecuada asistencia y trayectoria escolar.

Núcleo 2. Altas expectativas sobre todos los alumnos

Que todos creamos firmemente en el potencial infinito de los alumnos y en que podemos ayudarlos a llevar su aprendizaje a niveles impensados.

La confianza en que todos pueden aprender

Sabemos que el tránsito de algunos niños y jóvenes por el sistema educativo está marcado por un círculo vicioso de frustración/baja autoestima > bajo esfuerzo y baja motivación > fracaso escolar. Formamos parte de un sistema educativo que encierra al menos a un grupo de alumnos de cada escuela en esta rueda que vuelve insoportable y tediosa la experiencia escolar.

Lo vivimos cuando fuimos alumnos, ya sea en carne propia o a través de la experiencia de algunos compañeros. Hoy, como docentes, somos parte de ese sistema. A veces sin notarlo, pensamos y actuamos sobre la base de una creencia muy arraigada de que no todos pueden superarse y alcanzar los objetivos de máxima. Creemos que algunos simplemente no podrán llegar tan lejos como otros, y por eso hay que conformarse con asegurarles lo mínimo. Frases como "pobrecito, qué le vas a pedir con lo que le está pasando" o "lógico, si su cabecita está ocupada con otros problemas", "no se le puede pedir más, gracias que viene a la escuela", "me tocó

un grupo bastante lento", "él/ella está para más" son moneda corriente en las salas de profesores y van mucho más allá de sus muros: condicionan las interacciones que tenemos con los alumnos, los desafíos que les proponemos, la manera en que formulamos o respondemos sus preguntas, y hasta las calificaciones que les otorgamos.

Y todos esos "mensajes" (en forma de respuestas, preguntas, halagos, retos, adjetivos y calificaciones) llegan a nuestros alumnos y se apilan unos sobre otros. Pronto comienzan a ser reforzados por sus compañeros y hasta por sus padres. Son los pilares de su autoconcepto y su autoestima, al menos en lo que a su rol de alumno se refiere. Así, muchos de nuestros alumnos aprenden, al cabo de algunos años en el sistema educativo, que son "un alumno 7", "un alumno 10" o "un mal alumno". Y cargan con esa etiqueta durante toda su escolaridad: se identifican con ella y comienzan a creerla cierta, respondiendo con sus conductas a todas las expectativas asociadas a ella. Así funciona el conocido "efecto Pigmalión", que implica que las expectativas de los docentes impactan sobre el desempeño académico de los alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Esto sucede en miles de escuelas, aún sin que lo notemos o lo reconozcamos. Sin embargo, podemos proponernos

construir un proyecto de escuela basado en la antítesis de este modelo. Un proyecto de altas expectativas, donde cada intervención, cada pregunta, cada respuesta, cada evaluación y cada clase sea una oportunidad nueva para que cada alumno despliegue al máximo su potencial y su entusiasmo por aprender.

Para hacer de nuestra escuela un espacio cada vez más justo, es importante impulsar una cultura de altas expectativas tanto en el nivel de las creencias como en el de

las prácticas. El primer paso en esta dirección es que todos en la escuela adhieran firmemente a la noción de que todos pueden aprender, que crean en las capacidades de los alumnos de superarse cada día. La reflexión conjunta en equipo es fundamental para afianzar estas convicciones.

El segundo, y no menos importante, es transferir esta creencia al modo en que trabajamos en la escuela. Es superar el peligro de conformarse y no preguntarse cada día cómo mejorar la enseñanza.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La confianza en que todos los alumnos pueden aprender



IDEAS INSPIRADORAS

Los más grandes como tutores: maximizando las expectativas sobre los chicos con sobreedad

En Tartagal, Provincia de Salta, la Escuela N° 4795 Luis María Preti se propuso demostrarles a los alumnos con sobreedad, que en general mostraban muy poca confianza en sí mismos, que se tenían altas expectativas sobre ellos: no solo sobre su capacidad de aprender sino también de ayudar a sus compañeros. Así fue como decidieron implementar el trabajo por grupos heterogéneos: a la hora de realizar actividades grupales, ellos eran distribuidos entre los distintos grupos y nombrados "alumnos tutores".

La escuela confió en que podían ser facilitadores del aprendizaje de los compañeros a los que les costaba entender los contenidos, dada su edad y dado el hecho de que los contenidos les eran más familiares. "Muchas veces entre alumnos se hacen entender mucho mejor que el docente, porque manejan los mismos códigos y transitan las mismas experiencias de aprendizaje que sus compañeros todos los días. Comenzaron a ayudarlos y así mejoró mucho su autoestima. Se sienten útiles y se hicieron visibles", contaba la directora.

La motivación por el aprendizaje como objetivo pedagógico

Quienes enseñamos solemos detectar con rapidez, sobre todo en los contextos más vulnerables, que los niños no siempre se sienten atraídos por el conocimiento, o por lo menos, no por el saber del tipo y la forma que la escuela les ofrece. Esto puede desconcertarnos: significa descubrir que **desarrollar el gusto por conocer es un desafío previo que tenemos que enfrentar si queremos lograr aprendizajes de calidad.**

La raíz enciclopedista del conocimiento exige memorizar bloques de conocimiento poco conectados entre sí y apenas relacionados con la realidad que rodea a los alumnos —transmitidos desde el imperativo de la obligación por parte de maestros estrictos y distantes— se hace eco en muchas aulas. Seguramente ninguna escuela ni ningún maestro se identifica plenamente con este modelo, pero la mayoría de los lectores reconocerá que, al menos en alguna medida, sus huellas están presentes en sus clases o en las de sus colegas.

Reconociendo el modo en que muchas escuelas abordan la transmisión del conocimiento, no es difícil empatizar con los alumnos y comprender las raíces de su falta de motivación, que se acentúa a partir de la dispersión que provocan las pantallas, y a veces de los problemas sociales y afectivos que muchos alumnos viven a diario

en sus casas y, de alguna manera u otra, traen consigo al espacio escolar.

En la escuela tenemos poco margen de incidencia sobre estas últimas cuestiones, pero somos capaces de mover significativamente la aguja de la motivación desde la misma enseñanza. El primer paso será la reflexión conjunta, en equipo, acerca de que la motivación no se da por añadidura. De hecho, si nos esforzamos por desnaturalizar la relación que damos por sentado que tiene que existir entre los niños y el conocimiento, y pensamos concienzudamente sobre la distancia entre lo que los niños esperan y aquello que la escuela tiene para ofrecerles, probablemente concluyamos que hay pocas razones para que se sientan motivados por aprender desde un principio. Al respecto, Meirieu (2016) sostiene que subordinar los aprendizajes a las motivaciones preexistentes implica fortalecer las desigualdades y renunciar a alentar a los alumnos a descubrir saberes que podrían ser emancipadores para ellos.

Después de tomar conciencia sobre esto, el segundo paso será la construcción conjunta y aplicación de una serie de estrategias que apunten a mejorar la motivación. Estas dependerán de las características de los alumnos, de los docentes, del contexto y de los contenidos a ofrecer. Los recuadros de este apartado ofrecen casos inspiradores de escuelas que se han propuesto motivar a los alumnos y lo han plasmado en acciones. No se trata de recetas mágicas ni demasiado recurrentes. Por el

contrario, los ejemplos muestran que el desinterés que parecen mostrar los alumnos por algunos contenidos puede llegar a convertirse en interés –y hasta incluso en una pasión que puede motivar aprendizajes fuera de los límites de la escuela. Para ello deben combinarse: (1) la intención de construir sentido y mostrar la relevancia de los saberes, (2) actividades que desafíen a los alumnos, y (3) docentes que los hagan disfrutar de sus progresos, mostrándoles que son capaces de utilizar lo que saben y retroalimentándolos formativamente durante sus procesos de aprendizaje.

Evitar asumir que los alumnos simplemente no tienen ganas de aprender y revisar las prácticas para ver qué podemos cambiar para motivarlos es una forma más de tener altas expectativas sobre ellos. Es pensar que **todos quieren y pueden aprender, aun cuando sea necesario ajustar la propuesta de enseñanza para que ello suceda desde la motivación y el disfrute.**

En este sentido, también el rol de las familias es central. Nos referimos a la posibilidad de trabajar con ellas en forma conjunta y compartir el interés por el aprendizaje, ya que la motivación por aprender no se construye solamente con estrategias didácticas. Por ejemplo, las escuelas Comunitarias de Aprendizaje (véase el recuadro 5.3) comienzan su etapa de transformación con la definición

de los sueños de la comunidad educativa, construidos por alumnos, docentes y familiares. Esta estrategia se basa en la idea de que el sentido es una construcción colectiva que aumenta cuando predomina el diálogo. Como señalan Aubert, Flecha, García, Racionero y Flecha, "[e]l sentido se crea, al igual que el conocimiento, en la interacción comunicativa. Las relaciones dialógicas establecen contextos para la creación de sentido porque permiten que todas las personas, con independencia de su nivel académico, status social, nivel económico, origen cultural o étnico, participen en diálogos en los que puedan dar sus puntos de vista y argumentar sus opiniones, siendo estas valoradas por su validez y no por la posición de poder que quienes las enuncian ocupan en la escala social" (2008: 83).



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La motivación por el aprendizaje como objetivo pedagógico



CASO INSPIRADOR

La creatividad docente al servicio de la motivación de los alumnos

Daniela, la maestra de apoyo de la Escuela Normal N° 5 de la Ciudad de Buenos Aires, decidió enfrentar el desafío de mejorar las habilidades de lectoescritura de sus alumnos a través de dos estrategias muy ocurrentes.

Para que los niños ejerciten la escritura, Daniela les propuso que imaginen historias que ella misma y otros maestros viven diariamente, especialmente en la escuela. Para ello, se le ocurrió imprimir pegatinas de los maestros con distintas expresiones faciales y en distintas posiciones corporales que repartió a los alumnos con la consigna de que las utilicen para escribir cuentos sobre "las aventuras de la señora Dani".

En la imaginación de los niños, Dani ya vivió un sinfín de situaciones divertidas, a raíz de lo cual en el grado trabajaron en el armado de un libro que reunió todas las historias escritas por los alumnos. A través del humor y del juego, "la señora Dani" logró estimular a sus alumnos a la hora de escribir y, con ello, sus habilidades de escritura. Cada semana, los niños esperaban ansiosos la nueva figurita para ver qué nueva aventura les tocaba imaginar y describir.

Por otro lado, para trabajar específicamente con la lectura, Daniela optó por motivar a sus alumnos pidiéndoles que lean y canten las canciones de sus películas favoritas. Alumnos que no lograban leer una consigna en 2do grado, hoy han avanzado muchísimo como lectores a partir del deseo de querer cantar las canciones junto con sus compañeros.

Los docentes y padres de la escuela cuentan asombrados los avances de los niños.



CASO INSPIRADOR

Aprender en diálogo con el contexto

En San Javier, Misiones, conocimos la Escuela N° 68, una escuela semirural muy preocupada por generar experiencias de aprendizaje que fueran motivadoras para sus alumnos. En las clases que visitamos, vimos alumnos construyendo un semáforo con ayuda de su profesora de Tecnología mientras trabajaban en el análisis de distintas conductas en sociedad con la profesora de ciencias sociales y formación ética. Recorrimos también la laguna artificial que los alumnos de 7mo construyeron en el marco del proyecto "Al Agua Rana", que armaron con su maestra cuando quisieron "hacerle una casita a la rana verde que apareció en el grado".

Visitamos el "Museo de aula" que lleva adelante la Srta. Katy, docente de ciencias sociales, donde junto a sus alumnos recolectan y curan objetos antiguos representativos de la cultura e historia de San Javier para luego enviar los más relevantes al museo de la ciudad. En la clase de ciencias naturales, por su parte, nos llamó la atención ver un frasco semivacio, donde nos contaron que había una oruga que hizo caer el frasco al piso el día que se convirtió en mariposa: fue allí cuando la liberaron y aprovecharon la ocasión para estudiar las etapas de la metamorfosis de la mariposa, lo que luego plasmaron en un papel afiche.

Así, tanto en los espacios de taller como en las áreas fundamentales, los maestros trabajan los contenidos curriculares desde los intereses y la realidad de los niños, ofreciéndoles auténticas experiencias de aprendizaje con sentido. Todo el equipo de la Escuela 68 trabaja para crear experiencias en las que el aprendizaje llega casi por añadidura, como fruto de la significatividad y el interés asociado a cada una de ellas.

Núcleo 3. El trabajo pedagógico como prioridad

Hacer que todo lo que sucede en la escuela gire en torno al objetivo de que todos nuestros alumnos aprendan.

El aprendizaje y las trayectorias como primera preocupación de toda la escuela

Todos en la escuela somos conscientes de que **la verdadera justicia educativa no se define por que los alumnos estén dentro o fuera de la escuela sino por su posibilidad de desarrollar procesos de pensamiento que les permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo** (Aguerrondo, 2008). En este sentido, podemos distinguir distintos tipos de marginación educativa: (1) la exclusión total, la de aquellos que no ingresan a la escuela; (2) la exclusión temprana, que sucede cuando algunos alumnos son expulsados del sistema antes de alcanzar aprendizajes básicos; y (3) la marginación por inclusión, por la cual dentro de las escuelas se generan circuitos educativos de calidad desigual (véase el Núcleo 1 para ampliar).

La tercera es la más difícil de identificar y la que más lenta y gradualmente se produce. No por ello debemos dejar de prestarle atención, puesto que podría derivar en resultados tan graves como los anteriores: la marginación dentro de la inclusión genera (para algunos) aprendizajes

de baja calidad, lo que deriva en la discontinuidad de las trayectorias educativas, lo que a su vez puede terminar en el abandono.

Se trata un desafío que nos preocupa y motiva a todos, sobre todo en los contextos más vulnerables. Leemos, escuchamos y conversamos mucho acerca del tema. Sin embargo, en la mayoría de los casos, garantizar que todos estén en la escuela y aprendiendo en la misma medida (inclusión, calidad y equidad) sigue representando un triángulo de objetivos irreconciliables, donde pareciera inevitable escoger dos.

No hay una única forma de alcanzar este triple objetivo ya que cada escuela tiene sus necesidades y desafíos específicos. Lo que sí está claro es que el camino para incidir desde la escuela sobre la calidad y la equidad de los aprendizajes es la pedagogía: la enseñanza es lo que más debe preocuparnos porque es la herramienta más poderosa de construcción de justicia que tenemos y que podemos mejorar.

Es importante que todos "tengamos prendidas las antenas" del aprendizaje y las trayectorias. En este sentido, uno de los desafíos que tenemos –en particular desde la gestión escolar– es estar atentos a la cantidad de tiempo

escolar que utilizamos para alcanzar los objetivos de socialización, contención y enseñanza (Gallart, 2006), siendo siempre conscientes de la cabal importancia de alcanzar buenos resultados de aprendizaje y no solo trabajar para que los niños y jóvenes "estén bien" en la escuela. Esto implica pensar estrategias para lograr que la contención social no se convierta en el único objetivo por cumplir sino en una condición inicial que favorezca el aprendizaje de

habilidades y promueva experiencias llenas de sentido en la dimensión social y afectiva.

En la sección "Herramientas" de este apartado acercamos una serie de textos que pueden ayudar a priorizar lo pedagógico de distintas maneras: casos que inspiran, recursos prácticos y reflexiones teórico-prácticas que pueden guiar las reuniones de equipo.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

El aprendizaje y las trayectorias como primera preocupación de toda la escuela



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

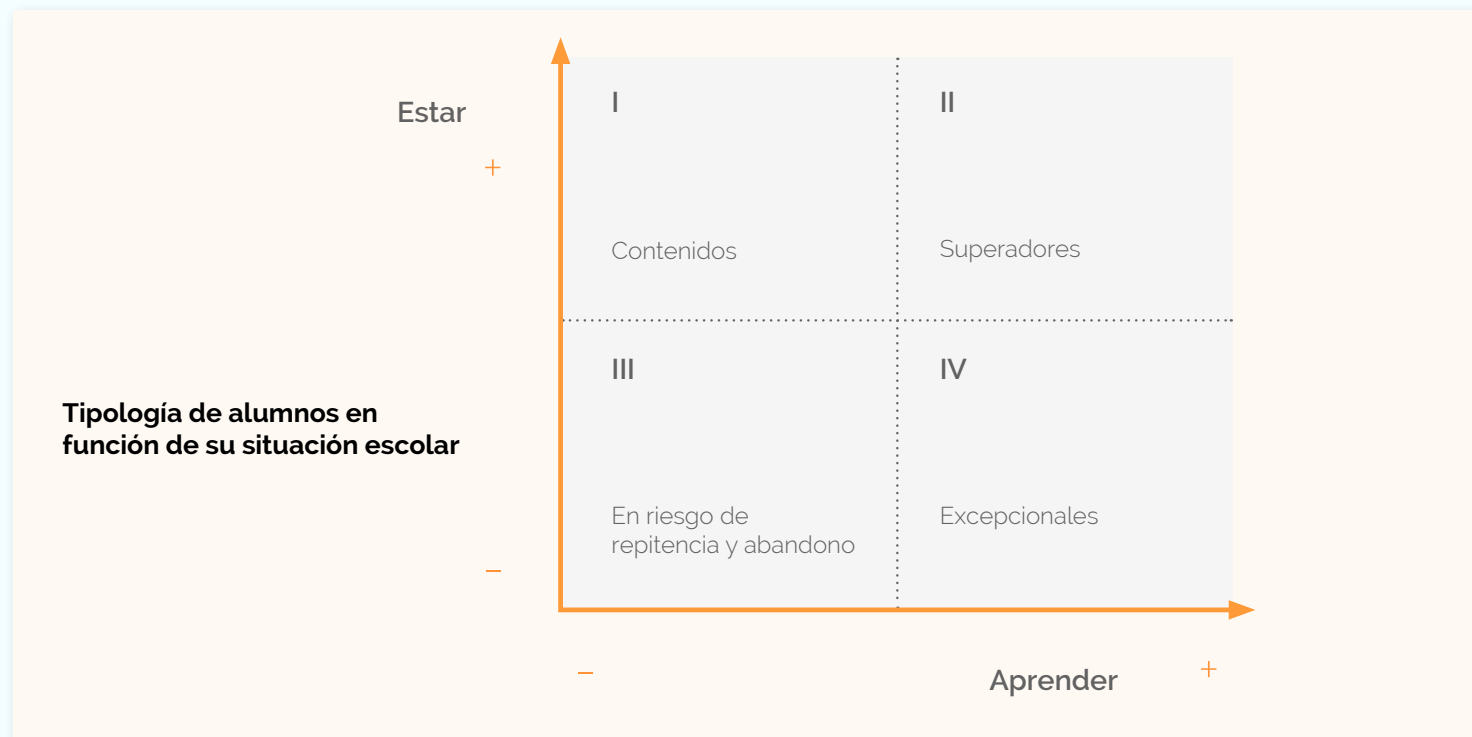
¿Cómo están y están aprendiendo nuestros alumnos? Un recurso analítico

En el Colegio Madre Teresa, en Virreyes, Provincia de Buenos Aires, la preocupación por diferenciar el "estar" en la escuela del "aprender" en la escuela llevó a su equipo directivo a elaborar una herramienta de diagnóstico de los alumnos, que permite analizar la situación de cada niño o joven en la escuela. Este análisis permitió transmitir a los docentes la importancia de establecer aquella diferencia y de ver qué estrategias implementar para que en cada niño pueda conjugarse en el mayor grado posible el "estar bien" y el "aprender lo suficiente".

En el eje "estar en la escuela" los alumnos pueden ubicarse en cualquier lugar del continuo entre el estar mal y el estar bien. Esto considera su adaptación a una organización que exige cumplir con normas de convivencia y desempeñar el rol de alumno, y que implica involucrarse en las tareas de aprendizaje (que pueden resultar o no en el logro de aprendizaje). En el eje del "aprender", los alumnos pueden ubicarse entre el "no aprender" y el "aprender lo suficiente" para seguir participando de la dinámica del sistema educativo e integrarse exitosamente en el nivel medio.

El sentido de esta tipología es ofrecer una herramienta para basarse en un análisis que no sea el de las calificaciones. Como síntesis de la evaluación, éstas últimas parecen insuficientes para reflejar esta singular combinación entre estar y aprender en la escuela. A partir de esta nueva organización de la información se realiza un diagnóstico institucional. Asimismo, dada la impronta que tiene el objetivo de contención social en las escuelas que atienden poblaciones vulnerables, es importante estar siempre atento a cómo se articulan los objetivos de socialización, contención y enseñanza (Gallart, 2006). En este modelo, los objetivos de socialización y contención social se integran en el eje de "estar en la escuela" y, en contraste, los de "enseñanza y aprendizaje" se consideran en el eje del "aprender".

El siguiente gráfico sintetiza la relación entre los ejes y funciona como una herramienta visual para analizar la situación de los alumnos en función de su ubicación en distintos cuadrantes:



Cuadrante I: Alumnos contenidos

En los niños que están en el primer cuadrante (están bien en la escuela y no aprenden lo suficiente) podemos reconocer que existe un bienestar propio de la socialización secundaria. Los niños están en la escuela, cumplen las normas que se proponen y comparten sus días con sus pares sin demasiados conflictos. Les gusta ir a la escuela y participan en una propuesta de enseñanza sin comprometer esfuerzo o intenciones de superación. No siempre cumplen con lo indicado por el maestro, pero la ausencia de indisciplina les permite transitar su escolaridad sin demasiados conflictos.

Estos niños están cómodos en la escuela, aunque corren riesgo de repetir o de no poder sostenerse en el sistema educativo debido a que no adquieren las habilidades básicas necesarias para seguir transitando con éxito su escolaridad.

Cuadrante II. Alumnos superadores

Los alumnos superadores tienen la característica de estar bien en la escuela y aprender lo suficiente para pasar de grado. Esto puede determinarse a partir del juicio del maestro, o de los resultados de los alumnos en evaluaciones externas, de contarse con esta información. Estos niños se insertan con éxito en la escuela y, en general con apoyo de sus familias, desarrollan el oficio de alumno, cumplen con las exigencias cotidianas de la escuela y avanzan en el desarrollo de sus habilidades básicas.

Es de esperar que estos niños puedan transitar su escolaridad futura de una manera no traumática. Los hemos denominado superadores debido a que el contexto desfavorable atenta contra sus logros escolares y, a pesar de eso, ellos y sus familias perseveran y logran superar los obstáculos que se les presentan. Si bien son los mejores alumnos dentro de sus grupos de pares, si desarrollan una experiencia escolar de baja intensidad, no se garantiza su éxito en cualquier otra institución del sistema educativo.

Cuadrante III. Alumnos en riesgo de repitencia y abandono

Estos alumnos no están bien en la escuela y no aprenden lo suficiente.

Cuando se afirma que algún alumno tiene una conducta disruptiva, pueden estar considerándose distintos tipos de fenómenos. Puede ser que se relacione violentamente con sus pares, que no pueda responder a las consignas que el maestro da en la clase y distraiga o moleste a sus compañeros, que interrumpa con problemas constantes el desarrollo del trabajo escolar, que sea irrespetuoso con los adultos, que no quiera estar en el aula, o que varios o todos estos aspectos se observen en un mismo niño con distintas variantes. Esta conducta les impide concentrarse en las tareas de aprendizaje y adquirir nuevas habilidades.

La no superación de los problemas de conducta y/o de aprendizaje genera riesgos de abandono: a la repetición se suma la sobreedad, que aumenta el malestar y la inadecuación al grupo de pares.

Cuadrante IV. Alumnos excepcionales

Ubicamos en este grupo a aquellos niños que no están bien en la escuela por presentar problemas de socialización o graves dificultades socioafectivas y que, sin embargo, aprenden a un nivel similar que el de los alumnos superadores.

Esta tipología de los alumnos no busca etiquetarlos. El sentido es que, a partir de esta información, la escuela pueda comprometerse con su movilidad. La institución debe concentrar gran parte de su esfuerzo cotidiano en diseñar estrategias y evaluar en qué medida éstas contribuyen con el progreso de todos hacia el cuadrante II. En palabras de una de las docentes entrevistada en el marco de nuestra investigación: "Son los que menos tienen, los que más dificultades presentan, los que más espacio tienen que tener en la escuela."

Para que la justicia educativa sea una realidad es insuficiente que los niños estén, permanezcan en la escuela y sean contenidos en ella. Incluso para los niños del cuadrante II, "superadores" y los del cuadrante IV, los "excepcionales", deben asegurarse los estándares que les permitan integrarse con éxito en el próximo nivel del sistema educativo y no solo terminar exitosamente dentro de la conformidad (o estándares internos) de la propia escuela (es decir, debemos garantizar, para ellos y para todos, una experiencia educativa de alta intensidad).

Revisar el equilibrio en la concreción de los objetivos de socialización, contención y aprendizaje forma parte del compromiso de la escuela para propiciar una inclusión social genuina. Que los alumnos estén en la escuela no alcanza, la mejora de los indicadores de eficiencia del sistema es insuficiente: el compromiso tiene que obligarnos a trabajar y a responder por los resultados de aprendizaje.

Para ello, se hace necesario el seguimiento de cada uno de los alumnos. Cada uno importa y algunos niños y jóvenes requieren de muchas miradas, no solo la de su docente. Los directores deben preocuparse por cada uno de los niños y sus procesos y conversar con los docentes sobre ello evita que se llegue a situaciones en las que uno se pregunta "¿cómo fue que esto se nos pasó?", "¿cómo no nos dimos cuenta antes?" o "¿cómo no hicimos esto antes?".



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Por qué evitar la repitencia y cómo prevenirla

Diversas investigaciones evidencian la ineficacia de la repitencia como estrategia de recuperación de los aprendizajes, así como sus efectos negativos sobre la autoestima de los alumnos y sus trayectorias escolares futuras.

En efecto, el informe de factores asociados al desempeño de los alumnos en las pruebas TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), aplicadas en países de América Latina por el LLECE-UNESCO, muestra que la repitencia es uno de los factores que tiene una relación negativa de mayor magnitud con el rendimiento. Así, recomienda a los tomadores de decisión en materia de política educativa "buscar formas preventivas para evitar el rezago y dejar la repetición como último recurso para situaciones excepcionales" (LLECE-UNESCO, 2015).

La escuela puede organizarse para trabajar por una detección temprana de las dificultades de los alumnos que permita focalizar el apoyo y la atención desde el principio de cada año, para evitar que la repitencia se convierta en el camino inevitable al llegar a final del ciclo lectivo. Para ello, la utilización de planillas de seguimiento puede ser útil.

Cuando hablamos de detección "temprana" no nos referimos únicamente a descubrir las dificultades tempranamente en relación al ciclo lectivo, sino también tempranamente en relación a la trayectoria escolar de los alumnos. Buena parte de los niños que tienen dificultades las arrastran desde pequeños, a raíz de baches en el aprendizaje de la lectoescritura o de las primeras operaciones matemáticas. Concentrar la mirada en los alumnos de los primeros grados y enfocar los recursos de la escuela en ellos (por ejemplo, asignando a los mejores docentes a los primeros grados) para fortalecer su capacidad de aprender puede ser una sabia "inversión a futuro". Permitirá igualar las oportunidades de los alumnos antes de que las brechas se vuelvan irreversibles.



CASO INSPIRADOR

Reinventar los caminos para aprender sin repetir

A la Escuela N° 3 de la Ciudad de Buenos Aires llegan niños con todo tipo de problemas (aprendizajes insuficientes, sobriedad, ausentismo reiterado, antecedentes de repitencia, etc.). Para hacer frente y ayudarlos a superar estas barreras

en su trayectoria escolar, la escuela buscó formas alternativas para abordar las problemáticas mediante la cooperación colectiva. Decidió dejar de lado las medidas punitivas. Ejemplo de ello es el intensivo trabajo que se realizó con un grupo de alumnos de 6to grado que estaba en riesgo de perder el año. Para evitar que reincidieran en la repitencia, la escuela experimentó con una propuesta de trabajo distinta que no implicara dejarlos aprobar sin haber comprendido los contenidos necesarios. Se acordó con los padres que los alumnos pasarían a 7mo con su grupo con la condición de que asistieran también como oyentes a las clases de las materias de 6to que no habían aprobado. De esta forma, se generó un pacto de compromiso con familias y alumnos. Se trabajó arduamente para nivelarlos con clases en ambos grados para que alcanzaran los objetivos. Docentes y directores aseguran que alcanzaron muy buenos resultados al trabajar con este complemento de apoyo a lo largo del año, y no sólo en los periodos de recuperación de clases.

Este es un ejemplo del compromiso de la escuela con el aprendizaje de sus alumnos. La alianza con las familias, la búsqueda constante de dinámicas propias para sacar adelante a los jóvenes y la importancia de brindar oportunidades focalizando en el desempeño escolar, refleja una escuela de prácticas inclusivas.



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

A la hora de decidir, lo pedagógico está primero

En varios sentidos, la escuela constituye un “campo de lucha” (Ball, 1989). Esto significa que las personas que ocupan los distintos roles (directores, docentes, alumnos, familias, personal no docente, entre otros) tienen intereses diferentes y, en función de cada situación, tienen más o menos poder para negociar y promover que las decisiones que se toman en la escuela contemplen estos intereses. Cambios de horarios, licencias, ausencias y conflictos con sanciones o calificaciones son algunas de las cuestiones que las escuelas tienen que resolver con criterio pedagógico para que no prevalezcan las conveniencias o presiones individuales frente a su función educativa. La centralidad de la enseñanza para la construcción de la justicia educativa exige que el criterio pedagógico prime en todas las decisiones que se toman frente a estas y otras cuestiones.

Por ejemplo, puede suceder que los docentes o directores identifiquen situaciones con los alumnos que requieren de conversaciones con las familias. Si pensamos en las implicancias de dicha conversación quizá dilatemos el encuentro. Quizá

sepamos de antemano que conversar sobre lo que le está sucediendo a un niño o a un joven será “comprarse un problema”. Lo más fácil sería “dejarlo pasar”. Sin embargo, si se prioriza el criterio pedagógico, se citaría a la familia y se enfrentaría el problema sin dilaciones, dado que seguramente tiene incidencia sobre el aprendizaje del alumno.

Otro criterio que a veces se pone en juego es el de “que los chicos estén contentos” y no tener que “lidiar” con ellos insistiéndoles en que realicen esfuerzos para lograr mejores resultados. Decidir que los jóvenes tengan una hora libre en lugar de hacerlos cumplir con la tarea que dejó el profesor ausente sería un ejemplo donde el criterio pedagógico se deja de lado. Al dejarlo de lado, se beneficia el adulto que tiene que trabajar con ellos y los alumnos se muestran satisfechos por no tener que realizar un trabajo escolar, pero se sacrifica el aprendizaje que podrían adquirir los alumnos al realizar la tarea.



IDEAS INSPIRADORAS

Las planillas como aliadas en el seguimiento de las trayectorias

Una estrategia que ayuda a identificar la necesidad de una compensación temprana es el trabajo con planillas que sirvan como herramientas de seguimiento. Se trata de instrumentos que exigen al docente llevar un registro detallado del recorrido de sus alumnos tanto en términos de desempeño académico como de sus trayectorias escolares: aplazos, inasistencias reiteradas, problemas familiares o de salud, manifestaciones de falta de entusiasmo o motivación, registro de desempeños, entre otros aspectos. Desde la gestión de la escuela, se puede plantear una instancia de construcción conjunta con los docentes de una planilla de seguimiento periódico de trayectorias que refleje las preocupaciones de la institución. Entre todos, puede hacerse un listado de cuáles son los indicadores necesarios de ser relevados para identificar posibles trayectorias en riesgo (como, por ejemplo, la cantidad de años repetidos; la cantidad, la frecuencia y los motivos de las inasistencias; la cantidad de aplazos en el trimestre anterior). Una vez listados, conviene discutir sobre cada cuánto es conveniente, por un lado, relevarlos y, por otro, analizarlos. Esta última instancia es la más importante: se trata del momento en que se sistematiza la información (por ejemplo, en gráficos que ayudan a visualizarla mejor) y se reflexiona sobre el diagnóstico y las posibles estrategias de intervención que la escuela puede desplegar.

El proyecto GEMA (Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes), de la Asociación Civil Estrategias Educativas y UNICEF, trabaja con directores de escuela en la implementación de instrumentos de este tipo. A partir de los datos, clasifican a los alumnos entre aquellos que necesitan un seguimiento "no muy cercano", uno "cercano" y quienes requieren de un acompañamiento "muy cercano". Esto permite guiar el foco de las intervenciones de los docentes e implementar estrategias de apoyo a los aprendizajes que los ayudan a evitar discontinuidades en las trayectorias escolares.

También el Portal del Director ha trabajado en el armado de instrumentos similares (véase <http://portaldeldirector.org/recursos/acompanar-al-docente/acompanar-las-trayectorias-escolares/>) sobre la base del trabajo previo realizado por el proyecto Escuelas del Bicentenario (la planilla de rendimiento interno de este proyecto puede consultarse en <http://escuelasdelbicentenario.jimdo.com/app/download/5324228168/Copia+de+Planilla+de+Rendimiento+Interno.xls?t=1302137173>).



BANCO DE RECURSOS

La agenda del director como reflejo de las prioridades de la gestión

Definir prioridades y asegurarse de destinar el tiempo suficiente al objetivo pedagógico es una manera de ejercer una práctica reflexiva en la gestión, preocupándose por que el objetivo central de mejorar los aprendizajes no quede relegado por urgencias y demandas de índole no pedagógica.

Por ello, es importante tematizar el uso que los directores hacen con el tiempo de trabajo. Los recursos teórico-prácticos que el equipo del Portal del Director desarrolló para trabajar este tema son muy recomendados:

- El tiempo propio: la agenda del equipo directivo
- Ocho sugerencias para que el tiempo del equipo rinda
- Actividad de auto-observación del uso del tiempo del equipo directivo

Todos estos recursos pueden encontrarse en el Portal del Director, en particular en el siguiente enlace:

<http://portaldeldirector.org/recursos/encarar-el-dia-a-dia/como-hacer-que-el-tiempo-rinda/>

La coordinación de la enseñanza a través del trabajo en equipo de los docentes

Si bien los diseños curriculares organizan los contenidos de forma gradual y con complejidad creciente, el hacer en el aula puede distanciarse de lo previsto. Tanto los libros de texto como el propio criterio docente y los eventos imprevistos pueden convertir cada año o materia en un espacio de autonomía tan creativo como distante del plan de formación previsto inicialmente por la jurisdicción y/o la escuela.

Debido a esto, a lo largo del trayecto formativo, muchos alumnos se encuentran con repeticiones innecesarias de contenido, con saltos de complejidad demasiado grandes o con vacíos que luego deben llenar recurriendo a la oferta extraescolar para poder avanzar con éxito al nivel siguiente o al mundo laboral. Es probable que ellos no sean conscientes de ello, que no lo puedan identificar claramente o que sean absolutamente indiferentes. También hay alumnos que lo notan, pero que no cuentan con espacios para canalizarlo o no se sienten motivados para hacerlo. Para que el proceso de aprendizaje sea efectivo, es necesario velar por la coordinación del trabajo de los docentes.

El trabajo de enseñanza en una escuela siempre es el resultado del trabajo de un equipo, y la coordinación de dicho equipo es responsabilidad de los directivos. Analizando

cuadernos de clase o conversando con sus alumnos, los directores pueden encontrar que en un año del segundo ciclo de primaria en ciencias naturales se ven los mismos contenidos que en un año del primer ciclo, o que dichos contenidos se presentan con un abordaje incluso menos complejo que el de años anteriores. En algunas escuelas se puede ver una "meseta" de trabajo en el segundo ciclo, en el que los docentes repiten actividades sin tener demasiado claro en qué consiste el valor agregado que cada año debe ofrecer. También suele suceder que, mientras que algunos contenidos se repiten, otros son dejados de lado una y otra vez. Esto ocurre a veces con los contenidos de probabilidad y estadística, que suelen aparecer últimos en los programas de matemática. Dado que rara vez los docentes llegan a cubrir todos los contenidos planificados, hay alumnos que transitan toda su escolaridad primaria sin adquirir estas nociones.

Estas cuestiones no pueden dejarse libradas a las comunicaciones informales entre los docentes. Es importante que estén contemplados en reuniones formales de coordinación pedagógica que a su vez deriven en acuerdos que queden registrados. **En el mismo sentido, es importante dar espacio para la coordinación en los momentos de planificación anual**, donde cada docente debería tener la oportunidad de transmitir al resto qué contenidos del programa le han quedado por completar o qué habilidades cree necesario reforzar.

A su vez, es importante que el director mantenga una mirada de largo plazo que vaya más allá de lo interanual: debe poder llevar un registro de lo trabajado por cada grupo clase, de modo de poder identificar los vacíos curriculares y completarlos a tiempo. Debe considerarse la posibilidad de mantener encuentros regulares con alumnos de distintos años para conversar con ellos sobre los temas que han llegado a trabajar y la complejidad con la que lo han hecho. Además, es importante tener en cuenta que no

todas las secciones habrán realizado el mismo recorrido: algunas han tenido más cambios de maestro o incluso han tenido muchos períodos de licencias no cubiertas.

El factor tiempo es de cabal importancia para que las escuelas puedan avanzar en esta dirección. Lamentablemente, en muchos casos es escaso. En la sección "Herramientas" de esta sección les acercamos una idea alternativa que puede ayudar a lidiar con la falta de tiempo.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La coordinación de la enseñanza a través del trabajo en equipo de los docentes



IDEAS INSPIRADORAS

El cuaderno de grupo, una herramienta de coordinación eficaz ante la escasez de tiempo y espacios de encuentro entre docentes

En muchas jurisdicciones o escuelas sucede que los docentes no encuentran el tiempo ni los espacios necesarios para reuniones de coordinación de la enseñanza. Para superar esta dificultad sin perder de vista el objetivo de brindar una enseñanza lógica y significativamente secuenciada y coordinada, una de las escuelas visitadas ideó el "cuaderno de grupo". Cada grupo o cohorte de alumnos tiene un cuaderno, cuya etiqueta va cambiando año a año (comienza siendo el cuaderno de 1er grado, al año siguiente pasa a ser el de 2do, y así sucesivamente, acompañando el avance del grupo de alumnos). Sus páginas se completan por los maestros de grado, maestros de materias especiales, por los directores de la escuela o por cualquier otro actor que trabaje con el grupo.

Allí se registran todos los hitos importantes acerca de esos alumnos: conflictos de convivencia, dificultades puntuales y persistentes de algunos alumnos y detalles sobre su resolución, novedades acerca de la composición del grupo, etc. Además, año a año, cada maestro debe completar una sección de coordinación pedagógica, donde indica qué temas fueron los que se trabajaron durante el año, cuáles considera necesario reforzar, cuáles son aquellos contenidos que se debieron haber trabajado pero quedaron pendientes, en qué temas identifica la necesidad de trabajar con algunos alumnos puntualmente, entre otras cuestiones.

Así, antes de hacerse cargo del grupo, cada maestro toma contacto, a través del cuaderno, con su historia y características. Esto facilita la planificación de contenidos y estrategias para todo el año y evita que queden "baches" en términos de contenidos no cubiertos.

La fundamentación de las decisiones pedagógicas

La experiencia, la intuición, el sentido común y hasta las propias vivencias como alumno son aspectos que regulan el hacer de los docentes en sus aulas con sus grupos de alumnos. Pero, como sabemos, **la docencia es una profesión compleja cuyo ejercicio responsable exige una actitud de constante cuestionamiento de la propia práctica a la luz tanto de la experiencia como de los avances teóricos y científicos de los campos de la pedagogía, la sociología, la psicología, la didáctica, entre otros, así como también de nociones básicas de justicia educativa.**

Esta actitud se caracteriza por **la responsabilidad por los resultados**: un equipo docente es profesional cuando

mantiene una actitud reflexiva hacia su propia práctica, la planifica y evalúa cuidadosamente en función de los resultados que obtienen en términos de calidad y equidad de los aprendizajes, y recurre a los saberes expertos de su profesión a la hora de repensarlas. Un verdadero profesional de la enseñanza puede dar cuenta de todas sus acciones desde un criterio pedagógico avalado por el saber de la profesión y por los resultados que obtiene.

Los equipos de conducción escolar tienen un rol que cumplir en la profesionalización del equipo docente. Generar intercambios grupales y uno-a-uno donde se converse sobre las estrategias didácticas y sus resultados; pedir planificaciones y revisarlas, realizando comentarios constructivos sobre ellas; observar clases con regularidad y brindar retroalimentación fundamentada en el saber pedagógico;

proponer lecturas de expertos y discutir las en reuniones de equipo; analizar entre todos los resultados del trimestre y solicitar propuestas de mejora son algunas de las "buenas prácticas" que pueden ser llevadas adelante desde el rol directivo para construir **una cultura profesional donde "esté bien visto" discutir de pedagogía, cuestionar la propia práctica constantemente y proponer mejoras para elevar los aprendizajes.**

El mismo profesionalismo y ejercicio reflexivo de la práctica debe ser practicado desde el equipo directivo. Cada una de las acciones o proyectos que se decide implementar desde el rol directivo implica esfuerzos y tiempos que se dedican a otras cosas: convocar a los docentes, comunicar el sentido de lo que se propone, implementarlo y resolver los desafíos y dificultades que se van presentando a lo largo de la implementación son algunas de las tareas en las que se consume la energía y entusiasmo.

Si nos orientamos a los resultados de aprendizaje, es preferible desarrollar acciones educativas que ya han mostrado tener impacto en otras escuelas, antes que probar con iniciativas que no sabemos cómo resultarán. Y, por supuesto, una práctica orientada a resultados implica necesariamente evaluar el impacto de las iniciativas en nuestra propia escuela.

Veamos un ejemplo. Puede que se decida agrupar a los alumnos con mayores dificultades en matemática y ubicarlos en un aula aparte durante las horas de esta materia, convencidos de que así van a recibir un apoyo más personalizado y no interrumpirán el desarrollo de las clases. Resulta ser que, con frecuencia, estas prácticas no suelen dar los resultados que se esperan: al separar a los alumnos en dos "trayectos" distintos, generamos uno sobre el que los docentes y los mismos alumnos tienen menores expectativas, en consecuencia menores exigencias y, por ende, más bajos resultados. Esta diferencia podría registrarse si se adoptara la práctica de evaluar sistemáticamente las acciones que se ponen en práctica, haciendo preguntas tales como: ¿Cómo rendían estos alumnos de matemática antes del cambio de agrupamiento?; ¿Cómo rinden luego de haberse reagrupado?; ¿Sienten ellos mismos que están mejorando?; ¿Cómo avanza cada grupo en la cobertura del programa?; la distancia entre ambos grupos, ¿está disminuyendo o aumentando? Estas preguntas y sus respuestas deben abundar en la escuela, dado que son insumos fundamentales para la mejora constante de lo que hacemos.

Esta actitud de constante cuestionamiento de la propia gestión es una actitud profesional, propia de escuelas que se preocupan porque cada uno de sus proyectos e intervenciones favorezcan el aprendizaje equitativo y de calidad.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La fundamentación de las decisiones pedagógicas



CASO INSPIRADOR

Socialización de experiencias efectivas y talleres rotativos

La directora de la Escuela N° 164 de Elortondo, Santa Fe, aprovecha las reuniones plenarias para reflexionar con los docentes sobre pedagogía. Para ello, solicita a cada maestro que prepare una clase innovadora o estrategia que les haya resultado útil y efectiva para compartir con los demás. De esta manera, los docentes socializan y reflexionan colectivamente sobre sus experiencias y aprenden de los demás.

Como se trata de una escuela pequeña, pueden coordinar los horarios de materias especiales para que las maestras tengan un espacio común de trabajo. Así, las docentes de 1er, 2do y 3er grado logran planificar juntas y desarrollar proyectos comunes para potenciar sus propuestas de enseñanza. Esto resulta especialmente importante dada la incidencia de la formación de los primeros grados en la escolarización de los niños. De esta manera, la producción colectiva enriquece los aprendizajes y a la vez contribuye a la mejora del clima escolar.

Otro producto de esta colaboración son los talleres rotativos de los viernes, que son un día distintos en la escuela. Cada aula propone un taller según la materia que elija ofrecer la maestra (ciencias, lengua, matemática, etc.). Los alumnos cambian de aula y de taller en cada cambio de hora, pasando así por diversos contenidos, en distintas aulas y con diferentes maestros. Cada maestra planifica actividades del mismo tema en forma gradual para cada nivel.

Es así como el aula de 5to se transforma en el taller de Lengua. Los alumnos permanecen allí el primer módulo, y luego rotan a la sala de 4to donde encuentran, por ejemplo, el taller de matemática, y así sucesivamente. No solo alternan espacios y voces, sino que las estrategias y contenidos son desarrollados de formas alternativas, en formatos de juegos, o con diversos materiales y recursos.



CASO INSPIRADOR

Las Jornadas Profesionales como un espacio de profesionalización del equipo docente

A través de su texto "Maestros que ayudan a maestros: un modelo de desarrollo profesional que promueve el liderazgo docente", Ghamrawi (2013) nos acerca el caso de una escuela primaria que ha logrado mejorar las capacidades y el profesionalismo de su equipo docente (de más de 150 personas) mediante las "Jornadas profesionales".

Se trata de un evento en el que, durante un día completo, los docentes de la escuela comparten sus estrategias, técnicas y metodologías de enseñanza con sus colegas en un marco de trabajo sistemático y cuidadosamente planificado. Es una especie de foro o congreso profesional realizado dentro de la escuela entre los mismos docentes, que consiste en una serie de talleres o mesas de trabajo sobre temas específicos (por ejemplo, la alfabetización inicial en casos de alumnos que no cursaron el preescolar) que tienen lugar en simultáneo en distintos espacios de la escuela, y una conferencia plenaria dictada por un especialista externo (por ejemplo, del instituto de formación docente o universidad local, del ministerio de educación) a la que asisten todos.

Quienes quieren presentar sus estrategias en los talleres deben enviar una propuesta escrita al equipo de conducción escolar, que la evalúa y aprueba la constitución del taller. Todos los docentes con más de una determinada cantidad de años de experiencia deben exponer al menos en un taller al año, y todos los docentes noveles deben asistir a los talleres que el equipo de conducción les recomienda.

Hacia el final del día, se organiza una merienda en la que los docentes, agrupados por departamentos, definen un plan para poner en práctica los saberes adquiridos durante el día (por ejemplo: probar la utilización de nuevas estrategias de enseñanza o diseñar nuevos procesos de evaluación).

Según el estudio de Ghamrawi, los expositores de las Jornadas Profesionales aumentan las habilidades pedagógicas, disciplinares, de investigación, de uso de las nuevas tecnologías y de la práctica reflexiva. A su vez, mejoran habilidades "blandas" como el sentimiento de colegialidad, la motivación y la confianza profesional.

Se trata de un caso interesante para pensar espacios de desarrollo profesional dentro de la escuela, sin la necesidad de recurrir a expertos externos. Es una forma de valorar el saber profesional contextualizado de los colegas docentes, así como de invitar a quienes desarrollan prácticas exitosas en nuestra propia escuela a sistematizarlas, fundamentarlas teóricamente y prácticamente, y contarlas a otros, profesionalizándose en ese mismo ejercicio.

En los casos de escuelas chicas, puede pensarse en alianza con otras escuelas del distrito, quizás liderado por la supervisión. Es una de las tantas formas de darles a los docentes un espacio para hablar de pedagogía, algo que pocas veces pueden hacer en el constreñido tiempo de la cotidianeidad escolar.



CASO INSPIRADOR

El imperativo del autocuestionamiento como marca de la gestión

En la Escuela Luis María Preti de Tartagal, Salta, el equipo de conducción lleva adelante un liderazgo marcado por el imperativo del autocuestionamiento. Directora y vicedirectora trabajan mucho con sus docentes sobre la importancia de partir del propio error para mejorar:

“Siempre estamos acostumbrados a evaluar los aprendizajes, pero jamás la enseñanza. Cuando fracasa un alumno, el fracaso es nuestro. Cuando hay muchos desaprobados, empezamos a ver qué se hizo, cómo se trabajó. Decimos que si una estrategia no dio resultados, hay que cambiarla. Al final de cada proyecto áulico, se hace un informe de quiénes desaprobaron y quiénes no. Cuando hay muchas dificultades en un área, se comienza a repensar su enseñanza. A partir de ahí es cuando hay que cambiar la estrategia. Es importante que ese contenido no quede descubierto, que no quede en la nada: hay que volver sobre el mismo contenido pero con otra estrategia”, explica la directora.

Con sus palabras refleja un trabajo minucioso de cambio en las creencias docentes que vienen realizando desde que se inauguró la escuela. “De a poco, nuestra mirada se va haciendo más focalizada en el aprendizaje de los alumnos. Sabemos que la enseñanza no siempre produce el aprendizaje. Empezamos a modificar las prácticas áulicas que se habían hecho rutinarias y que habían perdido sentido. ¿Para qué seguir implementando algo que no daba resultados?”, agrega la vicedirectora.

Con esta mirada, lograron cambiar o dotar de sentido a algunas prácticas que venían arrastrando los docentes por varios años. Es el caso de la costumbre que tenían muchos de ellos de copiar planificaciones de revistas comerciales para docentes. “Me daba cuenta de que las planificaciones estaban contextualizadas en Buenos Aires, porque eran de esas revistas. Les dije que no, vimos que eso no daba resultados, porque si vos les pedías a los niños que hablaran de la gallina podían hacer descripciones espectaculares, pero del pingüino no podían hacer ni dos hojas. Esto se erradicó totalmente. Lo que hicimos fue trabajar sobre el proyecto curricular institucional con todos los contenidos coordinados para que no se repitiesen. El proyecto curricular es la base para las planificaciones”, explica la directora.

En esta escuela, al igual que en muchas otras escuelas resilientes, se ejerce la práctica educativa reflexiva. A toda intervención pedagógica le precede y le sigue una reflexión acerca de su sentido y sus resultados, lo que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Además, es una escuela que aprendió a aprender de sí misma: “Creo que muchos hemos perdido la capacidad de autocuestionarnos. Al perderla, creemos que todo está bien. Pero es ahí cuando la escuela aprende, cuando es capaz de reconocer sus propios errores y revertirlos”, reflexiona.



IDEAS INSPIRADORAS

Las tertulias pedagógicas dialógicas: un dispositivo de auto-formación colectiva

Las tertulias pedagógicas dialógicas son encuentros de formación en los que los docentes se reúnen para reflexionar e interpretar de manera colectiva un texto que resulte significativo para su tarea como educadores.

El primer paso para realizar una tertulia pedagógica es elegir, de manera conjunta, cuál será el texto sobre el que se dialogará. La importancia de que la decisión sea conjunta está dada en que se trata, desde el inicio, de una práctica democrática e igualitaria. Los participantes realizan una lectura previa, luego de la cual seleccionan una oración, párrafo o fragmento del texto que por algún motivo haya captado su atención.

En la tertulia propiamente dicha, los participantes se reúnen y, sentados en ronda (disposición de lugares que favorece el diálogo igualitario), se disponen a compartir el fragmento seleccionado, guiados por un moderador, cuyo rol es gestionar la participación de todos, promoviendo especialmente la de aquellos que menos suelen hacerlo.

La propuesta de lectura dialógica implica evitar el monopolio de la palabra por unos pocos, y que todas las voces sean escuchadas de igual manera, más allá de la posición que cada participante ocupe en la escuela. A medida que cada uno comparte su lectura y reflexión, los demás van agregando comentarios, en la medida que lo deseen. Una vez agotados los comentarios, será el turno de la lectura de un fragmento por parte de otro participante.

Este formato de lectura habilita la interpretación del texto desde múltiples puntos de vista, así como la articulación de la lectura de la teoría con los acontecimientos de la práctica. De este modo, los docentes buscan conjuntamente soluciones para los problemas del día a día de la escuela y reflexionen sobre sus prácticas.

Así, la tertulia pedagógica contribuye a la profesionalización del equipo docente: la interpretación colectiva de un texto permite alcanzar comprensiones profundas y críticas superadoras de las que son posibles en solitario. En este sentido, es un dispositivo de auto-formación que fomenta procesos esenciales para la mejora de la práctica pedagógica, como la reflexión y el pensamiento crítico. A su vez, fomentan actitudes solidarias dentro del equipo docente, lo que contribuye a la construcción de un clima escolar saludable.

Para más información, puede consultarse el material de formación que se ofrece en el sitio web de Comunidades de Aprendizaje: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>.

Núcleo 4. Prácticas de enseñanza inclusivas y de calidad

Que el modo en que diseñamos y llevamos a la práctica la enseñanza tenga en cuenta a todos y busque los mejores resultados de aprendizaje.

Clases orientadas a la enseñanza de capacidades y contenidos relevantes

Garantizar el cumplimiento real del derecho a la educación supone asegurar la adquisición de los conocimientos y habilidades fundamentales por parte de todos los alumnos. Asegurarnos que, en tiempo de clases, los alumnos estén trabajando en el aprendizaje de estos contenidos y que lo logren es un deber de la escuela.

Esto puede parecer obvio a simple vista, pero requiere de una acción deliberada por parte de los equipos docentes y directivos. Implica trabajar activamente desde las escuelas para superar la fragmentación curricular que se vive a lo largo y a lo ancho del sistema educativo, donde algunos –por lo general los pertenecientes a los sectores más privilegiados y ya incluidos en la sociedad– aprenden un "currículum de la competencia y del esfuerzo", pero otros solo reciben un "currículum de la sociabilidad y la felicidad" (justificado con argumentos parecidos a "estos chicos tienen tantos problemas que nos concentramos

en darles contención y ofrecerles actividades para que estén contentos al menos en la escuela") (Aubert, Flecha, García, Racionero y Flecha, 2008: 189). Estos últimos se ven privados de los saberes necesarios para la inserción social plena.

En concreto, este trabajo activo implica la constante reflexión sobre el uso del tiempo en clase y sobre la jerarquía de los contenidos que se trabajan. **Preguntarse por la relevancia social y disciplinar de los contenidos y trabajar para asegurarla es una de las características de las escuelas justas.** Las herramientas de este apartado buscan ofrecer algunas pistas para lograr esto en la práctica.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

Clases orientadas a la enseñanza de capacidades y contenidos relevantes



BANCO DE RECURSOS

Materiales de apoyo para la enseñanza de los saberes fundamentales

A continuación, reseñamos las principales series de materiales gratuitos para acompañar la enseñanza de los contenidos fundamentales. Se trata de contenidos de apoyo a la enseñanza muy valorados por las comunidades docentes que los utilizan.

Cuadernos para el aula. El Ministerio de Educación de la Nación desarrolló materiales de apoyo a la enseñanza que contienen propuestas didácticas que muestran recorridos posibles para la enseñanza de los contenidos definidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Los hay para el nivel inicial, para todos los grados de primaria y para el séptimo año (o primero de la educación secundaria). Si bien se repartieron copias impresas en algunas escuelas, todo el material está disponible en su versión digital en el siguiente enlace del portal Educ.ar, el portal educativo del Ministerio de Educación de la Nación: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90583>.

Guías didácticas del proyecto Escuelas del Bicentenario. Escuelas del Bicentenario fue un proyecto de mejora escolar que logró excelentes resultados en términos de rendimiento académico y reducción de la repitencia. En el marco de un trabajo integral de acompañamiento a las gestiones escolares, desarrollaron materiales de apoyo a la enseñanza de ciencias naturales, matemática y lengua. A continuación, los enlaces donde podrán acceder a ellos:

- **Matemática:** <http://www.ebicentenario.org.ar/matematicas.php>
- **Ciencias naturales:** http://www.ebicentenario.org.ar/ciencias_naturales.php
- **Lengua:** <http://www.ebicentenario.org.ar/lengua.php>

Guías didácticas del Portal del Director. El Portal del Director, creado por el equipo del proyecto Directores que Hacen Escuela de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), ofrece una serie de documentos que resumen propuestas didácticas para el abordaje de tres áreas curriculares claves: matemática, lengua y ciencias naturales. También permite acceder a materiales pensados en el marco del programa Conectar Igualdad para integrar las TIC en la enseñanza de los contenidos fundamentales. Para acceder: <http://www.portaldeldirector.org/recurso/material-didactico-para-acompanar-a-los-docentes/>

Serie proyecto Todos Pueden Aprender. UNICEF y la Asociación Civil Educación Para Todos desarrollaron documentos con propuestas de enseñanza de alta calidad para el primer ciclo del nivel primario, en particular para las áreas de lengua y matemática. También trabajan con estrategias para la promoción asistida en el nivel secundario. Para acceder: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_8284.htm

Portal Las 400 clases. Se trata de un portal de materiales audiovisuales desarrollado por CIPPEC y la Fundación Navarro Viola que ofrece videos para acompañar la enseñanza de cada uno de los temas abordados en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Además, contiene guías didácticas con orientaciones para el trabajo en el aula. Para acceder: www.las400clases.org.

Aportes para la enseñanza SERCE. A partir del análisis del desempeño de los estudiantes de tercero y sexto grado del nivel primario en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE-UNESCO) elaboró una serie de documentos con aportes para la enseñanza de la lectura, las ciencias y la matemática, con foco en esos grados del nivel. Para acceder:

- **Lectura:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>
- **Matemática:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180273s.pdf>
- **Ciencias naturales:** <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180275s.pdf>

La promoción de la comprensión, la producción y la reflexión

Hay alumnos que consideran que ser estudiantes requiere copiar lo que los docentes dictan o escriben en el pizarrón. Aunque para el docente esta situación garantice cierto orden y ofrezca la ilusión de que sus alumnos están involucrados en una tarea escolar, no podemos pensar que esta práctica refleja que están prestando atención y

entendiendo lo que copian. Los alumnos pueden copiar durante las horas de clase sin saber sobre qué tema están escribiendo.

A su vez, leer y escuchar una exposición vinculada con los contenidos de aprendizaje no es lo mismo que comprenderlos. **Para lograr la comprensión es necesario favorecer la conexión entre las ideas previas y los nuevos conocimientos, proponer diferentes tipos de actividades**

en las que los alumnos se involucren en forma protagónica y favorecer la aplicación de lo que están aprendiendo en diferentes situaciones. Comprender permite retener el conocimiento y aplicarlo, usarlo flexiblemente para resolver problemas o para seguir aprendiendo (Perkins, 1995).

La "Teoría Uno" de Perkins (1995) afirma que "la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo". Aplicar la Teoría Uno requiere generar condiciones adecuadas para aprender. Esto se traduce en: (1) suministrar información clara sobre lo que se quiere enseñar; (2) favorecer una práctica reflexiva, que implica dar tiempo para ocuparse y comprometerse reflexivamente con lo que se debe aprender; (3) ofrecer consejos claros y precisos para que los estudiantes procedan de manera más eficaz; y (4) recompensar el desempeño de los estudiantes a partir de actividades interesantes en sí mismas (motivación intrínseca) o de permitirles obtener logros que son valiosos para los estudiantes (motivación extrínseca).

La Teoría Uno ofrece consejos claves para diseñar oportunidades de aprendizaje e invita a pensar más allá de la simple presentación de información por parte de los docentes o de su reproducción por parte de los alumnos. Evaluar con los alumnos su comprensión de manera informal y constante es el único camino que tenemos para comprobar si están comprometidos cognitivamente con lo que hacen y avanzan en su proceso de comprensión.

A su vez, propiciar la reflexión de los docentes sobre la comprensión a la hora de armar sus planificaciones también es una manera de avanzar hacia este objetivo. Es importante que las planificaciones expliciten qué tipo de habilidades cognitivas están demandando a sus alumnos a través de las actividades que proponen, de manera de generar de su parte un momento de reflexión sobre su práctica que puede tener impacto positivo sobre los aprendizajes que promueven.

Por último, a través de observaciones de clase podría analizarse la experiencia que están teniendo niños y jóvenes, y orientar a los docentes hacia la promoción de una enseñanza que genere experiencias de aprendizaje de alta intensidad (ver Herramientas).



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La promoción de la comprensión, la producción y la reflexión



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Aprendizajes de alta, media y baja intensidad

Para describir la diferencia de intensidad de los aprendizajes que propone el docente a sus alumnos, Davini (2008), sobre la base de Bateson (1998), distingue:

“Aprendizajes de baja intensidad, en los que no se requiere mayor comprensión, como la adquisición de hábitos y rutinas, los aprendizajes por ensayo y error asistemático (por azar), la adquisición de conocimientos o habilidades apoyados en la memoria por la ejercitación simple, sin que medie la reflexión sobre lo que se aprende. Quienes aprenden acoplan sus comportamientos a las prácticas del grupo o a las expectativas de quien enseña, con escaso esfuerzo intelectual.

Aprendizajes de intensidad media, en los que se requiere la comprensión de significados que se aprenden y el desarrollo de habilidades para aplicarlos en distintas situaciones dentro del ambiente de aprendizaje (por ejemplo, ejercicios en el aula), sin necesariamente justificar su valor. Estos aprendizajes requieren mayor esfuerzo cognitivo que los anteriores, pero sus logros contribuyen a desarrollar mayor autoestima personal y reconocimiento en el grupo.

Aprendizajes de alta intensidad, en los que se requiere el análisis reflexivo, la generación de hipótesis, la identificación de distintas alternativas de acción posibles, la toma de decisión o la elaboración de soluciones, incluyendo cuestiones de valoración o compromiso ético. Estos aprendizajes implican el mayor esfuerzo, no sólo intelectual sino también por enfrentar dilemas éticos de la acción. Pero desarrollan el sentido de desafío, autonomía individual y compromiso, más allá del contexto específico del aprendizaje” (Davini, 2008: 41; las cursivas son agregados nuestros).

El compromiso con propuestas de enseñanza que propicien aprendizajes de alta intensidad es una manera de romper con la fragmentación existente en el sistema educativo argentino, donde algunos alumnos transitan toda su escolaridad con experiencias de aprendizaje de baja intensidad, y otros tienen la oportunidad de alcanzar aprendizajes de alta intensidad, lo que incide sobre sus posibilidades de inserción y ascenso social y sobre las desigualdades futuras.

La atención de las diferencias de los alumnos con distintas estrategias

La escuela fue diseñada para enseñar a través de la instrucción simultánea: a todos como si fueran uno. La experiencia escolar de los adultos responde a este sistema y no fuimos formados para contemplar las diferencias entre los alumnos en nuestras planificaciones didácticas. Somos conscientes de ellas, pero no nos resulta fácil contemplarlas. Un grupo de 25 o más alumnos impone una complejidad difícil de abordar desde una mirada individual, que considere lo que cada uno necesita para aprender.

Para ser verdaderamente justas, las escuelas deben contemplar las diferencias. Cuando los maestros atienden a los alumnos que de rendimiento promedio —porque los que sobrepasan ese rendimiento no necesitan de su ayuda y porque a los que presentan más dificultades no saben cómo ayudarlos— estamos en un problema.

Las investigaciones muestran que en las escuelas resilientes, los docentes saben, por un lado, que sus alumnos tienen diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. Por el otro, recurren a una gran variedad de metodologías y materiales de enseñanza para llegar a ellos (Raczynski y Muñoz, 2004). Por ejemplo, generan instancias de apoyo para los que presentan mayores dificultades, y aprovechan todos los recursos humanos de

la escuela y la comunidad para apoyar a estos alumnos dentro y fuera del aula (ver Herramientas).

Existen diferentes estrategias para atender las aulas diversas. Éstas deben estar dirigidas a lograr que todos los alumnos alcancen los máximos resultados de aprendizaje, y no a adaptar los objetivos a los perfiles de los alumnos (ver Herramientas).

La atención de los alumnos con diferentes estrategias no es solo una tarea de los docentes. Los directores deben asistirlos y pensar dispositivos institucionales para dar más oportunidades a quienes necesitan más tiempo o más ayuda para progresar. Programar clases de apoyo, asegurar la conformación de grupos heterogéneos donde la ayuda entre pares motoriza la mejora de los aprendizajes de todos, o disponer de docentes para que los asistan por momentos en forma personal, son algunas de las acciones pertinentes para enfrentar el desafío de atender a la diversidad.

A continuación presentamos herramientas prácticas y conceptuales necesarias para pensar y actuar sobre la necesidad de brindar una educación de calidad a niños y jóvenes con distintos ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y niveles de motivación.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La atención de las diferencias de los alumnos con distintas estrategias



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Pedagogía inclusiva: ¿adaptación o transformación?

El objetivo de construir una escuela justa exige preguntarse por las prácticas de enseñanza que contribuyen a lograrlo. ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza favorecen la mejora de los aprendizajes de todos sin dejar a nadie atrás? ¿Desde dónde partir para diseñar la enseñanza en grupos con alumnos con distintos tipos y niveles de dificultades?

Son preguntas que aparecen a diario en la vida de muchos docentes. Cada vez que sienten que alguno de sus alumnos se queda atrás, vuelven a preguntarse: ¿cómo se hace para trabajar al mismo tiempo con alumnos tan distintos?

Florian y Black-Hawkins (2011) trabajaron este tema durante muchos años, y se adentraron en las aulas de escuelas inclusivas para responder preguntas como estas. Llegaron al concepto de "pedagogía inclusiva" para referirse al conjunto de concepciones y prácticas que caracterizan a la actuación de los docentes en este tipo de escuelas.

Esta y otras investigaciones muestran que no hay recetas mágicas ni inéditas para responder al desafío de lograr calidad y equidad en el aula. Lo que define a la pedagogía inclusiva y a los docentes que la practican no es un conjunto de prácticas definidas y preestablecidas sino, principalmente, una clara convicción acerca de las capacidades de sus estudiantes. Hart, Dixon, Drummond y McIntyre (2004) resumen esta idea con el concepto de "transformabilidad": los docentes que practican una pedagogía inclusiva están convencidos de que las capacidades de sus alumnos no son fijas ni están pre-determinadas; por el contrario, creen que pueden transformarse como resultado de sus acciones en el presente. Son docentes que mantienen altas expectativas sobre sus alumnos, y que trabajan para que ello se traduzca en la autoconfianza de cada uno.

Una de las claves de esa posibilidad de transformación está en las interacciones: aprendemos más cuantas mayores y más diversas con las interacciones que tenemos. Un ejemplo, es el conocido beneficio de la cooperación entre pares en la escuela: los más avanzados enseñan a quienes encuentran más dificultades y, en el camino, consolidan sus conocimientos y habilidades.

Así, siendo que es clave la construcción de un clima de altas expectativas, y que las interacciones inciden positivamente sobre el aprendizaje, pierde sentido cualquier tipo de separación y etiquetamiento de los alumnos según sus niveles de conocimiento. En contraste, algunas de las traducciones prácticas de la pedagogía inclusiva son: el diseño de actividades que estimulan las discusiones y el diálogo entre alumnos; el planteo de reglas que favorecen la colaboración más que la competencia; la retroalimentación enfocada en resaltar los logros y ofrecer oportunidades para superar las debilidades con fines formativos; y la organización deliberada de grupos de trabajo heterogéneos.

En resumen, los docentes que trabajan desde la pedagogía inclusiva dejaron de pensar en estrategias de enseñanza para "la mayoría" de los alumnos, por un lado, y en "adaptaciones" o estrategias específicas para los que tienen más dificultades, por el otro; han logrado en cambio basar su práctica en propuestas didácticas ricas orientadas a todos, valorando la riqueza de las interacciones, las altas expectativas y el clima colaborativo para la mejora de los aprendizajes.



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Las adaptaciones curriculares y su impacto sobre la equidad de los aprendizajes

Ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, muchas jurisdicciones recomiendan y muchas escuelas optan por implementar adaptaciones curriculares: es decir, cambios en los objetivos de aprendizaje de los alumnos que, sobre la base de su nivel de conocimiento previo. Adaptan los contenidos para que el alumno pueda aprenderlos.

Pero lo cierto es que, en la mayoría de los casos, esta adaptación implica en la práctica una reducción del currículum y un descenso en la calidad de los aprendizajes que se buscan. Esto no hace más que aumentar las desigualdades de aprendizaje iniciales entre los alumnos y, con ello, sus posibilidades futuras de inserción social plena.

Surge entonces la necesidad de repensar las estrategias con las que se abordan estos casos. Al respecto, Litwin agrega que "es importante entender que los estudiantes en condiciones de riesgo deben aprender a un ritmo más rápido y no más lento, porque esto los retrasaría aún más. Por ello hace falta una estrategia de enriquecimiento y no de recuperación" (2008: 45). En el mismo sentido, Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero señalan muy enfáticamente que "lejos de

segregar y reducir los objetivos educativos a través de la adaptación curricular, tenemos que dar más a quien sufre mayor desventaja, lo que supone poner en marcha todos los recursos posibles con los que contamos en las escuelas y en la comunidad para acelerar el aprendizaje de estos alumnos, con el objetivo de que se pongan, en el mínimo tiempo posible, al mismo nivel que sus compañeros" (2008: 70).

Existen enfoques y propuestas pedagógicas que propician la aceleración y transformación de los niveles de aprendizaje en mayor medida que la adaptación curricular. Se trata de "nivelar para arriba" partiendo del reconocimiento de las dificultades de los alumnos. Algunas escuelas están logrando mejoras significativas en los aprendizajes a partir del aumento de la participación de las familias y de toda la comunidad en la dimensión educativa de la institución, posibilitando también más tiempo y nuevos espacios de aprendizaje (Comisión Europea, 2011). Utilizan todos los recursos de la comunidad y trabajan de manera conjunta con los distintos actores para que los alumnos alcancen los máximos aprendizajes: aumentan el tiempo de aprendizaje de los alumnos en conjunto con una ONG del barrio que da clases de apoyo en horario extraescolar; se vinculan con los centros de salud para atender a alumnos que lo necesitan; aumentan la cantidad de adultos con los cuales interactúan los estudiantes, invitándolos a participar en las aulas, como voluntarios en actividades a cargo del docente. Estas son algunas de las estrategias que permiten aumentar la cantidad y diversidad de interacciones que tienen los alumnos, fortaleciendo el aprendizaje (Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero, 2008).

El mandato de justicia social y educativa obliga a encontrar alternativas a las adaptaciones curriculares que conduzcan a la superación de las desigualdades de en lugar de a su reproducción.



IDEAS INSPIRADORAS

Opciones en vez de adaptaciones I: los grupos interactivos

Existen algunas estrategias de organización de los tiempos, los espacios, las personas y los recursos en la escuela que permiten aprovechar la heterogeneidad y mejorar los aprendizajes de todos. La "biblioteca tutorizada" y los "grupos interactivos" son ejemplos de ello. Son estrategias que están siendo implementadas en América Latina y Europa. Se consideran "Actuaciones educativas de éxito" porque permiten que muchas escuelas alcancen altos resultados (Comisión Europea, 2011).

Los grupos interactivos son una manera específica de organizar el aula y de trabajar temas que ya han sido introducidos. Los docentes agrupan a los alumnos (en equipos de entre 4 y 6 personas), y preparan ejercicios que deben resolver de forma individual en un período de tiempo de entre 15 y 20 minutos. Deben prepararse tantos ejercicios como grupos existan, de modo que al terminar la hora los equipos hayan rotado por todas las actividades. Los ejercicios deben abordar contenidos que ya hayan sido enseñados previamente, procurando que los alumnos ejerciten, profundicen o apliquen lo aprendido a nuevas situaciones. Así, en una clase donde normalmente el docente puede desarrollar entre una y dos actividades de ejercitación, los alumnos aprovechan al máximo el tiempo y completan entre 4 y 6 ejercicios, dependiendo del tiempo de clase.

En cada uno de los grupos está presente un voluntario externo: puede ser la madre de un alumno de la escuela, un estudiante de una universidad cercana, un vecino del barrio o incluso una persona analfabeta de la comunidad. Estas personas donan su tiempo en la semana para participar de los grupos interactivos. El voluntario es el de dinamizador de las interacciones: deberá intervenir para propiciar que los alumnos se ayuden entre ellos cuando se necesite, pidiéndoles a los que resolvieron la actividad o comprendieron el tema que lo expliquen a los compañeros que no lo lograron. Una vez que finalizan los 15 o 20 minutos de una actividad, los voluntarios rotan y trabajan con otro de los grupos, hasta completar todos.

Es fundamental que los grupos sean lo más heterogéneos posibles (en términos de niveles de conocimiento, habilidades adquiridas, género, nacionalidad, cultura, etc). El nivel y ritmo de aprendizaje debe ser el primer criterio a considerar, tras el cual se pueden sumar el resto de los criterios. Así, en una misma dinámica, los grupos interactivos propician la aceleración del aprendizaje de todos (no solo de los más desaventajados, que son ayudados por sus compañeros, sino también de los que más saben, que tienen la oportunidad de consolidar y resignificar sus saberes al explicarlos a sus compañeros) y la mejora del clima en el aula a partir de la solidaridad y la amistad como rectoras de las relaciones entre pares.



IDEAS INSPIRADORAS

Opciones en vez de adaptaciones II: la biblioteca tutorizada

Por su parte, la biblioteca tutorizada implica la extensión del tiempo de aprendizaje para los alumnos que necesitan acelerarlo. Se trata de abrir un espacio en la escuela (que puede o no ser la biblioteca) al que los alumnos puedan concurrir fuera de su horario escolar (puede abrirse en los contraturnos, para aquellas escuelas de jornada simple que tienen dos turnos) para hacer tareas y trabajar sobre los contenidos que más les cuestan. Allí los reciben docentes que no están frente a alumnos o incluso voluntarios de la comunidad educativa de la escuela (madres, estudiantes de universidades cercanas, abuelos, vecinos, etc.) que aportan su tiempo para contribuir con la aceleración de los aprendizajes.

Se trata de una acción fácil de organizar y que permite acelerar los aprendizajes, suplantando la práctica de sacar a los chicos de clase para reforzar los contenidos que más les cuestan, una acción que puede llegar a estigmatizarlos y que hace que pierdan la enseñanza de los nuevos contenidos. La clave de la actuación, al igual que en el caso de los grupos interactivos, son las altas expectativas sobre los aprendizajes de los alumnos.



BANCO DE RECURSOS

Herramientas teórico-prácticas para atender las diferencias con equidad

Existen desarrollos teórico-prácticos que brindan herramientas para el trabajo en aulas heterogéneas. Por ejemplo, los estudios sobre estilos de aprendizaje —pragmático, activo, teórico y reflexivo— (Alonso, Gallego y Honey, 1995) permiten conocer las diferencias que se detectan en distintas maneras de aprender para contemplarlas a partir de la oferta de actividades variadas.

Otro aporte en esta línea es el trabajo sobre los puntos de acceso al conocimiento (Sullivan, 2003) que, contemplando las diferentes inteligencias (Gardner, 1995), nos invita a pensar en alternativas para convocar a todos los estudiantes a través de diferentes propuestas (narrativas, lógicas, existenciales, estéticas, prácticas, interpersonales).

También el equipo de Anijovich y otros especialistas en didáctica se dedicaron a trabajar el tema. Condensaron los principales saberes didácticos en el enfoque que denominaron el trabajo en aulas heterogéneas. Para los directores publicaron "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas" (Anijovich, 2015) y se puede encontrar más información en el sitio web: <http://aulasheterogeneas.org>.

A su vez, el Portal del Director elaboró una serie de documentos llamada "Bienvenida la diversidad en la escuela" para el trabajo en aulas heterogéneas sobre la base de los conceptos de este enfoque. La serie contiene un documento conceptual, una herramienta para comenzar a adoptar el enfoque, un caso contado por una directora sobre su implementación en su escuela y un documento con preguntas frecuentes. Todos estos materiales son de acceso libre y gratuito (<http://www.portaldeldirector.org>).

Por su parte, la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) ha desarrollado materiales que permiten profundizar sobre las implicancias de la atención de las diferencias, no solo de estilos de aprendizaje sino sobre todo en función de diferentes necesidades intelectuales o motoras. Consultar las buenas prácticas desarrolladas en otros países puede ser un gran incentivo para contemplar e integrar las diferencias. Para acceder: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/documentos.php>.

La diversidad de estrategias de evaluación

La manera en que abordamos la evaluación de los aprendizajes puede cambiar sustancialmente la medida y forma en que construimos justicia educativa desde la escuela en varios sentidos.

En primer lugar, **se debe velar por la justicia en la construcción de las pruebas que se utilizan para evaluar**. En muchos casos, a veces sin siquiera advertirlo, se evalúan contenidos o destrezas que no se enseñan en clase. Algunos docentes lo hacen a través de ítems "bonus" o simplemente evaluando la totalidad del currículo cuando

no se llegó a enseñar por completo. Estas prácticas hacen que los resultados de los alumnos (que inciden sobre su trayectoria educativa posterior, su autoestima y su motivación hacia el aprendizaje en general) dependan de cuestiones aleatorias sobre las que ellos no son capaces de incidir. Además, tienden a beneficiar a los alumnos socialmente más aventajados, que pueden haber obtenido estos conocimientos por otros medios o por el simple contacto con objetos culturales mediante prácticas familiares.

Realizar una reflexión concienzuda al terminar de construir las pruebas (ya sean orales o escritas) acerca de la medida

en que todo alumno que haya asistido a clase y estudiado los contenidos allí vistos sería capaz de responder los ítems propuestos es necesario. Ayuda a no caer en estas "injusticias evaluativas", que además pueden deteriorar las relaciones entre docentes y alumnos, al sentirse estos últimos "traicionados" por los docentes que los evalúan injustamente.

También construimos justicia educativa a través de los criterios de evaluación y de la forma en que los aplicamos en cada caso. Explicitar a los alumnos cuáles son los criterios que utilizaremos para calificar sus pruebas es esencial para la justicia de la evaluación. Muchos alumnos, sobre todo en el nivel secundario cuando tienen clases con distintos profesores, se sorprenden al recibir bajas calificaciones cuando demostraron tener un buen nivel de conocimiento del contenido pero no respetaron reglas ortográficas básicas o no interpretaron del todo bien las consignas. Explicitar el hecho de que la ortografía, la redacción y el cumplimiento de las consignas serán parte de lo evaluado es necesario para no ser injustos a la hora de calificar.

A su vez, es importante aplicar los criterios de modo sistemático y equitativo, procurando que no incidan en la calificación elementos que no se incluyeron en los criterios de evaluación ni percepciones previas sobre el comportamiento de los alumnos o su nivel de desempeño promedio en la escuela. De este modo, cada evaluación se convierte en una nueva oportunidad para cada alumno de

destacarse, en vez de ser vivida como una instancia más donde la calificación confirmará esa "etiqueta" (muchas veces numérica) que la escuela le asignó.

Lamentablemente, así es como muchos alumnos transitan las evaluaciones y esto indefectiblemente incide en su nivel de desempeño en ellas. Una evaluación verdaderamente justa juzga los desempeños demostrados y no a los alumnos en sí, respetando un criterio previamente establecido y explicitado a los mismos estudiantes. Los docentes deben asumir la responsabilidad de clarificar a los alumnos la razón por la cual se asigna determinada calificación ya sea de manera oral o escrita, y deben permanecer abiertos a la posibilidad de tener que dialogar con ellos argumentando el juicio evaluativo en términos de los criterios establecidos.

En estrecha relación con el punto anterior, **son justas las evaluaciones que sirven para aprender**. Además de ser un instrumento necesario para ordenar el trayecto de los alumnos en el sistema educativo y detectar las dificultades y progresos en el aprendizaje (es decir, además de tener una función *sumativa*), las evaluaciones deben brindar a los alumnos y docentes información necesaria para mejorar el aprendizaje (deben cumplir también una función *formativa*). Para ello, la retroalimentación del desempeño de los alumnos es un componente fundamental. Muchas veces, las marcas que hacemos sobre las pruebas de los alumnos o los comentarios orales que realizamos en clase

solo contienen juicios valorativos ("Excelente", "Regular" o incluso calificaciones numéricas) sin mayores explicaciones sobre la razón por la cual se eligieron esos comentarios y sin pistas sobre cómo mejorar el desempeño. Una escuela justa es la que maximiza las oportunidades de aprender de todos sus alumnos, y la devolución de las evaluaciones es una instancia que puede ser enormemente provechosa para ello.

De hecho, está demostrado que **la retroalimentación de buena calidad es una de las prácticas docentes que mayor incidencia tiene en la mejora del desempeño de los alumnos** (Hattie, 2009). Esta consiste en comentarios concretos y precisos sobre las fortalezas y debilidades de cada una de las respuestas de los alumnos, así como sobre orientaciones para la mejora de las debilidades. Al devolver una prueba rica en comentarios, los docentes invitan a los alumnos a leerlos y a reflexionar sobre sus propios aprendizajes, así como a consultar sobre dudas que les surjan a partir de ellos. En la sección "Herramientas" se acercan ideas para pensar la retroalimentación del desempeño que pueden ser útiles para la reflexión en equipo.

Finalmente, cabe mencionar que el peso otorgado a las calificaciones, que son exigidas por el sistema educativo como una síntesis de la evaluación, también incide sobre la justicia educativa que se practica desde la escuela. No todo puede ser medido por evaluaciones y traducido a calificaciones. Y no solo es valioso lo que es medible. Construir una escuela donde las calificaciones de los alumnos no sean la única vara para felicitarlos o señalar sus debilidades es posible y es responsabilidad de todos. El esfuerzo, el compañerismo, la capacidad de relacionarse con otras personas desde el respeto, las actitudes de cuidado del medio ambiente, las capacidades artísticas y las deportivas son algunas de las cuestiones que deben ser valoradas. El que los niños no comiencen a identificarse desde temprano con una "etiqueta" (que suele ser numérica) les ayudará a confiar en sí mismos y a entender cada clase como una nueva oportunidad de involucrarse al máximo en el aprendizaje.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La diversidad de estrategias de evaluación

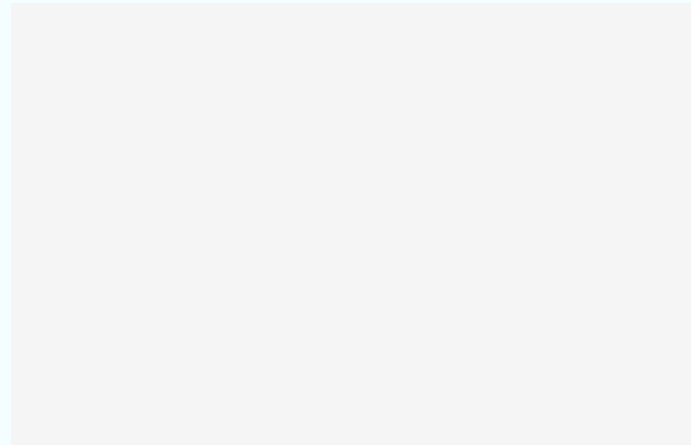


CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

El valor formativo de la retroalimentación

Para profundizar sobre el tema de evaluación formativa recomendamos la lectura del libro de: Anijovich, Camilloni, y Capelletti (2010). En el capítulo 5 Anijovich describe los desafíos que presenta la retroalimentación como procedimiento indispensable de la evaluación formativa.

En este video del portal Las 400 clases, Rebeca Anijovich, especialista en didáctica y evaluación, nos acerca 10 sugerencias clave para pensar y potenciar el valor formativo de la retroalimentación no solo desde los docentes hacia los alumnos, sino también desde los directores hacia los docentes.



Núcleo 5. Alianza con la comunidad

Construir lazos sanos y duraderos con las personas y organizaciones que forman parte de un sistema social más amplio que la escuela, que la interpela y que influye sobre ella constantemente.

El reconocimiento de las familias como aliadas para mejorar la educación

Las familias son tan distintas entre sí como lo son los alumnos. Las hay grandes, pequeñas, complejas y no tanto. Cada una tiene una historia, preocupaciones y una idea determinada de cómo debe relacionarse con la escuela de sus hijos. Por distintos motivos, algunas deciden acompañarla, otras enfrentarla, otras serle indiferente, y muchas se relacionan a través de alguna combinación de estas tres actitudes.

Sin embargo, todas comparten una característica fundamental para la labor de la escuela: quieren lo mejor para sus hijos. Se trata de una voluntad muy poderosa que puede ser ignorada o potenciada desde la escuela. Optar por este segundo camino es una forma concreta de construir justicia educativa. Muchas investigaciones coinciden en señalar que el aumento (tanto cuantitativo como cualitativo) de la participación de las familias en la escuela

incide positivamente sobre los logros de aprendizaje de los alumnos así como sobre la cohesión social dentro de la escuela y las comunidades (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, 2011).

Desde la escuela muchas veces se convoca a las familias a reuniones meramente informativas, donde su participación se limita a la escucha pasiva y a la consulta de dudas puntuales. Cuando se decide fomentar su participación muy frecuentemente se las invita a convocatorias para participar de actividades lúdico-festivas (como actos escolares o jornadas de deportes y juegos). Allí se termina, en general, el listado de acciones que se realizan con las familias.

Pero lo cierto es que **se podría llevar al máximo el potencial de la participación de las familias en la escuela si se reflexiona sobre todo lo que ellas tienen para aportar**. La mirada de las familias, independientemente de su contexto sociocultural, enriquece la vida de la escuela. Si solamente son los docentes y directivos quienes miran los problemas y buscan las soluciones, se tendrá una mirada parcial de la realidad. En cambio, si se escucha a las familias, se toma en cuenta su opinión y se las invita a participar en las decisiones de la escuela, democratizándola, es más fácil superar las dificultades. Esto implica reconocer la voz

de la familia como válida a la hora de pensar e intervenir sobre la educación de sus hijos. Es una forma más de hacer realidad el ejercicio de reconocimiento que es esencial a la justicia educativa.

A su vez, este ejercicio implica reconocer la diversidad de las identidades y orígenes de los alumnos. Es un modo de transmitirles (con acciones, más que con palabras) que se valora quiénes son y de dónde vienen, y que hay disposición a construir una escuela que escuche a todos.

En línea con esto, Aubert, Flecha, Garcia, Flecha, y Racionero (2008) plantean la necesidad de entablar con las familias un "diálogo igualitario". Un diálogo que busque complementar las visiones de la escuela y las familias, ponerlas a dialogar en un contexto de respeto y de reconocimiento mutuo, puede traccionar el aprendizaje. El diálogo es igualitario cuando las intervenciones no son valoradas según quiénes fueron o qué posiciones ocupan quienes las hicieron, sino en función de la validez de sus argumentos, es decir, del impacto que tienen en la mejora de la educación y el aprendizaje de todos los alumnos. Abrir las puertas a las familias a partir del diálogo igualitario es invitarlas a participar. Participar a otros es acercarlos, abrir las puertas para que puedan formar parte. No se trata de pedirles que hagan lo que queremos; participar implica involucrar. Formar parte permite empatizar: entender los desafíos, las preocupaciones, compartir criterios sobre posibles soluciones. Así, con las familias

siendo y sintiéndose parte de la escuela, el trabajo conjunto se vuelve mucho más llevadero y convergente. Los casos que presentamos en la Herramientas son ejemplos de ello.

Incorporar el diálogo igualitario en las relaciones con las familias puede ayudar a tejer una alianza sólida y a mejorar la confianza y las expectativas que escuela y familia tienen una de otra. Es importante tenerlo presente tanto como una filosofía compartida por todo el equipo docente y no docente (y en este punto será clave el liderazgo del director), como a la hora de repensar las instancias en las que se convoca a las familias.

Puede proponerse, por ejemplo, pasar de reuniones meramente "informativas" -donde la comunicación es unidireccional, de la escuela a las familias- a reuniones más participativas, donde la comunidad pueda tener voz a la hora de discutir nuevas propuestas o evaluar lo realizado. Estos ajustes en la relación con las familias pueden parecer menores, pero dan cuenta de una actitud dialógica y abierta por parte de la escuela, que genera actitudes convergentes de ambas partes que redundan en mejores aprendizajes y en una mejor experiencia educativa para los alumnos.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

El reconocimiento de las familias como aliadas para mejorar la educación



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Una tipología de la participación de las familias en la escuela

Partiendo de los hallazgos de numerosos estudios que demuestran que la participación de la comunidad en la escuela mejora el rendimiento académico de los alumnos (Epstein, 1983; Grolnick, Kurowski y Gurland, 1999; Harvard Family Research Project, 2006), los investigadores del proyecto INCLUD-ED han definido cinco tipos de participación de las familias, y han investigado cómo se asocia cada uno con el aprendizaje de los alumnos:

Participación informativa: las familias son receptoras de información sobre las actividades que se realizan en la escuela, su funcionamiento y las decisiones que ya fueron tomadas.

Participación consultiva: las familias solo participan a través de los órganos de gobierno de la escuela, donde se las consulta sobre algunas de las decisiones que se toman.

Participación decisoria: las familias participan de los procesos de toma de decisión en los órganos correspondientes, donde tienen una participación representativa.

Participación evaluativa: las familias participan en el proceso de aprendizaje de los alumnos (ayudando a evaluar su progreso académico) y de la evaluación general de la escuela.

Participación educativa: las familias se involucran directamente en las actividades de aprendizaje de los alumnos, tanto en horario escolar como extraescolar. También participan de instancias formativas destinadas a los mismos familiares, pensadas para dar respuesta a sus necesidades.

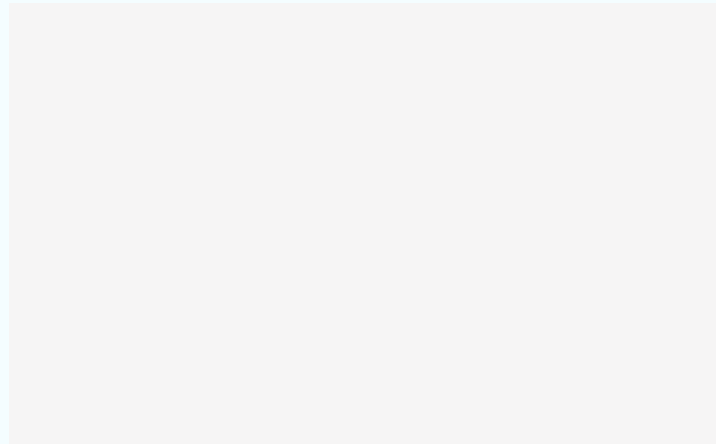
Los estudios sobre el tema indican que, de los cinco tipos de participación, los modelos que más contribuyen al éxito escolar de todos los alumnos son los últimos tres: la participación decisoria, la evaluativa y la educativa. En ellos, las familias se involucran más e influyen con mayor fuerza sobre las decisiones que se toman (Comisión Europea, 2011). Las familias son fuentes de motivación, de contención, de conocimientos (no necesariamente académicos) y hasta de recursos: todos factores que pueden potenciar el trabajo que se hace en la escuela.



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

El diálogo igualitario como transformador de las relaciones familia-escuela

Patricia Choque es directora de la Escuela N° 4647 de la provincia de Salta, que se transformó en 2015 en una Comunidad de Aprendizaje. En este video, explica cómo el diálogo igualitario permitió a toda la comunidad escolar habilitar nuevas formas de estar y de compartir dentro y fuera de la escuela.



La participación de las familias en procesos educativos

La participación de las familias es más potente cuando se la extiende al ámbito de los procesos educativos en sí mismos. El último informe de factores asociados al desempeño escolar del TERCE afirma que "la asociación positiva entre el desempeño académico y el involucramiento de los padres o tutores legales en los procesos educacionales del estudiante sugiere la importancia de considerar el rol preponderante de la familia como colaboradora en procesos educativos" (LLECE-UNESCO, 2015).

La participación de las familias en procesos educativos implica tanto su presencia en actividades de aprendizaje de sus hijos como en actividades orientadas específicamente al aprendizaje de los propios familiares. Entre las primeras, los grupos interactivos o la reinención de las "clases abiertas" son algunas alternativas (ver Herramientas).

Entre las segundas, podemos encontrar el dispositivo de formación de familiares o su invitación a clases en que se dictan temas clave, ambos desarrollados en la sección "Herramientas" de este apartado. Su impacto es positivo en más de un sentido, porque:

- Mejora la capacidad de las familias para ayudar a sus hijos en el aprendizaje: al brindar a los padres/tutores las herramientas necesarias para comprender las tareas de sus hijos ya sea formándolos en ello o permitiéndoles participar de las actividades de clase, los padres se sienten más capacitados para brindarles asistencia en la realización de las tareas. Esto, a su vez, genera cambios positivos en la relación entre los alumnos y sus familiares. Los ven como personas que pueden solventar sus dudas y con quienes pueden compartir lo que aprenden. Al respecto, en una publicación de UNICEF se señala: "Si bien esta manera de participar no es extensiva a todas las familias, está siendo utilizada con muy buenos resultados, logrando que los padres se sientan más seguros y no tengan miedo de colaborar en las demandas escolares" (2004: 71).
- Brinda a los familiares herramientas que potencian su desarrollo personal: adquirir nuevos conocimientos abre las puertas a nuevas posibilidades laborales y aumenta la autoestima de los familiares que se forman.
- Provoca cambios positivos en la relación entre la escuela y las familias: escuela y familia se acercan y aumenta la confianza mutua, lo que crea nuevos vínculos de comprensión y tolerancia entre ambas partes y favorece el aprendizaje de los alumnos.

Muchas escuelas resilientes han implementado ofertas de formación pensadas a partir de las necesidades educativas de los padres y tutores de los alumnos, como talleres de alfabetización o de computación. Los recuadros de esta sección brindan ideas y orientaciones para avanzar en este sentido.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La participación de las familias en procesos educativos



CASO INSPIRADOR

Repensar el sentido de las clases abiertas

La Escuela N° 3 de la Ciudad de Buenos Aires enfatiza la importancia de compartir la responsabilidad por el aprendizaje con los padres. Una de sus estrategias consiste en invitarlos a participar de clases abiertas, observar cómo enseña la maestra y cómo se desempeñan sus hijos. El objetivo es otorgarles un lugar reconocido en la escuela y que se sientan capaces e importantes para incidir en el aprendizaje de sus hijos.

Se buscan actividades con sentido para los padres, que logren atraerlos e involucrarlos. Como ejemplo, en lengua se ha trabajado junto a los familiares sobre conceptualizaciones de sustantivo, verbo y adjetivo dado que los mismos padres tenían dificultades para ayudar a sus hijos a abordar la temática. Para lograr que la actividad tuviera sentido para los padres, implementaron una estrategia vinculada a la ocupación de la mayoría: la costura. Como los alumnos trabajaban la lectura de un cuento, decidieron involucrarlos en la confección de titeres basados en los personajes principales. Luego, las producciones se pondrían a la venta. Así recordaba la maestra de apoyo el diálogo con los padres al realizar la actividad:

- Si usted debe confeccionar el traje, ¿qué necesita?
- Material, tela.
- Bien, acá tenemos el sustantivo. ¿Y qué característica debe tener el animal que va a confeccionar? Por ejemplo, un elefante.
- Gris, grande, gordo.
- Bien, tenemos los adjetivos. Luego pasamos a los pasos como si fueran a vender el producto. ¿Qué se hace primero?
- Marcar el modelo, cortar, coser.
- Bien, los escribo en el pizarrón. Ahí quedaron los verbos".

A su vez, en segundo grado trabajaron con los padres en un taller de matemática que en torno a las transacciones propias de un quiosco. A través de acciones de compra y venta, ejercitaron las operaciones de sumas y restas.



CASO INSPIRADOR

De "problema" a solución: la importancia de hacer partícipes a las familias

En una de las escuelas que visitamos en la Ciudad de Buenos Aires, los maestros contaban que solían atribuir el fracaso de sus alumnos a la intervención de las familias en sus procesos educativos. "Lo que les pediría a los papás es que no intervengan, que no intenten colaborar, porque les enseñan mal y después hay que deconstruir todo eso", solían decir los docentes.

Un día decidieron cambiar la perspectiva y probar haciendo a las familias partícipes de los procesos de aprendizaje de sus alumnos desde el aula. Una de las docentes decidió invitar a los padres de los alumnos a presenciar la clase de matemáticas donde ella explicaría la división, uno de los temas que más trabajaría durante el año con sus alumnos. Se sorprendió con los resultados que obtuvo. Los padres comenzaron a sentirse capaces y habilitados para ayudar a sus hijos y contribuyeron a que éstos aprendieran más rápido ejercitando la división en sus casas.

A partir de ello, la escuela decidió definir entre uno y tres temas centrales en cada grado e invitar a los padres a presenciar la clase introductoria sobre ese tema. Así, consolidaron la alianza con las familias, mejoraron su autoestima y contribuyeron a fortalecer los lazos intrafamiliares propiciando situaciones educativas fuera del horario escolar, lo que también los ayuda a mejorar los aprendizajes. Las familias pasaron de ser identificadas como un problema a constituir la solución.

En el medio, la reflexión sincera de los docentes sobre el potencial que tiene dar lugar a las familias en términos de los efectos sobre el aprendizaje contribuyó a que la escuela cambiara su mirada negativa y comenzara a trabajar por una alianza sólida que excediera el vínculo meramente informativo.



IDEAS INSPIRADORAS

Familiares que se forman, hijos que mejoran

La participación de los familiares de los alumnos en procesos formativos concretos, sobre todo en contextos de bajos niveles de escolarización, enriquece cultural y educativamente la interacción que tienen con sus hijos, lo que favorece su desempeño en la escuela (Comisión Europea, 2011).

No se trata de las tradicionales charlas que muchas escuelas ofrecen a las familias sobre aspectos relativos a la crianza de sus hijos, sino de espacios de formación que responden a las necesidades expresadas por las propias familias. Muchas veces se trata de cursos de alfabetización, formación en informática, en matemáticas o incluso en inglés: todos saberes que los familiares identifican como necesarios para colaborar con la educación y el progreso de sus hijos.

Los beneficios son muy importantes. En primer lugar, proporcionan a los familiares herramientas que pueden utilizar en su vida personal, social y laboral (aprenden a leer, a navegar en Internet, a hablar en otros idiomas) y que, por tanto, motorizan el desarrollo personal y elevan la autoestima. En segundo lugar, aumenta las posibilidades de que las familias ayuden a sus hijos a resolver las tareas, así como de que les transmitan satisfacción por aprender y educarse. "De esta forma, niños y niñas transforman también la visión que tienen de sus familiares, pasando a verlos ahora como personas que pueden solventar sus dudas, con quienes pueden compartir lo que aprenden, creando así mucho más sentido alrededor del aprendizaje" (Instituto Natura, 2014: 5).

En la Argentina existe una amplia oferta de educación para jóvenes y adultos que creció en los últimos años (entre 2000 y 2013, se duplicó la cantidad de alumnos). De hecho, en los edificios de muchas escuelas primarias y secundarias funcionan ofertas para adultos en el turno vespertino. Desde la escuela, podemos explorar las ofertas cercanas e intentar acercarlas a los familiares de la comunidad, incluso pensando en actividades concretas de articulación. Se trata de una estrategia que permitiría hacer sinergia entre ambos tipos de instituciones en favor de los aprendizajes y el autoconcepto de niños y adultos.

La protección de los niños de su entorno en situaciones críticas

En muchos casos, nos encontramos con alumnos cuyo entorno puede presentar amenazas para su desarrollo intelectual, físico y/o emocional. Muchos docentes asumen con gran compromiso su responsabilidad

de proteger a los alumnos de su entorno cuando éste presenta amenazas, paliando los efectos negativos que puede ejercer en su presente y en su futuro (UNICEF, 2004). Trabajan atentos a las realidades de sus alumnos y toman la iniciativa ante la necesidad de asistir a familias con problemas.

A veces, las situaciones críticas se generan en el marco del entorno familiar. Pueden involucrar a niños, jóvenes, adultos y ancianos, y adoptar diferentes formas. Bringiotti y Paggi (2015) ofrecen una clasificación exhaustiva de los distintos tipos de maltrato hacia los niños, que permite dimensionar la complejidad del problema y estar alertas considerando todas las posibles manifestaciones.

Si bien desde la escuela es importante trabajar para construir una alianza que permita que las familias asuman el rol de co-educadores, cuando se presentan situaciones críticas a raíz de acciones o inacciones de las familias, se debe velar siempre por el interés de los alumnos. En sus diversas formas, el maltrato contra los niños, niñas y adolescentes constituye una seria vulneración de sus derechos básicos. **Proteger de ello a los alumnos es una obligación moral que tenemos como ciudadanos, que también es legal, política, institucional y profesional en tanto escuela.**

Sucede que la escuela reúne ciertas condiciones que la vuelven un espacio propicio, más que ningún otro, para la detección y derivación del maltrato (UNICEF, 2011). Se trata de un espacio en el que niños y jóvenes pasan muchas horas de su vida, donde construyen vínculos con docentes y compañeros que posibilitan el aprendizaje y la construcción de confianza en las relaciones. A su vez, es un espacio de contención que favorece el arraigo y el sentimiento de pertenencia, y por ello es escenario propicio para que los niños manifiesten de distintas formas

las situaciones que los afectan fuera de la escuela. Las comunican con distintos lenguajes: palabras, conductas, producciones y hasta con cambios en el aspecto físico. También es una institución que mantiene un contacto frecuente con las familias, y esto en muchos casos constituye una puerta de acceso privilegiada hacia lo que ocurre allí dentro (UNICEF, 2011).

Como escuela no solo tenemos la obligación de intervenir sino también la responsabilidad de encontrar oportunidades para hacerlo. Claro que no es fácil: "las dudas, los miedos, la inseguridad, las carencias formativas, la soledad de los profesionales y la falta de recursos a los cuales apelar con frecuencia llevan a "ignorar lo que se ve" (UNICEF, 2011: 9). Pero es posible y necesario. Desde la escuela, debemos estar atentos, informados, capacitados y conectados con las instituciones correspondientes para evitar y/o intervenir en casos de maltratos y abusos.

En estas situaciones, lo mejor es que actuemos responsable y respetuosamente, manteniendo siempre como principio rector el interés superior de los niños/adolescentes. A su vez, resulta fundamental que como escuela trabajemos en constante contacto y articulación con servicios sociales externos: equipos de orientación escolar, servicios de salud mental, servicios jurídicos, centros de salud, oficinas locales de derechos del niño, entre otros. Es importante entender que no disponemos de todas las herramientas necesarias para abordar la complejidad de estas situaciones.

Durante el trabajo de campo, conocimos escuelas especialmente destacadas por su trabajo con casos de maltrato infantil. Preocupadas frente a la detección de casos de desnutrición, abandono, abuso y otros tipos de maltrato. Sus directoras movieron cielo y tierra para lograr establecer **una red de trabajo con las instituciones de su comunidad**. Establecieron vínculos con juzgados, con

los hospitales de la zona y con la policía, entre otras instituciones. A su vez, trabajaron en el armado de protocolos de acción que ponen en marcha toda vez que detectan casos de este tipo. Así, han logrado proteger a los niños de las amenazas de su entorno, asegurándoles una mejor calidad de vida y de experiencia educativa.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

La protección de los niños de su entorno en situaciones críticas



BANCO DE RECURSOS

Documentos-guía para la acción ante el maltrato infantil

Como guía para las intervenciones en estos casos, recomendamos los documentos de UNICEF que proponen protocolos de acción concretos y detallan los pasos a seguir, según las diferentes situaciones en las que se puede encontrar un niño/a o adolescente víctima de maltrato. Para cada paso, el documento señala cuál debe ser el equipo responsable de llevarlo adelante y cuáles son las funciones de cada actor en cuestión. Para acceder a los documentos:

- Documento "Por qué, cuándo y cómo intervenir. Desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia" sobre maltrato infantil: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_conceptual_MI03_08.pdf
- Documento "Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia" sobre abuso sexual: http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Abuso_Sexual_170713.pdf

Suele existir también en cada jurisdicción un manual de procedimientos para estos casos en los que la escuela debe actuar obligatoriamente.

Núcleo 6. Clima escolar saludable y productivo

Reflexionar sobre las relaciones entre todas las personas que son parte de la escuela, velando por la construcción de vínculos saludables y entornos colaborativos.

Relaciones de apoyo y confianza mutua entre los alumnos

Cuidar el clima escolar implica, entre otras dimensiones, cuidar las relaciones entre los alumnos y trabajar para construir un ambiente de compañerismo, solidaridad y aprendizaje colaborativo entre ellos.

Uno de los puntos de atención más importantes en este sentido son los malos tratos, que tienen impacto negativo en la autoestima y en el desarrollo socioemocional general de los alumnos. Una de sus formas más frecuentes es el *bullying*, término que alude al acoso escolar y a toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce de forma reiterada. El maltrato llega a derivar en distintos tipos de síntomas que reflejan el malestar que sufren algunos alumnos: dolores de distinto tipo o molestias generalizadas son algunas de las manifestaciones que se observan en niños y jóvenes que son hostigados o maltratados por sus pares. Incluso se puede observar desganado y

resistencia para concurrir a la escuela, síntomas que pueden llegar a derivar en abandono.

La intervención rápida y eficaz de un adulto es un factor clave para eliminar los actos de *bullying*; es preciso actuar. El maltrato entre pares es algo habitual, pero no por ello se debe naturalizar. Incluso en la primera infancia, en las primeras socializaciones de los niños pequeños, los adultos deben intervenir ante situaciones violentas y no considerarlas como parte normal de la socialización o un simple juego (Elorza y Luna, 2014). "Es cosa de chicos" es una expresión que no podemos permitirnos ante estas situaciones. Las actitudes violentas, incluso aquellas que parecen menores, pueden derivar en acciones de mayor gravedad si no son identificadas y prevenidas desde un primer momento.

Para prevenir y terminar con la violencia escolar es necesario trabajar de manera conjunta con toda la comunidad. Ni las familias ni las instituciones educativas pueden hacerlo solas, sino que es necesario un trabajo holístico sobre los niños (Mayes & Cohen, 2003; UNESCO, 2014). Esto no quita que el papel de las escuelas sea fundamental. Que la escuela sea un ámbito seguro se encuentra directamente ligado a su efectividad para el aprendizaje de los niños. En

este sentido, la propuesta es que la seguridad y el bienestar de los alumnos sea un aspecto central que atraviesa todas las prácticas escolares (Department of Education and Training, 2006).

El trabajo para terminar con el *bullying* implica involucrar también a todos los alumnos en esta temática: problematizar con ellos acerca de los derechos de las personas y trabajar juntos sobre las normas de convivencia, profundizando en que es lo que está bien o no, en un contexto dialógico (UNESCO, 2014). Un ejemplo es Finlandia, en donde se está llevando a cabo un programa anti-bullying a nivel nacional, que implica dos tipos de intervención: intervenciones universales, con todos los alumnos, e intervenciones específicas, con las personas involucradas en los actos de acoso escolar. Los cuatro puntos característicos del programa son, precisamente: intervenciones de doble tipo, brindar herramientas materiales y de formación para todas las comunidades escolares, utilizar el entorno virtual

de aprendizaje, y actuar para influenciar a todo el grupo de alumnos (Salmivalli, 2010).

A su vez, más allá de la problemática del *bullying* en particular, **la generación de un clima escolar amigable requiere que desde la escuela se trabaje por promover una cultura de la cooperación, que desplaze a la cultura de la competencia que suele estar presente en la mayoría de los grupos de clase.** Proponer actividades que requieran del trabajo de todos para ser resueltas, hablar con los alumnos sobre la importancia de establecer relaciones solidarias de ayuda mutua y no alentar a la competencia por calificaciones y "premios" son algunas de las prácticas que pueden colaborar en este sentido. El deporte también constituye una herramienta clave para promover la pertenencia y la integración de niños y jóvenes a la escuela como así también para generar relaciones de cooperación a través del trabajo en equipo y la sana competencia deportiva.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

Relaciones de apoyo y confianza mutua entre los alumnos



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

Distintas formas de abordar la resolución de conflictos

Si comparamos la sociedad actual con la sociedad industrial, vemos cómo se produjo un "giro dialógico" en las relaciones interpersonales. Cada vez más pierden legitimidad las relaciones de autoridad incuestionable, y el diálogo se vuelve un elemento central a la hora de llegar a un acuerdo (Aubert et al., 2008; Elboj Saso, Puigdemívol Agudé, Gallart y Valls, 2002).

Teniendo en cuenta estos cambios sociales, pueden distinguirse tres modelos de resolución de conflictos:

Modelo disciplinar: se basa en una organización jerárquica, en la cual las autoridades toman las decisiones acerca de qué es lo que debe o no hacerse, y todo el resto debe ajustarse a ellas. Para garantizar el cumplimiento de las normas, se aplican sanciones.

Modelo moderador: también en este modelo las normas están establecidas por una autoridad, pero la principal diferencia está en que su aplicación no se da en dirección tan vertical. Frente a un conflicto, interviene un mediador que propicia el diálogo entre las personas involucradas, buscando llegar de manera cooperativa a una solución satisfactoria que contemple la norma ya establecida. En este modelo, el diálogo es una herramienta clave para la resolución de conflictos: se entiende que una comunicación de calidad es fundamental para alcanzar la raíz de los conflictos y encontrar una solución satisfactoria para las partes (de Armas Hernández, 2003). En este sentido, resulta superior respecto del modelo disciplinar.

Modelo dialógico: en este modelo, el diálogo aparece desde la instancia misma de construcción de las normas; es decir, toda la comunidad participa en este proceso, y el valor de los aportes que cada uno pueda hacer está dado por la validez de sus argumentos, y no por la posición que ocupan en la escuela. El diálogo es la herramienta clave, pero ya no en la instancia posterior al conflicto, sino en la anterior. Es decir, este modelo se concentra en la prevención de los conflictos, creando un clima colaborativo en el cual todos participan en la creación de normas y en las formas de resolver los conflictos (Flecha y García, 2007). Mediante esta participación, todos logran entender y dar sentido a las normas establecidas.

Una herramienta escolar inspiradora en esta línea son los “acuerdos institucionales de convivencia” que buscan que todos participen en la construcción de las normas, tanto directivos, como docentes, alumnos y padres de la comunidad escolar. Estos acuerdos constituyen la piedra fundamental sobre la que se constituyen las relaciones en la escuela. Integran las normas que con sentido formativo regulan la conducta de los miembros de la comunidad educativa. No son solo reglas que tendrán que cumplir los alumnos, sino una enunciación de principios, valores, derechos y obligaciones de los distintos actores escolares.

En el trabajo realizado por Braslavsky (2004) sobre buenas escuelas de la región, se evidenció que estas escuelas logran que sus integrantes cumplan las normas y alcancen la disciplina necesaria como condición para aprender. A su vez, consiguen reducir la violencia a través de actividades artísticas (plásticas o musicales) y deportivas.

Relaciones de apoyo y confianza mutua entre los docentes

Los problemas de convivencia no se suscitan solo entre los niños o jóvenes. También las relaciones entre los adultos definen el clima escolar.

Para los adultos, la escuela es un espacio de trabajo y, como en todo contexto laboral, el desempeño y el bienestar de quienes allí se encuentran dependen en buena medida de la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen. En algunas ocasiones las diferencias entre los adultos de la escuela se hacen públicas, llegan a los alumnos y esto influye en el clima del aula, el aprovechamiento del tiempo y en la salud y las inasistencias docentes.

Desde la escuela, **somos responsables de velar por la construcción de un clima de trabajo profesional,**

amigable y colaborativo, con objetivos compartidos y claros de mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos. Resaltar la importancia de estos valores en espacios informales y formales de intercambio es fundamental para mantener este clima.

En particular, el profesionalismo implica generar significados compartidos en torno al sentido de la tarea que se desarrolla a diario en la escuela y a la responsabilidad (por los aprendizajes y la inclusión social de nuestros alumnos) que ello implica. Debemos ser los más acérrimos defensores, en los dichos pero sobre todo en los hechos, de aquello que se quiere lograr como escuela: los aprendizajes. Justificar todas las decisiones que tomamos en términos de su contribución a la mejora de los aprendizajes, considerar a los colegas docentes como profesionales con autoridad para opinar sobre la tarea pedagógica, y la

generación de espacios de diálogo sobre el trabajo diario, su impacto y sus fundamentos teóricos son algunos de los hábitos que contribuyen a mantener un clima de trabajo profesional.

La solidaridad también es crucial en la construcción de un clima de trabajo colaborativo (Elboj Saso y otros, 2002). Sentir que todos en la escuela actuamos en dirección a un mismo objetivo y que podemos compartir saberes e inquietudes en torno a ello permite construir relaciones de contención y apoyo mutuo que mejoran el desempeño y los resultados de nuestra tarea. Por el contrario, los climas de trabajo basados en el individualismo no estimulan el compartir saberes ni la reflexión conjunta. **La medida en que la colaboración es más importante que el individualismo es algo que depende en buena parte del estilo de liderazgo del equipo de conducción.**

A su vez, el contexto en el que el equipo docente debe trabajar presenta gran complejidad y es necesario ser conscientes de la importancia que tiene el trabajo en equipo. No podemos trabajar solos. La escuela es un sistema de poder compartido y como sucede en este tipo de sistemas, ninguno de sus actores tiene la posibilidad, por sí mismo, de alcanzar los objetivos propuestos.

La complejidad de la tarea educativa requiere del trabajo entre colegas y de la complementariedad de diferentes roles. Por ello, coordinar el trabajo a lo largo del tiempo o en forma simultánea con quienes comparten los mismos grupos de aprendizaje constituye un gran desafío. Este desafío no puede depender de la comunicación informal que se genera entre docentes ni de la buena voluntad de los maestros y profesores que quieren articular sus proyectos. Articular y coordinar el trabajo de enseñanza debe ser uno de los objetivos de la gestión pedagógica del director.

Es fundamental trabajar para desarrollar el compromiso y la motivación en el equipo con las siguientes convicciones:

- La tarea que se realiza tiene un impacto y una trascendencia social.
- Sólo puede realizarse con otros.
- Las acciones y decisiones aumentan o reducen la justicia educativa.
- El compromiso de la escuela con su misión debe reflejarse en la vida cotidiana y en los alumnos.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

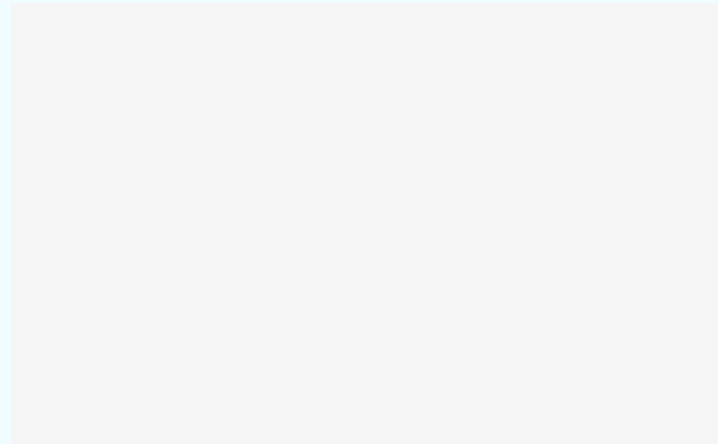
Relaciones de apoyo y confianza mutua entre los docentes



IDEAS INSPIRADORAS

El rol del director en la construcción de equipos enfocados con objetivos compartidos

En este video de Las 400 clases, Alfredo Vota, experto en gestión educativa y director de escuela, nos acerca una serie de claves para pensar la gestión directiva hoy. La clave: construir un equipo sólido y enfocado en los alumnos, que se responsabilice por sus resultados.



Relaciones cálidas y respetuosas entre docentes y alumnos

Otro de los componentes fundamentales del clima escolar está dado por las relaciones entre docentes/directivos y alumnos. Muchos docentes perciben que esta relación es mucho más difícil de mantener en nuestros días. Se ven

desconcertados por encontrar alumnos "distintos a los del pasado", más "contestadores" y menos "obedientes", y también mucho más distintos entre sí. Algunas de las claves para construir vínculos positivos que potencien los aprendizajes son el diálogo y la argumentación, en reemplazo de la actitud autoritaria que no admite discusión (ver Herramientas) y las altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos.



HERRAMIENTAS PARA PENSAR Y ACTUAR

Relaciones cálidas y respetuosas entre docentes y alumnos



CONCEPTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

El giro dialógico en las relaciones interpersonales: clave para repensar los cimientos del clima escolar

Un punto sobre el cual se hace mucho hincapié en el ámbito escolar es en la crisis de autoridad por la que atraviesa el rol de los docentes y directivos. Cada vez más construimos relaciones de confianza con nuestros alumnos cuando nos abrimos al diálogo con ellos, justificamos lo que les enseñamos y les exigimos y damos espacio a sus voces a la hora de tomar decisiones. La imagen del docente rígido cuya autoridad era obedecida por todos los alumnos sin cuestionamientos quedó en el pasado.

Esta situación no es propia sólo de la escuela, sino que también se evidencia este "giro" en las relaciones humanas. Cuando vamos al médico, nos preocupamos porque nos explique qué nos pasa, por saber por qué nos aconseja lo que nos aconseja, e incluso navegamos en internet sobre nuestros diagnósticos para verificar que lo que el médico nos dice tenga sentido.

En su libro *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Aubert, Flecha, García, Flecha, y Racionero (2008) dan cuenta de cómo "las relaciones de poder basadas en la autoridad de la sociedad patriarcal están dejando paso a unas relaciones dialógicas en las que se consensúan las cosas" (2008: 29).

Para ello, mencionan ejemplos que fácilmente podemos reconocer en nuestras vidas cotidianas. A diferencia de hace unos 40 años atrás, hoy es difícil que los chicos no discutan a sus padres cuando éstos no les permiten, por ejemplo, salir con sus amigos. También es usual, por ejemplo, que las mujeres de la familia planteen la necesidad de repartir equitativamente la carga de tareas del hogar.

Pensar en equipo sobre este "giro" de las relaciones de poder a las relaciones dialógicas en los vínculos entre las personas puede ser útil para reflexionar sobre cómo nos relacionamos con nuestros alumnos a diario. Después de todo, flexibilizar nuestra postura ante la centralidad que el diálogo está adquiriendo en las relaciones humanas es una forma de hacer de nuestras escuelas espacios más democráticos y justos.

Palabras de cierre

Construir escuelas justas no es tarea fácil, ni es una tarea exclusiva de docentes y directivos. Mucho de lo que sucede en la escuela depende de condiciones externas. La educación cambia cuando las políticas económicas y sociales crean y distribuyen la riqueza; las condiciones para enseñar mucho y a todos mejoran cuando las políticas y la inversión educativas actúan y apalancan la justicia educativa.

Pero la espera y la demanda por estas condiciones no puede inmovilizar a las escuelas. Este documento acerca a sus protagonistas herramientas para actuar en los márgenes de acción posibles dentro del terreno escolar, y espera fortalecer las ideas de política educativa también, visibilizando lo que ocurre en las escuelas argentinas.

Para facilitar la discusión y los procesos de planificación en torno a los seis núcleos de acción de manera integral, los reunimos en una guía de autorreflexión pensada para guiar el trabajo en equipo entre directores y docentes. Aprender de otras escuelas exige disponerse a repensar la propia: hacernos preguntas, hablar de pedagogía, hacer explícitos los supuestos sobre los que trabajamos, escuchar lo que piensan otros de lo que hacemos a diario. Les proponemos el uso de esta guía como excusa y ordenador para que todo esto suceda. Si quienes leen sienten que esta herramienta los ayuda a avanzar en esa dirección, este documento habrá cumplido su objetivo.

Guía de autorreflexión escolar

<i>A través de palabras y acciones, en la escuela se asegura y/o promueve...</i>		Siempre	A veces	Nunca
Núcleo 1 Política institucional de inclusión	<p>...la inscripción de los alumnos sin seleccionarlos.</p> <p>...el seguimiento de las asistencias de los alumnos.</p>			
Núcleo 2 Altas expectativas sobre todos los alumnos	<p>...la confianza en que todos sus alumnos pueden aprender.</p> <p>...que la motivación por aprender y la construcción de sentido sean objetivos pedagógicos.</p>			
Núcleo 3 El trabajo pedagógico como prioridad	<p>...que el aprendizaje y las trayectorias de los alumnos sean la preocupación principal de toda la escuela.</p> <p>...la coordinación de la enseñanza a través del trabajo en equipo.</p> <p>...la fundamentación de las decisiones pedagógicas que se toman.</p>			
Núcleo 4 Prácticas de enseñanza inclusivas y de calidad	<p>...que las clases se orienten a la enseñanza de habilidades y contenidos relevantes.</p> <p>...que las actividades promuevan la comprensión, la producción y la reflexión y no solo la repetición o la memorización.</p> <p>...que se atiendan las diferencias entre los alumnos con distintas estrategias de enseñanza.</p> <p>...que se atiendan las diferencias también con distintas estrategias de evaluación.</p> <p>...un uso intensivo del tiempo.</p>			
Núcleo 5 Alianza con la comunidad	<p>...la construcción de una alianza para trabajar junto con las familias.</p> <p>...la participación de las familias en procesos educativos.</p> <p>...el compromiso de organizaciones de la comunidad con la escuela.</p> <p>...acciones para proteger a los niños de su entorno en situaciones críticas.</p>			
Núcleo 6 Clima escolar saludable y productivo	<p>...relaciones de apoyo y confianza mutua entre los alumnos.</p> <p>...relaciones de apoyo y confianza mutua entre los docentes.</p> <p>...una cálida y respetuosa relación entre docentes y alumnos.</p>			

Notas

- ¹ Desarrollado por CIPPEC con el apoyo de Natura Cosméticos. Más información: <http://cippec.org/aprenderdelasescuelas>.
- ² Es decir, un "texto de textos". Los diccionarios definen al término como un "sistema de organización y presentación de datos que se basa en la vinculación de fragmentos textuales o gráficos a otros fragmentos, lo cual permite al usuario acceder a la información no necesariamente de forma secuencial sino desde cualquiera de los distintos ítems relacionados". Esta publicación pretende ser un hipertexto en el sentido de que busca reunir muchos otros textos y recursos, y permitir a sus lectores descubrir más acerca de las cuestiones abordadas a partir de ellos.
- ³ Distintos autores han hablado de ellas como "buenas escuelas" (Braslavsky et al., 2004; Gvirtz, Zacarías y Abregú, 2012), "escuelas efectivas" (Pérez et al., 2004), "escuelas eficaces" (Murillo Torrecilla et al., 2007), "escuelas resilientes" (Christie y Potterton, 1997; Forés Miravalles y Grané Ortega, 2012; Wang e Iglesias, 1996), o "escuelas con trayectos de mejora sostenidos" (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014). No existe una conceptualización única (Fernández Aguerre, 2003), pero todas comparten la idea de que son escuelas que logran hacer una diferencia, que no se han resignado ante las dificultades y que trabajan con optimismo y sin ingenuidad por construir justicia educativa y justicia social.
- ⁴ Decimos "desde la escuela" porque somos conscientes de que la calidad y la equidad de los aprendizajes están determinadas en buena parte por las condiciones sociales y económicas en las que viven nuestros alumnos.
- ⁵ Herramienta desarrollada por la Dra. Cristina Carriego en el marco de la gestión directiva del Colegio Madre Teresa, Virreyes, Provincia de Buenos Aires.
- ⁶ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, evaluación de la calidad de los sistemas educativos implementado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO.
- ⁷ Según las autoras, el maltrato hacia los niños puede estar comprendido en las siguientes categorías: (1) maltrato físico, 2) abandono o negligencia física familiar, 3) abandono o negligencia física social (el Estado no garantiza la ayuda necesaria a las familias que no cubren sus necesidades básicas), 4) maltrato emocional, 5) abandono emocional, 6) abuso sexual, 7) explotación laboral y/o mendicidad intrafamiliar, 8) explotación laboral y/o mendicidad social (las familias se ven obligadas a trabajar o mendigar por su extrema situación de pobreza), 9) corrupción (refuerzo de conductas anti-sociales o desviadas), 10) Niños testigos de violencia familiar, 11) síndrome de Münchaussen (padre o madre simulan síntomas patológicos en sus hijos), 12) incapacidad parental de control de la conducta del niño, 13) maltrato pre-natal, 14) adopción inadecuada, 15) formas raras y graves de maltrato infantil, 16) secuestro y sustitución de identidad (Bringiotti y Paggi, 2015).
- ⁸ Al referirnos al clima escolar es necesario incluir a las familias y a la relación que se establece con la comunidad ya que esta también influye en el clima escolar. La calidez y el respeto que se manifieste entre todos los actores, en la comunicación informal y en la comunicación propia de la tarea educativa, será un indicador de la calidad de los vínculos que se construyen en el espacio escolar y de la efectividad de este espacio para enseñar a vivir con otros. Este aspecto no será abordado en este núcleo por haber sido trabajado ya en el Núcleo 5.
- ⁹ En los últimos años, el aumento de los problemas de convivencia en las escuelas ha llevado a que estos no sólo sean un tema de preocupación para la comunidad educativa, sino que se han convertido en centro de atención de los medios de comunicación, lo que muy posiblemente está contribuyendo a sobredimensionar dicho fenómeno (Gázquez, Pérez, y Carrión, 2011).

Bibliografía

- Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (2011). Getting Parents Involved. S.d.: J-PAL.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, XXXVIII, 61–80.
- Alonso, C. G., Gallego, D. J. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (6°). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Book, Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2015). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Braslavsky, C., Acosta, F. y Jabif, L. (2004). *Directores en acción. Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Orientaciones conceptuales y Didácticas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Bringiotti, M. I. y Paggi, P. (2015). *Violencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Christie, P. y Potterton, M. (1997). Reading 10: Study of effective schools – summary of major findings. In *Being a Teacher in South Africa Readings* (Vol. 4). OER Africa.
- Comisión Europea. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. *Colección Estudios CREADE*. Ministerio de Educación de España.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruselas: De Boeck.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

- De Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32.
- Department of Education and Training. (2006). *Safe Schools are Effective Schools*. Melbourne: Department of Education and Training, State of Victoria.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. París: UNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. París: Education et Formation.
- Duru-Bellat, M. (2004). *Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: l'éclairage de la recherche*. París: Commission du débat national sur l'avenir de l'école.
- Elboj Saso, C., Puigdellivol Agudé, I., Gallart, M. S. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elorza, C. y Luna, F. (2014). "Violencia 0 desde los 0 años": entrevista a Lidia Puigvert. *Aula de Infantil*, (75), 28–31.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on students outcomes. En A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Fernández Aguerre, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2).
- Flecha, R. y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72–76.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Forés Miravalles, A. y Grané Ortega, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Book, Buenos Aires: Stella: La Crujía.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.

- Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39–58.
- Ghamrawi, N. (2013). Teachers Helping Teachers: A Professional Development Model that Promotes Teacher Leadership. *International Education Studies*, 6(4).
- González González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(2), 5–27.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. y Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, (34), 3–14.
- Gvirtz, S., Zacarías, I. y Abregú, V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires: Aique.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Harvard Family Research Project. (2006). Family involvement makes a difference, (2).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.
- Instituto Natura. (2014). Formación de Familiares. San Pablo: Instituto Natura.
- LLECE-UNESCO. (2015). Factores asociados. *Cuadernillo N° 3 - Informe de resultados TERCE*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO Santiago.
- Mayes, L. y Cohen, D. (2003). *The Yale Child Study Center Guide to Understanding Your Child*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires: Paidós.
- Murillo Torrecilla, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., Hernández, M. L. y Torres, P. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE. (2007). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. París: OCDE.
- OCDE. (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). OECD Publishing.
- OCDE y UNESCO. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Book, París: OCDE.

- Pérez, L. M., Bellei, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile). Informe final. Fondo de investigaciones educativas, PREAL.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15.
- Sullivan, A. (2003). Puntos de entrada para la comprensión. En *Enseñanza para la comprensión II: teoría y práctica - Sesión 4*. Buenos Aires.
- Trouilloud, D. y Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*. Journal Article.
- UNESCO. (2014). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. UNESCO.
- UNICEF. (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia. Guía conceptual*. Argentina: UNICEF.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF y Embajada de Finlandia.
- Wang, M. e Iglesias, A. (1996). Building on existing structures: an outreach strategy for improving the capacity for education in the inner cities. *Education Policy*, 10(2), 273–296.

Acerca de CIPPEC

CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) es una organización independiente, apartidaria y sin fines de lucro que trabaja por un Estado justo, democrático y eficiente que mejore la vida de las personas. Para ello concentra sus esfuerzos en analizar y promover políticas públicas que fomenten la equidad y el crecimiento en la Argentina. Su desafío es traducir en acciones concretas las mejores ideas que surjan en las áreas de Desarrollo Social, Desarrollo Económico y Estado y Gobierno, a través de los programas de Educación; Protección Social y Salud; Política Fiscal; Integración Global; Justicia y Transparencia; Instituciones Políticas; Gestión Pública; Incidencia, Monitoreo y Evaluación, y Ciudades.

Acerca de Natura

Fundada en 1969, **Natura** es una multinacional brasileña de cosméticos y productos de higiene personal y belleza. Líder en el sector de venta directa en Brasil, registró 7.900 millones de reales de ingresos netos en 2015, cuenta con más de 7 mil empleados, 1,9 millones de consultoras y operaciones en Argentina, Bolivia, Chile, México, Perú, Colombia y Francia. Fue la primera compañía de capital abierto en recibir la certificación B Corp, en diciembre de 2014, lo que refuerza su actuación transparente y sostenible en lo social, ambiental y económico. La estructura de la empresa está compuesta por plantas en Cajamar (San Pablo) y Benevides (Pará), ocho centros de distribución en Brasil, un hub logístico en Itupeva (San Pablo) y centros de Investigación y Tecnología en San Pablo y Nueva York (Estados Unidos). Posee el control del fabricante australiano de cosméticos Aesop, con tiendas en países de Oceanía, Asia, Europa y América del Norte.