



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Trabajo Final de la carrera de
Licenciatura en Educación Inicial

La Intervención Directiva en el Asesoramiento
de la Práctica Profesional Docente
en el Nivel Inicial

Ma. Cecilia Corengia

Tutora: Lic. Adriana Fernández

Sede: Centro

2016

Agradecimientos

A mi querido *padre* por su sostén atento y su confianza. Por enseñarme a mirar lo que no se mira pero merece ser mirado. Por guiar mis pasos...por siempre unidísimos.

A mi *madre* por estar siempre y desde siempre. Ser participante activa de mis sueños y una entrañable compañera de la vida.

A los *maestros* que estuvieron en mi recorrido, sosteniendo mi amor por la educación y la mirada centrada en las infancias.

A mis amigas *colegas* y a mi *tutora* por su acompañamiento tierno y comprometido.

A mis *alumnos*, los pequeñitos de ayer y los de hoy, llenando mi vida de sentido y siendo parte de mis mayores anhelos y búsquedas.

En ellos a cada uno de los que formaron parte de este camino en el cual uno termina de convencerse de que nada es de una sola forma posible.

*“Cada uno brilla con luz propia junto a todos los demás.
Algunos fuegos arden la vida con tantas ganas
que no se pueden mirarlos sin parpadear
y quien se acerca se enciende”*

Eduardo Galeano

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática acerca de las formas de intervención directiva en el asesoramiento de la práctica profesional docente como facilitadoras para la mejora de la práctica áulica en el Nivel Inicial. En el cual busca ampliar los marcos teóricos-prácticos que nos permitan pensar en las diversas formas de intervención y supervisión que podrían generar situaciones de mejora de la práctica profesional docente. Frente a esta situación nos preguntamos ¿las formas de intervención directiva en el asesoramiento de la práctica profesional son facilitadoras para la mejora de la práctica áulica en el Nivel Inicial?

Se pretende dar un aporte significativo para repensar dichas formas y promover otras que resulten innovadoras, efectivas e impacten positivamente en la práctica de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos.

El objetivo apuntan a identificar las formas de supervisión e intervención directiva que utilizan los equipos directivos para asesorar la práctica profesional docente en el Nivel Inicial.

De lo relevado como antecedente de la investigación se ha registrado el tratamiento del problema, apuntando a diversos aspectos referidos a la incidencia del tipo de conducción en el abordaje de la enseñanza en el aula, los determinantes de la práctica educativa, el liderazgo educativo y su papel en la mejora, entre otros.

El encuadre metodológico de tipo descriptivo consta de un enfoque cuantitativo y cualitativo.

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Gestión Pública, dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

El diseño se establece sobre la base del cruzamiento de los datos obtenidos en las entrevistas a los directivos, las encuestas a los docentes y el análisis de documentación institucional.

Palabras clave: práctica profesional docente – reflexión de la práctica - supervisión directiva - intervención directiva – asesoramiento.

Índice

Agradecimientos	1
Resumen	2
Introducción	4

Desarrollo

<i>Antecedentes</i>	5
<i>La noción de práctica docente en el contexto escolar</i>	11
<i>Prácticas reflexivas</i>	17
Rol directivo	23
<i>El director como líder</i>	27
<i>¿Qué implica la supervisión directiva?</i>	31
<i>La intervención directiva en el asesoramiento de la práctica docente</i>	35
<i>Intervención burocrática</i>	42
<i>Intervención explicativa dialógica: esencia de la educación como práctica de la libertad</i>	45
Marco metodológico	47
<i>Matriz de datos</i>	48
Conclusión final	80
Bibliografía	86
Anexos	
<i>Modelos de instrumentos</i>	90

Introducción

Actualmente se observa que la supervisión de la práctica docente parece más vinculada a una instancia burocrática. Se detecta una precariedad en los tiempos y espacios que habiliten el trabajo grupal.

Hablar de Intervención Directiva en el Asesoramiento de la Práctica Docente implica pensar en la progresión de la supervisión: la supervisión del currículum prescripto, del currículum en acción y del currículum evaluado.

Ruth Harf (2007) manifiesta que hablar de “asesoramiento” implica pensar en una situación educativa.

Se pretende identificar las distintas formas de supervisión e intervención directiva a la luz de los marcos teóricos – prácticos existentes en el Nivel Inicial. Examinar la relación entre la supervisión directiva y las necesidades actuales para el asesoramiento de la práctica profesional docente y ampliar los aspectos de intervención directiva para la mejora institucional.

El ejercicio de una intervención directiva favorecedora de la práctica docente nos llevará a una mejora en la calidad educativa y en los aprendizajes de los niños. El director de una institución escolar tiene un papel fundamental a la hora de organizar y promover buenas prácticas pedagógicas.

¿Cuál es el rol del directivo? ¿Cómo piensa a los docentes? ¿Qué implica supervisar? ¿De qué manera interviene? ¿Para qué?

Estos son algunos interrogantes que nos orientarán en la búsqueda de certezas o balbuceos que nos permitan repensar, reflexionar, proponer miradas e intentar nuevos posibles.

Describir y caracterizar las formas de intervención de los directivos del Nivel Inicial y su importancia en el asesoramiento de la práctica profesional docente; buscando que las modalidades relevadas permitan a su vez, proponer nuevas miradas.

Desarrollo

Antecedentes

De acuerdo con el objeto de estudio del presente trabajo, se han podido relevar distintas investigaciones que guardan relación con el mismo.

Di Donato, Noemí N. (2005). “La incidencia del tipo de conducción en el abordaje de la enseñanza en el aula”. XII Jornadas de Investigación y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Publica los datos relevados en una investigación sobre la relación entre los liderazgos institucionales y la aprehensión del proceso de aprendizaje en los niños.

Como instrumentos de recolección de datos se han utilizado entrevistas focalizadas o semiestructuradas y observaciones. Los mismos se aplicaron en instituciones educativas pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Dentro de las conclusiones, destaca la necesidad e importancia de formar directores orientadores, que posibiliten el desarrollo de actividades compartidas y de intercambio con los docentes. De este modo, estos últimos podrán implementarlas luego de manera independiente con sus alumnos.

Gómez López, Luis Felipe. (2008). “Los determinantes de la práctica educativa”. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.

En la citada investigación, Gómez López, conceptualiza dicha práctica como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar. Así mismo, señala que la práctica educativa presenta distintos determinantes. Hace referencia a la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña, el conocimiento pedagógico y sus teorías implícitas.

El propósito del presente artículo es exponer estos determinantes y argumentar cómo las teorías personales es uno de los principales. A su vez, estas creencias y teorías que poseen los profesores acerca de la enseñanza son difíciles de cambiar.

Finalmente, concluye estableciendo la importancia de que los procesos de formación aborden también las formas en que cada docente concibe su propia práctica, en lugar de basarse únicamente en cuestiones instrumentales. Señala que esta sería una forma de transformar concepciones pobres, cuestionables e incluso contradictorias. “Estudiar las teorías implícitas de los profesores es pertinente debido a que establecen un vínculo entre las formulaciones abstractas de las teorías y las actividades pedagógicas que el profesor diseña e implementa en el aula, [...]”. (Óp. Cit.)

Mejía Serafín, Leobano H.; Osorio García, Maricela del Carmen; Navarro Zavaleta, José Antonio. (2008). “Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel superior”. Universidad Autónoma del Estado de México.

En la investigación realizada, toman en cuenta las opiniones de los alumnos, maestros y directivos; y aplicaron 322 cuestionarios a estudiantes de los diferentes grados.

Abordan la noción de la práctica docente como una concepción muy amplia y en ocasiones ambigua, ya que está atravesada por procesos subjetivos, psicosociales, culturales e históricos. “La práctica docente es la acción que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y coherentes condiciones sociales, históricas e institucionales y adquiere una significación trascendente tanto para la sociedad como para el propio maestro”. (Óp. Cit.)

Entre sus conclusiones, identificaron una tendencia a ritualizar o burocratizar la práctica, ya que esta se somete al control administrativo. El maestro actúa de acuerdo a un proyecto estatal, independientemente de si se trata de una escuela pública o privada. Recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño que debe acatar, a cambio de un salario.

“La práctica docente reclama ser reconocida en el conjunto de profesiones”. (Óp. Cit.)

Por otra parte, manifiestan que hay distintas representaciones sociales respecto a la docencia: la del profesional o la del trabajador asalariado. Finalmente, concluyen destacando la importancia de que los docentes sean capaces de transformarse, lo que implicaría realizar una reflexión sobre su propia práctica en pos de lograr una construcción de conocimientos a partir del estudio de su propia realidad y facilitando así, aprendizajes significativos en los alumnos. Posicionarse desde esta perspectiva sería la única alternativa para alcanzar una mejora en la calidad educativa y la concreción de los objetivos.

Bolívar, Antonio. (2010). “El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones”. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

En su artículo, defiende la tesis de que el mejoramiento de la educación en los establecimientos educativos ocurre por cambios en el modelo de dirección, entre otros factores.

Considera que el liderazgo pedagógico puede ser de suma utilidad para potenciar dicho mejoramiento. “El perfil directivo de gestión se está, pues, ampliando a un liderazgo pedagógico”. (Óp. Cit.) Este último, refiere a un liderazgo para el aprendizaje distribuido y que busque diseñar entornos de mejora de los aprendizajes.

Para que esto sea posible, es necesario que la dirección escolar sea una profesión atractiva, con capacitación específica y estrategias para la mejora de los resultados. Este complejo rol, requiere el desarrollo de distintas competencias: “[...] liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima institucional y convivencia”. (Óp. Cit.) Lo cual, exige cambios en la estructura organizativa. El director tiene que ejercer un papel transformador, es decir que debe contribuir al desarrollo profesional de los docentes a su cargo, construir una visión colectiva, colaborativa, con objetivos prácticos e incrementar la capacidad de la institución para resolver sus conflictos. Siempre orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza y en consecuencia del rendimiento de los estudiantes.

Anderson, Stephen. (2010). “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”. Universidad de Toronto, Canadá.

Señala la relevancia del liderazgo directivo en el desarrollo de cambios y mejoras educativas. Manifiesta que es de fundamental importancia adaptar los principios generales de las prácticas a los diferentes contextos, así como el conocimiento de diferentes estrategias.

Tal como afirma Anderson:

[...] el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios de las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizajes de los alumnos en las escuelas. (2010, Óp. Cit.)

Bolívar-Botía, A. (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?”. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Revista Internacional de Investigación en Educación.

La investigación establece que un liderazgo pedagógico y distribuido es un factor relevante en la mejora de los resultados de los establecimientos educativos. Se trata de equipos directivos que contribuyan activamente a apoyar, dinamizar y animar su capacidad de mejora.

Dicho proyecto establece dos objetivos generales: “[...] constatar en qué grados y modos el liderazgo de los equipos directivos ejerce un impacto sobre los aprendizajes de los alumnos; y qué buenas prácticas de liderazgo [...] contribuyen decididamente a la mejora de la educación”. (Óp. Cit.).

Utilizan una combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas.

“La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos: debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza”. (Óp. Cit.) Para que esto suceda, los equipos directivos deben crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, ya que ellos son la clave de la mejora.

Correa Molina, Enrique. (2011). “La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional”. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.

La investigación parte de la idea de que las prácticas no satisfacen las expectativas de desarrollo de competencias, dejando en evidencia la necesidad de abordar la formación profesional y buscar los medios para mejorar las condiciones de formación en terreno.

Como instrumentos de recolección de datos, privilegia las entrevistas semiestructuradas, individuales y colectivas; las cuales se registran como videos o grabaciones de voz.

Este artículo “apoya la concepción de las prácticas como un espacio de desarrollo profesional durante la formación inicial”. (Óp. Cit.) Esto requiere una formación de calidad, y también, el reconocimiento del aporte de otros docentes de experiencia.

Correa Molina expresa que:

“[...] pensamos que el hecho de verse confrontado a su propia acción o a la acción de un colega, reflexionar en comunidad sobre su propia práctica y la de otro par puede, en cierta medida, tener un efecto positivo en la toma de conciencia sobre su propio actuar y de ese modo modificar la práctica. [...] es en la práctica, en el contexto real de ejercicio profesional que se podrán observar las manifestaciones de las competencias profesionales de los futuros docente. Sin embargo, debido a la naturaleza de las competencias (no observables) acompañar el desarrollo de estas y evaluarlas requiere que las personas responsables de esta tarea estén bien formadas y manifiesten a la vez, ellas mismas, una serie de competencias específicas a su rol formador”. (Óp. Cit.)

Vezub, Lea F. (2011). “Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes”. Revista de IICE, N° 30. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de

la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 109 – 132).

Establece que aquellos que tienen a su cargo la función del acompañamiento pedagógico de los docentes, deben promover el análisis reflexivo de sus prácticas, teniendo en cuenta el entorno en el cual se realiza. Esto implica interrogar y examinar el proceso de enseñanza, las necesidades de los alumnos, las características de los ambientes escolares, en pos de transformar las estrategias didácticas y mejorar en consecuencia los aprendizajes.

La reflexión sobre la práctica requiere examinar y autoevaluar las teorías implícitas, los esquemas de funcionamiento y las actitudes de los docentes.

Rodríguez Molina, Guillermo. (2011). “Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza”. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

La investigación realizada, aborda las funciones y rasgos del liderazgo pedagógico desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Diferencia entre el líder administrativo y el pedagógico, siendo este último valorado positivamente por los docentes. Esto se debe a que “[...] son capaces de promover sistemas de acompañamiento y retroalimentación de las prácticas docentes, generan instancias e instrumentos de supervisión en conjunto, que a largo plazo influyen en procesos de evaluación docente”. (Óp. Cit.) La supervisión interviene a los docentes en sus dimensiones: personal, profesional y emocional y a su vez en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Simón Yábar, Imelda. (2013). “La Gestión Educativa y su relación con la Práctica Docente en la Institución Educativa Privada Santa Isabel de Hungría”. Lima, Perú.

En su tesis afirma que el director de la institución educativa es la máxima autoridad y responsable de los procesos de gestión educativa, pedagógica y administrativa. Es quien debe lograr las óptimas condiciones para un adecuado

desempeño profesional de los docentes, que repercutirá en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, establece que la práctica docente se encuentra directamente vinculada a la intervención directiva, siendo esta la columna vertebral de la mejora de la institución educativa.

La noción de práctica docente en el contexto escolar

Actualmente, suele vincularse la formación docente como el desarrollo de capacidades prácticas para la acción. Entendiendo las prácticas docentes como el campo de aplicación de métodos, técnicas y conocimientos para enseñar. Desde los orígenes de la formación del magisterio está instalado este enfoque de las prácticas docentes (Alliaud, 1993).

La práctica educativa suele ser entendida como un conjunto de soluciones rutinizadas al problema de cómo enseñar. MacIntyre (1984) la define como: “[...] cualquier forma coherente y compleja de la actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos [...]”. (p. 187) La práctica docente es una empresa moral cuyo propósito es desarrollar y ejercitar virtudes. No se trata de aplicar una técnica (Olson, 1992).

Otros autores, la entienden como la demanda de una solución necesaria ante un problema, y es el profesor quien debe hacer uso de sus conocimientos para tomar decisiones y resolver dificultades.

Se concibe a la práctica docente como praxis, es decir la acción que desarrolla el maestro cotidianamente. Dicha praxis adquiere una significación tanto para la sociedad como para el mismo maestro, y busca alcanzar un aprendizaje significativo de calidad. Es el responsable de llevar a cabo una acción, siendo esta su fundamental competencia.

Las competencias son aquellas capacidades que les permiten a los docentes utilizar varios y diversos recursos cognitivos para resolver distintas situaciones de enseñanza (Perrenoud, 2006). Es allí donde se pone en juego el docente como profesional y su actuación es clave en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Según considera Sánchez Vázquez:

En algunos momentos y en determinadas situaciones, la práctica tiende a burocratizarse y logra hacerlo cuando la forma se sobrepone al contenido, al hacer burocrática la actividad, las formas y procedimientos del exterior terminan imponiéndose al interior, generando con ello un desequilibrio entre el adentro y el afuera. (1980, p. 25)

La práctica constituye una instancia de desarrollo profesional el cual no se produce de manera espontánea. Es en la práctica, donde se manifiestan las competencias profesionales, por ello es importante acompañar su desarrollo.

La práctica docente es muy amplia y está influenciada por distintos procesos, que en ocasiones hacen perder de vista su significado esencial. Podemos mencionar algunos de sus determinantes, por ejemplo: la experiencia profesional docente, la disciplina que se enseña, las teorías implícitas y sus interpretaciones, las características de la institución o los factores contextuales en general y las experiencias previas tanto de los alumnos como de los profesores. Además, la biografía escolar, representa una experiencia que deja marcas y tiene un alto impacto en el desempeño escolar.

Otros factores que influyen en la práctica profesional, son los aspectos positivos que se toman de otros maestros o profesores; o aquellos negativos que se descartan. Estos actúan como referentes, para ir construyéndose en el docente que aspiran ser.

Considerar estos determinantes o influencias tales como la biografía escolar, no desvaloriza la formación inicial ni pasa a ser superflua. La formación inicial habilita para el ejercicio de la profesión. Es la primera responsabilidad para la enseñanza en las escuelas, generando las bases fundamentales de la profesión para la acción, aunque continúe luego en formación permanente durante el ejercicio.

Tal como afirma Pajares (citado por Gómez López):

Los profesores tienen fuertes creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza que son difíciles de cambiar, por lo que no se puede tener certeza de que los profesores integren el conocimiento teórico recién

adquirido con su conocimiento práctico, dado que el primero suele ser muy abstracto. (1992, p. 30)

Estas teorías se originan a través de experiencias de ensayo y error. Hablamos de teorías implícitas ya que la mayor parte del tiempo, los docentes no están conscientes de ellas y son las lógicas con las que comprenden los eventos que perciben y guían sus acciones. Solo las hacen explícitas cuando se enfrentan a alguna dificultad o se les requiere que las expliciten.

Gómez López expresa que:

Algunos autores distinguen entre teorías expuestas – lo que dicen las personas cuando se les pide que justifiquen sus acciones – y las teorías en uso – referidas a las estructuras del conocimiento que guían sus acciones-. En ocasiones, al pedir a los profesores que expliciten sus teorías, estos dan descripciones pobres que no reflejan la riqueza de sus acciones. (2008, pp. 34-35)

Por esto, es importante que en los procesos de formación se aborden también las distintas maneras en que cada docente concibe su práctica, en lugar de centrarse solamente en cuestiones instrumentales, ya que es a partir de ellas que el docente también planteará sus objetivos y los medios para alcanzarlos. Para que la práctica sea efectiva requiere una apoyatura específica.

En palabras de Alliaud y Antelo:

Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o buenos resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir. (2011, p. 94)

Otro de los factores que determinan la práctica educativa es la naturaleza del contenido a transmitir. Los docentes poseen otro conocimiento, el conocimiento pedagógico. El mismo se refiere a formas de presentar y reformular un determinado

contenido para hacerlo comprensible para los demás, facilitando el proceso de aprendizaje. Es este conocimiento pedagógico que posiciona a los docentes como profesionales (Shulman, 1989).

Un profesional docente es aquel capaz de asumir actos intelectuales no rutinarios. Acciones y decisiones con conciencia de los efectos que dicha práctica provoca; la cual debe estar adaptada al contexto.

Expresa Davini:

[...] en ámbitos determinados formales o del mundo del trabajo. En esta esfera, la enseñanza deja de ser una tarea de amateurs, y se desplaza al enseñante empírico.

Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones. Cualquier profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica. La docencia no constituye una excepción: se apoya en un espacio estructurado de conocimientos y en criterios y estrategias de acción que, aunque van evolucionando con el tiempo, pueden analizarse en sí mismos.

Como en el ejercicio de toda profesión, una buena parte del “oficio” de enseñar se desarrolla luego, a lo largo de la vida laboral, decantando la propia experiencia. (2015, pp. 21-22)

Los docentes son sujetos reales con particularidades que provienen de sus historias personales, de su formación y de su experiencia profesional.

Camilloni (2007, citado por Davini) afirma que:

“Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias”. (p. 45) Debemos tener en cuenta que las prácticas docentes no se limitan al aula, sino que atraviesan sus paredes, adquiriendo en cada contexto características particulares. Además, incluye la

interacción con las familias, la participación en proyectos, siendo la clase el ambiente situado de aprendizaje y enseñanza.

Por otra parte, la habilidad para enseñar se desarrolla en etapas. En una primera etapa, el docente está más preocupado por su situación personal como profesor. En una segunda etapa, se enfoca más en los contenidos que debe enseñar. Luego, comienza a centrarse en el alumno como aquel que recibe la información que él mismo debe presentar. En otra etapa, lo ve como alguien activo y finalmente lo concibe no sólo como un aprendiz activo, sino también independiente, capaz de aprender por su cuenta. Por lo anteriormente dicho, podemos considerar a la experiencia como otro de los determinantes de la práctica educativa (Marentic y Pozarnik, 1998).

La práctica docente tiene distintos atributos:

- Es una actividad predefinida, ya que el docente trabaja dentro de organizaciones que regulan su práctica, pero los controles y condicionamientos no evitan que asuma la responsabilidad individual.
- Implica un proceso indeterminado, ya que la educación, la enseñanza y el currículum son procesos que no se pueden prever del todo antes de realizarlos. Por lo tanto, cualquier diseño debe ser flexible, abierto y tratar de mantener la coherencia desde que se plantea una meta hasta las prácticas que se realizan.
- Es compleja y no admite muchas simplificaciones, ya que la práctica docente se define por la multidimensionalidad, la simultaneidad y la impredecibilidad.

La multidimensionalidad contempla las diferencias entre los sujetos, las influencias del contexto social e institucional, los programas oficiales, las características del proceso y sus funciones.

La simultaneidad, ya que ocurren muchas cosas a la vez a las que, debe atender el docente.

La impredecibilidad, los docentes aprenden a resolver los imprevistos, guiados por intuiciones más que por leyes científicas (Sacristán, 1992).

Tal como afirma Frigerio y Poggi (1992):

“Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”. (p.69)

Como mencioné anteriormente, estas prácticas son sumamente complejas, ya que además están vinculadas con la transposición didáctica.

“Llamamos transposición didáctica al proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por los cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado”. (Óp. Cit. p.70)

Para mejorar la calidad de estas prácticas es importante que el directivo sepa qué ocurre con la enseñanza y el aprendizaje. Para ello debe dirigir su mirada a esos territorios que enmarcan las prácticas propuestas en el currículum. “El currículum prescripto; la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de las instituciones educativas, delimita aquello de lo que la institución debe hacerse cargo y puede, y debe, entenderse como un compromiso”. (Óp. Cit. p.71)

Es fundamental que desde el equipo de conducción se trabaje sobre el currículum prescripto y el currículum real o en acción. Ya que es en este último terreno en el cual la conducción gestionará buscando la disminución de riesgos de la transposición didáctica, asegurando así un mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Es el docente quien promoverá el vínculo entre los alumnos y el saber.

Actualmente, los enfoques de las prácticas docentes se han multiplicado y postulan la necesidad de una formación continua. Se valora la práctica como una fuente de experiencia, desarrollo, y la importancia del docente como constructor de dicha experiencia. Las prácticas educativas se transforman y se renuevan en función de los avances en el conocimiento, los cambios sociales, la experiencia; es decir, que no son estáticas.

Prácticas reflexivas

“La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación”.

Paulo Freire (1970).

Comúnmente se suele limitar las prácticas a lo que los docentes hacen. Este modo de entenderlas resulta simplificador, ya que el pensamiento y la acción van de la mano.

Como bien refiere Davini:

Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones e imágenes sobre el mundo. (2015, p.24)

[...] Cuando hablamos de prácticas no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. (2015, p.29)

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función elemental. Permiten asimilar de modo activo nuestro conocimiento y cuestionarlo; aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados; reelaborar nuestra gestión que nos llevó a esa situación no esperada; abrir paso a la experimentación y el ensayo de otras acciones para encarar el fenómeno que ahora hemos observado; imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica, y examinar nuestra comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros. (2015, p.37)

La reflexión es un concepto asociado a la mejora del trabajo docente. Permite la búsqueda de alternativas y un perfeccionamiento de la práctica. El proceso reflexivo debe enfrentar tanto las posibilidades como las limitaciones. El problema se plantea en términos de explicitar el contenido y los modos que utilizan los profesores para incursionar en la reflexión. Esto nos permitirá conocer el tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y los procesos de cambio que de ellas se derivan. La reflexión busca rutinas flexibles y adaptables sin perder de vista las intencionalidades que se ponen en juego en cada caso. Esto se contrapone a aquellas rutinas o hábitos incorporados como automatismos, no adaptables (Edelstein, 2011).

Así afirma Fenstermacher:

Los razonamientos prácticos, o cierta manera similar de reconocer las propiedades intencionales, pasionales, intuitivas y morales de la acción humana, son los métodos para transformar lo que empíricamente se conoce y se comprende en la práctica [...]. De ahí que, [...] cuando se sostiene que la investigación es beneficiosa para la práctica, el criterio de beneficio debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores". (1989, p.165)

Dos enfoques se fueron diferenciando con el tiempo. Por un lado, el tradicional, que está apoyado principalmente en la experiencia práctica, y por el otro un enfoque reflexivo. El enfoque tradicional concibe a la enseñanza como una actividad artesanal basada en el ensayo y el error (Pérez Gómez, 1992).

Tal como señala Dewey (citado por Edelstein):

La reflexión es un proceso en el que se integran aptitudes y capacidades, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de la misma e impregnado de sus determinantes. La investigación y la intervención reflexiva abierta y sincera, configura en consecuencia, el pensamiento creador del ser humano, apegado a la realidad pero al mismo tiempo reflexivo y crítico ante ella. (2011, p.30)

Los docentes logran construir su propio conocimiento cuando se zambullen a una conversación tanto con la situación como con los supuestos que orientan su acción en ese escenario. El docente se ve ante la necesidad de generar un conocimiento nuevo que le permita comprender e interpretar la situación específica en la que se mueve.

El proceso de formación debería estar acompañado por la reflexión en y sobre las prácticas. Pero muchas veces se abandonan los aportes del conocimiento especializado o aquellos aprendizajes que requieren la guía de otros más experimentados. También hay quienes sobrevaloran la práctica situada como exclusiva fuente de saber.

Como bien dice Davini:

Así mismo otra vertiente se ha agregado en los últimos tiempos, con una concepción “naturalista” de las prácticas. Según esta perspectiva, la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender. [...] Se espera una posterior reflexión personal sobre ellas, aunque no siempre llegan a integrarse con marcos conceptuales y metodológicos sólidos. (2015, p. 19)

La formación docente debería propiciar espacios de reflexión que permitan discutir, analizar y problematizar. De este modo, se evitaría la naturalización de rutinas y la vigencia de estereotipos que suelen ser experimentadas durante la propia biografía escolar del docente. (Alliaud y Antelo, 2011).

En palabras de Alliaud y Antelo:

[...] una formación escolarizada no haría más que reforzar, además que desalentar a adultos que aspiran a ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias. (2011, pp. 94-95)

Si bien es muy importante mantener una actitud reflexiva respecto de la propia práctica profesional, en ocasiones, los docentes cuentan con muy pocos espacios

institucionalizados que den lugar a estos procesos de reflexión, buscando otros espacios informales de consulta que les permitan canalizar sus dudas e inquietudes.

Hay que buscar nuevas maneras de relacionar la teoría y la práctica; a partir de una interrogación que remite a tres áreas de problematización. La primera de ellas es el objeto de la reflexión, en el cual se distinguen las técnicas, la relación entre los principios y la práctica educativa y los matices morales y políticos presentes en el discurso educativo. En segundo lugar, el proceso de reflexión, orientado a la resolución de problemas y que requiere de la convergencia del pensamiento racional y el intuitivo. Por último, la importancia de una actitud que posibilite la reflexión, esto alude a contar con una apertura de pensamiento, capacidad de escucha, entusiasmo (Goodman, 1987).

El docente debería reflexionar sobre su práctica desde una perspectiva desalineante, es decir que le dé la posibilidad de transformar o poner en duda su propio modelo; ya que se reconstruye en cada transformación. Sin esta acción reflexiva es imposible corregir errores, tomar decisiones, afrontar riesgos y actualizar constantemente las formas de acción.

Davini afirma:

“Si bien nadie acuerda con el aprendizaje “mecánico” de la práctica, sin mediación de la conciencia y la reflexión; [...] en tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras conviene recuperar siempre”. (pp. 119-120)

La enseñanza es un arte en el que las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Un modelo procesual es el que debe orientar los distintos momentos de la enseñanza, siendo así el propio docente el constructor de las propuestas curriculares. Se requiere más que una formación estrictamente académica, un docente capaz de investigar en el aula, enfrentar problemas y utilizar estrategias de intervención adecuadas a cada contexto y situación (Stenhouse, 1989).

La transformación de la práctica docente se localiza en la misma experiencia de ser, es decir modifica los valores, la lógica del pensar y requiere eliminar sus certezas,

su seguridad y posibilitarse incluso pensar lo impensable. El cambio no se reduce ni al comportamiento ni a lo cognitivo (Carrizales Retamoza, 1996).

Davini considera que:

Sin embargo, la construcción de la propia experiencia práctica no alcanza por más rica que esta sea. Por un lado, la evolución del conocimiento es constante y requiere de permanente actualización por otras vías. Por otro, las escuelas son instituciones públicas políticamente reguladas, sujetas a nuevos proyectos, a nuevos requerimientos a los docentes, cuando no a programas de reforma. (2015, p. 157)

Los docentes deben ser estudiosos de sus propias prácticas, posicionarse como profesionales reflexivos. La práctica reflexiva está vinculada a la comprensión del propio quehacer, como una vía para garantizar una mayor eficacia que permita correr a los docentes de un lugar de meros ejecutores de decisiones adoptadas por otros (Fenstermacher, 1989).

No resulta convincente la idea de una mejora en la enseñanza solo a partir de una reflexión de sus acciones por parte de los docentes. Lo central es el tipo de reflexión que se lleve a cabo, como su contenido, su intencionalidad y los modos de abordarla. El objetivo es que los docentes conozcan lo que están haciendo, por qué y cuál será el resultado de su tarea (Zeichner, 1992).

Edelstein opina que:

[...] juegan un papel significativo los planteamientos que, [...] reivindican la autonomía profesional de maestros y profesores en tanto agentes curriculares significativos, enrolando en posiciones que avalan lo que podría caracterizarse, en nuestra expresión, como profesionalización genuina del quehacer docente. Posiciones que toman distancia de los discursos populistas y demagógicos [...] que en definitiva aluden a la reflexión en términos simplistas, pero no ingenuinos ni desinteresados, que amparan una suerte de ilusión respecto de la reflexión en tanto mantienen a los profesores de manera solapada, en algún sentido sutil, en una postura

dependiente que anula sus potencialidades emancipatorias y de efectiva autonomía profesional. (2011, p.49)

La reflexión surge como una reacción contra aquellos que ven a los docentes como meros técnicos que ejecutan decisiones que otros tomaron. Reivindicando su figura como profesionales capaces de intervenir activamente y fundamentar sus prácticas, además disponen de teorías a partir de las cuales se pueden generar nuevos conocimientos sobre la enseñanza. Un profesional reflexivo es aquel capaz de comprender y mejorar su propia práctica docente, y cuyo proceso debe llevarse a cabo durante toda su trayectoria profesional (Edelstein, 2011).

El contexto y los efectos sociales de las prácticas docentes deben ser parte de su análisis y reflexión. Análisis que adquiere mayor relevancia cuando incluye la responsabilidad, el compromiso y la decisión del docente. Es necesario que sean capaces de reflexionar y elaborar alternativas, como verdaderos profesionales. También que sepan elegir las más adecuadas para el contexto y los sujetos con los cuales se encuentran, contribuyendo de este modo a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos.

En conceptos de Davini (2015):

“Programar anticipadamente facilita la reflexión acerca del para qué, el qué y el cómo concretan sus intervenciones”. (p. 85)

En palabras de Perrenoud (citado por Davini):

[...] afirma que no todo oficio es una profesión sino que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer de datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Sin embargo, ello no supone necesariamente la modificación de los esquemas de pensamiento, percepción y acción compartidos y generados histórica y socialmente. Pero existen espacios de decisión reflexiva en las prácticas. (2006, p. 27)

El docente como profesional, al reflexionar sobre su práctica, actúa más como un investigador que intenta analizar y modelar un sistema experto. Basado en sus experiencias, su biografía escolar, sus valores, sus intereses, entre muchos otros determinantes.

Por lo anteriormente dicho, jamás podríamos pensar la práctica como una acción irreflexiva. Considero muy interesante y pertinente tomar aquí la idea de aquella comodidad que nos impide continuar creciendo como profesionales. Aquella comodidad que quizá podríamos lograr de espaldas a todo proceso reflexivo.

Según Joyce y Weil (2002):

“Cuando nos sentimos demasiado cómodos, dejamos de crecer. Los estudiantes pueden presionarnos para que trabajemos dentro de su zona de bienestar. Seamos generosos en este aspecto. Lo bastante generosos como para ayudarlos a aprender a estar incómodos”. (p. 447)

Rol directivo

“No se resignen a lo posible, sino al menos intenten nuevos posibles que la nueva educación está reclamando”.

Blejmar (2006).

El director es uno de los pilares esenciales para la institución escolar, tiene un papel crítico a la hora de organizar buenas prácticas pedagógicas. Dada la importancia de su función y el aumento de responsabilidades, es que la idea de un desarrollo profesional debe aplicarse también a los directivos y no solo a los docentes. Requieren competencias específicas para ejercer con propiedad el liderazgo y la gestión.

Harf (2007) expresa que tradicionalmente se tiene la imagen de un director en su despacho esperando reprender a aquellos chicos que los docentes envían, elaborando un discurso, o atendiendo a las familias que se hacen presentes por diversos motivos. Esta imagen tradicional ha cambiado, hoy en día el directivo asume su rol desde una “multifuncionalidad”, comprometiéndose con la educación en general. Por otra parte, manifiesta que las relaciones que se establecen entre los directivos y los otros son

intersubjetivas. Esto implica entender al “otro” desde el “otro”. Es por eso que para que un directivo lleve a cabo su rol, más que saber qué es un director requiere saber cómo se caracteriza la relación profesional directivo – docente. Para una mejora escolar, se requiere una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo.

Gvirtz (2014) sostiene que un director opera sobre tres dimensiones diferentes en su labor diaria. En primer lugar la dimensión pedagógico – didáctica, que es la razón de ser del director, ya que toda acción directiva busca mejorar las prácticas educativas que en dicha institución se ejercen.

La dimensión socio - comunitaria se refiere a su labor en la construcción de redes, tanto internas como externas. A partir de esto, identifica aquello que se puede lograr desde esa realidad y cómo crear redes en el entorno, articulando políticas sociales para la infancia. Además, implica el uso de habilidades comunicacionales, la capacidad de articular las demandas, dar respuestas y posicionarse como autoridad.

Por último, la dimensión técnico – administrativa es aquella que garantiza el orden legal dentro de la escuela y muchas veces suele verse acotada a esta función. Dentro de las tareas administrativas y organizativas que realiza el director podemos mencionar el mantenimiento de los espacios, el uso y cuidado de los materiales, la optimización de los tiempos, recursos y actividades, la organización del horario del personal, el calendario escolar, las reuniones estipuladas, entre otras. Coordinar todos estos elementos permite un funcionamiento armónico de la escuela.

Sabemos que el exceso de burocratización atenta contra la eficacia del sistema, diluyendo las responsabilidades sobre el aprendizaje del alumnado. Los directivos deberían buscar proyectos y desafíos viables con cierta posibilidad de concreción, que generen compromiso y satisfacción. Estos proyectos y propuestas siempre deben estar fundamentados, valorando aquello con lo que cuentan y fortaleciendo el trabajo en equipo. Además, es importante rever algunas tareas cotidianas y crear nuevas formas de organizar las mismas, sin paralizarnos o caer en el miedo ante lo desconocido. Limitarse solo a la gestión burocrática resulta insuficiente, dado que la institución escolar debe garantizar el éxito educativo de sus alumnos. De ahí que la dirección escolar tenga que intervenir en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Debe posibilitar y promover

la aparición de distintas miradas sobre el proyecto institucional, luchar contra las falsas e ilusorias homogeneizaciones pretendidas y garantizar la atención a la diversidad.

Define Blejmar (2007, citado en Harf):

“Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan”. (p.89)

Gestionar la escuela es la responsabilidad del director y desde ahí se transforma en diseñador de situaciones para que todos los actores operen desplegando su máximo potencial en términos de competencias y emocionalidad. Es hacer que las cosas sucedan, es decir que las ideas se transformen en actos. “Que las cosas sucedan”, se refiere a que la gestión se confronta con lo real y los resultados que alcanza, y esta se constituye desde el saber hacer.

Jarvis (2012) expresa que el concepto “gestión institucional” refiere a un conjunto de estrategias e intervenciones que permiten gobernar y organizar de manera sistemática los diversos aspectos de la vida educativa, en pos de aprendizajes de calidad.

La idea de gestión está asociada al direccionamiento y a los resultados. La gestión como intervención es un proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que las cosas sucedan de determinada manera. Toda intervención, incluso la no intervención, provoca efectos. La gestión crea condiciones para el mejor hacer y a veces eso se hace no haciendo. Es un proceso organizacional que requiere legalidad y legitimidad.

En lugar de referirnos a la gestión, podemos mencionar su gerundio: gestionando. Es el mientras, el durante y da lugar a lo que deseamos, imaginamos, lo que podría ser y no es aún. Este concepto reconoce el movimiento y las variaciones que se van dando. Descree de lo que las cosas son, o descree que las cosas deban ser necesariamente de un único modo.

En toda institución nos encontramos frente al directivo “ideal”, es decir aquel que debe ser; con la “imagen” que de él tienen los demás miembros y finalmente con el directivo “real”.

Harf (2007):

“[...] “rol del directivo” es un concepto abstracto; se hace realidad en una persona y va a adquirir significado a partir de un contexto determinado. Todo rol es en función de un grupo determinado”. (p.31)

Por otra parte, una organización institucional adecuada es fundamental para alcanzar los propósitos institucionales, e implica siempre una situación de riesgo.

Grabriela Diker, en una entrevista, establece que no hay nada de intuición a la hora de dirigir algo y que siempre toda decisión debe ser pensada un minuto más de lo que uno cree.

Harf menciona:

La particularidad del proceso de administrar, gobernar, manejar, orientar, dirigir una escuela, es precisamente que se aplica a un ámbito educativo, por lo tanto sus supuestos, fundamentos y objetivos son siempre pedagógicos. Por ello, toda decisión que se tome tiene que ser considerada a partir del modo en que ella afecta ese contexto específico de gestión. (2007. P.29)

El directivo tiene la autoridad legítima, y grados de responsabilidad diferentes a los demás miembros de la institución educativa. Debe coordinar las actividades individuales y grupales, tomar decisiones y tener en cuenta los aportes de los demás miembros. Promover acciones que apunten a la coherencia y a un dinamismo armónico. Lo que hay son problemas y situaciones que requieren ser pensadas, donde solo queda la posibilidad de trabajar fieles a las situaciones que emergen, y producir allí las intervenciones pertinentes.

Un director efectivo es aquel capaz de proveer una visión clara y un sentido a la escuela, que pueda desarrollar una comprensión compartida y una misión común que se focalice en el progreso de los alumnos. Debe poseer un liderazgo que le permita potenciar las capacidades de todos los miembros, establecer condiciones que posibiliten el desarrollo del personal, favorecer una cultura colaborativa y el trabajo en equipo. Por

otra parte, es de suma importancia que gestione los programas de enseñanza y de aprendizaje.

Dice Elmore (citado por Bolívar):

Para un director, la práctica de mejora consiste, en gran medida, en hacer visible lo que no se ve. La mayor parte de personas que ocupan un puesto dirigente en la escuela están más o mejor socializados en una cultura relativamente disfuncional. Esta socialización consiste, entre otras cosas, en aprender a considerar que la mayoría de aspectos de la escuela y de su cultura como adquisiciones establecidas, concentrándose sobre un pequeño número de cosas que la cultura define como posibles. Para que los directivos aprendan a gestionar activamente el proceso de mejora, se precisa poner al día, analizar y modificar todas las reglas, normas y convenciones implícitas que constituyen obstáculos para la acción. (2010, P. 27)

El director como líder

Suelen ser pocos los directores que se ven a sí mismos como líderes, pero ejercen un tipo de liderazgo o conducción por el solo hecho de estar al frente de un grupo de personas. Gvirtz (2014) expresa que las nuevas formas de liderazgo están asociadas a un equipo de trabajo, siendo el director el que da apoyo y la orientación necesaria fortaleciendo una participación colectiva. Se requiere siempre un liderazgo claro que no se agote en una persona y que genere un clima de colaboración, comunicación, experimentación, participación y diseño de estrategias. Para el ejercicio de un buen liderazgo hay que ocuparse de las relaciones entre las personas en pos de la tarea.

En conceptos de Anderson:

En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las

motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. (2010, p.38)

Afirma Bolívar:

Entendemos por “liderazgo”, fundamentalmente, la capacidad de ejercer influencias sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisas para su acción. [...] Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico. (2010, p.13)

Para llevar a cabo un liderazgo exitoso se deben manejar distintas habilidades tales como la capacidad de auto gestión, la negociación y resolución de conflictos, el trabajo en equipo y una comunicación efectiva. El director debe contar con espacios de reflexión sobre su gestión. Es quien debe guiar y poder planificar en función de la mejora de la escuela, organizando y reorganizando su agenda cuando lo juzgue conveniente.

La tarea que lleva a cabo es a la vez desafiante, enriquecedora, pero también muchas veces puede asustar. La relación pedagógico – didáctica entre el directivo y los docentes debe formar parte de la agenda habitual y, por lo tanto, requiere estar incluida en el proyecto institucional. No se trata de priorizar esta dimensión por sobre otras, sino que la misma debe considerarse como parámetro esencial.

El rol de liderazgo requiere una enorme complejidad y suele contar con escasos espacios específicos de formación. Llevan adelante un rol que aprendieron a desempeñar en el mismo ejercicio. Es por eso, que en lugar de recurrir a algún mandato, deberán recurrir a sus competencias mentales, a sus aptitudes, es decir a la gestión.

El director debe valorar y fomentar el aporte de cada uno de los actores, aprovechando lo que cada miembro puede brindar.

La forma de liderazgo está relacionada directamente con la calidad de la institución. Y es indispensable para aumentar la eficacia y equidad para la educación.

Jarvis (2012) manifiesta que los modos alternativos de gestión son aquellos que se focalizan en las funciones del directivo hacia el mejoramiento institucional. Si bien se enfoca más en un trabajo de equipo, es el director una figura clave ya que a partir de sus intervenciones facilita, dificulta o evita que una institución se organice. Además le corresponden distintas funciones administrativas y organizativas. A partir de la organización que se lleve a cabo permitirá anticipar y generar aquellas condiciones necesarias, teniendo en cuenta que todas las decisiones impactan en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Se trata de poner a disposición lo que habilite un devenir.

Jarvis afirma:

[...] Un Jardín de Infantes ordenado, limpio, con horarios establecidos para el uso de los espacios, con un inventario de los materiales disponibles, con pautas sobre las responsabilidades de cada miembro en diferentes situaciones cotidianas, con carteleras informativas permitirá a los docentes concentrar su energía en planificar experiencias enriquecedoras para sus alumnos. En cambio un Jardín de Infantes desordenado, donde no están definidas las pautas para el uso de los espacios, donde no se sabe qué materiales, qué libros, qué juegos hay disponibles, donde los docentes no tienen pautas para planificar y evaluar, difícilmente logre que sus docentes enfoquen sus esfuerzos en enseñar.

Tener claras todas las acciones que facilitan el buen funcionamiento institucional permite prever, delegar y ordenar la agenda del directivo y de todo su equipo de trabajo, que incluye al vicedirector, secretario, coordinadores, auxiliares, preceptores, docentes, comisiones de padres y otros particulares de cada institución. (2012, pp. 188-189)

Los directivos deben ejercer un liderazgo flexible y dinámico que motive y estimule. Llevar a cabo distintos procesos y funciones para acompañar la tarea, tales como la delegación que busca promover el trabajo autónomo del grupo e implica por parte del director, el seguimiento, asesoramiento, el control y la evaluación de la tarea. Un liderazgo eficaz es aquel centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, en pos de la mejora de la enseñanza.

En palabras de Rodríguez Molina:

El líder pedagógico, a nivel de escuelas, desempeña un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas, y en el impacto que presentan sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos. En el liderazgo de las escuelas eficaces y que mejoran...los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en otros (de tipo administrativo); el foco está centrado principalmente en la gestión de los aprendizajes y la mejora de las prácticas docentes.

El líder pedagógico, de acuerdo con las recientes investigaciones, centra su quehacer educativo en: formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico – pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento. En este sentido, asegurar la existencia de mecanismos para sistematizar información cualitativa y cuantitativa del proceso de implementación curricular y de los resultados de aprendizaje; sin embargo, algunas realidades distan bastante de estas acciones, ya que la multiplicidad de funciones, tareas emergentes y la indefinición del cargo hacen que no se realicen las funciones principales de los líderes pedagógicos. (2011, p. 257)

Dicho autor establece que un líder pedagógico se desempeña principalmente como: planificador, organizador y evaluador. La planificación es un proceso fundamental que permite escoger los mejores métodos para alcanzar los objetivos propuestos, que garanticen el éxito. Además, permitirá determinar problemas y reorientar la misma para solucionarlos. El director debe organizar el proceso para ordenar todos los elementos que intervienen, esta función está relacionada con la acción de acompañamiento pedagógico que deben cumplir. Finalmente, es muy importante que verifique el cumplimiento de lo planeado, si las metas se lograron satisfactoriamente o no.

Los buenos líderes son valorados positivamente por la comunidad educativa, esto se debe principalmente a la influencia que estos tienen en las prácticas áulicas. El

director no puede desentenderse de la dimensión pedagógico – didáctica si se busca que la escuela cumpla mejor los objetivos y contribuya a un desarrollo integral de sus alumnos.

¿Qué implica la supervisión directiva?

Etimológicamente, el término “supervisión” deriva de los vocablos latinos “super”, sobre y “visium”, ver lo que significa “ver sobre, revisar, vigilar”.

La escuela actual enfrenta muchos desafíos. Algunos conocidos, otros nuevos, otros de mucha complejidad o de mucha urgencia. La falta de certezas es la que permite abrir espacios para generar preguntas genuinas y profundas, acerca de cómo lograr que la escuela aloje a todos.

El directivo debe conocer la existencia de obstáculos, lo que lo llevará a generar las condiciones necesarias para superarlos, teniendo en cuenta los recursos materiales y humanos disponibles. Es quien debe enseñar a participar y dar el tiempo necesario para que cada uno aprenda a trabajar de este modo.

Se necesita reforzar la dimensión pedagógico - didáctica, y para ello la agenda del director suele ser un buen instrumento. Dicha dimensión implica el acompañamiento de los docentes, incluso en su planificación. Diseñar criterios institucionales de evaluación, realizar un seguimiento de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, realizar observaciones de clase, observaciones de las producciones o cuadernos de los alumnos, promover la comunicación entre los docentes, acompañar su desarrollo profesional generando distintos espacios que permitan la reflexión y escucha de sus necesidades, la devolución del trabajo realizado, la evaluación de su desempeño, promover capacitaciones. Todo ello implica una actitud flexible, abierta y un acompañamiento prudente y oportuno.

El directivo debe estar para tomar decisiones, delegar, negociar, conformar y conducir equipos de trabajo. Implica siempre una decisión solitaria, pero también hay otros con quienes poder intercambiar. Consiste en una actitud de búsqueda constante.

Harf establece:

Tomar decisiones es uno de los procesos esenciales de toda función que implica diversos grados de responsabilidad. [...] subyace a ellas una operación mental, un proceso mental del que no siempre somos conscientes y del que, sin embargo, muchas veces depende el éxito o el fracaso de las decisiones tomadas. [...] Muchas veces se hace necesario explicar las razones que sustentaron una decisión; esto apunta a que no se perciban como arbitrarias y desconsideradas respecto de otros miembros de la institución. (2007, pp. 40 – 41)

El directivo coordina las actividades que llevan a cabo las personas, las cuales van a estar teñidas por las características personales de aquel que las realiza. Coordinar implica aceptar la heterogeneidad como buscando que las diferencias no sean un obstáculo, sino que posibiliten el enriquecimiento. Coordinar implica buscar una armonía institucional, ordenar tiempos, espacios, actividades, recursos, y sincronizar los desempeños en pos de ofrecer una educación de calidad. La situación educativa no está asegurada, hay que producirla continuamente incluso en condiciones dificultosas.

Harf (2007) manifiesta que la imagen de un equipo eficaz implica una atmósfera informal, cómoda y relajada, que permita la discusión y la participación de todos los miembros. A su vez, la tarea u objetivo debe ser comprendida y aceptada por todos los miembros. Se escuchan y se toman en cuenta todas las decisiones y frente al desacuerdo estas se toman por consenso. Pueden expresar sus ideas y sentimientos libremente. Cuando se toma un curso de acción, se dan y se aceptan tareas claras. El coordinador no domina al equipo, pero este último tampoco muestra su misión; tiene autoconciencia de sus propias acciones. Lo anteriormente dicho no implica que todo deba hacerse en grupos, esto dependerá de los propósitos y de las actividades propuestas. Pero sí es importante considerar el pensamiento como trabajo en equipo, asumiendo la naturaleza colectiva de la situación de aprendizaje.

Gvirtz y Podestá afirman que:

Hay que estimular a los directivos para que permitan a los docentes y los motiven a llevar a delante experiencias en el aula y luego, que reflexionen

sobre ellas. Los docentes son poseedores de un saber práctico que no siempre es reconocido y valorado. Es necesario darles oportunidades para trabajar en equipo y vencer el aislamiento. Por excelente que sea la propuesta de cambio, la reforma o innovación no servirá de nada si los docentes no la adoptan en el aula y la traducen en una práctica docente eficaz. (2015, p.176)

En conceptos de Azzerboni (2015):

Un equipo es un sistema reducido de personas que a través de una interacción abierta y cooperativa toman e incrementan acciones para el efectivo logro de los objetivos propuestos en una realidad compleja.

[...] los directivos necesitan actuar apoyando a los integrantes de las escuelas escuchando, alentando e involucrándolos en las acciones comunes y compartidas.

Esta manera de gestionar impacta positivamente en la disposición del equipo para acompañar metas alcanzables y asumir con mayor responsabilidad lo que le compete a cada uno. Para ello es conveniente que el directivo brinde información, aclare metas y objetivos, explique qué se espera de cada uno, distribuya tareas.

Pero en cuestiones relacionales, es necesario que el directivo brinde apoyo emocional a fin de que cada integrante de la institución se sienta capaz de participar con voluntad y habilidad en la tarea – tanto individual como compartida -.

Su capacidad de persuasión e influencia se destacan en el ejercicio del liderazgo situacional.

Es necesario el pasaje paulatino del control de la situación, es decir, el directivo interviene de manera más activa en el inicio de la tarea del equipo a fin de alentar, sugerir y proponer si fuere necesario, cómo acercarse al logro de la tarea, con apoyos más definidos hasta tanto el grupo vaya adquiriendo más seguridad y confianza en el dominio de la actividad. Paulatinamente, los integrantes del equipo adquieren mayor autonomía y experiencia, por lo cual se sienten más libres para no requerir la presencia efectiva del directivo. (2015, pp. 11-12)

En palabras de Jarvis (2012):

“Un directivo que anima a sus docentes, reconoce sus logros y su esfuerzo diario, está modelizando actitudes, formas de intercambio y de diálogo que considera educativas”. (p. 235)

Un directivo que acompaña y guía a los docentes promueve un clima institucional coherente, focalizado en la educación y en el cuidado de los niños. Debe acompañarlos para que sean profesionales comprometidos y asuman como una corresponsabilidad la formación continua.

Es importante que analice las planificaciones de los docentes y haga las indicaciones correspondientes antes de una observación. El propósito de la misma es conocer a las prácticas en toda la institución y no solo en las aulas. Para llevarla a cabo puede utilizar un instrumento específico, pre elaborado o bien utilizar un instrumento totalmente abierto. Sostener una evaluación permanente permite un mejoramiento de las prácticas.

La observación del quehacer de los docentes es un instrumento privilegiado a la hora de recoger información. La misma debe ser acompañada de una reflexión posterior que le permita al docente cuestionarse, sostener o modificar dichas prácticas.

Expone Harf:

[...] observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente; observar consiste en el examen atento que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos; pero para que esta respuesta sea completa, debemos aclarar que lo que guía la observación es siempre la intención del observador. (2007, p. 131)

Como dice Elliot (2007, citado por Harf):

“Todas las prácticas llevan implícitas teorías; la elaboración teórica consiste en la organización de esas teorías tácitas, sometiéndolas a crítica en un discurso profesional libre y abierto”. (p.102)

La intervención directiva en el asesoramiento de la práctica docente

La ausencia de obstáculos no debe dejar de lado la necesidad del asesoramiento pedagógico, ya que este, es en gran medida responsable del mejoramiento de la calidad educativa. Así mismo debemos tener en cuenta que hay distintas estrategias de asesoramiento. Puede ser grupal, por escrito, interindividual o por medio de un experto externo.

En palabras de Harf:

[...] asesorar no implica dar directivas, no es decir lo que se debe hacer y lo que no se puede hacer, sino que el asesoramiento pedagógico implica:

- *Saber observar y escuchar qué sucede para definir sobre qué asesorar.*
- *Tener conocimientos pertinentes para poder responder a las necesidades educativas, entre ellos:*
 - *Un conocimiento más profundo de los fundamentos, propósitos y principios del asesoramiento, que permitirá a los directivos apropiarse de un marco teórico que explique por qué hacen lo que hacen, por qué no hacen lo que no hacen, y – si es necesario – modificar, agregar o quitar algunos aspectos de esta tan importante actividad que realizan o deberían realizar habitualmente.*
 - *Saber cómo acercarse al docente.*
 - *Saber cómo hacer para que lo que quiere decir o mostrar sea significativo y por lo tanto pertinente a los procesos de transformación educativa que se desean implementar.*

[...] el asesoramiento pedagógico es la función de dirección que más se acerca a aquella para la que estos mismos directivos se prepararon en el inicio de su tarea docente: enseñar. Por cierto que con un gran cambio: ya no es enseñar a los alumnos sino que ahora se trata de enseñar a los docentes a su cargo. (2007, pp. 98 – 99)

Tal como afirma Verettoni:

Las intervenciones del director en las decisiones que toman los docentes para pensar, planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza, resultan un asunto prioritario para asegurar la coherencia, la continuidad, la progresividad y la variedad de propuestas que se realizan en las escuelas, pese a ello, es reconocida la debilidad y poca presencia que tienen estas acciones frente a otros actos como pueden ser los trámites administrativos. (2015, p. 32)

El directivo debería asesorar de modo habitual y permanente y no solo a partir de situaciones disparadoras. Existe una íntima relación entre el asesoramiento y la posibilidad de la transferencia al aula de los saberes de los docentes. A su vez, evaluación y asesoramiento son prácticas que se requieren mutuamente. Asesorar siempre conlleva una intención evaluativa, da lugar a los intercambios, a las confrontaciones, a la resignificación. En cambio, evaluar es emitir juicios de valor y desde una perspectiva constructivista debe acompañarse del asesoramiento pedagógico. Es decir que, la evaluación del desempeño docente debe estar precedida por el asesoramiento pedagógico.

En palabras de Harf:

Asesorar supone ofrecer alternativas de acción a partir de un proceso sistemático de evaluación y análisis de información. Se define como un acto de colaboración y ayuda e implica un trabajo entre pares que se encuentran en momentos diferentes de la evolución de su carrera.

[...] Es, fundamentalmente, un encuentro entre educadores – desde sus roles de asesor y asesorado, respectivamente – para reflexionar y actuar sobre la práctica educativa, concertando y construyendo resoluciones que contribuirán a enriquecer la calidad de la educación.

[...] El asesoramiento generalmente se vincula con cuatro procesos:

- 1. Orientación de las actividades docentes.*
- 2. Profesionalización.*
- 3. Asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas.*

4. *Apoyo a los docentes en los procesos de transformación e innovación.*
(*Óp. Cit. pp. 125 – 126*)

Siguiendo con el pensamiento de la autora, el asesoramiento pedagógico también conlleva observar y escuchar, tener conocimientos, saber estimular las prácticas educativas innovadoras, actuar como mediador en la circulación de la información y realizar una síntesis del proceso.

Un directivo, que asesora se orienta hacia la creación o consolidación de una escuela que se reconstruya a sí misma a partir de la reflexión.

Para el desarrollo armónico de la tarea docente y el crecimiento profesional, se necesita asesoramiento pedagógico. Harf (2007) propone distintos enfoques del asesoramiento pedagógico. Un enfoque sistémico es aquel desde el cual el coordinador debe tener en cuenta el cuadro de situación, esto equivale a la necesidad de un diagnóstico previo. Desde un enfoque constructivista, ya que el conocimiento es elaborado y se constituye a partir del encuentro. Por último, un enfoque contextualizado, ya que el asesoramiento debe responder a circunstancias históricas, temporales, institucionales, culturales y espaciales; teniendo que adaptarse a ellas de un modo dinámico.

El asesoramiento pedagógico implica acompañar a los docentes, y esto requiere una planificación y considerar todas aquellas variables que incidan en una situación para poder llevar a cabo esta tarea. El directivo deberá utilizar procedimientos, técnicas e instrumentos que le permitan obtener datos sobre la realidad que desea intervenir. Como fuente de información podemos mencionar la observación de clases, la observación de las planificaciones de los docentes y por supuesto las producciones de los mismos alumnos.

Harf establece que las etapas o aspectos a tener en cuenta serían los siguientes:

1. El directivo debe proponerse la comprensión del origen de los saberes con que cuentan los docentes que permitirá, en última instancia, acompañarlos, asesorarlos y, de ser necesario, impulsar las modificaciones pertinentes.

2. Desde esta perspectiva consideramos fundamental que el directivo pueda partir de lo que efectivamente el docente sabe y puede hacer; esto es, trabajar con los “saberes previos”, al igual que se hace con los alumnos.

3. A continuación y desde un enfoque constructivista del asesoramiento, se hace necesario el contraste continuo de estos saberes previos de los docentes con los que pueden aportar diversos aportes teóricos.

4. Esto implica la construcción permanente de saberes referidos a la práctica cotidiana. Si bien es cierto que los marcos de significación y los esquemas prácticos de acción son muy “resistentes” a las propuestas de modificación, también es cierto que la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas docentes puede crear la necesidad de cambios. (2007, pp. 105 – 106)

Frigerio y Poggi (1992) manifiestan que la observación es un instrumento que permite el intercambio para el mejoramiento de las prácticas. Un dispositivo específico de los equipos de conducción. Un equipo que trabaje previamente con sus docentes permitirá modificar la mala imagen que genera para muchos de ellos la presencia del directivo en el aula.

La observación define simultáneamente un dispositivo de trabajo y un procedimiento sistemático de recolección de datos. La observación como procedimiento sistemático requiere el cumplimiento de un dispositivo de cinco etapas:

- *la preparación de la entrada al territorio;*
- *la entrada al territorio;*
- *las reglas que se observarán durante la “estadía” en el territorio;*
- *la salida del territorio y*
- *el trabajo institucional después del pasaje por el territorio. (Óp. Cit. p.77)*

Cuando los directivos utilizan como instrumento la observación de clase o los registros de dicha observación, tampoco devienen de una mirada despojada de teorías e ingenua. Edelstein (2011) afirma que estos registros suelen caer en muchos casos en

juicios totalizantes en lugar de invitar a posicionarse en situación de análisis, clausuran esta posibilidad y se asocian al control y a una mirada sancionatoria. Se deben construir conocimientos acerca de la enseñanza en forma colaborativa. La mirada del otro genera efectos y en general los términos de calificación y / o descalificación tiñen la instancia en que los sujetos se sienten observados. Una mirada “incisiva” y que muchas veces en lugar de favorecer los procesos que se pretenden, bloquean, clausuran o llevan a generar argumentos autojustificatorios. De allí la necesidad de un asesoramiento que apele a un proceso de reflexión asistida, evitando caer en la autoexplicación o autojustificación.

Tal como afirma la autora anteriormente mencionada:

Las prácticas de enseñanza significan básicamente, según los docentes, poner el cuerpo; estar al frente, de frente, en frente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar. Ello provoca, en muchos casos, una sensación de fragilidad o vulnerabilidad que se agudiza cuando ingresan al aula presencias no habituales. Cuando un territorio significado como de privacidad (representación ilusoria en algún punto a partir del cierre de la puerta del aula) se siente invadido desde las hipótesis de visibilidad y publicidad de lo que allí acontece, más allá del acuerdo de los sujetos directamente involucrados.

La observación, incluso la observación – participante, aparece recurrentemente como instrumento que, dadas las representaciones sociales con ellas asociadas en contextos escolares, condensa en sí misma la mayor parte de estas imágenes impresas en la memoria colectiva de maestros y profesores. (2011, p.191)

Muchos directivos suelen utilizar guías de observación; en palabras de Edelsten:

Las guías – herencia de las primeras experiencias sistemáticas en la formación de maestros, del normalismo en el caso de Argentina -, prefiguran categorías respecto de las cuales obtener información. Desde una aparente pretensión de objetividad operan, sin embargo, como filtros de aquello que es objeto de registro, al constituirse en esquema demarcatorio de aspectos en los cuales focalizar luego el análisis –

interpretación de situaciones, acciones e interacciones de diferentes momentos de la clase.

[...] Su vigencia se mantiene, en ciertos casos, desde lo que podría caracterizarse como grillas interiorizadas que delinean las fronteras de aquello accesible, identificable desde los campos de la mirada, la escucha y la lectura. (2011, pp. 17-18)

Lewin (2001) sostiene que una herramienta de evaluación es la observación de clases, ya que resulta útil para fortalecer aquello que proporciona buenos resultados e identificar y o corregir aquello que no está funcionando adecuadamente. La misma, no debe ser vivida como una persecución, y el que observa debe destacar los mejores momentos para potenciarlos en una instancia superior de reflexión con el docente. Por otra parte, trabajar sobre aquello a modificar, promoviendo una reflexión de la práctica.

El director debe observar la preparación de la clase, la secuencia, el dominio del tema por parte del docente, el manejo eficaz del aula, el ritmo de la clase y las instrucciones, explicaciones y ejemplos. Además, tener en cuenta la reacción de los docentes ante las preguntas de los alumnos, el uso de materiales y recursos, las actividades, el grado de estímulo y desafío, las manifestaciones del docente, la confianza, el manejo de la voz como el de sus movimientos, la adaptabilidad y la flexibilidad.

Tomando la expresión de Pérez Gómez (1987), de reconceptualización didáctica, introduce cambios en las ideas acerca de la enseñanza, las funciones de los docentes y las propuestas para su formación. Plantea la necesidad de realizar un vuelco reflexivo que implica una práctica más consciente y autónoma, llevando a los docentes al desarrollo de capacidades necesarias para revisar los supuestos que se expresan y visualizan en sus prácticas.

La evaluación de logros de los alumnos, ocupa en las instituciones un lugar de importancia. Sin embargo no siempre se la considera en sus distintos sentidos.

Generalmente suelen limitarse a la necesidad de acreditar los conocimientos de los alumnos. Es menos habitual utilizar la evaluación de los alumnos como indicador de la calidad de las prácticas docentes. Los

niveles de logros de los alumnos son de enorme utilidad para el docente, ya que constituyen una manera de obtener información acerca de los resultados de su propuesta y, en consecuencia, un insumo para la posible redefinición de sus prácticas.

Los equipos de conducción deben integrar ambas perspectivas: un saber sobre los logros de los alumnos es lo que permite cumplir la función de acreditación y certificación y es un indicador para redefinir, consolidar o modificar las prácticas pedagógicas de los docentes. (Óp. Cit. p.89)

Por lo general las escuelas suelen tener dificultades para enfrentar cambios, por un lado porque están bastante burocratizadas, y por otro la educación en sí misma posee un ritmo de cambio relativamente lento. Un enfoque de planeamiento situacional, no intenta solo administrarla, sino que busca mejorarla, sacarla de su rutina e introducir nuevos objetivos que lleven a una acción más eficaz.

El directivo puede promover distintos modos de realizar la reflexión en pos de la mejora de las prácticas de todos los actores. Puede proponer una reflexión sobre la acción o en la acción. Harf (2007) establece que la reflexión sobre la acción es aquella que se realiza después de la acción. En cambio la reflexión en la acción es aquella que nos permite reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos.

Es de suma importancia que aquellos que ocupan lugares de gestión generen las condiciones necesarias y posibiliten la reflexión crítica sobre la práctica profesional docente, ya que esto alienta la mejora de la calidad educativa, posibilitando nuevos aprendizajes y un desarrollo permanente. Muchas veces es necesario que los docentes sean capaces de someter sus prácticas a escrutinio público. Esto implica mayor apertura, flexibilidad y el espacio propicio creado por el personal de conducción. La reflexión cooperativa, es decir generar un conocimiento compartido, permite romper con el aislamiento.

Manifiesta Edelstein:

En este marco las nociones de reflexión e interacción se tornan catalizadoras, ya que sitúan, en el desarrollo profesional del profesorado el conocimiento práctico (en la práctica, para la práctica y de la práctica) en

el corazón del cambio. Propician además, desde distintas propuestas concretas, la oportunidad de des ocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

[...] el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para abordar en su especificidad disciplinar, la reflexión crítica sobre el trabajo docente en procesos de formación. (2011, pp. 212 – 213)

Los directivos deben incorporar el de análisis y la reflexión de las prácticas como parte de la cotidianeidad institucional, ya que las instituciones son escenarios privilegiados para la formación en el trabajo. Siempre y cuando se tenga en cuenta la necesidad de espacios y tiempos específicos y de sujetos preparados profesionalmente para coordinar propuestas que permitan el análisis de las prácticas docentes.

Sacristán (1991) establece que la comunicación entre la teoría y la práctica no puede darse en abstracto. Las tareas están directamente relacionadas con los supuestos teóricos en ambos sentidos; de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. Toda tarea tiene una coherencia interna, de acuerdo con supuestos que en ella se proyectan. Es importante que la reflexión sobre la práctica se contemple considerando el ambiente real en el que se producen. Los directivos pueden ofrecerles alternativas diversas o esquemas prácticos adaptables a las circunstancias. También ayudarlos a que puedan fundamentar, justificar y analizar su práctica, siendo capaces de cuestionarse y probar otros modos.

Intervención burocrática

Max Weber entendía a la burocracia como un estilo de organización y administración. Consideraba que era el modelo ideal bajo el cual las organizaciones debían ser administradas. Este modelo facilitaba las acciones de conducción y gobierno. Un modelo de control social que perseguía la racionalidad y la eficacia.

Frigerio y Poggi (1992) afirman que:

“Por eficacia se entiende la aptitud para alcanzar los objetivos institucionales; es decir que la palabra alude a aquello que debe hacerse. Implica la fidelidad y la actividad sustantiva de la escuela”. (p.133)

La organización burocrática es para él un modo racional de administrar un mundo caracterizado por la división del trabajo, la especialización de los saberes profesionales, la extensión de las comunicaciones y la obediencia a las normas y no a los hombres. (Óp. Cit., p.122)

El término burocracia suele asociarse con la ritualización de los procedimientos.

Cuando hablamos de ritualización estamos haciendo referencia al proceso mediante el cual las acciones se repiten mecánicamente de acuerdo a las normas que prescriben su realización, sin considerar las actividades sustantivas que definen a la institución. (Óp. Cit., p.123)

Tradicionalmente estas tareas se entendían como la ejecución mecánica de lo que otros deciden y como un conjunto de actividades para auxiliar a la acción de gobierno. Probablemente estos dos aspectos contribuyeron al desprestigio de estas tareas. Sin embargo, las tareas administrativas implican una toma de decisiones que condicionan el contenido y el sentido de las acciones de gobierno. Las prácticas son maneras de tomar decisiones, y en ellas los procedimientos fueron adquiriendo autonomía.

Los procedimientos administrativos en numerosas ocasiones se transformaron en ritos, perdiendo así su sentido de instrumentos para el gobierno (Óp. Cit. 1992).

El sistema administrativo puede transformarse en un dispositivo de control y evaluación de sus actores, en lo referido a su capacidad de adaptación y cumplimiento de las actividades.

Weber afirmaba que toda institución de cierto tamaño y complejidad debía contar inevitablemente con una organización formal, con reglas y normas. No hay un modelo ideal de gestión de la escuela, todo estilo de gestión conlleva riesgos.

[...] nos parece adecuado revisar tres tipos de las actividades que forman parte de lo que habitualmente llamamos administración: las relacionadas con la previsión de los recursos humanos y materiales, las actividades

relacionadas con el control administrativo y las relacionadas con la organización formal del establecimiento educativo. (Óp. Cit., p.127)

La organización burocrática implica delimitar las obligaciones a cumplir en función de la división del trabajo. La organización de los cargos sigue el principio jerárquico. Este tipo de organización se estructura sobre diversas características tales como el carácter legal de las normas y los reglamentos, el carácter formal de las comunicaciones, las rutinas y procedimientos estandarizados, entre otras.

Todas las instituciones poseen rutinas en los procedimientos. Para resignificar los contenidos de las actividades se necesita vencer las resistencias que presentan las rutinas y el único modo de hacerlo es creando otra que responda mejor a las necesidades.

La administración puede utilizar como indicadores los datos que se vuelcan en cualquier instrumento de registro de información, también la información puede constituirse desde la administración.

Una de las funciones de la administración es asegurar que la información llegue a todos los miembros de la institución, siendo el control de la comunicación un recurso importante de poder.

Para la escuela burocrática el ser humano es un recurso más que la organización puede utilizar para lograr sus objetivos, ya que el mismo obedecerá las normas, reglas y reglamentos. A su vez, el medio ambiente no es tenido en cuenta, ya que se lo considera una variable estática.

La toma de decisiones se realiza por medio de las normas, reglas y reglamentos. Se hace mecánicamente a partir de una relación entre el problema y las reglas estipuladas.

Intervención explicativa dialógica: esencia de la educación como práctica de la libertad

Paulo Freire (2002) establece la importancia del diálogo como fenómeno humano. Éste implica dos dimensiones: la acción y la reflexión. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo”. (p.97)

Si se priva a la palabra de su dimensión activa, automáticamente se deja de lado la reflexión y se convierte en mero palabrerío. “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”. (Óp. Cit. p.98)

El diálogo implica un encuentro de los hombres para transformar al mundo. No se trata de depositar ideas en otro ni en la discusión que solo busca la imposición de su verdad. El diálogo es un encuentro, un acto creador y no un instrumento para conquistar a otro sujeto. Este diálogo como encuentro se quiebra si uno de sus polos o ambos, pierde la humildad.

“Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo los hombres, no me es posible el diálogo”. (Óp. Cit. p.101)

El diálogo implica una relación horizontal ya que se basa en el amor, la humildad y la fe; siendo la confianza una consecuencia obvia.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso. (Óp. Cit. p.103)

Sin diálogo no hay comunicación y por lo tanto no hay verdadera educación. Freire nos habla de la educación como práctica de la libertad. Para poder realizar esta concepción es necesario que el diálogo empiece cuando un educador se cuestiona sobre qué va a dialogar con los educandos. Es importante tener en cuenta que el directivo o el educador, deben conocer las condiciones estructurales en que se constituye el

pensamiento y el lenguaje de toda la comunidad educativa. De lo contrario no habrá comunicación eficiente entre ellos.

Si nos basamos en una teoría dialógica no hay un sujeto que domina y un objeto dominado, sino sujetos que se encuentran para transformar al mundo. “El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no esloganiza”. (Óp. Cit. p.205)

En una estructura opresora se generaría en cambio, la cultura del silencio. La teoría de la acción dialógica no puede prescindir de la comunión que provoca la colaboración y conduce al liderazgo. Este liderazgo se esfuerza por desarrollar la unión de los oprimidos entre sí y con él en pos de lograr la liberación. El liderazgo solo puede decir su palabra con el pueblo, no lo manipula, no lo oprime ni impone arbitrariamente su palabra.

El objetivo de la acción dialógica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del porqué y del cómo de su “adherencia”, para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta. (Óp. Cit. p.213)

Marco metodológico

Tipo de investigación

El encuadre metodológico de tipo descriptivo consta de un enfoque cuantitativo y cualitativo.

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres Instituciones Educativas de Nivel Inicial de Gestión Pública, dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Población

Directivos y docentes de Nivel Inicial de C.A.B.A.

Muestra

Se analizarán tres equipos directivos y siete docentes pertenecientes a las siguientes instituciones:

Jardín de Infantes Común N° 3 D.E. 8, Saraza 1353, Parque Chacabuco.

Jardín de Infantes Nucleado N° 11 Letra A, D.E. 8, Juan Bautista Alberdi 163, Caballito.

Jardín de Infantes Nucleado N° 20 Letra C D.E. 8, Muñiz 2147, Boedo.

Instrumentos de recolección de datos

Entrevistas, encuestas y análisis de documentación institucional.

Contexto

A dichos jardines asisten niños/as de clase social media y media baja. En los casos del JIC N° 3 y el JIN N° 11, comparten el mismo edificio que la escuela primaria. Sin embargo, poseen entradas independientes y espacios diferenciados.

El JIN N° 20 comparte el mismo edificio que la escuela primaria, y otros espacios de uso común como el patio. El sector del jardín es muy pequeño y solo tiene dos salas.

Anexos

Entrevista al Personal de Conducción de un Establecimiento Educativo

Cargo:

Antigüedad en el cargo:

- 1- ¿Cómo el docente planifica sus actividades?
- 2- ¿Qué recursos utiliza para la supervisión de las actividades?
- 3- ¿Cómo evalúa las propuestas planificadas?
- 4- Desde su rol directivo, ¿cómo interviene en la práctica áulica?
- 5- ¿Qué instrumentos utiliza para la supervisión de una clase de la docente?
- 6- ¿Qué criterios tiene en cuenta?
- 7- ¿Realiza una devolución / retroalimentación al docente sobre su práctica?
- 8- ¿Cómo lleva a cabo la devolución de las observaciones de clase o de la supervisión realizada a las planificaciones?
- 9- De acuerdo a las orientaciones brindadas al docente, ¿qué estrategias aplica para supervisar los cambios?
- 10- A partir de las debilidades detectadas de la práctica del docente, ¿qué acciones realiza la dirección para mejorar esos aspectos?

Encuesta a Docente de Nivel Inicial

Cargo:

Antigüedad en el cargo:

1- ¿Qué tipo de planificaciones le solicita el equipo de conducción?

2- ¿Recibe usted supervisión de la planificación que realiza por parte del equipo directivo?

3- ¿Cómo es la devolución que le brindan?

4- ¿Cada cuanto tiempo le supervisan las planificaciones?

5- Respecto de la práctica docente, ¿usted tiene observaciones de clases a cargo del equipo directivo?

6- En el caso afirmativo, ¿cada cuánto tiempo?

7- ¿En qué consiste la orientación que se le brinda?

8- ¿Utilizan algún instrumento para evaluar sus estrategias de enseñanza?

9- ¿Qué medios de comunicación interna se utilizan para informar sobre las acciones de la supervisión?

10- ¿Considera que la supervisión directiva es facilitadora para la mejora de su práctica áulica? ¿Por qué?

11- ¿Sobre qué aspectos considera que la supervisión directiva puede ser obstaculizadora de su práctica?

12- ¿Quisiera agregar algo que suponga importante a este cuestionario?

Instrumento de Evaluación de la Práctica Docente

Docente:

Fecha:.....

Turno:.....

Alumnos presentes:.....

Inicio de la observación:.....

Fin de la observación:.....

Antigüedad en la institución:

Menos de 1 año 1 a 4 años de 5 a 9 años 10 o más

Enunciados	Siempre	A veces	Nunca
Actitudes docentes			
1.Está comprometido con el aprendizaje de sus alumnos y el mejoramiento de la escuela.			
2.Presenta un bajo nivel de ausentismo.			
3.Se capacita y actualiza permanentemente.			
4.Planifica su trabajo adecuadamente.			
5.Evalúa a sus alumnos de acuerdo a lo enseñado.			
6.Tiene un trato cordial.			
7.Trabaja en equipo.			
8.Utiliza variadas estrategias de enseñanza y recursos.			
9.Confía en la capacidad de sus alumnos.			
Conducción del aprendizaje			
10. Indaga los saberes previos.			
11. Motiva a los alumnos.			
12. Maneja adecuadamente al grupo.			
13.Sostiene el ritmo de la clase.			
14. Utiliza un tono de voz adecuado.			
15.Fomenta la confianza y autoestima de los			

alumnos.			
16.Promueve la participación.			
17. Atiende las consultas de los alumnos.			
18.Enseña a los alumnos pautas de convivencia.			
19.Utiliza recursos didácticos apropiados.			
20.Se ajusta a lo planificado.			
21.Utiliza el error como herramienta de aprendizaje.			
22.Demuestra dominio de la materia.			
23.Interviene aclarando y ampliando la información.			
24.Utiliza adecuadamente el tiempo de la clase.			
25.Respeto los distintos momentos de la clase: inicio – desarrollo y cierre.			
26.Utiliza el espacio físico de manera apropiada.			
27.Contempla la diversidad dentro del aula.			
28.Promueve el aprendizaje cooperativo.			
29.Oberva a los alumnos durante las actividades.			
30.Relaciona adecuadamente los objetivos propuestos, los contenidos y las actividades.			
31.Las producciones de los alumnos se corresponden con lo planificado.			
32.Lleva un registro del desempeño de sus alumnos.			

Observaciones y/o sugerencias:
