

## Proyecto “Conociendo las escuelas”\*

Esta propuesta recupera las dimensiones culturales, pedagógicas y sociales del trabajo escolar, subrayando la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo.

“Todos los días, en las escuelas, suceden cosas vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares. Muchas de ellas están planificadas, anticipadas en proyectos institucionales o de aula; otras surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar, a partir del interés que pudo suscitar el docente o de la misma actividad que despliegan los alumnos bajo su coordinación. Lo cierto es que, en la escuela, los docentes y los alumnos comparten numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. De cierto modo, esas experiencias significativas para el docente y los alumnos expresan cualitativamente el sentido de la escuela”.

Brito y Suárez (2001)

En el marco de las tareas desarrolladas por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa de la provincia de Buenos Aires durante los años 2004 y 2005 se realizó un trabajo exploratorio de carácter cualitativo que complementa y completa la información cuantitativa relevada.<sup>1</sup>

La información cuantitativa, relevada en los Operativos provinciales de Evaluación de la Calidad y los análisis que surgen de ella, brinda caracterizaciones y explicaciones generales de los resultados de la evaluación. Desde la concepción de evaluación sostenida por esta Dirección, las informaciones relevadas no resultan suficientes y es necesario conocer aquellos procesos que inciden sobre el nivel y distribución del rendimiento entre los alumnos y la escuela. En este sentido, el proyecto “Conociendo las escuelas” busca, mediante información cualitativa, describir y explicar en cada contexto institucional cuáles son los procesos que hacen posible que los alumnos que pertenecen a escuelas insertas en contextos sociales desfavorables logren resultados académicos destacables.

Esta propuesta “Conociendo las Escuelas” recupera las dimensiones culturales, pedagógicas y sociales del trabajo escolar, subrayando la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo. Tuvo como propósitos:

- construir información de carácter pedagógico sobre los procesos y las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las escuelas que logran resultados académicos destacables y están insertas en contextos sociales desfavorables;

- producir conocimiento sobre las escuelas, describir y explicar, en cada contexto institucional, cuáles son los procesos que hacen posible estos logros.

En las escuelas ocurren procesos y situaciones que llevan al mejoramiento de los aprendizajes sin que muchas veces éstos sean percibidos por el conjunto de los actores institucionales. Por este motivo, hay mejoras que no son conocidas más que por los docentes directamente involucrados y que permanecen aisladas, sin ser transferidas a otras situaciones, ni enriquecer al resto de la institución, así como tampoco al sistema educativo en su conjunto.

Recuperar las voces de estos actores, que en condiciones adversas han sido capaces de obtener logros en ocasiones poco esperados en sus alumnos, es el eje central de este trabajo exploratorio. Lo que interesa es comprender los procesos individuales, institucionales y sociales que hicieron posibles en cada caso estas experiencias.

Aquí importa centrarse en la mejora de los aprendizajes como *tarea institucional*, ya no como acción aislada de algunos docentes sino como una acción colectiva. En la constitución de ambientes de aprendizaje con *buenos resultados*, es necesario tener en cuenta que se ponen en juego procesos que involucran a toda la institución, sin aislarla de su contexto.

Este trabajo de relevamiento se llevó a cabo en algunas escuelas seleccionadas de 25 distritos de la Provincia, considerados entre aquellos que por los indicadores socio-económicos se encuentran en condiciones adversas, teniendo en cuenta la situación habitacional, laboral de hombres y mujeres y el nivel de cobertura de las necesidades básicas de la población.

De estos distritos se eligieron aquellos con escuelas de EGB, evaluadas en los Operativos provinciales del año 2001, 2003 y 2004 en las áreas de Matemática y Lengua de 4°, 7° y 9°, que obtuvieron resultados académicos que superan la media esperada para esa categoría de escuelas y otras que se mantienen dentro de la media.

Los distritos estudiados para el año 2004 fueron: General Pueyrredón, Florencio Varela, José C. Paz, se trabajó con 12 escuelas; en el año 2005: General Pueyrredón, Coronel Suárez, Quilmes y San Miguel y se trabajó con 13 escuelas.

## **Preguntas iniciales**

Para comprender el *cómo* del acontecer escolar algunos interrogantes orientaron este trabajo:

- ¿qué sucede en estas escuelas para que los alumnos logren buenos resultados a pesar de las condiciones de gran adversidad en que se desenvuelven?;
- ¿qué clase de situaciones resultan significativas cuando intentamos comprender lo que ocurre en estas escuelas y en sus aulas?;
- ¿qué resulta de interés analizar y documentar para reconstruir de manera significativa y comunicable los procesos que tienen lugar en estas escuelas?

## **Diseño y desarrollo del dispositivo**

Se trabajó en el diseño de un dispositivo que permitiera:

- descubrir lo que existe;
- disponer de teorías que expliquen los hechos;
- aplicar métodos que tengan sensibilidad y rigor para elaborar conocimiento.

Para el diseño y el desarrollo de este dispositivo se consideraron no sólo aspectos técnicos o académicos, sino también éticos, en los que surgen otro tipo de preguntas: al servicio de quién está la información relevada, qué fines persigue y qué usos se hará de la misma.

A continuación presentamos las instancias del trabajo.

- Elaboración de documentos: presentación del proyecto; instrumentos de trabajo para la capacitación de los equipos interdisciplinarios; informe preliminar de sistematización de la información.
- Reuniones de trabajo con distintos agentes del sistema educativo provincial: equipos directivos y docentes de EGB de escuelas que participaron en el operativo provincial de evaluación; profesores de institutos superiores de formación docente (ISFD): generalistas, y de áreas de Lengua y Matemática; inspectores de EGB, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, Dirección de Educación General Básica, Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada, Dirección de Educación Superior y equipo del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa.
- Elaboración de perfiles para el trabajo de campo; entrevistas para la selección y la formación de equipos.
- Instancias de capacitación intensiva para los profesores de ISFD que constituyeron los equipos de trabajo.
- Trabajo de campo en las escuelas seleccionadas a cargo de los profesores de los ISFD: realización de observaciones de escuelas y aulas; entrevistas individuales y colectivas (abiertas y estructuradas) en los espacios y con los sujetos elegidos; recopilación y análisis de documentos escolares (producciones, planificaciones por año y por ciclo, proyectos institucionales, experiencias, registros, etcétera).
- Orientación y seguimiento del trabajo de campo en las escuelas seleccionadas.
- Análisis y sistematización de la información producida por los equipos interdisciplinarios.
- Seguimiento y evaluación continua de los distintos componentes del estudio exploratorio.

Producir conocimiento sobre las escuelas, que complemente y complete la información cuantitativa relevada, requiere instrumentos que permitan profundizar la mirada sobre las prácticas pedagógicas, las formas de organización de la escuela y su relación con la comunidad, así como también determinar la influencia de factores externos al maestro/a, a las prácticas y a la escuela que condicionan o modifican la vida de las mismas.

En relación con los instrumentos, se elaboraron guías de entrevistas con preguntas abiertas y otras más estructuradas; guías de observación de los procesos de desarrollo del aprendizaje en el aula, así como de la escuela y su contexto; orientaciones para el análisis de documentos; guías de observación de: clases de

lengua y matemática, reuniones y encuentros con directivos, docentes, alumnos/as, personal auxiliar y padres.

En este sentido, presentamos una sistematización del trabajo de campo. Estas conclusiones no pretenden tener un carácter de verdad absoluta, son probables y válidas para estas escuelas en particular; ayudan a conocer y comprender lo que en ellas acontece, pero a la vez obliga a seguir indagando en profundidad distintas situaciones, proyectos y acciones que se desarrollan en su interior.

En algunos hallazgos aparecen coincidencias con múltiples investigaciones sobre escuelas en contextos de adversidad que logran resultados destacables.<sup>2</sup>

### **Las escuelas seleccionadas**

La muestra seleccionada constituye un conjunto de escuelas con características heterogéneas; cada una es portadora de particularidades y peculiaridades que la hacen diferente a las demás tanto en su historia como en su presente.

En cuanto a la matrícula, el grupo de escuelas es heterogéneo y se dispersa en una franja que oscila entre 1.000 y 1.200 alumnos en los casos de las escuelas más numerosas, y entre 170 y 300 alumnos, en las más pequeñas.

En cuanto al tiempo de creación, se encuentra también una gran dispersión dentro del conjunto: hay una escuela con casi 100 años y otra con tan sólo cuatro años de funcionamiento.

Otra característica que marca la diversidad son los turnos de funcionamiento: mientras que algunas escuelas funcionan en dos turnos, otras tienen un solo turno.

Además la muestra se divide equitativamente entre escuelas que ofrecen o no comedor.

En cuanto a los edificios son, también, de construcción diversa. El estado de los mismos evidencia, en algunos casos, serios deterioros; para aquellos que están en mejores condiciones, esto responde a las acciones y funcionamiento de las asociaciones cooperadoras y del trabajo comunitario; sin embargo, en todas las escuelas del estudio se señala que la limpieza es evidente. Las escuelas quedan libradas a sus propios medios y recursos para acceder a lo que de otro modo no siempre accederían.

### **El contexto adverso de las escuelas**

El hecho de haber seleccionado para nuestro estudio a escuelas que trabajan en contextos adversos nos demandó explicitar con claridad las siguientes tres cuestiones:

- ¿por qué centramos la indagación en escuelas de contextos adversos?;
- ¿qué entendemos por *contextos adversos*?;
- ¿en qué medida las escuelas seleccionadas representaban esta categoría?

Centrarnos en el estudio de escuelas que desarrollan su labor en contextos adversos nos remite a los fundamentos y a la finalidad de la propuesta.

El conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las escuelas inmersas en contextos adversos, que atienden a una población infantil y adolescente en las mismas condiciones y que logran que los alumnos progresen a partir de sus diversas situaciones iniciales, pone en discusión la creencia de que los aprendizajes están ligados fuertemente a las condiciones socio-económicas de origen de los alumnos y son ajenos a la posibilidad de acción de la propia escuela.

La comprobación de que el *establecimiento escolar* puede *marcar una diferencia sustantiva en la historia escolar de los aprendizajes de niños/as y jóvenes* está sostenida en numerosas investigaciones.

Nuestra propuesta intentó poner en diálogo la relación entre la especificidad de los contextos más desfavorables y la posibilidad de las escuelas de desarrollar estrategias para alcanzar resultados académicos destacables. Es decir, develar las particularidades de las experiencias pedagógicas que quebraron en escuelas de contextos adversos la tendencia a la profecía autocumplida.

Este posicionamiento nos exigió revisar y explicar qué se entiende por contextos adversos. El Diccionario de la Real Academia Española explica que etimológicamente el vocablo *adverso* proviene de la voz latina *adversus* (*ad*, contra y *versus*, vuelto) y significa contrario o desfavorable. En cuanto a *adversidad*, el mismo diccionario la define como suerte adversa, infortunio o situación desgraciada en que se encuentra una persona. Cantero y Celman (2002) advierten en los términos “contextos adversos” la presencia de estas dos ideas.

Por un lado, un contexto adverso es aquel que se ha *vuelto en contra*, que es contrario a lo esperable o adecuado, refiriéndose en este caso al rasgo distintivo de la cosa en sí. Por otra parte, un contexto adverso es aquel que provoca infortunio o desgracia, aludiendo en este caso al impacto que la situación provoca en el sujeto que la vive. Si reunimos ambas nociones podemos afirmar que un contexto adverso es aquel que se distingue por ser contrario a lo conveniente, motivo por el que produce desgracia o infortunio en el que está afectado por él.

Por una parte, dado que la adversidad está definida por las características objetivas del contexto pero que esta cualidad se relaciona con cómo estas características afectan a los sujetos involucrados en ellas, podemos afirmar que el *carácter adverso* depende en alguna medida de las interpretaciones que del mismo hagan las personas afectadas. Esto explica las diferentes miradas y posicionamientos frente a condiciones socio-económicas y culturales equiparables que encontramos en las escuelas estudiadas.

Sin embargo, más allá de este rasgo de subjetividad, un contexto adverso reúne ciertas condiciones objetivas que lo caracterizan y que se vinculan con la ausencia, la carencia y/o la disminución de

componentes básicos e indispensables para el desarrollo de las funciones educativas y la presencia y/o exageración de factores que distorsionan el proceso de aprendizaje y enseñanza.

### **El contexto y la adversidad**

Es posible establecer algunas regularidades detectadas frente al contexto y la adversidad.

- Todas las escuelas que formaron parte de este estudio atienden a una población con problemas habitacionales: ocupan viviendas precarias, en asentamientos poblacionales provisorios. Hay precariedad en el acceso a los servicios y/o ausencia de los mismos (agua, luz, gas, teléfono).

La inspectora de una de las escuelas relata: “Yo acompañé a un grupo de 5°, 6° y 7° a Sierra de la Ventana. Fue una experiencia excelente. Me llamó la atención un chico que le pidió al profe de Educación Física que le enseñara a usar la ducha porque no sabía”.

- Los grupos familiares se presentan en general desmembrados, con gran incidencia de situaciones de violencia familiar.

Una directora señala: “Es un barrio muy pobre, de un nivel socio-económico y familiar bajísimo. Hay muchas familias numerosas, desintegradas, con padres presos, padres ausentes, hermanos que murieron en enfrentamientos con la policía”.

- Las condiciones laborales también son precarias: gran porcentaje de padres desocupados y subocupados (en algunas escuelas manifiestan un 45% de padres desocupados; un 30% de padres subocupados, y sólo un 25% de ocupación estable).
- También existe un porcentaje mayoritario de familias que se sostienen con diferentes planes sociales (Jefas y Jefes, Plan Vida, Plan Barrios, Plan Asoma, entre otros), muchos de ellos cumpliendo tareas en las mismas instituciones educativas a las que concurren sus hijos .

En una escuela, la situación es descrita por la vicedirectora del siguiente modo: “Esta comunidad sufrió las consecuencias del cierre de las fuentes laborales, por ejemplo el cierre de frigoríficos [...] Entre el porcentaje de desocupados y subocupados llegan un 75%, por eso el 80% de las familias recibe planes sociales”.

- Existe poca accesibilidad a diversidad de bienes culturales: familias en las que no se lee, no se compra el diario, no se concurre ni se conocen otras instituciones culturales que no sea la escuela.

### **La mirada sobre el contexto adverso**

Estos rasgos comunes asumen, en cada caso, formas particulares y con diferente intensidad. En este sentido, coincidimos con las apreciaciones de Cantero y Celman (2002) que establecen ciertas diferencias, por ejemplo, entre los contextos adversos urbanos y rurales. Nuestro estudio incluyó escuelas rurales en las que la adversidad se manifiesta con una fuerte impronta en el aislamiento, la soledad, las dificultades de acceso a la información, la salud, etc.; en tanto que en los contextos de escuelas urbanas se observa una mayor incidencia de fenómenos de violencia y disgregación familiar, entre otras características.

Asimismo, todas y cada una de las escuelas de la muestra presentan diferentes formas de manifestación de la adversidad en sus contextos, que no son otra cosa que la manifestación de lo diverso entre lo semejante puesto que más allá de los rasgos distintivos existen similitudes esenciales.

En todo caso, lo que constituye una neta diferencia cualitativa es la forma en que impactan estos rasgos en las diferentes comunidades educativas que constituyen este estudio exploratorio, es decir el aspecto subjetivo de la adversidad.

Varios investigadores han analizado este aspecto. Adriana Puiggrós (1999), por ejemplo, reconoce dos modalidades detectadas a partir de su trabajo de campo. Señala que mientras algunas instituciones perciben estos contextos adversos como ineludibles y frente a los cuales la única posible función de la escuela es asistencial, para otras esta realidad se constituye en un problema factible de ser abordado desplegando acciones potencialmente transformadoras. En este último caso, la escuela se posiciona como un espacio de constitución de sujetos pedagógicos e incluye estrategias que le permiten erigirse como ámbito de producción de aprendizajes relevantes para sus alumnos.

Cantero y Celman (2002), por su parte, identifican al menos tres formas en las que las escuelas interpretan los contextos adversos: para unos se trata de “la adversidad naturalizada”, para algunos “padecida”, y para otros “cuestionada o desafiada”.

En el primer caso, el contexto es asumido como “dado” y por lo tanto incuestionable. De esta manera, la actitud que se tiene ante la propia realidad tiende a “naturalizar” las condiciones y situaciones que la misma presenta. Se omite un análisis socio-histórico de la situación del contexto y esto es lo que los induce a tomarlo como algo natural y no social aunque pueda ser considerado como injusto o no deseado. La representación es que el contexto debe ser aceptado como una realidad que no puede ser modificada “porque es así”.

Una perspectiva similar, aunque con un matiz diferente, es la que protagonizan aquellas instituciones que viven estos contextos desfavorables como algo “padecido”. Aquí también se vislumbra un fatalismo inexorable, frente al que no se encuentran caminos de intervención que conduzcan a una transformación. La adversidad pasa a ser padecida y soportada entre quejas y pesadumbre, muchas veces con resignación, otras con rebeldía, malestar y disgusto.

Finalmente, existen escuelas que se posicionan en una actitud crítica y reflexiva y se animan a cuestionar la realidad vivida en función de ciertos principios y valores fundamentales. En lugar de lamentarse o aceptar la realidad tal cual es, ponen en marcha procesos *colectivos* de toma de conciencia del contexto y búsqueda de alternativas superadoras.

En nuestro estudio pudimos encontrar y conocer escuelas que, con diferentes grados de intensidad y mediante diferentes caminos, se identifican con esta última actitud, en tanto en otras es posible reconocer manifestaciones de las primeras tendencias señaladas.

Se encontró como regularidad que aquellas culturas institucionales que asumen los contextos adversos como *naturalizados* o *padecidos* se inclinan –en mayor o menor medida– a intervenir desde la perspectiva asistencial; en nuestro estudio es el caso de las escuelas con resultados promedio que, si bien son

instituciones que se preocupan por hacer, generan proyectos que se centran en las problemáticas sociales, quedan sujetos en una trama asistencial, sin poder significarlos pedagógicamente.

En tanto, las escuelas que obtienen buenos resultados cuestionan la realidad de los contextos adversos en las que se desenvuelven y generan propuestas que intentan modificarlos y transformarlos y asumen también, aunque entre otras, funciones asistenciales. Por ejemplo, no descuidan los comedores, los roperos escolares u otras alternativas de asistencia, sino que junto con ellas han generado modos de acción que recuperan la función esencial de la escuela: la enseñanza.

Es importante mencionar tal como lo expresa Adriana Puiggrós (1999) que: “La impronta de la asistencialidad en la escuela trasciende el mismo hecho de dar de comer, vestir, o llevar al médico. Las formas en que dicha asistencialidad se instrumenta también define sus sentidos”.

Queremos señalar que no existen posiciones dicotómicas; la realidad es mucho más compleja que las categorías teóricas desde las que se la intenta explicar.

Quizá la complejidad de la realidad estudiada nos permite desmitificar ahora el antagonismo entre asistir o enseñar, porque también asistiendo las escuelas enseñan, y según las formas que asume la asistencia se enseña y aprenden cosas distintas. Vislumbramos que las escuelas no han dejado de enseñar para asistir sino que, tal como señala Puiggrós (1999) “[...] enseñan cuando asisten”.

## **El clima institucional**

Entre los múltiples factores que intervienen en su configuración y explican, en parte, lo que en ellas ocurre, se encuentran aquellos que denominamos *clima institucional*. El clima institucional hace referencia al conjunto de cualidades y modos de actuar que construyen los actores sociales que integran la organización escolar y que repercuten e influyen decisivamente en su funcionamiento.

En este sentido el clima institucional, si bien se vincula con los estilos de gestión y con la modalidad de funcionamiento de los equipos directivos, excede este marco porque es el ambiente que se conforma con el aporte implícito de todos los que integran la institución escolar: sus expectativas, sus creencias, su formación, sus experiencias, los valores que sustentan, sus modos de actuar y de interactuar, atravesados por la historia y el espacio en el que desarrollan sus acciones, convirtiéndose de este modo en *el aire que se respira* cuando uno ingresa a la escuela.

La creación de un clima de trabajo seguro y ordenado en escuelas que se hallan en comunidades con desventajas socio-económicas, donde la fragmentación social y el desorden pueden ser una característica mayor en la vida de los alumnos, puede considerarse como una precondition necesaria para la enseñanza y el aprendizaje

En las escuelas encontramos que, en aquellas que han obtenido resultados académicos destacables, se reconoce la presencia de dos tipos de clima institucional preponderante:

- uno caracterizado por orden, respeto y control, que garantiza el cumplimiento de la tarea pedagógica y las dinámicas propuestas por la línea de conducción;

- otro caracterizado por los vínculos entre los actores institucionales, atravesados por el compañerismo, afecto, cordialidad, en el que se valoran el esfuerzo y las ganas de enseñar y aprender; espacios que facilitan el trabajo en equipo.

En ambos modelos de clima institucional se percibe que el trabajo del docente se desarrolla en algunos casos desde el control de la tarea pedagógica; en otros, desde el afecto, la contención, el compromiso, el incentivo, la autoestima; en otros se combinan ambos rasgos.

Los alumnos dicen: “Me enseñan que no hay que insultar, que hay que hablar en vez de pegar, y también nos enseñan los viajes de Colón.”

A su vez en los testimonios de los actores se evidencia el clima de trabajo, orden y armonía atravesado por tensión respecto de un contexto amenazante, que puede trasladarse al interior de la escuela, caracterizado por frases tales como: “Esta escuela es un oasis en el medio de la nada”; o “El clima institucional de la escuela refleja una armonía temerosa”.

En las escuelas que se mantienen dentro de la media, el clima institucional está atravesado por el conflicto, la escasa colaboración, la inmovilidad, el desánimo, la angustia, la sensación de impotencia, la incomunicación, la inseguridad; al mismo tiempo se manifiesta la contención que se les da a los alumnos. La sensación es de ambivalencia.

En los momentos de crisis, sobre todo cuando se ingresa en circunstancias de *alta tensión*, se ve comprometida seriamente la tarea fundamental de la institución y sus actores llegan a situaciones de conflicto; la institución entra en crisis y con ella su capacidad estructurante, organizadora de las prácticas en su interior. Se rompen los lazos de solidaridad en los grupos de trabajo, se desatan luchas de poder, se generan angustias e imaginarios de peligros específicos. En estas escuelas, el clima de tensión es manifiesto y estas luchas y quiebres se traslucen en las narrativas informales de los actores.

Un docente manifiesta: “Es difícil aprender a trabajar de esta manera, cuando entrás no tenés mesa ni sillas, perdés un montón de tiempo buscándolas. Quizás empezás a dar clases y te golpean la puerta, entran a vender pan casero. La comunidad es brava, es muy de venir a atacar a la escuela, vienen a reclamar todo el tiempo. Siento que no puedo hacer nada”.

### **La gestión del equipo directivo**

Uno de los aspectos en los que se ha focalizado la mirada de la gestión institucional está referido a la modalidad de trabajo que despliega el equipo directivo con los/las docentes, los/las alumnos/as y la comunidad, analizando especialmente cómo esta obstaculiza o favorece el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Otro aspecto de importancia consistió en relevar cuál es la función que el equipo directivo le asigna a la escuela como fundamento a partir del cual se construye una determinada modalidad o estilo de gestión

En este aspecto encontramos amplias coincidencias con otras investigaciones en las que la gestión aparece como un eje central que explica, en gran medida, los logros alcanzados por escuelas que trabajan en contextos adversos.

Estas fueron las modalidades de gestión detectadas.

- Un enfoque participativo, que implica la intervención de los/las docentes en el diseño, elaboración, análisis, puesta en marcha y evaluación de los proyectos. Desde su rol, los/las directores/as promueven la toma de decisiones compartidas y la posibilidad de ejecutarlas, sin anular las características, estilos y anhelos personales de cada profesional.
- Un enfoque firme, con propósitos explícitos y claros, caracterizado por mucha presencia en todas las instancias de la vida institucional, capacidad para establecer y comunicar metas y las formas de alcanzarlas.
- Un enfoque profesional de la tarea. Se involucran y conocen lo que sucede en el aula, conocen de estrategias didácticas, incluyendo el currículum y estrategias de seguimiento de los alumnos. Proveen de diversos tipos de apoyo a los docentes, incluyendo tanto estímulos como asistencia práctica. Observan las clases, los proyectos didácticos de los docentes, evalúan la forma en que funcionan.

La sistematicidad y rigurosidad del trabajo pedagógico, con continuidad y control, son aspectos coincidentes en estas modalidades de gestión.

Respecto de la función que se le asigna a la escuela encontramos que las instituciones que logran buenos resultados *enfatan en los propósitos básicos que son la enseñanza y el aprendizaje*. Si bien estas son actividades obvias, las escuelas difieren enormemente en el grado en que se concentran en ese propósito.

Una directora dice: “La escuela debe contenerlos desde su función específica que es la de enseñar. Hasta a las piedras les enseño yo. Cuanto más problema social tenés, más te tenés que dedicar a lo pedagógico”.

Esto es tangible en aspectos como el uso del tiempo. En todos los casos observamos un predominio del tiempo instructivo y un esfuerzo constante y consciente del equipo directivo por minimizar la incidencia de tiempo inerte en las aulas.

En el trabajo de campo se registra una significativa heterogeneidad en el tratamiento que se hace en las diferentes escuelas de las formas en que se considera el asistencialismo. En este sentido, se reconoce una amplia gama de posiciones. Algunas desarrollan solo prácticas asistenciales, mientras que otras reconocen la necesidad de ocuparse de dichas tareas y crean espacios dignos para realizarlas.

Si bien hay escuelas que se preocupan por hacer, el hacer genera proyectos que se centran en las problemáticas sociales, quedan sujetos en una trama asistencial, sin poder significarlos pedagógicamente.

Como señala Cecilia Braslavsky (1987), estas escuelas: “En general tienen una concepción del proceso educativo centrado en la socialización y no en la cognición; lo importante es que el chico aprenda a quedarse quieto, ser limpio, querible y ordenado”.

Esto nos hace pensar que las formas en que la asistencialidad se instrumenta define sus sentidos y en relación con esto observamos una significativa heterogeneidad en las escuelas observadas. Podemos coincidir que: “Las prácticas asistenciales en las escuelas a las que hacemos referencia, no constituyen un

lugar neutro. Muy por el contrario, el asistir y ser asistido, no es un espacio vacío de aprendizaje, sino que se constituye un sujeto pedagógico asistido” (Redondo, Thisted, 1999).

### **Las intervenciones docentes**

Las diversas formas de *hacer* de los maestros que dependen de su contexto, nos obligan a evitar la reducción de encontrar que estas *maneras* sólo responde a una buena dosis de voluntad, vocación o compromiso de los docentes. Las prácticas surgen del contexto, la historia, las trayectorias, las oportunidades y requieren del sostén y del sistema como responsable principal de las políticas educativas.

El análisis de las prácticas, tal como lo hemos realizado, nos conduce a advertir las complejidades y los límites de la escuela y los maestros en su tarea cotidiana. En este sentido, pensamos que es importante producir nuevos saberes sobre la enseñanza para acercarnos a entender la complejidad de situaciones que se plantean hoy en las escuelas.

El pedagogo vienés A. Aichhorn señalaba que, antes de comenzar a exigir al sujeto, el educador debe hacer posible la existencia de un vínculo. Un vínculo –podemos entender– que, de alguna manera, opere a modo de un nuevo articulador hacia otras vías. El trabajo en la construcción de un vínculo educativo entre el maestro y el alumno parece ser una constante en estas clases. Esto supone que el maestro deposita en el alumno su confianza, tanto en sus posibilidades como en su responsabilidad y genera en el aula lo que Meirieu (1999) denomina “espacio de seguridad”; es decir un “marco posible para los aprendizajes” atravesado fundamentalmente por la garantía para el alumno “[...] de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra” y por “poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes”.

### **Enseñar en contextos adversos**

Partiendo de las premisas básicas enunciadas, nuestro interés se centró en identificar, dentro de las clases escolares, buenas intervenciones docentes. Es decir, situaciones de enseñanza, secuencias didácticas, prácticas pedagógicas que pudieran reconocerse como *buena enseñanza*.

Para nuestro estudio, cabe señalar que la palabra *buena* no es sinónimo de exitosa. De hecho existen numerosas investigaciones que aportan información sobre lo que los estudiantes hacen en las aulas y la forma en que afrontan las actividades de aprendizaje y cómo ellas los conducen al éxito o al fracaso en la escuela.<sup>3</sup> Especialmente las investigaciones que se inscriben en el paradigma proceso-producto, vinculadas con el programa conductista, ponen el énfasis en el estudio de los efectos de la tarea docente sobre los alumnos y la detección de factores que inciden en la enseñanza eficaz.

Para esta experiencia, en cambio, la buena enseñanza se define, tal como lo hace Fenstermacher (Wittrock, 1997) como aquella en la que confluyen dos sentidos importantes: el epistemológico y el moral. Señala el autor: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido

epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”.

Además Fenstermacher (Wittrock, 1997) señala que no es fácil encontrar investigaciones sobre la enseñanza que expliquen cuestiones referentes a la buena enseñanza<sup>4</sup> por lo que este estudio representó un desafío aún mayor.

Tomando como referencia este marco teórico, identificamos en los registros de las más de cien clases observadas situaciones de enseñanza en las cuales aparece lo moral con mucha nitidez, descuidando los aspectos epistemológicos, y otras en las que por el contrario lo epistemológico está presente pero no así *lo moral*. Finalmente, encontramos clases en las que ambos sentidos de la enseñanza estaban presentes.

En las clases en las que prevalece *lo moral* como sostén de la enseñanza, los/las docentes tienen en cuenta al alumno/a como sujeto de derecho, generan un clima de respeto y solidaridad. Esto se manifiesta no sólo por medio del discurso sino en la acción que despliega el/la maestro/a, en la forma de interactuar con los/las alumnos/as, en la atención de situaciones especiales, etcétera.

También encontramos otras situaciones de clase en las que, si bien el contenido trabajado era pertinente, su tratamiento correcto y el docente se preocupaba por los aspectos vinculados al contenido en cuanto a su estructura sustancial, algunas de las intervenciones del docente traslucían concepciones implícitas con respecto a los niños con los que trabajaba, a sus posibilidades de aprendizaje, y/o a sus contextos familiares, desvalorizados, que se traducían en cierta indiferencia y desconfianza en sus posibles logros.

Existen, por otra parte, situaciones de enseñanza en las que ambos principios, el epistemológico y el *moral*, están presentes y sostenidos desde la palabra, desde los gestos y desde los actos de los/las maestros/as. Estas son las clases sobre las que decidimos realizar un análisis exhaustivo y profundo, para encontrar, a partir de estos principios, qué particularidades y qué rasgos generales presentan las intervenciones didácticas de los docentes.

### **Rasgos que asumen las *buenas* clases**

En el área de Matemática aparecen las siguientes recurrencias.

- La matemática se construye sobre la resolución de problemas. Durante la clase, los problemas surgen como obstáculos a superar y las decisiones de los alumnos, el grupo, las intervenciones docentes, los conocimientos previos jugaron un papel preponderante en la resolución. Los problemas aparecen como un recurso para aprender y como aplicación de lo aprendido.
- La variedad de problemas permite a los alumnos involucrarse con las distintas dimensiones del aprendizaje matemático, las estructuras conceptuales, los procesos cognitivos y los procedimientos de trabajo, dimensiones que se pusieron de manifiesto en todo el desarrollo de la clase.
- Se destaca la explicación oral de los alumnos, permitiendo que repiensen el problema o ejercicio, que organicen la explicación, que se enriquezcan con un vocabulario específico, que adquieran conceptos teóricos para resolver nuevas y más complejas situaciones problemáticas.

- En cuanto a los procedimientos de trabajos, se observa que éstos se encuentran vinculados con las diferentes estrategias que utilizaron los alumnos. Si bien las estrategias manifestadas por ellos no siempre los conducen a resultados válidos, sí les permiten comprometerse con la actividad y al docente le dan información sobre el *estado de saber* de cada alumno.
- Si bien no existe un modelo puro, se observan muchas características del modelo *apropiativo*. Las clases se enmarcan en un contexto significativo para el alumno.
- Los docentes desempeñan durante las clases, por momentos, un rol central, y en otros asumen una posición menos protagónica, lo que no supone ausencia.
- Los docentes preguntan en sus clases, repreguntan, circulan por los bancos, atienden demandas, son clases en las que la intervención docente y la interactividad entre docente, alumno y contenido se encuentran presentes.

Por otra parte, en el área de Lengua encontramos las siguientes recurrencias.

- La comunicación oral está presente en todo momento. El diálogo como estrategia parecería constituirse en la fortaleza de estas clases porque estimula, organiza y genera las condiciones necesarias y suficientes para la apropiación significativa de los saberes que el docente propone enseñar a sus alumnos.
- Una estrategia recurrente es la del diálogo dirigido, ya sea para comprender un texto escrito como para desarrollar un concepto teórico. En cada oportunidad, el docente captura la atención de los alumnos con preguntas generales introduce los contenidos a aprender por medio del diálogo. Una vez comprendido el contenido, se usa el pizarrón para fijar un concepto que tenía desarrollado en su carpeta didáctica.
- El trabajo sobre la escucha constituye una práctica sistemática. Enseñan a sus alumnas a escuchar con un propósito, les exigen un *feedback* permanente, obligan a respetar los turnos de habla (generalmente, controlan el uso de los turnos con una mirada, una palabra), valoran las intervenciones de pares.
- Se trabaja sistemáticamente sobre las competencias de habla y lectura. Con respecto a la lectura, puede decirse que los docentes se interesan por evaluar las estrategias que despliegan sus alumnos en el contacto con el texto: la comprensión del vocabulario, la construcción de oraciones, la conexión entre las partes del texto, la inferencia, la auto-regulación.
- En relación con la competencia *escribir*, hay preocupación por fortalecer a los alumnos como usuarios autónomos de la escritura. Esto se observa en las sugerencias de revisar sus escritos, aunque en algunas ocasiones no se logra profundizar la intervención en la etapa de normatización. Por ejemplo: en las segundas o terceras reescrituras se les solicita a los niños y niñas que revisen la ortografía y la puntuación. Sin embargo, se observa esporádicamente el acompañamiento para la reflexión lingüística y/o metalingüística pertinente.
- Una práctica que aparece con asiduidad es la copia del pizarrón como estrategia para trabajar sobre la comprensión lectora o la conceptualización sobre la reflexión de los hechos del lenguaje.
- Los docentes tienen dominio conceptual de los contenidos que presentan.

- El trabajo sobre el error está presente de diversos modos en algunos docentes; en forma sistemática, en la mayoría de ellos de manera más informal.
- En estas clases aparecen diversos portadores de textos, los alumnos trabajan con textos completos y genuinos. El diccionario se utiliza cotidianamente para resolver un problema de comprensión en un texto.
- En diferentes oportunidades se notó el empleo de estrategias: la ejemplificación y la actualización de saberes previos. En diferentes ocasiones y para colaborar, la docente ejemplificó y retomó conocimientos que tenían los alumnos.
- En algunas clases predominan los roles y las interacciones del enfoque comunicativo-funcional, pues se pone en el foco de atención el uso de la lengua como instrumento para dialogar y resolver problemas. Esto se observa en las estrategias que despliega el docente para articular complementariamente las competencias: hablar, escuchar, leer y escribir.

Finalmente, consideramos importante señalar que los rasgos que acabamos de enunciar representan, en las clases analizadas en esta investigación, exactamente lo que este vocablo significa: trazos o líneas de intervención pedagógica muy alejados de constituir *modelos* o *dispositivos* didácticos cerrados o rigurosamente ordenados. En todo caso lo previo, es decir el fundamento moral y epistemológico de la acción educativa, constituye el punto de partida de las decisiones que estos maestros y maestras toman en cada instancia de la clase, mucho más que la adscripción a un determinado enfoque de la enseñanza.

### **La práctica evaluativa sistemática**

Uno de los rasgos frecuentes en las escuelas donde se realizó el trabajo de indagación es la cultura evaluativa que se desarrolla en ellas con múltiples estrategias. Sin lugar a dudas, cada instancia evaluativa muestra diversas concepciones de enseñanza y aprendizaje que conviven en cada una de estas escuelas. Si bien es difícil encontrar aspectos homogéneos, hay un punto en común que sí aparece: pensar que la evaluación es una oportunidad para celebrar aquellas cosas que se hacen en las escuelas; que hay que adaptar, cambiar o relegar; que los niños y las niñas aprenden; que los docentes enseñan; que la gestión directiva focaliza y sostiene; que son parte sustancial de la comunidad educativa. Aquello que sí está, aquello que aún hay que construir.

En la realidad de cada escuela, la evaluación y las prácticas que genera, en buena medida dependen de cómo el equipo docente decida, acompañe y sostenga esta tarea. En algunas, la evaluación que se lleva adelante se realiza de manera constructiva, mediante un conjunto de actividades y procesos que promueven compartir información, obtener recursos necesarios, clarificar expectativas, hacer que la gente se sienta parte de un equipo, ayudar a identificar y resolver problemas, y celebrar lo que las escuelas y su comunidad están emprendiendo; en otras, la tarea de evaluación tiene menor grado de sistematicidad, o aún no se ha concretado en un proyecto integrador, pero es fuertemente sostenida especialmente por el equipo directivo.

En otros casos, la cultura evaluativa surgió a partir del replanteo de la tarea cotidiana, de interrogantes acerca de qué aprendieron los niños en un año de escolaridad, y a partir de allí la necesidad de revisar qué se enseña y cómo se enseña en otros años.

En algunas escuelas se distingue el liderazgo pedagógico que ejerce, en algunos casos, el directivo o el equipo directivo en otros, focalizando su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, orientando a los docentes, los alumnos y los padres con apoyo y ayuda necesaria para la mejora de esos procesos.

### **La cultura evaluativa**

Algunas de las estrategias desplegadas por las escuelas dan cuenta de la instalación de una cultura evaluativa como parte de la cultura institucional. Se llevan a cabo pruebas que actúan como indicadores de los resultados de los aprendizajes, y a la vez cobra un sentido de auto evaluación de las prácticas institucionales, siendo aceptado por el colectivo docente como parte de su desempeño profesional.

Comenta una directora:

“Los resultados de los Operativos de Evaluación nos permitieron darnos cuenta de que había contenidos del diseño Curricular que no los estábamos trabajando adecuadamente, lo que implicó un impulso para renovar estrategias de mejora.

Cuando se realizó la Evaluación de la Calidad Educativa, en el 2003, algunos de los alumnos de 9° se encontraban incluidos en los Proyectos Especiales, por lo que el nivel de rendimiento global mostró resultados por debajo de lo esperable.”

En algunas escuelas el trabajo de evaluación está focalizado en la idea de evitar el fracaso escolar. Este es un núcleo muy importante, que en general es impulsado por los equipos directivos y sostenido con el fundamento que, dada la situación económica y social desfavorable de los alumnos, la educación es la única posibilidad de superación.

Como se señaló, la evaluación institucional está presente en estas escuelas. Una de ellas en su proyecto educativo señala que la evaluación es un proceso de investigación y que la acreditación y la promoción son un corte artificial en el proceso de evaluación. A estos procesos se suma la reflexión acerca del concepto de fracaso escolar, que de acuerdo con lo señalado por una de estas escuelas, ocurre cuando se promueve al siguiente año o ciclo sin acreditar los contenidos necesarios.

En un proyecto institucional, se lee en referencia a la evaluación.

Traducido en propósitos:

- mejorar la actividad educativa;
- brindar asesoramiento técnico de acuerdo con necesidades e inquietudes docentes durante todo el año escolar y sistemáticamente en jornadas de capacitación con suspensión de clases.

Traducido en acciones:

- evaluación diagnóstica;

- evaluación y registro de datos para el reajuste de contenidos de los proyectos áulicos;
- investigación de causales de fracaso de 2003;
- registro e informe de alumnos con distintas problemáticas;
- propuestas de trabajos elaborados en conjunto: tareas grupales, asambleas, club de alumnos, etcétera.

Estas actividades de manera más sistemática o más informal aparecen en las escuelas que han logrado resultados destacables, y así permiten conocer y comprender por qué y cómo funciona la escuela; analizar la realidad y buscar las mejores estrategias que se puedan desplegar en ella; qué fenómenos se desarrollan; cuáles son las repercusiones que tienen, con el propósito de mejorar la práctica profesional y enriquecer la toma de decisiones.

## Escuelas, docentes y cultura

“Srta. ande por la calle y mire viendo ( la calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a oír conferencias, músicas, al circo) Coquettee y tenga novio cuando pueda ( una maestría con ilusión trabaja con más gusto) Cuide su físico y su manera de vestir ( es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir) Cultive un arte ( música, pintura) y si no puede, aprenda idiomas. Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos”. (Brumana, 1932).

Esta cita está transcrita en un cartel de la sala de maestros de una escuela. La directora del establecimiento entiende que es “fundamental para aprender conectarse con el mundo”; para esto la escuela organiza salidas para los maestros, “para conectarse, para aprender, para estrechar vínculos”. La directora pide al personal que “ponga magia” para que la cosa camine. Que las “cosas se hagan con gusto”.

En los relatos y las observaciones realizadas encontramos escuelas que participan de algunos rasgos comunes, pertenecen a contextos muy críticos donde el peso de la carencia y el fracaso se vuelven característicos. Al mismo tiempo, aparecen los matices determinados por su propia historia, su identidad y sus recursos.

Para las escuelas que obtienen resultados destacables encontramos que en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se manifiestan interesados en que los niños encuentren en la escuela una conexión con lo cultural.

“La pobreza no remite sólo a falta de comodidades ni el consecuente sufrimiento físico, se trata de una condición social y psicológica. La escuela aparece en estos casos como un lugar de hospitalidad de la población excluida” (Calderón, 2004).

En estas escuelas el trato cotidiano entre directivos y alumnos es muy personalizado. Conocen al detalle, con nombres y apellidos, las carencias, las necesidades y las expectativas de sus alumnos y se muestran muy preocupados por su lugar en la vida y en el mundo.

Comenta la directora: “[...] hay que armarlos para enfrentar el mundo que les toca vivir, por eso es necesario no perder tiempo, la escuela debe ganar tiempo en enseñanza”.

La búsqueda de apoyo hacia la individualidad, hacia el encuentro de caminos para apoyar el desarrollo personal de cada niño, pareciera ser central, especialmente en las preocupaciones de los docentes.

Una buena experiencia se basa al parecer en el establecimiento de un clima de confianza entre los alumnos, entre los alumnos y los docentes y los docentes con los docentes. La escuela es un lugar agradable para los alumnos y los docentes. El transformar la escuela en un lugar de agrado para los alumnos y para los docentes es también un elemento central en la estrategia de estas escuelas.

El compromiso vocacional del docente lo lleva a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos. No se trata por tanto de lograr un buen resultado, sino de afectar positiva e integralmente a los alumnos.

Pero quizá podemos decir que para estas escuelas la cultura no es la existencia de lo que se suele llamar bienes culturales sino nuestra presencia ante ellos, nuestra posibilidad de ser alguien ante la herencia cultural y sobre todo, nuestra posibilidad de hacer algo con ella.

## **Abrir preguntas**

Las conclusiones que se presentan no pretenden tener un carácter de verdad absoluta. Son probables y válidas para estas escuelas en particular; ayudan a conocer y comprender lo que acontece en ellas, pero a la vez obliga a seguir indagando en profundidad distintas situaciones, proyectos, acciones que se desarrollan.

En un primer análisis, y a modo de síntesis y conclusión de la información recogida, podemos avanzar en algunos hallazgos que aparecen como cuestiones de sentido común, así como coincidencias con múltiples investigaciones sobre escuelas en contextos de adversidad que logran resultados destacables.

En las observaciones realizadas, algunas regularidades nos abren, por un lado, nuevas preguntas y, por otro, la necesidad de abordar con mayor profundidad algunas de las cuestiones encontradas.

Para el caso de las escuelas con resultados destacables, encontramos algunas ideas-eje que las caracterizan y que orientarían la continuidad del trabajo.

- La escuela funciona como parte importante del capital social y cultural de la comunidad.
- El conocimiento es importante y debe ser prioridad central de la escuela. Se manifiestan interesados en que los niños y las niñas encuentren en la escuela una conexión con la diversidad cultural.
- Se identifica el compromiso profesional de los docentes, la atribución de significado vital a su actividad cotidiana, el nivel de conocimiento y compromiso con la situación de vida de sus alumnos.
- Se evidencia en el clima de trabajo orden y armonía, atravesado por la tensión respecto de un contexto amenazante que no deja de tener presencia en el interior de la escuela.
- La búsqueda de apoyo hacia la individualidad, hacia el encuentro de caminos para estimular el desarrollo de cada niño pareciera ser central, especialmente en las preocupaciones de los docentes, y orientan las intervenciones didácticas.

- Una buena experiencia se basa, al parecer, en el establecimiento de un clima de confianza entre los alumnos, entre los alumnos y los docentes y los docentes entre sí, clima que se traslada a la comunidad educativa.
- La escuela es un lugar agradable para los alumnos y los docentes. Transformarla en un lugar en el que se quiera asistir y permanecer es también un elemento central en la estrategia de estas escuelas.

\* Artículo elaborado por la Dirección de Evaluación de la Calidad Educativa.

### Notas

<sup>1</sup> La coordinadora de esta experiencia es Juana Ferreyro. El equipo técnico está conformado por Lidia Castiñeiras, Graciela Bohoslavsky y María Marta Ulzurrun.

<sup>2</sup> Reivindicamos y agradecemos el trabajo de construcción colectiva del que hemos participado con los equipos del Programa, los profesores que se incorporaron al trabajo de campo, los diferentes actores de las escuelas y las distintas instancias del sistema educativo provincial. Queremos reconocer el trabajo de los siguientes docentes: Erica Villarruel, Susana Gallardo, Leticia Alvarez, Silvia Sunsi, Lidia Didomisio, Silvia Beck, Karim Widemar, Gustavo López, Silvia Ferrari, María del Carmen Santoro, Miriam Núñez, Alejandra Olguín, María Laura Turcatti Patricia Moreira, Alicia Acosta, Iris Segura, Paula Cozzi, Anahí Marocchi, Jorge Wiersma, Alfonsina del Río, Alexandra Santarosa, Sebastián Rekoski, Alejandra Lázaro, Marcela González, Fabiana Smaha. Y a cada una de las escuelas que participaron con total generosidad y disposición de este Estudio Exploratorio.

<sup>3</sup> Varios de los estudios que se realizan en la American Educational Research Association y en las universidades de Harvard y de Chicago dan cuenta de lo que acabamos de señalar, como así también los estudios e investigaciones chilenas y brasileñas sobre “escuelas efectivas”,

<sup>4</sup> Fenstermacher (Wittrock, 1997) señala expresamente : “[...] por los informes que tengo, la investigación de la enseñanza no ha abordado específicamente aspectos de valor moral reflejados en las acciones del maestro, o consideraciones de valor epistemológico en la selección y reconstrucción del contenido”.

### Bibliografía

Bertely Busquets, M., *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, col. Maestros y Enseñanza.

Calderón, L., Tesis de Maestría. Buenos Aires, Flacso, 2004.

Camus, Albert, *El primer hombre*. Barcelona, Tusquets, 1994.

Cantero, G. y Celman, S., *Gestión escolar en contextos adversos*. Buenos Aires, Santillana, 2002.

- Cornu, L., "La confianza en la relación pedagógica", en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Chile, UNESCO, 2002.
- Ezpeleta, Justa, *La escuela y los maestros: entre el suspenso y la deducción*. México, DIE, 1987.
- Fenstermacher, G., "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1997.
- Meirieu, P., *Aprender sí, ¿pero cómo?* Madrid, Octaedro, 1999.
- Meirieu, P., *Frankenstein Educador*. Barcelona, Alertes, 2003.
- Puiggrós, Adriana, *En los límites de la educación*. Rosario. Homo Sapiens, 1999.
- Ranciere, J., *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, Alertes, 2003.
- Ravela. P., *La búsqueda de escuelas productoras de conocimientos en el marco de la evaluación nacional de aprendizajes en Uruguay*. Cumbre Iberoamericana. Aspectos cualitativos y cuantitativos de la evaluación educativa. Buenos Aires, 1997.
- Ravela. P., "La construcción y uso de la información para la toma de decisiones en la Gestión Escolar". Programa Nacional de Gestión Institucional. Ministerio de Educación. Buenos Aires, 2001.
- Santos Guerra, Miguel A., *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid, Akal, 1993.