

# Planes de Mejora Institucional. Reflexiones, propuestas

Diego Agustín Moreiras  
Aceptado Marzo 2014

---

## Resumen

En este trabajo se propone un abordaje sobre los Planes de Mejora Institucional (PMI) y se esboza una reflexión sobre ellos a partir de un trabajo territorial como técnico en la implementación de los mismos en la provincia de Córdoba durante el año 2010 y parte del 2011. ¿Cómo surgen los PMI? ¿Qué marcos normativos los proponen? ¿En qué diagnósticos y en qué perspectivas teóricas se asientan? Para responder estas preguntas realizamos una lectura tanto de Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) como de producciones académicas que sustentan esta modalidad para la mejora del trabajo en las escuelas.

Nos interrogamos por los modos en que la implementación de PMI pone en evidencia nuevos sentidos, un nuevo *sensorium* sobre lo que la escuela secundaria podría ser, que se topan con las percepciones y sensibilidades de los diversos actores institucionales del sistema educativo configuradas históricamente. A partir de allí, este artículo apunta a promover un debate necesario y a desarrollar algunas propuestas que favorezcan esta implementación.

**Palabras clave:** Planes de Mejora Institucional – escuela secundaria – técnico territorial – trabajo colaborativo – *sensorium*

## Abstract

This work proposes an approach to Planes de Mejora Institucional (Institutional Improvement Plans) (PMI) and delivers some thoughts about them from a very specific point of view: the one held by a PMI territorial assistant, in Córdoba, during 2010 and part of 2011. ¿How does PMI emerge? ¿In what legal frames are PMI based on? ¿Which theoretical perspectives support PMI? We will dive into different governmental Resolutions and academic papers that found the School Improvement movement.

We wonder in what ways PMI implementation highlights new senses, a new *sensorium* about what Argentine secondary schools could be. These new senses confront with the

perceptions and responsiveness that have been historically built until these days by different agents in the school system. The final part of this paper aims to call for a debate and offer some suggestions to collaborate in PMI implementation.

Keywords: Planes de Mejora Institucional – secondary school – territorial assistant – collaborative work – *sensorium*

---

### **Pre – Texto**

Los escritos de Walter Benjamin son, en muchos sentidos, los testimonios de un cronista atento a los procesos históricos que le dieron forma a su presente, a la vez que prefiguraron transformaciones en las sociedades occidentales en las que nosotros vivimos hoy.

Sus escritos delinear con agudeza los contornos de un nuevo *sensorium*, de nuevas formas de interacción y de comprensión entre los hombres (y mujeres) que habitan las grandes (y también “nuevas”) capitales europeas de mediados del siglo XIX. Por citar un ejemplo, como “nueva” es percibida la capital de Francia, luego de la intervención arquitectónica que Georges-Eugène Haussmann realiza en la segunda mitad del siglo XIX sobre la, hasta entonces, *vieja, sucia y medieval* París. A partir de la intervención del Barón Haussmann, las calles de la ciudad adquieren nuevas dimensiones, que mejoran el transporte urbano, posibilitan mejoras sanitarias a la vez que trasladan los barrios obreros a los suburbios de la ciudad, dificultan revueltas sociales y facilitan las tareas de los guardianes del orden.

En ese contexto, Benjamin (1980) analiza, a partir de las obras de diferentes escritores y poetas de la época, de qué forma surgen nuevas sensibilidades, de qué manera se transforman las percepciones sobre la ciudad, sobre sus habitantes, de unos para con otros, de los *ciudadanos* y de las mercancías –que se muestran ahora en todo su esplendor en una ciudad llena de vidrieras.

En cualquier caso, la figura central de las reflexiones benjaminianas es la del <<flâneur>>, aquel paseante que se dedica a barzonear –al *callejeo*–, actividad a partir de la cual vivencia todas estas transformaciones y da cuerpo al nuevo *sensorium* que se desarrolla.

En otra de sus obras, Benjamin (2002) analiza las modificaciones producidas en el campo del arte a partir de la posibilidad de su reproducción técnica y, como consecuencia de otros adelantos, a partir del surgimiento de la fotografía y del cine. Allí también da cuenta de un nuevo *sensorium* y de la alianza posible entre el arte reproducido técnicamente y ciertas transformaciones políticas que consideraba necesarias.

Lo más interesante de los análisis de Benjamin está dado por la puesta en evidencia de los

“efectos” que ciertas mutaciones urbanas o adelantos tecnológicos (en principio al margen del arte) tienen sobre las obras y las formas de entender el mundo de algunos artistas o de la sociedad en general. Benjamin asocia entre sí esos cambios y adelantos con esferas sociales y prácticas haciendo explícito lo que, sin su intervención, no resultaría tan evidente.

Retomando estos desarrollos de manera oblicua, una formulación general de la hipótesis principal de este artículo se sustenta en la certeza de que los efectos de ciertas transformaciones sociales y tecnológicas no pueden ser vislumbrados *a priori*, y que estas transformaciones requieren de reflexiones que contemplen los nuevos *sensorium* que de ellas se derivan o que las confrontan.

Este trabajo se propone la reflexión sobre los procesos educativos contemporáneos en nuestro país desde una perspectiva sociocultural, específicamente en el nivel secundario, a partir de la transformación que implica la obligatoriedad y universalización de este nivel en todo el territorio nacional sancionados en la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. Específicamente toma como eje de este proceso el desarrollo e implementación de Planes de Mejora Institucional (PMI) y esboza una reflexión teórica sobre ellos a partir del relato de un trabajo territorial realizado como Técnico en dicha implementación, en la provincia de Córdoba durante el año 2010 y parte del 2011. ¿Cómo surgen los PMI? ¿Qué marcos normativos los proponen? ¿En qué diagnósticos y qué perspectivas teóricas se asientan?

La alusión a Benjamin establece particularmente la pregunta por los modos en que la implementación de PMI pone en evidencia nuevos sentidos, un nuevo *sensorium*, sobre lo que la escuela secundaria podría ser, que se topa con las percepciones y sensibilidades que tienen los diversos actores institucionales del sistema educativo. Así, este trabajo busca, a partir de un ejercicio profesional territorial en escuelas secundarias cordobesas, compartir reflexiones teóricas que tienen una *voluntad polémica*. Siguiendo a Dermeval Saviani (2008): buscan contribuir a un debate necesario, a partir de la reflexión sobre los sentidos involucrados en ciertos procesos de *mejora* que podrían estar teniendo lugar en instituciones educativas de nivel secundario.

En la última parte, este artículo apunta a desarrollar algunas propuestas que, en función de los análisis documentales y bibliográficos realizados previamente, podrían favorecer la correcta implementación de PMI. De este modo, las propuestas presentadas al final de este escrito, lejos de una intencionalidad prescriptiva, de un análisis institucional o histórico, se fundamentan en la búsqueda y la promoción del debate sobre los sentidos de nuestra escuela secundaria hoy.

### **¿Por qué procesos de mejora? A modo de Introducción**

Las políticas tienen que asumir que su política no debe ser objeto

de ejecución lineal, sino, más bien, de reinención en cada nivel del sistema. Lo que en último extremo ocurre en los centros y aulas tiene menos relación con las intenciones de los políticos que con los conocimientos, creencias, recursos, liderazgo y motivaciones que existen y operan en los contextos locales (Darling-Hammond en Romero, 2009: 39).

Existe una amplia bibliografía que da cuenta de los problemas y conflictos dentro de la escuela secundaria actual, así como de posibles alternativas para los mismos. En general, una vez diagnosticadas las dificultades, pareciera que las soluciones oscilan entre dos polos de un continuum de transformación: aquellas propuestas desde políticas públicas –nivel macro–, que buscan imponer las decisiones tomadas en un “escritorio” sin consulta a los agentes involucrados y destinatarios de esas políticas; frente al otro polo, en el que estos agentes se convierten en los únicos hacedores de políticas desde el nivel micro, y donde la acción estatal se reduce a autorizar y no interferir.

Claudia Romero (2009) afirma que desde la década del 70 no se han dejado de buscar soluciones a los problemas de la escuela secundaria y que si la “gramática” escolar persiste no es tanto por una voluntad explícita en ese sentido, sino más bien por una situación de “inercia” institucional: la repetición de hábitos y la creencia en lo que una escuela secundaria debería ser y hacer; en definitiva, una serie de percepciones y sentidos que fundamentan prácticas que se corresponden con la escuela secundaria previa a la ley del año 2006. Justamente porque de lo que se trata es de la dimensión simbólica de estas prácticas, la autora afirma en repetidas oportunidades que la mejora de las escuelas según su concepción no puede operar por demolición, sino por reconstrucción (2009: 27 y 15, respectivamente).

Las propuestas de reconstrucción de la escuela secundaria, de *mejora* de la misma, buscan evitar la separación entre la lógica de los reformadores –teóricos de escritorio, planificadores de oficina– y la vida en las instituciones educativas, imbuida de la lógica de los docentes, directivos y otros. Por lo tanto, los cambios en educación requieren de “iniciativas desde abajo con apoyos desde arriba”: iniciativas *desde abajo* que partan de las necesidades sentidas por las escuelas, que contemplen a las/os estudiantes reales que asisten (y agregaríamos, también aquellos que han dejado la escuela o han sido dejados por ella), así como a las/os docentes que efectivamente trabajan en esos centros. Pero asegurando además *apoyos desde arriba* que financien estos procesos, aporten la capacitación requerida, flexibilicen los marcos normativos necesarios y promuevan las condiciones laborales docentes esperadas; en otras palabras, que confíen en las capacidades de los actores institucionales involucrados en los procesos de mejora.

Esta renovación de los formatos y las condiciones pedagógicas *desde abajo* es postulada

desde (a la vez que implica) procesos de democratización del sistema educativo y de las instituciones educativas y requiere del compromiso de los actores en roles gubernamentales, directivos, docentes y otros.

La autora invita además a un ejercicio de *imaginación pedagógica* –decimos nosotros, y volveremos a esto más adelante– y plantea que, si por un momento pensamos en contra de la hipótesis de que los alumnos son apáticos y no tienen interés, intentaremos desplegar argumentos que nos permitan revisar nuestras propias prácticas y convicciones como directivos, docentes y funcionarios (2009: 34). En la misma dirección, enuncia la siguiente propuesta: “La vocación docente, si es que existe algo así, no es otra cosa que una inclinación amorosa hacia las nuevas generaciones y una opción decidida por la transmisión del conocimiento” (Ibid: 37). En esa dirección apunta este escrito.

Existe toda una serie de reconstrucciones –mejoras– institucionales, que en muchos casos deben ser promovidas *desde arriba*, que no involucran directamente a los docentes y que pueden ser diseñadas en el marco de los PMI. No obstante, deseamos dedicarnos aquí a pensar en el trabajo de las/os docentes, para permitirnos un ejercicio (de *imaginación pedagógica*) que habilite un acompañamiento para ellas/os en su desempeño profesional<sup>1</sup>. A tal fin, recuperamos y ponemos en debate una serie de sentidos que podrían ser movilizados a partir de la implementación de PMI, y que permitirían desestructurar percepciones y *sensoriums* propios de una escuela secundaria pretérita.

## La normativa

En el año 2006 en nuestro país se aprobó la nueva Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206), que derogó la Ley Federal de Educación, del año 1993. Esta nueva ley, así como la de Financiamiento Educativo y la de Educación Técnico Profesional, aportaron el marco normativo dentro del cual se han comenzado a implementar los PMI en nuestro país, fundamentalmente desde el año 2010.

<sup>1</sup> En este espacio no podemos profundizar en una polémica de fuerte arraigo en el campo educativo en relación al protagonismo en los procesos de transformación de las instituciones escolares, entre un “arriba estatal” y un “abajo institucional”, que promoverían prácticas instrumentales y sustantivas, respectivamente o en la posición contraria, en la cual a las instituciones y a las/os docentes en particular, sólo les cabría la posibilidad de ejecutar lo decidido por otros, “más arriba”. En cualquier caso, consideramos que un planteo como el que proponemos tiene sentido en el marco de una estrategia de curvatura de la vara, recuperando el planteo de Althusser en Saviani: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvâ-la a lado oposto” (Saviani, 2008: 30). En nuestro país, y en función de nuestra historia, resulta pertinente poner el acento en el desarrollo de procesos que alienten la participación y la iniciativa desde los espacios escolares, que promuevan procesos democratizadores. Agradecemos estos comentarios a los evaluadores de este artículo propuestos por Polifonías.

Con este desafío en mente se aprobó en mayo de 2009 el Plan Nacional de Educación Obligatoria (PNEO)<sup>2</sup>, que instrumenta las acciones a desarrollar en un mediano plazo (tres años) tendientes a lograr los objetivos establecidos en la normativa antes mencionada.

En el anexo de esta resolución del Consejo Federal de Educación se explicita que el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria es una tarea que le corresponde garantizar al estado nacional.

Se menciona que desde la Ley de Educación Nacional, lo *nacional* asume un sentido diferente del que tuvo en otros períodos: lo nacional no es una suma de partes de los desafíos provinciales, sino “una definición de lo común para todos, que respete las particularidades jurisdiccionales” (PNEO, 2009: 6)<sup>3</sup>. Por lo tanto, el trabajo conjunto que se propone reconoce obligaciones diferenciadas, con *lo común* como horizonte, sin diluir las particularidades.

A nivel del sistema educativo, estas definiciones se transforman en uno de los significados de la democratización del sistema educativo. Pero este proceso de democratización adquiere también otros sentidos, a nivel de las instituciones educativas, plasmados en tres grandes políticas de la Ley 26.206, vinculadas a: a) equidad, igualdad e inclusión; b) calidad de la oferta educativa; c) fortalecimiento de la gestión institucional (PNEO, 2009: 10).

Estas políticas apuntan a superar los diagnósticos que el PNEO y otros documentos posteriores<sup>4</sup> esbozan:

- Trayectorias escolares interrumpidas, atravesadas por situaciones de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran adolescentes, jóvenes y adultos.
- Debilitamiento del vínculo pedagógico.
- Nuevos modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento.
- Carácter selectivo y meritocrático del nivel.
- Fragmentación institucional y del sistema educativo en general.

Frente a estas dificultades, el artículo 101 de los Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria (LPEESO), plantea que la implementación de planes de mejora es una política prioritaria:

Fortalecer las escuelas secundarias, a través de la implementación

---

2 Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 79/09, de mayo de 2009 y Anexo “Plan Nacional de Educación Secundaria”.

3 Justamente en relación al significante “nacional”, es interesante resaltar que este adjetivo, en el caso del título de la nueva Ley, modifica al sustantivo educación, y no como ocurría en la ley anterior, donde el adjetivo “federal” modificaba tan sólo a ley. En esta nueva legislación, por lo tanto, pareciera afirmarse que lo que debe ser nacional es la educación, y no (únicamente) la ley.

4 Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 84/09, de octubre de 2009 y Anexo Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria (LPEESO), entre otros.

de planes de mejora jurisdiccionales e institucionales, es una política prioritaria destinada a promover una **gestión democrática**, acciones institucionales de inclusión, formas diversas de organización escolar, conformación y organización de equipos docentes, incorporación de nuevas figuras, redefinición de funciones y políticas de vinculación con otros ámbitos, entre otros (LPEESO, 2009: 27. Resaltado nuestro).

En este artículo, se define a los planes de mejora a partir de una serie de transformaciones vinculadas a la organización institucional, al modelo pedagógico, a la organización de los espacios y los tiempos escolares, y las formas de agrupar a los estudiantes. Todo lo anterior, articulado bajo una gestión democrática. Así, se van completando los sentidos anudados en torno a la idea de *democratización* de la escuela secundaria obligatoria.

En las primeras páginas de este mismo documento (LPEESO), se realiza la operación discursiva que consideramos central: “La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, **como en otros momentos lo fue la escuela primaria**, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos” (2009: 3. Resaltado nuestro). De este modo se busca trasladar aquellos acuerdos y consensos legitimados en torno a la educación primaria a la educación secundaria. Si en otros momentos *lo indispensable* podía ser garantizado por la educación primaria solamente, en nuestro presente, más complejo y cambiante, *lo indispensable* requiere mayor formación y dedicación: requiere de la educación secundaria completa, asumida como obligatoria al igual que lo es la primaria hoy.

De este modo, como respuesta a los problemas planteados, se propone una democratización del sistema educativo y de las instituciones educativas en particular, a través de diferentes estrategias. Entre las prioritarias, se encuentra la implementación de Planes de Mejora Institucionales.

Un mes después se presenta el documento Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria<sup>5</sup> (IFESO), donde se definen y caracterizan los dos instrumentos políticos para promover la institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria: los Planes Jurisdiccionales y los Planes de Mejora Institucional.

## Los PMI

Los Planes de Mejora Institucional (PMI) son un instrumento para avanzar en una

---

<sup>5</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 86/09, de noviembre de 2009 y Anexo Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria.

transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas involucradas. Ana Campelo los define así:

[Los PMI son una] iniciativa que se está llevando a cabo en todo el país, que se propone planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo para mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes. A su vez, se plantea la generación de cambios en la cultura institucional que permitan renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario, de modo que la escuela sea accesible a grupos estudiantiles más amplios y heterogéneos (Campelo, 2010: 9).

Se espera que las decisiones en torno a la elaboración e implementación de los PMI sean tomadas en forma colectiva e institucional y tiendan a la inclusión, permanencia y egreso de las/os estudiantes de las escuelas secundarias de nuestro país. Entre sus propósitos<sup>6</sup>, encontramos modificaciones tanto en lo curricular (propuestas de enseñanza y propuestas curriculares) como en lo institucional (desarrollo y cambios en la cultura de la institución).

En el marco de la implementación de los PMI, el Ministerio de Educación envía a las escuelas fondos nacionales con dos finalidades complementarias: el pago de horas *extra* (denominadas *horas institucionales por PMI*, que no deben ser confundidas con horas institucionales que surgen de transformaciones curriculares, por ejemplo, en el marco de las cuales los docentes se encuentran habilitados a realizar trabajos *institucionales*), que en Córdoba durante 2010 fueron destinadas, casi en su totalidad, a docentes pertenecientes a las escuelas involucradas para que acompañen a las/os estudiantes en sus trayectorias escolares y especialmente en el desarrollo de espacios de tutorías académicas, por un lado<sup>7</sup>; en segundo término, la compra de materiales e insumos necesarios para la implementación de los Planes: gastos operativos.

Los PMI han implicado también un acompañamiento a los equipos directivos y docentes por parte de “equipos técnicos jurisdiccionales, de supervisión y asistentes técnicos territoriales<sup>8</sup> que promueven estrategias de formación, apoyo técnico, espacios de debate colectivo, intercambio cooperativo y reflexión conjunta” (Campelo, 2010: 9).

---

6 Según lo establecido en este documento, los Planes de Mejora tendrán, entre otros, los siguientes propósitos: –“configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos”; –“lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en las escuelas y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socio-educativa” (IFESO, 2009: 12 y 13).

7 En este sentido, la jurisdicción ha destacado que la puesta en funcionamiento de estos espacios con horas institucionales por PMI, ha implicado durante el año 2010 más de cuatro mil (4.000) horas de trabajo de docentes en el marco de instituciones escolares.

8 Ese fue el rol ocupado por el autor de estas líneas durante el año 2010 y parte del 2011, funciones que promovieron los análisis que aquí se presentan.



Así, los PMI suponen una reconstrucción de las escuelas secundarias “desde abajo, con apoyos desde arriba”. No obstante, en los LPEESO se realizan algunas puntualizaciones interesantes en relación a las/os docentes involucrados, al asumir que “es con ellos con quienes resulta necesario construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas” por parte de los alumnos (2009: 4).

Ana Campelo apunta en el mismo sentido cuando afirma que cualquier actividad o iniciativa que pueda implementarse desde PMI no asegura de por sí el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por el contrario, el “éxito” de cada estrategia implementada “dependerá del modo en que se la piense, se la defina y, fundamentalmente, del sentido pedagógico y político que se le atribuya” (Campelo, 2010: 11). Coincidimos con la autora al respecto, y lo que ponemos de relieve es esa dimensión, inherente al funcionamiento de lo social (Verón, 1987)<sup>9</sup>, que recubre las prácticas de sentidos diversos para los actores involucrados. Más arriba la hemos denominado dimensión simbólica.

Así pues, lo que interesa es trabajar en torno a los sentidos de las prácticas y específicamente aquellas sostenidas por las/os docentes y personal en general de las instituciones educativas, ya que ellos son los actores centrales para los procesos de mejora. Los sentidos que atribuyan a prácticas propias y ajenas serán lo que permitirá dirigir los procesos de mejora en la dirección deseada. Antonio Bolívar lo dice claramente:

Si la dirección quiere lograr la mejora de su escuela, deberá intentar el compromiso e implicación del profesorado y, más allá, de la comunidad local [...] Al fin y al cabo, [...], nada ni nadie es más importante para la mejora escolar que cada uno de los profesores, pues ésta dependerá de lo que piensen, sientan y hagan (2009: 44 y 46)<sup>10</sup>.

Podemos mencionar, como caso, que durante el año 2010 fue notable cómo algunos docentes no concebían la posibilidad, por ejemplo, de flexibilizar los tiempos y los agrupamientos de alumnos (porque no es parte de las prácticas institucionales de casi ninguna escuela): por ejemplo, agrupar en los espacios de tutorías académicas a los estudiantes de acuerdo a

9 “Por semiosis social entiendo la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto procesos de producción de sentido. Una teoría de los discursos sociales reposa sobre una doble hipótesis [...]: a) toda producción de sentido es necesariamente social [...]; b) todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido” (Verón, 1987: 125). Cfr. también Triquell y otros (2011).

10 Es interesante constatar las coincidencias existentes entre las propuestas de mejora escolar y las propuestas de mejora de la enseñanza. Entre otras, queremos mencionar brevemente el rechazo del lugar asignado al docente de aplicador de reformas elaboradas por otros, la necesidad de un conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario de las prácticas, que atienda no sólo la dimensión áulica sino también la institucional (en sentido amplio), y en definitiva, la autonomía profesional de los docentes en tanto agentes curriculares (e institucionales) significativos: una profesionalización genuina del quehacer docente, al decir de Gloria Edelstein (2011).

otros criterios que no fueran el año escolar al que pertenecían. En gran medida, entonces, el desafío era hacer conocer que las posibilidades de trabajo en estos espacios, dentro de los PMI, tenían como fundamento las necesidades surgidas de cada institución y no los usos y costumbres tradicionales dentro del espacio escolar.

Lo mismo ocurría con las estrategias y las actividades pedagógico-didácticas a proponer por parte de los docentes: lo frecuente era que estas respondieran a una inercia institucional dada por ciertos sentidos y creencias asentados, cristalizados y no necesariamente por falta de voluntad o compromiso con la tarea de mejora escolar. Confrontados con la apertura hacia otros formatos de trabajo áulico y otras actividades posibles, la *mejora* institucional podía comenzar a tomar cuerpo.

En este proceso, por supuesto, fue y es fundamental contar con la disposición y flexibilidad de los supervisores y autoridades jurisdiccionales.

### **Docentes, trabajo colaborativo: propuestas ubicuas**

Para nosotros, el conocimiento no es descubierto y no es transmitido: es una producción gradual de un colectivo pensante (Araújo y Borba, 2008: 35).

Partiremos, entonces, de algunos presupuestos básicos: las relaciones de colaboración e interdependencia de los profesores son una variable mediadora para la mejora, en la medida en que se intercambien experiencias y conocimiento, los docentes crezcan profesionalmente y se vean movilizados el compromiso y la pasión con su trabajo, contribuyendo a la mejora escolar (Bolívar, 2009).

Sin embargo, también somos conscientes de que no siempre es fácil establecer estas relaciones, desarrollarlas y mantenerlas. Y ciertamente no pueden ser impuestas “desde arriba”, ni por agentes internos ni por agentes externos a la institución.

Dario Fiorentini (2008)<sup>11</sup> recupera una clasificación del educador anglocanadiense Andy

---

11 Las referencias a los textos de Dario Fiorentini y Marcelo Borba, en coautoría o en solitario, responden a un trabajo sistemático que vienen desarrollando los autores, que podría encuadrarse en el marco de procesos de mejora institucional y en los que participan tanto investigadores de universidades brasileñas como docentes y profesores de diferentes niveles del sistema educativo en ese país. Sus reflexiones provienen fundamentalmente del campo de la educación matemática, pero desbordan ampliamente las referencias disciplinares y se constituyen en un excelente ejemplo de un trabajo colaborativo entre diferentes profesionales que puede ser utilizado por docentes interesados provenientes de diferentes espacios disciplinares. Surgido desde el ámbito de la universidad, el grupo de trabajo coordinado por Fiorentini y Borba incorpora sistemáticamente a docentes en ejercicio, con quienes se producen nuevos conocimientos, verdaderamente colaborativos en su formulación.

Hargreaves para identificar cuatro modalidades de trabajo docente en instituciones educativas: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización. De ellas, la que nos interesa es la segunda. Se opone a la primera de una manera bastante evidente; la diferencia con la tercera (colegialidad artificial) está dada por la imposición y las presiones externas para la constitución de una simulación de trabajo conjunto, mientras que la balcanización implica directamente la constitución de pequeños grupos de docentes, que se enfrentan entre sí, obstaculizando un accionar institucional.

A su vez, un trabajo docente en conjunto contempla una escala de posibilidades, entre un trabajo colaborativo y uno cooperativo. Si bien ambos términos comparten el prefijo *co-*, de acción conjunta, un caso es derivación del verbo latino *operare* y en el otro, de *laborare*. Fiorentini afirma que en la *operare* conjunta, las finalidades generalmente no resultan de la negociación del grupo y que pueden permanecer entre los individuos relaciones desiguales y jerárquicas. En tanto, en la *co-laboración*, todos trabajan conjuntamente, tratando de alcanzar objetivos comunes negociados por el grupo, compartiendo la corresponsabilidad en la conducción de las acciones implementadas (2008: 45-46).

Para este autor, es parte de los objetivos de su texto diferenciar un *trabajo colaborativo* de una *investigación colaborativa*. No nos interesa a nosotros esta distinción, como no sea para reconocer que la investigación responde a intereses y prácticas que exceden la propuesta de nuestro texto. Sin embargo, deseamos detenernos en las características de un *trabajo colaborativo*.

Voluntad, identidad y espontaneidad son rasgos esenciales a un grupo de trabajo colaborativo. Esto es, los docentes participantes en un grupo colaborativo deben hacerlo por iniciativa propia, y de manera espontánea, por un deseo de pertenecer a un colectivo de trabajo semejante. La corresponsabilidad, el apoyo y el respeto mutuo son también características propias de un trabajo con estas características.

Entre las motivaciones mencionadas por el autor para un trabajo colaborativo, podemos mencionar: buscar apoyo para enfrentar los problemas de la práctica profesional, enfrentar colaborativamente los procesos de innovación curricular en la escuela, implementar innovaciones tecnológicas, como el uso de TIC en las propuestas de enseñanza, entre otras<sup>12</sup>.

---

12 Como vemos, una o todas estas motivaciones seguramente han sido parte de las realidades escolares de los docentes de la provincia de Córdoba, u otras del resto del país, durante el año 2011. Entre otros motivos, debido al Plan Nacional Conectar Igualdad –que supone la entrega de tres millones de netbooks a los estudiantes de nivel medio, entre otras acciones– y las transformaciones curriculares jurisdiccionales para el nivel secundario, que han sido parte de las realidades escolares durante el último año.

Entonces, si bien se asume como rasgo esencial para poder llevar adelante tareas colaborativas atributos estrictamente individuales (y en este sentido, *intransferibles* de unos sujetos a otros), las instituciones escolares pueden generar las condiciones para favorecer el desarrollo de estos atributos.

Ahora bien, no es fácil iniciar un trabajo semejante dentro de las instituciones educativas, si no se cuenta con apoyos “desde arriba”. En este sentido, las *horas institucionales por PMI* son también una posibilidad de favorecer este trabajo colectivo entre docentes. Si fuera una decisión jurisdiccional apoyar procesos de trabajo colaborativo entre docentes, podrían afectarse un porcentaje de esas horas para *encuentros de producción*, en los que las propias propuestas de enseñanza de los docentes fueran los insumos de discusión. En otras palabras, sería interesante que las *horas institucionales por PMI* pudieran ser utilizadas no solamente para el trabajo con los estudiantes, en espacios de tutorías académicas o similares, sino también para promover el encuentro entre docentes en un trabajo colaborativo.

La meta podría ser la producción de un material que permita la difusión de esas experiencias a otros compañeros de la misma institución, o de otras. Estos materiales, además, no tendrían que ser necesariamente *escritos*, ni contar con el formato de un texto académico. Por el contrario, podrían pensarse otros formatos, audiovisuales o digitales por ejemplo –entrevistas, audios, además de blogs y revistas en línea–, que facilitarían la circulación de los mismos, y además, propiciarían el uso de las TIC. Así, el registro de experiencias, en general a cargo de externos, podría quedar en manos de los propios docentes, como una nueva oportunidad de aprendizaje/producción de conocimiento colaborativo.

Este tipo de iniciativas constituyen un modo de darle preponderancia a la descripción: una descripción que (es) parte del sujeto involucrado, para quién el mundo *hace* sentido. Se trata, por lo tanto, de estrategias que posicionan al sujeto como un perceptor lúcido con respecto al sentido que el mundo tiene para él, “incluyendo en esa lucidez las manifestaciones de sentido que el mundo tiene para otros con quien él está” (Viggiani Bicudo, 2004: 111-112)<sup>13</sup>.

Claudia Romero denomina *transferencia* a los procesos que este tipo de prácticas habilitan. La transferencia está sujeta a procesos de contextualización: aprender algo acerca de un caso, que desconocíamos al comienzo, permite alcanzar mayor conciencia sobre los rasgos y cualidades del mismo, y permite buscar esos rasgos y cualidades en otros casos, a futuro. La aplicabilidad de los resultados es, fundamentalmente, del orden de la pregunta y del cuestionamiento (Romero, 2009: 32) y por supuesto, no de la aplicación directa. En este sentido, nuevamente se pone de relevancia el lugar del trabajo colaborativo.

---

13 Traducción nuestra.

Por lo tanto, **primeras propuestas**: recuperar el trabajo de los docentes en el marco de los PMI desde la descripción de sus prácticas concretas, para retomar los rasgos y cualidades de las mismas, y habilitar el intercambio, es decir, la transferencia. Pero hacerlo, además, con una actitud fenomenológica: recuperar el sentido que esa práctica tiene para los sujetos involucrados, en un trabajo de construcción intersubjetiva<sup>14</sup> que debería culminar con procesos colectivos de reflexión sobre esos materiales.

Propuestas como la anterior, deben ser consideradas en el marco de procesos de transformación más integrales, como los descritos desde los documentos citados al comienzo, en los cuales se tienda a la concentración de horas para docentes en una misma institución, el pasaje gradual pero decidido hacia la conversión de las horas cátedra en cargos, la creación de nuevas figuras en las instituciones educativas, entre otros<sup>15</sup>. De esta manera, todas las propuestas presentadas a lo largo de este escrito, perderían su carácter voluntarista. Ingenuo sería plantear procesos de mejora escolar basados en la mera y solitaria voluntad de los docentes: reconstrucción *desde abajo*, pero con apoyos *desde arriba*.

Queremos finalizar recuperando un escrito de Skovsmose y Borba (2004), elaborado en el marco de la *Educación Matemática Crítica* (y que como esperamos que quede en evidencia, desborda ampliamente este campo), como parte de una reflexión sobre investigación cualitativa en educación. Reiteramos lo dicho antes: proponemos pensarla no como una propuesta de investigación, sino más bien de trabajo colaborativo entre docentes de nivel secundario más allá de cuestiones disciplinares.

Para reflexionar sobre una práctica y/o una propuesta de enseñanza, no necesariamente debemos partir “tan solo” de lo que efectivamente existe (la práctica o propuesta en concreto); también podemos imaginar una situación ideal e intentar trazar el camino que habría que recorrer para poder llegar a ella. Puede trabajarse sobre situaciones no efectivamente existentes aún, pero imaginadas o imaginables, porque sin pensarlas no se llegará a ponerlas en práctica nunca.

Los investigadores plantean identificar a la vez tres situaciones como parte de una

---

14 Puede señalarse aquí una conexión con experiencias desarrolladas en el marco de instituciones educativas de formación docente que tienen como objetivo la producción de narrativas docentes sobre sus propias prácticas (Alen, 2010). Romero (2009: 37 en adelante) apunta una reflexión sobre la transmisión en educación desde los educadores a los educandos, de la mano de Laurence Cornú que, a nuestro entender, podría también hacerse extensiva a estas estrategias de narrativas docentes. Ver también al respecto, por ejemplo, Freitas y Fiorentini (2007 y 2008).

15 Para este punto en concreto, confrontar el apartado 5 de los LPEESO. Nos parece interesante promover la discusión además del documento del Consejo Federal de Educación Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (OOPIESO), resolución CFE 93/09.

metodología de investigación crítica en educación: la *situación dada*, la *imaginada* y la *arreglada*.

Tomaremos su planteo para realizar **la última de nuestras propuestas** (o un complemento de la anterior): un trabajo colaborativo entre docentes para reflexionar sobre sus prácticas y/o propuestas de enseñanza.

La *situación dada* (SD), es la situación tal y como la encontramos al principio, al momento de comenzar el trabajo colaborativo de reflexión; es lo que puede ser observado y descripto por alguien externo. Puede ser una práctica áulica, o una propuesta a desarrollar en el marco del PMI, como parte del trabajo docente con *Horas Institucionales*. Ahora bien, a esta situación inicial es necesario confrontarla con una visión acerca de las posibilidades de alternativas para ella. Estas alternativas pueden tener como origen las expectativas, esperanzas o experiencias de los propios docentes, directivos, u otras figuras institucionales; la experiencia de alguien externo (como podría ser el caso de los supervisores de nivel, directivos de otras instituciones escolares de la zona, o incluso los mismos técnicos territoriales); la consulta de material bibliográfico (en este sentido, la exploración de los documentos nacionales puede ser un insumo interesante), u otras opciones posibles. Estas alternativas configuran la *situación imaginada* (SI) (Skovsmose y Borba, 2004).

En esta instancia del trabajo es crucial proponer *todas* aquellas alternativas que surjan de los participantes en el grupo. Posteriormente, en el análisis real de las posibilidades de implementación de las alternativas imaginadas, seguramente habrá opciones que resultarán inviables. Luego de meditaciones a partir de deliberaciones institucionales, habrá que establecer la *situación arreglada* (SA): una alternativa a la *situación dada*, que contemple la complejidad de la situación educacional e institucional en cuestión y que a la vez implique una transformación de la situación inicial.

Entre la SD y la SI lo que media es la *imaginación pedagógica*. Podemos entenderla como el proceso que nos ayuda a crear *situaciones imaginadas* y la calidad de esta imaginación puede (y debería) ser discutida institucionalmente en términos de un trabajo colaborativo: sólo integrando a los miembros de la institución en su discusión, esta imaginación podrá generar los consensos necesarios *a posteriori*.

En todo este proceso resulta indispensable que el trabajo sea colaborativo verdaderamente, porque cuando uno trabaja a partir de una práctica y/o propuesta (un caso) *de* alguien, para reflexionar sobre y abrir nuevas posibilidades a partir de él, es problemático dejar a ese sujeto a un lado; resulta indispensable reflexionar *con* ese alguien.

Confiamos, con Skovsmose y Borba, en que lo que debe ser hecho a partir de la implementación de PMI en las escuelas secundarias no es posible de ser identificado

*a priori* ni externamente. Por eso, no caben los ordenamientos “desde arriba” y sí, en cambio, es posible pensar en prácticas colaborativas, que tiendan a transformarse en sinónimo de democratización de la educación secundaria.

### **Para finalizar...**

Deseamos volver al comienzo, a Walter Benjamin.

Decíamos, Benjamin analiza las sensibilidades de su época frente a las profundas transformaciones en la fisonomía de las ciudades en el siglo anterior y en los modos de circulación y producción del arte en su propio siglo. Logra dar cuenta allí de las mutaciones de ese *sensorium*, afectado por ellas.

De igual modo, y trazando un paralelo, nos toca hoy a nosotros analizar las formas que adoptan nuestras sensibilidades y percepciones frente a la necesaria *reconstrucción* de la escuela secundaria. El hecho de que Benjamin haya recurrido en sus análisis a los escritos de un poeta como Baudelaire, no puede ser considerado un dato menor. Quizá para poder acceder a este *sensorium* el mejor camino sea el trazado de manera oblicua, de la mano de poetas o sujetos que pongan por delante de estos procesos su *imaginación pedagógica*.

Confiamos en la posibilidad de objetivar, mediante la escritura/producción de diversos materiales, la propia práctica docente como un instrumento para el análisis y la transformación/reconstrucción de la educación secundaria en nuestro país, teniendo como objetivo la necesidad de cumplir con la obligatoriedad de 13 años de escolaridad.

Coincidimos con Campelo en que estos dos primeros años de implementación de PMI en nuestras escuelas constituyen más bien el inicio de un camino que, en un proceso de construcción colectiva, debe permitirnos a todos y todas asumir la educación secundaria como un derecho y no como un privilegio, en un mismo plano con la educación primaria.

“En ello consiste fundamentalmente el sentido político de la implementación de los Planes de Mejora” (Campelo, 2010: 11).

### **Bibliografía**

ALEN, B. (2010) El valor de las narrativas docentes para repensar la escuela secundaria. Un aporte de la Red de CAIE. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación – Promedu.

- ARAÚJO, J. y BORBA, M. (2004) “Construyendo investigaciones colectivamente en educación matemática”, en: BORBA, M. C. y ARAÚJO, J. L. (Comp.). Investigación Cualitativa en Educación Matemática. Limusa, Cideccyt. México. 110p. (p. 21-42).
- BENJAMIN, W. (1980) “El París del Segundo Imperio en Baudelaire”, en Poesía y Capitalismo. Iluminaciones 2. Madrid. Taurus. Pág. 21-120.
- \_\_\_\_\_ (2002) “La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica”, en Ensayos. Tomo 1. Madrid. Editoria Nacional. Pág. 25-68.
- BOLÍVAR, A. (2009) “La gestión integrada e interactiva”, en ROMERO, C. Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires. Edit. Noveduc. Pág. 41-61.
- CAMPELO, A. (2010) “Interrogantes abiertos en torno a la implementación de los Planes de Mejora”, en Secundaria en el Bicentenario. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 9-11.
- EDELSTEIN, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós.
- FIorentini, D. (2008) “¿Investigar prácticas colaborativas o investigar colaborativamente?”, en BORBA, M. C. & ARAÚJO, J.L. (Comp.) Investigación Cualitativa en Educación Matemática. México. Limusa, Cideccyt. Pág. 43-71.
- FREITAS, M. T. y FIORENTINI, D. (2007) “As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática”. Itatiba. Revista Horizontes. Vol.25, n. 1. Pag. 63-71, jan./jul. 2007.
- \_\_\_\_\_ (2008) “Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática”. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan./abr.2008, Pag. 138-149. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>.
- ROMERO, C. (2009) “Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires. Edit. Noveduc.
- SAVIANI, D. (2008) Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas. Edit. SP: Autores Associados.
- SKOVSMOSE, O. y BORBA, M. (2004) “Research Methodology and Critical Mathematics Education”, en VALERO, P. & ZEVENBERGEN, (Eds.) Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education. Springer. Mathematics Education Library, Volume 35, Pag. 207-226. (Traducción al español: Cristina Esteley. Mimeo).
- TRIQUELL, X.; SAVOINI, S.; MOREIRAS, D. y RUIZ, S. (2011) Signos de infancia: Herramientas semióticas para la práctica psicopedagógica. Córdoba. Edit. Advocatus - Universidad Blas Pascal.
- VERON, E. (1987) La semiosis social. Barcelona. Gedisa.
- VIGGIANI BICUDO, M. A. (2004) “Pesquisa qualitativa e Pesquisa quantitativa segundo a abordagem fenomenológica”, en BORBA, M. y ARAÚJO J., Pesquisa Qualitativa em Educacao Matemática. Belo Horizonte. Edit. Auténtica. Pag. 101-118.



### **Documentos consultados**

Plan Nacional de Educación Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 79/09.

Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 84/09.

Institucionalización y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 88/09.

Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 93/09.

**Diego Agustín Moreiras:** Lic. Comunicación Social, CEA (UNC) – CONICET.  
diegoamoreiras@gmail.com