

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

La sala de coordinación como espacio de reflexión e intercambio docente para la mejora educativa y profesional.

Entregado como requisito para la obtención del título de Máster en Educación.

Verónica Noema de León Martínez - 206895

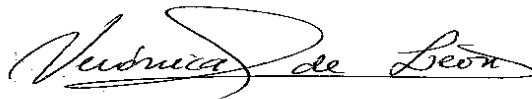
Tutora: Mag. Sonia Scaffo

2017

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Verónica de León, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Máster en Educación en la Universidad ORT, Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in black ink, reading "Verónica de León". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath.

17 de mayo de 2017.

DEDICATORIA

A mis padres, por transmitirme la dignidad y el compromiso que implica la tarea docente.

A Gustavo, por acompañarme y sostenerme siempre.

AGRADECIMIENTOS

En un proceso de aprendizaje tan intenso fueron muchas las personas que confiaron en mí y me alentaron a transitarlo.

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia y a esas dos personas que siempre apostaron a mi crecimiento personal y profesional, mi mamá y mi compañero de vida.

A mis hermanos, también docentes, con quienes disfrutamos de inventar propuestas para cambiar la educación y nos enroscamos en discusiones eternas.

Agradezco a mis amigos y amigas que supieron esperarme pacientemente para darme un buen abrazo en las pocas oportunidades que pudimos compartir estos dos últimos años, respetando mis tiempos de dedicación a este proceso.

La generación de estudio de la Maestría representó para mí una de las mejores experiencias de aprendizaje colectivo, porque generó discusiones, apostó a las fortalezas de cada uno e incentivó a la superación de las adversidades en forma conjunta. En particular, agradezco a María José con quien compartimos cada una de las etapas de nuestras tesis.

Los docentes que participaron de esta investigación compartiendo sus tiempos, la intimidad de sus pensamientos y las intensas discusiones en las escuelas fueron imprescindibles para poder darle sustento a este trabajo.

A mi tutora, Sonia Scaffo, que hizo posible aumentar y enriquecer mi poder de reflexión en una constante búsqueda de respuestas a partir de nuevas preguntas.

ABSTRACT

La presente investigación se refiere a las salas de coordinación en la modalidad de Escuelas de Tiempo Extendido y su funcionamiento vinculado al desarrollo de la profesión docente y a los procesos de mejora educativa. Estas escuelas están comprendidas dentro de un Programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria del Uruguay y tiene una creación reciente basada en la extensión del tiempo pedagógico y la incorporación de un formato escolar que reúne a talleristas y a maestros en la tarea docente.

El diseño metodológico seleccionado fue la microetnografía como una forma de acercarnos a la realidad educativa y conocer las perspectivas de los protagonistas. Nuestra unidad de análisis fue la sala de coordinación, y la designación de los dos centros educativos se realizó a través de informantes clave.

La principal técnica de recolección de información fue la observación no participante, complementada por el análisis de documentos y las entrevistas semiestructuradas realizadas a representantes del cuerpo docente y a ambas directoras de las escuelas.

Entre los hallazgos obtenidos se destaca la importancia que tiene este espacio de reflexión docente para la elaboración de la propuesta pedagógica del centro, el intercambio para la resolución de conflictos y la oportunidad de aprendizaje colectivo.

También se observó que el compromiso de cada uno de los participantes, y en particular el rol del director, juega un papel fundamental para poder optimizar el uso del tiempo en las salas de coordinación.

En este sentido, el acta de la sala es un documento que consideramos especialmente como la síntesis de los acuerdos y la construcción de la memoria pedagógica de las escuelas.

Finalmente, también reconocimos dificultades y debilidades en la implementación de esa sala, que en las conclusiones tratamos de convertir en recomendaciones para mejorar el aprovechamiento de ese espacio.

ÍNDICE

DECLARACIÓN DE AUTORÍA.....	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN.....	9
El tema	9
El problema a investigar.....	9
Identificación del problema	9
Formulación del problema	11
Objetivos	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	14
1.1. Estado del arte.....	14
1.1.1. Situación internacional con énfasis en lo regional	14
1.1.2. Situación nacional con énfasis en Educación Primaria	22
Investigaciones académicas.....	22
Antecedentes de la implementación de las salas de coordinación docente	24
1.2. Conceptos vertebradores	30
1.2.1. El aprendizaje humano y el desarrollo de estrategias para construir conocimiento	30
1.2.2. Procesos de reflexión en la formación profesional inicial y en servicio.....	32
1.2.3. La construcción colectiva de saber docente	35
1.2.4. Innovación y mejora educativa.....	38
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	42
CAPÍTULO 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	57
3.1. Entrevistas con informantes clave	57

3.2. Proceso de designación de los centros.....	60
3.3. Descripción de los centros	60
3.3.1. Escuela A.....	60
3.3.2. Escuela B.....	61
3.3.3. Calendario de observaciones.....	63
3.4. Emergente: Seminario.....	64
3.5. Entrevistas finales	66
3.5.1. Entrevistas grupales	66
3.5.2. Entrevistas con directoras.....	66
3.6. Análisis de los datos recogidos en la observación de los centros.....	67
3.6.1. Análisis de los datos a partir de la pauta de observación.....	68
Asistencia	70
Uso del espacio.....	72
Recursos.....	73
Planificación y elaboración de la agenda	73
Roles	74
Tipo de interacción.....	76
Uso de los tiempos.....	77
3.6.2. Análisis de categorías vinculadas al desarrollo de la profesión docente	85
Colectivo docente.....	85
<i>Aspecto vincular</i>	90
Pensamiento colectivo.....	91
Cognición distribuida	94
Condicionantes subjetivas	99
3.6.3. Análisis de categorías vinculadas a la construcción de mejoras educativas.....	103
Visualización de la investigación educativa.....	104
Rol del director.....	106
Concepción de <i>currículum</i>	113
El uso de la tecnología en el quehacer docente.....	116

Debilidades de la propuesta de Tiempo Extendido	118
3.6.4. Análisis de aspectos emergentes.....	119
Pertenencia sindical	119
Otros espacios de coordinación.....	120
<i>Intercambios espontáneos dentro de la sala</i>	120
<i>Espacios de coordinación fuera de la sala</i>	121
CAPÍTULO 4. PRINCIPALES HALLAZGOS	123
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	136
BIBLIOGRAFÍA.....	146
ANEXOS	151
I. Siglas y referencias.....	151
II. Códigos utilizados	153
III. Carta de consentimiento informado	155
IV. Pautas de entrevistas	156
1.Pauta de entrevista a Informante Clave: vinculada al Programa de Tiempo Extendido	156
2.Pauta de entrevista a Informante Clave: vinculada a la elaboración de políticas educativas ..	157
3.Pauta de entrevista a la Directora del Centro	158
4.Pauta de entrevista a maestro, maestro tallerista y tallerista	159
V.Pauta de observación de las salas.....	160
VI. Documentos	162
Documento 1.....	162
Documento 2.....	165
Documento 3.....	167
VII. Cuadros de análisis	170
1.Análisis de entrevistas a informantes calificados.....	170
2. Análisis de entrevistas grupales.....	177
3. Análisis de entrevistas a Directoras	190
4. Análisis de documentos.....	198

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Etapas de la investigación.....	13
Figura 2. Horas de coordinación en el CES.....	29
Figura 3. Cúmulo de información.....	47
Figura 4. Matriz de planificación de datos, elaboración propia en base a Maxwell (1996).	48
Figura 5. Calendario de investigación.....	56
Figura 6. Carácter de los cargos docentes en la Escuela A y B.	62
Figura 7. Carácter de los cargos en las Escuelas A y B.....	63
Figura 8. Calendario tentativo de observaciones.	63
Figura 9. Fragmento de interpretación de los datos del Seminario.....	65
Figura 10. Registro de observación a través de la pauta elaborada.	67
Figura 11. Registros complementarios.	68
Figura 12. Fragmento de cuadro descriptivo de una sala de la Escuela A.....	69
Figura 13. Participación en la Escuela A.	71
Figura 14. Participación en la Escuela B.	72
Figura 15. Visualización del acta de sala en el sistema GURI.....	75
Figura 16. Uso de los tiempos, Escuela A y B.	80
Figura 17. Uso de los tiempos en todas las salas observadas.	81
Figura 18. Porcentajes de los ejes de trabajo en las salas observadas.....	82
Figura 19. Ejemplificación del proceso de análisis.....	85
Figura 20. Análisis de las prácticas y reflexión docente en los documentos oficiales.....	99
Figura 21. Conceptualización del currículum.	115
Figura 22. Categorías de análisis.....	122
Figura 23. Principales hallazgos distribuidos por categorías.	135

*“Una de las maneras en que los educadores mejoran es aprendiendo de otros educadores.
Las escuelas mejoran cuando aprenden de otras escuelas.
El aislamiento es enemigo de toda mejora”
(Hargreaves, 2013).*

INTRODUCCIÓN

El tema

En la presente investigación se pretende realizar un *Estudio de la sala de coordinación en la modalidad de Escuelas de Tiempo Extendido: la relación entre reflexión docente, desarrollo profesional y construcción de mejoras educativas.*

La elección de esta temática se enmarca en la línea de investigación de la profesión docente, puesto que implica la concepción de un docente como profesional reflexivo y su desarrollo profesional durante la propia práctica.

El problema a investigar

Identificación del problema

Andy Hargreaves escribió el prólogo del libro *El cambio educativo en Finlandia*, de Pasi Sahlberg. Allí destaca el interés internacional por conocer el sistema educativo de ese país, que obtuvo rendimientos tan elevados en las pruebas estandarizadas. Reconoce a Sahlberg como un conocedor del sistema educativo finlandés y destaca la formación de sus docentes con un énfasis claro en la investigación. “Se apoya en docentes bien formados, de buena calidad, con calificaciones académicas altas y con un título de maestría, docentes que se sienten atraídos a la profesión de enseñar por la apremiante misión que tienen con la sociedad, por las condiciones de autonomía y por el apoyo que reciben (...)” (2013, p. 25).

Luego que se insertan laboralmente en las instituciones se apunta al desarrollo profesional con jornadas de formación permanente, mayoritariamente en los propios lugares de trabajo (Sahlberg, 2013).

Otro de los aspectos fundamentales es el tiempo para la reflexión pedagógica. “Formalmente, el tiempo de trabajo del maestro en Finlandia se compone de la enseñanza en el aula, la preparación (...) y dos horas semanales de trabajo de planificación y desarrollo con sus colegas” (Sahlberg, 2013, p. 151).

El magisterio uruguayo, por su parte, se caracteriza por la titulación en los Institutos de Formación Docente para el ejercicio de la profesión. La carrera es de carácter terciario, no universitario y a lo largo de la carrera el docente puede acceder a cursos de formación permanente.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) reconoce al docente como intelectual transformador. Considera a la escuela como un lugar donde "(...) se investiga y se produce nuevo conocimiento didáctico. El sujeto de esta práctica educativa es el docente como intelectual que utiliza su conocimiento para problematizar y problematizarse, que cuestiona su práctica y la de los otros, que indaga en los supuestos que la fundamenta, develándolos" (ANEP – CEP, 2008, p. 36).

En Educación Secundaria y en la modalidad de Tiempo Completo de Educación Primaria ya existen estos espacios de reflexión con un alto grado de periodicidad y sistematización, configurándose como antecedentes.

En los últimos años, se ha fortalecido la política de extensión del tiempo pedagógico, creando una nueva modalidad de Escuela llamada de *Tiempo Extendido* que también contiene salas de coordinación. Optamos por tomar como objeto de estudio a las salas de coordinación de esta modalidad de escuelas ya que fueron creadas recientemente y sobre las cuales no hay investigaciones previas.

A través de nuestra experiencia docente hemos trabajado en diversas modalidades de escuelas o jardines de infantes que contenían salas de coordinación con distintas características, tanto remuneradas como voluntarias. Eisner (2011) plantea que es a partir de la propia biografía que se puede dar significado a la experiencia y valor a la interpretación.

El interés investigativo surge de la preocupación por revisar y mejorar nuestras propias prácticas. Pensar en espacios donde eso sea posible y desentrañar de qué forma los docentes construimos el conocimiento, discutimos sobre nuestros problemas prácticos y buscamos soluciones son ejes del trabajo de investigación.

La sala de coordinación definida como un espacio de reflexión docente parece ser el lugar en donde estos procesos tienen lugar. Su dinámica y su lógica organizativa dependen de las personas que la integran y de las orientaciones que rigen su funcionamiento. Cada uno aporta desde su propia biografía modos de pensar, con distintas formas de ver el mundo y con distintas perspectivas sobre el acto de enseñar y de aprender. En ese encuentro confluyen tradiciones pedagógicas, formas de hacer, pero también aparecen problemas para los cuales hay que encontrar soluciones innovadoras.

Analizar y comprender lo que sucede en la sala de coordinación nos puede dar elementos importantes en relación a la construcción de conocimiento en el colectivo docente.

Ese espacio puede convertirse en promotor de mejoras educativas. Conocer cuáles son las condiciones para que ello ocurra puede ser importante para promover esos aspectos en otros centros.

Aquí se intenta conocer ese espacio en un proceso de extrañamiento, para identificar los factores que intervienen en esas instancias y que las convierten en espacios productivos, en oportunidades para modificar la vida escolar, las prácticas docentes y, en definitiva, los aprendizajes de los niños.

Formulación del problema

Nos proponemos conocer de qué manera los docentes utilizan y perciben las salas de coordinación. Se deben identificar los factores que les permiten reflexionar sobre la práctica y enriquecer su desarrollo profesional, aspectos centrales para promover mejoras educativas en el centro en el que se desempeñan.

Al respecto, Rusell (2012) afirma que luego de casi cuarenta años del aporte conceptual de Donald Schön (1987) acerca del profesional reflexivo, y a pesar de la referencia constante a la necesidad de formar profesionales críticos y reflexivos en documentos diversos o en el discurso político, no se ha cumplido ese cometido ni en la formación de los docentes ni en sus prácticas en los centros educativos.

En el recorrido histórico que plantea el autor refiere a una publicación de Lynn Fendler (Citado en Rusell, 2012). En su desarrollo sostiene que esta autora "(...) establece la conexión entre reflexión docente y mejoramiento de la enseñanza, lo que muchos suponen es el objetivo de la reflexión. De esta manera, vemos que la reflexión no es un fin en sí mismo, sino un medio para el fin del mejoramiento, y se asume que la mayoría de los profesionales están interesados en mejorar sus prácticas personales cada vez que les sea posible" (Rusell, 2012, p. 76).

Resulta de interés conocer cuáles son los factores que intervienen en las salas de coordinación y su relación con el desarrollo de la práctica reflexiva para la mejora educativa; ¿cuándo se incorporan?, ¿cuál es su fundamento?

Las salas de coordinación, ¿aportan al desarrollo profesional de los docentes?; ¿cuáles son los factores principales que determinan el mejor aprovechamiento de estos espacios de reflexión pedagógica?

¿Qué sucede en lo referente a las dinámicas interpersonales e intrainstitucionales que favorecen la apropiación de estos espacios por parte de los docentes?; ¿de qué depende que se transformen en instrumentos de propuestas de mejora educativa?

Estas preguntas forman parte del interés de esta investigación que se centra en el estudio de las salas de coordinación y su relación con la mejora educativa. Conocer cómo las perciben los docentes y las formas de funcionamiento puede dar algunas pistas para potenciarlas y generar mejores condiciones de enseñar y de aprender.

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la comprensión del papel que desempeñan las salas de coordinación como espacios de reflexión en el desarrollo de la profesión docente y en la construcción de mejoras educativas en escuelas con modalidad de Tiempo Extendido.

Objetivos específicos

- Analizar las finalidades de las salas de coordinación como espacio de reflexión docente.

A través de este objetivo se intenta seleccionar la normativa y los documentos que fundamentan la existencia de las Salas como espacios de reflexión docente. Esta selección nos permitirá caracterizar cómo se conciben teóricamente y a través de qué mecanismos se promueven.

- Identificar los factores que favorecen la reflexión y la construcción de saber docente a partir del análisis de las prácticas y de la formación permanente.

A través de este objetivo se pretende conocer las percepciones de los involucrados acerca de estos ámbitos y en qué medida configuran oportunidades para pensar su práctica, construir conocimiento pedagógico y mejorar aprendizajes, así como el desarrollo de su quehacer docente.

- Reconocer los rasgos singulares del funcionamiento de las salas y su relación con la mejora educativa.

Conocer la dinámica, los roles y las formas de funcionamiento de las Salas puede darnos pautas de cuáles son las condiciones para que se produzcan propuestas que apunten a cambios y mejoras educativas.

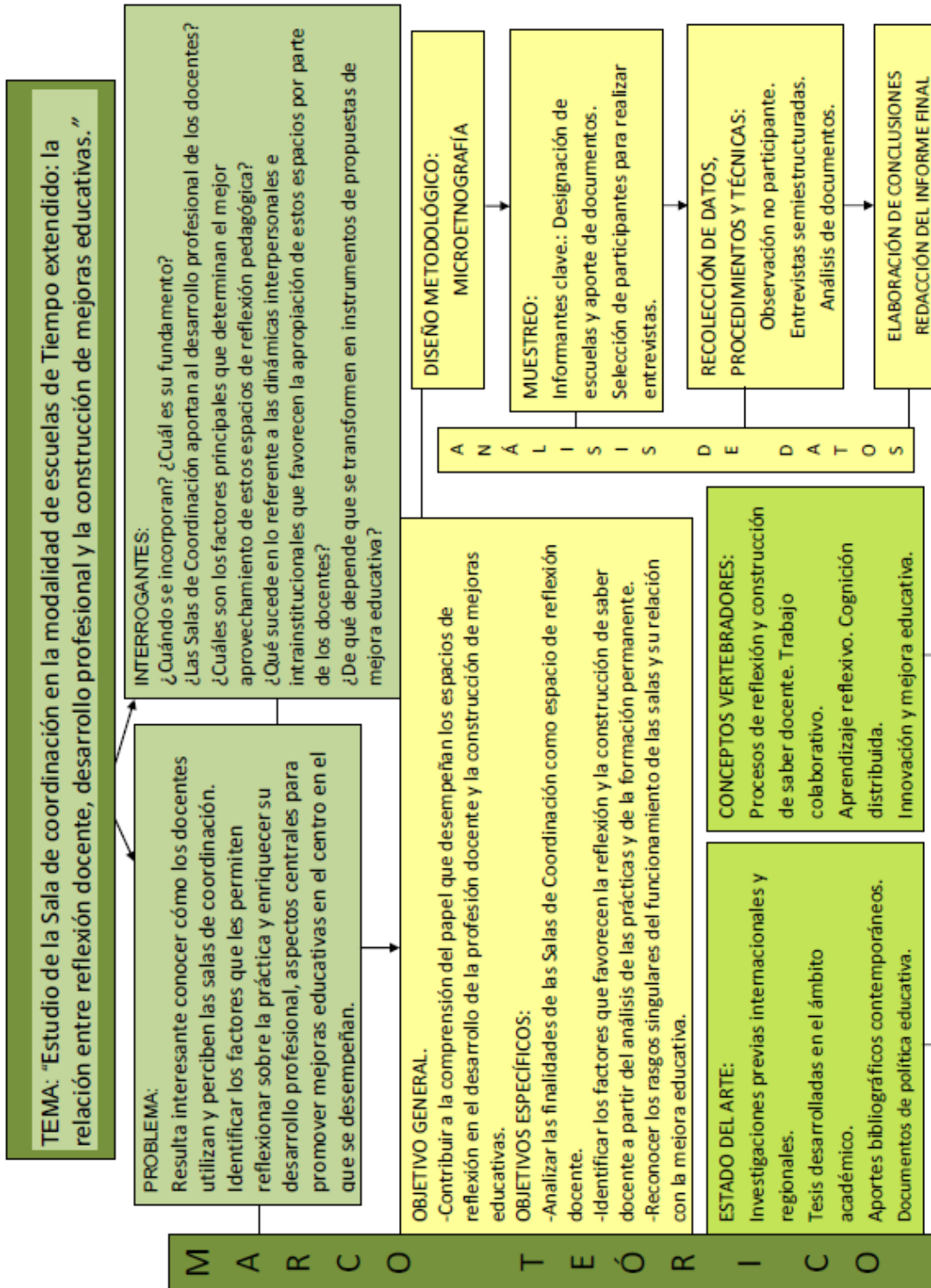


Figura 1. Etapas de la investigación.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla, en primer lugar, una descripción de los antecedentes sobre el tema con un enfoque internacional centrado en la región, para luego abordar las experiencias de coordinación docente en nuestro país. Luego, se explicitan algunos conceptos vinculados con el aprendizaje humano, la autorregulación y el aprendizaje reflexivo. El desarrollo profesional de los docentes a través de procesos de reflexión profundos desde la formación inicial, hasta las estrategias de trabajo colaborativo en el ejercicio de la docencia son ejes importantes para nuestro trabajo. Las condiciones que deben cumplir los centros para promover cambios y mejora en los proyectos educativos pueden aportar elementos a observar en nuestra investigación.

1.1. Estado del arte

1.1.1. Situación internacional con énfasis en lo regional

En la búsqueda de antecedentes del tema en cuestión hay dos autores que se reiteran en el cuerpo teórico. Esos autores son John Dewey y Donald Schön. El primero aporta la diferenciación entre acción rutinaria y acción reflexiva:

Sin lo que se ha dado por llamar asociación de ideas o cadena de sugerencias, no hay pensamiento posible. Pero esa cadena no constituye la reflexión por sí misma. Sólo cuando la sucesión está controlada de tal manera que la forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, sólo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo.

(Dewey, 1989, p. 56).

Schön, por su parte, incorpora el concepto de profesional reflexivo. Sostiene que los profesionales reflexionan sobre la práctica, no solo después de ella sino mientras la misma se desarrolla. “La reflexión desde la acción (...) es central para el arte a través del cual, algunas veces, los profesionales hacen frente a las molestas situaciones divergentes de la práctica” (1989, p. 67).

Estos autores y sus ideas vertebran los trabajos académicos que mencionaremos a lo largo de este capítulo.

En una de las primeras ediciones de la revista española *Profesorado* del año 1997 es abordada la reflexión sobre la práctica de los profesores. Amparo Martínez (1997), de la Universidad de Valencia, lleva a cabo una investigación acerca de la reflexión sobre la práctica de estudiantes de formación docente. En su marco teórico introduce las diferentes definiciones de un profesor a lo largo del tiempo y profundiza sobre el profesor como artista, investigador y agente de cambio. “La función docente es una profesión de diseño que exige la reflexión constante y cooperativa sobre el desempeño de la

docencia y el compromiso con el cambio social y cultural en contextos sociopolíticos” (Martínez, 1997, p. 1).

Esta autora incorpora el concepto de profesional reflexivo y la importancia del trabajo colaborativo como aspecto trascendente en su desarrollo profesional. También concede a la dinámica reflexiva un valor importante en la propia formación inicial de los docentes como una forma de ejercer la práctica profesional. “El conocimiento sobre la enseñanza se genera en interacción social. El conocimiento y la comprensión sobre los procesos de enseñanza tiene su fundamento en los procesos de comunicación y por tanto exige un trabajo compartido” (p. 4).

Por otra parte, considera la función investigadora del docente como un elemento clave a desarrollar a lo largo de la carrera, ya que:

(...) supone el ejercicio de una reflexión constante y una permanente crítica hacia la propia práctica y un planteamiento cooperativo y compartido de la docencia que exige, por una parte el permanente diálogo y comunicación con los compañeros de profesión y, por la otra el conocimiento y comprensión de los pensamientos, percepciones y vivencias de los estudiantes.

(p. 3)

El carácter político del docente y del hecho educativo también permea este artículo, considerando el compromiso con la transformación de la sociedad y la eliminación de las desigualdades sociales. Martínez reafirma el carácter innovador a través de un docente creativo, de un artista.

Estos aspectos que esta autora aborda se reiteran en sucesivas investigaciones en nuestro continente. Es así como pudimos identificar investigaciones que centran la atención en la preocupación por la formación docente inicial como aspecto fundamental para el ejercicio reflexivo y la formación continua como una necesidad para el desarrollo profesional y el fortalecimiento de esa capacidad.

Se identificaron diversas investigaciones en los últimos diez años en Chile y Colombia, así como el desarrollo de tesis en el contexto panameño, peruano y brasileño.

Entre las investigaciones chilenas se rescatan dos de ellas publicadas en el año 2009 y 2012. Ambas hacen referencia al carácter colectivo de la reflexión docente. La primera de ellas se titula *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes*. Es desarrollada por la investigadora María Soledad Erazo y su unidad de análisis es la reunión de docentes en escuelas básicas chilenas. Se sitúa en un enfoque de la profesión docente como socioconstruccionista. Nuevamente aparece la preocupación por el desarrollo profesional de los docentes, el aspecto colectivo y la necesidad del pensamiento reflexivo para promover procesos de cambio que eleven la calidad de la educación.

El ejercicio de la profesión no se reduciría aquí a la aplicación pura y simple de saberes objetivos o científicos, sino que es entendido como un trabajo interactivo y reflexivo, en el cual la resolución de situaciones complejas comporta procesos de producción y de movilización de saberes heterogéneos. Las competencias profesionales involucradas se entienden pertenecientes tanto al orden cognitivo, como al afectivo, conativo y práctico, y sugieren una diversidad de saberes profesionales, esquemas de acción y actitudes movilizadas en el ejercicio profesional.

(Erazo, 2009, p. 51)

Lo interesante de esta investigación es que reúne todos los elementos mencionados anteriormente, pero en el escenario donde nosotros queremos insertar nuestra mirada, en las reuniones de docentes que llamamos salas de coordinación.

Se incorpora el análisis en el mismo seno de las reuniones de los docentes para identificar la presencia de la reflexión y su estructura, en el marco institucional en que se desarrollan. A partir de la observación directa en las instancias colectivas se identificaron y se definieron cuatro tipos de reflexión colectiva: "(...) reunión colectiva interactiva (reflexión construida por el conjunto de los participantes), reunión colectiva centrada en el conductor, reunión colectiva centrada en el profesor, reunión colectiva unipersonal" (Erazo, 2009, p. 64).

Entre las conclusiones de este estudio se resalta la baja presencia de reflexión colectiva. Teniendo en cuenta los aportes de los autores mencionados al comienzo de esta sección, la necesidad de preparación de las temáticas que serán objeto de reflexión en las reuniones puede tener repercusión en la intencionalidad reflexiva de los participantes. Finalmente, aparece el tiempo dedicado a los procesos reflexivos como un aspecto central a tener en cuenta, si es que se quieren promover estas prácticas en los centros.

La segunda investigación, denominada *Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile*, es llevada a cabo por Castro, Agüero, Barraza, Escobar y Jorquera (2012) en el marco de un proceso de formación sobre la reflexión docente. La unidad de análisis es un centro de educación secundaria y la principal técnica utilizada fue la observación en las jornadas de formación, sumada a entrevistas semiestructuradas a informantes clave. La misma analiza la disposición de los docentes a las prácticas reflexivas colectivas y profundiza sobre las explicaciones subjetivas de los docentes acerca de los procesos reflexivos.

De las conclusiones a las que se abordó en este estudio se observa una tendencia de los docentes a la acción rutinaria (aspecto que ya aparecía en el estudio anterior). Se adjudica una gran responsabilidad a los directores como dinamizadores o motivadores de la reflexión colectiva. Aparece nuevamente el factor tiempo como determinante para el mejor aprovechamiento de estas instancias así como también el clima organizacional. Se resalta "(...) el requerimiento de tiempos y espacios

adecuados para la realización y potenciación de los procesos reflexivos, para la mejora de la práctica y la capacidad crítica” (Castro et al., 2012, p. 588).

Los autores finalizan sus conclusiones sosteniendo el valor de la reflexión colectiva sistemática en el desarrollo profesional y la formación permanente del profesorado, capaz de proconstruir su práctica y la de sus colegas.

En una investigación desarrollada por Alberca y Frisancho en Perú, publicada en el 2011, se propone conocer cómo se percibe la reflexión docente y qué importancia le adjudican maestros y profesores de un centro educativo de Ayacucho:

La investigación muestra que los participantes tienen dificultades para reconocer la reflexión como parte fundamental de su labor profesional y no la han integrado todavía a su quehacer diario ni a los atributos que consideran importantes para un buen profesor.

(p. 25)

Los autores recomiendan a partir de este estudio la creación de espacios de reflexión para docentes que apunten a sensibilizarlos al respeto de la importancia de estos procesos para la toma de decisiones, la formación del espíritu crítico y la constitución de agentes de cambio. La toma de conciencia de esa responsabilidad puede llevar consigo el mejoramiento de las prácticas y de procesos de innovación.

En el contexto colombiano se destacan dos artículos que aparecen en revistas educativas digitales referidas a la reflexión docente publicadas en el año 2013. Uno de ellos es una investigación llamada *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Es desarrollada en el seno de un curso de posgrado en educación en el año 2011, por lo tanto, apunta a los docentes en formación continua.

Castellanos y Yaya (2013) toman como objeto de análisis la propia práctica docente y sostienen que esa práctica debe ser deconstruida y reconstruida. Para ello es necesario “(...) enfrentarse a la complejidad de las situaciones problemáticas de la práctica con el propósito de abonar a su comprensión, formular hipótesis y avanzar en planes de acción que puedan ponerse a prueba” (2013, p. 5).

Aparece una vez más la utilidad de esa reflexión como instrumento de cambio, para la búsqueda de soluciones o la modificación de prácticas y el planteo de alternativas. Sin embargo, las autoras van un paso más adelante y proponen la necesidad de la reflexión sobre la reflexión. Tender a un practicante reflexivo como un profesional que se encuentra en un círculo de reflexión permanente que apunte a comprender sus acciones y fracasos:

El logro de estas disposiciones requiere el desarrollo de un proceso continuo de formación a lo largo de los programas académicos y una unión de esfuerzos, para que en las distintas experiencias de formación de los maestros en ejercicio se favorezca alcanzar este propósito.

(Castellanos y Yaya, 2013, p. 17)

Finalizan las conclusiones afirmando que el vínculo de la formación docente en servicio vinculada a los contextos de práctica pedagógica tiene una relación directa con el mejoramiento del ejercicio de la enseñanza.

El siguiente artículo colombiano al respecto se titula *La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas de los docentes*. La investigación es llevada a cabo por Luis Pacheco (2013) y retoma lo que en la segunda investigación chilena analizada se llaman las *teorías subjetivas*. En este caso, el autor las llama *teorías implícitas* y plantea la necesidad de tomar conciencia de las mismas para reelaborarlas como *teorías alternativas* a través de procesos reflexivos.

En estos procesos, Pacheco resalta el carácter colectivo de esa reflexión. La necesidad de un diálogo reflexivo intencional y consciente para modificar hábitos, rutinas y generar modificaciones en las prácticas, aspecto que ya fue explicitado en investigaciones anteriores, cambios, mejoras, en definitiva, la búsqueda de la calidad de los procesos de enseñanza.

Desde el punto de vista organizacional, este autor rescata la voluntad política para asignar tiempos y espacios para el trabajo en equipo (como en el caso chileno) y el incentivo a la formación. También destaca, como en el caso peruano, la importancia y el involucramiento de los directivos de las instituciones para "(...) facilitar los espacios para el encuentro, la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo" (Pacheco, 2013, p. 115). La promoción de la reflexión para este investigador tiene que estar presente tanto en la formación inicial como permanente:

(...) es a través de la reflexión que el profesor logra comprender mejor su actividad profesional; y esta reflexión sobre sus problemas de enseñanza, su práctica y su papel transformador en la sociedad, darán lugar a nuevas percepciones y formas de autoconciencia para enriquecer, sistematizar y reconstruir el conocimiento y la práctica de su profesión docente.

(p. 115)

Entre las tesis rastreadas referentes al tema se consideró una perteneciente a la Universidad de Lleida, España, pero que hace referencia a la realidad panameña. En la misma se investiga sobre la competencia reflexiva como parte del desarrollo del profesorado.

En el caso de la investigación de Erazo (2009) se mencionaba la reflexión como una competencia a desarrollar en los docentes. En este caso, Gómez (2011) explicita la relación entre la reflexividad

docente y la profesionalidad: “La competencia reflexiva se manifiesta como una competencia de carácter instrumental, funcional y transversal que se activa al movilizar todas las competencias docentes” (p. 1).

En este trabajo se reiteran también otros aspectos mencionados anteriormente, como la necesidad de reflexionar sobre la práctica cotidiana para la búsqueda de alternativas, así como el valor de la reflexión colectiva. Este aspecto se puede visualizar en la siguiente afirmación:

(...) si esta reflexión es compartida con otros docentes enriquece la perspectiva desde la que se afronta el hecho y por lo tanto se pueden llegar a entender las teorías implícitas que todos tenemos, las emociones o valores que nos han empujado a responder de una forma determinada y no de otra.

(Gómez, 2011, p. 270)

En Brasil, pudimos encontrar una preocupación vinculada a nuestro tema de estudio, fundamentalmente referida a la formación continua o en servicio. En las dos tesis que se hará referencia se incorpora la importancia de la reflexión en esos procesos.

La primera de las tesis es desarrollada por María Helena Soares, en el año 2010. Es producto de una investigación sobre un programa de formación en servicio. La autora afirma que “la formación continuada en servicio debe privilegiar la unión entre teoría y práctica y reelaborar los conocimientos teóricos a partir de la reflexión crítica de la práctica para fundamentar las intervenciones en la realidad escolar” (Soares, 2010, p. 1).

En el mismo sentido, en el año 2012, la segunda tesis desarrollada por Nureive Goularte y Elizabeth Diefenthaler reafirma la importancia de la reflexión en la formación continua. Las autoras visualizan la formación continua como una oportunidad de permear la práctica de momentos de reflexión y sostienen que la formación debe colocar al docente como sujeto principal, respetando sus saberes previos construidos en la práctica.

Incorporan un elemento muy importante con respecto a nuestro estudio, y es la necesidad de que esos procesos sean en el propio contexto de acción, en la institución. En el cuerpo de la investigación reafirman este concepto como una necesidad de las escuelas de revisar los tiempos y espacios para que la reflexión se produzca, aspecto vinculado a la calidad de los procesos de enseñar y aprender.

Comparten los siguientes hallazgos como producto de su investigación:

Se probó que es preciso pensar en espacios de formación en el contexto de sus acciones pedagógicas en que rever, reorganizar y reestructurar esos espacios se hace necesario. Más que formarse en servicio es formarse en el colectivo y para el colectivo, en un movimiento constante de

reflexión, en que el profesor se detiene para pensar, teniendo un tiempo específico para esa parada, con el fin de ejercer su derecho de reflexionar sobre ello y a partir de sus acciones. Se ratificó la valoración de la reflexividad, en el contexto de esta investigación, como un resorte que impulsará la construcción de una nueva manera de concebir la organización del trabajo docente, rompiendo con el aislamiento del profesional profesor.

(Goularte y Diefenthaeler, 2012, p. 2)

En un nivel de producción bibliográfica referida a la temática que nos interesa y vinculada a los aportes que anteriormente se describieron, quisiéramos resaltar algunos libros de interés.

Una publicación del año 2013, llamada *Práctica reflexiva para docentes*, la autora Ángeles Domingo investiga y evalúa un modelo de práctica reflexiva, en el marco de la formación docente en la *Universitat Internacional de Catalunya*.

El *Método R5*, desarrollado por la misma autora, se basa en una propuesta de reflexión metodológica que promueve el aprendizaje a partir de la práctica en un proceso de reflexión docente individual y colectiva. Este y otros aportes relevantes para la implementación de procesos reflexivos, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional de los docentes, se encuentra en profundidad abordado en la *Plataforma Internacional Práctica Reflexiva*. Ángeles Domingo, experta en práctica reflexiva y desarrollo docente, fue cofundadora de ese sitio y hoy se desempeña como directora de la plataforma.

Otro libro que queremos resaltar es el resultado de un análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, desarrollado por Emilio Tenti, un investigador que se ha destacado por sus aportes en los últimos años vinculados a los docentes y su formación profesional.

Entre las conclusiones del análisis, Tenti (2005) resalta la complejidad de la tarea docente y la necesidad de favorecer el trabajo colectivo:

Todo indica que es preciso pasar del docente individual al docente colectivo, al igual que lo que sucede en otros campos profesionales. Esta nueva configuración profesional sólo puede lograrse mediante políticas de reforma de los marcos institucionales y normativos. Las definiciones de la función docente deben ser adecuadas; los recursos (espaciales y temporales) para el trabajo en equipo deben estar garantizados en las instituciones. Pero esto no basta. También es preciso desarrollar programas de formación orientados al desarrollo de competencias y actitudes subjetivas específicas que favorecen el trabajo colectivo. Entre ellas pueden citarse las competencias expresivas, comunicativas y argumentativas, actitudes de apertura y diálogo, negociación, administración de conflictos, trabajo en equipo, etc. Esta exigencia debería ser

contemplada por los programas de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación.

(p. 286)

Todos estos aspectos hacen a la reflexión y a la instalación de esos espacios y tiempos necesarios en las instituciones. El fortalecimiento de las competencias necesarias para el desarrollo profesional parece necesitar de experiencias de formación inicial y permanente que garanticen que esos procesos sean fructíferos.

En una publicación reciente de UNICEF, *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*, autoras como Inés Aguerro y Denise Vaillant, también con amplio recorrido en aportes sobre la profesión docente y los sistemas educativos latinoamericanos, analizan las condiciones para un nuevo cambio de paradigma en educación que necesariamente apunte a un trabajo colaborativo:

Existe un sinnúmero de razones y experiencias que demuestran las ventajas del trabajo en equipo, del aprendizaje y enseñanza cooperativos, de los círculos de aprendizaje y de muchas otras experiencias de trabajo colaborativo. Todas aquellas aportan al desarrollo individual y a la instauración de nuevos modos de gestión institucional. Un modo de desempeño centrado en el individuo debe evolucionar hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad.

(2015, p. 59)

En el ámbito político concerniente al trabajo y en particular al trabajo docente, es pertinente destacar el *Informe final* de la duodécima reunión del comité mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las recomendaciones relativas al personal docente, celebrada en el mes de abril de 2015 en la ciudad de París. Ahí se plantea en el ítem 38 la preocupación por la calidad de la educación y la equidad del sistema educativo. Resulta interesante para nuestro estudio lo expresado en el literal b, “el personal docente no dispone de tiempo suficiente para la planificación y la reflexión, ni para la colaboración con los colegas” (OIT/UNESCO, 2015, p. 10).

Luego de este recorrido conceptual por documentos, publicaciones, investigaciones y acuerdos políticos se pueden observar ciertos tópicos que se reiteran: la preocupación por tiempos y espacios en las instituciones, una concepción de trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento reflexivo que permita revisar las propias prácticas. Estos aspectos no solo permitirían mejorar el ejercicio profesional de los docentes sino los aprendizajes de los niños y niñas. Situarnos en un nuevo paradigma educativo, con una institucionalidad renovada puede ser la clave para que se concreten procesos de innovación educativa con calidad y equidad.

En la próxima sección analizaremos la evolución de la temática seleccionada en el contexto nacional.

1.1.2. Situación nacional con énfasis en Educación Primaria

Investigaciones académicas

Luego del recorrido por las investigaciones previas a nivel internacional y sobre todo regional, nos concentramos en producciones académicas en nuestro centro de estudios: el Instituto de Educación de la Universidad ORT. Encontramos varias tesis que hacían referencia a estudios en salas de coordinación en instituciones de Educación Secundaria, tal es el caso de la de los estudiantes M. Lorier (2005), W. Viera (2009) y C. Vázquez (2009), en Salas de Tiempo Completo de Educación Primaria de I. Crocco (2010) y M. Zanelli (2011). La mayoría de ellas más vinculadas a cuestiones de gestión de los centros, con metodología de estudio de casos y propuestas de plan de mejora para esas instituciones.

Cabe resaltar el estudio de Cabrera (2005), desarrollado en un centro de Educación Secundaria que incorpora la observación no participante en las salas de coordinación, entre otros instrumentos correspondientes a la investigación cualitativa.

La tesis se titula *¿Qué información sobre los alumnos consideran relevante los docentes y qué implicación tiene sobre sus prácticas?* El marco teórico incorpora aspectos vinculados a las teorías implícitas de los docentes, al valor de la práctica y su vinculación con la intuición de los docentes y las teorías que la orientan. En ese sentido, plantea un enfoque de vínculo permanente entre teoría y práctica, transformándose ambas en forma continua pasando por procesos de reflexión.

Dentro del diseño metodológico de estudio de casos se seleccionó la observación no participante de cuatro instancias de coordinación, con una duración aproximada de una hora cada una, además de observación de clases y entrevistas, entre otras.

A lo largo del análisis de los datos se puede observar que ese espacio de encuentro puede concentrarse una amplia circulación de información sobre los estudiantes, sobre sus familias, sobre actividades de interés difundida por el equipo de dirección, así como discusiones, acuerdos, actividades de formación y actividades de planificación entre los docentes.

La autora afirma que “Todos los autores coinciden en que se trata de un espacio fundamental para lograr una fluida comunicación. La importancia del espacio y la necesidad de defenderlo se manifiesta tanto en forma explícita, como en forma implícita cuando se procura agendar para ese día, a esa hora, todas aquellas actividades en las que se requiera la participación del colectivo docente” (Cabrera, 2005, p.90).

También reconoce que este espacio de coordinación tiene como fortalezas la consolidación del equipo pedagógico y el registro escrito de lo que sucede en cada una de esas instancias como memoria del centro que puede ser recuperada en cualquier oportunidad que sea necesario, no solo para informar a las personas que no pudieron asistir a ese encuentro, sino para continuar profundizando sobre alguna temática desarrollada como forma de construir conocimiento colectivamente.

La forma en que se implementa la coordinación prevista en el plan, la convierte en un espacio privilegiado de intercambio y formación de opinión. No debemos olvidar que las teorías implícitas de los docentes, si bien son individuales, se constituyen sobre la base de experiencias adquiridas en entornos sociales.

(Cabrera, 2005, p.92)

Es así que se observa en palabras de los involucrados la valoración de esos espacios de pensamiento colectivo para la evaluación, el tratamiento de distintos temas desde diversas perspectivas, la necesidad de acuerdos, así como la planificación de proyectos y la posibilidad de aprendizaje con otros.

Si bien las conclusiones se centran en la información de los estudiantes, se le da una gran relevancia al espacio de encuentro de los docentes, a la necesidad de que esos espacios sean remunerados, a la multiplicidad de espacios en donde circula información entre los cuales se destacan los recreos y por supuesto la sala de coordinación.

Ese espacio es reconocido como el lugar donde circula la información, las opiniones y las estrategias de los docentes y sobre todo como aporte a la consolidación del equipo docente, que genera pertenencia al centro y compromiso con el mismo y con sus alumnos.

“El que los docentes funcionen y se sientan parte de un EQUIPO, tendría una fuerte influencia sobre las construcciones de teorías que elaboran. Dentro de esas teorías estarían incluidas las opiniones y expectativas respecto a los alumnos. Teorías que se ponen en juego al momento de tomar decisiones, tanto individuales, como colectivas.” (Castro, 2005, p.155)

La permanencia del personal docente, así como los liderazgos en esos colectivos también fueron aspectos relevantes vinculados a las posibilidades de mejora de los centros.

Todos estos aspectos mencionados, si bien pertenecen a otro subsistema, constituyen un importante antecedente a tener en cuenta para la búsqueda de puntos de encuentro acerca de los aspectos que favorecen el mejor aprovechamiento de esos espacios de reflexión docente.

Entre las publicaciones en revistas arbitradas se destaca una investigación del año 2007 de Eduardo Rodríguez que estudia la coordinación docente en el ámbito de Educación Secundaria como producto de la reforma educativa en el Uruguay de los años 90. El autor sostiene que lo novedoso en ese contexto es que se legisle al respecto y se incorporen las horas de coordinación en el salario.

Entre los hallazgos de la investigación hay aspectos relevantes para nuestro estudio que serán tenidos en cuenta. Rodríguez se plantea una serie de preguntas entre las cuales figura el tema de discusión de las jornadas de coordinación. Si bien aparece un 54% de temas vinculados a problemas del alumno se destaca también la opinión de algunos docentes, los que:

Manifestaron su desacuerdo con la falta de una agenda de discusión que definiera prioridades (...). Llama la atención que el 13% de las opiniones docentes confirma que en muchos centros las horas de coordinación no reflejan un espacio de discusión académica sino que por el contrario se utiliza el tiempo para transmitir información administrativa o tratar temas relativos al control burocrático de la tarea docente.

(Rodríguez, 2007, p. 143)

El autor clasifica esta innovación dentro de las políticas de participación democrática con algunos obstáculos de funcionamiento. Identifica en ese sentido a la propia administración y al liderazgo de las direcciones de los centros y sus prioridades.

Rodríguez le otorga un papel relevante al director y su formación en gestión académica. Este aspecto será tenido en cuenta para el análisis del rol de este actor en la sala, no sólo en el desarrollo de la misma sino en el proceso de planificación de la agenda y la dinámica de trabajo.

Antecedentes de la implementación de las salas de coordinación docente

A partir del año 1996, como producto de la reforma educativa citada anteriormente, se han sucedido modificaciones al formato tradicional de escuela, incorporando la extensión del tiempo pedagógico.

En el año 1997, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) elabora un documento cuya dirección técnica estuvo a cargo del sociólogo Renato Operti y del profesor Pedro Ravela. Ese documento fundamenta la propuesta pedagógica de las escuelas llamadas de *Tiempo Completo* y señala al respecto por las reuniones del colectivo docente:

El proceso de reflexión implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar diferentes estilos pedagógicos. Concentrar el tiempo docente en una reunión semanal posibilita la reflexión sobre la práctica y la utilización del resultado de esa reflexión para mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

(ANEP – CODICEN – MECAEP, 1997, p. 62)

El mismo documento profundiza sobre la organización del equipo docente y resalta la colaboración en los colectivos, así como la oportunidad de formación continua que ofrecen estos espacios. También aborda la necesidad de construir un proyecto de centro y determina una gran responsabilidad de conducción al Director como dinamizador pedagógico.

En el año 1998, el Acta 90 del Consejo Directivo Central (CODICEN) reglamenta el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo. Allí se expresa claramente que los maestros de Tiempo Completo tendrán 40 horas semanales de labor “de las cuales dos horas y media semanales estarán destinadas a la reunión del equipo docente de la escuela” (1998, p. 3).

Esta es la primera experiencia dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria en que se establecen las Salas como espacio institucionalizado, sistemático y periódico.

En el año 2010, la ANEP encomienda a la Mag. Eloísa Klasse la elaboración de un documento que analiza diversas modalidades de escuela. En esa oportunidad, se reconoce la convivencia de diferentes formatos, se destaca la importancia de los espacios de reflexión docente y la necesidad de contar con los maestros para promover procesos de cambio y mejora institucional.

Es así que expresa: “Específicamente en estas experiencias, todas ellas con modalidades diferentes, se aprecian semejanzas en algunos aspectos: el papel que adquieren los colectivos docentes, sus propuestas educativas y la toma de decisiones que en ellas se defienden” (ANEP – CODICEN – CEIP, 2010, p. 50). Con respecto a las salas docentes, el mismo documento en la descripción de una de las experiencias afirma que:

Las salas docentes son consideradas por el equipo docente como espacios fundamentales de trabajo del colectivo docente. Es allí donde se realizan los acuerdos que organizan la convivencia escolar, el espacio de análisis de la práctica cotidiana y la resolución de los problemas pedagógico-didácticos. La sala docente oficia como eje indispensable para la consolidación de la comunidad educativa.

(p. 37)

En el pasado quinquenio se presupuestó la posibilidad de incorporar a escuelas comunes la Sala Docente en forma voluntaria y remunerada. Una circular del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) plantea “(...) concretar salas docentes en los centros educativos que no cuentan con horas de coordinación (...)” (ANEP – CEIP, 2012, p. 1). Considera también “(...)que a fin de promover un proyecto pedagógico compartido, se busca potenciar los espacios de discusión y análisis de los colectivos docentes, alentando la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y el fortalecimiento de la identidad institucional a través de las salas docentes para el estudio de impacto de actividades de enseñanza, por área de conocimiento, por grado y por ciclo, estudio de casos, ateneos y

evaluaciones tales como institucionales, evaluación en línea, nacionales, regionales, etc.” (ANEP – CEIP, 2012, p. 2).

De acuerdo a la lectura de los documentos citados se presume que las denominaciones *Sala de Coordinación* y *Sala Docente* hacen referencia al mismo espacio de reflexión de los docentes, pero en el primer caso está incorporada en el contrato de trabajo del docente en forma semanal, y la segunda es otorgada por el CEIP cuando lo estima conveniente. Sin embargo, en los cometidos no se observan grandes diferencias.

En las orientaciones de políticas educativas documentadas en el período 2010-2014 se expresa dentro del ítem *Jornadas docentes*:

Instaurar jornadas anuales incrementales en tiempo no lectivo para docentes. (...) El trabajo en salas por escuelas apunta a la introducción de cambios tanto de carácter pedagógico-didáctico como institucional, dirigidos a mejorar la propuesta educativa e incidir favorablemente en los aprendizajes de todos los alumnos.

(p. 63-64)

Se establece como objetivo estratégico alcanzar las 18 salas docentes. Cabe destacar que este objetivo no fue cumplido ya que aparecieron dificultades de implementación.

En el Presupuesto 2015-2019 presentado por la ANEP, en el Tomo I, *Exposición de motivos*, se establece como política educativa el fortalecimiento y extensión de las propuestas de formación permanente de los docentes. Se fundamenta esta política reconociendo que la docencia “necesita de espacios permanentes de reflexión, análisis, formación e intercambio que hagan posible potenciar la enseñanza, construyendo coherencia y apoyándose en los cambios permanentes que surgen desde los distintos campos involucrados con el quehacer docente” (ANEP, 2015, p. 170).

La citada fundamentación se encuentra enmarcada en el fortalecimiento del Instituto de Formación en Servicio (IFS), dependiente del CEIP. Allí se reconoce la necesidad de instalar jornadas de formación situadas en los centros.

Los espacios de reflexión dispuestos con cierta periodicidad posibilitan a los docentes estudiar sus problemas y realidades, analizar sus posibilidades, diseñar y adoptar buenas prácticas de enseñanza. Al apropiarse de estos espacios, los docentes logran maximizar el potencial de su trabajo y enriquecerse con su diversidad.

(ANEP, 2015, p. 171)

En ese marco, se plantea como objetivo habilitar espacios de reflexión colectiva en cada centro y como estrategia se establece la implementación de más salas docentes por escuela.

El CEIP en una resolución del mes de julio de 2016 explicita la diversidad de espacios de coordinación en los cuales participan actualmente los maestros. Es así que afirma "(...) los docentes del CEIP perciben salas docentes por los siguientes conceptos: Red de Escuelas Mandela, Inglés por Videoconferencia, Red Global de Aprendizaje, Escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.Pr.En.D.E.R.), Escuelas de Práctica, Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Tiempo Extendido, Escuelas Comunes" (ANEP – CEIP, 2016, p. 1).

Cada una de las denominaciones que aparecen en la circular responden a experiencias que se están desarrollando en el CEIP. En algunos casos son llamados Programas, tales como A.Pr.En.D.E.R y Tiempo Completo. El primero comprende escuelas en contextos vulnerables y el segundo abarca a las escuelas de jornada completa.

Las Escuelas de Práctica, por su parte, constituyen un área con una inspección específica y comprende a las escuelas que incorporan a estudiantes de magisterio como practicantes en sus aulas. Recientemente, algunas escuelas del Programa de Tiempo Extendido están comprendidas en el Área de Práctica.

La Red Mandela es un grupo de escuelas y jardines inclusivo como parte de una política que se está empezando a desarrollar actualmente, y la Red Global de Aprendizajes es un emprendimiento de carácter internacional, centrado en la innovación educativa y que en nuestro país participan centros educativos de todos los subsistemas de la ANEP.

Finalmente, el inglés por videoconferencia es una experiencia que se desarrolla en el marco del Plan Ceibal y se implementa en algunas escuelas en 4º, 5º y 6º año escolar.

De acuerdo a la resolución antes mencionada, todos los maestros que participan de estas experiencias, redes o programas, respectivamente, acceden a espacios de coordinación remunerados.

Por su parte, la modalidad de escuela de Tiempo Extendido consta de una jornada diaria de siete horas de duración. Dentro de la jornada se instrumentan dos horas de talleres, una hora destinada al almuerzo y recreación, y cuatro horas de clase con el maestro de grado. Los dos horarios de funcionamiento que coexisten son de 8:00 a 15:00 horas y de 10:00 a 17:00 horas. En el primer caso, los talleres se desempeñan en la tarde y en el segundo se desarrollan en la mañana.

Este formato de escuela incorpora a docentes talleristas del área del conocimiento artístico: Música, Teatro, Danza, Literatura, Expresión plástica, Expresión corporal, así como profesores de Segundas Lenguas y Lenguas extranjeras, entre otros, quedando los niños bajo su tutela. La definición de los talleres, y la modalidad de los mismos, forma parte de los acuerdos institucionales pudiendo coincidir con actividades de relevancia en el contexto en el cual se inserta la escuela.

En el año 2012, el CODICEN reconoce la necesidad de asignar las salas docentes de forma genérica a las escuelas con esta modalidad. En ese sentido, aparece una clara referencia a los tiempos y espacios de reflexión docente. El programa *Tiempo Extendido* lo define en su página web de la siguiente manera:

La sala de coordinación es una de las fortalezas de la propuesta. En ella participan todos los docentes: (los maestros, los profesores de inglés y de Educación Física se reúnen fuera de horario escolar todas las semanas y el resto de los profesores especiales participan cada quince días). (...) En ella se discute la propuesta educativa teniendo como objetivo la realización de una educación integral, que enfoque el conocimiento desde las diferentes disciplinas que lo conforman sin establecer criterios de jerarquía entre ellas. Atender la heterogeneidad del alumnado implica considerar que existen diferentes formas de enseñar y de aprender. El alumno en tanto individuo único, con capacidades diversas es analizado desde diferentes miradas por el equipo docente en estas salas.

(ANEP – CEIP, 2016).

De acuerdo a esta descripción, se puede observar la particularidad de estas Salas que se insertan en una modalidad de escuela reciente e incorporan a otros profesionales que no necesariamente son maestros, lo cual resulta interesante para el estudio que se quiere realizar.

Consideramos conveniente aclarar el sistema de adjudicación de horas de coordinación de Educación Secundaria. El oficio N° 160, del 11 de abril de 2013 hace referencia a la cantidad de horas docentes y su relación con las horas de coordinación, correspondiente al Plan de Reformulación 2006:

Horas docentes semanales	Horas de coordinación semanales
2 a 5 horas	1 hora
6 a 10 horas	2 horas
11 a 15 horas	3 horas
16 a 20 horas	4 horas

Figura 2. Horas de coordinación en el CES.

Este aspecto es importante para establecer comparaciones con las horas de coordinación en Educación Primaria que desarrollamos anteriormente. A modo de ejemplo, los cargos docentes de 20 horas de maestros sólo acceden a 2 horas de coordinación docente semanal, mientras que los profesores de Educación Secundaria tienen 4 horas semanales de encuentro entre docentes.

Esta situación es reconocida y reclamada por las Asambleas Técnico Docentes (ATD), órgano asesor del CEIP. En el año 2015, la instancia de reunión anual de ATD con representación nacional (190 delegados de todo el país) establece en su documento final que: “(...) se debe agregar 10 horas semanales pagas. Dos para la coordinación institucional y el resto para planificación, preparación de materiales, visitas a hogares, entrevistas con padres, actualización y tareas administrativas (...)” (ATD, 2015, p. 46).

Una vez más constatamos que en diversos documentos e incluso en el discurso de diversos agentes educativos se reconoce la necesidad de contar con este tipo de espacio, resaltando sus potencialidades. Cabe preguntarse si realmente operan estos espacios de reflexión como un factor clave para el desarrollo profesional de los docentes y como oportunidad de mejora institucional. Aspectos que intentarán abordarse en el desarrollo de esta investigación.

1.2. Conceptos vertebradores

1.2.1. El aprendizaje humano y el desarrollo de estrategias para construir conocimiento *i*

Scaffo sostiene que la inteligencia humana se desarrolla cuando el pensamiento se pone en acción, en diálogo con el entorno en donde el individuo crece y se desarrolla. “Desde la participación y en esas prácticas culturales y a partir de ellas, las personas construyen su propia comprensión a través de un proceso de internalización que da lugar a la apropiación reflexiva” (Garderes y Scaffo, 2016, p. 179).

Por su parte, Cole y Engeström (Citado en Salomon,1993) retoman a los primeros autores que manejaron el concepto de *cognición distribuida* y lo vinculan con el enfoque histórico cultural. Es así que desarrollan la importancia de los artefactos culturales, el tiempo y la distribución del conocimiento entre las personas.

Sostienen que cuando un sistema de actividad entra en crisis requiere de la creación de nuevos artefactos y formas de interacción. Una nueva forma de actividad implica procesos de reflexión de la estructura existente a través de los cuales los participantes identifican qué es lo que quieren superar. Este proceso lo definen como *internalización*. La *externalización*, por su parte, es expresada en transgresiones o innovaciones al sistema de actividad inicial y alcanza su máxima expresión cuando se implementa un nuevo modelo (Salomon, 1993).

A los efectos de nuestro trabajo, nos interesa detenernos en los procesos de reflexión. “A medida que las rupturas y las contradicciones de la actividad se tornan más exigentes, la internalización cobra cada vez más la forma de reflexión crítica, y se incrementa la externalización, la búsqueda de soluciones novedosas” (Salomon, 1993, p. 68).

Cuando Pozo (2014) analiza el aprendizaje humano plantea que las personas aprendemos tanto en forma implícita como explícita con la finalidad de construir nuevos conocimientos, en ocasiones modificando nuestras concepciones iniciales y a su vez modificándonos a nosotros mismos.

Así, en términos generales el sistema de *aprendizaje implícito* está especializado en procesar situaciones habituales, *rutinarias*, simples *ejercicios*, está centrado en detectar los rasgos comunes a las mismas, las regularidades, y está orientado esencialmente hacia el éxito, hacia el cumplimiento de las expectativas del sistema cognitivo. (...) En cambio, el *aprendizaje explícito* se activa cuando nos encontramos en situaciones novedosas, que violan nuestras expectativas, que resultan en algún sentido nuevas, constituyendo un *problema* ante el cual necesitamos, por tanto modificar nuestras expectativas para evitar nuevos fracasos o errores en el futuro.

(Pozo, 2014, p. 63-64)

Este último tipo de aprendizaje ocurre en el encuentro de representaciones diversas, en el desacuerdo entre ellas y ocasionalmente tiene como resultado una nueva forma de representación (Pozo, 2014). Modificar las representaciones implícitas requiere mucho más esfuerzo y energía y lo que puede suceder es que ante el conflicto o desacuerdo entre ambos tipos de representación modifiquemos el conocimiento explícito.

Este autor reafirma la necesidad de coexistencia entre estos dos tipos de aprendizaje y es importante que podamos reflexionar sobre el momento más adecuado para promover uno o el otro.

El intercambio con el entorno, el análisis y la reflexión, los momentos de conflicto o ruptura aparecen en estos aportes asociados al aprendizaje y a la construcción de conocimiento que puede tener lugar en las salas de coordinación.

Otro aporte es el concepto de *aprendizaje autorregulado* que incorpora algunas estrategias que podemos desarrollar las personas para gestionar nuestro aprendizaje. Al respecto, Scaffo (2005) sostiene que las estrategias para la autorregulación se aprenden y que la enseñanza puede contribuir a mejorar dichas estrategias a través de la experiencia y la reflexión. A las personas que logran este tipo de aprendizaje les asigna el carácter de *promotores activos*.

Desde el punto de vista cognitivo esto quiere decir que conocen y aplican un conjunto de estrategias para llevar a cabo las tareas de aprendizaje, se conocen a sí mismos en cuanto a sus posibilidades de procesar la información, así como atienden de manera peculiar las características de las tareas, de modo de poder planificar, organizarse, autocontrolar y evaluarse durante el aprendizaje.

(Scaffo, 2005, p. 15)

En este proceso, es importante la iniciativa de la persona, que actúe a partir de sus propios intereses y no a partir del requerimiento de otros. En el caso de los docentes y en el entendido de la formación permanente, este aspecto puede o no haberse desarrollado. Es importante tener en cuenta el desarrollo de estrategias en la formación en servicio que incorpore modelos de aprendizaje autorregulado para favorecer una actitud de búsqueda y de actualización permanente.

Scaffo menciona aspectos como la planificación-acción-reflexión, el análisis de los métodos de enseñanza y el trabajo colaborativo, vinculados a la autorregulación de los profesores. “El componente colaborativo de la autorregulación es parte importante de la explicitación del proceso, aspecto que fortalece la toma de conciencia y la posterior internalización de la estrategia” (2005, p. 21).

La autonomía en ese contexto implica asumir responsabilidades y la posibilidad de tomar decisiones en el propio proceso de aprendizaje. Observar la dinámica de trabajo en las salas, cómo gestionan

los docentes su propio aprendizaje y si se promueve el trabajo colaborativo puede aportar elementos interesantes para nuestro estudio.

1.2.2. Procesos de reflexión en la formación profesional inicial y en servicio

Schön (1987) profundiza sobre las características de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones y entre las premisas sobre las cuales se basa su pensamiento destaca el *arte* entendida como un tipo de saber de los profesionales. “No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él –dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta– estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes” (p. 26).

Cabe preguntarse entonces si en la formación inicial y continua que se plantea en nuestro país se contempla la formación para el arte tal como la plantea este autor. Lo asimila a un trabajo de taller:

(...) la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las *tradiciones de la profesión* y les ayudan, por medio de la *forma correcta de decir*, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver.

(Schön, 1987, p. 29).

En ese sentido, tanto los planes de formación como las instituciones debieran dar lugar al *practicum reflexivo* como forma de acercarse al arte del quehacer profesional sobre todo en la resolución de problemas o, como lo llama este autor, en las *zonas indeterminadas de la práctica*, situaciones que se caracterizan por la incertidumbre y por la complejidad.

La reflexión sobre la acción puede darse después que ocurrió o durante la propia acción y estamos hablando de dos procesos diferentes: *reflexión sobre la acción* y *reflexión en la acción*, respectivamente.

La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad, y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas.

(Schön, 1987, p. 38)

Otro proceso es el de *reflexionar sobre la reflexión en la acción*, en este caso se trata de verbalizar, de poder compartir y hacer explícito lo realizado. Este es un proceso complejo que supone poner en palabras el desempeño de nuestras competencias como profesionales.

Rusell (2012) retoma la premisa de Schön (1987) y describe los distintos intentos que se han hecho en el tiempo por lograr el cometido de un profesional reflexivo competente. Plantea que a pesar de los esfuerzos no se ha logrado y que es necesario formar a los docentes como profesionales reflexivos desde los espacios de formación inicial. Esto implica un cambio de paradigma que interpela en primer lugar a los formadores de formadores. Comprender e interpretar sus prácticas en relación con la práctica reflexiva exige repensar esos procesos de forma tal que aporten al ejercicio de la docencia de los futuros docentes.

Brockbank y Mc Gill (2008) plantean la necesidad de pasar de un aprendizaje transmisivo a un aprendizaje transformador. Para eso es necesario tener en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje, lo que perciba el aprendiz tanto consciente como inconscientemente y la capacidad de acción en la situación dada. No sólo se debe estimular la reflexión individual sino también en forma colectiva, con otros.

Ser capaz de emprender la reflexión en solitario es necesario, pero no suficiente. La tendencia a engañarse, ser demasiado complaciente consigo mismo y de pasar por alto cosas siempre está presente. Es más, dada la naturaleza socialmente construida del saber y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente, un proceso social.

(Brockbank y Mc Gill, 2008, p. 19)

Las condiciones de aprendizaje entonces, planteada por estos autores, requiere del diálogo reflexivo y de un trabajo participativo, colectivo, entre estudiantes y profesores. Implica revisar las premisas y los paradigmas, tanto de los estudiantes como de los propios profesores.

Este tipo de aprendizaje requiere del cuestionamiento permanente y la justificación de las opiniones, en un proceso de construcción de saber para comprender.

Con esa capacidad reflexiva, los alumnos pueden transformar su relación con las disciplinas, tanto dentro de cada una como entre ellas, consigo mismos y con su mundo. Al ser autoconscientes, extendemos y promovemos nuestra comprensión de las situaciones y nuestra potencialidad para la acción.

(Brockbank y Mc Gill, 2008, p. 67)

Estos autores plantean que es mediante el diálogo reflexivo que los estudiantes podrán poner en cuestión sus paradigmas, trabajando sobre la relatividad del saber, siendo conscientes de los problemas de la diversidad y del poder.

En resumen, las relaciones necesarias para alimentar el aprendizaje críticamente reflexivo son mutuas y no unidireccionales, abiertas a las diferencias y la incertidumbre y no ligadas a unos

resultados inflexibles, capaces de asumir el cuestionamiento de las ideas establecidas, conectadas con los otros en virtud del diálogo y no alienadas y capaces de reconocer la realidad existencial de los contextos sociales y políticos, en vez de prescindir del valor del saber tácito y personal de los estudiantes.

(Brockbank y Mc Gill, 2008, p. 169)

Es muy importante que se pueda visualizar la coherencia entre el discurso y la práctica de los docentes como otra condición necesaria del aprendizaje. Modelar la práctica, mostrar cómo se realiza es una fase importante de este proceso. Tedesco (2000) menciona el proceso de *modelización* haciendo referencia a la incorporación de la figura del docente experto para mejorar las prácticas de los recién egresados en un acompañamiento y guía. En procesos de aprendizaje autorregulado también aparece este concepto de *modelado* como primera etapa de observación del otro para luego desarrollar algunas de las estrategias por sí mismos (Scaffo, 2005).

La propuesta de Schön (1987) de incorporar en la formación un *practicum* implica una oportunidad, una situación diseñada para aprender haciendo. En esta herramienta se visualiza claramente el rol del tutor como guía del aprendizaje y una vez más como modelo que promueve un diálogo mutuo entre profesor y estudiante, donde ambas personas aprenden.

En ese ejercicio de reflexión intervienen teorías explícitas que nos permiten describir, explicar lo que hacemos, pero también subyacen las teorías implícitas. Estas presentan mayores dificultades para visualizarlas y es muy común que presenten contradicciones con las teorías explícitas. Con una propuesta formativa que contenga la indagación reflexiva se puede profundizar en los procesos de reflexión para poder descubrir nuestros dilemas y confusiones, y descifrar las teorías que sustentan nuestra práctica.

En la búsqueda de coherencia entre nuestras acciones y las teorías que las sustentan es importante reconocer el conflicto y poder contar con la ayuda necesaria para cambiar las conductas. Muchas veces somos capaces de reconocer en otros el comportamiento deseado pero no sabemos cómo modificar nuestra conducta. Mientras se desarrolla la práctica reflexiva el docente aprende y puede modificar y superar su propia práctica. En ese caso, la intervención de un tutor puede demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar, dando énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica y fomentando el diálogo reflexivo (Schön, 1987).

Los profesores podrían animarse a reflexionar sobre las direcciones en que formulan su propia práctica de enseñanza en un contexto que, a menudo, puede ser hostil a la reflexión en la acción, a observar y explicar el comportamiento de otros profesores y administradores en el sistema escolar.

(Schön, 1987, p. 282)

Imaginar nuevas formas de hacer lo que hacen, animarse a experimentar nuevas estrategias que las que ya están instituidas puede colaborar a generar alternativas en los modos de enseñar y de aprender, no sólo con los estudiantes sino también en los propios colectivos docentes. La manera en que se desencadenan los procesos de reflexión en los espacios de encuentro de los colectivos docentes será un eje prioritario para la observación del funcionamiento de las salas.

1.2.3. La construcción colectiva de saber docenteⁱⁱ

Tedesco (2000) plantea la necesidad de fortalecer los cuerpos docentes para que encuentren sentido y valor a su quehacer cotidiano, superando la idea de la docencia como una tarea en solitario, concepto que nos acompaña desde apartados anteriores.

Brockbank y Mc Gill (2008) también incorporan este concepto de *aprendizaje colectivo* cuando afirman que el aprendizaje no sólo es un proceso individual, sino social. El aprendizaje no se produce en el vacío, es influido por nuestra propia biografía y por nuestra forma de ver al mundo y de vernos en él. El diálogo reflexivo que los autores plantean compromete a los individuos que participan de él, incorporando tanto la experiencia objetiva como subjetiva.

Por otra parte, Roy Pea (Citado en Salomon, 1993) analiza la inteligencia distribuida y su vinculación con la educación y afirma que: "(...) el conocimiento se construye socialmente por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos a metas compartidas, o de diálogos y cuestionamientos que nacen de las diferencias que existen entre las perspectivas de las personas" (p. 76).

Para este autor, la inteligencia distribuida debiera ser la meta de la enseñanza para superar la cognición individual. Poder promover este tipo de inteligencia le permitiría a quienes participan de una situación de aprendizaje el uso de la creatividad y el uso del pensamiento complejo.

Aprender a crear y a regular a voluntad la inteligencia distribuida tendría que ser una meta de la educación para alumnos y docentes. Hay que trasladar el acento educativo desde la cognición individual y sin herramientas hasta la facilitación de los usos sensibles y nuevos de los recursos por parte del individuo para la actividad creativa e inteligente, solo y en colaboración. Una educación así alentaría y refinaría la tendencia natural de los seres humanos a recrear constantemente su propio mundo como andamiaje para sus actividades.

(1993, p. 117-118)

Perkins (Citado en Salomon, 1993) retoma las ideas de Pea referidas anteriormente e incorpora el concepto de *persona más*, diferenciándola de la persona solista hacia la que se ha inclinado la educación descuidando lo que le aporta el entorno. En ese sentido afirma que:

(...) se puede adoptar la perspectiva de la persona más en materia de pensamiento y aprendizaje, considerando a la persona más el entorno como un sistema, entendiendo que es parte del pensamiento lo que se hace, o se hace parcialmente, en el entorno, y que el aprendizaje son los rastros que quedan en él (suponiendo que sea accesible) al igual que en la persona, y por lo general abriendo la cerradura de una visión del pensamiento y del aprendizaje basada en lo individual.

(p. 145)

Este autor sostiene que la cognición distribuida tiene la cualidad de que el producto resultante de la interacción entre los individuos, o entre ellos y los artefactos culturales, no es de uno u otro sino que es un producto colectivo.

La participación en procesos de cognición distribuida modifica al sistema y al propio conocimiento de los involucrados en la actividad. Este autor plantea el concepto de *residuos cognitivos*, similar a la concepción de *rastros* que plantea Perkins (Citado en Salomon, 1993). Esos residuos producen modificaciones en las competencias de los individuos que repercuten en las nuevas actividades que desarrolle (1993).

Nickerson (Citado en Salomon, 1993) retoma los aportes de los autores mencionados anteriormente y reflexiona sobre la distribución de la cognición. Si bien estos conceptos no son recientes todavía hay mucho por investigar al respecto. Supone que la interacción con otros produce conocimiento nuevo que por sí solo en la persona no se produciría. Lo que surge como resultado de esa interacción probablemente no estuviera en ninguno de los reservorios de las personas individualmente sino que surge justamente de la relación entre los participantes. “Los individuos cuyos conocimientos y habilidades son complementarios deben ser capaces de realizar en colaboración cosas que no podrían lograr trabajando en forma individual” (1993, p. 314).

En este sentido, los autores plantean que la escuela debería convertirse en un lugar en donde se construye saber, en una comunidad de aprendizaje en donde circula el saber. El docente en esta concepción, y tal como lo desarrollaba anteriormente Brockbank y Mc. Gill (2008), debe convertirse en un aprendiz junto con sus estudiantes, que adquiere, utiliza y amplía su saber y aporta a la producción de saber colectivo.

Cuando se reconoce el contexto social del aprendizaje y se valora la colaboración, en vez de penalizarla, cobra sentido la importancia de las relaciones en el aprendizaje, que otorga prioridad a la participación y la conexión, alimentando las empresas comunes y estimulando la creatividad del saber construido, estimulando, en consecuencia, el movimiento hacia etapas superiores de aprendizaje.

(Brockbank y Mc Gill, 2008, p. 168)

El aislamiento de los docentes impide el desarrollo de procesos de reflexión colectiva. Es necesario que exista un espacio en donde los docentes expliciten sus problemas, sus percepciones, para poder contrastarlas con otros, para identificar problemas y encontrar soluciones colectivas.

Una institución que congeniara con la práctica reflexiva requeriría un sistema de aprendizaje dentro del cual los individuos pudieran sacar a la superficie los conflictos y los dilemas y hacerlos objeto de una investigación pública productiva, un sistema de aprendizaje que condujera a la crítica continua y a la reestructuración de los principios y valores organizativos.

(Schön, 1998, p. 293)

Un aspecto interesante para tener en cuenta en la observación de las Salas tiene que ver con la naturaleza de la participación de los integrantes, ya que es un elemento que también podría obstaculizar o favorecer la reflexión.

Carbonell (2006) alude a la responsabilidad individual en un marco colectivo de trabajo docente. El compromiso con la tarea educativa y con la transformación de las prácticas es un elemento que resalta para la innovación educativa. Un docente que se convierta en protagonista y promotor de los cambios tiene que vencer la resistencia a los procesos de innovación y contribuir al trabajo colaborativo.

Tedesco (2000) refiere a la autonomía de los centros para la toma de decisiones y el vínculo con otras instituciones de la comunidad. Alude a una escuela que también rompa con el aislamiento y que trabaje en redes, que se enriquezca con el aporte de otros agentes sociales y educativos, que utilice en su beneficio las características de su territorialidad.

Cuando Schön (1987) hace referencia al arte en los profesionales de la educación alude a los procesos de formación continua como una forma de ayudar a otros docentes a renovar sus habilidades y competencias para su desempeño.

Los profesores, que a menudo llevan mal el hecho de convertirse en culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública, tienden no obstante a defender sus propias versiones de la necesidad del desarrollo profesional y de la renovación.

(Schön, 1987, p. 27)

Superar la culpabilización y asumir responsabilidades puede ser un buen comienzo.

Los procesos de formación permanente y situados en el centro escolar podrían contribuir a interpretar las necesidades de los docentes en función de los problemas que enfrentan. Con qué frecuencia y motivación se generan estos espacios formativos en las salas, también será tenido en cuenta.

En el mismo sentido, Tedesco (2000) resalta la formación continua o en servicio a través de distintos dispositivos, uno de ellos es la construcción de narrativas que fortalezcan el saber pedagógico.

Autores como Mc Ewan y Egan (1998) y Jackson (1999) son excelentes referencias del uso de las narrativas como forma de aportar al conocimiento de lo que sucede en las escuelas y como instrumento de investigación para la generación de alternativas.

Promover las narrativas docentes, favorecer la sistematización del conocimiento de los docentes para que se constituya en saber pedagógico, buscar formas de registro que se transformen en reservorio, en repertorio de saberes para compartir, puede ser un instrumento muy valioso para comenzar a documentar experiencias.

El saber que construyen los docentes es aún insuficiente y no se encuentra disponible, en circulación. (Terigi, 2012). “Tenemos la convicción de que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes” (p. 44).

Esto dificulta la capacidad de pensar en alternativas a los problemas que enfrenta la educación en la actualidad. Vincular la formación al desarrollo profesional estimulando nuevas capacidades y conocimientos puede ser un aspecto a profundizar para pensar en fortalecer la capacidad de generar prácticas renovadas. “Los profesores pueden descubrir que les resulta emocionante, e incluso liberador, el hecho de convertir su propia enseñanza en una cuestión de exploración mutua. Y cuando lo hacen así, están implicando en ello sus verdaderos intereses sobre la investigación” (Schön, 1987, p. 298).

1.2.4. Innovación y mejora educativaⁱⁱⁱ

Michael Fullan junto a Andy Hargreaves (1999) reflexionan sobre las nuevas formas de *hacer escuela*, mientras que Jaume Carbonell (2006) profundiza sobre los procesos de cambio y mejora educativa. Estos autores comparten la definición de la innovación educativa asociada a la renovación pedagógica, al cambio y a la mejora. Aunque el cambio no necesariamente implica la mejora, para que ocurra se deben dar procesos de problematización, de reflexión que modifique el pensamiento de los docentes, sus hábitos y actitudes, que interpelen la cultura institucional.

El compromiso de todos los involucrados es indispensable para cualquier proceso de transformación. Carbonell (2006) sostiene al respecto que “(...) sin la cooperación de todos los agentes de la comunidad educativa no hay posibilidades de construir un proyecto global y coherente de cambio en la escuela” (p. 23).

Hay instituciones que son más propicias para generar transformaciones y eso radica fundamentalmente en el colectivo docente, su estabilidad, su actitud reflexiva, su carácter prepositivo, dinámico y su vínculo con la comunidad. Fullan y Hargreaves (1999) plantean la denominación de *profesionalismo interactivo* que se compone de ciertos niveles de autonomía de los docentes, del trabajo en equipo, de procesos de reflexión, de un compromiso con la mejora de la institución que dialoga con el afuera y que se somete a evaluación.

Son necesarios los tiempos y espacios adecuados que den lugar a la reflexión sobre las prácticas para poder interrogarlas, superarlas, trascenderlas. Espacios donde se pueda fortalecer la pertenencia a un grupo, sembrar lazos de confianza y respeto para luego propiciar discusiones profundas, con tolerancia por las ideas del otro, para que se produzca conocimiento pedagógico situado y relevante.

El ambiente que se genera en las instituciones promueve o inhibe las transformaciones. Las condiciones subjetivas o las compensaciones psicológicas de la docencia como hace referencia Lortie (Citado en Fullan y Hargreaves, 1999) forman parte de la motivación de los docentes y se consideran las mayores satisfacciones por encima de la remuneración, el prestigio o la promoción. Esto se refleja en la valoración de los docentes en las instituciones y del reconocimiento de su saber.

El trabajo conjunto abordado por Little, y traído nuevamente por los autores antes mencionados, aporta a la necesidad de superar la concepción de aislamiento de los docentes. “El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia, responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivos, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica” (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 86). Por su parte, Carbonell (2006) señala que se deben crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo.

Una nueva cultura pedagógica del centro integrada en el proyecto educativo, y que el equipo docente adquiriera el compromiso de trabajar cooperativamente para pensar una nueva enseñanza, entre cuyos objetivos figura la comprensión crítica de la realidad como vía para la formación de una ciudadanía más libre, activa y democrática.

(Carbonell, 2006, p. 65)

Los docentes “(...) son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente” (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 14).

El director cobra un papel muy importante para generar en el cuerpo docente procesos de reflexión dentro de una cultura escolar que no siempre se caracteriza por privilegiar estos procesos, sino por resistirse a los cambios. Schön (1998) analiza el rol de los directores y la importancia de la reflexión

desde la acción ante cualquier hecho que desencadene el conflicto. “Consiste en sacar a la superficie de inmediato, criticar, reestructurar y poner a prueba las comprensiones intuitivas de los fenómenos experimentados (...), los directivos viven en un sistema organizativo que puede promover o inhibir la reflexión desde la acción” (p. 215).

De acuerdo a este autor, son los directivos quienes deben enseñar a las personas con las que trabajan a utilizar procesos de reflexión mediante su propio ejemplo en la resolución de problemas y a través de la descripción de la reflexión desde la acción. Tedesco (2000) agrega que debería promover con el ejemplo el pensamiento reflexivo, y aportar a la generación un saber pedagógico sistematizado, interviniendo respetuosamente en las discusiones para aportar su perspectiva sin imponerla, creando el ambiente para el crecimiento profesional de todos los docentes. Es la calidad y la riqueza de los aportes del director quienes le confieren autoridad pedagógica.

También sostiene que debe fortalecer la capacidad de observación intencionada y cuidar los procesos de comunicación, proponer la búsqueda de soluciones a los diversos problemas que surgen en el ámbito de trabajo y trascenderlo para poder situarse en la comunidad.

En definitiva, creemos que el rol del director puede ser fundamental para identificar lo valioso de cada uno de los docentes, de la habilitación de tiempos de trabajo colectivo, de la puesta en práctica de problematización de situaciones, de reconocimiento de experiencias, de colaboración con los docentes en sus dilemas pedagógicos en el fomento del trabajo en equipo. Estos son aspectos que serán considerados especialmente en la presente investigación.

Hay que ganar tiempo al tiempo de la reflexión y el aprendizaje permanente. Tiempo para la preparación y planificación, para la acción tutorial, para la coordinación y gestión del aula y del centro; tiempo para estar con los otros profesores y profesoras, con padres y madres, con el alumnado, con los otros educadores del centro y la comunidad.

(Carbonell, 2006, p. 118)

Parece necesario contar con colectivos educativos que estén pensando y cuestionando problemas, desnaturalizando situaciones y generando alternativas de cambio. Se podría pensar en espacios sistemáticos que favorezcan el intercambio con figuras que ejerzan un fuerte liderazgo para promover procesos de reflexión profundos.

Dentro de las políticas educativas que pueden promoverse en la línea de la innovación que plantean estos autores, habría que dotar a las instituciones involucradas con recursos materiales para desarrollar los proyectos en los que se compromete, brindando la formación específica que el centro reconozca como debilidad, favoreciendo el intercambio con otros centros con problemas similares o

incluso con problemas diferentes para potenciar procesos de reflexión que provoquen la necesidad de buscar nuevas estrategias.

Sin embargo, no se puede caer en la trampa de la generalización de las experiencias exitosas, sino que una opción puede ser la construcción de redes de escuelas con experiencias similares. Lo que quizá se deba promover es la diversidad de experiencias y la posibilidad de que las instituciones se ajusten a sus propias *versiones* de transformación.

Los procesos de innovación son lentos, requieren de mucho esfuerzo, de evaluación permanente, de procesos de reflexión constante.

En todo el mundo actual, vemos personas profundamente insatisfechas con las instituciones que dominan su vida, y los docentes no pueden menos que estar insatisfechos con sus escuelas y sus sistemas. Quizás unas pocas chispas oportunas basten para producir el cambio radical. Lo que se necesita es que los docentes y sus directores muestren el coraje y el compromiso de encender esas chispas indispensables y de producir los cambios personales que pondrán en movimiento y alimentarán el cambio institucional.

(Fullan y Hargreaves, 1999, p. 174)

En la experiencia que han recogido estos autores de procesos de reforma afirman que el éxito radica en reconocer a los docentes como hacedores de los cambios. Si bien se reconoce a los docentes como mediadores, entre las políticas educativas y la realización de las mismas, no se ha podido avanzar en el empoderamiento de los mismos para generar las transformaciones necesarias, convirtiendo a las instituciones en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes (Carbonell, 2006).

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología utilizada a lo largo de la investigación, acompañada de los aportes bibliográficos que sustentaron la toma de decisiones. También se explicitan las adecuaciones de la planificación a partir de la aparición de inconvenientes o de mejores estrategias seleccionadas.

La investigación cualitativa nos ofrece la posibilidad de profundizar sobre los aspectos seleccionados, incorporándonos en la dinámica natural con los protagonistas. Este enfoque nos permitió explorar, conocer en profundidad y construir significados.

Optamos por un diseño cualitativo con carácter etnográfico, caracterizado por comprender un hecho educativo a partir de la descripción e interpretación del mismo, teniendo en cuenta la propia experiencia de los participantes, sus formas de vincularse, de actuar, de pensar y de explicar los fenómenos, en un intento de recuperar para el análisis lo explícito y lo implícito.

En lo que respecta a la investigación educativa en particular, Jurjo Torres en el prólogo a la obra de Goetz y LeCompte (1988) hace referencia a la tradición positivista en las ciencias sociales y plantea que la teoría crítica social surge como alternativa.

Este paradigma alternativo no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas y, por tanto, sus comportamientos, así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones, de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal como ellos mismos los perciben.

(Goetz y LeCompte, 1988, p. 13)

La etnografía educativa enriquecida por la experiencia antropológica busca la inmersión del investigador en un proceso flexible, abierto y reflexivo, aportando a la comprensión de procesos educativos. Eisner (2011) afirma que la ventaja de este tipo de investigación radica en la posibilidad de aprender sobre determinadas escuelas y profesores para comprender a las escuelas y profesores en general, con la particularidad de beneficiarlos. Este tipo de estudio no sólo intenta comprender una realidad educativa sino que puede aportar claves para mejorarla.

Dada la necesidad de acotar los tiempos y la extensión de este trabajo es que se trata de una *microetnografía*. En esta metodología de investigación, a diferencia del estudio de casos, los centros se convierten en unidades de análisis, porque no interesa lo que sucede en un centro en particular sino el hecho educativo que pretende estudiarse, que en nuestro caso es la sala de coordinación.

Los etnógrafos suelen utilizar la selección basada en criterios a la hora de escoger el grupo o escenario que van a estudiar. A partir de la determinación del problema y las cuestiones de la

investigación y de la identificación de los factores empíricos y teóricos que los afectan, los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o un escenario. A continuación, suelen escoger al primer escenario, persona o grupo que, por una parte, se ajuste a dichos criterios y, por otra, les sea posible estudiar.

(Goetz y LeCompte, 1988, p.94)

Al respecto, Rockwell (2009) plantea que es necesario contar con las condiciones adecuadas de acceso, además de que la definición de los escenarios donde desarrollaremos la investigación envista representatividad respecto de nuestras interrogantes. “Si bien no se pretende tener una muestra de casos, es importante encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas” (p. 52).

El diseño cualitativo y la decisión de involucramiento de la etnografía requirió de una mirada atenta, una actitud de escucha permanente a lo que sucedía, a lo que se decía pero también a lo que no se decía, en una búsqueda constante de la perspectiva de los participantes. “Para saber cómo son las escuelas, conocer sus fuerzas y sus debilidades, necesitamos ser capaces de ver lo que ocurre en ellas, y necesitamos ser capaces de contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz” (Eisner, 2011, p. 41).

En nuestra investigación, era fundamental esa perspectiva de los participantes, tanto en su discurso como en la práctica. Los instrumentos se centraron en captar lo mejor posible sus ideas y concepciones, tratando de comprender la realidad de esas personas en el marco en el que se desarrollaban, valorando las múltiples perspectivas y dejando de lado nuestras propias creencias.

El investigador debe, consecuentemente, ponerse en situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar, por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados (Goetz y LeCompte, 1988, p. 15).

En ese proceso, la percepción cobra un valor esencial. “La percepción se manifiesta en la experiencia y es una función de las transacciones entre las cualidades del entorno y lo que aportamos a esas cualidades (...). El conocimiento es el arte de la apreciación” (Eisner, 2011, p. 81).

Elsie Rockwell (2009) hace referencia a la diferencia entre el saber pedagógico, producto de la pedagogía y documentado en varias fuentes, y caracteriza al saber docente vinculado a la práctica educativa:

Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se

expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico.

(2009, p. 28)

Ese saber docente se expresa en el discurso de esos profesionales al compartir sus reflexiones. La etnografía puede colaborar para describir ese saber, explicitarlo, vincularlo con el saber pedagógico, y esa fue la intención particular de nuestro trabajo.

La forma en que el investigador percibe y le da sentido a la experiencia vivida es fundamental. Eisner (2011) le asigna un valor artístico a este proceso. “La revelación de una situación concreta requiere, primero, consciencia de sus rasgos distintivos. La percepción es todavía primordial, pero además se requiere la aptitud para interpretar esos rasgos distintivos a través del texto” (Eisner, 2011, p. 56).

Se trató de un proceso de involucramiento, de descripción profunda que intentaremos darle un sello personal a partir de la narración de la experiencia. “La mirada con el ojo de la mente no es el único efecto importante de la escritura descriptiva; el texto también puede permitir a los lectores participar indirectamente de los hechos descriptos” (Eisner, 2011, p. 109).

Las salas de coordinación de Escuelas de Tiempo Extendido fueron nuestra unidad de análisis. El objetivo general de nuestra investigación radica en comprender su funcionamiento y la relevancia que tiene para los docentes que en ella participan, la relación con su propia formación como profesionales así como en la vinculación con la mejora de las propuestas de los centros.

Para cumplir nuestro objetivo general utilizamos la observación como principal instrumento de recolección de información, además de documentos y fuentes testimoniales de entrevistas.

Para llegar a la selección de las escuelas solicitamos la intervención de un informante calificado de responsabilidad jerárquica, que tuviera conocimiento de la experiencia de la modalidad de escuelas seleccionada y del funcionamiento de las salas de coordinación en las mismas. La intención de que la muestra se determinara a través de un informante calificado respondió a la necesidad de que esas escuelas cumplieran con algunas condiciones de funcionamiento para que puedan ser respondidas las interrogantes planteadas en este estudio.

La selección basada en criterios (Goetz y LeCompte, 1988) tiene que ver con ese conjunto de atributos que el investigador determina con anterioridad. La selección del informante calificado para la designación de los centros en un proceso compartido garantizó una buena apertura en los centros y un acompañamiento del estudio a partir de las interrogantes que surgieron en su desarrollo.

Paralelamente, se mantuvo la entrevista con el segundo informante calificado que tuvo la finalidad de identificar los cometidos de las salas de coordinación desde su nivel de responsabilidad y el aporte de normativa o documentación que acreditara el discurso de las autoridades.

Se procuró no influenciar la investigación con las creencias y percepciones que ya poseemos de la propia experiencia. Dado que actualmente trabajamos en una Escuela de Práctica con la modalidad de Tiempo Extendido, ese centro fue excluido de la muestra con la finalidad de evitar sesgos y no comprometer el desarrollo de la investigación.

La primera escuela se seleccionó en el tiempo estipulado, aunque la segunda demoró aproximadamente un mes más para su designación, como producto de un acuerdo de inspectores. Fue un proceso complejo, con idas y vueltas, con solicitud de explicaciones en reiteradas oportunidades vinculadas a la metodología de trabajo y las técnicas de recolección de datos seleccionadas. Rockwell (2009) hace referencia a estos aspectos, a la necesidad de delimitar los tiempos y las actividades que conforman nuestra investigación. “La desconfianza es normal, pues los habitantes –los maestros, padres y niños– quieren indagar más acerca de nuestras intenciones” (Rockwell, 2009, pág. 188).

Las condiciones no permitieron que se seleccionara un tercer centro como fue pensado en un principio, ya que recién en el mes de setiembre fue designada la segunda escuela y los tiempos requeridos para la observación ya no admitían más tiempo de espera. En ese caso y con el acuerdo del tutor, se optó por definir la investigación en dos escuelas de Tiempo Extendido de Montevideo, conformándose la Escuela A y la Escuela B a los efectos de la identificación correspondiente.

El primer acercamiento a las escuelas consistió en la exploración de sus características. Luego de un encuentro inicial con la directora de cada centro educativo, solicitamos la participación en la siguiente sala de coordinación general para poder presentar el estudio al personal docente.

Mantener un diálogo abierto, explicitando las intenciones del estudio, clarificando las cuestiones éticas de la permanencia en el centro, resultó ser clave para que los participantes del centro educativo estimen como valioso el proceso de investigación. Este aspecto será contemplado en el análisis en palabras de los propios protagonistas.

La presentación nos permitió tomar contacto con el entorno y conocer al personal, plantear la finalidad de la investigación y lo que se esperaba de ellos en el transcurso del tiempo de trabajo. Se lograron explicitar los objetivos de la investigación, en qué marco se realizaba y cuáles iban a ser los métodos de recogida de información. También se hizo énfasis en el anonimato y la confidencialidad de los participantes.

Describimos las características de la técnica de observación en un estudio etnográfico para que quedara claro que no implicaría ni juzgar, ni evaluar, ni supervisar, sino comprender lo que sucedía en ese espacio desde la perspectiva de los propios protagonistas. Se aclaró que no se trataba de hacer algo distinto a lo que estaban acostumbrados, sino mostrarse lo más natural posible, ya que la autenticidad y la espontaneidad son muy importantes en este tipo de estudios.

En todo momento nos esforzamos por cuidar que nuestra presencia no fuera intrusiva, intentando no distorsionar el normal funcionamiento de la sala, aspectos esenciales para mantener una actitud ética y responsable como investigadores. A lo largo de todo el trabajo de campo procuramos contar con acuerdos mínimos para que no se alterara la dinámica de ese espacio de trabajo docente, ajustando la agenda en reiteradas oportunidades.

La posibilidad de grabar en audio lo sucedido y el uso de la fotografía como documentación de lo observado se planteó como producto de la negociación con cada cuerpo docente y se solicitó que constara en las actas de sala el tratamiento de este tema. “En la mayoría de los casos, los profesores ven a los investigadores en sus escuelas y aulas como intrusos en su medio, en lugar de como colegas con quienes pueden trabajar” (Eisner, 2011, p. 200).

Permanecimos un período de cuatro meses en la Escuela A, de agosto a noviembre, y tres meses en la Escuela B, de setiembre a noviembre, que correspondieron al desarrollo de siete salas de coordinación en cada centro seleccionado, una primera sala de presentación y las siguientes de observación. Se intentó que fueran sucesivas aunque se respetaron las necesidades planteadas por cada uno de los directores de los centros. En el primer caso, se hicieron más esporádicas y en el segundo más consecutivas.

En una segunda etapa, en la última sala de observación propusimos la necesidad de contar con personas voluntarias como parte de la muestra para el desarrollo de las entrevistas. Solicitamos la colaboración de un maestro, un maestro tallerista y un tallerista que no fuera maestro. En un principio pensamos en entrevistas individuales con cada uno de esos referentes, pero luego resolvimos realizar las entrevistas con los tres referentes juntos para posibilitar la construcción de un discurso colectivamente. Los dos directores de los centros también formaron parte de la muestra.

Con todos esos casos realizamos entrevistas semiestructuradas, individuales en el caso de los directores y grupales en el caso de los maestros y profesores.

Los maestros y profesores expresaron voluntariamente su interés en participar de las entrevistas. En el caso de la Escuela A, la entrevista se realizó a una maestra, dos maestras-talleristas y dos profesoras talleristas. Las duplas las conformaron con el argumento de que se querían apoyar en las

ideas a transmitir. En el caso de la Escuela B se realizó a una maestra, una maestra-tallerista y una profesora tallerista. En ambos casos las talleristas eran del área artística.

Dichas entrevistas fueron desarrolladas en el mes de noviembre, en el caso de las grupales, y en el mes de diciembre, en el caso de las directoras de centro.

Con las entrevistas a las directoras y la solicitud del registro de actas del período en que nos encontramos desarrollando la observación, dimos por finalizado el trabajo de campo.

A continuación se presenta un cuadro con la descripción del cúmulo de información obtenida en el transcurso de la investigación.

Entrevistas a informantes clave	Informante clave 1 13 minutos	Informante clave 2 44 minutos
Trabajo de campo en los centros	Escuela A	Escuela B
Observación	12 horas y media	12 horas
Entrevistas grupales a docentes	35 minutos	47 minutos
Entrevistas a Directoras	30 minutos	26 minutos
Seminario	2 horas	
Documentos	Circular N°2/2015. Circular N° 79/2012. Circular N° 156/2012. Material elaborado por el Programa de Tiempo extendido. 6 Actas de Sala de cada Escuela correspondientes al período en el cual estuvimos realizando la observación. Documentación ampliatoria que aportaron los equipos de dirección para contribuir a la investigación.	

Figura 3. Cúmulo de información.

Los procedimientos y técnicas seleccionadas para la recolección de información respondieron a los objetivos planteados que traemos nuevamente

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Contribuir a la comprensión del papel que desempeñan los espacios de reflexión en el desarrollo de la profesión docente y la construcción de mejoras educativas.	Analizar las finalidades de las Salas de Coordinación como espacio de reflexión docente.	¿Cuándo se incorporan? ¿Cuál es su fundamento?	Dos informantes clave. 2 centros educativos públicos del Departamento de Montevideo con la modalidad de Tiempo extendido. Directoras de ambos centros. Una maestra, un maestro/a-tallerista y un/a tallerista de cada centro.	Análisis de documentos. Entrevistas a informantes calificados.
	Identificar los factores que favorecen la reflexión y la construcción de saber docente a partir del análisis de las prácticas y de la formación permanente.	Las Salas de Coordinación ¿aportan al desarrollo profesional de los docentes? ¿Cuáles son los factores principales que determinan el mejor aprovechamiento de estos espacios de reflexión pedagógica?		Observación no participante de las salas de coordinación. Entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales.
	Reconocer los rasgos singulares del funcionamiento de las salas y su relación con la mejora educativa.	¿Qué sucede en lo referente a las dinámicas interpersonales e intrainstitucionales que favorecen la apropiación de estos espacios por parte de los docentes? ¿De qué depende que se transformen en instrumentos de propuestas de mejora educativa?		Análisis de documentos. Observación del Seminario de Tiempo extendido. Bitácora.

Figura 4. Matriz de planificación de datos, elaboración propia en base a Maxwell (1996).

Para el cumplimiento del primer objetivo específico recurrimos al análisis de documentos que se seleccionaron en distintos momentos del proceso de investigación. En un principio, acudimos a documentos que nos sirvieron para ubicar el tema. Eso nos permitió conformar un mapeo de la situación tanto a nivel internacional como nacional.

La búsqueda de referencias en el marco de la ANEP y del CEIP de la temática seleccionada también nos fue acercando a probables personas que luego se convirtieron en informantes clave del estudio.

Se fue conformando así un cuerpo de datos denso que consistió en documentos institucionales que le dan origen a las salas de coordinación, tales como resoluciones, circulares, rendición de cuentas, y otros documentos que analizan el valor de la propuesta; documentos tanto de la ANEP como de otras instituciones vinculantes. “La información se convierte en dato sólo cuando un investigador es capaz de hacerla significativa” (Eisner, 2011, p. 217).

Las propias entrevistas a los informantes calificados nos orientaron a conocer las finalidades de las salas de coordinación. Ellos mismos nos aportaron nuevos documentos de interés acerca de la experiencia de la salas en las distintas modalidades de escuela y de las Escuelas de Tiempo Extendido, en particular.

En los propios centros, el registro de lo que sucede en la sala y que conforma el acta, también formó parte de nuestro *depósito documental* (Tojar, 2006). Los documentos obtenidos en un primer momento, sumados a las transcripciones de las entrevistas referidas, pudieron completar este cúmulo de información necesaria para el análisis de las finalidades de las salas como se propuso en el primer objetivo.

En el transcurso de la investigación surge la realización de un Seminario llamado: *Entre un pensar y un hacer docente colectivo más allá de las formas de lo escolar*, dirigido a los docentes que se desempeñaban en escuelas del programa de Tiempo Extendido. Uno de los ejes de ese seminario era la Sala de Coordinación. El módulo correspondiente se titulaba *La Sala de Coordinación como espacio para la construcción de la propuesta pedagógica*.

Ante esta información se procedió a contactar al Informante Clave vinculado al programa de Tiempo Extendido para solicitar la autorización de participar en dicho evento y obtener más información. En esa oportunidad nos brindó la información de contacto con la ponente para poder acceder a los materiales del seminario.

Nos comunicamos con la docente responsable de ese módulo para informar de nuestra investigación y la pertinencia de la participación durante el seminario. Inmediatamente se presentó solícita a colaborar y nos envió la información requerida abriendo la posibilidad para intercambiar más información si fuera necesario.

La participación en el seminario nos brindó insumos para el análisis de documentación relevante y de soporte teórico que desde el CEIP, y en particular del programa de Tiempo Extendido, se estaba intentando distribuir entre los docentes para el mejor aprovechamiento de las salas de coordinación.

En el desarrollo del análisis de los datos, lo que surge del seminario también lo incorporamos como forma de contribuir a la triangulación.

Para el cumplimiento del segundo y tercer objetivo específico se seleccionó la observación como principal técnica de recolección de la información en un estudio de corte etnográfico.

En general, el filón más rico de la información se descubre mediante la observación directa de la vida de la escuela y el aula. Lo que hacen y dicen las personas, y cómo lo hacen y dicen, son candidatos principales para la atención.

(Eisner, 2011, p. 214)

Goetz y LeCompte (1988) manifiestan al respecto que la observación no participante es utilizada cuando se requieren descripciones exhaustivas, minuciosas del comportamiento de los involucrados. Se requiere registrar las interacciones, tanto verbales como no verbales. Este tipo de observación fue la que seleccionamos para desarrollar la microetnografía planteada para este estudio.

Un recurso fundamental que mencionan todos los autores consultados es la bitácora o diario de campo que nos acompañó durante todo el desarrollo de la Investigación.

El uso de una pauta de observación definida con anterioridad, resaltando los aspectos centrales sobre los cuales enfocar la mirada, resultó ser un valioso aporte tanto en el proceso de observación así como a la hora de procesar la información. La diseñamos en base a aspectos como la participación en la sala, el uso del espacio, los roles que se desempeñaban, los tipos de interacción, los temas principales de la agenda, los momentos de análisis y reflexión propuestos, los acuerdos arribados, entre otros.

Paralelamente, utilizamos un registro narrativo de lo sucedido en forma libre a través de comentarios, palabras clave y registro de textos orales percibidos, tanto en el grupo como en diálogos paralelos.

También registramos en la bitácora aquellas impresiones, comentarios de conversaciones ocasionales y de situaciones que resultaron de particular relevancia para nuestro estudio.

A partir de la consideración de los integrantes de la sala pudimos utilizar recursos como la grabación o la fotografía que constituyeron valiosas ilustraciones que un texto capaz que no podría haber expresado en toda su complejidad.

Ante la incomodidad de algunos de los participantes de las salas mantuvimos siempre abierta la propuesta de excluir de las fotografías a las personas que no estaban de acuerdo, explicitando nuevamente en cada oportunidad el uso de la fotografía y su forma de presentación a través de efectos que distorsionen la imagen para que no sea posible identificar a los participantes.

Dada la insistencia que se presentó por parte de algunos docentes de la Escuela A, resolvimos utilizar ese registro únicamente para la etapa de análisis de la observación, como forma de reconstruir lo vivenciado, pero no serán incorporadas las fotografías al presente trabajo.

Se encontrarán a disposición junto con todos los audios de observación y entrevistas, así como las tablas explicativas que se construyeron en las distintas etapas de análisis de la información acumulada.

Los expertos en educación no solo miran y ven, hablan con otros lo que estos tienen que decir. La entrevista es un poderoso recurso para aprender cómo perciben las personas las situaciones en las cuales trabajan. Es importante recordar que el conocimiento pretende comprender lo que está sucediendo.

(Eisner, 2011, p. 102)

En ese sentido, la utilización de la entrevista en una segunda etapa de nuestra investigación enriqueció la obtención de información a partir de las experiencias de los participantes y también contribuyó al cumplimiento del segundo y tercer objetivo específico.

Steinar Kvale (2011) sostiene que la entrevista en este tipo de investigación implica la construcción de conocimiento. “Se define como una entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descriptos” (p. 30).

Tanto para las entrevistas a los informantes calificados, como las entrevistas de esta segunda etapa contaron con procesos de prueba de la pauta elaborada. Realizamos previamente las entrevistas con personas que compartían las características de los entrevistados para poder ayudar a clarificar las preguntas, revisar el orden, ajustar el lenguaje y en definitiva enriquecer la pauta elaborada. En algunos casos, modificamos el orden de las preguntas o agregamos información, y en otros casos intentamos crear una formulación más precisa.

La mirada permanente a los objetivos propuestos nos permitió también ajustar la pauta de entrevista de los directores como la de los maestros y profesores.

El recurso de grabación de las entrevistas nos proporcionó un intercambio más directo con los entrevistados, aportando fidelidad al intercambio.

Intentamos crear un clima de confianza adecuado para poder profundizar en los aspectos que nos interesaban. En primer lugar, el ambiente en donde se desarrollaron cada una de las entrevistas fue el espacio de trabajo de los involucrados. Recordar el anonimato y la confidencialidad también aportó serenidad. Reiterar la finalidad del estudio en ese caso y lo valioso del aporte de cada una de las personas terminó generando un espacio de espontaneidad en cada una de las entrevistas.

Aprender a escuchar es una de las habilidades que el investigador debe profundizar a la hora de utilizar esta técnica de recolección de información. “La escucha activa y el recuerdo del entrevistador pueden funcionar como un filtro selectivo, no como un sesgo, sino potencialmente también para retener los significados que son esenciales para el tema y el propósito de la entrevista” (Kvale, 2011, p. 125). Este aspecto nos permitió escuchar no sólo al entrevistado sino escuchar nuestras propias intervenciones para poder mejorar el proceso en entrevistas siguientes.

Intentamos interpretar los tonos de voz, la postura corporal, las expresiones faciales, lo dicho entre líneas como forma de enriquecer el análisis de la entrevista. Estos aspectos se registraron como notas de campo en nuestra bitácora, además de otros aspectos relevantes del encuentro, impresiones, el clima de entrevista, la calidad del intercambio y las posibles obstrucciones que detectamos en un primer momento. Todas esas precisiones fueron tomadas en cuenta como parte del contexto para enriquecer la transcripción.

Una vez finalizado el trabajo de campo pudimos contribuir a la triangulación de datos a través de la aplicación de distintas técnicas y procedimientos de recolección de información, lo cual le dará riqueza y consistencia a nuestro estudio y será clave para el análisis e interpretación de los mismos datos.

Este tipo de diseño de investigación requirió de una descripción profunda tanto en el desarrollo de las técnicas seleccionadas como en el análisis de los datos obtenidos.

Si bien el proceso de análisis es continuo en la evaluación cualitativa, una vez que desarrollamos las técnicas de recolección de información comenzó la etapa de darle sentido en una ardua tarea de descripción y comprensión.

El primer paso en el análisis de datos requirió volver al objetivo general del proyecto, retomarlo, apropiarnos de él nuevamente, ya que el proceso de investigación pudo habernos distanciado del mismo. Comenzar el análisis con la claridad de los objetivos nos permitió seleccionar la información relevante y descartar otra que bien podría formar parte de un estudio posterior, pero que no contribuía en este momento a las preguntas planteadas.

Un segundo momento consistió en la exploración inicial de los datos brutos, con una actitud siempre de búsqueda, registrando nuestras impresiones y destacando lo que nos llamaba la atención.

Tomar notas es una actividad intuitiva, en la que influyen, en forma consciente o inconsciente, varios factores: las metateorías con un papel importante en la formación y los antecedentes del investigador, los marcos teóricos explícitos, si existen, con los que se inició el estudio y los constructos explicitados por los participantes.

(Goetz y LeCompte, 1988, p. 196)

En un proceso analítico básico intervienen acciones para reducir la información a través de procesos de focalización o delimitación de recolección de datos. En ese sentido, comenzamos por crear una tabla de interpretación de lo sucedido en las salas y registro mediante la observación. Describimos con frases breves lo observado, aludiendo a las principales dimensiones que aparecen en las salas de coordinación. Este proceso fue realizado en base a los aportes de Bertely Busquets (2000) en un trabajo de etnografía educativa. Posteriormente, a esas frases breves les asignamos un código teniendo en cuenta que codificar consiste en asignar palabras clave a un fragmento de texto (Kvale, 2011).

El marco teórico debe acompañar el proceso de investigación claramente desde el principio, sólidamente integrado, debe ser apropiado a la investigación con claro sustento empírico (Goetz y LeCompte, 1988). Por su parte, Eisner (2011) asimila a las teorías como lentes que nos permiten acercarnos a una realidad determinada, que nos permiten interpretar y comprender los hechos que guían la investigación.

En ese sentido, se mantuvo un contacto fluido entre lo que se encontraba en las observaciones y su relación con los conceptos vertebradores del marco teórico.

“Las categorías se pueden desarrollar con antelación o se pueden derivar *ad hoc* durante el análisis; pueden tomarse de la teoría o del conocimiento vernáculo, así como del propio lenguaje de los entrevistados” (Kvale, 2011, p. 139). Podrá observarse que las categorías construidas presentan diversas procedencias.

A la hora de procesar la información proveniente de las entrevistas, Kvale (2011) propone algunos procedimientos para el análisis entre los cuales destacamos la condensación de significado, la interpretación y la deconstrucción. La primera implica resumir en frases breves en contenido principal de lo que expresan los entrevistados:

En primer lugar, se lee entera la entrevista para hacerse una idea del conjunto. Luego, el investigador determina las unidades de significado natural del texto, tal como las expresan los sujetos. En tercer lugar, el investigador formula de la manera más simple posible el tema que domina una unidad de significado natural, organizando temáticamente las declaraciones desde el punto de vista del sujeto tal como el entrevistador las entiende.

(p. 140)

La interpretación compromete al investigador en una búsqueda más profunda de lo que se dice y lo invita a establecer relaciones que en un primer momento no están explícitas. “Para interpretaciones profundas y críticas del significado, son ventajosas las descripciones ricas y matizadas en las entrevistas, así como las preguntas interpretativas críticas durante la entrevista” (Kvale, 2011, p. 143).

Por su parte, la deconstrucción consiste en detenerse en lo dicho y en lo no dicho, en lo que se oculta detrás del texto:

Una lectura deconstructiva desgarrar un texto, desestabilizando los conceptos que da por supuesto; se concentra en las tensiones y rupturas de un texto, en lo que un texto pretende decir y lo que alcanza a decir, así como en lo que no se dice en el texto, en lo que el uso de los conceptos del texto excluye.

(p.148)

A partir de estos aportes, se retomaron las categorías ya construidas en el proceso de análisis de la observación y se realizó la búsqueda de esas categorías en cada entrevista. Se agregaron categorías que surgieron en el desarrollo de esta técnica, pero que no aparecieron con claridad durante la observación.

Un segundo momento en el análisis de las entrevistas consistió en la elaboración de cuadros descriptivos de cada una de las categorías agrupando a los entrevistados: ambos informantes calificados, ambas directoras de los centros y ambas entrevistas colectivas correspondientes a los dos centros estudiados.

Los documentos tenidos en cuenta para el análisis fueron las circulares y el producto aportado por el seminario. Las actas de las salas de las escuelas resultaron ser documentos muy esquemáticos que no aportaron elementos importantes al análisis y aparecían claramente como un aspecto a mejorar en la producción de cada centro. La extensión de este estudio tampoco nos permitió incorporar otros documentos aportados por los centros educativos ya que excedían nuestro análisis, pero podrían resultar de gran interés para profundizar en una etapa posterior.

A la hora de procesar la información obtenida a partir de diversas técnicas de recolección de información, la investigación etnográfica nos encontró con una vasta cantidad de información que

procesar conjuntamente, a partir de textos provenientes de entrevistas, observaciones, notas de campo, documentos.

Si bien se había previsto el uso de programas informáticos para el procesamiento de la información de las entrevistas, se resolvió continuar con el proceso artesanal ya desarrollado en el caso de las observaciones. La inexperiencia en el uso de la herramienta podía llevarnos más tiempo del disponible para este estudio, por lo que se resolvió continuar con el procedimiento anterior.

La calidad de nuestra investigación se podrá evaluar a partir de la capacidad de transmitir con fidelidad la perspectiva de los participantes. La credibilidad, por su parte, tendrá relación con la capacidad para comunicar a través de los distintos registros las perspectivas de los involucrados. “Buscamos una confluencia de evidencias que proporcione credibilidad, que nos permita tener confianza en nuestras observaciones, interpretaciones y conclusiones” (Eisner, 2011, p. 132).

La construcción del texto etnográfico es el resultado de la interacción entre el marco teórico y la descripción y análisis de los hechos estudiados.

Uno no lo cuenta todo, ni puede. En este sentido, la narración, al igual que la percepción, es inherentemente selectiva. Pero la selectividad, aunque parcial y dependiente de la estructura, es una manera de puntualizar las observaciones y, de este modo, ayudar a otros a aprender a mirar. (Eisner, 2011, p.110).

El siguiente calendario muestra las etapas de trabajo desarrolladas en el tiempo:

ACTIVIDADES	2016										2017			
	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	
<i>Reformulación del proyecto de investigación</i>														
<i>Ampliación del Marco Teórico y Análisis de documentos oficiales.</i>														
<i>Solicitud de autorización a CEIP y</i>														
<i>Diseño de pautas de entrevistas y de observación</i>														
<i>Entrevistas a informantes clave</i>														
<i>Observación en Centros</i>														
<i>Entrevistas en los Centros</i>														
<i>Análisis documental: nuevos documentos y registros de sala</i>														
<i>Procesamiento e interpretación de datos obtenidos</i>														
<i>Revisión y ampliación de bibliografía</i>														
<i>Redacción del Informe final</i>														

Figura 5. Calendario de investigación.

CAPÍTULO 3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el presente capítulo describimos el desarrollo de la investigación en sus distintos momentos en forma cronológica: la solicitud de entrada al campo, las entrevistas iniciales a los informantes calificados y el proceso de designación de los centros.

Nos detenemos en el ingreso a los centros y la caracterización de cada uno, así como en las negociaciones realizadas desde el encuentro inicial con la directora, la presentación en la sala general y el calendario tentativo de observación. Luego, abordamos el seminario en el que participamos también como observadores y finalizamos la primera parte de este capítulo con las entrevistas a docentes y directores de los centros seleccionados.

Una segunda parte de este capítulo introduce en profundidad el análisis de lo observado en los centros a partir de la pauta de observación. El tercer momento consiste en la descripción de cada una de las categorías seleccionadas y la confluencia de todos los datos obtenidos a partir de distintas fuentes.

Comenzamos refiriéndonos a la entrada al campo que requirió de la aprobación de la solicitud de realizar el estudio por parte del CEIP. La presentación de la nota la realizamos colectivamente con otras estudiantes que íbamos a realizar el estudio en la órbita de ese Consejo, adjuntando la documentación que describía cada uno de los proyectos de investigación aprobados previamente en el marco de la Maestría en curso.

Entregamos formalmente la solicitud el 11 de mayo y en sesión del 12 de mayo fue aprobada la autorización y derivadas las gestiones de designación de centros a Inspección Técnica. En la primera resolución del CEIP, se omitió incorporar nuestro trabajo, por lo que realizamos la gestión para incorporarnos a la aprobación general y la misma se formalizó el 3 de junio. A partir de ese momento, coordinamos las entrevistas con los dos informantes clave de nuestro estudio.

3.1. Entrevistas con informantes clave

Las entrevistas de la primera etapa del estudio correspondieron a los informantes calificados, ambos referentes jerárquicos. En ambos casos se logró un buen clima de confianza, respetuoso y cordial. A medida que transcurría la entrevista el involucramiento fue mayor y se observó un cierto grado de apasionamiento por los temas planteados narrados desde sus propias vivencias en cada uno de los roles que desempeñaba cada uno de los participantes.

Estas dos primeras entrevistas no sólo tenían objetivos diferentes: en un caso era una pieza clave para la búsqueda de información documental y de fundamentación de la política educativa, y en el

segundo caso para la designación de los centros. En ese sentido, las pautas contenían ejes bien diferenciados. Ambos informantes clave forman parte actualmente de la estructura jerárquica del CEIP, uno más vinculado con la elaboración de políticas educativas y otro con estrecha relación con el Programa de Tiempo Extendido.

Las pautas de entrevista fueron testeadas previamente con personas de similar responsabilidad, tal como se describió en el apartado de Metodología. Eso permitió revisar la formulación de las preguntas y la adecuación del vocabulario. El comienzo de las entrevistas consistió en una breve descripción sobre el contexto del trabajo y la valoración de la participación de cada uno de los entrevistados. Se hizo especial énfasis en la confidencialidad y anonimato. Luego se solicitó la firma del consentimiento informado para la validez de la entrevista.

La primera entrevista la realizamos con el Informante Clave vinculado al Programa de Tiempo Extendido (IC1). Nos aportó el conocimiento del desarrollo del programa, sus aciertos y sus debilidades, además de las estrategias que se estaban desarrollando para fortalecer esa modalidad de escuelas, desde su responsabilidad.

El encuentro se desarrolló en la Inspección Técnica del CEIP, en un espacio destinado a la Coordinación de Tiempo Extendido. Duró aproximadamente una hora en donde la primera parte se profundizó sobre las características de la investigación, sobre todo los aspectos vinculados al ingreso a los centros y el relevamiento de la información.

En todo momento hicimos énfasis en el respeto por parte del investigador, en el rol de observador no invasivo, en la necesidad de generar acuerdos con el cuerpo docente tanto en las jornadas de observación como en la modalidad de recolección de la información.

Después de más de media hora de encuentro comenzamos la entrevista formalmente con quince minutos de duración y se recogieron los aspectos sustanciales conversados previamente.

La actitud del Informante Clave al principio fue de curiosidad por la intervención del investigador y el tiempo de permanencia. A lo largo de la conversación pudimos observar una actitud favorable al intercambio y cierto apasionamiento por la temática abordada. La disponibilidad de la inspectora fue buena y el clima de la entrevista se fue tornando más cordial y ameno.

Nos facilitó un material que fuera elaborado por la Coordinación de Tiempo Extendido como racconto del desarrollo de esta modalidad de escuelas, además de la referencia a circulares que sustentaban las finalidades de las salas de coordinación.

Hacia el final de la entrevista planteamos la propuesta de contar con tres centros en donde desarrollar el estudio. Si bien en ese momento no se determinó claramente qué escuelas formarían parte de la

muestra, se estableció un compromiso de trabajar en ello dentro de las dos semanas siguientes a ese encuentro. Este Informante Clave va a tener un protagonismo importante en el proceso de designación de los centros y el seguimiento de la investigación.

En base al proceso de transcripción de la primera entrevista se procuró no solo reconstruir el momento a través de las respuestas sino que se analizó la intervención como investigador y la forma de participación en esa instancia. En la segunda entrevista se procuró intervenir mucho menos, intentando que el entrevistado se desenvuelva con mayor libertad y profundizara en cada una de las respuestas. La escucha atenta permitió retomar aspectos mencionados por el entrevistado para formular preguntas más precisas y enriquecer el producto de la entrevista.

La segunda entrevista nos aportó insumos muy valiosos para enriquecer el marco teórico con documentación relevante, además de un discurso muy interesante acerca de la finalidad de las salas de coordinación y lo que se esperaba de ellas por parte del CEIP. La intención inicial había sido comenzar el trabajo de campo con este informante, por su responsabilidad en la elaboración de políticas educativas en el CEIP, pero dada su agenda colmada tuvimos que reagendar la misma en dos oportunidades y finalmente concretamos el encuentro un mes después de la primera entrevista.

El encuentro se desarrolló en una sala del CEIP. Duró aproximadamente una hora, de la cual 45 minutos correspondieron a la entrevista formal. Abordamos las características de la investigación que el informante conocía porque personalmente había estudiado la documentación presentada en la solicitud de acceso a los centros.

Ante la consulta sobre el estado actual de la investigación hicimos referencia a la dificultad para concretar la designación de los centros y en forma contundente expresó: “la investigación ya está autorizada por el Consejo”.

Se instaló rápidamente un clima de confianza y de cordialidad en el marco del valor que le atribuye el informante a la investigación en la educación. Observamos que durante la entrevista la Informante Clave (IC2) apeló a la experiencia vinculada a diversos roles en su carrera, que se relacionaban con los temas que desarrollamos en la entrevista.

Recurrimos al recurso de la repregunta o de crear nuevas preguntas a medida que se desarrollaba la exposición, utilizando fragmentos de sus propias respuestas en algunos casos para solicitar aclaración o mayor profundidad en los temas.

Fue una entrevista que dejó traslucir una vasta experiencia y las percepciones del informante sobre la temática abordada. Intentamos mantenernos neutrales, tanto en las expresiones verbales como en los gestos, dando lugar a la expresividad del informante.

A lo largo de ambas entrevistas se pudieron registrar apenas unas palabras clave como notas de campo, pero permitieron retomar lo sucedido y ampliar el registro de ese momento de la investigación.

3.2. Proceso de designación de los centros

A casi dos meses de la autorización del CEIP nos notificaron de Inspección Técnica la designación de los centros. Uno de ellos coincide con la escuela donde nos desempeñamos actualmente, por lo que se desestima que forme parte de la muestra por cuestiones de sesgo e implicancia. Las otras escuelas no eran de la modalidad de Tiempo Extendido.

Se observó que la permanencia durante ocho salas de coordinación resultaba un obstáculo para la designación de los centros por lo que propusimos reducir a seis salas de observación, con una sala previa de presentación de la investigación al cuerpo docente, como ya fuera adelantado en el capítulo anterior.

La intervención directa del Informante Clave colaboró en la designación de los centros y finalmente en un acuerdo de inspectores se designaron dos centros: uno de Tiempo Completo y otro de Tiempo Extendido. Este último fue incorporado a nuestra muestra.

Los tiempos transcurridos en estas gestiones no permitieron avanzar en la designación de un tercer centro como estaba previsto en el diseño del estudio, por lo que se trabajó en adelante con la Escuela A y Escuela B.

3.3. Descripción de los centros

3.3.1. Escuela A

La escuela se encuentra en una zona residencial de Montevideo, atiende una población proveniente de diversos barrios del departamento. Se encuentra comprendida dentro del Área de Práctica, por lo que también es un centro de formación de futuros maestros. Cabe aclarar que esa área dentro del CEIP comprende a algunas escuelas que forman parte de la experiencia de Tiempo Extendido.

El horario de funcionamiento consiste en los talleres por la mañana, de 10:00 a 13:00 horas con el almuerzo incluido en este primer tramo de la jornada, y los maestros trabajan con sus respectivos grupos de 13 a 17 horas.

Mientras se desarrolló la investigación la escuela estuvo en obras de mantenimiento y reforma.

3.3.2. Escuela B

La escuela se encuentra en una zona periférica de Montevideo, atiende a la población de residencia de un radio cercano con características de vulnerabilidad social.

El horario de funcionamiento de esta escuela es inverso al caso anterior, los maestros de los respectivos grupos trabajan en la mañana, de 8:00 a 12:00 horas. Los talleristas se incorporan al mediodía para el almuerzo y continúan con el desarrollo de sus propuestas hasta las 15:00 horas. Mientras se desarrolló la investigación esta escuela también estuvo en obras de mantenimiento y reforma.

Cuando fue designada cada escuela, se mantuvo una conversación telefónica con la directora de los centros para solicitar una entrevista que explicitara las características del estudio. El primer acercamiento fue planificado con la intención de establecer un vínculo primario de confianza y respeto profesional. Coordinamos la sala de presentación para la instancia siguiente que estuvieran todos los docentes en sala general. En la primera escuela participaron tanto el Informante Clave como la inspectora del centro.

En primer lugar, agradecemos el recibimiento en ese ámbito, explicamos el proceso de investigación y la descripción de las técnicas que serían utilizadas. Explicitamos que la experiencia formaría parte del proceso formativo de la Maestría en Educación, de la Universidad ORT.

Solicitamos formalmente que se considerara la autorización de la grabación en audio y del registro fotográfico, asegurando la confidencialidad y el anonimato correspondiente.

Respecto del personal en ambas escuelas, se presenta el siguiente cuadro que lo describe en función del carácter del cargo que desempeñaba durante el ejercicio del año lectivo 2016.

	ESCUELA A	ESCUELA B
Equipo de Dirección	<p>-Directora, suplente por todo el año pero efectiva en la Subdirección desde el 2013. Asumió la Dirección en julio de 2015 y la elige año a año.</p> <p>-Subdirectora, suplente por todo el año.</p> <p>-Secretaria, interina en este cargo pero efectiva en la Escuela.</p>	<p>-Directora, interina. Primer año en la Escuela.</p> <p>-Secretaria, interina en este cargo pero efectiva en la Escuela.</p>
Maestros	<p>-6 efectivos.</p> <p>-5 interinos.</p> <p>-4 suplentes por todo el año.</p> <p>-1 suplente a término.</p>	<p>-10 efectivos.</p> <p>-1 suplente por todo el año.</p> <p>-4 suplentes a término.</p>
Maestros talleristas	<p>-3 maestros talleristas, dos de ellos efectivos y uno interino.</p> <p>Estos maestros comparten el carácter del cargo con el grupo en el cual se desempeñan a contraturno de los talleres.</p>	<p>-4 maestros talleristas, efectivos.</p> <p>Estos maestros comparten el carácter del cargo con el grupo en el cual se desempeñan a contraturno de los talleres.</p>
Profesores talleristas	<p>-Segundas Lenguas: 3 efectivos, 2 interinos y 1 suplente a término.</p> <p>-Educación física: 1 suplente por todo el año.</p> <p>-Conocimiento artístico: 5 interinos.</p>	<p>-Segundas Lenguas: 2 interinos y 1 suplente a término.</p> <p>-Educación física: 2 efectivos</p> <p>-Conocimiento artístico: 4 interinos.</p>

Figura 6. Carácter de los cargos docentes en la Escuela A y B.

A los efectos de visualizar la relación entre efectivos y no efectivos se presentan los siguientes gráficos representando a ambas escuelas.

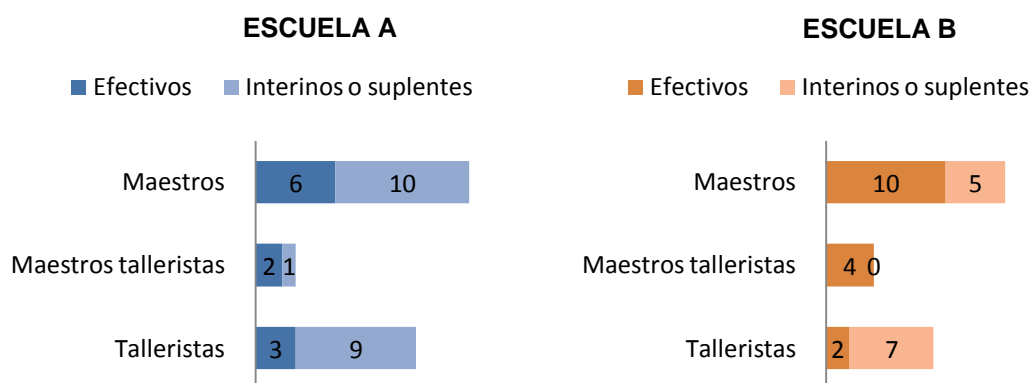


Figura 7. Carácter de los cargos en las Escuelas A y B.

3.3.3. Calendario de observaciones

El calendario de observaciones de las salas en cada escuela se conformó con el acuerdo del equipo director contemplando las necesidades planteadas de modificación o de contratiempos ajenos a ellos que también se presentaron.

Planificación tentativa	Escuela A	Escuela B
Agosto	23 y 30	
Setiembre	06 y 13	14 y 28
Octubre	04 y 25	12 y 19
Noviembre		09 y 16

Figura 8. Calendario tentativo de observaciones.

En el caso de la Escuela A, el 13 de setiembre se suspendió por alerta meteorológica y se propuso reponer el 1 de noviembre, que nuevamente se anunció el mismo fenómeno. Finalmente, se realizó el 8 de noviembre la última observación de sala en ese centro.

En el caso de la Escuela B, se solicitó modificar la sala del 19 de octubre por un compromiso profesional nuestro y repusimos la observación pendiente el 26 del mismo mes, finalizando en la fecha estipulada.

Una vez terminado el período de observación, en cada caso agendamos la entrevista grupal en la sala siguiente a la última observación. Se tuvo en cuenta que fuera una sala general en la que concurrirían todos los docentes, ya que la participación requería de los tres referentes ya mencionados: maestros, talleristas y maestros-talleristas.

3.4. Emergente: Seminario

En el seminario solicitamos autorización previamente a la ponente para grabar la actividad en la que participaron inspectores, directores, maestros, maestros-talleristas y profesores-talleristas de Escuelas de Tiempo Extendido de todo el país. De las 80 personas que participaron del encuentro, solo dos docentes pertenecían al departamento de Montevideo.

Este mismo dispositivo había sido desarrollado en el mes de febrero, reeditándose con algunas modificaciones en los contenidos de cada eje, agregando el eje de planificación.

En el desarrollo del eje correspondiente a las salas de coordinación se manejaron circulares del CEIP que incorporamos para el análisis en nuestro estudio. Se transcribió lo trabajado en esa instancia para que formara parte del cuerpo de documentos para el análisis, ya que se manejaron diversos conceptos que desde la coordinación del Programa de Tiempo Extendido, y con la colaboración del Instituto de Formación en Servicio, se querían promover en las escuelas con esta modalidad.

Inscripción	Principales ejes identificados	Asignación de códigos
<p>Se destaca la relatoría de una Directora que está presente en el curso.</p> <p>La responsable del Programa de Tiempo Extendido aporta que en la página hay una nueva sección sobre narrativas.</p> <p>“Son textos pedagógicos que va a ayudar a construcciones futuras” define la ponente.</p> <p>Se recomienda bibliografía relacionada a narrativas, relatorías y biografías escolares.</p> <p>La Directora aclara que lo que ella creó fue una relatoría y no una narrativa.</p> <p>Se habla de narrativas pero no se aborda el texto ni las formas de construirlas.</p> <p>Se propone una modalidad de taller para poder identificar la finalidad de las salas docentes y las cosas que son necesarias en los tres momentos de la sala: antes, durante y después.</p>	<p>Textos pedagógicos.</p> <p>Desconocimiento.</p> <p>Conocimiento de la normativa. Orientación.</p>	<p>REGISTRO.</p> <p>-Textos pedagógicos: narrativas, biografías, relatorías.</p> <p>RECURSOS.</p> <p>-Bibliográficos.</p> <p>FORMACIÓN PERMANENTE.</p> <p>CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA.</p> <p>-Momentos de la sala.</p>

Figura 9. Fragmento de interpretación de los datos del Seminario.

3.5. Entrevistas finales

3.5.1. Entrevistas grupales

La pauta de este tipo de entrevistas fue testeada en una escuela de Tiempo Extendido que no formaba parte de la muestra. Esto permitió revisar y ajustar las preguntas formuladas en un primer momento. En el caso de la Escuela A, realizamos la entrevista el 15 de noviembre y tuvo una duración de aproximadamente 30 minutos. En la Escuela B, el 30 del mismo mes y se extendió a 45 minutos de duración.

Cabe destacar que en el primer caso nos sorprendió la voluntad de los talleristas y de los maestros-talleristas de concurrir en duplas, con lo que la entrevista grupal se realizó con 5 integrantes.

En ambos casos, las desarrollamos de la misma manera. Comenzamos retomando el objetivo de la entrevista, presentamos nuevamente el marco de la investigación haciendo énfasis en las percepciones de los propios involucrados y en la construcción del discurso colectivo.

Ambas entrevistas fueron realizadas dentro del local escolar y en el horario en el que se estaba desarrollando la sala, por ende, en su horario de trabajo. Solicitamos a los referentes que firmaran el consentimiento informado a los efectos de validar la entrevista formalmente, agradeciendo el tiempo destinado voluntariamente en esta etapa de la investigación.

En cuanto a las intervenciones, propusimos que cada referente se identificara con su rol previamente al uso de la palabra, de modo de facilitar la desgrabación.

El ambiente se tornó confortable, de confianza y respeto. La alternativa de realizarlas en forma grupal contribuyó a las distintas miradas sobre un mismo hecho, con consensos en algunas oportunidades y opiniones diversas claramente fundamentadas en otros casos.

Como se desarrollaron al final de la etapa de observación volvimos a la sala de coordinación luego de las entrevistas para agradecer a todo el cuerpo docente la disponibilidad y la apertura durante el tiempo compartido. En esta misma instancia acordamos las entrevistas finales con las directoras de cada uno de los centros.

3.5.2. Entrevistas con directoras

En este caso, también fue testeada la pauta de entrevista con una directora de una escuela de Tiempo Extendido que no formaba parte de la muestra.

La entrevista con la directora de la Escuela A la realizamos el 6 de diciembre, mientras que con la directora de la Escuela B el 9 del mismo mes. En esa oportunidad, solicitamos copia de cada una de las salas realizadas durante nuestro tiempo de permanencia en las escuelas.

En el caso de la Escuela A, se resolvió el mismo día de la entrevista y en el caso de la Escuela B concurrimos nuevamente durante los días administrativos de cierre del año lectivo a recoger la documentación.

3.6. Análisis de los datos recogidos en la observación de los centros

Como primera decisión en el análisis de los datos tomamos la observación de los centros como el principal instrumento utilizado en el estudio. Para eso tuvimos en cuenta la pauta de observación construida para cada sala, el registro escrito complementario y la desgrabación de los audios obtenidos de cada una de las instancias.

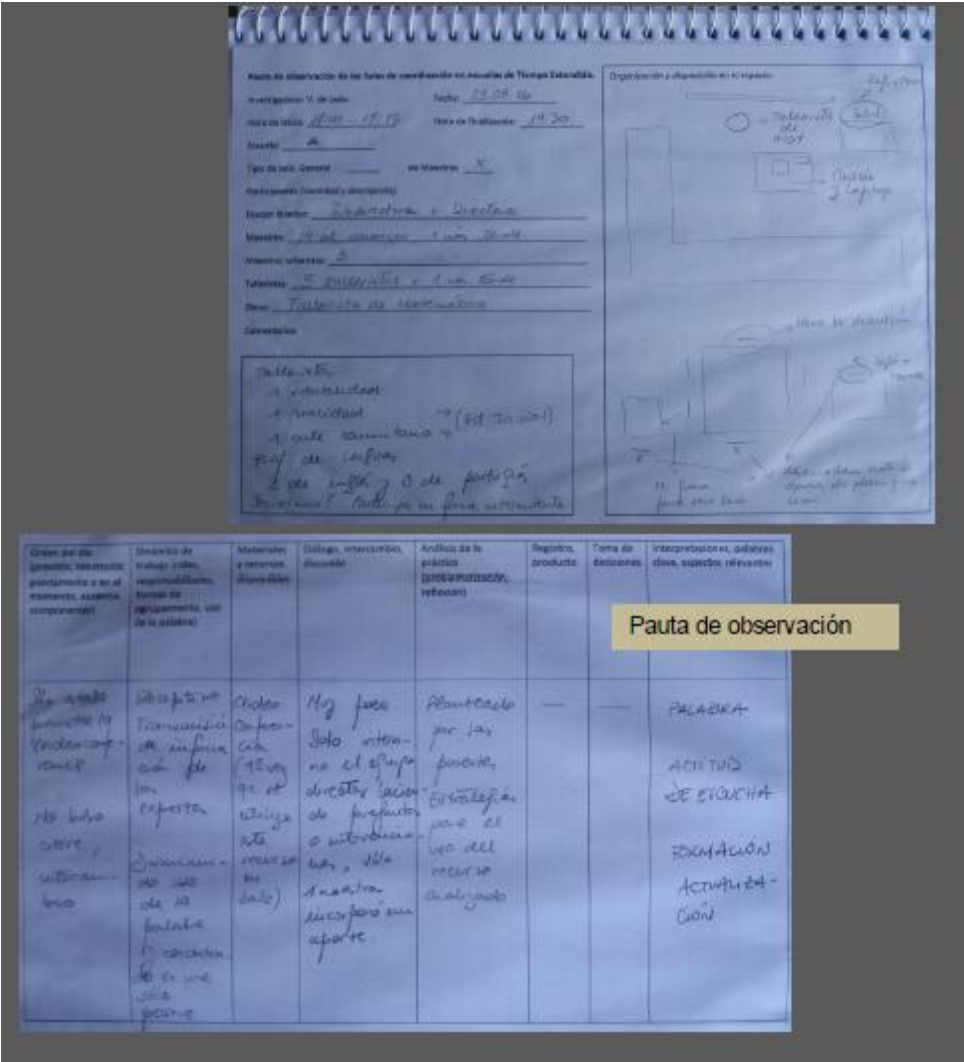
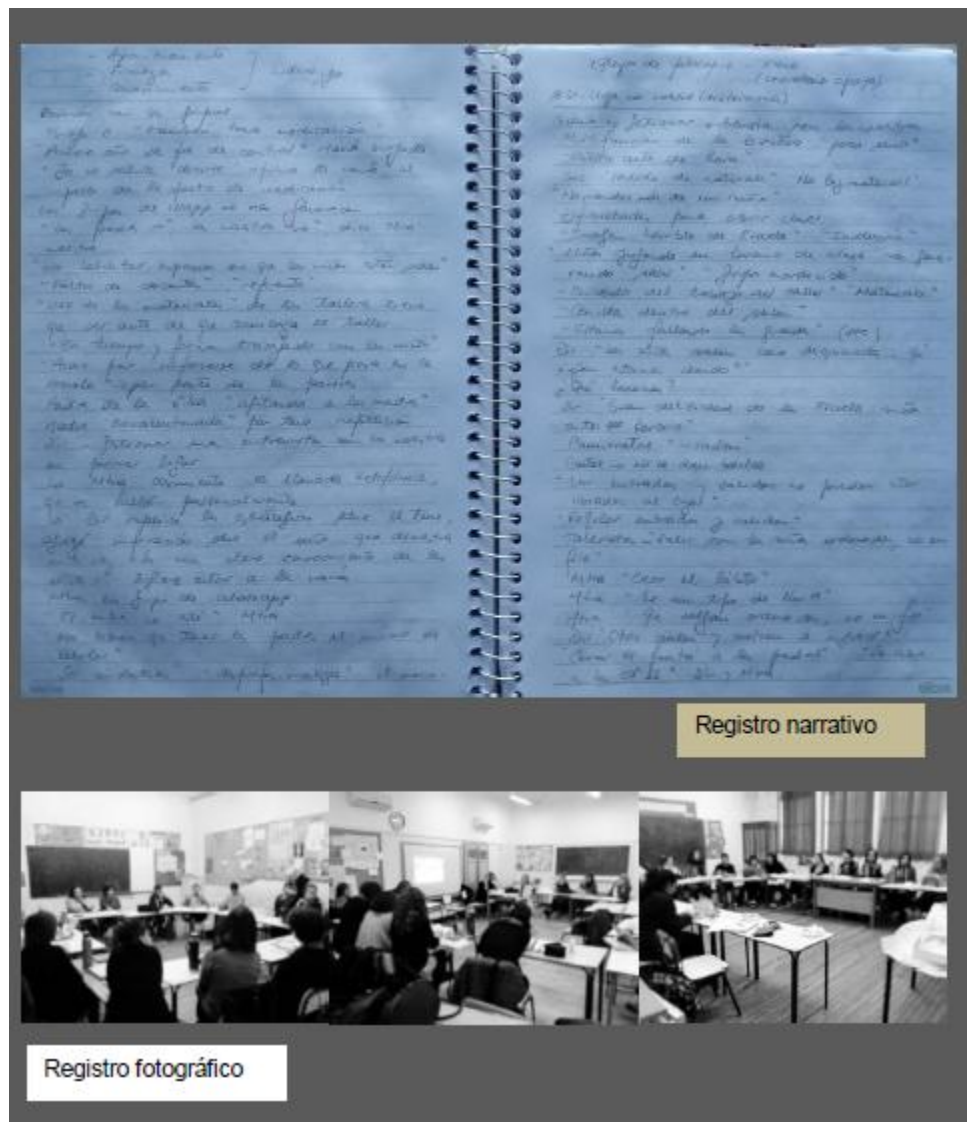


Figura 10. Registro de observación a través de la pauta elaborada.



Registro narrativo

Registro fotográfico

Figura 11. Registros complementarios.

3.6.1. Análisis de los datos a partir de la pauta de observación

En un primer nivel de análisis construimos cuadros descriptivos de cada centro con las dimensiones que aparecen en la pauta de observación diseñada para cada encuentro. En esa pauta, hicimos énfasis en los integrantes, la planificación y construcción de agenda, el tipo de interacción que se propuso, los roles que fueron apareciendo, el uso de los recursos y los tiempos destinados a cada uno de los ejes de trabajo.

1 A SALA DE MAESTROS	PARTICIPACIÓN	PLANIFICACIÓN	TIPO DE INTERACCIÓN
	<p>EQUIPO DIRECTOR: Directora, Subdirectora, Secretaria.</p> <p>MAESTROS: 14</p> <p>TALLERISTAS: 6</p> <p>OTROS: Experta en didáctica de la matemática.</p>	<p>*Directora y Subdirectora.</p> <p>*Agenda compartida al inicio.</p> <p>*No se contempla a los talleristas que por iniciativa propia se agrupan en otro salón.</p>	<p>GRUPO 1</p> <p>Trabajo en pequeños grupos. Exposición interactiva.</p> <p>GRUPO 2</p> <p>Discusión en el grupo total.</p>
	ROLES	RECURSOS	TIEMPOS
	<p>GRUPO 1</p> <p>Orientador pedagógico: experto en didáctica de la matemática.</p> <p>Coordinador: Subdirectora.</p> <p>Secretario de actas: Subdirectora.</p> <p>GRUPO 2</p> <p>Coordinador: tres talleristas.</p> <p>Monitoreo: Subdirectora.</p> <p>Secretario de actas: tallerista.</p>	<p>Bibliográficos: citados y sugeridos.</p> <p>Tecnológicos: cañón y laptop.</p>	<p>1 hora y 30 minutos:</p> <p>GRUPO 1</p> <p>Eje pedagógico didáctico. -Formación permanente: Área del Conocimiento Matemático.</p> <p>GRUPO 2</p> <p>Eje pedagógico didáctico. -Planificación de actividades, coordinación entre talleristas.</p> <p>30 minutos:</p> <p>-Aspectos organizativos de la sala.</p> <p>-Revisión de acuerdos.</p>

Figura 12. Fragmento de cuadro descriptivo de una sala de la Escuela A.

En primer lugar, cabe aclarar que los tipos de sala varían en función de sus integrantes, una sala es denominada *general* en la que asisten todos los docentes que participan en la propuesta de la escuela y la otra es la sala llamada *de maestros* en la que participan los maestros, maestros-talleristas, profesores de Educación Física y de Segundas Lenguas.

Este fue el primer elemento que llamó nuestra atención, esa segunda sala denominada *de maestros* no es tal, sino que es una sala de maestros ampliada por la participación de los talleristas con excepción de los profesores del área del conocimiento artístico, en el caso de ambas escuelas.

A los efectos del análisis continuamos utilizando esa denominación inicial ya que es la que manejan tanto los informantes clave, como los propios directores, lo que más adelante se observará reforzado en su discurso.

En ese sentido, se destaca que en la Escuela A presenciamos cuatro salas *de maestros* y dos salas *generales*, mientras que en la Escuela B presenciamos dos salas *de maestros* y cuatro salas *generales*. La intención inicial era observar la misma cantidad de tipo de salas en cada centro, pero algunos cambios en el calendario o la selección de los centros de las fechas en que participamos, dieron como resultado esta realidad observada.

A continuación nos detendremos en cada una de las dimensiones relevadas y describimos lo observado en cada uno de los centros estudiados.

Asistencia

Respecto de la asistencia en la Escuela A siempre estuvo representado el equipo director con sus tres miembros, salvo en una de las salas en que solo participó uno, la secretaria, porque la subdirectora estaba en un campamento y la directora presentaba un problema de salud. Los maestros y talleristas mostraron una gran participación que se mantuvo a lo largo de las salas observadas. El siguiente gráfico muestra la asistencia de maestros y talleristas en cada uno de las salas observadas.

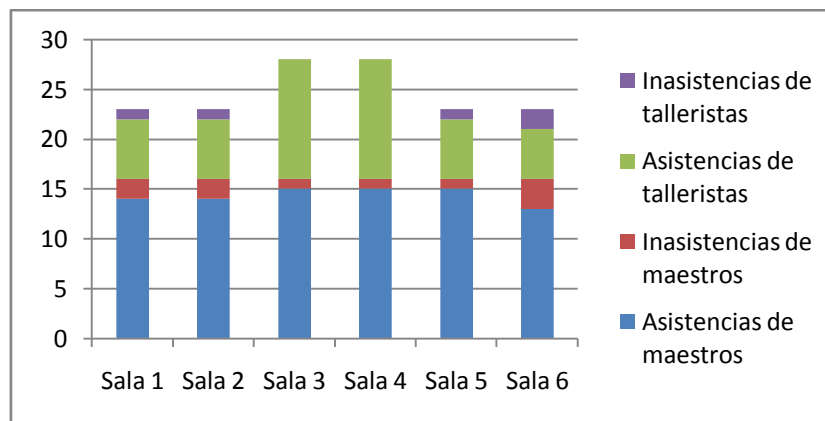


Figura 13. Participación en la Escuela A.

La sala 1, 2, 5 y 6 fueron *de maestros*, mientras que la sala 3 y 4 fueron salas *generales*.

Por lo que se puede constatar, los maestros registraron una asistencia entre 1 y 2 docentes equitativamente a lo largo de las primeras cuatro salas observadas. En la sala 6 faltaron tres.

Respecto de los talleristas, en las salas *generales* observadas participaron la totalidad de los talleristas. En el resto de las salas sólo faltó un tallerista, salvo en la sala 6 que faltaron dos.

Si consideramos que mientras se desarrollaba la sala 6 se estaba llevando a cabo una actividad de campamento, la ausencia de maestros y talleristas no es significativa.

Una particularidad de esta escuela fue la participación de otros agentes en la dinámica de la sala. En tres de las seis salas observadas se presentaron expertos en algún campo de conocimiento, en una oportunidad por requerimiento de los propios docentes y en otro de los casos como iniciativa del inspector del centro, que también participó de la sala. Una tercera sala contó con el aporte de una psicóloga del Programa de Escuelas Disfrutables del CEIP, que se dedica a apoyar a los centros en situaciones que requieren de equipos multidisciplinares para su abordaje y seguimiento.

En el caso de la Escuela B, la participación también muestra un alto grado de concurrencia de los docentes y con una representación permanente del equipo director en sus dos integrantes, salvo en una oportunidad en que solamente participó la secretaria porque la directora estaba acompañando una actividad de campamento.

Cabe destacar que en ambas escuelas la ausencia de algún integrante del equipo director en las salas observadas respondió a actividades del centro educativo fuera del local escolar.

Nuevamente se incorpora un gráfico para ilustrar la relación entre asistencias y ausencias de docentes en cada sala.

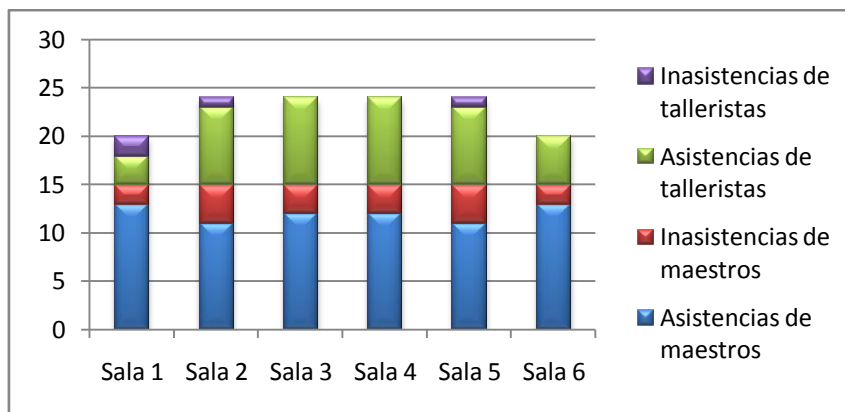


Figura 14. Participación en la Escuela B.

De la sala 2 a la 5 fueron salas generales, mientras que la primera y última sala fue de maestros.

En esta escuela se registró una mayor ausencia de maestros que en la escuela anterior, entre dos y cuatro docentes no concurrieron a las salas. Sin embargo, en relación a los presentes no es significativo. Respecto de los talleristas no registraron ausencias en tres de las seis salas observadas y en las tres restantes sólo faltaron dos en la sala 1 y un solo tallerista en la sala 2 y 5.

Cabe aclarar que en esta escuela los maestros debían volver a la escuela después de haberse retirado del local a la hora 12 y en el caso de los talleristas, a la hora 15. Sólo permanecían en el local los talleristas de inglés que coordinaban desde esa hora para completar su carga horaria hasta el comienzo de la sala a las 17 y 30 horas.

En este centro no aparecieron otros agentes en forma presencial en la sala, aunque llegaron sus aportes a las temáticas a tratar en dos oportunidades: acerca de una organización que nuclea a instituciones educativas de la zona y de la inspectora del centro.

Uso del espacio

En ambas escuelas observadas el uso del espacio respondió básicamente al uso de los recursos en cada caso. Podían ser diversos salones que permitían una disposición cómoda de todo el personal, por lo general en ronda, o el salón de videoconferencias cuando la propuesta lo ameritaba. Este salón fue usado en una oportunidad en cada una de las escuelas aunque con propuestas diferentes.

En la Escuela A, se utilizó con la finalidad de participar de una videoconferencia que reunió a varias escuelas en una experiencia de formación. En la Escuela B se utilizó el equipo, pero como proyector para realizar colectivamente la confección de una rúbrica de evaluación en el marco de la Red Global de Aprendizajes.

Recursos

Se destaca el uso de recursos tecnológicos en la Escuela A: laptop y proyector en tres salas observadas, como soporte de información en la mayoría de los casos. En una de esas instancias se utilizó para explicar el proceso de ingreso de información al sistema GURI y resultó más interactivo. En esa oportunidad, también se utilizaron dispositivos personales para reproducir los procedimientos que se solicitaban. Otro de los recursos tecnológicos utilizado fue el equipo de videoconferencias ya mencionado anteriormente.

En cinco de las seis salas se mencionó o se hizo circular material bibliográfico vinculado a las temáticas desarrolladas. En una sola de las salas se hizo referencia y se utilizó en el desarrollo de la sala material didáctico. Una tallerista de Segundas Lenguas, por iniciativa propia incorporó un planisferio en la sala que tenía como tema el abordaje de recursos para trabajar en geografía.

En la Escuela B también aparecieron los recursos tecnológicos. En una sala se utilizó el equipo de videoconferencia pero para elaboración de una rúbrica de evaluación que requirió de la discusión y producción colectiva de indicadores. En otro caso, también vinculado a la producción, se trabajó sobre la elaboración de un proyecto de talleres y en un tercer caso se utilizó la tecnología para la elaboración de un documento de selección de indicadores para la evaluación final de la escuela. En un caso se utilizó para proyectar información sobre una reunión mantenida por una de las maestras en representación de la escuela en el SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial).

En el caso de esta escuela los recursos tecnológicos fueron utilizados mayoritariamente para la producción pedagógica. En cinco de las seis salas observadas se citó o se distribuyó material bibliográfico.

Planificación y elaboración de la agenda

En el centro A esta tarea es diversa. En tres de las salas observadas, la planificación de la sala se realizó entre la directora y la subdirectora. En otra de las salas se suma la inspectora a esa dupla, y en las dos restantes fue realizada por los tres miembros del equipo director, directora, subdirectora y secretaria.

La agenda fue compartida al inicio de la sala en cinco de las seis salas observadas y en una de ellas no se comparte la agenda sino que se comienza directamente con el trabajo en el primer tema planificado.

En esa construcción de la agenda, llama la atención que en un caso de sala de maestros en que no se contempla a los talleristas de Educación Física y de Segundas Lenguas, ellos solicitan reunirse en otro espacio para tratar temas comunes de planificación y coordinación de actividades previstas.

En dos de las salas se los invita formalmente a participar de la temática planteada, en una instancia de formación sobre el área de ciencias sociales y en el segundo caso para socializar información sobre un episodio entre niños de la escuela.

Sólo en una oportunidad fue planificada una sala que desagregaba su integración con tareas diferenciadas para los maestros, por un lado y para los talleristas, por otro. Tanto en este caso, como en la sala en que por iniciativa de los talleristas solicitaron reunirse aparte, se utilizó el salón contiguo de reunión para el trabajo de este grupo de docentes.

En ninguna oportunidad los maestros con doble función, que también eran talleristas, participaron de esos encuentros, sino que permanecían en la sala con los maestros.

En el centro B la planificación de las salas se encuentra a cargo mayoritariamente por la directora, esto es en cuatro de las seis salas observadas. En un caso es de la directora, la secretaria y la inspectora, y en el caso restante es planificada por directora y secretaria.

De las seis salas observadas, en la mitad se compartió la agenda al inicio mientras que en la otra mitad se difundió previamente y se plasmó en el trabajo previo de los docentes respecto de las temáticas abordadas.

Todas las salas se desarrollaron en el mismo espacio de trabajo, con todo el personal reunido. Aunque se dividían el trabajo en equipos, en muchas oportunidades siempre desarrollaron el trabajo en el mismo salón.

Roles

En ambas escuelas, se observó la diversidad en los roles que se ejercían por distintas personas. No eran salas centradas en el director, sino que él asumía distintos roles a lo largo de las distintas salas observadas.

Al respecto, uno de los documentos aportados por un informante calificado (IC1) hace alusión a los roles que se pueden presentar en las salas de coordinación y sobre eso también se trabajó en profundidad en el seminario.

Se ha podido concluir a partir de la observación del funcionamiento de algunas Salas muy productivas, que la Sala requiere de nuevos roles. Cada participante juega uno que no siempre es coincidente con su función, pero es importante que la Sala cuente con responsables de

planificación, orientadores pedagógicos, coordinadores, informantes, secretarios de actas, moderadores, narradores.

(CEIP, 2015, p. 20)

Tanto en la Escuela A como en la Escuela B hubo un rol que se mantuvo siempre en la misma persona y fue el de *Secretario de Actas*. En el primer caso, fue ejercido por la subdirectora y en el segundo por la secretaria.

En el caso de la Escuela A en que los talleristas en dos oportunidades tuvieron su espacio independiente de coordinación, uno de ellos asumió esa responsabilidad por iniciativa propia. Una profesora de Segundas Lenguas en la primera oportunidad y la profesora de Teatro en la segunda.

Cabe destacar que (como fuera indicado en la presentación de la Escuela A) en el mes de agosto se creó en el sistema GURI una pestaña correspondiente a las *Salas Docentes*, donde figuran las actas de cada una de las salas. Esta pestaña figura en la página de acceso de los maestros al sistema y el inspector puede acceder a esos documentos una vez que el centro guarda la versión definitiva del mismo.

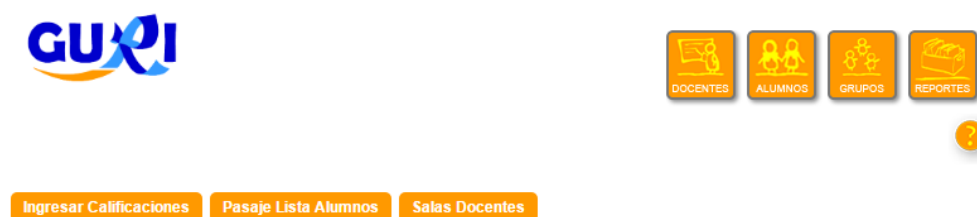


Figura 15. Visualización del acta de sala en el sistema GURI.

En la Escuela A apareció el rol de *orientador pedagógico* que, en el caso de la presencia de expertos en áreas del conocimiento, eran ellos mismos quienes lo ejercían. En otros casos, fue la directora o la subdirectora quien desarrollaba esa tarea.

Otro rol que se destacó fue el de *informante* en tres salas, en una de ellas fue la secretaria, en otra la directora y en una tercera sala fue ejercido por una psicóloga del equipo de Escuelas Disfrutables.

El rol de *coordinador* y de *dinamizador* fue asumido en la mayor parte de los casos por la subdirectora. En dos de esas oportunidades fue compartido con la directora. En ausencia de la subdirectora en una de las salas ese rol lo ejerció la secretaria con dificultades en la conducción y con consignas poco claras.

El rol de *monitoreo* en los casos en que la sala se subdividió también fue ejercido por la subdirectora. En esas reuniones de talleristas el rol de *coordinador* lo ejercieron diversos profesores y en ambas oportunidades tres de ellos realizaron la tarea colaborativamente, dinamizando o dirigiendo la discusión.

El director, como puede notarse, asumió diversos roles complementándose con la subdirectora. Cuando una de ellas asumía el rol de orientador pedagógico, la otra asumía el de coordinador o dinamizador. Durante las propuestas de trabajo en pequeños grupos de discusión teórica sobre algún tema, en la elaboración de propuestas, en intercambios sobre los grupos o en el diseño de actividades, tanto la directora como la subdirectora participaron activamente en los equipos.

En el caso de la Escuela B, en cinco de las seis salas el rol de *coordinador* fue ejercido por la directora. En la sala en que la directora no participó por acompañar una actividad de campamento, el rol lo ejerció la secretaria, aunque con dificultades en la conducción y con consignas confusas. También la directora ejerció en dos oportunidades el rol de *orientador pedagógico*.

En cuatro de las seis salas hubo maestros que desarrollaron la tarea de *informante* y en una de las instancias ese rol fue compartido con la directora. La temática en el primer caso tuvo que ver con el procedimiento de elaboración de una rúbrica para evaluar en escritura, por parte de una maestra que participó de una jornada de formación al respecto. En otra, el tema fue la participación de una maestra en la reunión de instituciones educativas de la zona y por eso ejerció el rol de *informante*. En las otras dos oportunidades fueron abordadas situaciones de niños de la escuela en donde la maestra de referencia socializó información al respecto.

En tres de las seis salas la directora ejerció el rol de *dinamizador*, coincidiendo con propuestas de salas en donde la discusión en pequeños grupos o el grupo total fueron el principal instrumento de búsqueda de acuerdos.

Tipo de interacción

Las dinámicas de trabajo propuestas en el transcurso de las salas dependieron de la temática que se iba a abordar y de la consigna que se proponía trabajar por parte de quienes conducían la sala.

En la Escuela A se observó una gran presencia de la exposición a cargo de una persona, aunque con intervenciones del resto de los participantes. Esto se concentra sobre todo en la participación de otros agentes en la sala: experto en Matemática, en Geografía, psicólogo del equipo de Escuelas Disfrutables, o por parte de la directora o subdirectora, en otras dos oportunidades. Eso hace un total de 5 salas en donde se concentró gran parte del tiempo en la escucha como actividad principal de los participantes.

Esa escucha en cuatro de las cinco salas se complementó con momentos de trabajo en pequeños grupos o de discusión en el grupo total. En todas las salas, salvo en la que se realizó la videoconferencia, la discusión en pequeños grupos o en el grupo total aparece como propuesta para la toma de decisiones en alguno de los temas propuestos.

En el caso de la Escuela B, la exposición sólo aparece en una parte de una sala como socialización de la participación de una maestra en una reunión con instituciones educativas de la zona. En el resto de las salas aparece la discusión como la forma de trabajo recurrente, en dos oportunidades propuesta en el grupo total y en las otras cuatro salas se propuso la discusión en pequeños grupos para luego realizar la socialización en el grupo total.

Uso de los tiempos

A la hora de clasificar el uso del tiempo durante las salas se tuvieron en cuenta tres ejes principales de trabajo:

- Eje pedagógico-didáctico.
- Eje sociocomunitario.
- Eje organizativo-administrativo.

En uno de los documentos que formaron parte del análisis, estos mismos son los ejes que inspección técnica sugiere que se implementen en las salas de coordinación.

Sin embargo, a la hora de clasificar el tipo de actividades que se desarrollaba en ese ámbito, claramente el tercer eje requería de una subdivisión para diferenciar mejor las tareas que se desempeñaban: de carácter organizativo o administrativo. Es así que entonces presentamos cuatro ejes en vez de tres.

A continuación, se presenta una tabla con la descripción de los temas tratados en de cada una de las escuelas, el tiempo utilizado y el eje al que corresponde.

ESCUELA A	TIEMPO DESTINADO A EJES DE TRABAJO	ESCUELA B	TIEMPO DESTINADO A EJES DE TRABAJO
1 A SALA DE MAESTROS	1 hora y 30 minutos: GRUPO 1 Eje pedagógico didáctico.	1 B SALA DE MAESTROS	1 hora: Eje pedagógico didáctico. -Elaboración de una rúbrica de

	<p>-Formación permanente: Área del Conocimiento Matemático.</p> <p style="text-align: center;">GRUPO 2</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Planificación de actividades, coordinación entre talleristas.</p> <p style="text-align: center;">30 minutos:</p> <p>-Aspectos organizativos de la sala.</p> <p style="text-align: center;">-Revisión de acuerdos.</p>		<p>evaluación.</p> <p style="text-align: center;">35 minutos:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Elaboración de una secuencia de geometría.</p> <p style="text-align: center;">15 minutos:</p> <p>Eje administrativo.</p> <p>-Digitalización de la información.</p>
<p style="text-align: center;">2 A</p> <p style="text-align: center;"><i>SALA DE MAESTROS</i></p>	<p style="text-align: center;">2 horas:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Formación permanente: Área del Conocimiento Social.</p>	<p style="text-align: center;">2 B</p> <p style="text-align: center;"><i>SALA GENERAL</i></p>	<p style="text-align: center;">1 hora y 40 minutos:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Elaboración de un Proyecto de Talleres.</p> <p style="text-align: center;">20 minutos:</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Participación en actividades del SOCAT.</p>
<p style="text-align: center;">3 A</p> <p style="text-align: center;"><i>SALA GENERAL</i></p>	<p style="text-align: center;">1 hora y 10 minutos:</p> <p>Eje administrativo.</p> <p>-Digitalización de la información.</p> <p style="text-align: center;">10 minutos:</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Planificación de actos culturales.</p> <p style="text-align: center;">30 minutos:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Coordinación entre maestros y talleristas.</p>	<p style="text-align: center;">3 B</p> <p style="text-align: center;"><i>SALA GENERAL</i></p>	<p style="text-align: center;">15 minutos:</p> <p>Eje socio comunitario.</p> <p>-Ausentismo.</p> <p>-Seguimiento de niños.</p> <p style="text-align: center;">15 minutos:</p> <p>Eje administrativo.</p> <p>-Normativa.</p> <p style="text-align: center;">1 hora y 30 minutos.</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Criterios de promoción.</p>

	<p>*Actividades.</p> <p>*Seguimiento de niños.</p> <p>*Criterios comunes para la elaboración de los carné.</p>		<p>5 minutos:</p> <p>Eje organizativo.</p> <p>-Actividades especiales.</p>
<p>4 A</p> <p>SALA GENERAL</p>	<p>5 minutos:</p> <p>-Presentación de la agenda.</p> <p>20 minutos:</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Planificación de actos culturales.</p> <p>GRUPO 1</p> <p>15 minutos:</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Evaluación de actos culturales.</p> <p>25 minutos:</p> <p>Análisis de condiciones de trabajo.</p> <p>40 minutos:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Análisis de la evaluación y proyecciones.</p> <p>-Formación permanente: Área del Conocimiento de Leguas.</p> <p>GRUPO 2</p> <p>1 hora y 25 minutos.</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Planificación de actos culturales.</p> <p>GRUPO TOTAL</p>	<p>4 B</p> <p>SALA GENERAL</p>	<p>15 minutos:</p> <p>Eje administrativo.</p> <p>-Normativa.</p> <p>-Digitalización de la información.</p> <p>1 hora y 10 minutos.</p> <p>Eje socio comunitario.</p> <p>-Seguimiento de niños.</p> <p>-Formas de comunicación con la comunidad.</p> <p>-Toma de decisiones.</p> <p>30 minutos.</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Criterios de promoción.</p>

	<p>5 minutos:</p> <p>-Presentación del trabajo del grupo 2.</p>		
<p>5 A</p> <p>SALA DE MAESTROS</p>	<p>40 minutos:</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Situación de un niño.</p> <p>-Toma de decisiones.</p> <p>1 hora:</p> <p>Eje pedagógico didáctico:</p> <p>-Formación permanente: Área del Conocimiento de la Naturaleza.</p>	<p>5 B</p> <p>SALA GENERAL</p>	<p>1 hora y 20 minutos:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Evaluación institucional.</p> <p>20 minutos:</p> <p>Eje organizativo:</p> <p>-Actividades especiales.</p>
<p>6 A</p> <p>SALA DE MAESTROS</p>	<p>30 minutos:</p> <p>Eje administrativo.</p> <p>-Digitalización de la información.</p> <p>30 minutos:</p> <p>Eje pedagógico didáctico.</p> <p>-Criterios de promoción.</p>	<p>6 B</p> <p>SALA DE MAESTROS</p>	<p>1 hora:</p> <p>Eje sociocomunitario.</p> <p>-Planificación de actos culturales.</p> <p>30 minutos:</p> <p>Eje organizativo.</p> <p>-Tiempos y espacios para la jornada propuesta.</p> <p>30 minutos:</p> <p>Análisis de condiciones de trabajo.</p>

Figura 16. Uso de los tiempos, Escuela A y B.

En el siguiente gráfico podemos observar el uso del tiempo agrupado por ejes para el conjunto de las salas observadas en cada una de las escuelas.

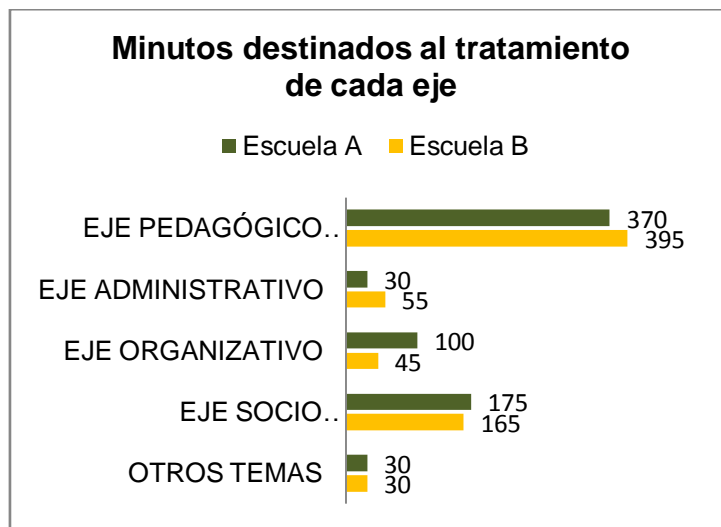


Figura 17. Uso de los tiempos en todas las salas observadas.

Esto nos permite afirmar en primer lugar que el uso del tiempo es similar en ambas escuelas para cada uno de los ejes. La mayor parte del tiempo se utilizó para el tratamiento de temáticas vinculadas a lo pedagógico didáctico y la mitad de ese tiempo para aspectos sociocomunitarios.

El eje administrativo y el eje organizativo sumados tienen un destino de tiempo similar con énfasis en lo organizativo.

En el caso de *otros temas* coincide en ambas escuelas que se registraron discusiones vinculadas a condiciones de trabajo y representa la misma cantidad de tiempo en cada una de ellas.

Si analizamos el porcentaje de tiempo en cada una de las escuelas podemos seguir extrayendo información relevante.

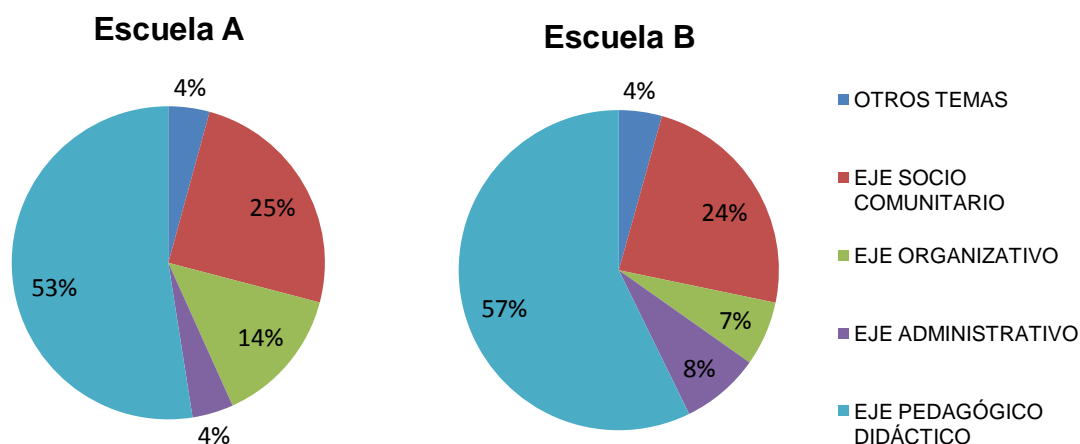


Figura 18. Porcentajes de los ejes de trabajo en las salas observadas.

El tratamiento al eje pedagógico didáctico es muy similar, ocupando más del 50% del tiempo total observado, lo que no quiere decir que se le haya destinado la mitad del tiempo de cada sala sino que la prioridad fue diversa, así como pudo observarse en la tabla descriptiva anterior. Sin embargo, en el tiempo total observado es significativa la prioridad a ese eje.

No obstante, el tipo de actividades desarrolladas en cada escuela dentro del mismo eje difieren profundamente. Este aspecto será recogido más adelante dentro de la descripción de los hallazgos de esta investigación porque merece especial atención.

El eje sociocomunitario tiene una representación muy similar y en la Escuela A se le dio más peso a lo organizativo ante lo administrativo y en la Escuela B el peso de ambos ejes es muy similar.

La tarea administrativa también requerirá de un abordaje específico, dada la actual generación de documentación en línea que requiere de tiempos de procesamiento y digitalización por parte de los docentes.

Luego de analizada la información proveniente de la pauta de observación se procedió a analizar en profundidad lo ocurrido en cada sala minuciosamente.

En primer lugar se realizó la desgrabación de cada una de las salas conjuntamente con la narrativa construida y la pauta de observación. En esta etapa se utilizaron las fotografías para recrear la instancia. A medida que se realizaba la *inscripción* de lo sucedido íbamos destacando los principales ejes o dimensiones abordadas. En un nuevo abordaje del análisis le asignamos un código a cada fragmento de lo sucedido.

A continuación se ejemplifica un registro de observación con las dimensiones explicitadas.

Sala 3. Escuela B.

Fecha: 12/10/2016.

Horario de observación: 17 y 10 a 19 y 35 horas.

Horario de sala: 17 y 30 a 19 y 40 horas.

Lugar: Salón 1.

Tipo: General.

Participación: Directora, Secretaria. 12 maestros y 9 talleristas.

Hora	Inscripción	Principales ejes identificados	Asignación de códigos
17:10	<p>Los profesores de inglés se encuentran coordinando entre ellos.</p> <p>Llega una profesora de teatro y una de las profesoras de inglés inicia el intercambio sobre un grupo y casos de niños de ese grupo.</p> <p>Mientras tanto en la Dirección también se están resolviendo situaciones como detalles para una salida didáctica, actividad con cometas y jornada de pintura de juegos con las familias.</p>	<p>Coordinación entre talleristas.</p> <p>Situaciones de niños.</p> <p>Coordinación de actividades: salidas didácticas, jornadas con las familias.</p>	<p>OTRAS TAREAS DOCENTES.</p> <p>-Coordinación entre talleristas.</p> <p>INTERCAMBIOS ESPONTÁNEOS.</p> <p>-Situaciones de niños.</p> <p>-Actividades.</p>
17:35	<p>Se da comienzo a la sala. El primer tema es Ausentismo y se da lectura a un nuevo protocolo del 06 de octubre de 2016.</p> <p>Se hace referencia al registro del ausentismo en GURÍ en donde sólo puede completar información el Director o el Secretario.</p> <p>Se describen los pasos a seguir.</p>	<p>Aspecto administrativo.</p> <p>Normativa.</p> <p>Digitalización de la información.</p>	<p>EJE ADMINISTRATIVO.</p> <p>CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA.</p>

<p>Se intercambia sobre situaciones de ausentismo en la escuela.</p> <p>Se analiza el caso en que no se pueda realizar una comunicación telefónica que figura como el primer paso en el protocolo. En ese caso se elabora una citación escrita “que fue lo que hicimos en muchos casos en la escuela este año”, afirma la Directora.</p> <p>En una tercera opción se concurre al domicilio con un referente de la institución y otro de la comunidad.</p> <p>La Directora hace referencia a la figura de la comisión de fomento para estos casos y lo vincula con una circular de esa comisión.</p> <p>El cuarto paso consiste en la comunicación con el Programa de Escuelas Disfrutables.</p> <p>Una maestra interviene observando que lo que cambia es la intervención de la policía comunitaria.</p> <p>El acceso del Programa de Escuelas Disfrutables será mediante el sistema de GURÍ con la autorización del Director o secretario del centro.</p> <p>En el caso en que se hayan agotado todas las instancias, se deriva al Inspector de zona el caso de ausentismo que también recibe las alertas en el sistema.</p> <p>“¿Qué casos de ausentismo tenemos?”, plantea la Directora y comenta que estuvo observando en el sistema de GURÍ los porcentajes de asistencia, con</p>	<p>Socialización y análisis.</p> <p>Acciones de la escuela.</p> <p>Responsabilidad compartida, intervención de Comisión Fomento.</p> <p>Intervención de Escuelas Disfrutables.</p> <p>Sistema digitalizado, circulación de información.</p> <p>Intervención del Inspector.</p> <p>Análisis de la situación en la escuela.</p>	<p>EJE SOCIOCOMUNITARIO.</p> <p>PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD.</p> <p>SEGUIMIENTO DE LOS NIÑOS.</p> <p>DIGITALIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.</p> <p>Ventajas: visualización de la información (escuelas disfrutables, inspección).</p>
---	---	---

	un 90% de asistencia promedio y con las clases de inicial, primero y segundo que registran porcentajes menores del promedio.	Lectura de datos del sistema de GURÍ, interpretación de porcentajes de asistencia por clase y de la escuela.	-Ventajas: posibilidades de devolución de información al docente.
--	--	--	---

Figura 19. Ejemplificación del proceso de análisis.

A partir de la interpretación de lo que sucedió en cada sala se fueron construyendo tablas explicativas con códigos que luego fuimos agrupando para conformar las principales categorías, algunas definidas a priori con el aporte a los distintos autores trabajados y en otros casos como producto del proceso de investigación.

En un primer momento, describimos las que guardan más relación con el desarrollo de la profesión docente y en un segundo momento las que intervienen en los procesos de mejora educativa. Al final, describimos algunos aspectos emergentes.

3.6.2. Análisis de categorías vinculadas al desarrollo de la profesión docente

A continuación, describimos cada una de las categorías y cómo se evidenciaron a partir de las observaciones, así como su reafirmación en palabras de los protagonistas o en lo que indicaban los documentos orientadores analizados. La primera categoría surge en el proceso de investigación mientras que las tres restantes fueron preestablecidas a la luz del marco teórico.

Colectivo docente

Refiere al concepto de equipo, trasciende la reunión de los docentes para conformar una visión de conjunto de todo el personal, que además de compartir distintos momentos de la jornada, comparten un discurso común, requieren de mecanismos de socialización de la información en forma constante y generan sentido de pertenencia.

En las entrevistas con los informantes calificados visualizamos la referencia a la construcción de los colectivos docentes en las Escuelas de Tiempo Extendido.

El Informante Clave 1(IC1) cuando define la finalidad de la sala hace alusión a la necesidad de contar con el otro. Define a la sala como el lugar “(...) donde piensan que la palabra coordinación es la clave para entender este Proyecto, donde no puedo trabajar en solitario” (p. 2).

En el mismo sentido, el Informante Clave 2(IC2) sostiene: “Yo creo que hay una preocupación y para que los colectivos docentes sean realmente colectivos, tienen que trabajar en forma colaborativa” (p. 1).

En ambas entrevistas, hacen referencia a la integralidad que permite esta modalidad de escuela y las fortalezas de cada uno de los grupos, tanto maestros como profesores, con enfoques diversos.

Sin embargo, hay un grupo de talleristas pertenecientes al área del conocimiento artístico, que no participan de todas las salas, sino cada quince días. Esta situación es reconocida como un problema a resolver desde el punto de vista presupuestal y organizativo, aspecto que aparece con fuerza también en las entrevistas grupales.

En el centro A, la primera referencia fuerte al concepto de colectivo docente aparece en la Sala 4(S4A) cuando se evalúa una propuesta de puertas abiertas a la comunidad durante un fin de semana.

La directora hizo referencia a la percepción de equipo y el compromiso de los docentes en el desarrollo de las actividades. “Yo quiero primero y antes que nada agradecer a todos, porque si no fuera porque nos involucramos y de alguna manera nos ponemos la camiseta, estas cosas no hubieran salido (...)” (S4A, p. 24). Más adelante una maestra agrega “Se notó que había un equipo trabajando, todos pusimos algo” (S4A, p. 26).

En la sala siguiente y en ocasión de tratar el caso de un niño, vuelve a aparecer la referencia al equipo en la relevancia de socializar la información, estar todos informados de lo ocurrido y mantener coherencia en el discurso en la comunicación con las familias sobre el tema.

Durante la última sala observada en ese centro, también se observó la preocupación por mantener una visión de conjunto: en los criterios de promoción de los niños y en las reuniones informativas con las familias en casos de promoción comprometida. Esas reuniones eran desarrolladas por el maestro y algún profesor tallerista, en algunas ocasiones durante el desarrollo de la sala. El objetivo era poder trasladar también a las familias esa imagen de equipo, de colectivo docente, coherente con la propuesta de escuela en donde muchas personas intervienen en la enseñanza y aprendizaje de los niños.

En el centro B la referencia al colectivo aparece en la sala 2 ante la necesidad de socializar el caso de un niño, en la primera parte. En un segundo momento de la misma sala, se traslada lo ocurrido en una reunión de instituciones educativas de la zona con una clara postura de participación como equipo en actividades extraescolares y sociocomunitarias. Sobre este punto percibimos un especial interés por posicionar a la escuela en el barrio e incidir en la toma de decisiones para la generación de oportunidades de desarrollo para los niños.

En la sala 3(S3B) nuevamente se socializa el caso de un niño y acuerdan colectivamente la participación de su maestro, talleristas y equipo director en un encuentro con la familia para trasladar la problemática y plantear la búsqueda de estrategias que se puedan acordar entre las partes.

La necesidad de presentarse a las familias como un colectivo apareció también en la intervención de una directora en el seminario cuando alude a la importancia de presentarse a los padres como un “colectivo que trabaja con los niños”, y “que el padre no se sienta invadido, pero que vea que hay en el colectivo docente, una fortaleza” (SEM, p. 7), agrega la ponente.

En la segunda parte de la sala 3 es muy fuerte la presencia de esta construcción de una visión de conjunto a partir de la propuesta de discutir los criterios de promoción y los casos de niños que podrían tener su promoción comprometida. Se realiza en una sala general con el aporte de los talleristas y de los maestros, no solo del año en curso sino de años anteriores o de otros maestros que comparten las mismas familias. Este aspecto se vincula con la estabilidad del personal como un aspecto que favorece el conocimiento de las familias y de los niños de la escuela.

La directora plantea la consigna como la necesidad de:

(...) ir definiendo los criterios de promoción, que fuera una decisión del colectivo docente. Que si bien el peso en la decisión y la que conoce más a los gurises desde lo pedagógico es la docente de aula, está bueno que cada quien vaya aportando su mirada. En realidad, la escuela tiene como un formato especial, es de Tiempo Extendido (...) como para dar esta mirada integral (...). Hablamos también de que en realidad los niños son institucionales, no son de los docentes ni de la maestra de ese grado, son de la escuela, de toda la institución, por lo tanto, todo lo que refiere a tomar decisiones de ellos, nos corresponde a todos. Y corresponde también tomar esa decisión en base a las maestras del grado anterior y ya tenemos alguna idea de quienes van a ser las maestras del año próximo.

(S3B, p. 26-27)

Hacen énfasis en la socialización de la información, en la comunicación con las familias con un discurso único, en presentar las decisiones como producto de todo el equipo docente a partir de la evaluación en las distintas áreas de conocimiento, tanto en el trabajo con el maestro como en los talleres.

En la sala siguiente se continúa trabajando en este mismo tema como segundo punto de la agenda. El primer tema también alude a la visión de conjunto y a la coherencia en el discurso ante un problema que se suscitó con algunas familias de un grupo.

En esa oportunidad, no solo se socializa la información, sino que aparece como emergente la preocupación por las formas de comunicación con las familias y lo que se traslada desde la escuela a

través de distintos medios. La directora hace énfasis en las vías de comunicación formal y cuestiona la participación de los maestros en grupos de *whatsapp* con los padres. La necesidad de algunos acuerdos mínimos de funcionamiento vinculados a las formas de comunicación y de participación de las familias ocupa gran parte de la sala.

Tanto en la sala 3 como en la sala 4 trabajaron sobre normativa vinculada a ausentismo, en el primer caso, y a salidas didácticas, en el segundo. En ambas oportunidades la directora resaltó la importancia del conocimiento de las circulares vinculadas a esos temas por todo el personal de la escuela y la responsabilidad compartida antes situaciones problemáticas que puedan generarse.

En la sala 5(S5B), en la que se elabora la evaluación final, aparece la visión de conjunto en esa construcción. La secretaria afirma "(...) que en realidad si quieren una evaluación final tendría que ser en todas las áreas y en todos los grados, sino no tiene sentido, no estamos evaluando tiempo extendido" (S5B, p. 56). Esto lo fundamenta en la propuesta enviada por inspección que no contempla a educación inicial ni a los talleres.

Este aspecto que marca lo curricular como una mirada conjunta de todo lo que compone la propuesta de la escuela aparece en muchas oportunidades en forma confusa en el discurso de muchos de los entrevistados. Por eso, este aspecto merece una especial relevancia y será abordado puntualmente más adelante.

En esa misma sala estaba prevista la participación de la inspectora como parte del trabajo sobre la evaluación, pero por problemas de salud no pudo estar presente. Sin embargo, percibimos la referencia a la misma como parte del equipo docente. Este aspecto se reitera en la última sala observada en referencia a la presencia constante de acompañamiento a los docentes y en especial al equipo director.

En esa sexta sala de observación se planificó la muestra de fin de año como una sucesión de actividades significativas de todo el año. Una vez más estuvo plasmada la necesidad de mostrarse y participar como colectivo junto a las familias. Prueba de eso fue la elección del día y hora de realización para que se contemplaran las situaciones de los docentes que trabajaban doble turno y que todos pudieran participar y en la selección de actividades para que el trabajo de todos se viera plasmado en esa oportunidad de encuentro con la comunidad.

En las entrevistas grupales en cada centro podemos evidenciar en palabras de los protagonistas el valor de la sala para el encuentro con todo el personal de la escuela.

En la primera entrevista le dan relevancia al espacio de conocimiento de todo el personal y al sentido de pertenencia:

(...) para mí es un espacio donde obviamente coordinamos la mañana y la tarde, todos los profesores, los talleristas con los maestros de la tarde y es un espacio también para conocerse, ¿no?, porque también todos trabajan en lo mismo, metidos en el mismo proyecto y con los mismos niños. Entonces pasa que primero que nada se conoce cada uno de los actores (...).

(T1A, p.1)

Respecto del abordaje conjunto con las familias sostienen que refuerza la visión de conjunto, la percepción de equipo, "(...) como maestra tratas de hacer el intercambio con el tallerista y con el padre y hablas del tallerista pero con propiedad, te enfrentas a una familia hablando (...) y ahí se ve el equipo (...)"(MA, p.9).

En la entrevista grupal con el centro B también aparece claramente este aspecto: "Porque los niños son los mismos niños, si los niños que tenemos que hablar que son un problema porque se ha dado muchísimas veces, problemas de conducta, problemas familiares...son los mismos niños que ellos atienden" (MTB, p.4)

Un tema que apareció en la entrevista con los informantes clave, pero que cobra especial relevancia en el sentimiento de los propios actores es la participación de los talleristas solamente cada quince días y no en todas las salas de coordinación. Así lo expresa una tallerista:

(...) es un poco para mí una grieta entre lo que es la parte teórica de lo que implica el programa de Tiempo Extendido y la realidad práctica (...), porque realmente somos un colectivo y en esta escuela realmente se apunta mucho. Creo que hay de parte de las maestras una gran apertura al tema de que los profesores, a nuestro trabajo como profesores y no como maestros, que es una forma distinta de trabajo la que tenemos con el niño, una realidad distinta.

(T2A, p.2)

Coincide la expresión de grieta de la tallerista de la Escuela A con la expresión de la tallerista de la Escuela B como una brecha, "hay como una brecha, así, hundida de los talleristas (...)" (TB, p.4).

Ambos grupos reconocen la importancia de que todos los docentes participen de todas las salas. En el centro B se destaca el siguiente intercambio: "A mí me parece que en realidad los talleristas deberíamos estar en todas las coordinaciones, por ejemplo" (TB, p.4); "Yo estoy de acuerdo con eso" (MTB, p.4); "Yo también" (MB, p.4).

Más adelante, vuelve a aparecer el tema vivenciado como una fractura en ese colectivo, "(...) yo no estoy de acuerdo con los quince días de ustedes porque eso corta el proceso" (MTB, p.6). "Es espantoso. No sabemos ni de lo que están hablando en la coordinación que nos toca" (TB, p.6). "Quince días es mucho tiempo para que vos te vuelvas a poner al día, y después pasan quince y te vuelvas a poner al día" (MTB, p.6).

Respecto a la planificación de las salas y la representación de los talleristas en la agenda también se expresa la misma fractura: “Hay salas en donde uno no se ve reflejado en nada en la temática que está teniendo, entonces es preferible dejarlo pasar y no decir nada (...). Me parece que uno a veces no se siente representado y uno tiene derecho también” (TB, p.9-10).

Sin embargo, cuando se logra superar esa dificultad y se logran procesos de trabajo colectivo la sensación es reconfortante. Así lo expresa una tallerista: “Esas cosas que te hace feliz cuando sale un proyecto de todos, es difícil” (TB, p.13).

Por su parte, las directoras definen a la sala como el espacio de encuentro para que la escuela sea una sola y no que se fragmente en función de la dinámica de los talleres en un turno y las clases con los maestros por otro. La directora del centro A (DA) plantea: “Donde el colectivo sienta más que es una institución y no la mañana y la tarde. Entonces la sala es como el espacio que genera esa construcción de que es una escuela y que todos estamos implicados en el mismo proyecto” (DA, p.1). Mientras que la directora del centro B (DB) sostiene “(...) que la escuela sea una a pesar de la diferente propuesta entre la mañana y la tarde, y el cambio de personal entre la mañana y la tarde” (DB, p.2).

En este caso, también se refuerza el espíritu de trabajo que se quiere transmitir desde la dirección basado en la participación y en una gestión democrática: “(...) donde todos podamos participar y construir la escuela juntos” (DB, p.3). “Sin duda que el trabajo en solitario no se puede, no se hubiera logrado esto si la gente no se hubiera involucrado y las compañeras no hubieran tirado de esta máquina de la misma manera, pero hay una cultura de trabajo colaborativo que se está instalando en la escuela y eso está muy bueno” (DB, p.7).

En el seminario, la ponente hizo especial referencia a la construcción de esa noción de colectivo docente para sumar en la diversidad de los docentes y para presentarse como un todo fortalecido, tanto hacia adentro de la escuela como en el discurso con las familias y la comunidad.

Uno de los documentos (D1) analizado en esa oportunidad, y que formó parte de nuestro cúmulo de información, hace referencia explícita a este aspecto señalando. Las salas docentes apuntan a potenciar a los equipos docentes “(...) construyendo una visión y un compromiso compartido sobre el quehacer escolar (...)” (D1, p.2).

Aspecto vincular

Aparece como una subcategoría que aporta a la noción de colectivo docente. Guarda relación con las actividades o referencias a los aspectos de socialización, de vínculo afectivo entre los integrantes del equipo docente en el contexto de las salas docentes. En este sentido, aparecieron durante las salas

observadas referencia a eventos sociales fuera de la escuela, o en la misma sala circulaban regalos o meriendas para compartir con motivo de alguna celebración.

En la primera sala del centro A se hizo mención a los cumpleaños de dos docentes y en la sala 3 también se entrega un regalo a la secretaria. En esa misma sala también se hace referencia a una salida recreativa con motivo de celebrar el Día del Maestro y en la sala siguiente se entregó un regalo a algunos talleristas por la misma conmemoración. En la sala 5 evalúan el festejo realizado y agendan una nueva fecha de encuentro como despedida del año.

En el centro B no se percibieron referencias al aspecto vincular del grupo en el contexto de la sala, salvo en la sala 2 que se compartió un lunch por motivo del Día del Maestro.

Pensamiento colectivo

Hace referencia al trabajo colaborativo para el diseño de propuestas de proyectos, secuencias, actividades especiales. Implica procesos de intercambio en el colectivo para la búsqueda de soluciones a problemas a través de acuerdos y toma de decisiones. Alude a la unicidad de la propuesta educativa, es la suma de las opiniones o propuestas para un producto común.

En la entrevista a la Informante Calificada 1 (IC1), ella hace referencia al pensamiento colectivo en los siguientes pasajes. En referencia a la finalidad de la sala afirma: "Porque la concebimos como un espacio necesario e indispensable para crear y aunar criterios, pero sobre todo para crear ese Proyecto de Centro que cada escuela con su colectivo debe implementar" (IC1, p.1).

En relación a la modalidad de escuela y a la necesidad de la construcción de un proyecto colectivo sostiene que "(...) tenemos que pensar en habilitar cabezas, que piensen en un proyecto distinto a una escuela de cuatro horas (...)" (IC1, p.2).

Finalmente, a la hora de pensar en las condiciones que debe reunir la sala para convertirse en un instrumento de construcción, afirma que "(...) tengo que pensar en un maestro que comparte su planificación, un maestro abierto" (IC1, p.2).

En la Escuela A, el pensamiento colectivo aparece en la Sala 3 como elaboración de una propuesta de muestra a la comunidad. Nuevamente, en la Sala 4 en referencia a la elaboración de una propuesta cultural para la fiesta de fin de curso, así como para la despedida de los sextos años de la escuela. Intercambian propuestas y construyen acuerdos al respecto. La subdirectora expresa: "Hay que ir planificando lo que es cultural, pensar en un tema posible que unifique, un hilo conductor, después eso lo vamos a compartir con todo el colectivo" (S3A, p.22).

Esa sala es dividida en dos grupos, el grupo de talleristas se dedica a planificar la propuesta para la fiesta de fin de año a partir de los diversos aportes, mientras que el grupo de maestros y maestros-talleristas analizan la evaluación de aprendizajes. También en la discusión de este segundo grupo aparece la referencia al pensamiento colectivo referido a la necesidad de acuerdos de toda la escuela en formas de enseñar y en la elaboración de secuencias de contenidos en el área de lenguas, específicamente en escritura que era el eje de la evaluación.

Una vez reunidos los dos subgrupos de docentes se presenta en la sala general la propuesta elaborada por los talleristas para los actos culturales señalados y nuevamente se apuesta al pensamiento colectivo sumando opiniones o propuestas a lo elaborado.

En la Sala 5, que en su primera parte estuvo centrada en el estudio de caso de un niño, observamos el pensamiento colectivo en la búsqueda de soluciones y en las propuestas de toma de decisiones para abordar la problemática analizada. En la segunda parte de la sala, en donde se trabaja sobre el área de conocimiento de la naturaleza y las formas de enseñar y de aprender, acuerdan en la necesidad unificar criterios. La subdirectora expresa: "(...) sería bueno consensuar, que se vea una secuencia de trabajo y el mismo criterio, que haya un consenso porque hay distintas maneras de enseñar (...)" (S5A, p.32). Esto lo plantean para el año siguiente.

En la Escuela B el pensamiento colectivo aparece desde la primera sala (S1B) en la propuesta de elaboración de una secuencia de geometría. En esa construcción la directora promueve la suma de aportes: "Acá la maestra XXX trajo algunas actividades para la secuencia, la compañera de sexto también, y yo acá traje el libro en donde señalé algunas (...)" (S1B, p.7). Se intercambian propuestas, se plantea la necesidad de acuerdos y la toma de decisiones compartidas para que toda la escuela trabaje en el mismo sentido, desde inicial hasta sexto año.

En la Sala 2 de la misma escuela, trabajan en la construcción de un proyecto de los talleristas al cual se integran también los maestros de grado. Comparten el trabajo previo en donde cada uno realizó su aporte y se discuten objetivos y nombre del proyecto en el grupo total. Intercambian propuestas y discuten en pequeños grupos para darle unicidad a la propuesta. Acuerdan en la forma de plasmar cada uno de los ítems del proyecto y cada uno aporta al documento colectivo. Este trabajo se desarrolla tanto en la sala como fuera de ella.

En la Sala 3 (S3B), a raíz del estudio del caso de un niño, plantean la necesidad de buscar soluciones compartidas y tomar decisiones al respecto del problema. También en referencia a los criterios de promoción y la necesidad de que exista un acuerdo institucional al respecto. La directora afirma que "(...) los niños son institucionales, no son de los docentes ni de los maestros de ese grado, son de la escuela, de toda la institución, por lo tanto todo lo que refiere a tomar decisiones de ellos nos corresponde a todos (...)" (S3B, p.27).

En la Sala 4 (S4B) también analizan el caso de un niño y nuevamente plantean la necesidad de acuerdos. Ese problema derivó a cuestiones más generales del trabajo con la familia y las formas de comunicación, revisando aspectos organizativos del centro sobre los cuales necesitaban llegar a acuerdos y tomar decisiones. El uso de los espacios comunes y de recreo aparecen como focos donde trasladar también acuerdos de funcionamiento para lo cual se intercambian propuestas y se proponen soluciones a distintos problemas detectados. Sin embargo, en esa oportunidad no pudieron llegar a acuerdos de funcionamiento y la directora propuso pensar individualmente sobre estos temas y retomar la problemática en una nueva sala, "(...) la idea es que se pongan a pensar cosas que nos puedan servir a todos (...)" (S4B, p.51).

En la Sala 5 se propone pensar colectivamente acerca de la evaluación final y los indicadores a jerarquizar como escuela para esta oportunidad. Acuerdan elaborar un documento al respecto a partir del intercambio de propuestas y la toma de decisiones que se plantean. Reflexionan sobre la propuesta de evaluación planteada por inspección y la pertinencia en una escuela con la modalidad de Tiempo Extendido. Se dividen en equipos de trabajo y aportan a un documento compartido en *Google Drive*.

En esa misma sala intercambian propuestas de regalo de fin de año para los niños y la forma en que presentarán las producciones del año, tanto con los maestros de referencia como con los talleristas.

En la última sala observada aparece el intercambio de propuestas para la elaboración de una muestra de talleres, intentado que sea representativo de lo que se ha trabajado durante el año. Con los diversos aportes fueron construyendo la dinámica y las distintas presentaciones que formarían parte de esa actividad.

En las entrevistas realizadas también se destaca, en palabras de los protagonistas, la necesidad de trabajar en la sala en procesos de pensamiento colectivo.

Respecto de la importancia de contar con el aporte de todos los docentes para analizar situaciones de niños, la maestra tallerista de la entrevista grupal en la Escuela A (MT1A) plantea: "Cómo se ve el niño en el taller y cómo se ve en la tarde, ahí hay mucho intercambio. Con respecto las estrategias, a veces se dice lo que hace el tallerista y lo que hace el maestro" (p.1). Una de las talleristas (T1A) agrega: "Es el encuentro que uno tiene como decía con los maestros, con los demás actores, con otros profesores para ver cómo funciona un niño, ya sea con la maestra o con los profesores" (p.7).

En cuanto a la necesidad de intercambiar opiniones, en la entrevista grupal del centro B, la maestra tallerista (MTB) afirma: "Es un espacio donde cada uno puede volcar lo que le parece mejor para la escuela, o disentir o aceptar porque no todos pensamos lo mismo, y en ese espacio se puede decir, ¿verdad?, para tomar decisiones" (MTB, p.1). Esta misma persona agrega más adelante: "Quieras o

no, te estás obligando a decir 'Bueno a ver, ¿qué hacemos?, ¿cómo lo hacemos?'" (MTB, p.6), y reafirma "(...) que cada uno diga lo que le parece en un clima de diálogo, y que lo que se acuerde se lleve adelante" (MTB, p.7).

Vinculado a la necesidad de intercambiar propuestas, tomar decisiones, una maestra tallerista de la Escuela A (MT2A) opina: "A mí como maestra tallerista me pasa que lo que me parece más valioso de las coordinaciones es esto mismo, hablar de la escuela, hablar de los problemas que surgen, de los niños, de lo que está sucediendo más allá de los temas teóricos que se puedan trabajar (...)" (MT2A, p.7). En el mismo sentido, la maestra de la entrevista en el centro B (MB) afirma: "(...) la sala es el espacio donde nos encontramos todos y no hay otro lugar donde coordinar y resolver" (MB, p.11).

En las entrevistas a las directoras de cada centro, la directora del centro A menciona las actividades coordinadas entre maestros y talleristas: las clases abiertas, los actos culturales como construcción colectiva en la sala, en base a los aportes de todos. La directora del centro B resalta aspectos como la construcción de un proyecto de escritura y de una secuencia de geometría, la elaboración colectiva de una rúbrica en escritura para toda la escuela, así como las decisiones tomadas en cada uno de los períodos de evaluación en el año. También hace hincapié en las actividades de apertura a la comunidad como muestras o el blog de la escuela, la construcción del proyecto de los talleres sobre convivencia o la participación en actividades con otras escuelas como la muestra de teatro o la Feria Ceibal. Todos estos ejemplos requirieron de procesos de pensamiento colectivo y en su mayoría constituyeron productos pedagógicos.

En el seminario se analizaron diversos documentos que hacen referencia explícita a las finalidades de la sala de coordinación. El documento 2 para nuestro análisis, Circular N° 156 (D2), expresa: "(...) las salas de coordinación docente de las Escuelas de Tiempo Completo son un espacio que resulta vital para: pensar en colectivo, proyectar acciones, revisar supuestos, establecer acuerdos, discutir preocupaciones, atender en forma colectiva las historias escolares de los alumnos, emprender acciones colectivas para promover aprendizajes sostenidos en el tiempo (...)" (p.1).

Cognición distribuida

Este concepto es tomado de los autores Pea, Perkins, Nickerson (Citados en Salomon, 1993) y Salomon (1993). Estos autores desarrollan la idea de aprender con el otro y con el entorno para la producción de conocimiento colectivo. La cognición distribuida involucra procesos de reflexión que promueve la revisión de conceptos propios, así como la construcción de nuevos conceptos con la ayuda de otros. En el mismo sentido Brockbank y Mc Gill (2008) hacen referencia al aprendizaje colectivo y sostienen que la reflexión individual no es suficiente, la construcción de saber requiere del diálogo con otras personas.

Las entrevistas con los informantes clave aportaron una serie de elementos vinculados al aprendizaje colectivo y su carácter formativo. Uno de ellos, IC2, afirma: “Yo creo que uno se va haciendo profesional en la medida que una va tomando todas estas instancias como lugares donde circula el conocimiento” (p.6).

Respecto de la importancia del análisis de las prácticas afirma el Informante Calificado 1: “(...) un maestro que reflexiona sobre sus propias prácticas. Muchas veces tomamos una práctica de enseñanza de un colega de esa misma institución y tratamos de que la socialice, ¿verdad?, que socialice su planificación, que pensemos juntos de qué manera puedo ayudar al otro” (p.2). En el mismo sentido, el Informante Calificado 2 afirma:

(...) la sala es el lugar donde él objetiviza su práctica, es donde uno se retira de lo que hizo en la clase y empieza a hablar, y cuando uno ya le dio vuelta en la cabeza y empieza a hablar sobre lo que hizo, es ahí cuando realmente estoy replanificando mi práctica, o sea es ahí cuando uno ve que se hace clic lo que dicen los marcos teóricos de lo que es una investigación-acción (...).Porque realmente yo creo que son espacios de ganancia, uno aprende en los cursos, uno aprende en todo lo que hace de cursos extra, pero uno aprende con ese grupo con el que comparte algo muy valioso que son los mismos alumnos.

(p.3-4)

En el seminario abordan la construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza y la articulación entre la teoría y la misma práctica. La ponente hace referencia a dispositivos que permitan compartir y construir conocimientos acerca de las prácticas. Menciona los ateneos didácticos para poder hablar, discutir, elaborar mejores propuestas de enseñanza para revertir aprendizajes. También destaca los talleres como un dispositivo, la socialización de la forma de trabajo de los talleristas como un aporte para trabajar de otra manera “cómo encarar los distintos contenidos curriculares de otra manera que sean más atractivos para el niño y que sea sobre todo con una mirada más integral del niño” (SEM, p.3). Este dispositivo fue utilizado en la Escuela A, como podrá constatar más adelante en palabras de los entrevistados, pero no formó parte de las salas observadas.

En el centro A, las salas 1, 2, 4 y 5 se convirtieron, intencionalmente por parte de quienes planificaron las salas, en espacios de formación permanente durante todo el tiempo de reunión o gran parte de la misma. En dos de las cuatro salas, si bien el uso de la palabra fue mayoritariamente del orientador pedagógico, hubo pequeños espacios de intercambio en pequeños grupos para la reflexión en torno a conceptos, a la revisión de supuestos, a la articulación de la teoría y la práctica, al intercambio de recursos o estrategias, a la revisión o incorporación de bibliografía e incluso a la importancia en la formación de futuros maestros por tratarse de una escuela de práctica.

Las otras dos salas fueron meramente expositivas y el intercambio entre los participantes de la sala fue mínimo. Esto no significa que no hayan resultado interesantes, pero no se hicieron explícitos procesos de reflexión.

No observamos continuidad sobre los temas abordados en esas instancias de formación en otras salas ni un producto pedagógico referido a ese campo de conocimiento. Desde el punto de vista de quienes planificaron esas salas, destacamos tanto la incorporación de expertos en áreas de conocimiento invitados a la sala, como la identificación de integrantes del equipo docente con fortalezas en distintas áreas de conocimiento.

Cabe destacar la dinámica propuesta en la Sala 2 en que se utilizó el recurso de videoconferencia para agrupar tres escuelas de práctica en torno a una propuesta formativa en el campo de las ciencias sociales. En esa sala participaron como invitados los talleristas de Segundas Lenguas y de Educación Física aunque, en el contenido y las situaciones planteadas, no fueron contemplados desde sus disciplinas. Sin embargo, fue una tallerista de Segundas Lenguas quien incorporó a la sala un recurso didáctico para visualizar lo que se estaba trabajando a nivel teórico por las expositoras.

En el resto de las salas mencionadas las oportunidades de aprendizaje colectivo se dieron o en salas de maestros o generales, pero mientras los talleristas se encontraban desarrollando otra propuesta, o por iniciativa propia en uno de los casos, o como parte de la planificación del equipo director en los otros dos.

En la Sala 3 también observamos situaciones de aprendizaje colectivo en el uso de las herramientas informáticas para el procesamiento de la información. El trabajo en duplas o en pequeños grupos facilitó la familiarización con el soporte informático utilizado y la potencialidad de ese recurso para diversos fines.

En la Escuela B pudimos percibir desde la primera sala la oportunidad de aprendizaje colectivo. En esa ocasión elaboraron una rúbrica de escritura que consiste en una propuesta de evaluación. La orientadora pedagógica en ese caso fue una maestra con fortaleza en esos procesos, tanto de manejo de la plataforma informática, como en la creación de indicadores para la evaluación. Este proceso requirió de reflexión profunda no sólo acerca de los conceptos correspondientes al área del conocimiento de lenguas, sino también de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de los niños en ese contexto determinado.

En la misma sala, otro de los temas de la agenda fue la construcción de una secuencia en geometría que implicó revisión bibliográfica previa, acuerdo de los conocimientos adecuados a cada nivel y búsqueda de recursos y estrategias para lograr los objetivos previstos. La directora también incorporó

elementos teóricos sobre planificación de una secuencia, haciendo énfasis en la participación de todos los niveles, incluso de los talleristas presentes.

La Sala 2, que consistió en la elaboración del proyecto de talleres, se centró en las propuestas de cada uno de los profesores, compartiendo experiencias y adecuando sus propuestas al proyecto colectivo. En esa oportunidad se pudieron expresar las fortalezas de cada uno, colectivizando estrategias y recursos en el grupo total.

Sobre este punto cabe aclarar que el proyecto de talleres surge recién en el mes de setiembre. En la entrevista grupal las docentes resaltaron el proceso de construcción de dicho proyecto como muy positivo, pero con el año lectivo muy avanzado. Tomaron este aspecto como evaluación para el año siguiente y comenzar desde el inicio del año con un proceso similar.

En la Sala 4 (S4B) en que trabajaron sobre los criterios de promoción, la directora hizo alusión a la importancia del nivel inicial y lo que las maestras pueden aportar sobre esta etapa, valorando el aporte de esa especificidad de las maestras de esos grados. Es así que expresa la necesidad de hablar de “qué cosas son importantísimas en nivel inicial y qué es lo que después se va dejando a medida que los niños van pasando a primero y segundo (...). Hay un montón de cosas y de estrategias y recursos que usan las maestras de inicial que deberíamos continuar y muchas veces no las hacemos” (S4B, p.52).

También afirma la importancia de los talleristas en la determinación de la promoción de los niños para poder observar su desempeño en todas las áreas: “capaz que su sensibilidad pasa por ahí, su fortaleza” (S4B, p.53), afirma la directora en referencia a un niño y su actitud creativa. La valoración del conocimiento artístico y el aporte de los profesores son explícitos.

En la Sala 5 abordan el análisis de un documento de evaluación con la participación de maestros y talleristas y su aporte a la evaluación final, de manera que todos los campos del saber estén contemplados. Discutieron mucho acerca de una evaluación que reflejara la modalidad integral de una Escuela de Tiempo Extendido, así como a todos los niveles, desde inicial a sexto año. En la dinámica de discusión colectiva como de trabajo en pequeños grupos se explicitaron conceptos, recursos, estrategias, que conformaron un documento propio del centro.

En la última sala observada dedicaron una parte de la jornada a la reflexión sobre un artículo académico-periodístico sobre educación. La directora planteó una dinámica de discusión en equipos para luego socializar en el grupo total.

La propuesta involucró una reflexión profunda sobre el estado de la educación en nuestro país, aspectos del *currículum*, la función de la escuela, los modelos pedagógicos, la participación de la comunidad, entre otros. Esta instancia representó un intercambio que puso en evidencia procesos de

cuestionamiento generales como de la propia escuela. La propuesta en sí misma representó un ejercicio de la reflexión acerca de la importancia de la educación en el momento actual y las opciones de los docentes en la generación de cambios.

A su vez, el proceso permitió explicitar debilidades y fortalezas de la escuela en este año que se podrían continuar profundizando colectivamente, para conformar la propuesta de escuela hacia adelante.

Esa propuesta fue la única de todas las salas observadas en que se ejerció la reflexión en un nivel de abstracción que se elevó sobre las discusiones anteriores de temas más concretos del quehacer cotidiano. El objetivo en sí mismo de la consigna fue reflexionar sobre los grandes problemas de la educación y de nuestro país en particular.

En las entrevistas grupales, también aparecieron apreciaciones al respecto de la sala como espacio de aprendizaje. En el centro A, una maestra tallerista (MT2A) afirma: “Para mí, como maestra tallerista es un espacio totalmente de reflexión, uno ve lo que hace el otro, escucha lo que hacen los demás, ve que está pasando acá, allá, conoces desde otro lado la escuela y eso te ayuda a la práctica tuya. Capaz que reflexionas sobre algo que estás haciendo que no funciona o funciona otra cosa que está haciendo otro” (p. 7). Una tallerista (T2A) complementa esa idea afirmando:

(...) el intercambio para mí siempre es rico, ya te digo, por la positiva o por la negativa, porque inclusive cuando tú ves una propuesta o una forma de trabajar, de profesor o un maestro, determinada, inevitablemente al escucharla te posicionas. Algunas cosas te permean, te entran y te las quedas inclusive y otras te ayudan inclusive a decir no, a reafirmar el por qué. Reafirmas el por qué sí y el por qué no, inclusive lo puedes plantear.

(T2A, p.8)

Mientras que en el centro B la maestra (MB) sostiene:

Te une y como que te empiezas a cuestionar incluso con las maestras recién recibidas que tienen toda la teoría nueva, ¡está buenísimo!, porque intercambias experiencias de trabajo, de unos autores para leer (...). Vos venís e intercambias, compartimos una vocación que es vocación, entonces es lindo disfrutarla y con las salas puedes crecer profesionalmente, no solo por un tema de amistad, crecer profesionalmente y enriquecerte con otras especializaciones.

(p.12)

La directora del mismo centro se refiere a la importancia de reflexionar sobre la prácticas: “(...) el sentarse a pensar, que a veces nos falta tanto a los docentes, tiempo para pensar en nuestras prácticas, en nuestros proyectos, hacer una reflexión de nuestra propia tarea es básico” (DB, p.4).

En los tres documentos analizados se observa la referencia al análisis de la práctica, a la reflexión pedagógica:

Circular N° 79, de junio de 2012. (D1).	Circular N° 156, de diciembre de 2012. (D2).	Acta N°2/15, de abril de 2015. (D3).
“(…) en esos encuentros técnicos, la gestión institucional y la práctica docente, son el objeto de análisis para cada colectivo, generando acuerdos básicos sobre aspectos esenciales de la vida escolar (…)” (D1, 2).	“- (…) permite contar con un tiempo de reflexión en colectivo sobre asuntos pedagógicos que irrumpen en la vida cotidiana de la Escuela (…)” (D2, 1).	Propósitos: -Generar espacios formativos que incluyan la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente con aportes teóricos que permitan la problematización. -Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social con el objeto de promover prácticas profesionales.” (D3, 1).

Figura 20. Análisis de las prácticas y reflexión docente en los documentos oficiales.

En el seminario, la ponente afirma que “en la sala lo que debe haber es el aprender del otro, el aprender todos juntos” (SEM, p.3).

Condicionantes subjetivas

Inspirado en el aporte de Lortie, (Citado en Fullan y Hargreaves, 1999) y mencionado en el marco teórico se refiere a las compensaciones psicológicas de la docencia. La motivación, la valoración y el reconocimiento del saber de los docentes son algunas de las condicionantes que puedan potenciar el trabajo de los docentes o, por el contrario, entorpecerlo.

Durante la observación, pudimos constatar evidencias de cómo los participantes vivenciaban las salas o las sensaciones que les provocaban las temáticas que allí se abordaban.

En la Sala 4 del centro A (S4A) quedaron en evidencia ambas cosas. En el inicio de la sala, una maestra expresa “(…) los martes cuando me levanto ya me pongo de mal humor porque sé que hay sala”. El comentario se socializó pero no hubo un análisis del mismo.

Cabe destacar que en esa escuela hubo una propuesta de evaluación de las salas previa a nuestro ingreso al centro. En ella, la mayoría de los docentes demandaba mayor tiempo de coordinación entre los docentes. Ese aspecto fue explicitado por la directora en una sala y contemplado el tiempo solicitado de coordinación, sin embargo no se regularizó el uso de tiempo con esa finalidad en las siguientes salas.

Si bien hay roles que van cambiando en la sala, hubo momentos en donde pudo percibirse cierto cansancio o una actitud más pasiva por algunos de los integrantes que en realidad estaban físicamente en la sala pero se podía observar que estaban en un rincón manipulando su celular o navegando en internet o en las redes sociales.

Este aspecto tiene que ver con el compromiso que ya fue mencionado en la construcción de la noción de colectivo docente y lo que una de las maestras (MB) en la entrevista grupal llamó como corresponsabilidad. Más adelante vincularemos este aspecto con la participación y el rol del director en la planificación de la sala de coordinación.

En la misma sala mencionada anteriormente, pudimos observar que un tema que se presentó como un punto en la planificación de breve tratamiento pasó a ser el centro de la atención y de discusión de los docentes. El tema fue la evaluación de una propuesta de puertas abiertas a la comunidad que requirió la participación de los docentes y auxiliares de la escuela durante un fin de semana.

Este hecho, que fue planteado por el equipo director y muchos de los docentes como placentero en el producto, despertó en los participantes de las salas muchas sensaciones que se expresaron como enojo o indignación.

Entre los elementos que aparecen con mucha fuerza destacaron: la decisión impuesta por el CEIP para la organización de esta propuesta y los tiempos de dedicación voluntaria al centro que implican una compensación económica insuficiente o inexistente. En este caso, los docentes participaron de las actividades durante el fin de semana, pero no estaba previsto el pago de ese tiempo trabajado para todos los docentes.

La comunicación que se obtuvo al respecto por parte de las autoridades fue confusa, en un primer momento se planteó que se iba a pagar y después se comunicó a la escuela que se pagaría una compensación a cuatro personas, mientras que fueron dieciocho los docentes que participaron de las propuestas durante sábado y domingo.

Sin embargo, como forma de compensar esas sensaciones negativas aparece con la misma fuerza la devolución de la comunidad acerca de la escuela y los productos compartidos.

En un primer momento nos cuestionamos, nos enojamos, decimos 'bueno, sábado, domingo viene verticalazo, hay que abrir la escuela'. Pero bueno, por lo pronto nosotros recogimos buenas cosas, gente muy conforme, que valora la educación pública, que nos hace sentir que las cosas que hacemos merece la pena, y a veces cuando uno viene tan cascoteado y que te reconozca gente de afuera, de años, te da ganas de seguir.

(S4A, p.25)

Una vez planteado el tema se subdivide la sala entre maestros y talleristas pero una parte del grupo continúa insistiendo con el tema por veinticinco minutos más. Lo mismo sucede en el otro grupo, pero al final tratan el tema que tenían previsto en la agenda. Aparecen los mismos planteos en los dos grupos y ante el desconcierto de una tallerista de la situación, otra tallerista afirma "ya deberías superarlo, estas cosas acá pasan" (S4A, p.38).

Este reconocimiento de la comunidad y la valoración de la escuela pública funcionaron para muchos de los docentes de la escuela como una compensación simbólica al esfuerzo, aunque no justifica la visión del magisterio como voluntariado que subyace en esta situación descrita y que requeriría de un análisis más profundo.

En la sala siguiente vuelve a aparecer el tema de la dedicación voluntaria al centro cuando una maestra comenta con otra que entre las 17:00 y las 17:30 que comienza la sala ella mantiene un espacio de atención a las familias. En este caso, no aparece como una queja sino como la naturalización de contar con espacios personales de dedicación a la escuela que no son reconocidos ni remunerados.

En la Escuela B surgen algunas de estas mismas sensaciones en la sala 3 y 4, a raíz del análisis de un problema con los padres de un grupo determinado. Se plantea el malestar ante la injerencia de las familias, pero haciendo énfasis en la relación establecida desde la escuela, por los docentes.

La directora plantea el perfil profesional que deben mantener los docentes y las formas de comunicación formales con las familias.

Todo esto se origina (...) por estas comunicaciones que los padres tienen de manera informal en esos grupitos de *whatsapp* (...). Genera que en el barrio se esté hablando de la escuela y se ponga en duda o en cuestionamiento los procedimientos que se toman o las estrategias que se despliegan para abordar ciertos temas, por la intromisión de los padres (...). Nosotros tenemos la culpa de que los padres creen que no somos profesionales, estas cosas no nos hacen profesionales. Nosotros no tenemos que ser amigos de los padres (...) el vínculo con los padres sano es importantísimo, tener un buen canal de comunicación con ellos nos suma a nuestra tarea docente, pero si eso se transforma en participar de un grupo, tener a los padres cada cinco

minutos opinando de la escuela, que el papá tenga el teléfono y me pueda llamar en cualquier circunstancia, me parece que la imagen que estamos proyectando de nosotros mismos es espantosa (...).

(S4B, p.41-42)

Luego de intercambiar distintas situaciones que afectan la imagen que se proyecta desde la escuela, la directora nuevamente hace referencia al perfil profesional de los docentes, a las condiciones de trabajo que pueden mejorar, tanto la imagen como el sentir de los docentes en el trabajo cotidiano, así como la búsqueda de acuerdos y de cumplimiento de los mismos.

Pensemos en alguna estrategia en estas cosas que tengamos que resolver y que no queden solamente en esto de pensar sino en ejecutar, de poder llevar a cabo algunas de estas cosas de las que estamos hablando y que nos sirva a todos para trabajar mejor. Porque también estas cosas desgastan a cualquier profesional, estas cosas de todos los días uno se va con sabor amargo a su casa, siente que en realidad deja mucho y recibe muy poco, que las cosas empiezan, en vez de encaminarse, a entorpecerse en este último tramo del año que es un tramo muy difícil. Está bueno discutir, está bueno pensar, pero está bueno ejecutar ciertas cuestiones en las que tenemos que estar todo de acuerdo.

(S4B, p.50-51)

En la sala 3 aparece también la referencia a los equipos de profesionales del área de la salud que en general no presentan devolución a los minuciosos informes pedagógicos construidos por los docentes en casos muy complejos de alumnos. Este aspecto de alguna manera pone en cuestión también el reconocimiento profesional de los docentes y la desvalorización del rol en la sociedad.

Luego, en la última sala, cuando planifican la muestra de fin de año, surge del mismo grupo la necesidad de realizarlo fuera de horario para permitir la participación de los docentes que trabajan en dos escuelas, así como de las familias que también trabajan en el horario de la tarde. Una vez más aparece la dedicación de tiempos personales de los docentes a los centros educativos.

Cabe resaltar que el CEIP no tiene previsto el pago por actividades en horario extraescolar que forman parte de la dinámica de las escuelas, pero que debería ser remunerado y no naturalizado como actividades de dedicación voluntaria en tiempos personales.

Sobre este punto es interesante mencionar que existen estudios como el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) del año 2014 que demuestran la dedicación de horas extra de trabajo de los maestros de aproximadamente 10 horas semanales. "Se trata de horas de trabajo no remuneradas específicamente, destinadas a la preparación de clases, a la corrección de tareas, entre otras" (INEEd, p. 229).

En este caso, a esas otras actividades podríamos agregar las propuestas socioculturales que se encuentran fuera del horario escolar como se mencionan en ambas escuelas, las reuniones con padres que aparecieron en la Escuela A, la coordinación entre los docentes en tiempos que no están comprendidos dentro del horario escolar ni dentro de la sala destinada para esos fines y la digitalización de la información que aparece más adelante como un requisito obligatorio que, sumado a los problemas de conexión en las escuelas y a la falta de equipos para todos los docentes, seguramente se realice en tiempos también personales.

En esa misma sala, en la puesta en común del documento que la directora propuso analizar también aparece elementos como el reconocimiento social de la función docente, la importancia de la estabilidad de los docentes en los centros, la autonomía de los mismos y el respaldo de las autoridades en la toma de decisiones del cuerpo docente.

En las entrevistas grupales también aparece la referencia a los tiempos personales dedicados a la tarea docente.

En referencia a la necesidad de tiempos de encuentro, destacamos el siguiente intercambio en la entrevista grupal de la Escuela A. Una tallerista afirma: “(...) el espacio que tenemos para terminar de hablar es nuestro tiempo de nuestra vida que es nuestro, pero lo tenemos que utilizar en terminar de ver qué cosas vamos a hacer y qué cosas nos ponemos de acuerdo y elegimos cómo y con quién” (T1A, p.6). “Y como maestra y como profesora terminas trabajando en tu casa, porque estás a las siete de la tarde escribiendo un *whatsapp* sobre qué voy a hacer mañana, qué tenemos que llevar y terminas trabajando en tu casa” (MT2A, p.6). “(...) Nosotros somos realmente amantes de lo que hacemos, porque si no, no puedes, no sé cómo haces, para no sufrir, ¿no?” (T2A, p.10).

En la entrevista grupal de la Escuela B se manifiesta malestar por el espacio físico de la escuela y de qué manera repercute en las condiciones de trabajo. Se registra el siguiente intercambio: “(...) acá te tienes que ajustar y tienes que hacer sacrificios en un montón de cosas para que la cosa funcione” (MTB, p.5). “Cuando se juntaron las dos escuelas desapareció el laboratorio que es el salón de sexto, desapareció el CRA, desapareció el salón multiuso, inglés se da en los salones” (MTB, p.5). “Es muy desgastante” (TB, p.5). “Entonces no hay infraestructura que te permita un mejor desarrollo, y te tienes que manejar con lo que hay. Todas esas cosas también influyen a la hora de trabajar” (MTB, p.5).

3.6.3. Análisis de categorías vinculadas a la construcción de mejoras educativas

Las dos primeras fueron establecidas previamente, una vinculada específicamente al tipo de metodología seleccionada y la otra en referencia a uno de los promotores principales de los cambios en las escuelas.

Las tres categorías siguientes surgieron en el proceso de investigación vinculadas al discurso de los entrevistados acerca de su concepción de *currículum*, el uso de los recursos tecnológicos para el quehacer docente y algunas debilidades que surgen de la experiencia de tiempo extendido en las escuelas observadas.

Visualización de la investigación educativa

Rockwell (2009) expresa que es normal cierto grado de desconfianza de los docentes acerca de nuestras intenciones como investigadores. Por su parte, Eisner (2011) hace referencia a la percepción del investigador como un intruso. Es interesante analizar lo que pudo provocar nuestra incorporación en las salas de coordinación.

En primer lugar, se desarrollará el papel de la investigación en la educación y como se percibe tanto en el discurso de los involucrados como en sus acciones, que no siempre fueron coincidentes.

El Informante Clave 2 en el desarrollo de la entrevista planteó con efusividad la importancia de la investigación en la educación:

Yo creo que es muy importante la investigación para la educación (...). Cuando vos empiezas a saber investigar te cambia absolutamente la mirada como profesional porque entonces vos desde tu rol, seas el maestro, o seas mañana directora, o inspectora, lo que quieras, tienes una mirada distinta. ¿Por qué distinta? Por esto, porque aprendes que no basta con leer libros y recitarlos para un concurso, aprender que es bueno escuchar a cada uno en lo que sabe, porque te va a ayudar en lo que estás haciendo. Yo creo que es fundamental, que a uno le cambia la cabeza (...).

(IC2, p.10)

El Informante Clave 1 también consideró que la presente investigación podría aportar insumos, aportes para mejorar las salas de coordinación como un aspecto que desde su responsabilidad también se está intentando promover con espacios formativos sobre el tema. Ejemplo de ello fue el seminario en el que tuvimos oportunidad de participar.

En la observación se destacan diversas reacciones frente a la presencia del investigador. Si bien este fue un punto abordado en la presentación en cada uno de los centros, explicitando nuestras intenciones y los instrumentos de recolección de la información, se suscitaban diversas situaciones que vale la pena destacar.

En la sala A, se presenta el temor al investigador desde la primera sala. Si bien se vota afirmativamente la solicitud de grabar en audio y registrar en fotografías lo que suceda en las salas, algunos docentes nos piden ser excluidos de las fotografías.

En la segunda sala, que es general, la directora lo plantea nuevamente y aclara que el que no quiera que le saquen fotografías lo explicita en ese momento. Elaboramos una lista con esas personas y volvemos a explicar a todo el grupo que la imagen será distorsionada para mantener el anonimato. De todas formas, continuamos recibiendo solicitudes de exclusión de las fotografías en las salas siguientes (Sala 1, 2 y 3).

En la Sala 4 (S4A), cuando se subdividen en dos grupos de trabajo se coloca un grabador en cada salón. En el salón donde estuvieron trabajando los talleristas quedaron registrados en audio algunos comentarios en referencia a la grabación. En un momento, con una conversación casi en secreto para que no sea percibida por el grabador y risas de fondo y en otra oportunidad, bromas y risas vinculadas a la grabación. En una tercera oportunidad afirma una profesora: "No está grabando chiquilinas" (S4A, p.37) y una vez más se perciben risas de fondo.

Las fotografías fueron disminuyendo a medida que transcurrió la investigación debido a la molestia que causaba y al pedido de tantas maestras o talleristas de no ser registradas. Eso dificultó la posibilidad de capturar los momentos importantes a través de la imagen por lo que se prefirió seguir utilizando la narración y descripción de episodios a través de la palabra o los esquemas gráficos del uso del espacio.

En la segunda parte de la sala 5 la subdirectora asume el rol de orientador pedagógico en una actividad formativa sobre el área del conocimiento de la naturaleza. En esa oportunidad, ella misma nos acerca un material ampliatorio de lo trabajado, naturalizando nuestra presencia y seguimiento de la propuesta. La docente había previsto proyectar ese material, pero el tiempo no lo permitió. Desde el inicio del trabajo de campo en ese centro la figura de la subdirectora se mostró solícita en todo momento, agregando información y facilitando documentación para el desarrollo de la investigación.

Claramente, nuestra presencia en ese centro generó incomodidad y no logró visualizarse la investigación como una oportunidad de mejoramiento de ese espacio, como incluso una maestra resaltó en la sala de presentación. Costó mucho tener una inserción que no resultara intrusiva y fue constatado en miradas, postura corporal de algunos docentes y el hecho narrado con las fotografías.

En el caso de la escuela B, nuestra integración se convirtió en un proceso natural, en un clima de afabilidad y cordialidad desde el primer día de observación. En la Sala 5 (S5B) se presenta una referencia explícita a nuestro trabajo con una pregunta directa de una maestra acerca del proceso de investigación, agregando: "¿te hicimos pasar bien?" (S5B, p.58).

En el transcurso del tiempo de permanencia en este centro se percibió con naturalidad la presencia del investigador. Este aspecto es reafirmado en la entrevista grupal en ese centro. "A mí me encantó que vineras, me pareció re lindo. Una experiencia muy interesante, porque uno se mira de otra

manera también. Al saber que vos estabas ahí meta anotar (...)” (MB, p.13). Otra docente afirma: “(...) viste que al principio uno queda medio así, pero después fue re natural, porque las coordinaciones eran naturales (...). Creo que todo el mundo habló de la misma forma como lo hubiera hecho, con total sinceridad” (MTB, p.14).

Ambas directoras también valoraron el trabajo de investigación. En el primer centro nos dijeron: “(...) a nosotras también nos sirve muchísimo tu trabajo porque es todo un tema la sala docente” (DA, p.6). En el segundo centro, la directora afirma: “(...) fue un placer, fue un placer. A pesar de que a veces cuando una persona va a mirar la sala, viste que te viene como esa cosa de decir ‘la mirada extranjera’, siempre es una mirada que a veces limita, pero nos sentimos súper cómodos” (DB, p.8).

Rol del director

Dentro del marco teórico se abordó este aspecto como uno de los componentes de los procesos de mejora educativa. Se hizo referencia al director como un promotor permanente de reflexión, como responsable de identificar las fortalezas en los integrantes de su cuerpo docente y favorecer el trabajo colaborativo; como un agente que problematice situaciones y genere condiciones para la búsqueda de soluciones colectivas. Este tema aparece claramente en los documentos analizados y en las entrevistas, vinculado a la importancia de este actor, tanto en la planificación de la sala como en el desarrollo de la misma.

En ese sentido, en la Circular N° 156 (D2), correspondiente a Tiempo Completo, pero que se utiliza como antecedente para la orientación de las salas en Tiempo Extendido, se hace referencia al liderazgo tanto del director como del supervisor. Afirma que la sala es un espacio “(...) privilegiado para el ejercicio de un buen liderazgo pedagógico del director de la escuela y, del supervisor, dado que ofrece un escenario propicio para el pensar sereno y cercano a la práctica (...)” (D2, p.2).

En el seminario también se hace referencia al liderazgo del director: “(...) el director debería ser el líder que promueva el diálogo con respeto y con tolerancia y que pueda lograr con el tiempo a que todos puedan preguntar” (SEM, p.5).

El Acta N° 2 de Inspección Técnica (D3) también incorpora un énfasis importante al equipo director en el diseño y desarrollo de la sala en sus tres momentos. “Una Sala productiva debería contemplar al menos tres momentos diferentes: antes, durante y después de la Sala”. Estos tres momentos también son abordados minuciosamente en el seminario para “(...) revertir situaciones que se están dando en las salas y que no serían las más convenientes” (SEM, p.1).

De acuerdo a la descripción de tareas en cada uno de los momentos, el equipo director es responsable de pensar previamente la propuesta de la sala colectivamente con los docentes, seleccionar el material correspondiente y proponer dinámicas de trabajo acordes a los objetivos

planteados. En la puesta en práctica de la agenda elaborada se hace referencia a la participación de los involucrados a partir de una propuesta de discusión y la facilitación de los materiales correspondientes para abordar los diversos temas a tratar.

En el tercer momento es también responsabilidad de los cuerpos de dirección hacer el seguimiento de los acuerdos y de la puesta en práctica de las decisiones tomadas colectivamente.

Todo el proceso de producción de la sala, a partir del análisis de este documento, requiere de la mirada atenta del director y de la reflexión constante de lo que sucede para interpretar las necesidades del cuerpo docente con el que trabaja y promover las discusiones necesarias para solucionar problemas.

En el mismo documento se mencionan los tres ejes de trabajo que deben contemplarse en la sala: pedagógico-didáctico, organizativo-administrativo y socio-comunitario, pero se nota un especial énfasis en la productividad de ese espacio vinculado a lo pedagógico. Al respecto, se registró en el seminario la siguiente intervención de la ponente: “Hay tres ejes donde podemos trabajar en una sala de coordinación, pero eje que más tenemos que fortalecer es el eje pedagógico” (SEM, p.4).

En las entrevistas realizadas, podemos rescatar diversos aspectos, en el caso de los informantes calificados se refirieron a lo que debería suceder, en las entrevistas grupales en los centros se refirieron a lo que perciben que sucede y cómo sucede, y en el caso de los propios directores se refirieron a su propia práctica al respecto. El seminario también aporta, en este sentido, sobre lo que debería ser o como se instrumenta en las escuelas allí representadas.

Uno de los Informantes Clave (IC1) hace referencia a la preponderancia del rol del director: “Tiene que haber una cabeza, me estoy refiriendo a la cabeza, al rol del maestro director que es clave en esta propuesta para pensar un proyecto juntos” (IC1, p.2).

El segundo Informante Clave (IC2) alude al diseño de la sala: “(...) el director hábilmente tiene que armar la sala (...)” (IC2, p.3). Con respecto a la planificación de lo que se va a realizar en la sala afirma:

Yo creo que la sala, como todo lo que uno hace dentro de la escuela, sea director, sea maestro, es la planificación, la sala se planifica, la sala es el jueves, es el viernes o es el miércoles, se planifica y se le da, se le difunde a los compañeros cuales son los temas de la sala. Algunos son los que los propios compañeros solicitaron, porque quedaron pendientes, capaz, de la sala anterior. Otros son situaciones que nosotros fuimos mirando por las evaluaciones en línea o por las conversaciones de los propios maestros que nosotros tenemos que profundizar. Entonces, yo creo que lo fundamental para tener éxito en una sala es que exista una orden del día de la sala, una planificación de lo que se va a hablar en la sala.

(IC2, p.5)

En el seminario la ponente señala que la planificación debe ser hecha “teniendo en cuenta los insumos y las necesidades del colectivo docente. Voy a ir como directora con una intervención, pero a su vez también los compañeros van a ir de otra manera porque van sabiendo acerca lo qué se va a tratar” (SEM, p.5).

Respecto a la participación de otros agentes que dinamicen la sala, como otro aspecto que el director puede incorporar para promover la discusión y la mejora de la propuesta educativa, el informante opina:

En algunas oportunidades, tienes que traer a alguien cuando tú ves que hay algo, digamos, que el colectivo que lo amerita, o alguien que no solo parte por lo conflictos sino que parte por una situación compleja de aprendizaje de algún área que acá en la escuela no tenemos, digamos, posibilidades de mejorar esto.

(IC2, p.7)

El acta aparece como el documento que refleja lo que sucedió en la sala y demuestra el grado de productividad de la misma. “El Acta de la Sala es el documento matriz que recoge lo acontecido en términos de discusiones, acuerdos y desacuerdos y muestra, de algún modo, la utilización de dicho tiempo, su productividad, la experiencia del colectivo para llevar adelante una tarea en común” (D3, p.2).

Ambos informantes calificados mencionan la importancia de esa acta de la sala de coordinación como un producto pedagógico. Al respecto, uno de ellos afirma “(...) estamos llegando a escribir relatorías, por ejemplo, a partir de la propia directora de esa sala, con un alto valor pedagógico que es leído. Es decir, acá voy a trabajar en las actas de las salas de coordinación y voy pensar que es un documento que forma parte de la memoria pedagógica de la escuela” (IC1, p.3).

En el seminario se presta especial atención a las actas de las salas y la ponente agrega las narrativas, las biografías escolares, los portfolios y las bitácoras. Más adelante agrega: “El acta de

coordinación es importante, (...) hay otros materiales que se construyen en la sala, que después de la sala el maestro director tiene que tratar de que ese material vuelva otra vez a los maestros para se pueda leer, y de esa manera poder luego intervenir, visitar las clases, para ver si realmente esa propuesta pedagógica que está en construcción se está llevando a cabo o no, que no haya un divorcio entre la sala y lo que pasa en las aulas” (SEM, p.6)

Una participante aporta: “Algo importante también de las salas son los acuerdos que se realizan y que deben quedar establecidos, registrados en papel. Esos acuerdos nos va a hacer recordar después que fue lo que se planteó y a qué llegamos, para volver nuevamente a la próxima sala (...); es la memoria descriptiva (...)” (SEM, p.6).

Otro aspecto que mencionan los dos es el compromiso de los docentes con la propuesta educativa del centro. Esto se vincula con la construcción del concepto de colectivo docente y el involucramiento de todos los integrantes en el desarrollo del quehacer docente.

Una participante del seminario se refiere a la asistencia a las salas más allá de la remuneración. “Las salas son obligatorias porque son remuneradas (...), en realidad tiempo pedagógico extendido sin sala no es posible, va más allá de la obligatoriedad, va por lo ético”. “Si vos no vas pierdes el hilo por el que va el colectivo docente (...), quedas colgado” (SEM, p.8), reafirma una maestra tallerista.

En la entrevista grupal en el centro A identifican al equipo director como el constructor de la agenda y reconocen la situación de caos que se genera a veces en la sala identificada como *catártica* en sus propias palabras. “Yo lo que veo como maestra ahora es que viene impuesto por el equipo director” (MA, p.4). “Este año sí, con la mayor voluntad” (T2A, p.4). “Igual si se plantea, hoy se debería hablar de la fiesta de fin de año, se plantea y se deja” (MT1A, p.4).

Identifican a la sala con una centralidad en la escucha y en la necesidad de que se destinen tiempos específicamente para coordinar entre los docentes, como en algún momento tuvieron en la escuela años anteriores. “Hubo unos años que se hacía, se escribía la agenda del día de la jornada de coordinación y se ponían los temas importantes a tratar. Uno de ellos era coordinar, era media hora por lo menos entre nosotros, íbamos a coordinar” (MT2, p.3). “Era fija esa media hora para coordinar con todos los maestros y profesores, que a veces resultaba poco el tiempo” (MT1, p.3).

Este aspecto también es resaltado por la directora en la sala 3 como producto de una evaluación de la sala que se hizo con los docentes, donde ellos mismos expresaban la necesidad de destinar tiempos específicos para coordinar actividades, propuestas, etc.

Hacen referencia a la flexibilidad que tiene que haber en el desarrollo de la sala porque surgen temas de maestros, otros que involucran a todos los docentes y otros temas que mencionan como pulsaciones, que pueden interpretarse como emergentes de la semana. También destacan que en la

medida en que puedan participar en la elaboración de la agenda pueden involucrarse más con la temática de la sala.

Las talleristas mencionan una modalidad de sala implementada este año que tenía que ver con compartir la modalidad de cada taller con el resto de los compañeros. Valoran de forma positiva esa instancia en la que cada tallerista elaboró una propuesta y tomó la sala en algunos casos para desarrollar aspectos más teóricos o en otros para proponer actividades vivenciales con los adultos, similares a las que se realizaban con los niños en el marco de su propuesta artística.

En la entrevista grupal del centro B, discuten entre ellas sobre el proceso de planificación de las salas y mencionan también la participación de todos en ese proceso, pero con un rol preponderante de la directora. Una maestra tallerista afirma "(...) ella planifica la sala pero no es una planificación rígida, es decir, yo vengo con este proyecto y vamos a hacer esto, ahí viene lo otro que es la participación, las ideas que cada uno puede volcar, pero yo creo que la dirección tiene un papel muy importante" (MTB, p.1).

Diferencian claramente el proceso de conformación de la agenda que identifican con la directora y lo que efectivamente se promueve en la sala. La misma maestra tallerista sostiene al respecto que "(...) una cosa es la planificación de lo que hay que hacer y otra cosa es lo que pasa en la sala. Para mí, las salas son totalmente democráticas (...)" (MTB, p.9).

Intercambian mucho sobre la posibilidad de que la construcción de esa agenda incluya a otros docentes y que se realice en forma rotativa y no exclusivamente por el director.

En el seminario una directora comparte su experiencia vinculada a ese punto:

El papel del director es muy importante, pero nosotros en la escuela lo que hacemos también es que este le pida a un compañero que sea el encargado de organizar la sala, de planificar la sala, entonces no recae solo en el maestro director (...). Se da la posibilidad de que todos podamos participar y todos podamos aprender del otro, ver cosas que nosotros como maestros a veces no lo sabemos y el profesor lo ve desde su disciplina.

(SEM, p.6)

En este centro, además de describir el proceso de construcción de la agenda y de planificación de la sala, incorporan un elemento más que mencionan como corresponsabilidad.

La maestra que incorpora ese término en la entrevista afirma:

Todos tenemos que dialogar más entre nosotros, buscarnos más, me parece que es una responsabilidad de todos. La cabeza es la directora, pero si entre nosotros no buscamos el

espacio, que creo que lo tenemos, porque XXX (la directora) esto de las preguntas abiertas como para que agarremos la posta, agarremos la posta, agarremos la posta.

(MB, p.10)

Las protagonistas, ambas directoras, en sus respectivas entrevistas coinciden con algunos de los puntos desarrollados anteriormente.

En el caso de la directora del centro A explícitamente reconoce en las salas el mismo fenómeno que identifican como caos las docentes entrevistadas. De alguna manera, quedan al descubierto algunas dificultades en la conducción de la discusión: “(...) alguien tiene que estar haciendo esos llamados de atención, que en realidad no me gustan porque somos todos docentes y es medio violento (...)” (DA, p.3).

Estas dificultades pudimos observarlas en la sala 4, en donde la discusión acerca de la participación voluntaria en una actividad de muestra acaparó la mayor parte de la sala y nuevamente en la sala 5, cuando se analiza un episodio entre niños. Se generan conversaciones cruzadas y no se logra avanzar en el tratamiento del tema.

Sin embargo, la directora hace alusión a los procesos de autonomía en la sala y la rotación en los roles ejercidos para que no siempre la responsabilidad de la conducción de la sala sea del equipo director. En sus palabras expresa “(...) es la idea también de que pensamos generar cierta autonomía. No es que cada sala tenga que estar alguien del equipo director llevando ese rol preponderante, sino que, bueno, en determinado momento lo tuvo la de teatro, en determinado momento otro. Fuimos viendo, fuimos rotando saberes” (DA, p.4-5).

Ese nivel de autonomía pudo observarse en oportunidades en que los talleristas hicieron su coordinación aparte de los maestros y lograron generar acuerdos y construir propuestas colectivamente.

También percibimos la rotación de roles de orientador pedagógico, por ejemplo, en la incorporación de agentes externos, ejercido por la directora, la subdirectora, en algún caso por practicantes y por talleristas en donde ellos fueron los protagonistas centrales de la propuesta en la sala.

En ese mismo sentido la directora del centro B hace referencia a la participación de todos en la sala y al rol del director como acompañante, “(...) muchas veces se delega parte de la sala o del espacio de la sala a maestros, como por ejemplo los que trabajan en la Red Global, la maestra secretaria con la parte administrativa, alguna maestra que tenga que ver o haya hecho aportes al proyecto o haya concurrido a algún encuentro en Primaria, que tenga un espacio para poder contar y socializar. O sea, que hay funciones que son delegadas en otros compañeros” (DB, p.3). Luego agrega: “En solitario, el director acá no trabaja” (DB, p.4).

También indica que el rol del supervisor fue importante en la construcción del proyecto educativo de la escuela, "(...) la inspectora de la escuela es de acompañar muchísimo, está siempre, viene todas las semanas, vino a todas las muestras, es muy bien. Entonces uno desde la dirección y desde la clase se siente muy respaldado. Eso está bárbaro" (DB, p.9).

Respecto de la participación e involucramiento de los docentes en las salas sostiene: "En esta escuela se trabaja muy bien y la participación de los compañeros es muy activa. Generalmente, la asistencia es completa, que ese es un factor que suma, que vengan todos y entiendan de lo importante que es participar en la sala y se respeta mucho el momento de sala. Después, los compañeros participan, sugieren, tienen voz activa. Hay mucho movimiento, son salas de mucho movimiento" (DB, p.1).

Este aspecto fue constatado en la observación, en la cual se destacan los procesos de producción y elaboración colectiva de proyectos, secuencias, propuestas de evaluación, muestras a las familias, reflexión sobre la tarea de educar.

El rol de la directora en la elaboración de la propuesta y en el desarrollo de las salas fue de una gran importancia para la generación de acuerdos y la concreción de propuestas por su alto grado de dinamismo y su propuesta permanente de intercambio y de expresión de todos los participantes sobre los temas tratados.

En cuanto a la agenda de las salas, en la primera escuela la directora reconoce explícitamente que quienes construyen la agenda son los integrantes del equipo director. Incluso en el caso del conocimiento de los temas a tratar son comunicados en el mismo momento de la sala, y en ningún caso se constató una agenda compartida previamente con trabajo previo de preparación de los docentes.

En el caso de la segunda escuela, la directora afirma que comparte previamente la temática de la agenda para que los docentes puedan incluso incorporar preocupaciones, e identifica el proceso de planificación como fundamental para el pensar colectivo. En ese sentido afirma:

(...) yo tengo como una agenda tentativa que mando por mail a los maestros previamente. Entonces los maestros pueden mirar la agenda y hacer algún aporte de alguna cosa que capaz que a mí se me haya escapado, o algún tema que sea de interés o alguna preocupación que tengan, alguna sugerencia. Generalmente se construye así, con el aporte de todos. Hay como un esqueleto, una estructura básica de temas que yo sí o sí tengo que trabajar porque es la instancia en donde los veo a todos, pero después también es una agenda abierta.

(DB, p.3)

Quedó evidenciado también el tiempo de los docentes destinado a la preparación de los temas a abordar en tres de las seis salas observadas. El uso de la tecnología y la voz de la comunidad son algunos de los elementos que se tienen en cuenta también para enriquecer los proyectos de la escuela y las temáticas desarrolladas en la sala.

En cuanto a ese proceso de elaboración que refleja los momentos de la sala mencionados anteriormente en el documento elaborado por Inspección Técnica, la directora afirma:

Aprovechamos el drive, la tecnología, y a ahí fuimos cada quien poniendo, corrigiendo, mirando. Me parece a mí que es la manera de construir algo y de sentir que eso es de todos. Mucho del trabajo comienza en la sala, sale y vuelve a la sala. Muchas veces nos queda como tarea, vamos en la semana viendo, nos vamos mandando mails, y después en la próxima sala vamos revisando, corrigiendo, aportando. Se juntan, hacen aportes, comunican los aportes que hicieron, o tienen alguna idea. Lo mismo ocurre cuando a veces yo me reúno con la comisión de fomento, si hay ideas o sugerencias de la comisión yo se las trasmito. Ellos se juntan a su vez con la comisión. Hay instancias de reuniones, esta es una comunidad muy participativa.

(DB, p.3-4)

Agrega más adelante "(...) nosotros nos vamos comunicando antes de la sala" (DB, p.4).

Esto pudimos constatarlo en la primera sala, cuando construyeron una propuesta de evaluación en la que cada uno ya había trabajado por niveles sobre las categorías e indicadores de logro. En la misma sala, en el segundo tema del orden del día, también hubo una preparación previa en la búsqueda de materiales para la construcción de la secuencia de geometría.

En la segunda sala construyeron un proyecto de talleres, y también había elaboraciones previas de los profesores así como tareas pendientes que se llevaron de esa sala a la siguiente para terminar el proyecto.

En la sala 5 también trabajaron sobre una propuesta de evaluación del centro, que requirió del conocimiento previo de lo enviado por la inspección y también necesitó de tiempos posteriores a la sala para afinar acuerdos de nivel para incorporar a dicha evaluación.

Concepción de *curriculum*

De qué manera se construye el concepto de *curriculum* incide no solo en la propuesta general de este tipo de escuelas sino en la valoración de los aportes de otros agentes que no necesariamente son maestros y que tienen fortalezas en el manejo disciplinar de las artes, de los idiomas o del trabajo corporal. Esto impacta en la construcción de una propuesta innovadora como la experiencia de

Tiempo Extendido que estamos analizando y vale la pena reflexionar sobre este punto en base a lo que sostienen los involucrados.

Cuando se abordó la diferenciación en los tipos de sala, en la planificación de cada una por parte del equipo director así como la vivencia de los docentes de cada tipo de sala, apareció fuertemente la mención al *curriculum* o a lo curricular referido solamente a los maestros.

Informante clave 2.	Directora A.	Directora B.	Entrevista grupal A.	Entrevista grupal B.
<p>“(...) nosotros muchas veces tenemos un currículo intenso que nosotros queremos que se cumpla, y bueno, nos olvidamos de esas habilidades que le dan los otros profesores. Al ponernos a conversar con ellos empezamos a ver la escuela desde otras miradas, yo creo que es muy positivo el tiempo extendido, que se puedan hacer estas miradas distintas.”</p> <p>(IC2,3)</p>	<p>“(...) la mirada del quehacer docente, del maestro que tiene muy en claro la parte didáctica y todo lo que alude a lo curricular que puede ser matemática, lengua, sociales y naturales, pero como que la mirada artística y desde las segundas lenguas se conjuga, se construye en las salas docentes.”</p> <p>(DA,1)</p>	<p>Cuando estamos solamente los docentes, bueno, hablamos básicamente de temas específicos de lo curricular o lo programático, casos especiales de algunos gurises o acuerdos institucionales que haya que hacer. Pero sí, hay diferencias.”</p> <p>(DB,2)</p>	<p>“Eso te permite ver a determinados niños que le ves otra faceta, que le ves, que descubriste que suerte tiene habilidad y que se destaca en algo que yo capaz que en las cuatro horas de la tarde trabajando no lo veo. Entonces bueno, valoras eso y el intercambio con ellas te hace como sentirte bien de que el niño no está estancado en no poder aprender lo curricular, sino que se puede encaminar con otra arte.” (MA,8)</p>	<p>“Me parece que es solamente la parte curricular de escuela, con las maestras. Entonces, al haber estas escuelas de tiempo extendido que tienen talleres de tarde, yo creo que lo que se necesita más es coordinar más esas dos cosas (...)”</p> <p>(TB,1)</p>

Figura 21. Conceptualización del *currículum*.

En el discurso de los entrevistados quedó en evidencia cómo los talleres todavía no se consideran dentro del espacio y tiempo curricular. En la entrevista grupal del centro A aparece claramente la contradicción entre un Programa de Educación Inicial y Primaria que contempla el Área del Conocimiento Artístico, pero que a la hora de la relevancia de esos contenidos no se visualiza, por ejemplo en la exclusión de los talleristas del conocimiento artístico en algunas salas de coordinación.

Una tallerista explica esa contradicción afirmando que se continúa dando relevancia a otros contenidos, aunque reconoce que se ha venido avanzando en el reconocimiento del teatro, de la

danza, de la música, en el desarrollo integral de los niños y en particular en esta modalidad de escuela que los contempla explícitamente como parte de la propuesta.

Al respecto, una tallerista afirma la necesidad de que los profesores de expresión artística estén en todas las coordinaciones y visualiza este aspecto como una cuestión a resolver: "(...) lo vivimos en el ámbito social y educativo pero sí es importante, sí es relevante. El programa de Primaria creo que contempla perfectamente lo que es la teoría, pero a la hora de la práctica esas respuestas todavía no están del todo resueltas" (T2A, p.3).

En la Escuela B aparece esta misma situación en la sala 5 cuando se propone analizar la evaluación de fin de año en la cual no se contempla los talleres. Una maestra afirma: "Siguen haciendo las cosas solo con lo curricular" (S5B, p.56).

El uso de la tecnología en el quehacer docente

Si bien ya se describió el uso de los recursos durante la sala docente es interesante analizar el uso de la tecnología para contribuir a la tarea docente. En esta mirada intentamos identificar para qué se usa y cómo la usan los docentes, así como las dificultades encontradas. La herramienta ya es innovadora en sí misma para un sistema que hasta hace muy poco requería de toda la documentación de funcionamiento de las escuelas en formato papel.

En ese sentido, constatamos un especial interés en la sistematización de la información de los niños, los docentes, y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el centro A destacamos el uso en la sala 2 de los equipos de videoconferencia para realizar un encuentro virtual con otras dos escuelas. En esa oportunidad se generaron problemas técnicos en más de una oportunidad, vinculados a la conexión a internet que dificultó la continuidad de la actividad.

En la sala 3 (S3A) utilizaron más de una hora y media del encuentro para socializar información acerca del sistema GURI ante la necesidad de digitalizar la información para pasar del formato papel a la información en línea. Además de la actividad diaria del pasaje de lista, se incorporan otras tareas como el ingreso de documentación, tanto de los niños como de los docentes. La responsabilidad de verificación de la información y actualización permanente permite también a los docentes la devolución de información del grupo en varios ítems y en forma de tablas gráficas. "Espectacular, está buenísimo, esto está alucinante" (S3A, p.17) son algunas de las apreciaciones de los docentes, mientras se va explicando cada una de las secciones del sistema GURI y sus posibilidades.

Este aspecto es visualizado por los docentes como positivo, aunque destacan los tiempos que insume este trabajo por la densidad de la información que requiere el sistema y que no está

contemplado en la carga horaria de los maestros. Una maestra plantea: “Deberíamos tener tiempo para entrevistas con las familias y poder llenar todos estos datos” (S3A, p.17). “¿Se puede tener una sala para ingresar información a GURI?, porque se te va la vida haciéndolo” (S3A, p.18) afirma la misma maestra. Se toma la propuesta de esta maestra y se resuelve destinar una sala próxima para el ingreso de información.

Otra dificultad que aparece es la falta de máquinas, tanto para los maestros de educación inicial como para los talleristas, que no cuentan con equipos como el resto de los docentes. Este aspecto está vinculado a condiciones de trabajo. Se exige una tarea para lo cual no se provee a los docentes ni de equipos adecuados, ni de tiempos que se destinen a esta tarea. Una vez más, la dedicación voluntaria de tiempos personales podría generar condicionantes subjetivas que opaquen las ventajas que sí son percibidas por los docentes de este sistema informático. También se observaron problemas técnicos de conexión a la red en el transcurso de esa sala.

Durante la última sala en esta escuela también destinaron tiempo de trabajo para el procesamiento de información vinculado a actualización de documentación y observaciones que registran los maestros sobre los alumnos a modo de construcción de un legajo digital.

En el centro B, desde la primera sala (S1B) utilizan la herramienta informática para el trabajo colectivo. En esa primera oportunidad utilizan ese tiempo para crear la rúbrica de escritura, cargando la información al sistema respecto de categorías e indicadores de logro. En este caso se utilizó la herramienta informática pero para producir una evaluación y requirió de reflexión al respecto de cada nivel y los mínimos y máximos exigibles en cada caso.

“La prueba la haces vos, después esto te sirve para saber qué niveles de logro querés vos (...). Esto es una muestra de los que podés hacer y se puede hacer millones de cosas” (S1B, p.5), sostiene una maestra. También hacen alusión a la posibilidad que tiene el niño de acceder él mismo a la información de su aprendizaje para poder reconocer sus dificultades y avanzar en su proceso. “A ellos les gusta, es un desafío de avanzar al otro, es como en los juegos (...)”, sostiene una maestra. Otra agrega: “Ellos ya tienen esa motivación del avance y de saber que pueden (...)” (S1B, p.7).

Sin embargo, observamos resistencia al uso de las herramientas informáticas. “Yo me niego con esto”, plantea una maestra, pero aparece como una mínima expresión. Otro de los aspectos que surge es el tiempo de procesamiento de información: “Lleva tiempo hacerlo, ¿en qué momento lo haces?, en tu casa te lleva tiempo” (S1B, p.6). Una vez más aparecen los tiempos de dedicación voluntaria a las tareas vinculadas a la docencia.

En los últimos quince minutos de esa sala la secretaria hace referencia al sistema GURI. “Todos los profesores, absolutamente todos, así como los maestros, así como los talleristas, todos los docentes

de la escuela tienen que entrar a GURI, sí o sí” (S1B, p.11) y afirma la responsabilidad en la actualización de la información de los niños y de los docentes. “Yo sé que ustedes hacen la ficha de actualización pero todo eso tiene que estar en GURI, sino no existe” (S1B, p.12).

Algunas maestras siguen los procedimientos en sus propios equipos y expresan “¡Qué fabuloso!”, “¡Buenísimo!” (S1B, p.12).

En la sala 2, que trabajan en la elaboración colectiva de un proyecto con aportes a un documento digital, en esta oportunidad también se presentaron dificultades de conexión en varias oportunidades a lo largo de la jornada. En la sala 3, cuando se analiza la normativa vinculada a ausentismo de niños la directora hace referencia al sistema GURI y la posibilidad de que el equipo de Escuelas Disfrutables pueda acceder a la información directamente con la autorización del director o secretario. Al inspector también le llegan las alertas del sistema vinculadas a las inasistencias prolongadas de los niños y la posible situación de ausentismo.

En la sala 5 la secretaria incorpora otra tarea de digitalización de la información, en este caso sobre el Registro Único del Alumno (RUA) que consiste en una evaluación final de cada niño con indicadores preestablecidos para todo el CEIP. Cada maestro debe completar ese formulario digital antes del cierre del año lectivo.

En los primeros quince minutos de la última sala observada vuelve a aparecer el procesamiento de información para el cierre del año, incluyendo el carné digital que por primera vez se procesa de esta forma prescindiendo del carné en formato papel. Las familias acceden al sistema a través de una clave proporcionada por los docentes.

Debilidades de la propuesta de Tiempo Extendido

En el transcurso tanto de las entrevistas como de la observación fueron apareciendo aspectos relacionados a esta propuesta de modalidad de escuelas, que podrían o bien entorpecer la experiencia o tenerse en cuenta para mejorarla.

Una de las que percibimos con más fuerza es la movilidad del personal, tanto sea de las direcciones como de los docentes. En el caso de los talleristas que no existe la efectividad en los cargos sino el carácter interino no permite la continuidad en las propuestas, en el conocimiento de los niños así como de las dinámicas del centro. La Directora A reflexiona al respecto, “(...) tiene que ver eso con que esos cargos son interinos, entonces hay mucha gente que se implica este año pero el año que viene, pero viene otro y no da continuidad a esas cuestiones que sí ya están elaboradas por el personal que tiene años en la escuela” (DA, p.1).

Este aspecto repercute directamente en los logros de los niños también. En la entrevista grupal de la misma escuela una tallerista alude a esa dificultad y al conocimiento cada año de aproximadamente cuatrocientos niños con los que trabaja cada tallerista. “Uno va creciendo con el niño, vas creciendo con el niño, vas viendo tu proyecto de profesora que tengas, viendo como el niño va progresando año a año, si los conoces varios años seguidos, está bueno, ves el progreso, ves los avances” (MT2A, p.10), agrega una maestra tallerista.

En la sala 3 de la Escuela B aparece la dificultad de algunos niños de sostener el formato de esta escuela tanto en la permanencia por la carga horaria que implica así como por la incorporación del almuerzo.

En la sala 4 resaltan la dificultad que generan las inasistencias de talleristas en el aspecto organizativo del centro.

En la misma sala surge el planteo de la necesidad de descanso que tienen los maestros talleristas que realizan todo el horario de corrido. En esta escuela intentaron subsanar internamente ese aspecto coincidiendo con el tiempo de descanso luego del comedor: los niños se quedan en el patio con otros docentes o en el salón de clase descansando. Este aspecto no está incorporado en la normativa del CEIP y el cuerpo docente lo reconoce como un derecho necesario de los trabajadores de la educación, que es tener la media hora de descanso correspondiente por su carga horaria diaria de siete horas.

3.6.4. Análisis de aspectos emergentes

En este apartado se destacan algunos elementos que no aparecieron con demasiada frecuencia, pero que formaron parte de la dinámica de las salas.

Pertenencia sindical

Este aspecto refiere a menciones o actividades que demuestran adhesión al Sindicato de Maestros. En nuestro país, el nivel de afiliación de los maestros de Educación Inicial y Primaria pública es superior al 85%, de acuerdo a una investigación desarrollada por Vaillant (2009). Eso podría explicar cómo se insertan los temas sindicales tan naturalmente en la dinámica de las escuelas.

La actividad sindical o la referencia al sindicato aparecieron en dos oportunidades en el centro A. La primera vinculada a una consulta a escuelas, que es un mecanismo de votación en los mismos centros escolares, alternativo a las asambleas. En ese caso se describe junto con el desarrollo de la agenda de la sala. En una segunda oportunidad se anuncia la presencia de la urna de votación móvil para las elecciones de autoridades sindicales que se realizan cada dos años.

En el centro B apareció en dos salas, en la sala 2 en referencia a una medida sindical por agresión a una maestra. En la última sala, cuando una docente hizo alusión a una reunión en el sindicato con un abogado sobre el tema de violencia en las escuelas.

Otros espacios de coordinación

A lo largo de la observación se pudo percibir cómo los maestros se buscan para intercambiar sobre educación en muchos momentos. Nosotros diferenciamos dos en este estudio, lo que pudimos presenciar directamente como conversaciones paralelas al desarrollo de la sala y referencias en las entrevistas que los mismos protagonistas reconocen como espacios alternativos de coordinación.

Intercambios espontáneos dentro de la sala

Son eventos que se registran en forma paralela al desarrollo de la sala, por iniciativa de alguno o algunos de los participantes. En ocasiones aparecen en duplas o pequeños grupos y en otras oportunidades eso es compartido con el grupo total. La mayor parte de los intercambios espontáneos percibidos se dieron en los minutos previos a que se comience a desarrollar la agenda del día.

En la Escuela A uno de los temas que apareció en cuatro de las seis salas observadas fue la narración entre maestros de actividades realizadas en clase. En dos salas aparecen cuestiones salariales y situaciones de niños.

En la sala 4, en el subgrupo de los talleristas aparece en tres oportunidades la referencia a casos de niños en el desarrollo de la coordinación y la situación de un grupo en particular que se comparte con el resto de los talleristas para conocer sus opiniones al respecto.

Otros temas que aparecen en esos intercambios tienen que ver con la evaluación, las actividades de los practicantes y la planificación.

En las oportunidades de sala general también se observaron intercambios espontáneos vinculados a actividades coordinadas entre maestros y talleristas. Este último aspecto aparece explícitamente en la sala 3 como producto de una evaluación que se aplicó a mitad de año como forma de autoevaluar el funcionamiento de estos encuentros. La directora hace alusión a este recurso y a la necesidad de tiempo para coordinar entre maestros y talleristas que surge como demanda de los docentes como aspecto a mejorar.

En el centro B también se registra la narración de actividades realizadas por las maestras en tres de las seis salas. Sin embargo, el tema que más se registró en cinco de las seis salas fue el intercambio sobre situaciones de niños.

Otros temas que aparecieron con menos frecuencia fueron la evaluación, las estrategias docentes desarrolladas con un grupo en particular y los que tienen que ver con el concurso de primer grado de maestros para obtener la efectividad. Cabe destacar que en esa escuela había varios maestros recién recibidos.

Espacios de coordinación fuera de la sala

A lo largo de las entrevistas y la observación fueron apareciendo evidencias de la utilización de otros espacios de coordinación de los docentes como complemento o alternativa al espacio de la sala.

El Informante Clave 2 reconoce esos espacios en la siguiente afirmación:

Yo creo que es fundamental que los maestros puedan hacer acuerdos, que se hacen hasta tomando una taza de té en el recreo, porque si alguien pudiera investigar un recreo en cualquier escuela, lo que se está hablando en el recreo es de educación. Evidentemente, cuando se traslada uno de una escuela a otra a pie lo hace con compañeros, en el mismo ómnibus, o en otra locomoción, en un auto y de lo que se habla es de escuela. O sea, el maestro continuamente está tratando de conversar lo que le pasa para que los otros hagan aportes y encontrar soluciones.

(IC2, p.1)

En la Escuela B, en la sala 1 la secretaria hace alusión a la circulación de la información a través de un grupo de *whatsapp* de los docentes. En la entrevista grupal de la Escuela A también hacen referencia a un grupo de *whatsapp* de la escuela y agregan otro espacio de intercambio "(...) en ese encuentro de pasillo, esa charla (...)" (MT1A, p.6).

También aparece la referencia al recreo en la entrevista grupal de la Escuela B. La tallerista expresa "(...) yo estoy enterada de lo que hace XXX porque en el recreo lo veo, pero después a las tres nos vamos y en la sala de coordinación para mi gusto abarcaba cosas que había que hablarlas que eran importantes pero que faltaba más, no?" (TB, p.2), y más adelante agrega: "(...) por ejemplo el tema del recreo. El recreo ahora está mejor. Estábamos todos juntos y por eso también coordinábamos, ahora estamos en bloques separados y que también al final siempre estamos tres por lo menos en cada grupito" (TB, p.7). La maestra también hace referencia a esas conversaciones en el recreo: "(...) en el recreo nos juntamos, (...) hacemos intercambio, seguimos hablando de educación, no estamos hablando de cualquier cosa. Algunos creen que los maestros no hacen nada (...)" (MB, p.12).

Se mencionan además otros recursos: "También están los mails, el *whatsapp*, está una llamada telefónica" (TB, p.9).

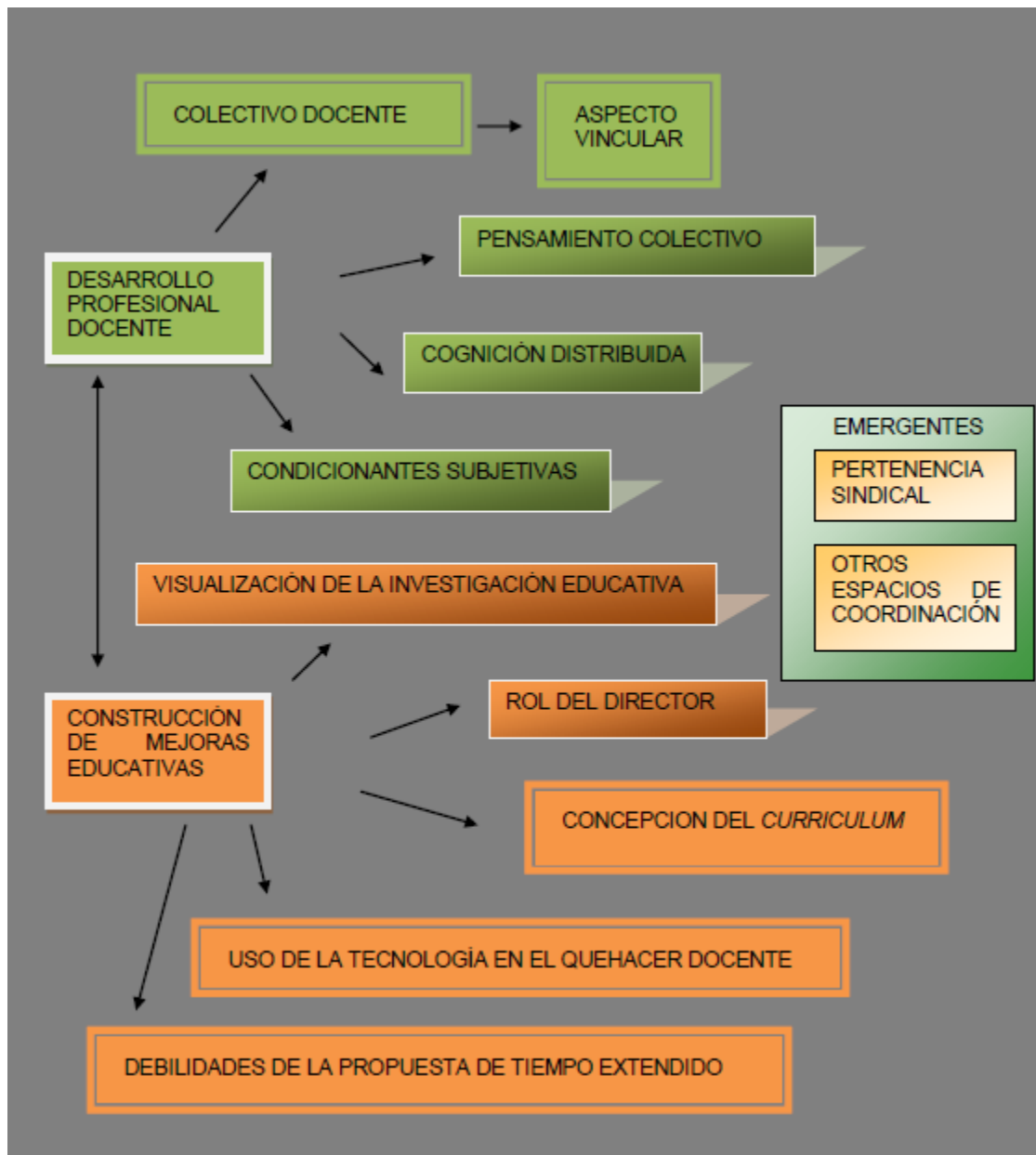


Figura 22. Categorías de análisis.

CAPÍTULO 4. PRINCIPALES HALLAZGOS

En este capítulo intentaremos sintetizar los hallazgos obtenidos a partir de la realidad observada y en estrecha relación con los documentos orientadores analizados y los testimonios recogidos. Estableceremos cuales fueron los aspectos que pudimos visualizar en ambas escuelas, así como los rasgos distintivos de cada una, la relación existente entre los documentos orientadores, y lo que en realidad ocurre, y la coherencia entre el discurso de los protagonistas y sus propias prácticas.

En primer lugar, pudimos constatar que la modalidad de escuela de Tiempo Extendido requiere de la construcción de la noción de colectivo docente para unificar al personal docente y consolidar el proyecto con unicidad.

Eso se debe a una característica de funcionamiento en la cual los talleristas y los maestros coinciden en la hora de salida de unos, con el horario de entrada de los otros. No hay espacio de encuentro previsto en el transcurrir diario de la jornada escolar. Sin embargo, descubrimos que los maestros talleristas que sí permanecen durante todo el desarrollo de la jornada, muchas veces se convierten en referentes de comunicación entre una parte del personal y otra. Junto con el equipo director son quienes tienen la perspectiva completa de lo que ocurre en la escuela.

Tanto en los documentos como en el discurso de los referentes jerárquicos consultados aparece muy fuerte esta necesidad de construir colectivo docente unida a la de trabajo colaborativo. El lugar natural donde eso debería suceder es la sala de coordinación.

Cabe destacar que en nuestro trabajo la noción de colectivo que quisimos trasladar trasciende la agrupación de docentes, hace alusión a lo que une a ese equipo docente, al sentido de pertenencia a ese grupo determinado y a ese centro. Rompe con el concepto del docente en solitario para instalar la idea del trabajo colaborativo, con el otro.

La sala de coordinación tiene como una de sus finalidades consolidar a esos equipos. En los documentos consultados la definen como espacio donde se potencian los equipos, donde se fortalece la identidad institucional y se espera que la comunicación, la participación y el compromiso sean parte de los ingredientes fundamentales.

En las escuelas observadas se privilegia presentarse como colectivo también ante la comunidad, no solo en relación a los diversos problemas que surgen en la vida cotidiana de las escuelas, sino en las actividades de puertas abiertas en que se muestran los productos elaborados por y con los niños.

Ambos aspectos se evidenciaron en las siguientes formas: en las propuestas de reuniones de padres ante situaciones complejas y en particular en el caso de la promoción de los niños, en diversas muestras, clases abiertas y celebraciones.

En el caso de la Escuela B, en palabras de los propios protagonistas, el trabajo de apertura a la comunidad se reconoció como un aspecto característico de ese año lectivo. Incluso se logró trascender los límites de la propia escuela y participar junto con otras instituciones educativas de la zona, para entre otras cosas, organizar actividades conjuntas y brindar información a las familias sobre la continuidad de escolaridad de sus hijos. En las sensaciones que expresaban los protagonistas se pudo detectar satisfacción, reconocimiento y placer cuando se lograba trabajar en equipo.

La sala también aparece como un espacio de encuentro desde el punto de vista vincular. En el caso de la Escuela A se destacaron actividades o referencias puntuales a la importancia de fortalecer el lazo entre los docentes. En la Escuela B se visualizó mayoritariamente en los momentos previos al comienzo de la sala.

Una de las dificultades que aparece con la misma fuerza en ambos centros es la participación de los talleristas del Área del Conocimiento Artístico solamente en las salas generales. Eso impide que puedan dar continuidad al trabajo que se elabora en cada instancia, pero además pierden el contacto asiduo con los maestros con quienes comparten los mismos niños en el trabajo cotidiano.

La única diferenciación en el tipo de salas es la participación o no de los talleristas del Área del Conocimiento Artístico, por lo tanto la clasificación entre salas en generales o de maestros no es correcta. Esto se visualizó como un obstáculo en la sala entendida de maestros en la cual generalmente la agenda se construía con temáticas que excluían a los talleristas de Educación Física y Segundas Lenguas. Hacer visible esta situación podría permitir avanzar en la pertinencia de la propuesta de cada sala y haría más productivo el tiempo de intercambio para todos los integrantes.

Cabe destacar que en una sala de la Escuela A en que los talleristas de Segundas Lenguas y Educación Física no se sintieron contemplados en la propuesta, solicitaron contar con ese tiempo para coordinar actividades previstas dentro de sus disciplinas y autónomamente desarrollaron una sala paralela a la de los maestros. Este aspecto si bien refleja el nivel de autonomía de los participantes, debiera estar contemplado en la planificación de los encuentros.

Esta situación es tenida en cuenta en las salas generales de acuerdo a lo observado en los centros porque se asume la participación de los talleristas que no es visualizada de la misma forma en las otras salas.

La visión del supervisor integrado en la dinámica escolar, y reconocido también como parte de ese colectivo, se hizo presente en ambos centros a partir de la referencia de acompañamiento que refieren los entrevistados, y a través de documentos o actividades organizadas en las escuelas con clara incidencia de esos actores.

La forma en que cada uno participa en la sala docente tiene que ver con el tipo de gestión. En este sentido, pudimos observar que una escuela la toma de decisiones estaba más centrada en el equipo director, mientras que en otra el proceso era más participativo. Estos aspectos serán profundizados más adelante, pero cabe resaltarlos en esta oportunidad porque el compromiso con el que cada uno participa en esos espacios depende básicamente de la posibilidad que tenga de incidir y de proponer también en la sala de coordinación.

Los documentos analizados destacan entre las finalidades de la sala: el desarrollo del diálogo, la comunicación y el intercambio, el pensar colectivo. En este sentido, pudimos observar a los docentes aportando para la creación de propuestas culturales y en la búsqueda de soluciones a problemas emergentes con niños o familias en ambos centros.

En el centro B destacamos un proceso profundo de pensamiento colectivo unido al de cognición distribuida en la elaboración de productos como proyectos, secuencias y propuestas de evaluación.

Cabe destacar que el período de observación comprendió los meses de agosto a noviembre y probablemente los procesos de elaboración de proyectos en la Escuela A se hayan desarrollado en la primera parte del año. Esto podemos presumirlo por la referencia al proyecto de centro elaborado desde los días administrativos, que la directora y una docente sostuvieron en las respectivas entrevistas. Sin embargo, en las salas en las que permanecemos en esa escuela no observamos esos procesos.

También en el centro B se promovió la discusión en todo el equipo docente acerca de los criterios de promoción el desempeño de los niños en todos los campos de conocimiento que incluye la propuesta. Si bien este aspecto se mencionó en dos oportunidades en el centro A, el proceso de intercambio en el centro B adquirió la característica de mayor profundidad y sistematicidad de los datos de los niños con dificultades de toda la escuela. Cada docente pudo explicitar las dificultades que encontraba en determinados niños y los talleristas complementar desde su mirada en cada una de los casos.

Respecto del proceso de intercambio en este último centro fue el mecanismo natural de cada una de las salas, mientras que en el otro se caracterizó más por la escucha. En los casos en que se quiso instalar una dinámica más participativa surgieron dificultades de conducción del intercambio.

Algunas veces las salas también incluían oportunidades de aprendizaje colectivo. Este fue uno de nuestros mayores intereses a lo largo de la investigación: identificar la presencia de cognición distribuida. En ese sentido centramos la atención en dos aspectos: las actividades de formación permanente y las posibilidades de análisis de la práctica.

En el caso de la Escuela B la discusión pedagógica derivó en el diseño de dispositivos que incluyeron actividades, estrategias y recursos adecuados a los conceptos abordados a nivel teórico.

La formación permanente como oportunidad de aprendizaje formó parte de muchas salas observadas en el centro A, pero con un abordaje más teórico que práctico con un enfoque de aprendizaje transmisivo.

Dos de las cuatro instancias se derivaron de necesidades formativas de los maestros para analizar las evaluaciones de los aprendizajes en el Área del Conocimiento Matemático, en un caso, y en el Área del Conocimiento de Lenguas, en el otro. En el primer caso, el trabajo en pequeños grupos fue una de las estrategias utilizadas por la orientadora pedagógica y fueron planteados diversos problemas matemáticos para revisar conceptos teóricos de los maestros. En la segunda propuesta, la exposición centrada en el orientador pedagógico no permitió el intercambio, salvo en escasas oportunidades en que los maestros intervenían sobre algunos aspectos mencionados por la ponente.

En las otras dos salas las propuestas de formación se centraron en el Área del Conocimiento Social y en el Área del Conocimiento de la Naturaleza respectivamente, incorporando más elementos cuestionadores de las prácticas. La primera fue una actividad puramente de escucha con importantes aportes de las expositoras, pero con ausencia de intercambio entre los participantes sobre el tema. La segunda incorporó momentos de intercambio y reflexión en pequeños grupos pero con proyección a establecer acuerdos en prácticas de enseñanza para el siguiente año.

Las temáticas de las cuatro instancias de formación fueron diversas y no se evidenció continuidad o profundización en otras salas, tampoco tuvimos oportunidad de conocer si la revisión de conceptos pudo transformar las prácticas en esos campos de conocimiento.

Es posible que durante esas instancias de formación se hayan producido procesos de reflexión interna en los participantes, pero no hubo suficientes oportunidades de socialización de esas reflexiones para la toma de decisiones pedagógicas. Para realmente modificar las teorías internas de los docentes es necesario poner en palabras lo que cada uno entiende y construir el saber colectivamente.

El análisis de la práctica se observó sobre todo en el plano discursivo, enunciativo, tanto del orientador pedagógico como en el trabajo en pequeños grupos durante algunas actividades en el centro A, pero en el marco de las actividades de formación. No lo observamos como dinámica de trabajo, en donde los docentes compartieran su práctica para poder analizarla colectivamente, revelar los supuestos y problematizarla.

La reflexión y los procesos de revisión de conceptos quedaron explicitados claramente en las entrevistas grupales cuando reconocen que algunas acciones como intercambiar formas de trabajo, bibliografía y estrategias de enseñanza generan en ellos procesos internos de cuestionamiento y en

algunos casos pueden llegar al cuestionamiento y revisión de su propia práctica. Sin embargo, en el desarrollo de las salas no se utilizó como propuesta de trabajo el análisis de la práctica.

Una de las informantes clave agrega al respecto la posibilidad de que las duplas de formación que ya forman parte de los dispositivos que tiene el CEIP para la formación en servicio, pudieran insertarse en el aula para colaborar con los docentes en el ejercicio de su práctica y después colocar algunas cuestiones más teóricas en el contexto de la sala para contribuir a mejorar el quehacer profesional.

Tanto en la Escuela A como en la Escuela B los docentes mencionaron en las respectivas entrevistas experiencias donde los talleristas compartían en sala su modalidad de trabajo con los niños o los principales sustentos teóricos, incluso a través de propuestas vivenciales con los adultos.

La concepción de *currículum* que manejan los diversos entrevistados es contradictoria con lo que en principio plantea el programa de Educación Inicial y Primaria. Las artes visuales, la música, expresión corporal, el teatro y la literatura son consideradas especialmente dentro del Área del Conocimiento Artístico, por lo tanto parte del *currículum* prescripto.

El rol del director es un factor determinante que se puede contemplar tanto en la referencia a su liderazgo en uno de los documentos, así como a su responsabilidad de llevar a cabo cada uno de los momentos de la sala, descritos minuciosamente en otro.

Respecto del liderazgo pedagógico, ambas directoras lo demostraron a partir de diversas intervenciones en las salas su aporte y su referencia constante con autores, bibliografía, sugerencias a los docentes vinculados a las temáticas que se estuvieran tratando. En el desarrollo de la sala se pudo percibir cómo se involucraban en las consignas y participaban activamente en la elaboración de propuestas, evaluaciones, entre otras. Sus intervenciones eran respetuosas y relevantes.

En ambas escuelas, las directoras centralizaron el proceso de planificación de los encuentros. Respecto de la agenda, si bien ambas la diseñan solas o con el equipo director, pudo destacarse una diferencia en la Escuela B: el conocimiento previo de lo que se iba a tratar, lo que aportó favorablemente a la discusión.

En ese caso, la directora socializaba previamente la agenda como pudimos constatar en la mitad de las salas observadas. En esas ocasiones, los docentes llevaban bibliografía previamente seleccionada sobre la temática a abordar, así como también producían propuestas previamente (individual, por tipo de talleres o por grados) para la conformación de un documento colectivo a construir en la sala. Esos documentos también requerían de trabajo posterior, que los docentes se llevaban como tarea de una sala a la siguiente.

En algunas salas se anunciaban temas a tratar en salas siguientes: como emergente o necesidad de profundización sobre lo que venían trabajando y en ambas escuelas existía apertura a incorporar temas planteados por algún integrante. El conocimiento previo y la participación en la construcción de la agenda contribuyen al proceso de discusión y producción de la sala de coordinación.

El acta de la sala es mencionada en los documentos analizados como documentos pedagógicos que pueden adquirir diversos formatos entre los cuales resaltan las relatorías y las narrativas. Este aspecto fue abordado en el seminario con énfasis. Sin embargo, en las actas de las salas a las que concurríamos en cada escuela no se observaron este tipo de documentos.

Las actas de ambas escuelas presentan una estructura esquemática de los temas, en el caso de la Escuela A más desarrollado que la Escuela B. En general, no reflejan las ricas discusiones mantenidas ni contienen los productos elaborados en cada caso, que podrían agregar información relevante para que tenga cada docente, formando parte de la memoria pedagógica del centro.

En ambos casos, se sintetizan claramente los acuerdos, aspecto importante para poder volver a ellos y asegurar su cumplimiento como se define en el documento como tercer momento: el después de la sala. Es de responsabilidad de los docentes el seguimiento de lo que ocurre en las salas y en ese sentido es muy interesante la posibilidad de acceder desde su usuario en el sistema GURI a las actas correspondientes a cada sala de su escuela.

Entre los roles que se mencionan en el documento de memoria de la experiencia de Tiempo Extendido que fueron profundizados en el seminario destacamos el *rol de coordinador o dinamizador*. Estos roles son muy importantes en el desarrollo de las salas para no caer en discusiones que no desemboquen en acuerdos mínimos.

En ese sentido, reconocimos en el director del centro A un claro liderazgo pedagógico, pero con dificultades en la conducción de las dinámicas participativas. Sin embargo, se pudo observar una rotación de roles. En el caso de las salas en que se agruparon solamente los talleristas, naturalmente seleccionaban esos roles y lograban articular la discusión, tomar decisiones y construir propuestas. Esto demuestra una clara autonomía de los docentes que se apropiaban de la sala y su desarrollo.

En el caso del director del centro B su desenvolvimiento en las salas representó ambas capacidades, la de orientar pedagógicamente y la de conducir el intercambio y la discusión sobre diversos temas, con una evidente habilidad para lograr la participación de todos y de construir acuerdos sostenidos en el tiempo.

En cuanto a delegar la propuesta de la sala, en la Escuela A se destacó la incorporación de agentes externos, mientras que en la Escuela B se rotaron los roles dentro del mismo cuerpo docente. Ambos aspectos guardan relación con la identificación de las fortalezas y debilidades del cuerpo docente y la

capacidad de incorporar agentes para resolver temáticas sobre las cuales no se cuenta con elementos suficientes para avanzar en el conocimiento, tanto de los docentes como de los niños.

En la Escuela B las salas fueron percibidas por las docentes entrevistadas como espacios democráticos e hicieron referencia a la responsabilidad de cada uno en el desarrollo de la misma. Quiere decir que, independientemente de la responsabilidad del director, hay un componente de compromiso individual indispensable. No es la misma la actitud de estar solamente escuchando que la de aportar y construir ideas.

Las vías de comunicación e intercambio entre salas en el centro B fueron mayoritariamente a través del correo electrónico, que se complementó con el uso de redes sociales como la aplicación *whatsapp* de los docentes de la escuela para circular información relevante o coordinar aspectos necesarios, como apareció en ambas entrevistas grupales.

El uso de recursos tecnológicos fue vivenciado mayoritariamente como un aspecto que contribuye a la tarea docente. Este no es un tema de este tipo de escuelas en particular sino que seguramente permea a todas las escuelas, pero dado que apareció en ambos centros es importante tener en cuenta qué sucede con esta realidad.

Las dificultades técnicas de conexión en las escuelas, la falta de equipos para algunos docentes y los tiempos de procesamiento de la información podrían convertirse en factores que desalienten su uso y provoquen sensaciones negativas en los docentes.

En los documentos analizados, el énfasis en las salas docentes no es el aspecto administrativo pero sí aparece como de gran valor pedagógico en ambas escuelas la documentación digital, la creación de los legajos de los niños y la incorporación de observaciones o informes que aporten a la evolución de los aprendizajes de los niños.

Entre las sensaciones que aparecieron como desmotivantes para los docentes apareció con fuerza la dedicación de horas extra de trabajo a la tarea docente. La participación en actividades culturales fuera del horario de la jornada escolar se reitera en ambas escuelas y el tiempo de procesamiento de digitalización de la información también.

La injerencia de las familias en cuestiones organizativas del centro y el cuestionamiento de decisiones pedagógicas generaron malestar en el centro B, aunque aparecieron también evidencias de procesos de participación conjunta en clases abiertas, así como muestras diversas vivenciadas con satisfacción por el reconocimiento y devolución de los padres.

Ese reconocimiento por el valor de la labor docente se reflejó en ambas escuelas observadas como devolución de la comunidad ante diversas actividades de puertas abiertas. La satisfacción por el trabajo en equipo para el logro de esas propuestas también apareció como un aspecto motivador.

En la Escuela B surgió la necesidad de respaldo de las autoridades de la educación a las decisiones tomadas por el conjunto de los docentes ante situaciones de conflicto con niños y sus familias.

Si bien es reconocida la autonomía pedagógica que sostienen varios de los documentos analizados, el reconocimiento de la profesionalidad de los docentes en la toma de decisiones de otra índole son sentidos como una necesidad. Este aspecto también surgió respecto de las devoluciones de los profesionales de la salud como respuesta a los informes realizados por los maestros. En la mayoría de los casos de niños con profundo seguimiento en la escuela y con informes minuciosamente elaborados, no se constató respuesta formal de los profesionales tratantes para la búsqueda de soluciones comunes a los problemas presentados por los docentes para su mejor desarrollo.

El aspecto locativo necesario para el desarrollo de la naturaleza de las actividades de este tipo de escuela también apareció en la Escuela B como una fuente de malestar, respecto de las condiciones de trabajo y las oportunidades de aprendizaje de los niños.

Entre las debilidades que aparecen vinculadas específicamente a esta propuesta de Tiempo Extendido también aparece, en ambos centros, la movilidad del personal y la necesidad de que específicamente los cargos de profesores talleristas del Área del Conocimiento Artístico puedan accederse por concurso y con carácter de efectividad. Este aspecto podemos unirlo a la necesidad de estabilidad del personal y en particular del equipo director para poder sostener la propuesta en forma continuada.

En ambas escuelas, también se recogió evidencia en el tratamiento de los temas en las salas la situación de algunos niños que tienen recortado el horario y que los docentes manifiestan que no resisten el formato de escuela, ya sea por la extensión del horario como por la modalidad de funcionamiento.

La inasistencia de los talleristas surgió como un problema en la Escuela B que presentaba dificultades organizativas en el centro.

El reconocimiento de la media hora de descanso de los maestros talleristas que permanecen toda la jornada en la Escuela apareció como una demanda muy sentida también en esta escuela.

En ambos centros se percibió un sentido de pertenencia sindical a través de referencias a actividades dentro de la dinámica de la sala. Este aspecto puede interpretarse a través del alto porcentaje de

afiliación de los maestros al sindicato, lo cual demuestra la importancia que le conceden a ese instrumento y como vinculan tan naturalmente sus preocupaciones a ese ámbito colectivo.

Otro aspecto que aparece en ambas escuelas es la capacidad de aprovechar cada momento de encuentro para intercambiar sobre sus preocupaciones pedagógicas: situaciones de niños, actividades realizadas, dificultades de la práctica, etc. Esos momentos pueden ser un encuentro de pasillo, el recreo, los momentos previos o finales al desarrollo de las salas y los tiempos personales citados por los diversos entrevistados.

La valoración de la investigación en educación forma parte de la posibilidad de identificar problemas, explicarlos y plantear posibles soluciones. La investigación etnográfica implica un tiempo de inmersión en las escuelas, en la intimidad del quehacer docente.

En la Escuela B, que desde el comienzo sentimos una apertura natural a nuestra integración en las salas, coincide con la realidad de ser un centro en el cual intervienen diversas instituciones. Esa razón podría guardar relación con el acostumbramiento a la observación de otros agentes.

En las entrevistas grupales de ambas escuelas percibimos un ambiente desinhibido y con necesidad de los docentes de ser escuchados.

En las entrevistas en el centro B hicieron referencia a nuestra presencia también como una oportunidad de mirarse a sí mismas en el desarrollo de ese espacio. Ese puede ser el comienzo para empezar a pensar en la posibilidad de que las escuelas se autoevalúen para mejorar su propuesta educativa. Visualizar la investigación educativa como una oportunidad de mejora puede ser un gran desafío.

En el desarrollo de las entrevistas pudimos visualizar algunos elementos que se relacionaban con la mejora de la propuesta educativa de la escuela. Uno de los que apareció con la misma intensidad en las entrevistas, tanto a las directoras como a los docentes de cada centro, tuvo que ver con la posibilidad de generar proyectos colectivos entre maestros y talleristas. La posibilidad de que el niño pueda ingresar al conocimiento por diversas disciplinas y con distintas modalidades podría contribuir a las formas de conocer.

El diseño de propuestas entre maestros, entre maestros y talleristas y entre talleristas fue destacado como producto del espacio de encuentro de la sala, aunque muchas veces era enriquecido fuera de ese espacio.

Los niños también se pudieron ver fortalecidos por la posibilidad de evaluarlos en forma conjunta, detectando sus fortalezas y debilidades en las distintas áreas de conocimiento. El procedimiento de

construir los informes colectivamente también fue un elemento que surgió en las salas como un aspecto favorable para una mirada integral, holística de ese niño.

En la Escuela B observamos un trabajo muy intenso en la creación de evaluaciones a través de la elaboración de rúbricas. Los entrevistados agregaron la construcción de legajos en Geometría, de portafolios de escritura con las familias y de diversas formas de comunicación de los aprendizajes de sus hijos. Esto incorpora la posibilidad de seguimiento de los avances en la construcción de los conocimientos, tanto de los propios niños como de su entorno familiar.

También en esa escuela la directora afirmó que el proceso de elaboración colectiva de los proyectos no solo enriqueció a los docentes sino que también hizo partícipes a los niños que conocían cuales eran los temas en los que se estaba trabajando.

Las mejoras en esa escuela también se percibieron en la reparación de los espacios comunes como el patio de recreo, en hábitos de convivencia y en el vínculo sano con las familias en una propuesta de apertura a la comunidad como no habían tenido hasta el momento. Estos proyectos fueron mencionados por las entrevistadas como *innovadores*.

El espacio de sala fue visualizado como un lugar de crecimiento personal y profesional en todas las personas entrevistadas.

La posibilidad de incorporar especialistas sobre algún tema, el intercambio de bibliografía, el aporte de algunos docentes que participaron en instancias de formación y las colectivizaron en la escuela, fueron ejemplos de las estrategias utilizadas y valoradas por los entrevistados.

El ejercicio del trabajo en equipo, colaborativo para el diseño de propuestas, proyectos, muestras, fue citado en ambas entrevistas grupales como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. El intercambio de las formas de trabajo y el pensar de cada uno que se pone en juego en la sala fue reconocido como una riqueza en sí misma.

CATEGORÍA	PRINCIPALES HALLAZGOS
Colectivo docente	<p>Referentes de comunicación: equipo director y maestros talleristas.</p> <p>Consolidación del equipo docente.</p> <p>Sentido de pertenencia.</p> <p>Presentarse como colectivo también ante la comunidad.</p> <p>Participación en la comunidad.</p> <p>Trabajo en equipo, colaborativamente.</p> <p>Espacio de encuentro desde el punto de vista vincular.</p> <p>Los profesores talleristas del área del conocimiento artístico pierden continuidad por su participación restringida a las salas.</p> <p>Favorece la corresponsabilidad y la autonomía.</p> <p>Supervisor integrado a la dinámica escolar.</p>
Pensamiento colectivo	<p>Creación de propuestas culturales.</p> <p>Búsqueda de soluciones a problemas emergentes.</p> <p>Construcción de las evaluaciones de los niños desde todas las áreas de conocimiento.</p> <p>Devolución a las familias de la evolución de los niños en forma conjunta.</p>
Cognición distribuida	<p>Elaboración de proyectos, secuencias y evaluaciones como oportunidades de aprendizaje colectivo, en uno de los centros con mayor profundidad y sistematicidad.</p> <p>El intercambio de formas de trabajo, bibliografía, estrategias de enseñanza implica aprendizaje y en algunos casos cuestionamiento de las prácticas.</p> <p>Formación permanente con énfasis en lo transmisivo.</p> <p>No se evidenció continuidad o profundización en las diversas temáticas seleccionadas para la formación, con escasos tiempos de socialización de la reflexión para la toma de decisiones pedagógicas.</p> <p>El análisis de la práctica en las actividades formativas se mantuvo</p>

	sobre todo en el plano discursivo, enunciativo.
Condicionantes subjetivas	<p>Dedicación de horas extra de trabajo a la tarea docente tanto en actividades culturales como en el tiempo de procesamiento y digitalización de la información.</p> <p>La injerencia de las familias en cuestiones organizativas del centro y el cuestionamiento de decisiones pedagógicas.</p> <p>Aspecto locativo.</p> <p>Reconocimiento de la labor docente en la devolución de las familias</p> <p>satisfacción por el trabajo en equipo</p> <p>Necesidad de respaldo de las autoridades.</p>
Visualización de la investigación educativa	<p>Se presentaron algunas resistencias: tiempos en la designación de los centros, registro fotográfico.</p> <p>Apertura de los centros.</p> <p>Necesidad de los docentes de ser escuchados.</p> <p>Posibilidad de mirarse a sí mismos.</p>
Rol del Director	<p>La gestión estuvo más centrada en el equipo director en un centro y se observó un proceso más participativo en otro.</p> <p>Liderazgo pedagógico de las Directoras de ambos centros.</p> <p>Dificultades de conducción en uno de los centros.</p> <p>Involucramiento en las propuestas de sala.</p> <p>Proceso de planificación de las salas con énfasis en el equipo director.</p> <p>Socialización de la agenda en forma previa a la sala en uno de los centros con procesos de elaboración previa y posterior.</p> <p>Acta de sala centralizada en el equipo director con una estructura esquemática pero sintetizan claramente los acuerdos conseguidos.</p> <p>Se alentó a la rotación de roles y promoción de autonomía de los docentes.</p> <p>Identificación de las fortalezas y debilidades del cuerpo docente.</p> <p>En uno de los centros se incorporaron agentes externos como</p>

	<p>formadores sobre conocimiento disciplinar.</p> <p>Formas de participación de cada uno de los participantes de la sala.</p> <p>Autonomía y compromiso.</p>
Concepción de <i>curriculum</i>	La propuesta artística no es considerada como parte del <i>curriculum</i> en el discurso de los docentes.
Uso de la tecnología en el quehacer docente	<p>Uso de recursos tecnológicos como aspecto que contribuye a la tarea docente. Gran valor pedagógico de la documentación digital, la creación de los legajos de los niños y la incorporación de observaciones o informes que aporten a la evolución de los aprendizajes de los niños.</p> <p>Se observaron dificultades técnicas de conexión en las escuelas, falta de equipos para algunos docentes y tiempos excesivos de procesamiento de la información.</p>
Debilidades de la propuesta de Tiempo extendido	<p>Movilidad de los docentes.</p> <p>Los cargos del área artística son interinos.</p> <p>Inasistencias de los talleristas en uno de los centros.</p> <p>No está prevista la media hora de descanso de los docentes que permanecen durante toda la jornada.</p>
Pertenencia sindical	Referencia y actividades sindicales dentro de la sala.
Otros espacios de coordinación	El encuentros de pasillos, el recreo, los momentos previos o finales del desarrollo de las salas y los tiempos personales citados por los diversos entrevistados.

Figura 23. Principales hallazgos distribuidos por categorías.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*“Para mí fueron súper buenas las salas, de las mejores de estos últimos años,
porque siempre hubo algo que hacer, algo que decir.
Sacamos no sé cuantos proyectos, muestras hacia las familias,
veo que fueron súper productivas (...)”*
(MB, p.14)

Nuestro trabajo de investigación consistió en el estudio de las salas de coordinación en las escuelas de Tiempo extendido. El objetivo fue comprender cómo funcionan esos espacios de reflexión en relación a los procesos de profesionalización docente y a la mejora educativa en los centros.

Nos propusimos analizar las finalidades de esas salas, reconocer sus rasgos singulares de funcionamiento vinculados a mejorar los aprendizajes de los niños e identificar los procesos de construcción de saber docente.

Comenzamos haciendo un recorrido por las principales investigaciones a nivel internacional con énfasis en lo regional. Luego, revisamos las investigaciones en nuestro país y la normativa y antecedentes del tema a partir de documentos de nuestro sistema educativo público.

El marco teórico estuvo atravesado por algunos conceptos vertebradores vinculados a los procesos de reflexión y construcción de saber docente, el trabajo colaborativo, la importancia del aprendizaje reflexivo y la cognición distribuida, y las condiciones para que los centros mejoren su propuesta educativa.

Seleccionamos un diseño metodológico cualitativo con enfoque etnográfico que, por la dimensión de nuestro estudio, llamamos microetnografía.

Accedimos a la muestra a partir de dos informantes clave y estuvo compuesta por dos centros educativos insertos en el Programa Tiempo extendido, uno de los cuales también pertenecía al Área de Práctica. En esos centros utilizamos la observación no participante como el principal instrumento de recolección de datos, complementado por entrevistas semiestructuradas realizadas a las directoras de las escuelas y a docentes de cada una de ellas.

Las entrevistas a las docentes se realizaron en forma grupal integradas por maestros, maestros talleristas y talleristas.

Tal como establece esta metodología de investigación, la inmersión en el campo nos encontró con un gran cúmulo de información para poder responder a nuestros objetivos específicos.

Para poder analizar las finalidades de las salas de coordinación acudimos a documentos otorgados por los informantes clave y de un emergente que surgió en el transcurso de la investigación que fue un Seminario de formación dirigido a docentes de escuelas de Tiempo Extendido.

El reconocimiento de las singularidades de funcionamiento de las salas de coordinación, relacionados con procesos de mejora educativa, lo realizamos a través de la observación que fue la fuente de información más importante complementado por las entrevistas con los docentes de las escuelas.

A través de los mismos instrumentos identificamos los factores que favorecían la construcción de conocimiento.

El análisis pudo ser enriquecido por la variedad de instrumentos utilizados y la triangulación entre ellos. Comenzamos describir las características de las salas obtenidas a partir de la pauta de observación.

Recogimos aspectos como la asistencia de los docentes a la sala, el uso de los espacios, los recursos utilizados, la planificación y elaboración de la agenda, la asignación de roles. Esto se concentró en la pauta de observación diseñada previamente, el registro narrativo de lo sucedido y de un apoyo fotográfico de cada una de las salas.

Respecto de las temáticas desarrolladas observamos el uso del tiempo para cada uno de los ejes, las consignas y los tipos de interacción propuestos.

Estos aspectos fueron reunidos con el diario de campo, las entrevistas y los documentos recogidos. Es así que observamos las siguientes categorías que surgieron de la propia realidad observada así como del marco teórico que nutrió todo el proceso.

La noción de *colectivo docente*, que surgió como primera categoría en el análisis, se refiere a lo que une al equipo y unifica la propuesta educativa de la escuela. La sala como espacio de encuentro de todo el cuerpo docente permitió amalgamar aspectos de funcionamiento de una modalidad de escuela con espacios y tiempos diversos.

Este aspecto fue observado en Cabrera (2005) como un aspecto relevante para la consolidación de lo que llamó *equipo pedagógico*. La importancia de consolidar un equipo en el cual se identifican liderazgos que le dan continuidad al proyecto del centro y continuidad a las propuestas. Los propios docentes consideraban valioso el espacio de coordinación, tal como vimos también en el documento de la ANEP (2010) que recogía las voces de los docentes de diversas modalidades de escuela identificando a ese espacio como fundamental para el trabajo del colectivo docente.

Este concepto vuelve a emerger en nuestro trabajo en palabras de los protagonistas que reconocen la potencialidad del espacio de encuentro con posibilidad de hacerlo más productivo.

En el proceso de investigación se destacaron dos figuras de ese colectivo: la del *maestro tallerista* como referente que permanece durante toda la dinámica escolar y el *supervisor* que acompaña el funcionamiento de las escuelas y el quehacer de los docentes.

Los niños pasan a ser de la escuela y no de los maestros, por lo que también los fortalece en los procesos de evaluación y de devolución a las familias, con una mirada integral desde los distintos docentes que participan en su desarrollo.

Una dificultad que surge es la situación de los talleristas del Área del Conocimiento Artístico porque no participan de todas las salas. Este aspecto es reconocido por los entrevistados como una grieta o como una brecha entre los talleristas y el resto del cuerpo docente. Avanzar en la inclusión de todos los docentes en el espacio de coordinación semanal podría fortalecer, tanto la experiencia como a ese cuerpo docente, reafirmando la noción de colectivo.

Pensar en algún espacio y tiempo para la incorporación del personal auxiliar que colabora desde otro lugar en el centro, vinculado más al aspecto organizativo, podría aportar a resolver muchos de los problemas que aparecen en la escuela, pero que en las salas se discutían solo entre docentes. Momentos de entrada y salida de los niños, recreos, almuerzo, higiene y mantenimiento del local escolar fueron algunos de los temas mencionados en las salas que pudieran ser abordados conjuntamente.

La voz de esos agentes educativos que no son docentes, pero que forman parte también de la identidad del centro podría contribuir a reforzar la noción de colectivo que resaltamos en este estudio.

Encontramos que los docentes utilizaban el tiempo de la sala para intercambiar propuestas, buscar soluciones a problemas cotidianos y tomar decisiones. Es la primer evidencia del trabajo colaborativo, de la necesidad del otro para establecer acuerdos apuntando al *pensamiento colectivo*.

En este sentido, presenciamos la elaboración de propuestas culturales, la discusión para la resolución de problemas de carácter sociocomunitario, la elaboración de proyectos, secuencias y propuestas de evaluación.

En ese sentido, muchas de las investigaciones consultadas, así como en el aporte de varios autores, pudimos encontrar en distintas palabras el mismo concepto. Martínez (1997) hablaba de la necesidad del trabajo compartido, Tedesco (2000) planteaba la necesidad de superar la idea de la docencia como una tarea en solitario, Tenti (2005), en el mismo sentido, señalaba el concepto de docente colectivo, mientras que Erazo (2009) en su investigación mencionaba el aspecto colectivo de la

docencia. Finalmente, y más reciente en el tiempo, Aguerro y Vaillant (2015) mencionaban al trabajo en equipo, el aprendizaje y enseñanza cooperativos y a los círculos de aprendizaje como diversas formas de trabajo colaborativo.

“Crear tiempos, oportunidades, espacios y estímulos para aprender y enriquecerse unos de otros y avanzar profesional y democráticamente como colectivo. La cultura colaborativa empieza en el centro fortaleciendo el proyecto educativo (...)” (Carbonell, 2006, p. 115). En ambos centros pudimos observar esa necesidad de pensar juntos y de aportar al proyecto del centro a través de diferentes propuestas: entre maestros, entre talleristas y entre todos.

Respecto de las oportunidades de aprendizaje colectivo nos detuvimos en dos aspectos: la formación permanente y el análisis de la práctica.

Las experiencias de formación permanente observadas en uno de los centros tuvieron un gran componente teórico, estuvieron centradas en disciplinas y no necesariamente surgieron del interés de los docentes. Tampoco observamos continuidad en las temáticas seleccionadas, ni la elaboración de productos pedagógicos que pudieran llevarse a la práctica de aula en las salas presenciadas.

Soarez (2010) nos aportaba que la formación debe contribuir a la vinculación entre la teoría y la práctica, interpelando a esta última para crear nuevas formas de intervenir sobre ella. Esto solo es posible a partir de la reflexión intencional que propone Schön (1987) en el ejercicio profesional.

Sin embargo, en la otra escuela no se incorporaron actividades específicas de formación permanente, pero el mismo proceso de elaboración de proyectos, secuencias o evaluaciones implicó un proceso de *cognición distribuida* que tuvo un vínculo directo con la enseñanza y el aprendizaje. Ese concepto abordado por Salomon (1993) en diálogo con diversos autores implica tener en cuenta el entorno, a los otros y a la construcción del saber en forma colectiva. En esa escuela pudimos observar cómo se distribuía el saber y se construía conocimiento a partir de los aportes de todos los miembros.

Consideramos que las instancias de formación situadas en el ámbito natural de la práctica docente pueden ser una estrategia muy importante, sobre todo cuando surge como iniciativa de los docentes. En nuestro marco teórico Tedesco (2000) aludía a la importancia de que los procesos de formación se desarrollen en el mismo entorno en que el docente desempeña su práctica, aspecto que también visualizamos dentro de las investigaciones de Goularte y Diefenthaler (2012) y Castellano y Yaya (2013).

La actividad de formación en sí misma no es suficiente si no incorpora un componente profundo de reflexión, si no se cuestiona lo que cada uno entiende, si no se generan acuerdos colectivos y se traducen en la práctica docente. Pasar de la acción rutinaria a lo que Dewey (1989) definió como

acción reflexiva requiere de la intención de que lo que se discute en esos espacios implique poner en cuestión el pensamiento, confrontarlo con otros y sacar conclusiones.

Rusell (2012) incorpora la importancia de la formación inicial en el desarrollo de competencias reflexivas que luego acompañen el desarrollo profesional de los docentes para poder concretar las premisas del pensamiento de Schön.

Brockbank y Mc Gill (2008) son quienes colocaban la importancia de pasar del aprendizaje transmisivo al aprendizaje transformador ya desde las etapas de formación inicial. Para eso es necesario el diálogo reflexivo, el trabajo participativo y colectivo y el cuestionamiento permanente.

Estos aspectos deberían ser tenidos en cuenta a la hora de organizar una actividad de formación en las salas de coordinación, intentando reforzar la idea de formarse *en el colectivo y para el colectivo*, en el sentido que se convierta en una herramienta para la toma de decisiones pedagógicas.

Los entrevistados de ambas escuelas reconocieron la importancia del aprendizaje con el otro en el intercambio de saberes que favorece la sala de coordinación, en la bibliografía que circula o se recomienda, en el conocimiento de las formas de trabajo de los compañeros que sí se realizó en ambos centros, pero que no pudimos observar en el tiempo de permanencia en las salas.

Valorizar el aporte de los talleristas como profesionales con un conocimiento específico y con una formación en algunos casos muy distante de la formación docente fue reconocido como una potencialidad de aprendizaje para el grupo. Por otro lado, el conocimiento didáctico, la especificidad de la educación inicial y en los procesos de planificación fueron reconocidos como fortalezas de los maestros.

El análisis de la práctica estuvo presente desde el punto de vista discursivo en quienes asumieron el rol de orientadores pedagógicos y fue registrado en intercambios espontáneos entre los docentes, pero no formó parte de la propuesta temática de sala en ninguno de los casos en el sentido de desentrañar sus aspectos teóricos y didácticos. Este tipo de abordaje en la sala de coordinación podría poner de manifiesto las teorías implícitas de los docentes y promover posibilidades de mejora.

El pensamiento de Schön (1987, 1998) que vertebró no solo este trabajo sino todos los trabajos que constituyeron el estado del arte es necesario que tome cuerpo en cada uno de los encuentros de docentes para que se conviertan en verdaderos espacios de reflexión. Es necesario crear dispositivos de análisis colectivo de las prácticas docentes para poner en palabras las teorías y contrastarlas con otros, para evidenciar los aciertos y contradicciones.

Es necesario alternar procesos de trabajo en colectivo y en solitario para que los docentes puedan hacer su propio proceso de reflexión y a su vez aporten al intercambio con otros. Explorar nuevas

formas de trabajar con otros, puede contribuir a superarse a sí mismos y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Las duplas docentes, las tutorías, la observación de prácticas y el análisis posterior son algunos ejemplos de estrategias a desarrollar.

Fullan y Hargreaves (1999) expresaban: "(...) necesitamos que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas" (p. 45).

El desarrollo profesional de los docentes no puede desenvolverse si no se piensa desde el inicio de la carrera en fomentar la cultura colaborativa, el pensamiento reflexivo individual y con los otros, y una concepción de aprendizaje que trascienda la mera transmisión de conocimientos. Parece necesaria una formación inicial que apunte a la cognición distribuida y a la autorregulación como aspectos centrales del aprendizaje durante toda la vida.

El proceso de formación permanente puede ayudar en este sentido, no tanto a formar en contenidos disciplinares a veces sin conexión, sino a ejercitar la reflexión colectiva, a la explicitación del pensamiento y la socialización de los procesos internos. Esto no solo ayudaría a la persona a revisar sus teorías sino a provocar el cuestionamiento de las de los demás.

Las escuelas de práctica, como una de las observadas, deberían desempeñar un rol fundamental en el proceso de modelado de los docentes y en la visualización de ese ejercicio de objetivización de su propia práctica.

También observamos detenidamente el rol del director. Tanto Schön (1998) como Fullan y Hargreaves (1999) asignan una gran responsabilidad a los directores para promover o inhibir la reflexión, por un lado, y para la generación de saber pedagógico, por otro.

En la planificación, organización y diseño de la sala el director cobra un papel fundamental. En los centros observados este proceso fue diferente, con presencia de procesos más participativos en un caso que en el otro. Sin embargo, se observó un claro liderazgo pedagógico en ambas directoras.

No se trata de liderazgo carismático e innovador que moviliza toda la escuela. Se trata de un tipo más sutil de liderazgo que enseña a los demás el sentido de la actividad. Como vemos, el papel básico del liderazgo es conducir el desarrollo de las escuelas que trabajan en equipo, donde se da voz o se autoriza a los docentes.

(Fullan y Hargreaves, 1999, p. 92)

La rotación en los roles que se desempeñaron en las salas entendemos que fue saludable y apostó a rescatar las fortalezas de los docentes que la componen: el orientador pedagógico, el informante, el coordinador.

La preparación de la agenda debería ser pensada para la inclusión de todos los integrantes, con temas que impliquen a todo el cuerpo docente o en su defecto preparar consignas diferentes y significativas para cada grupo de docentes. Este aspecto representó una debilidad en las dos escuelas. Una planificación múltiple, desagregada, acorde a los integrantes podría obtener una respuesta más comprometida de los docentes, sintiéndose representados en las temáticas a abordar.

En ambas escuelas, se mantuvo siempre centrada en la misma persona, tanto la responsabilidad de redactar las actas como el proceso de planificación. Este último fue ejercido por el director y a veces por otros integrantes.

En la producción del acta observamos que puede ser un tema a profundizar en ambas escuelas para afirmar la identidad del centro en base a la acumulación de acuerdos de funcionamiento y de decisiones pedagógicas como parte de la trayectoria del centro en la experiencia de tiempo extendido. Ambas responsabilidades también podrían ser rotativas para diversificar las formas de plasmar lo que sucede en la sala en el primer caso y para no recargar al director y hacer el proceso más participativo en el otro.

Conviene rescatar lo que planteaban Fullan y Hargreaves (1999) cuando analizaban las compensaciones psicológicas:

Lo que decimos es que se deben abrir posibilidades para que los maestros examinen sus intenciones y sus prácticas y las comparen con las intenciones y prácticas de otros (y de investigación) de un modo que aumente en lugar de disminuir las recompensas psíquicas y del cuidado formativo que ellos reciben en su aula.

(p. 51)

Entre las que llamamos *condicionantes subjetivas* que aparecieron como desmotivantes para los docentes en el transcurso de la investigación, la más importante fue la vinculada a la dedicación de horas de trabajo que no son reconocidas salarialmente: actividades culturales fuera del horario escolar y la planificación de actividades coordinadas entre docentes son algunos ejemplos.

Otro de los aspectos que más se destacó fue el tiempo de procesamiento de información que implica digitalizar documentación y crear legajos con observaciones de los niños. Sería interesante pensar en la implementación de tiempos extra, por lo menos en tres momentos de año, para que ese tipo de tarea sea reconocida y remunerada, alentando su uso y aprovechamiento.

El respaldo de las autoridades ante situaciones conflictivas, así como la devolución de información de los profesionales vinculados a la salud sobre el seguimiento de los niños, aparecieron como demandas o signos de desvalorización de la profesionalidad de los docentes.

Los docentes también mencionaron la infraestructura necesaria para el desarrollo de las manifestaciones artísticas así como el libre movimiento de los niños, aspecto fundamental para esta modalidad de escuela, tanto por su propuesta como por la cantidad de horas que permanecen en la escuela.

La modalidad de taller implica espacios y tiempos que no necesariamente coinciden con los *tiempos escolares* de un formato más tradicional. Diseñar esa propuesta requiere de la creatividad de los docentes, pero también de las posibilidades materiales de llevarlas a cabo.

Por otro lado, el producto del trabajo colaborativo a través de actos culturales, clases abiertas o muestras a la comunidad despertaron satisfacción en los docentes, tanto por la visión conjunta de la escuela, los aportes de los niños y su desempeño, así como por la devolución de la comunidad. Visibilizar esas condiciones subjetivas podría contribuir a subsanarlas y así mejorar las condiciones de trabajo de los docentes.

Dentro de las categorías observadas más vinculadas a la mejora educativa la primera de ellas tiene que ver con la visualización de los docentes acerca de la investigación en educación. Reflexionar acerca de incorporar procesos de evaluación y mejora en los centros en forma colaborativa, entre investigadores y docentes a partir de sus propias necesidades, podría ser un importante avance. No para juzgar o fiscalizar, sino para identificar dificultades y proponer soluciones conjuntas.

En el transcurso de las entrevistas y la narración de los protagonistas acerca de las particularidades de las salas en las Escuelas de Tiempo Extendido, así como de la construcción de la agenda surgen diversas concepciones del *currículum*. Este aspecto constituyó una categoría en sí misma.

Para poder construir una propuesta de escuela que destaque de la misma forma la importancia de los contenidos de las distintas áreas del conocimiento es necesario reflexionar en profundidad sobre ello. En ese sentido, encontramos contradicciones en el discurso, hacerlas explícitas podría ayudar a pensar sobre eso y construir una propuesta realmente integral como el formato de Escuela de Tiempo Extendido habilita.

El uso de recursos tecnológicos fue visualizado como un aporte a la tarea docente. La incorporación de la tecnología como dispositivo de enseñanza, y sobre todo como herramienta de producción de conocimiento en todas las áreas, formó parte de las discusiones y acuerdos de los docentes.

En la circulación y producción de conocimiento de los docentes también se destacó el uso de la tecnología. Sin embargo, destacaron problemas de conexión, falta de equipos para todos los docentes y tiempos de procesamiento de la información, aspectos que podrían convertirse en desestimulantes de su uso.

Entre las debilidades de este tipo de formato escolar constatadas en las entrevistas resaltamos la inestabilidad del personal, tanto del equipo director como cabeza y motor de la escuela, así como de los docentes en todas sus modalidades.

La estabilidad del cuerpo docente creemos que es un requisito necesario para mejorar las propuestas de las escuelas y que puedan ser sostenidas y enriquecidas en el tiempo. En el caso de los talleristas del Área del Conocimiento Artístico surgió como una demanda explícita la posibilidad de acceder a los cargos por concurso y tener efectividad en los centros.

También detectamos la preocupación de los docentes vinculada a las dificultades de algunos niños de sostener la dinámica y el tiempo en estas escuelas.

Un sentido reclamo de los maestros talleristas tiene que ver con la posibilidad de implementar un tiempo de descanso en el medio de su jornada laboral de siete horas, aspecto que tiene que ver con una necesidad física y que repercute directamente en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La manera que cada uno participa de la sala tiene un componente de compromiso con la tarea y con el desarrollo del trabajo colectivo, colaborativo entre docentes. En ese sentido, se puede participar con una actitud rutinaria o con una intencionalidad reflexiva. Todos los entrevistados coincidieron en que las salas son espacios mejorables, que pueden ser más productivas y que es posible seguir creciendo, tanto a nivel personal como profesional. “El trabajo conjunto implica y genera una mayor interdependencia, responsabilidades compartidas, un compromiso y un progreso colectivos, y una mayor disposición a participar en las difíciles tareas de revisión y crítica” (Fullan y Hargreaves, 1999, p. 86).

También reconocieron que el tiempo no es suficiente para poder abarcar todas las preocupaciones que tienen los docentes, en el ámbito organizativo, administrativo pero sobre todo pedagógico y reclaman tiempos para poder coordinar entre ellos.

El conocimiento de todos los docentes de la normativa que orienta sobre las finalidades de las salas de coordinación y el aprendizaje ya acumulado en la memoria de la experiencia de Escuelas de Tiempo Extendido podría convertirse en un aporte para la implementación de este espacio como realmente productivo.

Las trayectorias de cada centro son diversas y si bien hay un eje común en el diseño de la propuesta cada una de las escuelas se fue apropiando de la experiencia y poniéndole un sello propio. El intercambio de experiencias, como pudimos ver en el desarrollo del seminario de Tiempo Extendido o la producción de materiales que sistematicen los avances de estas escuelas, son excelentes recursos para alentar a otras y enriquecer su propio recorrido.

La mejora educativa va a depender de ese cuerpo docente y de las posibilidades de producir conocimiento para aumentar los aprendizajes de los niños a través de procesos de planificación, así como de evaluación en forma constante.

Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos.

(Rockwell, 2009, p. 67)

Esperamos que este estudio represente un insumo sobre la reflexión de los docentes, sobre las posibilidades de mejorar las condiciones de esos tiempos de pensamiento para generar propuestas de mejora de los centros y de aprendizaje de todos sus miembros.

En una mirada proyectiva de este trabajo, pensamos que una buena posibilidad de profundizar en futuras investigaciones es el análisis de las producciones de los docentes en ese espacio, los que hacen a la propuesta de escuela, por un lado, y los que tienen que ver con los aprendizajes de los niños, por otro. Incluso el cúmulo de información obtenido podría utilizarse determinando otras interrogantes o incorporando otros centros con los cuales triangular la información.

Finalmente, queremos expresar que este período de inmersión en las escuelas nos conmovió y nos movilizó, porque es muy difícil no comprometerse afectivamente con la pasión que contagian los docentes cuando piensan y crean juntos. A su vez, resultó ser un tiempo de introspección, que modificó sustancialmente nuestra forma de *estar* en ese tipo de espacios.

*“La etnografía nos transforma la mirada.
Nunca se emerge de la experiencia etnográfica
pensando lo mismo que al inicio.”
(Rockwell, 2009)*

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., y Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015%281%29.pdf.
- Alberca, R., y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación, Volumen XX* (38), 25-44. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2601>.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo Directivo Central [CODICEN] – Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria [MECAEP] (1997). *Propuesta Pedagógica para las Escuelas de Tiempo completo*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/archivos/tiempocompleto/pptc.pdf>.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo Directivo Central [CODICEN] (1998). *Acta 90. Resolución 21*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-informes-documentos-de-referencia>.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo de Educación Primaria [CEP] (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal S.A.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo Directivo Central [CODICEN] – Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP] (2010). *Identidades y actualizaciones pedagógicas. Sistematización y documentación de experiencias educativas*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/identidades_actualizaciones_pedagogicas.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP] (2010). *Documento I de las Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2010-2014*. Montevideo: Baferil S.A.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo Directivo Central [CODICEN] (2012). *Acta Ext. N° 28. Res. N° 33*. Recuperado de http://cep.edu.uy/archivos/normativa/circulares/2012/Circular3_12.pdf.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo Directivo Central [CODICEN] (2016). *Circular N° 75*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2016/Circular75_16.pdf

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] – Consejo de Educación Secundaria [CES] (2013). *Oficio N° 160/13*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=5964:oficio-n160rc20513tdm&catid=174.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2015). *Proyecto de Presupuesto 2015-2019*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuestosteste_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20.
- Asambleas Técnico Docentes [ATD] (2015). *Informes y Resoluciones de la ATD Nacional Ordinaria, realizada entre los días 17 y 21 de agosto de 2015*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2016/atd/ATD_NACIONAL_2015b.pdf.
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Brockbank, A., y Mc Gill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Cabrera, C (2005). *¿Qué información sobre los alumnos consideran relevante los docentes y qué implicación tiene sobre sus prácticas?* (Tesis de Maestría). Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.
- Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castellanos, S., y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=612_la_reflexion_docente_y_la_construccion_de_conocimiento_una_experiencia_desde_la_practica.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., y Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Volumen 17* (53), 573-591. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART53011>.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP] (2015). *Haciendo memorias. Tiempo extendido*. Montevideo: Imprimex S.A.

- Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP]. *Elementos que caracterizan atualmente la propuesta de Tiempo Extendido*. Recuperado de <http://www.ceip.edu.uy/ctx-caracteristicas/ctx-elementos>.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2011). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Erazo, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores, Volumen 12 (2)*, 47-74. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Garderes, D. y Scaffo, S. (2016). *Leer y escribir. Adolescentes ante el papel y la pantalla*. Montevideo: Editorial Planeta S.A.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata S.A.
- Gómez, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro: la competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño (Tesis doctoral)*. Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia. Lérida, España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/77742>
- Goularte, N. y Diefenthaler, E. (2012). *Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica (Tesis de Maestría)*. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. BDTD. Rio grande do sul, Brasil. Recuperado 2016 de http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/URGS_7fe0771f470583316f92bce7305b87cd
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2014). *Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay 2014*. Montevideo: Fanelcor S.A.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

- Martínez, A. (1997). El profesor y la reflexión sobre la práctica. *Profesorado. Volumen 1* (2), 9-21. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1%282%29_9-21.pdf.
- Mc. Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An Interactive Approach*. California: Sage Publicacions.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente. (2015). *Informe final. Duodécima reunión*. Recuperado de http://www.ilo.org/global/industries-and-sectors/education/WCMS_399572/lang--es/index.html.
- Pacheco, L. (2013). La reflexión docente: eje para promover el cambio representacional de concepciones y prácticas de los docentes. *Zona próxima*, Nº 19, 107-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/853/85329192010.pdf>.
- Plataforma Internacional Práctica Reflexiva. Metodologías formativas basadas en la reflexión. Recuperado de <http://practicareflexiva.pro>.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimientos y cambio personal*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, E. (2007). El proyecto de centro y la coordinación docente: un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Educere*, Nº 36, 137-153. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100017.
- Rusell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Rencontres on Education, Volumen 13*, 71-91. Faculty of Education, Queen's University. Recuperado de <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/issue/view/451>
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia*. Buenos Aires: Paidós.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Scaffo, S. (2005). *Enfoques de educación*. Montevideo: Rosgal.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soares, M. H. (2010). *A formação continuada, em serviço no processo a primoramiento da prática pedagógica de professores* (Tesis de Doctorado). Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina (REDIAL) – Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL). Recuperado de <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-57927.html>.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Vaillant, D. (2009). Los sindicatos y la educación pública en Uruguay. En P. Fischer-Bollin (Ed.), *Sindicatos Docentes y Reformas Educativas en América Latina, Uruguay*, 13-27. Río de Janeiro: Centro de Estudos, Fundação Konrad Adenauer. Recuperado de http://denisevaillant.com/libros/sindicatos_uruguay.pdf

ANEXOS

I. Siglas y referencias

A continuación se incorporan siglas y referencias vinculadas al sistema educativo uruguayo mencionadas a lo largo del presente trabajo.

A.N.E.P.	Administración Nacional de Educación Pública.
Programa A.PR.EN.D.E.R.	Programa del CEIP que se vincula a la Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.
A.T.D.	Asambleas Técnico Docentes.
C.E.I.P.	Consejo de Educación Inicial y Primaria.
C.E.S.	Consejo de Educación Secundaria.
C.O.D.I.C.E.N.	Consejo Directivo Central.
Programa DISFRUTABLES	ESCUELAS Programa del CEIP que se compone de equipos técnicos de psicólogos y trabajadores sociales que realizan intervenciones en los centros educativos.
GURI	Sistema de información web del CEIP.
IFS	Instituto de Formación en Servicio que funciona en la órbita del CEIP.
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
MECAEP	Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria. Surge como un proyecto de financiación externa, dependiente del CODICEN. Actualmente se transformó en PAEPU (Proyecto de Apoyo a la

Educación Pública Uruguay).	
RED GLOBAL APRENDIZAJES	DE En Uruguay, la Red está instalada en centros educativos de todo el país y proporciona herramientas para el análisis y evaluación de los aprendizajes.
RED MANDELA	Red de centros educativos inclusivos. Funciona en la órbita del CEIP.
SOCAT	Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial. Participan instituciones públicas y privadas de un mismo barrio. La supervisión de estos espacios corresponde al Ministerio de Desarrollo Social.

II. Códigos utilizados

	Códigos	Referencia
Entrevistas	IC1	Informante Clave 1
	IC2	Informante Clave 2
	MA	Maestra Escuela A
	TA1	Tallerista 1 Escuela A
	TA2	Tallerista 2 Escuela A
	MTA1	Maestra tallerista 1 Escuela A
	MTA2	Maestra tallerista 2 Escuela A
	MB	Maestra Escuela B
	TB	Tallerista Escuela B
	MTB	Maestra tallerista Escuela B
	DA	Directora Escuela A
	DA	Directora Escuela B
	Salas	SA1 a SA6

	SB1 al SB6	Salas de la Escuela B
Seminario	SEM	Seminario
Documentos	D1	Circular N° 79
	D2	Circular N° 156
	D3	Acta N° 2

III. Carta de consentimiento informado

Utilizada en la entrevista a Informantes Calificados, directores de centro, así como en la entrevista grupal a maestro, maestro tallerista y tallerista de cada escuela.

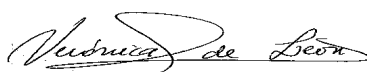
Esta entrevista forma parte de una investigación realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

La investigación referida se centra en la experiencia de las salas de coordinación de los docentes de las Escuelas de Tiempo Extendido. Intentará comprender los rasgos identitarios de esos espacios de reflexión docente y su vinculación con la mejora educativa.

Todos los datos, afirmaciones y opiniones que Ud. exprese en esta entrevista serán ANÓNIMAS y CONFIDENCIALES.

Le solicito autorización para grabar la entrevista.

Muchas gracias



Verónica de León Martínez

Por cualquier consulta, comunicarse por las siguientes vías.

Teléfono de contacto: 098960878

Correo electrónico: verodl06@gmail.com

Estoy de acuerdo con la participación en el estudio que se describe anteriormente y accedo a la grabación de la entrevista con fines académicos, preservando el ANONIMATO y la CONFIDENCIALIDAD.

FIRMA

CONTRAFIRMA

CÉDULA DE IDENTIDAD

IV. Pautas de entrevistas

1.Pauta de entrevista a Informante Clave: vinculada al Programa de Tiempo Extendido

Fecha: Hora:

Breve introducción sobre el contexto del trabajo y la valoración de su participación.

Referencia a la confiabilidad, anonimato y duración aproximada.

Preguntas:

El documento “Reglamento para la Transformación e Implementación de Escuelas de Tiempo Extendido” menciona a las salas de coordinación, ¿cuál es la finalidad de esas salas para esta modalidad de escuelas?

El mismo documento hace referencia a las horas de coordinación con una frecuencia quincenal para profesores especiales, ¿cuál es el motivo de la diferenciación de la participación de estos docentes?

¿Cuál es el rol del director en esos espacios?

De acuerdo a su rol, tiene la experiencia de recorrer escuelas de esta modalidad en todo el país. ¿Cuál es su percepción del funcionamiento de las salas de coordinación?

A su entender, ¿qué condiciones determinan un buen funcionamiento de la sala?

¿Cuáles serían los centros que estima más adecuados para desarrollar la investigación en el departamento de Montevideo?

Agradecimiento.

2.Pauta de entrevista a Informante Clave: vinculada a la elaboración de políticas educativas

Fecha: Hora:

Breve introducción sobre el contexto del trabajo y la valoración de su participación.

Referencia a la confiabilidad, anonimato y duración aproximada.

Preguntas:

¿Qué diferencias existen entre las salas de coordinación y las salas docentes?

¿Cuáles son los fundamentos y objetivos de la sala de coordinación en la modalidad de Escuelas de Tiempo Extendido?

¿Qué expectativas tiene el Consejo de Educación Inicial y Primaria sobre esos espacios?

¿Qué aspectos considera relevantes para enriquecer su funcionamiento?

¿Existe algún modo de seguimiento que permita conocer si los docentes se han apropiado de esa herramienta?

¿Cree que existe algún vínculo posible entre el desarrollo de estos espacios de reflexión y la mejora educativa?

Agradecimiento.

3.Pauta de entrevista a la Directora del Centro

Fecha: Hora:

Breve introducción sobre el contexto del trabajo y la valoración de su participación.

Referencia a la confidencialidad, anonimato y duración aproximada.

Preguntas:

¿Qué características tiene una sala de coordinación en el Programa de Tiempo extendido? En particular, ¿cómo evalúa su funcionamiento en esta escuela? Mencione fortalezas y debilidades.

¿Tiene evidencias de la percepción de los maestros y talleristas al respecto del funcionamiento de la sala?

¿Cómo es el proceso de construcción de la agenda a tratar en cada instancia?

¿Qué modalidades de trabajo se presentan?, ¿a qué aspectos responde?

Desde su perspectiva, ¿de qué depende que se logre una productividad efectiva en el trabajo de las Salas?, ¿cuál es el rol del director a ese respecto?

¿Pudo observar en las prácticas de maestros y talleristas ejemplos que evidencien de los acuerdos generados en las salas?

En su percepción, ¿puede identificar elementos de que la propuesta educativa de la escuela se fortalece por los aportes de las salas?

Agradecimiento.

4.Pauta de entrevista a maestro, maestro tallerista y tallerista

Fecha: Hora:

Breve introducción sobre el contexto del trabajo y la valoración de su participación.

Referencia a la confidencialidad, anonimato y duración aproximada.

Preguntas:

¿Qué características tiene una sala de coordinación en Escuelas del Programa de Tiempo extendido? En particular, ¿cómo evalúan su funcionamiento en esta escuela? Mencionen fortalezas y debilidades.

¿Cómo es el proceso de construcción de la agenda a tratar en cada instancia?

Desde su perspectiva, ¿de qué depende que se logre una productividad efectiva en el trabajo de las salas?

Participar en estos espacios, ¿les ha aportado en su desempeño como maestra tallerista? ¿En qué sentido?

¿Lo que se discute en la sala le permite mejorar tu práctica? Ejemplifica.

En su percepción, ¿puede identificar elementos de que la propuesta educativa de la escuela se fortalece por los aportes de las Salas?

Agradecimiento.

V.Pauta de observación de las salas

Pauta de observación de las Salas de coordinación en escuelas de Tiempo Extendido.

Investigadora: V. de León.

Fecha: _____

Hora de inicio: _____

Hora de finalización: _____

Escuela: _____

Tipo de sala: General _____ de Maestros _____

Participantes (cantidad y descripción).

Equipo director: _____

Maestros: _____

Maestros talleristas: _____

Talleristas: _____

Otros: _____

Comentarios

Organización y disposición en el espacio.

Orden del día (previsto, construido previamente o en el momento, ausencia, componentes)	Dinámica de trabajo (roles, responsabilidades, formas de agrupamiento, uso de la palabra)	Materiales y recursos disponibles	Diálogo, intercambio, discusión	Análisis de la práctica (problematización, reflexión)	Registro, producto	Toma de decisiones	Interpretaciones, palabras clave, aspectos relevantes

Comentarios a partir de la observación


--

Comentarios a partir de nuevas lecturas a la observación (comparación con otras instancias: aspectos que se reiteran, aspectos que aparecen en forma aislada).

--

VI. Documentos

Documento 1.



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

SECRETARÍA GENERAL **C I R C U L A R N°79**

Montevideo, 22 de junio de 2012.

Señor Maestro-Inspector y/o Jefe de Oficina:

Para su conocimiento y efectos, cúmplenos transcribir a usted la Resolución N°22 - Acta Ext. N°58 adoptada, por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en Sesión del día de la fecha:

“VISTO: el Memorando N°528/12 de fecha 10 de mayo de 2012 de la Inspección Técnica.

RESULTANDO: I) que por el mismo plantea la necesidad de concretar Salas Docentes en los centros educativos que no cuentan con horas de coordinación, solicitando autorización para disponer de cuatro Salas Docentes, de acuerdo al siguiente detalle:

- Dos Salas Docentes antes de vacaciones de julio, para que se reflexione a partir de los resultados de la evaluación en línea,
- Dos Salas docentes posteriores a dichas vacaciones, orientándose las mismas, a partir de la evaluación semestral;

II) que el Art.11 de la Ley General de Educación N°18.437 (De la libertad de cátedra), preceptúa que el docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio;

III) que entre las orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria se busca fortalecer a la Escuela, que es un imperativo ético, en tanto palanca para la mejora de los aprendizajes, que supone rever la organización, los procesos, la infraestructura y los recursos materiales, donde los centros educativos deben avanzar en su capacidad de toma de decisiones y en la ejecución autónoma de aquellas acciones que permitan una mejora institucional mediante un proceso consumado de delegación de atribuciones y de disponibilidad de recursos;

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA
Montevideo, 22 de junio de 2012



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

IV) que brindar mayor autonomía en la gestión para la ejecución de soluciones a corto plazo, permitirá a las propias instituciones y a sus colectivos docentes, desarrollar creativamente estrategias propias de mejoramiento y de encuentro de la calidad institucional;

V) que asimismo se han instaurado jornadas anuales incrementales en tiempo no lectivo para docentes, donde se promueve la jerarquización del Maestro como educador y en especial, se revaloriza su intervención desde la enseñanza en coordinación con todos los integrantes de cada colectivo escolar.

CONSIDERANDO: I) que el trabajo en Salas Docentes por Escuela apunta a la introducción de cambios tanto de carácter pedagógico – didáctico como institucional, dirigidos a mejorar los aprendizajes de todos los alumnos;

II) que en esos encuentros técnicos, la gestión institucional y la práctica docente, son el objeto de análisis para cada colectivo, generando acuerdos básicos sobre aspectos esenciales de la vida escolar, entendiendo que el “efecto escuela”, tiene impactos sobre el aprendizaje para superar el determinismo social de origen de los alumnos, potenciando así a los equipos docentes, construyendo una visión y un compromiso compartido sobre el quehacer escolar;

III) que a fin de promover un proyecto pedagógico compartido, se busca potenciar los espacios de discusión y análisis de los colectivos docentes, alentando la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y el fortalecimiento de la identidad institucional a través de las Salas Docentes para el estudio de impacto de actividades de enseñanza, por área de conocimiento, por grado y por ciclo, estudio de casos, ateneos y evaluaciones tales como institucionales, evaluación en línea, nacionales, regionales, etc;

IV) que es intención de este Consejo aumentar la cantidad de jornadas de reflexión de cuatro horas, a fin de promover las discusiones que permitan la toma de decisiones a nivel de Escuela, este espacio remunerado económicamente, se encuentra previsto en el presupuesto del CEIP;

V) que la División Hacienda informa que a los docentes que asistan a las Salas Docentes se les abonaría un monto de \$881,78 (pesos ochocientos ochenta y uno



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

con setenta y ocho centésimos), más \$67,28 (pesos sesenta y siete con veintiocho centésimos) por concepto de aguinaldo;

VI) que asimismo informa que existe disponibilidad de crédito presupuestal en el Grupo 0 "Retribuciones Personales", para financiar cuatro Salas Docentes de cuatro horas, para cinco mil docentes.

ATENCIÓN: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.- Autorizar la realización Salas Docentes de cuatro horas, en los centros educativos que no cuentan con horas de coordinación, a los efectos de promover un proyecto pedagógico compartido, buscando potenciar los espacios de discusión y análisis de los colectivos docentes, alentando la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y el fortalecimiento de la identidad institucional que permita la toma de decisiones a nivel de Escuela, de acuerdo al siguiente detalle:

- Dos Salas Docentes antes de vacaciones de julio, para que se reflexione a partir de los resultados de la evaluación en línea,
- Dos Salas docentes posteriores a dichas vacaciones, orientándose las mismas, a partir de la evaluación semestral.

2°.- Establecer que a cada docente que asista a dichas Salas, se le abonará un monto de \$881,78 (pesos ochocientos ochenta y uno con setenta y ocho centésimos), más \$67,28 (pesos sesenta y siete con veintiocho centésimos) por concepto de aguinaldo, por cada una de las Salas Docentes de cuatro horas.

3°.- Encomendar a la Inspección Técnica, disponga la realización de las dos Salas docentes posteriores a las vacaciones de julio, antes del mes de octubre de 2012.

4°.- Difundir por circular, incluir en la página web del Organismo y pase a la Inspección Técnica para su conocimiento y efectos."

Saludamos a usted atentamente.

Dra. Sonia Gómez
Secretaría General

Mtro. Héctor Florit
Director General

gf



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

SECRETARÍA GENERAL

C I R C U L A R N°156

Montevideo, 11 de diciembre de 2012.

Señor Maestro-Inspector y/o Jefe de Oficina:

Para su conocimiento y efectos, cúmplenos transcribir a usted la Resolución N°6 - Acta N°77 adoptada, por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en Sesión del día de la fecha:

“VISTO: el Memorando N°260/12 de fecha 4 de diciembre de 2012 de la Coordinación de Tiempo Completo.

RESULTANDO: que por el mismo comunica que la normativa que prevé la obligatoriedad de las Salas Docentes en la modalidad de Tiempo Completo es el Acta N°90 (Resolución N°21 de fecha 24 de noviembre de 1998 del Consejo Directivo Central), documento que en su numeral 4° establece lo siguiente: “Los Maestros de las Escuelas de Tiempo Completo tendrán una carga horaria de 40 horas semanales de labor, de las cuales 2 horas y media semanales estarán destinadas a la reunión del equipo docente de la Escuela. Dicha reunión se realizará – de preferencia – a los días miércoles de 16:00 a 18:30 horas y formará parte de las obligaciones funcionales de todos los Maestros de la Escuela”.

CONSIDERANDO: 1) que asimismo entiende que las Salas de coordinación docente de las Escuelas de Tiempo Completo, son un espacio:

- que resulta vital para: pensar en colectivo, proyectar acciones, revisar supuestos, establecer acuerdos, discutir preocupaciones, atender en forma colectiva las historias escolares de los alumnos, emprender acciones colectivas para promover aprendizajes sostenidos en el tiempo, entre otras cosas,
- absolutamente necesario en la Escuela de Tiempo Completo, porque permite contar con un tiempo de reflexión en colectivo sobre asuntos pedagógicos que irrumpen en la vida cotidiana de la Escuela y sacuden las estructuras tradicionales con las cuales, desde visiones individuales, los Maestros intentan enfrentar las realidades más duras que sacuden a la Escuela Pública de estos tiempos,



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

- privilegiado para el ejercicio de un buen liderazgo pedagógico del Director de la Escuela y del Supervisor, dado que ofrece un escenario propicio para el pensar sereno y cercano a la práctica,

- de discusiones, que alienta a la búsqueda de soluciones a problemas genuinos que deben resolver los Maestros que trabajan en estas Escuelas;

II) que la División Jurídica informa que dentro de las obligaciones de los Maestros que desempeñan funciones en Escuelas de Tiempo Completo – incluidas en su carga horaria presupuestal – se encuentran las Salas Docentes;

III) que asimismo informa que para el caso de ausencia a las Salas Docentes, correspondería descontar el tiempo efectivo de trabajo no realizado y apelar a la aplicación de sanciones por incumplimiento en la labor que perjudica el servicio (Art.66 del Estatuto del Funcionario Docente).

ATENCIÓN: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:


1°.- Disponer el descuento del tiempo efectivo de trabajo no realizado, para el caso de ausencia a las Salas Docentes, a los Maestros que desempeñan funciones en Escuelas de Tiempo Completo, en el entendido que las mismas se encuentran incluidas en su carga horaria presupuestal y forman parte de las obligaciones funcionales de todos los Maestros de la Escuela.

2°.- Reiterar que es de aplicación el Estatuto del Funcionario Docente, particularmente en este caso lo preceptuado en su Art.66, ya que la inasistencia a las Salas Docente puede conllevar a la aplicación de sanciones por incumplimiento en la labor que perjudica el servicio.

3°.- Difundir por circular, incluir en la página web del Organismo y pase a la Inspección Técnica a sus efectos.”

Saludamos a usted atentamente.

Dra.  Sonia Gómez
Secretaría General


Lic. Mirta Frondoy
Directora General en ejercicio

A. N. E. P.
Consejo de Educación Inicial y Primaria
INSPECCIÓN TÉCNICA

CIRCULAR Nº 2/15

Montevideo, 7 de abril de 2015

En virtud de efectuarse la próxima Sala Docente, fijada por el CEIP para el 11 de abril (Circ. Nº 14), se hace llegar a cada Maestro Director el presente documento como aporte para pensar el trabajo con los colectivos docentes. Esta propuesta surge del espacio de coordinación de los departamentos y programas que dependen de la Inspección Técnica en conjunto con Inspectores Grales e Inspectora Técnica.

La **Sala de Docentes** aparece como una de las modalidades de Reunión que mejor canaliza las aspiraciones del equipo profesional escolar, en tanto permite una mayor comunicación a través de la participación, posibilitando la discusión y toma de decisiones referente a las prácticas cotidianas y proyecciones de mejora de los aprendizajes de los alumnos así como de la profesionalización de los colectivos.

Se concibe como un espacio de diálogo compartido que entiende la participación y el compromiso en la acción.

La adquisición de saberes en la Sala Docente supone una instancia que promueve la creación en conjunto del saber didáctico. La mirada colectiva se ve enriquecida con los aportes de los participantes, en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de los alumnos en la apropiación de los contenidos e intervención docente.

¿Por qué las Salas Docentes constituyen un espacio para la construcción del Proyecto Institucional?

- Posibilitan espacios para la elaboración de la propuesta de enseñanza y de su enfoque integrador.
- Aportan al enriquecimiento profesional de todos los docentes participantes.
- Promueven la socialización de proyectos y prácticas transformadoras.
- Estimulan prácticas investigativas: narrativas, portafolios, etc.
- Habilitan la comunicación e intercambio intra e interinstitucional.

Propósitos:

- Generar espacios formativos que incluyan la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente con aportes teóricos que permitan la problematización.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social con el objeto de promover prácticas profesionales.
- Constituir a la Escuela como objeto de estudio que permita observar y analizar la realidad educativa, incluyendo instrumentos de investigación

- social que posibiliten dar cuenta de los procesos que se materializan en ella.
- Comprender el proceso de profesionalización docente como la construcción de diferentes conocimientos: institucional, pedagógico y disciplinar, para configurar un saber, un saber ser y un saber hacer.

Una Sala productiva debería contemplar al menos tres momentos diferentes: *antes, durante y después de la Sala.*

- 1- **Antes de la Sala** ocurre todo aquello que conduce a que la misma tenga lugar y cobre sentido. Se trata de los momentos en que el equipo de dirección y los docentes colocan algunas ideas en agenda tentativa, recurren a lecturas de distintos documentos (Programa escolar, la Memoria Institucional, el PEIP, el Documento base de análisis curricular del CEIP, proyectos anteriores de la Escuela, informes de la evaluación en línea, entre otros), perfilan unos modos de trabajo posibles. Todo ello configura la agenda de trabajo. En este sentido es importante destacar que el rol de los Maestros Directores cobra relevancia. De su planificación, gestión y articulación depende la productividad de las Salas Docentes como espacios pedagógicos.

- 2- **Durante la Sala** se lleva adelante lo que estaba pautado en la agenda y que se sostiene en el trabajo de producción de todos los participantes. Por esta razón es necesario prever la implicación de todos en aquello que se discutirá o que forma parte de la agenda. Allí se necesita prestar especial cuidado a la metodología de trabajo que se escoge para llevar adelante la propuesta de la Sala (taller, trabajo en pequeños grupos, asamblea, debate, etc.) y la consigna con la que se promueve la discusión. Resulta conveniente acercar a los participantes la bibliografía que se manejó para planificar la sala y algunas sugerencias para nuevas lecturas o profundizaciones.

El **Acta de la Sala** es el documento matriz que recoge lo acontecido en términos de discusiones, acuerdos y desacuerdos y muestra, de algún modo, la utilización de dicho tiempo, su productividad, la experiencia del colectivo para llevar adelante una tarea en común...

Debieran tenerse en cuenta las tres dimensiones o ejes que atraviesan la Institución.:

Eje Pedagógico Didáctico Cada Institución debe pensarse como Proyecto Político –pedagógico. (En el caso concreto de la Sala del 11 de abril se solicita trabajar con Lengua o Matemática -Circular 14-)

Eje Organizativo,- administrativo En este sentido se hace necesario pensar en consecuencia, los tiempos y los espacios. El cuidado de los mismos hace al mejoramiento del primer eje.

En cuanto a los aspectos administrativos en una sala docente pensarlos en función de los objetivos didáctico-pedagógicos hace al mejoramiento de las enseñanzas y los aprendizajes. (Ej. Asistencias, análisis distintos roles en la Institución)

Eje Socio – Comunitario – El vínculo con las familias y la inserción social de la Institución en la Comunidad hace a una Escuela incluida en

- 3- **Después de la Sala** las discusiones prosiguen y es tarea de los equipos de dirección sostener los acuerdos, revitalizarlos, reanudar discusiones y producir documentos que contengan aquello que el colectivo explicita como compromisos que se asumen. En este espacio de tiempo es donde se logra dar forma a Proyectos, acuerdos institucionales, reglamentos internos y explicitarlos por escrito para poder pensarlos y revisarlos además de ponerlos en práctica.

Teniendo en cuenta lo anteriormente explicitado, para esta instancia concreta podría responderse alguna de las siguientes cuestiones:

- ¿Qué antecedentes de trabajo institucional en Lengua o Matemática existen en la escuela?
- ¿Qué problemáticas se identifican como relevantes en Lectura, Escritura, Numeración, Geometría, etc. (Identifique la disciplina o campo seleccionado dentro del área priorizada).
- ¿En qué conceptos y contenidos se focalizará la intervención en este año 2015?
- ¿Cuáles son las intencionalidades para el primer semestre?
- ¿Qué líneas de intervención y con qué acciones se concretarán?
- ¿Cómo organizará los tiempos y acondicionará los espacios escolares para que favorezcan el proyecto? (Frecuencias, recursos, rincones, modalidades, etc.).
- ¿Cómo potenciar los recursos disponibles? (Bibliotecas solidarias, salas de lectura, rincones específicos, uso de plataformas, portales, aportes de docentes con formación,
- ¿De qué forma y cuándo se prevé la participación de las familias fortaleciendo el proyecto?
- ¿Cómo se integrará la evaluación en el Proyecto?
- ¿De que modo se podría implementar una línea de investigación-acción?

Solicitamos a las Inspecciones Nacionales y Departamentales la difusión en las escuelas de este documento orientador y que las mismas envíen una copia del acta de la sala conteniendo los acuerdos logrados y proyecciones relativas al proyecto de Lengua o Matemática solicitado. El cuerpo inspectivo recogerá esos insumos, los analizará y enviará un informe al 20 de abril a Inspección Técnica. Dichos informes constituirán un valioso recurso para avanzar en la elaboración de un proyecto nacional de apoyo a la Lengua y a la Matemática.

Inspectora Técnica Ma. Cristina González

Inspectora General Milka Shannon

Inspectora General Edith Coitinho

Inspectora General Gloria García

Inspectora General Nelly Fernández

Coordinadores:

Sara Muñoz -Red Global; Graciela Torino- Dpto. De Educ. Privada; Macarena Baño-Dpto. de Bibliotecas y Museos – Limber Santos-Dpto. de Educación Rural; Jorge Sapka - Dpto de Segundas Lenguas y L.E.; Jorge Delgado-Dpto. CEIBAL Tecnología; Coordinadoras de PMC Rosario Ramos; de Tiempo Completo Virginia Tort; de Escuelas APRENDER Nancy Picotti; de Escuelas de Tiempo Extendido Lisel Frugone; de Escuelas Disfrutables Ana Everet.

VII. Cuadros de análisis

1. Análisis de entrevistas a informantes calificados

Dimensiones	INF CAL 1	INF CAL 2
PENSAMIENTO COLECTIVO	<p>“Porque la concebimos como un espacio necesario e indispensable para crear y aunar criterios, pero sobre todo para crear ese Proyecto de Centro que cada Escuela con su colectivo debe implementar” (IC1, p.1)</p> <p>“(...) tenemos que pensar en habilitar cabezas, que piensen este... en un proyecto distinto a una escuela de cuatro horas, ¿verdad?” (IC1, p.2)</p> <p>“(...)tengo que pensar en un maestro que comparte su planificación, un maestro abierto” (IC1, p.2)</p>	
COLECTIVO DOCENTE	<p>“(...) aunque lamentablemente, en forma quincenal con “otros” que son los profesores talleristas que también estamos trabajando con la Inspectoría Nacional de Educación Artística para que pasen a 20 horas, ¿verdad? porque eso es importante que semanalmente ellos estén presentes como actores. Los niños son los mismos, el Proyecto de Escuela es la misma para todos los docentes” (IC1, p.1)</p> <p>“(...) donde piensen que la palabra coordinación es la clave para entender este Proyecto, donde no puedo trabajar en solitario”(IC1, p.2)</p> <p>“(...) pensar en que se terminó mi aula, mi niño, ¿verdad?, yo soy la maestra. Todos somos maestros y docentes de ese niño. Eso es un trabajo que tiene que ser entendido por, por todo el</p>	<p>“Yo creo que hay una preocupación de que para que los colectivos docentes sean realmente colectivos, tienen que trabajar en forma colaborativa” (IC2, p.1)</p> <p>“(...) deja de ser endogámico. Nosotros los maestros, como yo decía tendemos a estar sobre las mismas cosas y además tenemos estructuras más rígidas, por ejemplo, que un profesor que viene del arte, o de un profesor que es de Educación Física, entonces ese espacio le da a lo que es una política educativa, lo que es la integralidad. Uno empieza a ver que para que un alumno se desarrolle plenamente necesita saber pero necesita también todas esas otras habilidades socio emocionales que se la dan estos profesores” (IC2, p.2)</p>

personal, ¿verdad?”(IC1, p.2)		
FORMACIÓN PERMANENTE	<p>“Es un espacio donde se invita a nivel país a todos los docentes, incluso se han integrado Maestros Inspectores, este... que son nuevos en este rol con respecto a Tiempo Extendido” (IC1, p.2)</p> <p>Y se trabaja estos tres ejes, siempre, verdad?, con distinta profundización, con... pero siempre se trabajan tiempos y espacios, el taller como dispositivo de enseñanza y la Sala docente como espacio de producción de conocimiento, que eso es a lo que queremos que entiendan todos, verdad? (IC1, p.2)</p>	<p>“Se trabaja sobre determinada bibliografía, se socializa determinada bibliografía” (IC2, p.5)</p> <p>“No sólo asistiendo a cursos poniendo la cola en una silla. Yo creo que uno se va haciendo profesional en la medida en que uno va tomando todas estas instancias como lugares donde circula el conocimiento” (IC2, p.5)</p> <p>“Yo creo que se terminó la formación de un sábado por mes, ocho horas el maestro, o los maestros, o tres maestros en la escuela. Yo creo que las duplas que saben mucho, lenguas, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, arte, en sexualidad, tienen que ir a la escuela funcionando, pero tienen que terminar ese funcionamiento de ese día que fueron a la escuela yendo a una sala” (IC2, p.7)</p> <p>“Tiene que ser insertarse la dupla, ¿en dónde?, en la propia escuela. Y ver qué es lo que le falta en esa área e insertarse en la sala. Es decir, bueno, esto es lo que vimos. Nosotros los podemos apoyar en esto, pueden leer esto, esto, en tres meses ya fijamos fecha, vamos a estar acá de vuelta. Entonces, así sí estás utilizando la sala como vehículo para que una mejora. (IC2, p.8)</p>
PARTICIPACIÓN Compromiso	<p>“(…) en primer lugar se necesita, este... un personal docente muy comprometido, verdad?, comprometido con la propuesta (...)” (IC1, p.2)</p>	<p>“(…) una diferencia entre aquellos maestros que están dispuestos a hacer determinado trabajo diferente, con un compromiso con todo el colectivo” (IC2, p.4)</p>

<p>ROLES</p> <p>Dirección</p>	<p>“Tiene que haber una cabeza, que estoy, me estoy refiriendo a la cabeza, al rol del Maestro Director que es clave en esta propuesta para eh... pensar un proyecto juntos, ¿verdad?” (IC1, p.2)</p>	<p>“(...) el director hábilmente tiene que armar la sala (...)” (IC2, p.3)</p>
<p>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA</p>	<p>“(...) un maestro que reflexiona sobre sus propias prácticas. Que muchas veces tomamos una práctica de enseñanza de un colega de esa misma institución y tratamos de que la socialice, verdad?, que socialice su planificación, que pensemos juntos de qué manera puedo ayudar al otro” (IC1, p.2)</p>	<p>“(...) la sala es el lugar donde él objetiviza su práctica. Y que quiero decir con esto?, es donde uno se retira de lo que hizo en la clase y empieza a hablar, y cuando uno ya le dio vuelta en la cabeza y empieza a hablar sobre lo que hizo, es ahí cuando realmente estoy replanificando mi práctica, o sea es ahí cuando uno ve que se hace “clic” lo que dicen los marcos teóricos de lo que es una investigación-acción” (IC2, p.3)</p> <p>“Cuando yo digo, la sala tiene que servir para eso, para que vos puedas objetivar, mirar de afuera tu clase y decir, acá...Eso lo hacías antes con un té de por medio: “hoy me fue horrible, no entienden nada de fracciones”, entonces, tus compañeras te decían “así, pero vos ahora le tenés que meter.....por qué no haces tal cosa que vas a ver que les encanta”. Entonces vos venías al otro día y reelaborabas la clase con lo que te había dicho tu compañera en el recreo” (IC2, p.8-9)</p>
<p>COGNICIÓN DISTRIBUIDA</p> <p>Fortalezas de los docentes</p>	<p>“Pensemos que nosotros tenemos gente, este... de muchísima procedencia, ¿verdad? Tenemos profesores que no son maestros, que provienen de ámbitos muy distintos, pero que tienen muchísimo para aportarnos a nosotros. Porque tienen, por ejemplo, una formación muy clara de lo que es un taller, porque se</p>	<p>“(...) puede uno compartir y socializar la práctica que hace, y lo que puede enriquecer esas prácticas a través de los propios compañeros” (IC2, p.1)</p> <p>“(...) por las intervenciones de los compañeros, por la riqueza de los aportes frente a un tema que quizás todos por ejemplo daban por sentado en el colectivo que se</p>

han formado a partir de talleres y nosotros como maestros tenemos una formación importante en lo que es didáctica” (IC1, p.2-3)

sabe mucho pero en realidad cuando los compañeros empiezan a socializar prácticas es cuando uno hace “clic”. Eso es la profesionalidad cuando uno la hace con los otros y no solo, ¿no?” (IC2, p.2)

“No hay ningún reglamento que diga que nosotros no podemos trabajar tú y yo, por ejemplo, tú en ciencias sociales y yo en lengua, y mis niños pueden tener dos días de la semana contigo y dos días conmigo o tres días conmigo; o en el mismo horario podamos cambiar. Esas flexibilidades no está escrito que no las podamos hacer, sin embargo cuesta muchísimo” (IC2, p.2-3)

“(…) los profesores apuntan a motores que todos los autores lo dicen, desde Cullen, todos. Bueno… cuáles son, Clemente Estable lo decía, la creatividad, la curiosidad, la originalidad, son motores del desarrollo cognitivo, y nosotros muchas veces tenemos un currículo intenso que nosotros queremos que se cumpla, y bueno, nos olvidamos de esas habilidades que le dan los otros profesores. Al ponernos a conversar con ellos empezamos a ver la escuela desde otras miradas, yo creo que es muy positivo el tiempo extendido, que se puedan hacer estas miradas distintas” (IC2, p.3)

“(…) de tiempo extendido una fortaleza en algo que tiene que ver con matemáticas o lengua, el director hábilmente tiene que armar la sala y decir: bueno, hoy trabaja Susana, que es la que sabe de lengua, y eso habla de una horizontalidad pura. O sea eso sí habla de un colectivo

		<p>cooperativo, de un colectivo que optimiza los recursos, acá no sabe más el Director, no, sabe el que sabe, y los demás hacemos aportes y preguntamos” (IC2, p.3)</p> <p>“Porque realmente yo creo que son espacios de ganancia, uno aprende en los cursos, uno aprende en todo lo que hace de cursos extra pero uno aprende con ese grupo con el que comparte algo muy valioso que son los mismos alumnos”(IC2, p.4)</p> <p>“Bueno, uno lo toma en la sala para que ese compañero haga la recensión del libro, cinco, diez, quince minutos, y que otro se enganche a leer lo mismo. Porque de esa manera uno se va haciendo mejor profesional” (IC2, p.5)</p>
<p>REGISTRO ACTAS</p>	<p>“(…) estamos llegando a escribir relatorías, por ejemplo, a partir de la propia Directora de esa Sala con un alto valor pedagógico que es leído... Es decir acá voy a trabajar en las actas de las salas de coordinación y voy pensar que es un documento que forma parte de la memoria pedagógica de la escuela” (IC1, p.3)</p> <p>“(…) estamos trabajando en la redacción, en el desarrollo, ¿verdad? de esa temática, de qué manera puede quedar con distintos dispositivos, para...pueden quedar escritos o filmados para que forme parte de la memoria pedagógica y pueda ser recuperado por cualquier integrante del colectivo, ¿verdad?” (IC1, p.3)</p>	<p>“(…)la sala tiene que tener un acta donde se saca una síntesis de las conclusiones que se sacaron ese día de lo que se trabajó” (IC2, p.5).</p> <p>“Creo que eso que no es administrativo, eso es una producción, que es lo que yo aludía hace un ratito que nos puede llegar a servir, como enfocamos el tema de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, que lo tenemos como problema que estos pueden ser antecedentes para una publicación, porque en la sala son dos horas en que se está trabajando sobre eso” (IC2, p.5)</p>
<p>FINALIDAD DE LA SALA</p>	<p>“(…) los aspectos administrativos son importantes, pero siempre al servicio de lo pedagógico”</p>	<p>“(…) es el espacio que uno tiene para construir conocimiento didáctico y</p>

	(IC1, p.4) “(...) no todas las escuelas tienen el mismo grado de, este...no han llegado al mismo grado de reflexión con respecto a estos espacios, pero sí se está trabajando muy fuerte para entender que para eso se implementaron estos espacios” (IC1, p.4)	pedagógico” (IC2, p.2) “La sala tiene que ser un lugar, un espacio, que uno lo espera para esto, para discutir cosas, porque en la medida que vos a la educación la entiendas un lugar que está siempre en constante discusión, es que avanza”(IC2, p.7)
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	“(...) sí, me parece importantísimo esos insumos, contar con ellos Verónica” (IC1, p.4)	
OTROS ESPACIOS DE COORDINACIÓN		“Yo creo que es fundamental que los maestros puedan hacer acuerdos, que los acuerdos, uno a veces dice, los acuerdos, se hacen hasta tomando una taza de té en el recreo, porque si alguien pudiera investigar un recreo en cualquier escuela, lo que se está hablando en el recreo es de educación. Evidentemente cuando se traslada uno de una escuela a otro o lo hace a pie, o lo hace con compañeros en el mismo ómnibus, o en otra locomoción, en un auto; de lo que se habla es de escuela. O sea, el maestro continuamente está tratando de conversar lo que le pasa para que los otros hagan aportes y encontrar soluciones” (IC2, p.1)
PLANIFICACIÓN		“(...) está bueno que unos cinco, diez minutos al inicio de la sala pueda ser catarsis pero la sala tiene que estar planificada y ajustarse a ese temario. Yo creo que ese espacio es importante sobre todo para eso, para ir construyendo conocimiento”(IC2, p.2) “Yo creo que la sala, como todo lo que uno hace dentro

	<p>de la escuela, sea director, sea maestro, es la planificación, la sala se planifica...la sala es el jueves, es el viernes o es el miércoles, se planifica y se le da, se le difunde a los compañeros cuales son los temas de la sala. Algunos son los que los propios compañeros solicitaron, porque quedaron pendientes, capaz, de la sala anterior. Otros son situaciones que nosotros fuimos mirando por las evaluaciones en línea o por las conversaciones de los propios maestros que nosotros tenemos que profundizar. Entonces, yo creo, que lo fundamental para tener éxito en una sala es que exista una orden del día de la sala. Una planificación de lo que se va a hablar en la sala”(IC2, p.5)</p> <p>“(...) yo creo que las salas lo que tiene que ser el eje, y lo que tiene que ser el motor en sí, no pasa por traer gente, pasa por el adentro, ¿no? Pasa por cómo se arma la sala” (IC2, p.7)</p>
<p>CONDICIONANTES SUBJETIVAS</p>	<p>“Yo creo que la sala no tiene que ser una carga”(IC2, p.7)</p>
<p>OTROS AGENTES EN LA SALA.</p>	<p>“En algunas oportunidades, tenés que traer a alguien cuando tú ves que hay algo, digamos, en el colectivo que lo amerita, o alguien que no solo parte por lo conflictos sino que parte por una situación compleja de aprendizaje de algún área que vos decís, acá en la escuela no tenemos, digamos, posibilidades de mejorar esto” (IC2, p.7)</p>

2. Análisis de entrevistas grupales

Dimensiones	ENTREVISTA GRUPAL ESCUELA A	ENTREVISTA GRUPAL ESCUELA B
<p>PENSAMIENTO COLECTIVO</p>	<p>“Como se ve el niño en el taller y como se ve en la tarde, y bueno, y ahí como que hay mucho intercambio. Y las estrategias, a veces se dicen lo que hace el tallerista y lo que hace el maestro” (MT1A, p.1)</p> <p>“(…) me parece que es algo rico de la propuesta el poder coordinar con las maestras que se aborde el mismo tema desde distintos lugares, cada uno desde su área, me parece que eso es algo importante, que está bueno, que lo permite esta instancia porque en realidad sino es como, también es eso como el momento que tenemos de poder estar todos, que si no, no se da esa posibilidad de coordinar y decir bueno, yo estoy trabajando esto, que te parece si yo lo abordo desde este lugar, me parece que como lo más rico de la instancia de la coordinación” (T1A, p.2)</p> <p>“(…) la maestra aparte está con sus niños todos los días cuatro horas, entonces también el conocimiento que yo tengo que estoy una vez por semana con ellos una hora es otro, entonces también el intercambio del niño específicamente siempre la maestra es con la que también necesito hablar en primera instancia no? porque es quien lo conoce” (T2A, p.6)</p> <p>“El maestro tallerista es como un referente también en la escuela, porque claro el maestro en la tarde conoce todo, la escuela, los niños, en la tarde trabaja con ellos, al otro día de mañana trabaja con ellos, en la tarde también. Es como una figura importante y yo considero que es importante que haya maestros talleristas y considero súper importante que</p>	<p>“(…) creo que la sala, o sea cuál es el sentido que yo le encuentro a la sala, es justamente la palabra que dice la coordinación y la veo como muy participativa. Es un espacio donde cada uno puede volcar lo que le parece mejor para la escuela o disentir o aceptar porque no todos pensamos lo mismo, y en ese espacio se puede decir, verdad?, para tomar decisiones. Ahora, por un lado eso y por otro lado hay que crecer mucho en estas salas, porque a veces la coordinación no es tan efectiva como uno quisiera” (MTB, p.1)</p> <p>“Me parece que es solamente la parte curricular de escuela, con las maestras. Entonces, al haber estas Escuelas de Tiempo Extendido que tienen talleres de tarde, yo creo que lo que se necesita más es coordinar más esas dos cosas. Eso es lo que yo... en todas las escuelas que trabajé siempre porque soy tallerista (...) solamente, me quedé siempre como con ganas de más de interrelación” (TB, p.1-2) “Más coordinación” (MTB, p.2)</p> <p>“Entonces yo tenía una relación con la maestra mucho más íntima, sabía lo que estaban dando. Podía coordinar con la maestra un poco más que ahora que estoy sola en mi salón (...)No sé, pero yo me quedé con ganas de más... por ejemplo hubieron coordinaciones en las que se hablaba de los problemas de algunos alumnos que más o menos todas participamos de esos problemas pero más de, no sé bien cómo explicarlo” (TB, p.2) “De planificación conjunta” (MB, p.2) “Ahí está, de que haya un poco más de unión entre los maestros y los talleristas” (TB, p.2)</p> <p>“Eso que tú decías, perdoná: a ver, en qué estas maestra? Para ver cómo vas tú, o sea, con los contenidos” (MTB, p.2)</p> <p>“(…) todavía hay vacíos de, esto por</p>

haya profesores especiales. El enriquecimiento es desde los dos” (MT2A, p.6-7)

“Es el encuentro que uno tiene como decía con los maestros, con los demás actores, con otros profesores, para ver cómo funciona un niño en determinado, ya sea con la maestra o con los profesores. Entonces ahí todo lo que hablamos acá e intercambiamos desde los distintos lugares nos enriquece en nuestra práctica siempre”(T1A, p.7)

“O te llevan a reflexionar en donde estás planteando o por qué, entonces te llevan a veces a moverte de esquema, o inclusive al ver la opinión que se tiene de un niño y que tú como profesor tienes otra te lleva a ver desde donde nos situamos cada uno, te lleva a cuestionarte y cuestionar, a construir no? te lleva a una construcción distinta” (T2A, p.7)

“Eso te permite ver a determinados niños que le ves otra faceta, que le ves, que descubriste que suerte tiene habilidad y que se destaca en algo que yo capaz que en las cuatro horas de la tarde trabajando no lo veo. Entonces bueno, valoras eso y el intercambio con ellas te hace como sentirte bien de que el niño no está estancado en no poder aprender lo curricular, sino que se puede encaminar con otra arte” (MA, p.7)

“Con respecto a lo que dice la maestra, como profesora en realidad la instancia de coordinación para mí esta propuesta es sumamente rica, esta propuesta pedagógica de tiempo extendido, me parece que es riquísima y en realidad justamente es como que eso, dentro de la coordinación al estar todos los actores y ver justamente el funcionamiento desde todos los lugares es como se hace como evidente lo que decía ella, *no puedo en la tarde pero en la*

ejemplo, de coordinación real con los talleristas, o sea, como que esté asentado”(MB, p.6)

“(…) hay que aprovechar esos pequeñitos espacios a veces, que tú dices, porque ahí se logran un montón de cosas, en cinco minutos se logran las cosas. Vos decís *bueno vos en qué andas... a ver qué te parece si coordinamos con esto*” (MTB, p.6)

“(…) es el trabajo colaborativo que se tiene que hablar antes de que, entre comillas, te obliguen, entonces cuando hay un proyecto común, quieras que no te estás obligando, en el buen sentido lo digo, obligando. Quieras que no te estás obligando a decir: *Bueno a ver, ¿qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos?*” (MTB, p.6)

“(…) que cada uno diga lo que le parece, buenamente, en un clima de diálogo, y que lo que se acuerda se lleve adelante. O sea, si logramos hacer un acuerdo porque yo que sé, por decir una estupidez, vamos a la una menos cuarto todos para allá para el comedor, después vamos todos a la una menos cuarto al comedor” (MTB, p.7)

“(…) eso fue una solución, se encontró una solución. Se llegó por consenso y cada uno va a su lugar. Ahí tenés un acuerdo y lo tenés que cumplir, porque de repente no te gusta el acuerdo, eso también puede pasar (...) No importa, es el acuerdo y vos lo tenés que cumplir. Eso es fruto del diálogo y de la coordinación de la gente” (MTB, p.8)

“Yo creo que todo salió de las opiniones, si alguien no lo dijo, bueno, es porque se lo guardó, pero siempre hubo lugar para dialogar” (MT, p.10)

“(…) la sala es el espacio donde nos encontramos todos y no hay otro lugar momento donde coordinar y resolver” (MB, p.11)

“(…) tiene que haber proyectos en común, es la única forma” (MTB, p.11)

“El hecho de haber hecho un proyecto de lengua, por ejemplo, que tenemos, que lo tuvimos, y bueno, que hicimos una rúbrica para después evaluarlo.

mañana tiene un buen desarrollo” (T1A, p.7)

“A mí como maestra tallerista me pasa que lo que me parece más valioso de las coordinaciones es esto mismo hablar de la escuela, hablar de los problemas que surgen, de los niños, de lo que está sucediendo más allá de los temas teóricos que se puedan trabajar, para mí ese espacio, para mí como maestra de tarde también es fundamental, conocer lo que está pasando. A veces sale desde la Directora, porque pasó tal cosa en la escuela o vinieron las familias a plantear tal cosa, para mí esas cosas son enriquecedoras como colectivo” (MT2A, p.7-8)

Todo eso para toda la escuela, de jardinera a sexto. Eso está bueno y después nos juntamos para hacer otro de matemáticas que, que nos juntamos en las coordinaciones donde cada uno también puede decir: por dónde vas vos, de qué manera podemos hacerlo” (MTB, p.13) “Además intercambias estrategias, los grandes que es lo que exigen, los chicos, los grandes” (MB, p.12)

“Es todo enriquecimiento. A mí las salas, a mí **me encantan** las salas porque es un espacio de intercambio, de compartir con el otro” (MB, p.12)

“Para mí fueron **súper buenas** las salas, de las mejores de estos últimos años, porque siempre hubo algo que hacer, algo que decir, sacamos no sé cuantos proyectos, muestras hacia las familias, las veo que fueron **súper productivas**, y bueno y muchas de catarsis que son necesarias, porque bueno, en algún lugar hay que hacerlo, quien mejor que nosotras más que nuestra familia, quien mejor que nosotras para entendernos, encontrar la solución. Me parece que más no se puede pedir...como siempre hay mucho para crecer pero en el día a día” (MB, p.12-13)

“(…) fue el año que se convocó más a los padres, que los padres vinieron más a los salones, que vinieron más a ver a sus hijos. Por lo menos de los años que hace que yo estoy acá, es el año que más se llamó a los padres, y eso se creó entre todos, con los talleristas inclusive, no es de los maestros, viste? (Risas), ahí es labor de todos, por más que no nos hayamos coordinado, de repente mucho...” (MTB, p.13)

“Y bueno, por ejemplo mejorar el patio, que ese fue un proyecto también de todos que se creó en la coordinación, pintamos, hubo una pintada con padres y alumnos para mejorar la estética del patio. Eso estuvo re lindo (...) esas cosas te ponen contento porque no es fácil trabajar con otros, trabajar en equipo. Es como una cosa ahí que queda plantada esa frase, pero

	<p>es difícil lograrlo, de verdad” (TB, p.13)</p> <p>“Yo lo que creo es cuando la gente dice lo que realmente siente y le parece, ahí creo yo. Aunque diga que está todo mal pero dice lo que siente y lo que le parece, entonces de ahí partimos de la realidad, entre comillas, real, de la realidad real, decir qué te pasa a ti, qué me pasa a mí. Entonces, de ahí podemos construir, ahora si no partimos de ahí va a ser difícil, construir” (MTB, p.14)</p>
<p>COLECTIVO DOCENTE</p> <p>“(…) para mí es un espacio donde obviamente coordinamos la mañana y la tarde, todos los profesores, los talleristas con los maestros de la tarde y es un espacio también para conocerse, no?, porque también todos trabajan en lo mismo, metidos en el mismo proyecto y con los mismos niños. Entonces pasa que primero que nada se conocen cada uno de los actores (…) temas sobre cada niño, sobre su funcionamientos coordinados entre la mañana y la tarde, temas de organización del comedor, o temas de hábitos como qué niño necesita más apoyo, cual no y eso se va coordinando entre la mañana y la tarde. (T1A, p.1)</p> <p>“(…) también el trabajo que se hace como equipo, digo, que por ejemplo diferentes momentos de socializar cosas con los niños que se hace todo integrado, que no es los talleristas por un lado y los maestros por el otro (…)” (MA, p.1)</p> <p>“Opino del tema ese de cada quince días que es el primer tema que me anoté, es una realidad que es un poco para mí una grieta entre lo que es la parte teórica de lo que implica el programa de tiempo extendido y la realidad práctica. Lo he propuesto en múltiples ocasiones obviamente a Primaria, en algún momento en inspecciones porque sí, porque realmente somos un colectivo y en esta escuela realmente se apunta mucho, creo que hay de parte de</p>	<p>“Ahora para poner un ejemplo bien concreto estamos en un proyecto que nos unió, que es la convivencia(…)Entonces, tú haces esto, yo hago una canción, el otro hace una coreo, el otro hace otra cosa, entonces tal vez tendríamos que ver, no sé si para el año que viene capaz, con los talleristas, como un poco proyectando lo que pasó este año para el año que viene de que este proyecto que nos unió mucho más, entre comillas, se haga antes.(…)Como que cuando uno proyecta el año por allá por marzo o abril, por mayo si querés... en las coordinaciones ir viendo la forma cómo nos incorporamos todos a ese proyecto” (MTB, p.3)</p> <p>“A mí me parece que en realidad los talleristas deberíamos estar en todas las coordinaciones, por ejemplo, ¿no?” (TB, p.4)”Yo estoy de acuerdo con eso” (MTB, p.4) “Yo también” (MB, p.4)</p> <p>“Porque los niños son los mismos niños, si los niños que tenemos que hablar que son un problema porque se ha dado muchísimas veces, problemas de conducta, problemas familiares...son los mismos niños que ellos atienden” (MTB, p.4)</p> <p>“Como que hay como una brecha, así, hundida de los talleristas que tenemos un carné diferente, que no podemos dar un juicio, que tiene que ser un número asqueroso que hay que poner, ...conducta, es decir, un chiquilín que tiene problemas de conducta pero que no es tan grave como para ponerle ese CD espantoso... yo no estoy contenta con muchas cosas, esa es la verdad,</p>

las maestras una gran apertura al tema de que los profesores, a nuestro trabajo como profesores no como maestros que es una forma distinta de trabajo la que tenemos con el niño y una realidad distinta" (T2A, p.2)

"Nosotras como maestras talleristas también estamos siempre, tendrían que estar los profesores también. Sería bueno que estuvieran siempre porque claro, a nosotros nos pasa que a veces queremos coordinar con un profesor tal cosa y claro hay que esperar quince días" (MT2A, p.3)

"(...) los únicos que no estamos somos los profesores de artístico en realidad, porque los maestros talleristas están, las maestras están y los profesores de Segundas Lenguas están. No está contemplado desde la parte organizativa, de Primaria, un contrato, digamos no está contemplado que estemos en todas las salas" (T1A, p.3)

"En esta escuela realmente, yo lo que veo es que se ve eso y con el tallerista y con el padre y hablas del tallerista pero con propiedad, te enfrentas a una familia hablando...se ve el equipo, y creo que el proyecto institucional también está medio relacionado pero que **no se ve en todas**, eso a mí me preocupa" (MA, p.9)

"(...) en realidad la coordinación también, esta sala estipulada todos los martes para maestras y profesores de Segundas Lenguas está pensada para esta propuesta en realidad y tiene que ver con eso, en realidad con que enriquece mucho a esta propuesta porque al tener tantos actores justamente es necesario un momento en el que se junten para que el proyecto de tiempo extendido realmente" (T1A, p.10)

"La sala realmente fortalece, fortalece a todos" (MA, p.10)

...además nosotros, por supuesto la parte de talleres, ellos saben que no se pueden quedar repetidores aunque hayan sido un verdadero desastre no?, no van a quedar. Es como que todo eso separa en vez de juntar cuando quieren hacer un proyecto tan redondo, el proyecto está machucado por un montón de lados, yo lo veo así... la inspectora también piensa lo mismo, de artístico" (TB, p.4)

"(...)yo me quedo contenta también un montón de cosas de lo que yo logré pero lo que siempre me quedo atragantada es con la parte de coordinación, no en especial de esta escuela, sino de los cinco años que llevo trabajando en ANEP, que es o no coordinación y estás pintada ¿no?" (TB, p.5)

"Esa es la propuesta ideal, eso sería lo ideal...yo no estoy de acuerdo con los quince días de ustedes porque eso corta el proceso" (MTB, p.6) "Es espantoso. No sabemos ni de lo que están hablando en la coordinación que nos toca, qué qué pasó...qué pasó...?" (TB, p.6) "Porque quince días es mucho tiempo para que vos te vuelvas a poner al día, y después pasan quince y te vuelvas a poner al día" (MTB, p.6)

"Pero sabes que pasa, hay salas en donde uno no se ve reflejado en nada en la temática que está teniendo, entonces es preferible dejarlo pasar y no decir nada?" (TB, p.9)

"Me parece que uno a veces no se siente representado y uno tiene derecho también" (TB, p.10)

"(...) para mí que los talleristas (...) no se sienten como representados, pero me parece que no va por la Dirección, me parece que va vuelvo a repetir por una corresponsabilidad de todos" (MB, p.10)

"(...)proyectar el año en el comienzo del año, que haya como una especie de rieles por donde caminar, para mí es vital, porque sino cada uno tiene su chacra, su isla, y pasa que a veces pasa, que lo curricular va por un lado y la parte artística va por el otro y entonces yo voy y hago lo que puedo

		<p>(...) y en definitiva no nos unió nada” (MTB, p.11)</p> <p>“Además esas cosas que te hacen feliz, cuando sale un proyecto de todos, es difícil” (TB, p.13)</p>
<p>PARTICIPACIÓN</p> <p>Compromiso</p>		<p>“(...)porque espacio lo tenemos todos, o sea, hay que buscarlo, pero me parece que influye mucho el tema esto de conocernos, de ver qué cosas ya están resueltas, qué cosas hay para cambiar(...)” (MB, p.3)</p> <p>“Entonces yo veo que si hay una voluntad de coordinar, se coordina, lo que hay que empezar antes(...)” (MTB, p.4)</p> <p>“(...) es co-responsabilidad de todos, como que tampoco hay que esperar a la nueva directora, porque si yo ya sé que tengo a ella de plástica, le digo: estoy trabajando los indios, trabajá ahora barro, ponele. Pero eso también me corresponde a mí, o sea, si no tengo el espacio y uno viste que como estas en el apuro, a las doce te vas, la viste, la saludaste y viste decís... como que es de todos... me parece que es de todos, de maestros, de talleristas y también de la Directora, pero me parece que es de todos la responsabilidad de poder coordinar” (MB, p.7)</p> <p>“Todos tenemos como que dialogar más entre nosotros, buscarnos más, me parece que es como una responsabilidad de todos” (MB, p.10)</p> <p>“Porque me parece que es un tema, sigo diciendo, responsabilidad de todos” (MB, p.12)</p>
<p>ROLES</p> <p>Dirección</p>	<p>“Y resolución como para que no llegue al agote porque a veces lo que nos pasa es que empezamos a plantear y a plantear y a plantear (...) y por momentos se da una situación catártica y no solucionamos los puntos puntualmente que luego los solucionamos, que será para otra coordinación pero para mí tiene que ver un poco eso con toda la demanda que tenemos de cosas para resolver, son muchísimas</p>	<p>“Si, la sala la planifica la directora, ¿no?, es la que realmente nuclea, o es la que, no sé si es la que está más al tanto... No sé cómo decírtelo, a ver, es la que tiene una mirada más en perspectiva de la escuela en general, que cada uno de los que estamos, ¿no? Entonces, ella planifica la sala pero no es una planificación rígida, es decir, yo vengo con este proyecto y vamos a hacer esto...ahí viene lo otro que es la participación, las ideas que cada uno puede volcar, pero yo creo</p>

cosas las que tenemos que hablar y que sí, que siempre se puede mejorar una coordinación, siempre se puede hacer de otro modo, de un planteo más resolutivo y más efectivo, más eficaz. Siempre podemos, yo soy muy exigente lo que pasa, pero siempre podemos ser más eficaces. (T2A, p.5)

“(…) y también depende siempre mucho de la cabeza de la institución también y que la cabeza de la institución este de acuerdo con la propuesta y que tire para adelante eso, porque eso es básico, eso es así” (T1A, p.10)

que la Dirección tiene un papel muy importante” (MTB, p.1)

“(…) el Director de tiempo extendido tiene una visión totalmente global de la mañana y la tarde y el Director de tiempo extendido conoce a las maestras de la mañana y conoce a los talleristas de la tarde, entonces yo creo que la persona que está más capacitada... pero una cosa es planificar la sala y otra es adueñarse de la sala, son dos cosas distintas” (MTB, p.9)

“El *a ver qué hacemos* habilita para que todo el mundo diga lo que realmente tiene ganas de decir o piensa que es lo mejor como, *¿vos qué pensás?*”(MTB, p.9)

“Entonces, hay que hacer y otra cosa es lo que pasa en la sala. Para mí las salas son totalmente democráticas, yo las vivo de esa manera y me parece que tiene que haber una cabeza que si me dicen a mí, yo creo que no... por más que conozco la escuela y que hace cinco años que estoy acá siete horas por día me parece que no me corresponde que yo planifique una sala. A no ser que yo venga con un tema”(MTB, p.9) “Pero no digo vos sola, por ejemplo con un tallerista, una maestra y la Directora” (TB, p.9)

“(…) yo me acuerdo de ver a XXX (la Directora) sentada ahí que decía: *a ver los varones que están allá (...) a ver opinen, opinen*. Es el momento, para mí la sala es el momento donde... y si te quedó algo lo podes volver a hablar. Alguien tiene que planificar las salas y para mi es la cabeza visible de la escuela” (MTB, p.10) “Yo no estoy muy de acuerdo con que haya una cabeza que tenga que planificar lo de toda la escuela (...) me parece que le falta información, no porque no me guste que me mande una Directora. Todo bien con la Directora, pero me parece que es demasiado rol en eso que es una cosa de equipo, me parece que sola...” (TB, p.10)

“Bueno, que sea de equipo estoy de acuerdo, pero alguien tiene que poner la impronta” (MTB, p.10) “Alguien o

	<p>“alguienes”, no sé si se dice así, entendés lo que digo” (TB, p.10)</p> <p>“A mí me parece que sería como menos pesado para la Directora saber todos los problemas que pueden haber en la parte de la tarde, que los diga la tarde, ¿no?” (TB, p.10)</p> <p>“La cabeza es la Directora, pero si entre nosotros no buscamos el espacio, que creo que lo tenemos, porque XXX (la Directora) esto de las preguntas abiertas como para que agarremos la posta, agarremos la posta” (MB, p.10)</p>
<p>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA</p>	<p>“Para mí, como maestra tallerista es un espacio totalmente de reflexión, uno ve lo que hace el otro, escucha lo que hacen los demás, ve que está pasando acá, allá, conoces desde otro lado la escuela y eso te ayuda a la práctica tuya, capaz que reflexionas sobre algo que estás haciendo que no funciona o funciona otra cosa que está haciendo otro” (MT2A, p.7)</p> <p>“(…) el intercambio para mí siempre es rico, ya te digo, por la positiva o por la negativa, porque inclusive cuando tú ves una propuesta o una forma de trabajar de profesor o un maestro determinada, inevitablemente al escucharla te posicionas. Algunas cosas te permean, te entran y te las quedas inclusive y otras te ayudan inclusive a decir ok, ¿no?, a reafirmar el por qué, la reflexión, ¿no? Reafirmas el por qué sí y el por qué no, inclusive lo puedes puede plantear” (T2A, p.8)</p>
<p>COGNICIÓN DISTRIBUIDA Fortalezas de los docentes</p>	<p>“Yo como maestra, que también tengo salas en escuela común, veo eso, el intercambio con los otros actores de la institución y me llamó mucho la atención el pensar sobre todo de los talleristas, pensar que tienen mucho de los de acá en el trabajo grupal no?, porque lo ves en otras instituciones que no se piensa mucho en el grupo sino en lo</p> <p>“Lo que decía hoy XXX de crecer un poco, como talleristas y maestros juntos” (MTB, p.6)</p> <p>“(…) esos espacios donde la Directora daba a los que se iban a conferencias o cosas que después venían y exponían, ahí uno aprende. Una maestra por ejemplo que tiene mucha habilidad en la parte de la tecnología, este año con las evaluación del SEA, toda esa parte que yo le escapaba,</p>

<p>individual” (MA, p.1)</p> <p>“(…) este año se dio algo nuevo, fue que nos plantearon a los profesores si queríamos plantear un poco nuestra forma de trabajo, dedicar el tiempo necesario para elegir plantear lo que hacemos a los, en general, dar conocimiento de..., y bueno, algunos profesores eligieron hacerlo de forma práctica, otros de forma teórica, otros más reflexiva. Pero hubo también, se dedicó un espacio de tiempo de las coordinaciones que me parece que fue interesante como este año poder pasar por ahí, desde la vivencia del taller en el caso de los que lo hicieron práctico y desde la reflexión” (T2A, p.4)</p> <p>“Para que los maestros veamos lo que hacen ellos en la mañana con los niños” (MA, p.4)</p> <p>“Es como que no hay que negar que hay detrás una, que no lo es, lo vemos en la riqueza de los niños, lo recreativo, lo puramente recreativo, lo puramente taller para sino, el fundamento que hay como conocimiento específico que tienen los talleres” (T2A, p.4)</p> <p>“(…) el mundo maestros es increíble, increíblemente resolutivo. Yo por ejemplo como profesora y creativa soy mucho más así como que me vuelo más y me preocupa más eso, otras cosas y las maestras resuelven de una forma increíble, es mi shock más grande que las maestras como de repente te montan lo que sea en nada y manejan, no sé, como maestras para mí la parte resolutiva a mí personalmente me ayudó un montón (...)” (MT2A, p.6)</p>	<p>bueno, pero con esas cosas empezamos a aprender un poco y bárbaro porque era como de par a par, nos iban enseñando” (MB, p.11)</p> <p>“(…)el trabajo cooperativo siempre aporta” (MTB, p.12)</p> <p>“Por eso, te aporta en un montón de aspectos, de repente cosas que no sabes” (MTB, p.12)</p> <p>“Te une y como que te empezás a cuestionar incluso con las maestras recién recibidas que tienen toda la teoría nueva, está buenísimo!, porque intercambias experiencias de trabajo, de autores, de unos autores para leer” (MB, p.12)</p> <p>“Vos venís e intercambias, compartimos una vocación que es vocación, entonces es lindo disfrutarla y con las salas crecer profesionalmente, no solo por un tema de amistad, crecer profesionalmente y enriquecerte con otras especializaciones” (MB, p.12)</p>
<p>VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</p>	<p>“A mí me encantó que vineras, me pareció re lindo. Una experiencia muy interesante, este, porque uno se mira de otra manera también, ¿no? Al saber que vos estabas ahí meta anotar y además cuando nos dijiste también que te habías quedado, que te había gustado cómo trabajamos y todo, yo</p>

		<p>me fui re contenta” (TB, p.13-14)” Ese fue el día más lindo” (MB, p.14)</p> <p>“(…) viste que al principio claro, uno queda medio así, pero después fue re natural, porque las coordinaciones eran naturales” (MTB, p.14) Creo que todo el mundo habló de la misma forma como lo hubiera hecho... con total sinceridad, ¿no? Por lo menos de mi parte, nunca me quedo muy callada, ese es un defecto que tengo (...)” (MTB, p.14)</p>
OTROS ESPACIOS DE COORDINACIÓN	<p>“(…) en ese encuentro de pasillo, esa charla (...)” (MT1A, p.6)</p> <p>“Igual ahora con toda la tecnología tenemos <i>whatsapp</i> y mañana hacemos tal cosa, mañana coordinamos tal otra y allí por lo menos algo también” (MT2A, p.6)</p>	<p>“(…)yo estoy enterada de lo que hace XXX porque en el recreo lo veo, pero después a las tres nos vamos y en la sala de coordinación para mi gusto abarcaba cosas que había que hablarlas que eran importantes pero que faltaba más, ¿no?” (TB, p.2)</p> <p>“(…) por ejemplo el tema del recreo. El recreo ahora está mejor no? Estábamos todos juntos y por eso también coordinábamos, ahora estamos en bloques separados y que también al final siempre estamos tres por lo menos en cada grupito” (TB, p.7)</p> <p>“Bueno también están los mails, el <i>whatsapp</i>, está una llamada telefónica” (TB, p.9)</p> <p>“(…) porque la comunicación pasa a veces por un cuaderno que te mandan a firmar a la clase porque de repente no hay otra manera” (MTB, p.10)</p> <p>“(…) al aprender después otra que estaba como vos que no sabía mucho, después en el recreo nos juntamos, en el recreo (...) hacemos intercambio, que algunos creen que los maestros no hacen nada, seguimos hablando de educación, no estamos hablando de cualquier cosa (...)” (MB, p.12)</p>
PLANIFICACIÓN	<p>“(…) del tema de la organización de la Escuela mucho, y bueno, como se ha hecho en estas otras oportunidades también que se han dado aportes pedagógicos, didácticos para los maestros y talleristas” (MT1A, p.1)</p> <p>“(…) muchas veces se hablan de temas por ejemplo que no, que tienen que ver por ejemplo con</p>	<p>“(…)porque a veces hay que planificar lo que realmente se puede hacer, uno a veces en el ansia de hacer muchas cosas se planifican cosas... demasiado ambiciosas, entonces yo creo que lo bueno está en hacer más concretas, puntualizar. Nos ponemos de acuerdo en esto, en esto, en esto, en esto y llevar adelante ese proyecto” (MTB, p.1)</p>

<p>una evaluación que hacen las maestras, nosotros no, entonces en ese sentido el nivel de organización de la sala se podría optimizar mucho más el tiempo me parece y la organización de la sala en sí" (T1A, p.2)</p> <p>"Hubo unos años que se hacía, se escribía la agenda del día de la jornada de coordinación y se ponían los temas importantes a tratar, uno de ellos era coordinar, era media hora por lo menos entre nosotros, íbamos a coordinar" (MT2, p.3)</p> <p>"Era fijo esa media hora para coordinar con todos los maestros y profesores, que a veces resultaba poco el tiempo" (MT1, p.3)</p> <p>"Yo lo que veo como maestra ahora que viene impuesto del equipo Director" (MA, p.4) "Este año sí, con la mayor voluntad pero sí" (T2A, p.4) "Igual si se plantea, hoy se debería hablar de la fiesta de fin de año, se plantea y se deja" (MT1A, p.4)</p> <p>"Como profesora pienso que es una dinámica de planteo de los temas, de plan de escucha fundamental, planteo de los temas y decisión de cómo abordarlos. Volvemos a lo mímico de antes, hay temas específicos de maestros, hay temas grupales, hay pulsaciones que aparecen en una semana y que son urgentemente de tratar, casos de niños" (T2A, p.4)</p> <p>"Se hizo también este año una agenda con fechas y meses específicos de temas a tratar en cada mes. En setiembre quizás tocaba, no sé, que la profesora de teatro iba a hacer una muestra de cómo trabajaba con los niños, se hizo. Tuvimos eso desde marzo, ahora como que se fue desvirtuando, pero si siempre tenemos como una agenda preestablecida con temas, especialistas que vienen a hablar, a veces como que queda en la</p>	<p>"Por ejemplo que cada quince días una hora tiene que ser de coordinación maestros con talleristas, como que tiene que estar, porque a veces los emergentes de la escuela te llevan a solucionar los problemas y dejas eso de lado que también es importante, tendría que estar como más" (MB, p.6)</p> <p>"(...) si vos no tenés planificada la sala y venís bueno, qué surge y ahí se te hace eterna y no se concreta nada. Vos tenés una planificación de hoy y hoy tenemos que sacar esto hoy..."(MB, p.7)</p> <p>"Yo en otras escuelas, nos íbamos turnando, acá siempre fue la Directora"(MB, p.7)</p> <p>"Yo, desde que estoy en este tiempo extendido, con otras Directoras siempre fue el Director, la Directora la que llevaba la agenda y la temática. Uno podía mechar" (MTB,7) "Sí igualmente, a veces le piden, mirá que quiero exponer" (MB, p.7)</p> <p>"Igual a mí me parece que alguien tiene que planificar la sala" (MTB, p.8)"Pero puede ser un equipo" (TB, p.8) "Eso está bueno pero puede ser por ejemplo un maestro, un tallerista, que haya un representante (...) porque tenés una visión de la tarde, una de la mañana y está la Directora o la Secretaria"(MB, p.9)</p>
---	--

	<p>nada, pero la mayoría se ha hecho" (MT2A, p.4-5)</p> <p>"(...) también creo que tiene que ver con la construcción justamente de la agenda, porque si vos haces algo que lo elegís vos, no sé, y lo planteas, capaz que el colectivo tiene otra necesidad distinta y tiene necesidad no sé, de armar la fiesta de fin de año, necesitamos el espacio para hacerlo" (T1A, p.5)</p> <p>"Tiene que haber una flexibilidad, surgen temas que sí, que hay que hablarlos sí o sí porque estamos todos juntos y los tenemos que hablar, y bueno después se tratan los temas que estaban preestablecidos pero tiene que haber una flexibilidad" (MT2A, p.5)</p> <p>"El proyecto de centro se construyó en la sala, siempre se debería, ¿no?, que a principio de año son los días administrativos, ahí también lo hacemos el proyecto de centro pero se va recién encaminando, esto se termina en las salas" (MT2A, p.8)</p> <p>"(...) empezar desde los días administrativos ya a hablar sobre el proyecto de centro, ya hablar, ponernos de acuerdo, conocernos, la mañana, la tarde, profesores, talleristas, maestros y empezar así todos juntos, organiza totalmente la escuela(...)" (MT2A, p.9)</p>	
<p>CONDICIONANTES SUBJETIVAS</p>	<p>"Igual es un tiempo personal" (MT1A, p.6)</p> <p>"Eso mismo, si, el espacio que tenemos para terminar de hablar es nuestro tiempo de nuestra vida que es nuestro pero lo tenemos que utilizar en terminar de ver que cosas vamos a hacer y qué cosas nos ponemos de acuerdo y elegimos cómo y con quién"(T1A, p.6)</p> <p>"Y como maestra y como profesora terminas trabajando en tu casa, porque estás a las siete de la tarde escribiendo un <i>whatsapp</i> de qué voy a hacer mañana, qué tenemos que llevar,</p>	<p>"(...) acá te tenés que ajustar y te tenés que hacer sacrificios en un montón de cosas para que la cosa funcione" (MTB, p.5)</p> <p>"Cuando se juntaron las dos escuelas desapareció el laboratorio que es el salón de sexto, desapareció el CRA, desapareció el salón multiuso, inglés se da en los salones. Para ir a buscar un material tenés que caminar para allá arriba a sexto y tenés que molestar a sexto para encontrar lo que vos necesitás (...)" (MTB, p.5) "Es muy desgastante" (TB, 5)"Entonces no hay, no sé, infraestructura que te permita un mejor desarrollo, entonces te tenés que manejar con lo que hay. Todas</p>

	<p>terminas trabajando en tu casa”(MT2A, p.6)</p> <p>“(...) nosotros somos realmente amantes de lo que hacemos, porque si no, no puedes, no sé cómo haces, para no sufrir no” (T2A, p.10)</p>	<p>esas cosas también influyen a la hora de trabajar. “ (MTB, p.5)</p>
<p>DEBILIDADES DEL PROYECTO DE TIEMPO EXTENDIDO.</p>	<p>“(...) si la Directora es efectiva que eso también tiene que ver, porque si cambia todos los años la Directora misma se tiene que adaptar todos los años (...)” (MT2A, p.9)</p> <p>“En cuanto a un tema, como profesora lo digo, que comentaba recién la compañera, el tema de lo que es el estar, el permanecer, el sistema de permanencia, yo hace años que estoy en esta escuela como profesora, cosa que es un milagro, es un milagro, no es porque no tenga los méritos pero es un milagro y la verdad de es que es otra cosa, porque claro como profesor imagínate abordar una escuela de cuatrocientos cuarenta niños teniendo trescientos niños nuevos, es muy difícil lograr el trabajo, no?. Es difícil, que lamentablemente nos toca hacerlo todo el tiempo, ¿no? Eso es muy difícil” (T2A, p.10)</p> <p>“Uno va creciendo con el niño...vas creciendo con el niño, vas viendo tu proyecto de profesora que tengas, viendo como el niño va progresando año a año, si los conoces varios años seguidos, está bueno, ves el progreso, ves los avances” (MT2A, p.10)</p> <p>“Eso es un pedido que siempre hacemos desde la ATD, que siempre se hace desde ATD, que por lo menos los profesores tengamos una permanencia en la institución...no hay cargos efectivos ninguno de estos, eso implica que año a año” (T1A, p.10)</p> <p>“Queremos que los cargos de talleristas, de profesores sean efectivos” (MT2A, p.11)</p>	<p>“(...) si hay continuidad de efectividad de Dirección, de maestros, es como que hay cosas que ya se van solucionando y están dadas, y se puede entrar a ver estos detalles de “bueno nos está faltando en las salas planificar con los talleristas”, entonces como que hay cosas que vamos año a año adaptándonos a una nueva Dirección, a nuevos maestros que tienen nuevas propuestas, que también están buenas y se atienden. A nuevos talleristas que vienen como con ganas, entonces como que tratamos cada año,...que es un volver a empezar, un volver a empezar, un volver a empezar” (MB, p.3)</p> <p>“(...) en eso la importancia de continuar unos años en la misma escuela que eso también te da como un espacio ganado, ganado en tiempo, ¿no?” (MB, p.3)</p> <p>“(...) es lógico, si uno analiza el formato, ahí vos empezás a encontrar cosas que son, a ver, de repente queda muy feo lo que voy a decir pero, son defectos...debilidades... Por qué? porque la gente cambia todos los años, vienen todos con un saber diferente, porque de repente cuesta incorporarse en la escuela, porque la dirección es distinta” (MTB, p.5)</p> <p>“(...)yo siento que estas ideas maravillosas, de estas escuelas de tiempo extendido que me parece linda la idea, le falta pila, le falta pila” (TB, p.11)</p>

3. Análisis de entrevistas a Directoras

Dimensiones	DIRECTORA A	DIRECTORA B
PENSAMIENTO COLECTIVO	<p>“Bueno, en general sí, yo considero que el trabajo de los talleristas en la mañana posibilitan mejoras en los aprendizajes escolares. Si me posiciono, por ejemplo, ahora que estaba viendo esta obra de teatro, no solamente hay una construcción de un saber propio de teatro que tiene que ver con el niño con su disposición con el cuerpo, con enfrentarse al público, con todo lo que tiene que ser específicamente con el teatro, pero si vas a ver, el niño tuvo que leer la obra, memorizar, todas cuestiones que apelan a lo cognitivo. Y eso de alguna manera repercute en el tema aprendizaje. A mí me parece que sí, o por ejemplo, me acuerdo en quinto que hubo una feria de “Américas, tierras de contrastes”, donde hubo una coordinación importantísima entre inglés, portugués, español y la profesora de corporal. Entonces ahí el contenido geográfico tuvo diversas entradas a ese conocimiento, verdad? porque trabajó desde lo geográfico también la profesora de portugués, hicieron como una división de regiones de Brasil donde cada grupo se implicó en una de esas regiones y analizaron distintos aspectos. Eso de alguna manera posibilita engrosar eso geográfico que lo hubiera trabajado solamente la maestra en español. También fue abordado todo el tema de América desde lo geográfico por inglés y además se anexó desde lo corporal distintos ritmos propios de Brasil o de distintos países de América, porque el tema era América. La profesora de portugués se centró en Brasil, después la de español en distintas presentaciones donde cada grupo hacía la presentación de un país y la de inglés también. A mí me parece sumamente valioso, yo creo que los niños deberían de haber construido mejor esos conocimientos, porque además el poder pensarlo en un proyecto mancomunado desde</p>	<p>“Nosotros siempre pensamos, desde el principio, en una gestión democrática, siempre, esa fue como la intención de este año en la Dirección (...)” (DB,3)</p> <p>“(…) el proyecto de escritura, creamos nuestra propia rúbrica en escritura, que tiene dos miradas: la rúbrica del docente, esa la llena el docente y después la rúbrica del alumno, la mirada del alumno. Entonces esa rúbrica está subida, con la tecnología; el Director puede ver cómo está cada una de las clases, cómo ha hecho la mirada el docente y han hecho la mirada los niños de sus avances en escritura” (DB, p.5)</p> <p>“(…) han habido un montón de avances en la escuela, porque la escuela está enfocada a mejorar esa parte que se consideraba como una debilidad del lenguaje. Lo mismo pasa con geometría, que tenemos una secuencia para trabajar figuras del espacio. Hubo como diferentes instancias, por ejemplo una actividad de legajo inicial sobre figuras y una actividad de legajo final sobre figuras del espacio. Y ahí en esos legajos donde los niños cuentan todo lo que saben sobre las figuras se va viendo el avance conceptual. Entonces, hay como testimonios de esos avances, que eran más o menos un poco lo que habíamos acordado al principio, si estamos trabajando tiene que haber como testimonio del trabajo de los gurises y los avances. Muchas maestras inclusive implementaron el porfolio de escritura, lo han compartido con las familias, ha habido instancias de trabajo en escritura junto con la familia, o sea, se le ha dado participación a toda la comunidad. O sea, que todo el mundo sabe donde está puesta la mirada o el énfasis este año en la escuela y</p>

distintas, esas entradas hace que nosotros les posibilitemos a los niños distintas actividades en este caso, que tienen que ver con los talleres, donde implica que el niño se vincule con distintas actividades planificadas desde los distintos docentes y esas actividades van a generar en el niño la construcción del sentido hacia ese conocimiento. Entonces me parece que está súper, súper reforzado” (DA, p. 2)

“(…) feria de las Américas(…) clases abiertas (…) día del patrimonio (…)” (DA, p.5)

“Yo considero que lo que se genera en la sala tiene que ver con todo esto de poder apuntar a no solamente a que los niños de esta escuela tengan un bagaje desde lo artístico pienso que importante, me parece que los alumnos saben muchísimo sobre arte, sobre teatro nomás como los ves; sino que además apunta a que en la medida de lo posible se generen distintas puertas de entrada también a distintos conocimientos que lo trabaja la maestra de la tarde. Independientemente de aquello disciplinar, netamente disciplinar que tiene que ver con el teatro. De todas maneras yo pienso que lo trabajado en los talleres son procesos intelectuales, cognitivos que son valiosos para matemática, lengua, sociales, naturales. Solamente que el niño lea una obra, ya está trabajando con eso. De alguna manera eso va a repercutir en todo lo que es el trabajo de la tarde” (DA, p.5-6)

“Trascender eso más a lo técnico pedagógico, a lo socio comunitario en el sentido que este año se realizaron muchísimas clases abiertas. Se le abrieron muchas puertas a los padres, para que vieran cómo trabaja y en ese sentido, como en todo grupo de trabajo, siempre hay alguien como que toma la posta y se posiciona en un rol bastante más activo. Tenés algunos talleristas que les gusta más que otro mostrar su trabajo, que los padres los vean, que a mí me parece importante porque el proyecto de

muchas de esas actividades se suben al blog de la escuela, al blog institucional, entonces el papá entra y más o menos va viendo fotos, va viendo producciones, se le va contando. El taller de periodismo trabaja mucho en el blog, entonces va como poniendo al día todo lo que va haciendo la institución, tanto desde lo pedagógico como la parte de los talleres. Encuentro con otras escuelas que hemos tenido, van actualizando” (DB, p.5)

“(…) en las evaluaciones institucionales que hemos hecho en los tres períodos, tanto en la evaluación institucional inicial como la semestral como la final, han habido evidencias de avances importantes en los gurises, sobre todo en donde está puesta la mirada, en esto de geometría, en esto de lengua, en la parte de convivencia. Para una año que tal vez haya sido **mucho** trabajo pero se han visto resultados muy buenos, que pueden continuar el año que viene si la Dirección que viene retoma los proyectos que hemos iniciado este año” (DB, p.6)

“(…) lo que se pensó en sala con los maestros, es cómo ir abriendo un poco más las puertas, mostrando las cosas buenas que se hacen en la escuela, porque sino la mirada de la familia es como una mirada recortada, no tiene una mirada real. Por eso se han hecho tantas instancias de trabajo con la comunidad, que parten desde lo pedagógico, parten de mostrar qué está haciendo la escuela desde la enseñanza. Entonces se ha intentado como abrir un poco más. Los papás han venido un montón de veces a la escuela, lo que también a veces provoca un poco de inseguridad en alguna parte del personal, porque claro, al personal a veces hay que conquistarlo para esas actividades, pero en realidad me parece que ha sido sumamente positivo, muy positivo. Si bien a veces también te expone. (…)

hemos tenido un montón de

	<p>tiempo extendido tiene que ser conocido por los padres, que me parece que no lo conocen. No conocen el funcionamiento” (DA, p.6)</p>	<p>actividades, hemos participado de una muestra de teatro, hemos participado en la feria CEIBAL, hemos tenido la muestra artística, muestra de tecnología, muestra de lengua, se ha abierto la escuela en muchísimas instancias” (DB, p.6)</p>
<p>COLECTIVO DOCENTE</p>	<p>“Donde el colectivo sienta más que es una institución y no la mañana y la tarde, que a mi criterio es lo que dificulta más cuando tenés personal que se retira a la una y después viene otro personal que entra de una a cinco. Entonces la sala es como el espacio que genera esa construcción de que es una escuela y que todos estamos implicados en el mismo proyecto”(DA, p.1)</p>	<p>“(…) las salas son como la única instancia en la que nos vemos todos, y trabajamos todos para objetivos que tenemos en común” (DB, p.1)</p> <p>“(…) son dos veces al mes, entonces en esas salas son las que capaz más aprovechamos y en darle cierta unidad y coherencia institucional, que la escuela sea una a pesar de la diferente propuesta entre la mañana y la tarde, y el cambio de personal entre la mañana y la tarde” (DB, p.2)</p> <p>“(…) donde todos podamos participar y construir la escuela juntos” (DB, p.3)</p> <p>“Sin duda que el trabajo en solitario no se puede, no se hubiera logrado esto si la gente no se hubiera involucrado y las compañeras no hubieran tirado de esta máquina de la misma manera, pero hay una cultura de trabajo colaborativo que se está instalando en la escuela y eso está muy bueno” (DB, p.7)</p>
<p>PARTICIPACIÓN Compromiso</p>	<p>“(…) alguien tiene que estar como, como haciendo esos llamados de atención, que en realidad no me gustan porque somos todos docentes y es como medio violento, como hacer esos llamados de atención porque no son niños” (DA, p.3)</p> <p>“(…) rescatar algunos actores que son importantísimos en el sentido que son como mucho más proactivos, mucho más de tomar la iniciativa y generar estas cuestiones de <i>por favor vamos a continuar</i>” (DA, p.3)</p> <p>“Creo que en todo grupo humano y de trabajo hay gente que asume</p>	<p>“En esta escuela se trabaja muy bien y la participación de los compañeros es una participación muy activa. Generalmente la asistencia es completa, que ese es un factor que suma, que vengan todos y entiendan de lo importante que es participar en la sala y se respeta mucho el momento de sala. Después los compañeros participan, sugieren, tienen voz activa. Hay mucho movimiento, son salas de mucho movimiento” (DB, p.1)</p> <p>“Entonces creo que eso es lo que define una sala o la otra, es la</p>

	<p>mucho más y también a veces esos espacios de que unos quieren avanzar, quieren concluir (...)” (DA, p.3)</p> <p>“Desde mi perspectiva es importante el papel del equipo director. El papel que cumplen todos los actores, en el sentido de tener ganas de hacer” (DA, p.5)</p>	<p>participación que puedan tener y no sentirse excluidos, o sea, tratar temas en los que todos podamos opinar y participar (...)” (DB, p.2)</p> <p>“(...) la participación es muy buena y la concurrencia es muy buena” (DB, p.2)</p> <p>“Yo creo que son proyectos elaborados por todos, entonces cuando el proyecto es elaborado por todos, realmente los maestros se sienten partícipe y se involucran y los resultados después se ven” (DB, p.6)</p> <p>“(...) inclusive en ese proyecto de talleres, que si bien en la muestra se mostró lo que trabajaron... acá tenemos maestros que también son talleristas, pero los maestros de clase, los que no son talleristas de una forma u otra también se involucraron y eso estuvo bárbaro. Estaban todos contentísimos. Inclusive se pensó en un horario que pudiéramos estar todos, por eso fue a las cinco de la tarde, que ese día fue un día muy largo porque hay docentes que ni siquiera se retiraron de la escuela, o sea, que entramos a las ocho y a las siete y medio, ocho estábamos acá en la escuela” (DB, p.7-8)</p>
<p>ROLES</p> <p>Dirección</p>	<p>“Bueno, dependen de más o menos de la temática que quisiéramos tratar. Si es algo que tiene que ver, de repente, con la escritura hacemos... quien vaya a dar la actividad, o sea, quien en ese momento se posicione como autoridad disciplinar es quien tiene la preponderancia en ese momento, independientemente que se gestione de que colaborativamente todos puedan construir y aportar. Pero bueno, siempre tratamos de que en ese sentido, por ejemplo, cuando pensamos una sala en la cual, por ejemplo, la profesora de teatro iba más o menos a exponer sobre sus actividades y nosotros se supone que íbamos a aprender más sobre teatro, sobre su forma de trabajar” (DA, p.4)</p> <p>“(...) es la idea también de que pensamos generar cierta autonomía.</p>	<p>“(...) dar lugar a la participación, por eso muchas veces se delega parte de la sala o del espacio de la sala a maestros, como por ejemplo que trabajan en la red global, la maestra secretaria con la parte administrativa, alguna maestra que tenga que ver o haya hecho aportes al proyecto o haya concurrido a algún encuentro en Primaria, que tenga un espacio para poder contar y socializar. O sea, que hay como funciones que son delegadas en otros compañeros” (DB, p.3)</p> <p>“En solitario el Director acá no trabaja” (DB, p.4)</p> <p>“Yo trabajo como que si el año que viene estuviera en la escuela, si no estoy no importa pero mi intención es esa, que lo que se va a hacer en</p>

	<p>No es que cada sala tenga que estar alguien del equipo director llevando a cabo toda la...ese rol preponderante, sino que bueno, en determinado momento lo tuvo la de teatro, en determinado momento otro. Fuimos viendo, fuimos rotando saberes" (DA, p.4-5)</p>	<p>la escuela pueda permanecer aunque no esté el Director, ese es el espíritu en realidad que tiene que quedar en la escuela" (DB, p.8)</p> <p>"Yo creo que igualmente los roles de los inspectores han venido como cambiando un poco la miradas que tenemos los directores y los docentes en general... yo la trato a XXX como si fuera mi compañera de toda la vida y ella creo que con la misma confianza y podemos decir o tener puntos donde no coincidamos, pero es un compañero de trabajo y yo creo que el rol y la llegada en este último tiempo de los inspectores a la escuela viene más bien como acompañando un poco la labor de los directores y los maestros y no tanto desde ese lugar de cuco que tenían los inspectores hace unos años. Eso está buenísimo, me parece que la construcción tiene que ser así. (...) la inspectora de la escuela, ella es de acompañar muchísimo, está siempre, viene todas las semanas, vino a todas las muestras, es muy bien. Entonces uno desde la Dirección y desde la clase se siente muy respaldado. Eso está bárbaro" (DB, p.9)</p>
<p>ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA</p>		<p>"(...) el sentarse a pensar, que a veces nos falta tanto a los docentes, tiempo para pensar en nuestras prácticas, en nuestros proyectos, en nuestras..., hacer como una reflexión de nuestra propia tarea, es como básico" (DB, p.4)</p>
<p>COGNICIÓN DISTRIBUIDA. Fortalezas de los docentes</p>	<p>"Yo considero que las salas, en esta escuela, justamente lo que hacen es amalgamar, construir esas distintas miradas, a mi criterio la fortaleza del tiempo extendido, donde se conjugan esas miradas de los talleristas en la mañana que tienen esa formación disciplinar importantísima, con la mirada del quehacer docente, del maestro que tiene muy en claro la parte didáctica y todo lo que alude a lo curricular que puede ser matemática, lengua, sociales y</p>	

	<p>naturales, pero como que la mirada artística y desde las Segundas Lenguas se conjuga, se construye en las salas docentes” (DA, p.1)</p>	
FINALIDAD DE LA SALA.	<p>“En ese espacio considero que es donde se producen los conocimientos, los saberes y las instancias donde se pueden realmente realizar los acuerdos, mantener como una unidad”(DA, p.1)</p>	
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	<p>“Es que a nosotras también nos sirve muchísimo tu trabajo, porque es todo un tema la sala docente” (DA, p.6)</p>	<p>“Te agradecemos a vos Verónica, fue un placer, fue un placer. A pesar de que a veces “ay bueno, una persona va a mirar la sala”, viste que te viene como esa cosa de decir... la mirada extranjera siempre es una mirada que a veces limita, pero nos sentimos súper cómodos, súper cómodos” (DB, p.8)</p>
OTROS ESPACIOS DE COORDINACIÓN	<p>“Aprovechamos el drive, la tecnología, y a ahí fuimos cada quien poniendo, corrigiendo, mirando. Me parece a mí, es como la manera de construir algo y de sentir que eso es de todos. (...) mucho del trabajo comienza y después sale de la sala y vuelve a la sala y muchas veces nos queda como tarea y vamos en la semana viendo y nos vamos mandando mails, y después en la próxima sala vamos como revisando, corrigiendo, aportando. (...) se juntan, hacen aportes, comunican los aportes que hicieron, o tienen alguna idea. Mismo cuando a veces yo me reúno con la Comisión de fomento, si hay como ideas o sugerencias de la Comisión yo se las trasmito. Ellos se juntan a su vez con la Comisión. Hay como instancias, es una comunidad muy participativa. Esta es una comunidad muy participativa” (DB, p.3-4)</p> <p>“(...) nosotros nos vamos comunicando antes de la sala” (DB, p.4)</p>	
PLANIFICACIÓN	<p>“Y bueno, siempre las salas, tenés por ejemplo la debilidad en la cual tu</p>	<p>“(...) hay diferencias en cuando a la planificación de las sala porque</p>

tenés dos horas, en esas dos horas sobre todo cuando están los profesores talleristas, tenés que tratar de planificar instancias donde se puedan dar esos espacios de conjugar esas dos miradas”(DA, p.1)

“(…) esa valoración que hacen los maestros nos deja como en el debe el tema del tiempo, que es lo que te decía hoy, es de no creer pero a veces los adultos tenemos las mismas dificultades que tienen los niños, hablan unos, otros hablan entre sí, como me parece que tiene que haber una atención constante de alguien que esté como posicionándose en el lugar de moderador o de “Bueno, tenemos que avanzar, si no, no cumplimos con la agenda”. Eso me genera a mí la duda de si realmente la sala es realmente autónoma, que creo que hay un alto porcentaje de autonomía de la sala pero ese factor tiempo no acompaña, porque en realidad la sala funciona de cinco y media a siete y media, y a las siete y veinte, y veinticinco, ya todo el mundo quiere irse a la casa, imagínate que la gente que está desde la mañana querés terminar” (DA, p.3)

“A principio de año en general las salas tienen que ver con ir construyendo el proyecto de tiempo extendido, quienes van a ser los referentes, la distribución de tareas y eso. Y después generalmente hacemos sumado a esos días administrativos como el “proyecto” que queremos abordar en el año. Y después van surgiendo, si estamos cerca de la entrega de carné, se tiene un tiempo para eso. Si no están los talleristas tratamos de potenciar lo curricular, específico, o sea, este año tuvimos un proyecto que tenía que ver desde la propuesta Ideas con escritura, entonces pusimos unas salas ahí con énfasis en eso. Después tuvimos otras salas con oralidad, lectura... vamos viendo, desde las ciencias naturales, en esas que no estaban los talleristas” (DA, p.4)

generalmente cuando están los talleristas es cuando tocamos puntos que nos atañen a todos, temas en los que tenemos que definir todos en conjunto. Cuando estamos solamente los docentes, bueno, hablamos básicamente de temas específicos de lo curricular o lo programático, casos especiales de algunos gurises o acuerdos institucionales que haya que hacer. Pero sí, hay diferencias” (DB, p.2)

“(…) yo tengo como una agenda tentativa que mando por mail a los maestros previamente, entonces los maestros pueden mirar la agenda y hacer algún aporte de alguna cosa que capaz que a mí se me haya escapado o algún tema que sea de interés o alguna preocupación que tengan, alguna sugerencia y generalmente se construye así, con el aporte de todos. Hay como un esqueleto, una estructura básica de temas que yo sí o sí tengo que trabajar porque es la instancia que los veo a todos, pero después también es una agenda abierta” (DB, p.3)

“Yo creo que la sala tiene que haber una planificación previa, que el pensar previo es fundamental. El pensar del Director, el pensar de los maestros, el definir una temática a trabajar, que esa temática ya esté definida antes de comenzar la sala. Tener un tiempo destinado (...), una hora para lo otro, dentro de las dos horas de sala” (DB, p.4)

“(…) definir la temática entre todos que más o menos todos conozcan antes de estar en la sala, que ya si alguien tiene alguna idea, alguna sugerencia ya la vaya pensando, la vaya aportando, entonces todo fluye como más naturalmente” (DB, p.4)

	<p>“(…) buscamos las temáticas que tienen que ver con cosas que sean más comunes entre los proyectos acordados. Y bueno, está, en general si alguien solicita algún punto lo consideramos” (DA, p.4)</p> <p>“(…) en realidad quienes planificamos somos los del equipo director, que somos los que más o menos, tenés que ir haciendo la agenda. Somos nosotros” (DA, p.4)</p> <p>“(…) se va mucho tiempo en esas cuestiones que hacen al día a día, son importantes pero capaz que se están repitiendo en el año a año y que es tiempo que capaz que hay quienes consideran de que no es lo más importante, que ese tiempo no genera una producción de conocimiento importante” (DA, p.5)</p>	
<p>DEBILIDADES DEL PROYECTO DE TIEMPO EXTENDIDO</p>	<p>“Que también tiene que ver eso con que esos cargos son interinos, entonces hay mucha gente que se implica este año pero el año que viene, viene otro y no da continuidad a esas cuestiones que sí ya están elaboradas por el personal que tiene años en la escuela” (DA, p.1)</p>	<p>“(…) esa es como la debilidad, a veces cuando el personal cambia y todos los años es personal nuevo como en este caso” (DB, p.1)</p>
<p>OTRAS TAREAS DOCENTES.</p>	<p>“Y a veces el comienzo es cinco y media, que la maestra se entrevistó con un padre y en vez de cinco y media llega seis menos veinte o seis menos cuarto, a veces pasa que se te dispara el tiempo, no?” (DA, p.3)</p>	

4. Análisis de documentos

Dimensiones	Circular Nº 79, de junio de 2012. D1.	Circular Nº 156, de diciembre de 2012. D2.	Acta Nº2/15, de abril de 2015. D3.
FINALIDADES DE LAS SALAS	<p>“(...) se busca fortalecer a la Escuela, que es un imperativo ético, en tanto palanca para la mejora de los aprendizajes, que supone rever la organización, los procesos, la infraestructura y los recursos materiales, donde los centros educativos deben avanzar en su capacidad de toma de decisiones y en la ejecución autónoma de aquellas acciones que permitan una mejora institucional mediante un proceso consumado de disponibilidad de recursos (...)”(D1, p.1)</p> <p>“(...) brindar mayor autonomía en la gestión para la ejecución de soluciones a corto plazo, permitirá a las propias instituciones y a sus colectivos docentes, desarrollar creativamente estrategias propias de mejoramiento y de encuentro de la calidad institucional (...)” (D1, p.2)</p> <p>“(...) el trabajo en salas docentes por Escuela apunta a la introducción de cambios tanto de carácter pedagógico-didáctico como institucional, dirigidos a mejorar los aprendizajes de todos los alumnos (...) en esos encuentros técnicos, la gestión institucional y la práctica docente, son el objeto de</p>	<p>“(...) las salas de coordinación docente de las Escuelas de Tiempo Completo son un espacio: -que resulta vital para: pensar en colectivo, proyectar acciones, revisar supuestos, establecer acuerdos, discutir preocupaciones, atender en forma colectiva las historias escolares de los alumnos, emprender acciones colectivas para promover aprendizajes sostenidos en el tiempo (...)” (D2, p.1)</p> <p>“(...)permite contar con un tiempo de reflexión en colectivo sobre asuntos pedagógicos que irrumpen en la vida cotidiana de la Escuela (...)” (D2, p.1)</p> <p>“(...)-privilegiado para el ejercicio de un buen liderazgo pedagógico del Director de la Escuela y, del Supervisor, dado que ofrece un escenario propicio para el pensar sereno y cercano a la práctica, - de discusiones, que alienta a la búsqueda de soluciones a problemas genuinos que deben resolver los Maestros que trabajan en estas Escuelas (...)” (D2, p.2)</p>	<p>“La Sala de Docentes aparece como una de las modalidades de Reunión que mejor canaliza las aspiraciones del equipo profesional escolar, en tanto permite una mayor comunicación a través de la participación, posibilitando la discusión y toma de decisiones referente a las prácticas cotidianas y proyecciones de mejora de los aprendizajes de los alumnos así como de la profesionalización de los colectivos.</p> <p>Se concibe como un espacio de diálogo compartido que entiende la participación y el compromiso en la acción.</p> <p>La adquisición de saberes en la Sala Docente supone una instancia que promueve la creación en conjunto del saber didáctico. La mirada colectiva se ve enriquecida con los aportes de los participantes, en la que se establece una relación sistemática entre saber a enseñar, procesos cognitivos de los alumnos en la apropiación de los contenidos e intervención docente” (D3, p.1)</p> <p>“-Posibilitan espacios para la elaboración de la propuesta de enseñanza y de su enfoque integrador.</p> <p>-Aportan al</p>

análisis para cada colectivo, generando acuerdos básicos sobre aspectos esenciales de la vida escolar, entendiendo que el *efecto escuela*, tiene impactos sobre el aprendizaje (...) potenciando así a los equipos docentes, construyendo una visión y un compromiso compartido sobre el quehacer escolar (...) (D1, p.2)

“(...) a fin de promover un proyecto pedagógico compartido, se busca potenciar los espacios de discusión y análisis de los colectivos docentes, alentando la reflexión crítica sobre las prácticas educativas y el fortalecimiento de la identidad institucional a través de las salas docentes para el estudio de impacto de actividades de enseñanza, por área de conocimiento, por grado y por ciclo, estudio de casos, ateneos y evaluaciones tales como institucionales, evaluación en línea, nacionales, regionales, etc. (...)” (D1, p.2)

enriquecimiento profesional de todos los docentes participantes.

-Promueven la socialización de proyectos y prácticas transformadoras.

-Estimulan prácticas investigativas: narrativas, portafolios, etc.

-Habilitan la comunicación e intercambio intra e interinstitucional” (D3, p.1)

“Propósitos:

-Generar espacios formativos que incluyan la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente con aportes teóricos que permitan la problematización.

-Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social con el objeto de promover prácticas profesionales.

-Constituir a la Escuela como objeto de estudio que permita observar y analizar la realidad educativa, incluyendo instrumentos de investigación social que posibiliten dar cuenta de los procesos que se materializan en ella.

-Comprender el proceso de profesionalización docente como la construcción de diferentes conocimientos: institucional, pedagógico y disciplinar, para configurar un saber, un saber ser y un saber hacer” (D3, p.1-2)

MOMENTOS DE LA SALA

“Una Sala productiva debería contemplar al menos tres momentos

diferentes: *antes, durante y después de la Sala.*

1-Antes de la Sala

ocurre todo aquello que conduce a que la misma tenga lugar y cobre sentido. Se trata de los momentos en que el equipo de dirección y los docentes colocan algunas ideas en agenda tentativa,

recurren a lecturas de distintos documentos (Programa escolar, la

Memoria institucional, el PEIP, el Documento base de análisis curricular del CEIP, proyectos anteriores de la Escuela, informes de la evaluación en línea, entre otros), perfilan unos modos de trabajo posibles. Todo ello configura la agenda de trabajo. En este sentido es importante destacar que el rol de los Maestros Directores cobra relevancia. De su planificación, gestión y articulación depende la productividad de las salas docentes como espacios pedagógicos.

2-Durante la Sala

se lleva adelante lo que estaba pautado en la agenda y que se sostiene en el trabajo de producción de todos los participantes.

Por esta razón es necesario prever la implicación de todos en aquello que se discutirá o que forma parte de la agenda. Allí se necesita prestar especial cuidado a la metodología de trabajo que se escoge para llevar adelante la

	<p>propuesta de la Sala (taller, trabajo en pequeños grupos, asamblea, debate, etc.) y la consigna con la que se promueve la discusión. Resulta conveniente acercar a los participantes la bibliografía que se manejó para planificar la sala y algunas sugerencias para nuevas lecturas o profundizaciones. (...)</p> <p>3-Después de la Sala las discusiones prosiguen y es tarea de los equipos de dirección sostener los acuerdos, revitalizarlos, reanudar discusiones y producir documentos que contengan aquello que el colectivo explicita como compromisos que se asumen. En este espacio de tiempo es donde se logra dar forma a Proyectos, acuerdos institucionales, reglamentos internos y explicitarlos por escrito para poder pensarlos y revisarlos además de ponerlos en práctica” (D3, p.2-3)</p>
<p>REGISTRO ACTAS</p>	<p>“El Acta de la Sala es el documento matriz que recoge lo acontecido en términos de discusiones, acuerdos y desacuerdos y muestra, de algún modo, la utilización de dicho tiempo , su productividad, la experiencia del colectivo para llevar adelante una tarea en común” (D3, p.2)</p>
<p>EJES DE TRABAJO</p>	<p>“Debieran tenerse en cuenta las tres dimensiones o ejes que</p>

atravesan la institución:

Eje Pedagógico
Didáctico. Cada
Institución debe
pensarse como Proyecto
Político -pedagógico. (...)

Eje Organizativo,-
administrativo En este
sentido se hace
necesario pensar en
consecuencia, los
tiempos y los espacios.
El cuidado de los mismos
hace al mejoramiento del
primer eje.

En cuanto a los aspectos
administrativos en una
sala docente pensarlos
en función de los
objetivos didáctico-
pedagógicos hace al
mejoramiento de las
enseñanzas y los
aprendizajes. (...)

Eje Socio - Comunitario –
El vínculo con las
familias y la inserción
social de la institución en
la Comunidad (...)" (D3,
p.2)

-
- i Reelaboración adaptada de un fragmento del trabajo presentado para el seminario *Cuestiones*
 - ii Reelaboración adaptada de un fragmento del trabajo presentado para el seminario *Cuestiones contemporáneas sobre el aprendizaje*.
 - iii Reelaboración adaptada de un fragmento del trabajo presentado para el seminario *Innovación y cambio educativo*.