



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Práctica reflexiva y gestión escolar: una mirada crítica de la experiencia en clave de  
cambio

Mariana Paz Sajón

Legajo: 28097

Mentoras: Graciela Laura Cappelletti & María Emilia Larsen

Buenos Aires, 08 de abril de 2020

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por enseñarme que el éxito se alcanza cuando se da el ciento por uno en cada tarea; por enseñarme a confiar en mí misma; y porque sus palabras de aliento fueron el empujón necesario para transitar cada nuevo desafío.

A mi compañera de escritura Cami, por hacer de los “martes de tesis” momentos de crecimiento, disfrute y aprendizaje compartido.

A Gachy Cappelletti, por acompañarme de manera excepcional en la producción de esta tesina; por su confianza y su cariño; y por ser uno de los grandes puentes inspiradores que me condujeron al mundo de la educación.

A Emi Larsen, que como co-mentora participó de la construcción de esta tesina; que me escuchó y aconsejó infinitas veces; y que me enseñó con su ejemplo el valor de la reflexión, como profesora, ahora como colega y amiga.

A Mercedes Di Virgilio, por ser la responsable de los primeros trazos de este trabajo; por tener una respuesta a cada una de mis incontables preguntas; por su dedicación y sus incentivos a seguir adelante.

A mis compañeros educadores y educadoras, por recibirme en el medio del camino, por inspirarme en cada pregunta y cada clase, por ayudarme a construir una mejor versión de mí misma como profesional.

A mis amigos y amigas, por su compañía y su apoyo a lo largo de este proceso y por comprender cada ausencia debido a mis largos días de escritura y estudio.

A las circunstancias que me llevaron a la oficina de Gachy, aquel junio del 2017, donde comencé a escribir las primeras líneas de una Maru educadora, que, por cierto, reescribiría infinitamente.

## ÍNDICE

CAPÍTULO 1 .....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivos.....	3
CAPÍTULO 2 .....	5
ESTADO DEL ARTE .....	5
La práctica reflexiva y la gestión escolar en el mundo académico .....	5
CAPÍTULO 3 .....	10
MARCO TEÓRICO .....	10
Una mirada acerca de la práctica reflexiva y la gestión en los procesos de cambio escolar.....	10
Acerca de la práctica reflexiva .....	10
Definiendo práctica reflexiva .....	10
La práctica reflexiva y el contexto en el que se reflexiona .....	12
La práctica reflexiva y el saber docente .....	13
Los niveles y las formas de reflexión .....	16
Hacer visible la práctica reflexiva .....	18
La práctica reflexiva como herramienta para la innovación.....	19
Acerca de la gestión escolar .....	23
La importancia del rol directivo .....	23
El lugar de la reflexión en la gestión escolar.....	25
CAPÍTULO 4 .....	26
EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS ..	26
CAPÍTULO 5 .....	30
LOS NIVELES DE REFLEXIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR DEL CAMBIO.....	30
Una mirada de los niveles de reflexión .....	32

Análisis de la actividad 3.a.....	32
Análisis de la actividad 3.b.....	34
Análisis de la actividad 5.....	36
Análisis de la actividad 9.....	38
La mirada desde cada escuela.....	39
Conclusiones.....	41
CAPÍTULO 6 .....	43
LA INNOVACIÓN COMO TEMA DE REFLEXIÓN .....	43
¿Qué se entiende por innovación? .....	45
Actividad 3.a.....	47
Actividad 3.b .....	50
Actividad 5 .....	53
La mirada desde cada escuela.....	56
Conclusiones.....	58
CAPÍTULO 7 .....	60
LA GESTIÓN REFLEXIVA DEL CAMBIO.....	60
La gestión del cambio como tema recurrente de reflexión.....	63
La percepción del rol directivo.....	64
La reflexión acerca del propio rol.....	67
La mirada desde cada escuela.....	71
Conclusiones.....	72
CAPÍTULO 8 .....	74
CONCLUSIONES FINALES .....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
ANEXOS.....	84
Anexo 1: Dispositivo de análisis capítulo 5 .....	84
Anexo 2: Dispositivo de análisis capítulo 6 .....	85

Anexo 3: Dispositivo de análisis capítulo 7 ..... 85



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación se encuentra enmarcada en la línea de investigación sobre Práctica Reflexiva que llevan adelante Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich, profesoras de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Se considera que la reflexión incluye conocimientos, creencias y experiencias anteriores de los profesores que son deconstruidos, reconstruidos y colaboran con el análisis y revisión crítica de sus propios procesos de enseñanza. De este modo, según Anijovich y Cappelletti (2017), a partir del ejercicio de la práctica reflexiva es posible alcanzar un nuevo nivel de conocimiento y seguridad que permita ampliar los saberes existentes.

En este marco, Domingo Roget (2014) y Zeichner (1999) plantean que la educación requiere de reflexión y consideran que la reflexión sobre la práctica posibilita a los docentes aprender de ella. De ahí que sostienen que los saberes racionales ligados al contenido disciplinar de los docentes no son suficientes para hacer frente a la complejidad de las situaciones educativas. Para lograrlo, es necesario poner en diálogo el saber del campo disciplinar específico en el que se ha formado cada docente, con una recuperación del conocimiento proveniente de la experiencia: la reflexión sobre la acción y durante la acción (Schön, 1992).

La práctica reflexiva posibilita acompañar una formación docente que, en lugar de partir del saber teórico, parte de la experiencia personal y profesional de los docentes promoviendo una mejora de su tarea en el aula. Más aún, la práctica reflexiva es considerada “una competencia profesional para el desarrollo profesional del docente” (Domingo Roget, 2014: 92). Se apoya en el supuesto de que el ejercicio de la reflexión proporciona al docente un enfoque que le permite mejorar su capacidad para actuar en el aula ya que lo libera de una conducta impulsiva y rutinaria en un contexto complejo e incierto favoreciendo una conducta deliberada e intencional. En este marco, Schön (1988) hace referencia a los profesionales reflexivos como “investigadores en un contexto práctico” (72) que producen conocimiento durante su práctica docente a través de la reflexión en y sobre la acción.

En esta línea, para Anijovich y Cappelletti (2018b), la práctica reflexiva supone una valoración y reconocimiento de los profesores como profesionales poseedores de experiencias y teorías que pueden contribuir a la formación de una base de conocimientos

sobre la enseñanza. Asimismo, actúa como una forma de valoración de la práctica docente como espacio de producción de saberes. Además, las autoras señalan que, aun cuando los procesos de reflexión se producen durante y sobre la práctica, es necesario generar condiciones que promuevan esos espacios.

Zeichner (1999) plantea que la práctica reflexiva “supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve” (507). En este sentido, Terigi (2007) hace hincapié en la relación que mantienen los docentes con el saber y sostiene que para que la reproducción de un saber sea posible, los docentes producen un nuevo saber, el saber de la transmisión.

En este contexto, el presente trabajo se propone analizar los procesos de reflexión que llevan a cabo un grupo de directores de escuelas que están atravesando un proceso de cambio pedagógico, en el marco del proyecto Eutopía. Este proyecto busca desarrollar un modelo de cambio en el nivel secundario de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires mediante una propuesta de formación para los equipos directivos con el objetivo de transformar la cultura escolar. La propuesta de formación parte de un análisis de la situación actual de las escuelas y se orienta hacia la construcción de una propuesta de cambio compartida para una escuela ahora inserta en una cultura digital. La iniciativa busca fortalecer la gestión del cambio desde el rol de los directivos y fomentar la participación del resto de la comunidad escolar (docentes, padres, alumnos y personal no docente).

Eutopía comenzó en el año 2017 con los directivos de catorce escuelas parroquiales, de gestión privada, ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires. En sus inicios, existió una instancia destinada a repensar la escuela, a partir de la reflexión y la creatividad, para imaginar un posible proceso de cambio. Paralelamente, se realizó, con los directivos de las escuelas, un estudio de experiencias concretas de innovación educativa. Más tarde, en el año 2018, se creó entre las escuelas participantes, una comunidad profesional de aprendizaje para el diseño de proyectos de innovación educativa y tuvo lugar la etapa de co-creación y proyección. Para llevar a cabo sus respectivos procesos de innovación, las escuelas recibieron asesoramiento, capacitación y formación académica específica. Actualmente, se está transitando la etapa de cambio propiamente dicha ya que se están implementando los planes de innovación diseñados.

En este contexto, como se ha señalado previamente, esta investigación se propone indagar en el rol que juega la práctica reflexiva entre los directivos de escuelas que

atraviesan procesos de cambio escolar en el marco del proyecto Eutopía. Esto se plantea entendiendo que el registro cualitativo y la documentación de las prácticas reflexivas escolares conforman uno de los ejes de desarrollo sistémico y continuo que organizan la intervención del proyecto en cuestión. Para ello, se buscará responder a la pregunta ¿sobre qué reflexionan los directivos de escuelas que están atravesando un proceso de cambio? y se trabajará con producciones elaboradas por los directivos de cada escuela, que se encuentran enmarcadas en un portafolios.

Las escuelas participantes del proyecto Eutopía pertenecen a diferentes zonas de la Ciudad de Buenos Aires que poseen características sociales, económicas y demográficas muy diferentes. En consecuencia, parece necesario que en el análisis de las producciones de los directores de las escuelas participantes del proyecto Eutopía se ponga atención no sólo en aquellos aspectos sobre los cuales se reflexiona sino también en el contexto en el que la reflexión tiene lugar.

Asimismo, bajo el supuesto de que el cambio educativo es más efectivo si en él participan todos los actores que intervienen en la educación, el proyecto favorece los procesos de liderazgo del personal directivo para la gestión del cambio ya que son ellos quienes están encargados de fomentar espacios de participación de toda la comunidad escolar. Teniendo en cuenta esto, a lo largo de este trabajo se ahondará en el rol directivo como agente de cambio y en el vínculo entre la innovación o cambio escolar y la reflexión.

Se propone alcanzar una sistematización de las producciones analizadas que ponga en evidencia sus puntos en común y sus disidencias. A su vez, tal y como se ha podido observar, la reflexión ocupa un lugar central en el desempeño del rol directivo en el contexto del proceso de mejora escolar. Es por esto que desde la presente investigación se propone hacer foco en los directores y sus procesos reflexivos como conductores del cambio.

### Objetivos

Las producciones de los directivos de las escuelas que se analizarán son narraciones, organizadas en un portafolios, que recuperan lo que está sucediendo en cada una de las escuelas, en cada etapa del proyecto. En las producciones se puede ver cómo se pone en juego la práctica reflexiva a lo largo del proceso de cambio escolar. El eje que atraviesa el análisis está vinculado a la práctica reflexiva como estrategia para contribuir al proceso de cambio de cada escuela.



El objetivo general de la presente investigación es indagar en el proceso de reflexión sobre sus propias prácticas, que desarrollan los directivos de escuela que se encuentran en un proceso de cambio escolar en el marco del proyecto Eutopía.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar los niveles de reflexión de las producciones de los directivos que forman parte de las escuelas del proyecto teniendo en cuenta las condiciones y los contextos en los que los directivos desarrollan la práctica reflexiva;
2. Identificar cómo definen los directivos la innovación y sobre qué aspectos de ella reflexionan en sus producciones;
3. Analizar las perspectivas que construyen los directivos acerca de sí mismos y de su rol como promotores de cambio durante el proceso de reflexión.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 2

### ESTADO DEL ARTE

#### La práctica reflexiva y la gestión escolar en el mundo académico

En la presente sección se realizará una síntesis del conocimiento producido y de los debates educativos que se vinculan con cada una de las dimensiones de la temática que guía la investigación: la práctica reflexiva como estrategia para contribuir a los procesos de cambio escolar desde la perspectiva de la gestión escolar. En el apartado a continuación, se describirán algunos de los aportes elaborados.

La práctica reflexiva es presentada como un modo de cuestionamiento a las propias creencias y como un factor favorecedor del pensamiento creativo que permite conectar el aprendizaje en la experiencia y la práctica. Se sostiene un proceso cíclico en el que los docentes monitorean, evalúan y revisan su propia práctica de manera continua, poniendo atención a la dimensión moral de sus acciones (Pollard, 2002; Zeichner & Liston, 1986; Schön, 1998). Además, se explica que los profesionales hacen uso de su conocimiento y sus experiencias pasadas como un marco para la acción, por lo que, la experiencia de monitoreo y revisión de sus prácticas es una manera de desarrollar nuevas formas de comprender la acción y enmarcar las situaciones de manera novedosa (Higgins, 2011; Larrivee, 2000; Schön, 1983, 1987). Así, dentro del caudal de investigaciones encontradas acerca de la educación como temática general, es posible identificar que la reflexión aparece como un tema recurrente para ser expandido como una práctica para el desarrollo del accionar de los líderes, profesionales y estudiantes.

Las investigaciones mencionadas plantean que existen múltiples caminos para formar profesionales reflexivos, en donde cada uno elige su propio camino. Sin embargo, se señalan algunas características relevantes para avanzar en la reflexión. De manera recurrente se describe a los profesionales reflexivos como abiertos a escuchar nuevas ideas y reconocer posibles errores, que reconocen la responsabilidad académica, moral, política y social que involucra la enseñanza. También se hace referencia a la importancia del diálogo entre colegas en relación con la idea de la reflexión como una práctica social que favorece la confianza entre profesionales (Day, 1993; Dewey, 1938; Larrivee, 2000; Zeichner & Liston, 1996). En este marco, Anijovich y Cappelletti (2018a), a través del análisis de los datos obtenidos en un trabajo de campo realizado con maestras de escuelas

primarias de gestión pública en la Ciudad de Buenos Aires, resaltan la importancia de que exista un espacio y un tiempo institucionales destinados a la reflexión tanto individual como colectiva. Así, se permitirá a los docentes obtener nuevas interpretaciones y comprensiones sobre la enseñanza y reflexionar sobre sus formas de relación y creación de lazos con otros. Se plantea que la práctica reflexiva no solo es una forma de enseñar sino una postura profesional que ayuda a moldear la identidad y que agranda el horizonte de posibilidad para la acción (Argyris y Schön; 1974).

Ahora bien, en relación con la gestión escolar existen trabajos de investigación tales como el de Burns (1978), Hill (1928) o Southworth (1998), que hacen referencia al liderazgo como una función que va más allá del cargo que se ocupa. Una función con ciertas características y acciones que se sugieren llevar adelante contemplando el contexto de desempeño para construir un buen liderazgo. En esta línea, Michael Fullan (2001) ha desarrollado un marco para pensar el liderazgo de los procesos de cambio escolar. Describe una serie de componentes que favorecen el cambio positivo como el compromiso moral, la comprensión del cambio, la construcción de un abanico de relaciones y la creación y coparticipación en el proceso de elaboración de conocimiento. Fullan (2001) explica que en el campo de la investigación hay un consenso acerca de que el rol de los directivos no solo abarca las cuestiones vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje sino también aquellas vinculadas a la mejora escolar. Es por esto que se espera que sean profesionales reflexivos, con conciencia moral y promotores de la construcción de comunidad. De este modo, se establece una relación entre el liderazgo, la identidad de los directivos y las reformas educativas.

En esta misma línea, Schön (1983, 1987) señala que existen algunas conductas inherentes a las prácticas de los directivos que no necesariamente favorecen los procesos de decisión. Asimismo, Day (1999), Stenhouse (1983) y Wright (2009) muestran cómo la práctica reflexiva promueve la autonomía moral y profesional de los directivos mientras que estos se esfuerzan por mejorar la calidad de las oportunidades educativas de sus estudiantes. Esto parte de considerar a los directivos y docentes como investigadores reflexivos.

Higgins (2011) pone a la práctica reflexiva en un lugar clave para el liderazgo ya que permite cuestionar ciertas creencias y modos de acción que están dadas por sentado. De este modo habilita una apertura a otras formas de acción, a nuevos puntos de vista, opiniones y conductas. En otras palabras, propone que la gestión puede enriquecerse mediante la práctica reflexiva ya que se exploran y critican estructuras mentales tácitas

por medio de la revisión de las prácticas modificando la dirección de las acciones futuras. Se plantea que por medio de la reflexión es posible integrar el conocimiento teórico, y los valores del liderazgo para conformar una identidad. Los párrafos precedentes son solo una pequeña porción del vasto horizonte de investigaciones orientadas a la gestión escolar en donde se hace referencia tanto de manera explícita como implícita a la práctica reflexiva.

Más aún, Swaffield & Warwick (2006) señalan que existe una convergencia entre elementos del liderazgo y de la enseñanza reflexiva como los recién descritos. En sus estudios realizan una conexión específica entre el liderazgo y la práctica reflexiva. Se plantea que tanto la práctica reflexiva como el liderazgo implica conciencia moral sobre los objetivos y consecuencias que subyacen a la práctica de enseñar. En otras palabras, un anhelo por parte de los actores de marcar una diferencia positiva en la vida escolar de los estudiantes, colegas y en la sociedad persiguiendo metas significativas.

En segundo lugar, se señala un vínculo entre la importancia de que un líder comprenda cómo llevar adelante su accionar de un modo diferente, con el proceso de evaluación y revisión de la propia práctica, característico de un profesional reflexivo (Pollard, 2002; Schön, 1983). Es decir, se asemeja el proceso reflexivo y activo de desarrollar nuevos marcos para la acción con la idea de comprender e implementar el cambio escolar.

En tercer lugar, se resalta la importancia del diálogo y las relaciones interpersonales tanto para el proceso de reflexión como para el de liderar. En relación con esto, y, en cuarto lugar, se vincula la comunicación con la producción de conocimiento que adquiere sentido a partir del diálogo y que contribuye a la mejora de las prácticas futuras. Por último, se hace referencia a la importancia de las características personales de los líderes y de los profesionales reflexivos. Tanto la importancia de la apertura, la responsabilidad y la incondicionalidad que son necesarias para la práctica reflexiva son necesarias para un buen liderazgo. Asimismo, la energía y el entusiasmo que caracterizan los liderazgos positivos, resultan fundamentales en los docentes reflexivos (Fullan, 2001; Swaffield & Warwick, 2006).

Por su parte, Domingo Roget (2013) hace referencia a la importancia del componente reflexivo que requiere el desempeño de la profesión docente por parte de quienes la practican como profesores o directores en pos de favorecer las prácticas de enseñanza. Apoyada en las investigaciones llevadas a cabo por Georgea Spark – Langer y Amy Colton en Estados Unidos en 1990, en donde el objetivo es conocer cuáles son los

elementos que pueden estimular la reflexión sobre la práctica en los distintos actores, Roget (2013), detectó la existencia de tres elementos del pensamiento reflexivo que activan su desarrollo: el elemento cognitivo, el crítico y el narrativo.

El elemento cognitivo hace referencia al aspecto que aporta el proceso de reflexión a los conocimientos que los maestros y directivos necesitan poseer para tomar decisiones en el aula y en la escuela. Estos constituyen el fundamento cognitivo del maestro en el aula y favorecen una práctica reflexiva de la enseñanza (Schulman, 1987). Entre ellos encontramos el conocimiento del contenido, el pedagógico y el curricular. Además, se hace referencia al conocimiento docente y la configuración profesional propia, al conocimiento de los alumnos y del contexto educativo y al conocimiento de los fundamentos filosóficos, históricos y axiológicos. Al respecto, en las investigaciones con las que trabaja Domingo Roget (2013), se señala que estos esquemas son construidos por los docentes con el transcurso del tiempo como resultado de sus experiencias. De este modo, los más experimentados tenderán a comprender mejor las situaciones-problema y podrán responder con mayor rapidez y éxito a los cambios en las planificaciones o a cualquier tipo de incidencia. Esto es debido a que podrán considerar rápidamente los indicios que muestra el entorno y conocer cuáles son las estrategias más adecuadas para aplicar en cada situación.

El segundo componente, el elemento crítico, se relaciona con los aspectos morales y éticos de la compasión y la justicia social de modo que obliga a tener presente la dimensión ética y personal de todo planteamiento educativo.

Finalmente, el elemento narrativo del pensamiento reflexivo hace referencia a las narraciones del docente sobre sus experiencias en el aula. La escritura colabora con la construcción del pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas dentro del aula, y brinda una concepción más rica de lo que allí sucede. Estos informes narrativos expresados en forma de diarios de formación favorecen la práctica reflexiva.

En síntesis, la bibliografía propone que el aprendizaje experiencial y reflexivo se vincula de manera estrecha a la gestión escolar y las competencias específicas que en ella se implican. Sin embargo, la experiencia vivida no garantiza por sí misma que se produzca un aprendizaje; es la reflexión sobre la experiencia la que la convierte en aprendizaje profundo y orienta las acciones futuras. Asimismo, en el marco de la transformación escolar, en las investigaciones se afirma que todo cambio que anhela una mejora, precisa un proceso de reflexión. En esta línea, estudios realizados en México y en América Latina

(Roget, 2018b; Mata Pérez, 2018) explican que resulta necesario que los profesionales posean comprensión sobre los factores que determinan accionar diario para transformarlo. Ahí radica la importancia de una reflexión sistemática tanto individual como colectiva.

En un análisis que parte de una recopilación de estudios realizado por Anijovich y Mora (2006) se plantea que la corriente que desarrolla la trama conceptual construida alrededor de la práctica reflexiva, del docente y directivo como profesional reflexivo y como investigador de sus propias acciones, reconoce que los cambios educativos requieren del diálogo entre la práctica y la teoría, y actores activos y comprometidos con la transformación. Asimismo, aparece reiteradamente en los estudios académicos, que la consideración de los actores educativos como investigadores en el contexto práctico proponen una valoración de la práctica docente, como un espacio de producción de saberes vinculados a la enseñanza. Se plantea que esto aleja tanto la gestión escolar como la docencia de una tarea rutinaria ya que requiere de una consideración activa y continua de las prácticas a la luz de las creencias que se implican en ellas y en las consecuencias que producen (Anijovich et. al., 2007).

Para concluir este apartado se mencionará una última idea que atraviesa distintas investigaciones. Los autores afirman que si bien es preciso diferenciar la reflexión ocasional de la práctica reflexiva que permite al profesional comprender mejor su actividad y dar lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica permitiéndole transformar situaciones problema en armoniosas (Dewey, 1989). Así, la práctica reflexiva es comprendida según lo indicado en los párrafos precedentes y considerada como un atributo clave para la gestión escolar del cambio. También se hace hincapié en las condiciones laborales y el marco socio económico en el que se desarrolla la práctica reflexiva como factores que influyen en la disposición de los tiempos y la organización que requiere la reflexión (Anijovich y Cappelletti, 2018c).

### CAPÍTULO 3

#### MARCO TEÓRICO

#### Una mirada acerca de la práctica reflexiva y la gestión en los procesos de cambio escolar

Teniendo en cuenta que el tema de la investigación considera a la práctica reflexiva como estrategia para contribuir a los procesos de cambio escolar, esta sección está organizada según los ejes temáticos que serán analizados: la práctica reflexiva y la gestión escolar en los procesos de cambio. Se explicitará el enfoque a partir del cual se abordará la pregunta sobre los procesos de reflexión de los directivos de escuelas que están atravesando procesos de cambio. Esto implica desarrollar de manera exhaustiva el concepto de práctica reflexiva teniendo en cuenta el contexto en que se lleva a cabo, su vínculo con el saber docente y las formas y niveles de reflexión. Además, resulta necesario relacionar la práctica reflexiva con la innovación y con la gestión escolar.

#### Acerca de la práctica reflexiva

#### Definiendo práctica reflexiva

Las diferentes investigaciones sobre práctica reflexiva surgen de la consideración del fenómeno educativo como una realidad práctica y moral que requiere de reflexión (Zeichner, 1999). Es por esto que se sostiene que para desarrollar la práctica reflexiva y hacer frente a la complejidad de las situaciones educativas, los saberes racionales ligados al contenido disciplinar de los docentes no son suficientes. Según Domingo Roget (2014), la práctica reflexiva es la reflexión sobre la práctica docente con la finalidad de aprender de ella. En este marco y, a partir de un diálogo con las situaciones cotidianas propias de la práctica docente, la reflexión sobre la acción y durante la acción complementan el saber del campo disciplinar específico que posee cada docente, con una recuperación del conocimiento proveniente de su experiencia. Schön (1998) fomenta la práctica reflexiva

y la reflexión sobre el conocimiento en la acción como alternativa para contrarrestar la racionalidad técnica.

Schön (1998) explica que, desde el modelo de racionalidad técnica, toda actividad profesional radica en la solución de problemas instrumentales a través de la aplicación de la teoría y de la técnica. Es decir, el conocimiento real se vincula a las teorías y las técnicas de ciencia básica y aplicada. En cambio, el conocimiento de las habilidades para el uso de la teoría y la técnica para resolver problemas específicos se sitúa en un segundo plano. Así, la investigación y la práctica están institucionalmente separadas. Más aún, desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema. Sin embargo, Schön (1998) argumenta que, de ese modo, se ignora el encuadre del problema, es decir, el proceso mediante el cual se define la decisión que se ha de tomar. Sostiene que, para transformar una situación problemática en un problema, el profesional otorga sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene, extrapolando las categorías de la teoría o la técnica a la situación práctica. Esto, según el autor, lleva a la postura común de reducir la situación práctica para que “encaje” con el conocimiento profesional.

De este modo, ante la incompletitud del modelo de racionalidad técnica, Schön (1998) considera que nuestro conocimiento posee un origen tácito y está implícito en los patrones de acción y en las sensaciones respecto de las cosas con las que estamos tratando. Más específicamente, sostiene que el conocimiento se da desde nuestra acción. Así, cuando un profesional trata de dar sentido a un problema reflexiona sobre las comprensiones que han estado implícitas en su acción. La práctica no se entiende, entonces, como una aplicación del conocimiento a las decisiones instrumentales, sino que se da desde la acción. Según Schön (1998), “en gran parte de las conductas espontáneas de la práctica experta, revelamos un tipo de saber que no proviene de una previa operación intelectual” (57). El autor propone que, si el sentido común reconoce el saber desde la acción, también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo, y con esto hace alusión a la reflexión desde la acción o desde la práctica. Esta tiene lugar en aquellos casos en los que el profesional se permite experimentar la sorpresa o la confusión en una situación y luego reflexiona sobre el fenómeno al que se enfrenta y sobre las comprensiones que han estado implícitas en su conducta. Así, alcanza una nueva comprensión del fenómeno y un cambio en la situación. En ese momento, el profesional no es dependiente de las categorías teóricas establecidas, sino que construye



interactivamente durante la práctica una nueva teoría que enmarca la situación problemática particular.

Para Domingo Roget (2014), la práctica reflexiva constituye un enfoque de formación docente que, en lugar de partir del saber teórico, parte de la experiencia personal y profesional de los docentes promoviendo una actualización y mejora de su tarea en el aula. En sus aportes, la autora retoma a John Dewey (1935) quien propone que la práctica reflexiva solo se da propiamente cuando el individuo se enfrenta a un problema real que busca resolver, que es abrumador e impide hallar una respuesta específica y adecuada de manera racional.

Con base en las ideas expuestas en los párrafos precedentes, en este trabajo se entiende que la práctica reflexiva es un enfoque de formación que permite el diálogo entre el saber disciplinar específico con la recuperación de un conocimiento de origen tácito que proviene de su experiencia en el aula. En otras palabras, habilita a la construcción de un conocimiento vinculado a un saber docente sobre su propia práctica. Esto promueve una nueva comprensión de las situaciones problemas a partir de la reflexión sobre la acción y las comprensiones que han estado implícitas en ella, posibilitando la revisión de las tareas de enseñanza.

La práctica reflexiva y el contexto en el que se reflexiona

Carriego (2005), considera que la reflexión ocurre siempre en un determinado contexto social, es decir que hay ciertas condiciones que enmarcan los procesos de reflexión. En esta línea, Juan Ignacio Piovani (2018) utiliza el término “reflexividad” en el marco de la práctica de la investigación, aunque afirma que se puede aplicar un análisis similar a otras prácticas profesionales, en este caso, la práctica docente. En su análisis, hace referencia a la reflexividad como una herramienta metodológica que implica “pensar en lo que se hace” realizando un análisis crítico de los caminos que se emplean en las prácticas profesionales. Según el autor, entendida en esos términos, la reflexividad pone en evidencia la no linealidad de las tareas realizadas y la inevitable presencia tanto de saberes tácitos como de la experiencia, que se plasman en la relación diseño y práctica de la realización de una tarea.

Estos saberes dan cuenta de lo que sucede en la experiencia docente y condensan las múltiples decisiones que tienen lugar antes y durante el ejercicio del oficio. Para

Piovani (2018), estas decisiones resultan instrumentales al logro de los objetivos planteados, que se vinculan directamente con el problema que se aborda en un determinado campo. Además, el autor retoma a Samaja (2002) y afirma que las decisiones que tomamos, que incluyen un proceso reflexivo, están condicionadas y se dan en el marco de un contexto cultural, político, económico e institucional que configura las condiciones históricas que posibilitan y guían una u otra decisión. Piovani (2018), agrega que el hecho de que la actividad profesional esté atravesada por conocimientos personales y tácitos no implica que este proceso no pueda ser planificado. Más aún, sostiene que si bien hay cuestiones que se pueden definir de antemano, hay muchas otras que se deciden a lo largo del desarrollo de la tarea y en función de las relaciones que hay entre los sujetos que intervienen en la práctica. Lo que Piovani (2018) denomina reflexividad, por consiguiente, opera como herramienta para identificar los supuestos subyacentes a la práctica docente para poder alcanzar una planificación más acertada y una mejora en el desempeño profesional.

En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2018c) proponen que para el desarrollo de la práctica reflexiva resulta necesario contemplar las condiciones institucionales y socioeconómicas en las que se reflexiona. Ya que para llevar adelante la práctica reflexiva precisa disponer de tiempos y organización que están íntimamente relacionados con los factores mencionados.

A la luz de lo planteado, en este trabajo entendemos que la reflexión es inherente al contexto social sobre el que se piensa, es decir, se trata de un ejercicio situado. Cada contexto social favorece diferentes procesos de reflexión que se corresponden con las problemáticas propias con las que se enfrenta cada director o docente y que dan cuenta de las características del entorno en el que se encuentra sumergida cada institución.

### La práctica reflexiva y el saber docente

Davini (1995) y Terigi (2007) vinculan, desde diferentes perspectivas, a la formación y el oficio docente con la práctica reflexiva. En su libro *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Davini destina una sección a analizar lo que denomina la “Tensión entre la reflexión y la buena receta”. Según la autora, el hecho de que a lo largo del tiempo se haya hecho hincapié en los docentes reflexivos, sumado a las crecientes críticas a la tendencia de construir recetas mecánicas para el campo de la

enseñanza, ha provocado una parálisis en la producción de criterios de acción docente. La autora afirma que hoy la reflexión crítica sobre las prácticas docentes está acompañada por un vacío de orientaciones para el desempeño docente en las escuelas. Por lo tanto, es necesario construir una integración entre la reflexión y “la buena receta que oriente el análisis y los criterios de acción, discuta y exprese sus supuestos y permita al docente decidir entre alternativas y comprobar resultados” (Davini, 1995: 132). En este punto, la autora recupera la propuesta de Alen y Delgadillo (1994) quienes consideran que la receta pedagógica configura una manera de simplificar la complejidad propia del acto de enseñanza, pero sin desconocerla.

Davini (1995) describe tres dimensiones propias de la formación docente. En primer lugar, habla de la actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos propios de la actividad. En segundo lugar, del análisis del contexto social de la escolarización. Por último, se refiere a la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y al desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula, como ámbito en donde convergen todas las otras dimensiones y espacio de construcción colectiva de enseñanza. A partir de su propuesta, entonces, es posible pensar que la reflexión es un canal para la integración de las diferentes dimensiones que forman parte de una pedagogía específica de formación docente. En esta línea, plantea que la acción pedagógica constituye el objeto de análisis de la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza. Por lo tanto, este último, será dotado de significado a través de la reflexión continua.

Asimismo, la autora recupera la idea de que la tarea docente ha sido desarrollada en el marco de la actual organización escolar como una tarea individual y solitaria. Sin embargo, propone que es necesario fortalecer los lazos entre los miembros de la docencia como configurador de la “buena enseñanza” y para alcanzar la construcción del conocimiento compartido. Resalta la importancia de aceptar los propios límites y complementar la propia explicación con la de otros. Sostiene que “el trabajo reflexivo grupal sistemático en situaciones en las que hay que poner en juego el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes” (Davini, 1995: 131).

Schön (1998) también hace referencia a los profesionales reflexivos como “investigadores en un contexto práctico” (72), que producen conocimiento durante su práctica docente a través de la reflexión en y sobre la acción. En este punto, se retoma lo planteado por Terigi (2007) acerca de la importancia del saber docente. La autora explora

una idea que formula de la siguiente manera: “la escuela transmite un saber que no produce, y, para poder llevar adelante ese trabajo de transmisión, produce un saber que no es reconocido como tal” (Terigi, 2007: 99). Señala que las condiciones requeridas para llevar a cabo la especificidad de la escuela, es decir, la transmisión de saberes de manera universal, no son las mismas que aquellas necesarias para producir un saber. Sin embargo, para que la reproducción de un saber sea posible, los docentes producen un nuevo saber: el saber de la transmisión, aunque este, no suele ser reconocido como tal. Esto último, según la autora, debilita la legitimidad del trabajo docente. Además, Terigi (2007), reconoce en los docentes, dos características que configuran su relación con el conocimiento. Por un lado, afirma que son expertos en un campo disciplinar específico y por el otro, en el saber de la transmisión. Ambos saberes son interdependientes ya que, con la modificación de la transmisión de un saber, cambia el contenido enseñado. La autora agrega que el saber producido por los docentes circula en forma de relatos sobre la experiencia en el aula.

Por último, resulta interesante recuperar la idea de Davini (2015) que sostiene:

(...) es bueno que un docente pueda enseñar bien y obtener logros educativos de sus acciones. Pero más valioso aún es que pueda reflexionar sobre lo que hace y lo que hizo, sobre sus compromisos educativos, y que analice la práctica como base para el desarrollo de la enseñanza (105).

De este modo, es posible considerar que la práctica reflexiva constituye un medio para traer a la conciencia de los docentes sus experiencias previas y de este modo sistematizar la producción del saber que según Terigi (2007) atraviesa sus prácticas y precisa ser reconocido para legitimar la profesión. Más aún, la práctica reflexiva es considerada “una competencia profesional para el desarrollo profesional del docente” (Domingo Roget, 2014: 92). Esto se debe a que el ejercicio de la reflexión proporciona al docente un enfoque que le permite mejorar su capacidad para actuar en el aula de forma autónoma, crítica, deliberada e intencional. Liberándolo así, de una conducta impulsiva y rutinaria en un contexto de incertidumbre, diversidad y alta complejidad. Teniendo en cuenta la perspectiva de los autores mencionados, se podría sostener que la práctica reflexiva constituye el medio por excelencia para producir el saber de la transmisión necesario para que la escuela cumpla su función de transmisora de saberes de manera universal, que señala Terigi (2007).

## Los niveles y las formas de reflexión

Schön (1992) profundiza en la práctica reflexiva y destaca el aprendizaje reflexivo sobre la acción en el propio contexto de la tarea, lo que implica que el sujeto se involucre en el curso de la acción para así poder reflexionar al respecto. Según el autor, esta sería una forma de verbalizar sus pensamientos y aprender en la práctica y sobre ella. Por lo tanto, propone a la acción como un camino de aprendizajes y señala que

(...) podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción (Shön, 1992: 37).

Por su lado, Van Manen (1977), sostiene que “la reflexión nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias” (113). El autor presenta tres niveles de reflexión: la reflexión técnica, la reflexión práctica y la reflexión crítica. En el primero, el foco se encuentra en la eficiencia y eficacia de los medios que han sido empleados para alcanzar ciertos fines. El segundo nivel de reflexión práctica da lugar a un examen que incluye los medios, pero también los objetivos y supuestos que llevan a determinados resultados. El tercer nivel, la reflexión crítica, incluye los niveles anteriores y adhiere criterios éticos y morales relacionados con una perspectiva contextual de la práctica. Según Van Manen (1977), los tres niveles descritos colaboran con el crecimiento individual del docente que a medida que avanza de nivel pasa de ser un “novato” a ser un “experto”.

En esta línea, Jay y Johnson (2002) también presentan tres dimensiones o niveles de reflexión: descriptiva, comparativa, y crítica. En el nivel de la reflexión descriptiva, la persona que reflexiona es capaz de identificar y describir lo que afecta su práctica pedagógica, es decir “plantea el problema”, y en estas reflexiones se plantean las inquietudes o situaciones que generan preocupación. En la reflexión comparativa se reconocen diferentes perspectivas (de personas o investigaciones) que explican el fenómeno objeto de la reflexión. Por último, la reflexión crítica implica una deliberación en la que se logra resignificar el objeto de reflexión y se reconocen las consecuencias éticas, sociales y políticas del propio accionar. En esta línea, Jay (2003) plantea que los niveles de reflexión avanzados dan lugar a que los pensamientos de los docentes avancen partiendo de pensar problemas de la práctica para cuestionarse sobre sus valores y creencias.

En este marco, Larrivee (2004) toma lo planteado por Van Manen (1977) y por Jay y Johnson (2002) como un marco conceptual y propone cuatro niveles de reflexión. El primero es el nivel pre-reflexivo o no reflexivo en el que los docentes operan de forma automática y rutinaria sin cuestionar o analizar sus propias prácticas ni las modifican teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos. Más aún, el autor considera que las circunstancias que originan los problemas no están bajo su control y sus creencias en relación con las prácticas de enseñanza no se apoyan en la experiencia o en un marco teórico. En el segundo nivel, el de reflexión superficial, el docente analiza consideraciones técnicas relacionadas con la enseñanza para alcanzar determinados objetivos. En este caso no se cuestionan los fundamentos pedagógicos o los supuestos que subyacen a las prácticas de enseñanza. En el tercer nivel de reflexión pedagógica, los docentes reflexionan constantemente sobre su práctica pedagógica para optimizar las experiencias de aprendizaje y mejorar la calidad de sus prácticas para que todos los alumnos aprendan. Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos y contempla la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica. Asimismo, sus creencias y su posición en relación a las prácticas de enseñanza se basan tanto en evidencias de la experiencia como en investigaciones y teorías pedagógicas y, además, se considera la opinión del alumno. Por último, en el nivel de reflexión crítica los docentes reflexionan acerca de las implicancias morales y éticas y sobre las consecuencias que pueden generar sus prácticas de enseñanza. Este nivel involucra la investigación tanto de las creencias profesionales como personales del docente. En este nivel de reflexión los docentes evalúan tanto concepciones filosóficas que apuntan a vincular sus prácticas con los ideales democráticos como la reflexión personal, es decir, consiste en examinar el modo en que las creencias personales, valores, posicionamientos, improntas familiares y las condiciones culturales de los docentes impactan en los estudiantes (Larrivee, 2005).

Por su parte, Leijen et al. (2012) se detienen en la diferencia entre el foco y el nivel de la reflexión. Con respecto al primero, los autores hablan de los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones particulares que los facilitan u obstaculizan. Se detienen en la planificación, la evaluación o el contexto en el que se desarrolla la práctica docente. En cuanto a los niveles de reflexión, estos pueden tratarse de análisis descriptivos u ofrecer una justificación o un diálogo entre diversas perspectivas. Los autores utilizan dos metáforas, la ampliación y la profundización, para referirse a cada uno de los conceptos. La ampliación está vinculada al foco, y puede variar entre un aspecto concreto de la enseñanza y una variable del contexto social amplia. En relación

con los niveles de reflexión, estos permiten una profundización del conocimiento partiendo de la descripción hacia la justificación y la discusión.

En consecuencia, si bien cada profesional varía en cuanto a la reflexión sobre sus propias prácticas y en el desempeño de su oficio, es importante que todos progresen a lo largo de los niveles de reflexión descritos hasta convertirse en profesionales que reflexionan críticamente y que hacen preguntas fundamentales sobre su accionar en, este caso, en la escuela y las aulas. De este modo, el docente se transforma en un crítico de su propio quehacer y busca mejores medios para optimizar su propio proceso de aprendizaje y su estilo de enseñanza. Sobre este punto, Fernández et al. (2016) sostiene que la reflexión crítica se vincula necesariamente con una perspectiva transformadora, y aunque no todos los docentes alcancen un nivel de reflexión crítica, esta es la meta propuesta para todo docente en el curso de desarrollo de su carrera profesional (Larrivee, 2005).

Una vez presentadas las distintas posturas acerca de los niveles y los focos de reflexión, a lo largo del presente trabajo se hará foco en las ideas planteadas por Larrivee (2004) acerca de los cuatro niveles de reflexión: pre-reflexivo, superficial, pedagógico y crítico. Asimismo, se tomará en cuenta la propuesta de Van Manen (1977) sobre un docente que avanza en su expertise a la misma vez que avanza en el nivel de reflexión, y se pondrá atención en lo distinguido por Leijen et Al (2012) sobre los focos de reflexión.

### Hacer visible la práctica reflexiva

Larrivee (2005) plantea que para que, tanto maestros novatos como expertos puedan adentrarse en la reflexión pedagógica o crítica para mejorar sus prácticas de enseñanza, es necesaria una guía construida cuidadosamente. En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2018b) sostienen que el análisis de las reflexiones de los docentes o directivos acerca de sus prácticas se realiza a través de dispositivos de trabajo que dan cuenta del proceso e integran lo aprendido. Entre ellos, se hace énfasis en los dispositivos narrativos. Según las autoras, estos propician que sus autores reflexionen porque el solo hecho de narrar implica reconstruir y revisar lo sucedido. Por lo tanto, da lugar a una visión recursiva sobre algún aspecto complejo de las prácticas de enseñanza. Asimismo, dado que las narrativas suelen tratar temáticas y sucesos identificados como complejos para quien los relata, el registro escrito permite no solo documentar las prácticas sino

también conservar impactos emocionales. Además, se ponen de manifiesto huellas de los procesos formativos de los autores del relato.

Entre las estrategias que se utilizan para favorecer la reflexión sobre las actividades propias de su profesión para que puedan ser mejoradas, encontramos a el portafolios. Este es un tipo de dispositivo narrativo que utiliza la experiencia personal como elemento de análisis (Rodríguez, 1996). El portafolios constituye un sistema de selección y organización de documentos que transmite información sobre el proceso de reflexión y aprendizaje de quién lo escribe (Campaña, 2013). Anijovich (2013) sostiene que el portafolios:

es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar el proceso de aprendizaje y el logro de las metas propuestas (111).

Las producciones que se incluyen en el portafolios no son azarosas, cada trabajo tiene una fundamentación con el objetivo de dar cuenta del proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2007). Más aún, se entiende al portafolios como una herramienta que propicia el trabajo reflexivo ya que incluye los puntos fuertes, logros, debilidades, necesidades y problemas de la actividad docente (Campaña, 2013). Puede utilizarse para diagnosticar o documentar el proceso de trabajo. Se lo considera como una herramienta de evaluación ya que almacena y recoge evidencias de cómo un docente se hace consciente de su propio accionar a través de una práctica reflexiva (Campaña, 2013). En efecto, se sostiene que el elemento clave del portafolios, que lo constituye como instrumento de evaluación, es la reflexión. Más específicamente, esta reflexión se refiere a aquello que “el alumno analiza y comunica de la presentación de su trabajo” (Anijovich, 2013: 114). En esta línea, según Anijovich (2013), la producción de un portafolios promueve autonomía ya que invita a sus autores a hacerse cargo de su aprendizaje y a seleccionar evidencias de ello. Asimismo, permite el registro de los contenidos aprendidos, las metodologías de estudio, los logros y obstáculos, las estrategias de aprendizaje y los cambios y avances realizados (Anijovich, 2013).

#### La práctica reflexiva como herramienta para la innovación

En primer lugar, resulta necesario abordar el significado de una escuela innovadora y para eso se hará referencia al concepto de innovación educativa. La



innovación educativa alude a un proceso planificado de cambio y renovación, que se fundamenta en la investigación, que responde a la evolución social, que conduce a obtener una mejor en la calidad del sistema educativo y que puede ser transferible a otros centros educativos (Aguerrondo, 2002).

Se entiende, entonces, que la innovación es un proceso que requiere de una formulación previa acerca de los cambios que se llevarán adelante. Es necesario definir los aspectos esenciales del proceso de innovación según el propósito que se anhela y no de manera contraria. En el proceso de reflexión, acción y evaluación es muy importante no perder de vista el propósito. Sin embargo, este proceso se diferencia de una planificación estructurada y prescriptiva. A su vez, hace referencia a la necesidad de investigar sobre las hipótesis formuladas y retomar investigaciones ya completadas que fundamenten la propuesta. El proceso de innovación educativa responde al conjunto de elementos que conforma la evolución social, como los cambios demográficos, culturales u organizacionales, colaborado así con una mejora en la calidad del sistema educativo. Por último, desde la perspectiva del sistema, se propone que la innovación pueda replicarse en otros centros educativos conformando redes de innovación, aunque deben ser modelos que sean sostenibles y se amolden a las culturas particulares de cada centro educativo.

Por su lado, Rivas (2017) explica que para definir innovación educativa es necesario que exista, como punto de partida, un claro propósito acerca de aquello que se quiere lograr con los estudiantes. En esta línea propone entender a la innovación educativa como:

una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos (...) innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (20).

El autor denomina a los derechos de aprendizaje del siglo XXI a aquellas capacidades y saberes de los alumnos para actuar y transformar su destino. Sostiene que para garantizar estos derechos resulta necesario que los alumnos tengan la voluntad de aprender, alterando la matriz escolar para dar sentido a la experiencia de aprendizaje. Más específicamente Rivas, André y Delgado (2017) llaman innovaciones decisivas a aquellas que buscan crear oportunidades de aprendizaje a través de los principios de aprendizaje dialógico (Freire, 1996), pragmatismo democrático (Dewey, 1916) y enseñanza para la comprensión (Perkins, 2010). De esta forma se generan experiencias que favorecen la

apropiación del conocimiento por parte de los alumnos interviniendo en su voluntad por aprender. En esta línea, Fullan (2001) resalta la importancia de que para llevar adelante un cambio educativo profundo y poderoso es necesario modificar la cultura del aula y de las escuelas a través de estrategias poderosas que lleven a institucionalizar el cambio. En efecto, estudia la importancia de que todos los individuos involucrados comprendan la importancia del cambio desde su rol y comiencen a pensar ideas acerca de lo que se puede hacer para favorecer el proceso.

No obstante, el autor afirma que la innovación educativa no implica empezar de cero. Se trata de un enriquecer a las escuelas con procesos de innovación que admitan su pasado y alcancen nuevas visiones y pedagogías que se combinen y dialoguen con la vieja matriz. Hace hincapié en la importancia de reconocer la matriz tradicional por medio de un proceso de concientización y desnaturalización que debe atravesar a quienes están involucrados en el proceso de innovación.

Si bien en este trabajo se presenta a la innovación como un proceso que favorece la mejora escolar, es posible que, en algunos casos, innovar no necesariamente devenga en una mejora. En otras palabras, si bien la innovación como proceso puede, o no, mejorar las condiciones existentes en cada situación, en esta investigación tomaremos los aportes de autores que consideran como punto de partida la concepción de innovación para la mejora en el marco escolar.

Hernando Calvo (2018) enumera nueve características de aquello que él comprende como escuelas innovadoras. En primer lugar, plantea, que estas escuelas entienden y evalúan la innovación con la mejora del proceso vital de los estudiantes. En segundo lugar, hace referencia a que estas escuelas se destacan por trabajar en pos del desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes en la competencia cultural y artística, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal o en la competencia de aprender a aprender. En tercer y cuarto lugar, el autor agrega que las escuelas innovadoras toman al conjunto del centro educativo como unidad de cambio y mejora, y de este modo contribuyen con la mejora y la transformación del entorno en el que se encuentran.

En quinto lugar, Hernando Calvo (2018) propone que las escuelas innovadoras son proyectos probados, es decir, que poseen un éxito documentado. Son instituciones que evidencian en el proceso vital de sus alumnos, más allá de sus desempeños académicos, un trayecto escolar particular y enriquecedor. El autor agrega que para analizar éxito de las escuelas es necesario hacer foco en los estudiantes y tratar de identificar alguna mejora en sus procesos vitales. A su vez, destaca que la existencia de

una documentación del éxito permite que otras escuelas puedan aprender de ellas y atravesar procesos de transformación compartidos. En sexto lugar, sostiene que el éxito de los resultados de las escuelas en cuestión se explica por la metodología que utilizan (modos de trabajo, decisiones, procedimientos) y va más allá de los recursos materiales que posee.

En séptimo lugar, hace referencia a la replicabilidad que poseen las trayectorias de transformación de las escuelas en cuestión, es decir que son sostenibles en el tiempo. En este punto, utiliza la metáfora de un gran rompecabezas de escuelas innovadoras en el que cada una conforma una ficha diferente o una experiencia innovadora. Así, se habilita a que otras escuelas que poseen iguales problemas y precisan un cambio similar puedan recoger experiencias y aprender de procesos ajenos para construir su propia transformación. Adicionalmente, agrega que estas escuelas son pioneras, que llevan adelante cambios novedosos en aquellos aspectos de lo escolar que nadie imagina que eran posibles de modificar. Sostiene que son escuelas que buscan un cambio haciendo algo que no habían hecho antes, es decir, modificando sus prácticas. Hernando Calvo (2018) concluye que son escuelas que están por todo el mundo, no solo en los sistemas educativos que son considerados como los más prestigiosos por los expertos.

En su recorrido, el autor identifica aspectos o piezas del rompecabezas que califica como invariantes y presentes en la mayoría de las buenas prácticas que caracterizan los procesos de innovación de las escuelas. Entre ellos destaca el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, las tutorías entre alumnos, la interdisciplinariedad, la riqueza en las herramientas de evaluación que componen una calificación y por último la capacidad de generar un equipo docente humano que se une en un proceso de cambio.

A su vez, Rivas (2017) propone como escuelas innovadoras aquellas que den un sentido a lo que enseñan y puedan vincularlo con la vida de sus alumnos. Propone que el deseo, el sentido y la voluntad sean los motores del aprendizaje, haciendo a un lado al temor. Su perspectiva pone a los alumnos en el lugar de protagonistas, de modo tal que puedan intervenir en la realidad con sus conocimientos, creando sujetos capaces de actuar. Escuelas en donde los alumnos gocen de autonomía y puedan tomar decisiones sobre su trayectoria y sus proyectos. Escuelas con compromiso social que colaboren con la construcción de un mundo menos injusto.

Hernando Calvo (2018) argumenta que el proceso de cambio no se explica por la abundancia de recursos materiales sino por un proceso de cambios metodológicos. Según el especialista las herramientas del aula son los docentes y por eso un cambio profundo

en la metodología implica una modificación de la práctica docente. Sin embargo, el autor aclara que es necesario contemplar el riesgo de que los actores de cambio vean en la transformación un “insulto” a sus prácticas. Por su lado, Rivas (2017) habla de crear nuevas combinaciones, donde se reinvente la educación, dando vida a nuevas concepciones del aprendizaje y a una nueva matriz. Esto requiere dejar atrás un “modelo disciplinado y homogéneo, donde se memorizan contenidos, a un sistema flexible y personalizado donde se aprenden capacidades para actuar” (Rivas, 2017: 63). En esta línea, la modificación de las prácticas no implica que hasta el momento se haya trabajado de manera incorrecta, sino que es un recurso para hacer frente a los cambios sociales y culturales modificando algunas piezas del rompecabezas educativo.

Por lo tanto, cabe considerar a la práctica reflexiva como una herramienta que permite revisar las prácticas presentes en las escuelas para modificarlas, mejorarlas y seguir funcionando. De esta manera, las escuelas no se ven en la necesidad de suprimir el camino recorrido y empezar desde el comienzo. La reflexión, desde este enfoque, colabora con la innovación y permite ir construyendo sobre lo que ya existe en pos de alcanzar una transformación significativa.

Acerca de la gestión escolar

La importancia del rol directivo

Silvina Gvirtz (2007) y Claudia Romero (2013) afirman que la gestión escolar es agente y factor de mejora, y sostienen que el trabajo del directivo “marca una diferencia” (Romero, 2013: 9). Al respecto, Canavese (2006) refiere a que en las escuelas con buen rendimiento la figura y la presencia del director resultan muy importantes. En este sentido, Blejmar (2005) definió el trabajo del director como “hacer que las cosas sucedan”.

Según Romero (2013), la gestión organiza el marco para que se desarrollen las actividades en la escuela, visualizando los modos y el tipo de decisiones que se deben tomar, el tratamiento de los conflictos, las normas y sanciones. Asimismo, la autora propone la idea de “gestionar el gestar”, es decir, una gestión que promueva una mejora auténtica en la que se vuelva a gestar la escuela y se haga de la escuela un proyecto que permita “transformar lo dado en nuevos posibles” (12).

Romero (2013) plantea que uno de los desafíos de la gestión escolar es la transformación de los sentidos y de las prácticas más arraigadas, es decir, la gramática escolar. Además, propone que este desafío define movimientos específicos. Uno de ellos, está vinculado a convertir los rituales y el sentido común en problemas para la reflexión. A su vez, aclara que ocupar el lugar de director requiere un saber hacer, un poder hacer y un querer hacer que incluyen una dimensión técnica y política que planteen la gestión escolar “como una práctica crítica y profundamente vital cuyo sentido último es *el hacer de una escuela una buena escuela*” (14).

Sumado a esto, Gvirtz (2007) propone que liderar implica crearse a sí mismo y, por lo tanto, cambiar la organización escolar exige ser capaz de cambiarse a uno mismo. Con esto se refiere a que el estilo de liderar varía según el momento en el que se encuentra la escuela y según las necesidades de las personas a las que se conduce. Así, en un contexto de transformación escolar, “crearse a sí mismo” implica ir modificando el modo de liderar para colaborar con las personas que dependen del líder y con las circunstancias de cambio que atraviesa la escuela.

A su vez, Fullan (2011) destaca como rasgo central de los líderes que promueven el cambio educativo la capacidad de construir su trabajo de manera adaptativa a los desafíos y eventos inesperados que ocurren en sus escuelas. Según el autor, esto se vincula a un aprendizaje constante que permite que cambien las actitudes, valores y creencias de una institución. Explica que la esencia de un líder transformador está en su capacidad de contagiar pasión en los otros a través de la acción. Más aún, Rivas (2017) convoca a Peter Senge (2000) quien afirma que las organizaciones son producto de la manera de pensar y actuar de sus integrantes. Es por esto que un liderazgo comprometido que sea capaz de distribuir poder, crear confianza e involucrar a todos los actores de la comunidad educativa para participar es una de las claves para crear escuelas fuertes. Asimismo, Fullan (2011) señala que el rol del directivo es fundamental a la hora de desarrollar la capacidad de una escuela para abordar el cambio. En esta línea, Hernando Calvo (2016) explica que el primer paso de toda innovación siempre empieza con una persona que actúa y que se comunica con otra, hasta formar un movimiento que abarca mucho más que una sola escuela.

Teniendo en cuenta lo planteado por los autores previamente citados, es posible identificar que la figura del directivo es un elemento fundamental para atravesar la transformación escolar. Recae en una gestión flexible y adaptativa la posibilidad de que la comunidad escolar se involucre en el cambio y logre modificar sus prácticas.

## El lugar de la reflexión en la gestión escolar

Carriego (2005) describe el rol del director como mediador entre la institución y su contexto normativo, y entre la institución y el contexto social inestable en el que se encuentra inmersa la escuela. Por lo tanto, sostiene que los equipos directivos son los encargados de registrar los cambios sociales y técnicos de la sociedad en general y, en función de eso, promover y dirigir los procesos de cambio escolares pertinentes. Además, agrega que, para llevar adelante su tarea, los líderes del cambio requieren de habilidades específicas. En este punto, retoma el concepto de “profesional reflexivo” utilizado por Schön (1998) para describir los conocimientos y habilidades que los directivos ponen en juego en la gestión escolar. En este marco, Carriego (2005) plantea que la práctica docente está caracterizada por “zonas indeterminadas”, desafiantes que requieren una aplicación de los conocimientos técnicos que no sea automática. Los directores como profesionales reflexivos, en muchos casos deben reaccionar en situaciones que no pueden dilatarse en el tiempo. En estos momentos es necesario considerar que no existe ninguna respuesta técnica correcta, sino que existen sujetos capaces de elegir opciones y tomar decisiones integrando sus conocimientos técnicos y su capacidad de reflexión. De este modo, el concepto de práctica reflexiva no lleva a tomar decisiones irracionales sino a “mantener una integración entre los conocimientos adquiridos lejos del contexto de la práctica y la práctica misma” (Carriego, 2005: 37).

Domingo Roget (2013) sostiene, además, que la reflexión sobre la práctica lleva a una postura permanente del docente o directivo que ha de activarse en *toda* su actividad, en la planificación previa, durante la permanencia en el aula y en los momentos posteriores. Así, “una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*” (Perrenoud, 2004: 13).

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, desde la perspectiva del liderazgo, se considera a la práctica reflexiva como la herramienta necesaria para identificar las problemáticas sociales vigentes e integrar los conocimientos técnicos y las experiencias prácticas. De este modo, es la gestión reflexiva uno de los componentes fundamentales para atravesar los procesos de cambio en camino hacia la mejora escolar.

## CAPÍTULO 4

### EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN Y LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para el logro de los objetivos propuestos, se realizará un análisis documental de producciones de diez directivos de las escuelas que están atravesando un proceso de cambio como parte del proyecto Eutopía.

El proyecto Eutopía se creó con el objetivo de generar un proceso de cambio en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. Para ello, durante el año 2017 se realizaron reuniones mensuales con equipos directivos de escuelas a modo de taller o seminario en los que se abordaban diferentes ejes temáticos. En un principio se trabajó para lograr una “sensibilización” e identificar las razones por las que era preciso emprender un proceso de cambio escolar, luego, dieciséis escuelas asumieron el compromiso con Eutopía. Durante el año 2018 se continuaron organizando reuniones mensuales entre los equipos directivos de las escuelas y los especialistas de Eutopía con el objetivo de que a fines del mismo año cada escuela haya diseñado su propio proyecto de cambio. En cada encuentro se retomaban ciertas actividades propuestas a los directivos sobre las que debían trabajar a lo largo del mes en sus escuelas. Estas tareas conforman los portafolios que se analizarán en esta investigación ya que documentan los procesos que realizó cada escuela para diseñar su proyecto de cambio.

El proyecto Eutopía está organizado según tres ejes de desarrollo sistémico y continuo. El primero, es denominado la gestión del cambio y se vincula a la creación de las condiciones para la transformación y la redefinición de algunos componentes de la organización escolar como el currículum, los tiempos, los recursos y materiales de aprendizaje. El modelo de innovación escolar constituye otro de los ejes. En este punto, se anhela construir una conceptualización de un modelo de cambio y el desarrollo de nuevos formatos pedagógicos y comunidades de prácticas docentes. El tercer eje, el estudio y la investigación, busca producir conocimiento para validar el cambio, a través del registro cualitativo y la documentación de las prácticas reflexivas para investigar el proceso de transformación educativa en las escuelas y poder comunicar el estado de innovación que tiene lugar en ellas.

Como se mencionó, este trabajo está centrado en el análisis de las reflexiones de los directivos sobre sus prácticas a través de un dispositivo de trabajo específico: el portafolios. En ellos, se encuentra un registro de los procesos de reflexión que hacen visible aquello que piensan los líderes de las escuelas sobre lo que está sucediendo a lo

largo del proceso de cambio y del trabajo que se está llevando a cabo. Al respecto, se considera que son ellos quienes vinculan las instituciones con su propio mundo interno y con el entorno que las rodean por lo que sus procesos de reflexión plasman una visión amplia del proceso de mejora escolar. En este sentido, los portafolios permiten visibilizar la práctica reflexiva de los directivos a través de la narración. Incluyen un orden de testimonios y pruebas a través de diversas fuentes o actividades que proporcionan información acerca del proceso de reflexión de quienes los elaboran.

El factor contextual resulta fundamental en la presente investigación. Esto se debe a que las escuelas que integran el proyecto Eutopía están sumergidas en condiciones sociales y económicas diversas. Por lo tanto, el análisis de las producciones de los directivos contemplará tanto el contenido de la reflexión como el contexto en el que se reflexiona.

Se ha realizado una selección de diez escuelas para el análisis dado que poseen completos los datos a ser evaluados. Asimismo, se han seleccionado para trabajar tres actividades del portafolios de cada una de las escuelas: la actividad 3, la actividad 5 y la actividad 9. Estas fueron realizadas, en todos los casos, por los directivos en un orden secuencial comenzando por la actividad 3 y finalizando por la 9. En el marco de este trabajo, focalizamos en ellas dado que propician la reflexión en su formulación. Más específicamente, la actividad 3 llamada “Primera ronda de inmersión: un día en la escuela...” propuso vivir la experiencia de que los colegas se acompañen entre sí, tendiendo puentes entre escuelas. Para esto, el equipo directivo de cada escuela tuvo que vivir una jornada de trabajo en otra institución y luego volcar sus hallazgos, reflexiones e ideas en un documento (“Bitácora Inmersiva 1: Un día en la escuela ...”). A su vez, desde el equipo Eutopía se plantea que la experiencia inmersiva y la colaboración con otros colegas es también una nueva oportunidad para pensarse a uno mismo y a la propia institución. Para esto, se propuso a los directivos desarrollar un segundo documento que se centre en lo que esta experiencia les ha permitido pensar en relación con sus propias culturas escolares (“Bitácora Inmersiva 2: Salir para volver a mirar mi escuela”). La actividad 5, por su parte, se titula “Documentación y Reflexión sobre EMI “Empatizar””. En ella, se invitó a los directivos a realizar un registro y reflexión de lo sucedido en el último Espacio de Mejora Institucional (EMI) ya que, desde Eutopía, se considera que el registro y la documentación del proceso de cambio son relevantes para las etapas posteriores del proceso. Para esto, los directivos debieron realizar una descripción de lo sucedido y reflexionar sobre lo aprendido, los aspectos a mejorar y las sorpresas que se



llevaron. Por último, la actividad 9 “Aprendizajes del Piloto”, estaba orientada a hacer un registro de las conclusiones e ideas de los aprendizajes de la prueba piloto de lo proyectado por cada escuela. Para esto se propuso compartir los aprendizajes sobre el piloto y proyectarse para las siguientes etapas a partir de la herramienta “S. E. R” (Seguir haciendo- Empezar a hacer - Revisar). Esto implicó responder a las preguntas: ¿Qué tienen que seguir haciendo?; ¿Qué tienen que empezar a hacer?; ¿Qué tienen que revisar?

El fenómeno por analizar es complejo y, por lo tanto, no es posible de abordar a través de mediciones, sino que se trata de descubrir y analizar procesos. Así, con el objetivo de sistematizar los puntos en común y disidencias entre las escuelas, se propone realizar un análisis vertical, mirando la continuidad a lo largo de todas las actividades para cada escuela y un análisis horizontal comparando una misma actividad a la luz de las diferentes escuelas. Con este propósito, se ha elaborado un dispositivo de análisis para cada capítulo.<sup>1</sup> La figura que se incluye a continuación clarifica gráficamente las direcciones del análisis a realizar. Si bien las categorías de análisis visibles en ella corresponden al Capítulo 5, la orientación del análisis vertical y el análisis horizontal debe entenderse como un modelo que aplica para todos los capítulos de análisis.

Figura 1. Dispositivo de análisis



Universidad de  
San Andrés

---

<sup>1</sup> Presentados en la sección Anexos, pág. 84.

Categorías de Análisis	Niveles de Reflexión	Escuela			
		Escuela A.	Escuela B.	Escuela C.	Escuela D.
Actividad 3. a	Pre-reflexivo		x		
	Superficial	x			
	Pedagógico			x	
	Crítico				x
Análisis Horizontal		→			
Actividad 3.b	Pre-reflexivo				
	Superficial				
	Pedagógico				
	Crítico	x	x	x	
Actividad 5	Pre-reflexivo	x			
	Superficial		x		
	Pedagógico				
	Crítico			x	x
Actividad 9	Pre-reflexivo				
	Superficial				
	Pedagógico	x	x	x	x
	Crítico				

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la figura, las flechas indican la dirección en que se realiza tanto el análisis horizontal (una misma actividad para todas las escuelas), como el análisis vertical (todas las actividades para cada escuela).

El trabajo con producciones escritas de los directivos como fuente para la investigación presenta la ventaja de tratarse de un testimonio directo y de un proceso de escritura considerado como una práctica activa y personal. Sin embargo, resulta necesario advertir la limitación que implica el hecho de que las actividades de los portafolios se hayan escrito para el cumplimiento de una tarea exigida por los especialistas del proyecto y de este modo constituir una producción artificial.

## CAPÍTULO 5

### LOS NIVELES DE REFLEXIÓN EN LA GESTIÓN ESCOLAR DEL CAMBIO

Para abordar la temática que atraviesa la presente investigación, vinculada a la práctica reflexiva como estrategia para contribuir al proceso de cambio de cada escuela, se desarrollará un primer capítulo de análisis.

En el marco del objetivo general de la investigación, analizar sobre qué reflexionan los directivos de escuela que están en un proceso de cambio escolar en el marco del proyecto Eutopía, en el capítulo a continuación se ahondará en los niveles de reflexión evidenciados en el portafolios de los directivos que forman parte de las escuelas del proyecto. Para esto, se considerarán las condiciones y los contextos en los que los directivos reflexionan.

Dado que las tres actividades del portafolios que fueron seleccionadas están orientadas a desarrollar producciones escritas que visibilizan los procesos de reflexión, se analizarán teniendo en cuenta los niveles de reflexión alcanzados en cada caso. Las actividades del portafolios se analizarán a través de un dispositivo de análisis elaborado para tal fin.<sup>2</sup> Teniendo en cuenta que el objetivo del capítulo está vinculado a identificar los niveles de reflexión alcanzados por los directivos en las actividades seleccionadas, la matriz se construyó en base a los niveles de reflexión definidos por Larrivee (2004).

En este punto, se retoma lo planteado por Van Manen (1977), quien sostiene que “la reflexión nos distancia de las situaciones para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias” (113). El análisis de las actividades apunta a sistematizar los puntos en común y disidencias existentes entre las producciones de los directivos a la luz de los niveles de reflexión planteados por Larrivee (2004), descritos en los apartados precedentes y mediante una matriz de análisis específica. La autora define cuatro niveles de reflexión que se caracterizan por partir de formas de pensamiento que consideran problemas prácticos hacia altos niveles de pensamiento orientados a los valores y creencias (Larrivee, 2008; Jay, 2003). Estos son presentados en el Cuadro 1, a continuación.

#### Cuadro 1. Caracterización de los niveles de reflexión.

---

<sup>2</sup> Se presenta el dispositivo de análisis en el Anexo 1 de este mismo trabajo, pág. 84.

Nivel pre reflexivo	Nivel superficial	Nivel pedagógico	Nivel crítico
Los docentes operan de forma automática y rutinaria sin cuestionar o analizar sus propias prácticas. No modifican sus prácticas teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos.	El docente analiza consideraciones técnicas relacionadas con la enseñanza para alcanzar determinados objetivos.	Los docentes reflexionan constantemente sobre su práctica pedagógica para optimizar las experiencias de aprendizaje y mejorar la calidad de sus prácticas para que todos los alumnos aprendan.  Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos y contempla la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica.	Los docentes reflexionan acerca de las implicancias morales y éticas y sobre las consecuencias que pueden generar sus prácticas de enseñanza.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, es pertinente retomar la idea de Piovani (2018) acerca que cada uno escribe y produce en un contexto y un marco institucional específicos, persiguiendo diversos objetivos y propósitos. Realizar un análisis de los niveles y de reflexión sujeto a estas condiciones puede colaborar para profundizar en la relación existente entre la reflexión, los diferentes contextos y el cambio escolar.

Para comenzar con el análisis de las producciones resulta pertinente retomar las actividades del portafolios que fueron seleccionadas<sup>3</sup>. La actividad 3 llamada “Primera ronda de inmersión: un día en la escuela...” propone vivir la experiencia de que los colegas se acompañen entre sí, tendiendo puentes entre escuelas. Esto implica que el equipo directivo de cada escuela tendrá que vivir una jornada de trabajo en otra institución y luego volcar sus hallazgos, reflexiones e ideas en un documento (“Bitácora Inmersiva 1: Un día en la escuela ...”). Asimismo, se propone a los directivos desarrollar un segundo documento que se centre en lo que esta experiencia les ha permitido pensar en relación con sus propias culturas escolares (“Bitácora Inmersiva 2: Salir para volver a mirar mi escuela”).

La actividad 5, se titula “Documentación y Reflexión sobre EMI “Empatizar””. En ella se invita a los directivos a realizar un registro y reflexión de lo sucedido en el

<sup>3</sup> Ver capítulo 4 “El Marco de la Investigación y los Aspectos Metodológicos”, pág. 26.

último Espacio de Mejora Institucional (EMI). Esto implica realizar una descripción de los hechos y reflexionar sobre lo aprendido, los aspectos a mejorar y las sorpresas que se llevaron.

Por último, la actividad 9 “Aprendizajes del Piloto”, se orienta a hacer un registro de las conclusiones e ideas de los aprendizajes de la prueba piloto de lo proyectado por cada escuela.

Ahora bien, como se señaló previamente, el presente capítulo propone indagar en los niveles de reflexión alcanzados en las tres actividades y evidenciados en el contenido de cada una. Para llevar adelante el análisis se tendrá en cuenta tanto la variable contextual como el hecho de que las actividades del portafolios se realizaron en un orden temporal secuencial comenzando por la actividad 3 y finalizando con la actividad 9.

### Una mirada de los niveles de reflexión

En esta sección, se comenzará realizando un recorrido horizontal comparando cada una de las actividades para todas las escuelas. Se identificarán los niveles de reflexión evidenciados en las producciones de las distintas escuelas. Más específicamente, se realizará una revisión por actividad de las producciones. Se encuentra que en algunas actividades se concentra un nivel de reflexión superficial, en otras el nivel pedagógico y en otras el crítico.

#### Análisis de la actividad 3.a

Como se indicó previamente, la actividad 3 está dividida en dos partes, la primera vinculada a la visita de una escuela colega y la segunda orientada a una reflexión de la propia escuela a partir de la experiencia anterior.

En relación con la primera parte de la actividad, en las producciones se identifican características mayormente vinculadas al nivel pedagógico de reflexión (Larrivee, 2004).

Cuadro 2. Cantidad de producciones analizadas por nivel de reflexión.

Nivel de Reflexión	Pre-reflexivo	Superficial	Pedagógico	Crítico
Cantidad de producciones por nivel	0	2	6	2

Fuente: elaboración propia.

A partir de la lectura, se infiere que existe una reflexión acerca de prácticas de enseñanza orientada a optimizar las experiencias de aprendizaje y mejorar la calidad de las prácticas para que todos los alumnos aprendan. Las citas que siguen corresponden a fragmentos de las producciones de los equipos directivos, que constituyen evidencias de la regularidad encontrada.

Con algo de timidez, alguno expresa la necesidad de poder establecer otros tiempos de trabajo que no estén marcados por la hora cátedra. Pensar también en otros espacios de trabajo (Producción escrita de A., ejercicio n°3a)<sup>4</sup>.

Conversamos sobre la posibilidad de utilizar estos espacios no solo para realizar Educación Física sino también para actividades interdisciplinarias (Producción escrita de DP., ejercicio n°3a)<sup>5</sup>.

Las propuestas pedagógicas a las cuales tuve acceso denotan creatividad de parte de los docentes, motivación, iniciativa para hacer de la propuesta una experiencia significativa y que llegué a todos los alumnos (Producción escrita de MD., actividad n°3a)<sup>6</sup>.

Tanto la rectora como varios de los profesores con los que hablé son conscientes que deben variar las estrategias metodológicas y que los contenidos deben vincularse con la vida de manera de que involucrar a los alumnos (Producción escrita de ST., actividad n°3a)<sup>7</sup>.

Los profesores también plantean que los alumnos cuando tienen que producir algo se sienten más protagonistas y aprenden mejor. Les gustaría cambiar (...) (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

Asimismo, Larrivee (2004) plantea que una reflexión que alcanza el nivel pedagógico incorpora marcos pedagógicos y vincula la teoría con la práctica. Es posible vincular los fragmentos precedentes con ciertas teorías o fundamentos pedagógicos que resultan relevantes en el marco de los objetivos que persigue el proyecto Eutopía y el proceso de mejora institucional del que las escuelas están participando. Se hace referencia

<sup>4</sup> Este fragmento lo relata un directivo, haciendo referencia a una reflexión de un docente de la escuela que visitó.

<sup>5</sup> Este fragmento lo relata un directivo, haciendo referencia a una reflexión de un docente de la escuela que visitó.

<sup>6</sup> Este fragmento lo relata un directivo, haciendo referencia a una reflexión de un docente de la escuela que visitó.

<sup>7</sup> Este fragmento lo relata un directivo, haciendo referencia a una reflexión de un docente de la escuela que visitó.

a la modificación de los tiempos y espacios de trabajo, a la importancia de la motivación de los docentes y al objetivo de generar experiencias de aprendizaje que sea significativo para todos los alumnos. Más aún, uno de los ejes de desarrollo sistémico y continuo que se propone Eutopía, denominado “Modelo de Innovación Escolar”, incluye el trabajo con metodologías activas que pongan al alumno en un lugar central y lo inciten a participar activamente de las clases, sumado al anhelo de trabajar con prácticas de evaluación inclusivas y favorecer el liderazgo docente. Además, dentro del eje denominado “Gestión del Cambio” se hace referencia a la redefinición de la organización escolar (tiempos, espacios, curriculum). Por otra parte, es posible encontrar en los fragmentos referencias claras sobre las creencias y la posición en relación a las prácticas de enseñanza que además de estar basadas en teorías pedagógicas, se basan en evidencias de la experiencia.

Ahora bien, algunas producciones presentan rasgos que hacen que el nivel de reflexión se asemeje al nivel crítico (Larrivee, 2004). Se plantea una reflexión acerca de las implicancias éticas y morales y de las consecuencias que se desprenden de sus prácticas en el aula. En los pasajes que siguen, se evidencia una conciencia sobre el propio lugar del directivo en el marco del proceso de cambio:

Me pregunto si ya tienen pensado como ampliar y dar lugar a otros actores, porque sabemos que de otro modo no será posible sostener el proyecto (...). Me quedo pensando en cómo lograr contagiar a la mayor cantidad posible de docentes el entusiasmo que observo en ustedes y en algunos docentes con los que tuve contacto (Producción escrita de MD., actividad n°3a).

Quiero compartirles que me conmueve ver como los chicos responden cuando tienen adelante un docente que tiene ganas de enseñar, que disfruta de lo que hace, que tiene bien claro qué es lo que quiere transmitir. Considero que la figura del profesor es central, vale más que cualquier recurso, incluso tecnológico (...). Me pregunto si acompañamos verdaderamente la tarea docente, considero que es necesario crear más espacios para pensar las clases, para capacitarnos en forma continua (Producción escrita de SG., actividad n°3a).

Se evidencia que los directivos se detienen a examinar y preguntarse por el modo en que las creencias personales, los valores y sus posicionamientos impactan en los estudiantes e influyen en el contexto particular de cambio en el que tienen lugar sus prácticas (Larrivee, 2005).

### Análisis de la actividad 3.b

Lo analizado en la primera parte de la actividad 3 se asemeja a lo identificado para el contenido de reflexión de la segunda parte de la actividad.

Cuadro 3. Cantidad de producciones analizadas por nivel de reflexión.

Nivel de Reflexión	Pre-reflexivo	Superficial	Pedagógico	Crítico
Cantidad de producciones por nivel	0	4	4	2

Fuente: elaboración propia.

Si bien se plantean algunas cuestiones vinculadas consideraciones técnicas de la enseñanza que se relacionan con un nivel de reflexión superficial, en su mayoría se trata de reflexiones que se corresponden con un nivel pedagógico o crítico de reflexión (Larrivee, 2004). Esto se evidencia en:

1. una relación entre las corrientes teóricas pedagógicas y los objetivos educacionales que se busca alcanzar, orientados a la mejora de las prácticas futuras para optimizar las experiencias de aprendizajes de los alumnos y;
2. un avance en la reflexión hacia un nivel crítico, ya que predominan las preguntas retóricas acerca del proceso de cambio y parece haber una reflexión personal acerca del valor y las implicancias de la propia práctica.

Se retoma como ejemplo un fragmento que presenta las características recién descritas:

Es importante ser receptivos como líderes del cambio y ser gestores de espacios que faciliten el encuentro (también de ser posible, de buscar recursos destinados a tal fin). El cambio es con otros –no podemos hacer esto solos- y necesitamos poner al alumno en otro lugar mucho más activo. Esto llevará inevitablemente a repensar el proceso de evaluación y enriquecer nuestros formatos actuales hasta introducir otros nuevos. Me hizo pensar en la necesidad de propiciar espacios (con cierta periodicidad) de construcción o apropiación de las propuestas de cambio (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

Tanto el diálogo con algunos alumnos (...) me confirman en la necesidad de generar cambios que los impliquen afectiva y efectivamente, que los motiven o despierten su interés. Actividades que le den mayor protagonismo y participación a los alumnos respecto de su aprendizaje". "Los alumnos quieren que los hagan pensar y que los pongan "en movimiento" (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

En línea con lo señalado para la primera parte de la actividad, las citas precedentes pueden vincularse a los ejes de desarrollo sistémico y continuo de Eutopía sobre la relevancia del liderazgo docente y directivo, el lugar central del alumno y la redefinición



de los métodos de evaluación. Además, a partir de la experiencia, se profundiza en una reflexión sobre su desempeño como directivo considerando los intereses de los alumnos. En este punto, resulta interesante retomar una pregunta planteada por un equipo directivo en otra de las producciones: “¿Estamos logrando sensibilizar a nuestra comunidad respecto de la necesidad del cambio?” (Producción escrita de MD., actividad n° 3b).

El análisis realizado sobre la actividad en cuestión da cuenta de que existe una característica común a todas las reflexiones. Esta se vincula con la idea de pensar acerca de las prácticas pasadas desde un enfoque teórico que convoca las teorías pedagógicas fundamentales relacionándolas con la experiencia vivida. Las reflexiones mencionan la importancia de mejorar las prácticas y promover el aprendizaje pleno de todos los alumnos (Perkins, 2010). Adicionalmente, en algunos casos se invita a pensar, a partir de la teoría y la experiencia sobre los distintos agentes participantes del accionar educativo y las implicancias del propio rol en el proceso de cambio.

#### Análisis de la actividad 5

La actividad 5<sup>8</sup>, por su parte, invita a los directivos a la reflexión y el registro de lo sucedido en el último Espacio de Mejora Institucional. En este caso, las producciones de los directivos presentan, en su mayoría, características que se corresponden con los primeros dos niveles de reflexión (Larrivee, 2004).

Cuadro 4. Cantidad de producciones analizadas por nivel de reflexión

Nivel de Reflexión	Pre-reflexivo	Superficial	Pedagógico	Crítico
Cantidad de producciones por nivel	3	4	3	0

Fuente: elaboración propia.

Se identifica que las reflexiones están enfocadas a las estrategias o métodos de enseñanza que se usaron y que deben modificarse o sostener. En otras palabras, se

<sup>8</sup> Ver capítulo 4 “El Marco de la Investigación y los Aspectos Metodológicos”, pág. 26.

concentran en el correcto desarrollo de las prácticas dejando de lado cualquier consideración sobre el valor y el fundamento de llevar adelante ciertas prácticas para alcanzar determinados objetivos. En efecto, se explicitan a continuación algunas evidencias:

Fue una experiencia muy rica ver trabajar a los docentes con los alumnos en forma conjunta (Producción escrita de ST., actividad n°5).

Tenemos que aumentar el número de docentes que se integren al equipo organizador (Producción escrita de MD., actividad n°5).

Tenemos que ajustar el cumplimiento de los tiempos (...). (Producción escrita de MD, actividad n°5).

Tenemos que utilizar recursos creativos para dar respuestas a imprevistos o comentarios de los docentes (Producción escrita de MD., actividad n°5).

Aprendimos que es necesario documentar lo que hacemos (Producción escrita de MD., actividad n°5).

Podría mejorar de realizar una invitación creativa anticipada convocando al EMI, aunque algunos docentes se vieron obligados a concurrir a otras jornadas (Producción escrita de SG., actividad n°5).

El documento compartido es un buen recurso para tener los aportes de los que no asistieron al EMI (Producción escrita de SG., actividad n°5).

Teniendo en cuenta esto, es posible afirmar que se realiza un registro descriptivo de lo sucedido sin profundizar en un cuestionamiento o una problematización de las prácticas. Para avanzar en la reflexión sería interesante que se plantee un fundamento que justifique y desarrolle las afirmaciones expuestas. Según Larrivee (2008), es especialmente importante encontrar caminos que faciliten la evolución de la práctica reflexiva hacia niveles más altos.

Sin embargo, en algunos casos, se presentan indicios de una reflexión que propone avanzar hacia una profundización y parece considerar enfoques teóricos de la pedagogía e incluso preguntarse sobre las implicancias del propio rol. Estas son características propias del nivel pedagógico y del crítico. Los siguientes pasajes constituyen una evidencia de ello:

En esta oportunidad la EMI nos permite pensarnos como los educadores de la escuela que queremos tener, aunque aún no sabemos cómo hacerlo (Producción escrita de A., actividad n°5).

En todos los grupos surgió el tema de pensar a la escuela como un todo, donde es importante que todos los actores se involucren para lograr un verdadero cambio (Producción escrita de DP., actividad n°5).

Aprendimos que es importante volver a mirar nuestros procesos, para analizarlos y sacar conclusiones. Se están empezando a romper estructuras que eran la excusa para no hacer (Producción escrita de MD., actividad n°5).

De este modo, a la luz de lo analizado sobre la actividad 5, se considera que las producciones de los directivos se adecuan a las características del nivel de reflexión superficial que propone Larrivee (2004) aunque se presentan indicios de una profundización en ciertas cuestiones.

#### Análisis de la actividad 9

Cuadro 5. Cantidad de producciones analizadas por nivel de reflexión

Nivel de Reflexión	Pre-reflexivo	Superficial	Pedagógico	Crítico
Cantidad de producciones por nivel	0	1	4	5

Fuente: elaboración propia.

Por último, la actividad 9<sup>9</sup> propone reflexionar acerca de los aprendizajes de la prueba piloto de cada proyecto. En algunos casos las producciones dan cuenta de reflexiones que hacen referencia a cuestiones técnicas características de los primeros niveles de reflexión, aunque predominan las reflexiones en el nivel pedagógico y crítico (Larrivee, 2004). A continuación, se retoman algunos ejemplos de aquellas producciones que dan cuenta de una relación entre lo vivenciado en prácticas con las corrientes teóricas de la enseñanza;

Muchas cosas son las que se aprendieron: la posibilidad de trabajar en equipo con distintos colegas, la posibilidad de que los alumnos elijan entre los distintos seminarios a partir de sus gustos e inquietudes, que es posible romper con la estructura de tiempo “ hora cátedra” y utilizar espacios de la escuela que habitualmente no utilizamos. También se aprendió que el docente puede correrse del centro, se puede poner al alumno en el centro del aprendizaje y no por eso diezmar los aprendizajes. Un alumno que le gusta lo que está haciendo es un alumno que se compromete con su aprendizaje (Producción escrita de DP., actividad n°9).

Pensar al alumno [como] protagonista que diseña un proyecto de intervención en base a las necesidades que identifica, da ideas y gestiona herramientas para concretarlo (Producción escrita de SG., actividad n°9).

La idea de interdisciplinariedad y del corrimiento del alumno hacia el centro de la enseñanza, así como también propuestas que giran en torno a la redefinición de los espacios y tiempos escolares están presentes en los pasajes citados. Todo esto se alinea

<sup>9</sup> Ver capítulo 4 “El Marco de la Investigación y los Aspectos Metodológicos”, pág. 26.

con los objetivos planteados desde el proyecto Eutopía y dan cuenta de una reflexión que, basada en la teoría, busca mejorar la calidad de la enseñanza en el marco de un proceso de cambio. Asimismo, se evidencia la consideración de los intereses de los alumnos y la vinculación entre la experiencia real y la reflexión. Más aún, en otros casos, las producciones evidencian un avance en la reflexión:

De alguna manera me “reconcilié” con el rol docente: tuve que ser guía, motivadora, compañera, muchos roles que normalmente en la tarea estructurada del aula quedan relegados (Producción escrita de A., actividad n°9).

Comunicar adecuadamente el valor intrínseco del proyecto de manera que alumnos y la comunidad toda se comprometan y se sientan motivados a la participación. Incorporar gradualmente y en la medida de lo posible la libertad creadora y la voz de los alumnos, así como la interrelación entre disciplinas, de acuerdo a los requerimientos y de manera más habitual a las clases que están por fuera del dispositivo (Producción escrita de A., actividad n°9).

Aprendimos que la convicción de un grupo de adultos se contagia a otros educadores y la transformación iniciada tiene fronteras insospechadas. (Producción escrita de A., actividad n°9)

[Revisar los] Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que intervienen en cada SAP planificada en las experiencias de aula compartida para el 2019 (Producción escrita de A., actividad n°9).

Los fragmentos precedentes, dan cuenta de un nivel de reflexión crítico (Larrivee, 2008) que implica tener presente las implicancias morales y éticas del accionar de cada uno de los agentes del proceso de cambio. Asimismo, se da lugar a repensar y problematizar el lugar de las instituciones como promotoras del cambio y se involucra la investigación de las creencias profesionales de los directivos y docentes y sus implicancias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### La mirada desde cada escuela

En la presente sección se propone llevar adelante un análisis vertical desde una mirada que permita analizar el recorrido de las escuelas a nivel individual a lo largo de las actividades y a la luz de los niveles de reflexión planteados por Larrivee (2004). En otras palabras, apunta a mirar la evolución de los niveles de reflexión que se evidencian en las actividades analizadas. Según Larrivee (2008), el hecho de que se haga referencia a múltiples niveles es un indicador de que la práctica reflexiva se trata de un proceso incremental (Larrivee, 2008).

Teniendo en cuenta lo analizado en la sección anterior, cabe detenerse en la evolución de las reflexiones a medida que avanzaron las actividades. Es pertinente

recordar que las actividades se realizaron en un orden temporal secuencial comenzando por la actividad 3 y finalizando por la 9. Esto ocurrió en todas las escuelas. Retomando la postura de Larrivee (2008) sobre la práctica reflexiva como un proceso incremental y la idea de Domingo Roget (2010) sobre la práctica reflexiva como un ejercicio sistemático que mejora con la práctica, sería de esperar que se observe, en las actividades realizadas hacia el final del recorrido, niveles de reflexión más altos. La autora argumenta que cuando la reflexión natural del ser humano se transforma en reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional deviene en un modelo autoformativo y de desarrollo profesional.

El análisis horizontal (comparando una misma actividad a la luz de las diferentes escuelas) realizado con las producciones, evidencia que en la actividad 3, predominó una tendencia hacia el nivel de reflexión pedagógica, que disminuyó en el caso de la actividad 5 en un nivel de reflexión superficial. Sin embargo, en el caso de la actividad 5 se presenta una inclinación a profundizar en los niveles de reflexión alcanzados. En la actividad 9 el nivel de reflexión crítico fue el predominante.

Ahora bien, desde una perspectiva general, los postulados de Domingo Roget (2010) y de Larrivee (2008), cobran sentido en los casos estudiados. Si bien los primeros niveles de reflexión fueron altos y luego disminuyeron, hacia el final, las reflexiones condensaron las características de una reflexión crítica vinculada a las implicancias morales y éticas y las consecuencias que pueden generar las prácticas de enseñanza a partir de una evaluación de las creencias y valores personales. Sin embargo, como se señaló en la sección anterior, en todas las actividades fue posible encontrar en las producciones indicios que se corresponden con el nivel de reflexión crítico. Por lo tanto, el aparente “desvío” de la propuesta de Larrivee (2008) que se registra ante la ausencia de un aumento lineal en los niveles de reflexión a lo largo del tiempo, puede deberse a que se parte, desde un principio, de niveles de reflexión altos.

Larrivee (2008), explica que los niveles de reflexión están vinculados al crecimiento profesional de los docentes o directivos ya que a medida que avanzan en la reflexión se transforman de novatos a expertos. En esta línea, resulta interesante considerar que aquellas escuelas cuyas producciones presentan una disminución de los niveles de reflexión para la segunda actividad analizada, se encuentren lideradas por directivos que aún caminan hacia la expertiz. Ahora bien, en el análisis de Larrivee (2008) se plantea que para que los docentes y directivos puedan alcanzar reflexiones pedagógicas o críticas y así mejorar sus prácticas, es necesario que sean guiados cuidadosamente. Así,

cabe preguntarse, si desde el proyecto Eutopía hubo algún soporte o capacitación a los directivos a lo largo del proceso, que haya contribuido a que los directivos alcancen altos niveles de reflexión en las producciones correspondientes a la última actividad.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta lo planteado previamente, presentamos el análisis que sigue. En primer lugar, tanto la mirada horizontal (comparando una misma actividad a la luz de las diferentes escuelas) como la mirada vertical (mirando la continuidad a lo largo de todas las actividades para cada escuela) con las que se ha abordado el análisis de las producciones, ofrecen una visión integral de los dispositivos. Por un lado, el análisis horizontal por actividad permite indagar en los niveles de reflexión alcanzados por los directivos y comprender de ese modo, la medida en que pudieron distanciarse de las situaciones “para poder considerar los significados y la importancia inherente a esas experiencias” (Van Manen, 1977: 113). La mirada vertical, por su parte, al poner el foco en la evolución de los niveles de reflexión, da cuenta del recorrido realizado por los directivos. Más aún, esta perspectiva del proceso de reflexión da cuenta de la “identidad” (Perrenoud, 2004) o postura que han formado los directivos para la toma de decisiones durante el proceso de cambio de su cultura escolar. Esta idea puede vincularse con las características de los niveles de reflexión pedagógico y crítico definidos por Larrivee (2004) sobre una reflexión que se encuentra enmarcada en fundamentos teóricos pedagógicos y que evidencia una conciencia sobre las implicancias de las propias prácticas educativas. En efecto, el análisis precedente plantea que los altos niveles fueron alcanzados por los directivos en sus producciones. De este modo, a partir de lo analizado, se puede establecer una vinculación estrecha entre el proceso de cambio y las reflexiones de los directivos.

En segundo lugar, existe un nivel de reflexión predominante para todas las producciones de una misma actividad. En este punto, cabe problematizar o poner en cuestión la propuesta de Piovani (2018) sobre una reflexión que debe ser considerada como un ejercicio situado en un contexto particular que la condiciona. La congruencia en los niveles de reflexión recién mencionada tiene lugar aun cuando se trata de escuelas que pertenecen a contextos socioeconómicos muy diferentes. Ahora bien, esto no apunta a desestimar lo planteado por Piovani (2018), por el contrario, se podría sostener que la

similitud entre los niveles de reflexión alcanzados en las producciones puede vincularse con la existencia de un contexto que es común para todas las escuelas y a todos los directivos que reflexionan. Con esto, se hace referencia al proceso de cambio que caracteriza el contexto en el que todas las escuelas están inmersas, en el marco del proyecto Eutopía.

Por último, Rodríguez (1996) y Anijovich (2013) mencionan la utilización de los portafolios como estrategia para favorecer la reflexión y para dar cuenta de lo aprendido y lo trabajado sobre las metas propuestas. Así, el análisis precedente es una evidencia de que las producciones de los directivos de las escuelas, enmarcadas en un portafolios, propician el trabajo reflexivo y dan cuenta de los procesos de reflexión que cada escuela llevó a cabo.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 6

### LA INNOVACIÓN COMO TEMA DE REFLEXIÓN

Para continuar con el análisis que convoca la temática de esta investigación que vincula la práctica reflexiva y los procesos de cambio escolar, a continuación, se propone identificar cómo definen la innovación y sobre qué aspectos de esta reflexionan los directivos en sus producciones. La propuesta se encuentra enmarcada en el objetivo general de la investigación: analizar sobre qué reflexionan los directivos de escuela que están en un proceso de cambio escolar en el marco del proyecto Eutopía.

Los dispositivos por analizar, en el marco del portafolios de los directivos, y específicamente, las actividades seleccionadas, favorecen el desarrollo de producciones escritas que visibilizan los procesos de reflexión. En el presente capítulo se analizarán las producciones tratando de comprender de qué modo se vincula la práctica reflexiva con la innovación para el cambio escolar.

El análisis estará estructurado alrededor de lo planteado por Schön (1998) sobre la práctica reflexiva como un enfoque de formación que favorece la actualización y la mejora de la tarea docente en el aula. En otras palabras, las producciones constituyen evidencias de un modo de abordar la formación que facilita la reflexión sobre la innovación durante el proceso de cambio.

Ahora bien, cabe preguntarse si aquello que suele entenderse como innovación siempre conduce a una mejora. Resulta pertinente retomar la postura de Aguerro (2002) que propone que la innovación educativa alude a un proceso que implica un cambio de paradigma que guía hacia nuevas formas de hacer. En otras palabras, según la autora, el objetivo de la innovación es desarrollar nuevos modelos y promover cambios estructurales basados en nuevas concepciones. Teniendo en cuenta eso, se analizarán los aspectos de la innovación que emergen en las producciones de los directivos. La bibliografía hace hincapié en la importancia de que los procesos de innovación estén guiados por un propósito bien definido que esté presente en los procesos de reflexión, acción y evaluación. Asimismo, se plantea que los procesos de innovación colaboren con una mejora del proceso vital de los estudiantes movilizando y fomentando su voluntad de aprender para poder transformar sus destinos (Hernando Calvo, 2018; Rivas 2017). A la vez, se hace referencia la importancia de investigar sobre otras experiencias y retomar investigaciones ya completadas para fundamentar y formular la propuesta de innovación.



Adicionalmente, Rivas (2017) propone una idea de innovación que implica dar paso a una nueva matriz escolar que cultive en los estudiantes su voluntad de aprender.

Ahora bien, el autor en cuestión aclara que la innovación no implica desechar la trayectoria escolar, por el contrario, implica combinar el pasado recorrido con nuevas propuestas enriquecedoras. Por su lado, Hernando Calvo (2017) argumenta que el proceso de cambio se explica por cambios metodológicos haciendo cosas que no se han hecho antes, más allá de los recursos materiales. Sin embargo, plantea que la modificación de las prácticas no busca desmerecer las prácticas docentes que han tenido lugar hasta el momento. Por el contrario, en línea con la propuesta de Rivas (2017) se propone la realización de nuevas combinaciones dentro del rompecabezas de la educación. En esta línea, Fullan (2001) resalta la importancia de que para llevar adelante un cambio educativo profundo y poderoso es necesario modificar la cultura del aula y de las escuelas a través de estrategias poderosas que lleven a institucionalizar el cambio. En efecto, estudia la importancia de que todos los individuos involucrados comprendan la importancia del cambio desde su rol y comiencen a pensar ideas acerca de los que se puede hacer para favorecer el proceso.

Por lo tanto, es aquí donde entra en juego la práctica reflexiva como una herramienta que permite revisar las prácticas presentes en las escuelas para modificarlas, mejorarlas y seguir funcionando. De esta manera, las escuelas no se ven en la necesidad de suprimir el camino recorrido y empezar desde el comienzo. La reflexión, desde este enfoque, colabora con la innovación y permite ir construyendo sobre lo que ya existe para alcanzar una transformación significativa.

Adicionalmente, Hernando Calvo (2018) distingue como escuelas innovadoras a aquellas que involucren a toda la comunidad como unidad de cambio y mejora. También destaca la importancia de reunir evidencias y documentar el éxito obtenido de las distintas experiencias de innovación, evidenciado en la mejora del proceso vital de sus estudiantes. Entre los aspectos comunes a todas las escuelas innovadoras investigadas por Hernando Calvo (2018) encontramos: aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, las tutorías entre alumnos, la interdisciplinariedad, la riqueza en las herramientas de evaluación que componen una calificación y por último la capacidad de generar un equipo docente humano que se une en un proceso de cambio. En el cuadro a continuación se presenta la relación entre práctica reflexiva e innovación recién explorada.

Figura 2. Relación entre práctica reflexiva e innovación



Fuente: elaboración propia.

Antes de continuar, resulta necesario aclarar que el siguiente análisis se llevará a cabo en base a las producciones correspondientes a la Actividad 3 llamada “Primera ronda de inmersión: un día en la escuela...” y compuesta por la “Bitácora Inmersiva 1: Un día en la escuela ...” y la “Bitácora Inmersiva 2: Salir para volver a mirar mi escuela” y la Actividad 5 titulada “Documentación y Reflexión sobre EMI “Empatizar””. Estas actividades, descritas en los apartados anteriores<sup>10</sup>, fueron seleccionadas por vincularse más estrechamente con el foco de análisis del capítulo en cuestión. Para esto, se ha diseñado un dispositivo de análisis específico que permite abarcar las producciones en clave de los rasgos de la innovación que aparecen en cada actividad realizada<sup>11</sup>.

¿Qué se entiende por innovación?

<sup>10</sup> Ver capítulo 4 “El Marco de la Investigación y los Aspectos Metodológicos”, pág. 26.

<sup>11</sup> Se presenta el dispositivo de análisis en el Anexo 2 de este mismo trabajo, pág. 85.

En este apartado, se realizará un análisis horizontal de todas las producciones para cada actividad, comparando una misma actividad a la luz de las diferentes escuelas. Se han planteado diferentes categorías de análisis que permiten vincular la propuesta de cada actividad con la práctica reflexiva y la innovación o el cambio escolar. Asimismo, las producciones se encuentran atravesadas por distintas concepciones acerca de la innovación y de los procesos de cambio escolar que se vinculan, en la mayoría de los casos, muy estrechamente con las propuestas de Fullan (2001), Rivas (2017) y Hernando Calvo (2018).

Cuadro 6. Rasgos recurrentes acerca de la innovación por actividad.

Actividad 3.a	Actividad 3.b	Actividad 5
<p>Innovar es generar experiencias significativas.</p> <p>Innovar es modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Innovar es generar un cambio en la matriz.</p> <p>Para innovar es necesario involucrar a toda la comunidad escolar en el proceso de cambio.</p>	<p>Importancia del lugar de los alumnos en el proceso de cambio.</p> <p>Para innovar es necesario generar un cambio en la matriz escolar vigente, en cuanto a: el modo de trabajo de los alumnos, los abordajes pedagógicos de las escuelas, la distribución del tiempo y del espacio.</p> <p>La innovación debe perseguir un propósito específico.</p> <p>La innovación implica retomar las prácticas pasadas para mejorar las prácticas futuras.</p> <p>Para innovar es necesario involucrar a toda la comunidad escolar en el proceso de cambio.</p>	<p>Innovar es romper con las estructuras tradicionales y desaprender los modos de enseñar.</p> <p>Para innovar es necesario modificar la distribución del tiempo y del espacio.</p> <p>La innovación precisa de capacitaciones docentes.</p> <p>El proceso de innovación implica que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y que los contenidos que se enseñan puedan vincularse con sus vidas.</p> <p>Para innovar es necesario involucrar a toda la comunidad escolar en el proceso de cambio.</p> <p>En el proceso de innovación resulta importante documentar las actividades realizadas.</p>

Fuente: elaboración propia

### Actividad 3.a

Para leer la actividad 3 en clave del objetivo del presente capítulo, nos preguntamos, ¿qué de lo que se observó en otra escuela se valora como experiencia de innovación? Esta actividad está dividida en dos partes, una primera parte destinada a la reflexión acerca de una visita a otra escuela - de ahí la pregunta mencionada - y una segunda parte de reflexión sobre la propia escuela luego de la visita, que se analizará más adelante.

En relación con la primera parte de la actividad, en la mayoría de los casos, se hace mención de una reflexión compartida y conjunta entre el equipo directivo visitante y los docentes, alumnos y directivos de la escuela visitada acerca del proceso de innovación planteado por Eutopía y su recuperación en cada escuela.

Ahora bien, resulta interesante recuperar algunas de las ideas planteadas en las producciones vinculadas al significado de la innovación. Aparece como una idea fuerte la realización de cambios que favorezcan el aprendizaje de los alumnos a través de experiencias significativas. A continuación, se explicitan algunos ejemplos:

Las propuestas pedagógicas a las cuales tuve acceso denotan creatividad de parte de los docentes, motivación, iniciativa para hacer de la propuesta una experiencia significativa y que llegue a todos los alumnos (Producción escrita de MD., actividad n°3a).

[Los alumnos] manifestaron que para ellos este tipo de clase, al trabajar de esta forma, lo que aprendieron no se lo olvidaban y esto lo podían aplicar a la vida. Los chicos estaban expresando que este aprendizaje había sido significativo para ellos. Es una gran satisfacción escuchar esto de los alumnos (Producción escrita de SG., actividad n°3a).

Tanto la rectora como varios de los profesores con los que hablé son conscientes que deben variar las estrategias metodológicas y que los contenidos deben vincularse con la vida de manera de que involucrar a los alumnos (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

Asimismo, se señala que las conversaciones con los alumnos se propone una modificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje y se hace hincapié en la necesidad de que exista más libertad a la hora de aprender. Más aún:

Cuando se pregunta a los alumnos por los cambios que sueñan para su escuela señalan: Aprender en otros espacios; vincular los contenidos con lo cotidiano; poder utilizar los celulares en el aprendizaje o tener una PC con proyector en cada aula; realizar trabajos en los que les den mayor participación y los ponga en movimiento (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

[Los docentes] plantean que los alumnos cuando tienen que producir algo se sienten más protagonistas y aprenden mejor (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

El nivel de argumentación y conocimiento que tenían los alumnos respecto de las actividades en su escuela, evidentemente donde ellos son protagonistas (Producción escrita de SR., actividad n°3a).

Los fragmentos anteriores dan cuenta de una idea de innovación en las escuelas que se corresponde con lo propuesto por la bibliografía, como un proceso que apunte a mejorar la calidad del sistema educativo. En línea con las reflexiones citadas, Rivas (2017), plantea que una escuela innovadora es aquella que da sentido a lo que enseña y que pueda vincularlo con la vida de sus alumnos, creando sujetos capaces de actuar. A su vez, pone a los alumnos en el lugar de protagonistas que gozan de autonomía para tomar decisiones sobre su trayectoria y sus proyectos. Hernando Calvo (2018) agrega que un proceso de cambio se explica por cambios metodológicos en la forma de aprender de los alumnos y en la práctica docente.

Por otro lado, en uno de los casos se plantea desde el equipo directivo que visita a la escuela una pregunta que invita a la reflexión: “¿Cómo pensar una visión integrada entre tradición e innovación?” (Producción escrita de INSU., actividad n°3a). En esta línea de reflexión, otro de los directivos plantea que:

Las inquietudes de los alumnos nos llevan a seguir pensando que debemos prestar atención al desarrollo de las clases, al día a día (...) Los proyectos por un lado y las clases tradicionales por otro, no terminan de dar los frutos esperados (Producción escrita de SG., actividad n°3b).

En este punto, se retoma la propuesta de Rivas (2017) acerca de un proceso de innovación que no implica desechar las prácticas anteriores, sino realizar nuevas combinaciones que amplíen y enriquezcan la matriz escolar tradicional. Tanto Rivas (2017) como Calvo (2018) argumentan que es necesario que los actores involucrados asocien el proceso de cambio con la idea de que han trabajado de manera errónea hasta el momento. Por el contrario, plantea que la modificación de las prácticas es un recurso para hacer frente a los cambios sociales y culturales. En esta línea, un fragmento de una de las producciones analizadas plantea “provocar la búsqueda, la confrontación con fundamentos y tomar al error como motor de nuevos aprendizajes” (Producción escrita de ST., actividad n°3a). Desde este enfoque, la reflexión acerca del cambio de la matriz colabora para construir sobre lo que ya existe en pos de alcanzar una transformación significativa.

A lo largo de las producciones es posible identificar algunas ideas que giran alrededor de la propuesta de generar un cambio en la matriz:

[Los alumnos] nos comparten sus impresiones de cómo debería ser el cambio en la escuela, haciendo hincapié en la disposición del aula para que favorezca el trabajo grupal y en los debates como forma de abordar los contenidos, etc. Insistieron en que en las clases siempre se desarrollan de la misma manera, comentario avalado por la rectora que habla de “clases tradicionales” (Producción escrita de SG., actividad n°3a).

Con algo de timidez, alguno expresa la necesidad de poder establecer otros tiempos de trabajo que no estén marcados por la hora cátedra. Pensar también en otros espacios de trabajo (Producción escrita de SG., actividad n°3a).

[A los docentes] les gustaría cambiar la disposición de los bancos por formas más circulares que fomente el verse las caras y poder participar más activamente (no tenerle miedo al “caos creativo”) (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

Estos pasajes son evidencias de una reflexión acerca de la instancia de reescribir la educación de la que habla Rivas (2017) para dar vida a nuevas concepciones sobre educación que den sentido al aprendizaje de los alumnos. Retomando su postulado, esto implicaría dejar atrás un “modelo disciplinado y homogéneo, donde se memorizan contenidos, a un sistema flexible y personalizado donde se aprenden capacidades para actuar” (Rivas, 2017: 63). Es posible vincular las reflexiones expuestas en los pasajes con lo planteado por Rivas (2017) acerca del trabajo de descomponer y modificar la matriz tradicional. Según el autor, este trabajo requiere poner en cuestión los modos de enseñanza, la manera de aprender de los alumnos, preguntarse por qué disfrutan de aprender de una manera y no de otra. Adicionalmente, señala como rasgos de escuelas innovadoras aquellas en donde prima la idea del alumno protagonista y autónomo, el aprendizaje dialógico entre alumnos donde todos aprenden y participan, en un clima de empatía y diálogo o la promoción de la creatividad y la originalidad. Como se ha demostrado, estas, son todas propuestas que aparecen explícita e implícitamente en las producciones analizadas.

Por último, en esta primera parte de la actividad 3 se encuentra una referencia constante a la importancia de la participación de toda la comunidad en el proceso de innovación. En gran parte de las producciones, se menciona el ánimo innovador que atraviesa a todos miembros de las escuelas:

El equipo directivo se sintió interpelado, lo cual generó un intercambio con los docentes, a quienes les preguntaron sobre los posibles cambios que creían conveniente implementar en la institución (Producción escrita de SJVP., actividad n°3a).

[Los docentes] destacan el gran "acompañamiento de las autoridades, propiciando la accesibilidad a diversos recursos, necesarios para la vida institucional. (Producción escrita de SJVP., actividad n°3a).

Desde lo Pedagógico, comenzaste a direccionar con delicadeza, la escuela, hacia el cambio. Estás armando un equipo de docentes con aquellas cabezas más flexibles, innovadoras y motivadoras. (Producción escrita de PSJ., actividad n°3a).

Sería importante que los alumnos que participaron en “aulas creativas” puedan transmitir sus testimonios de la experiencia para entusiasmar y motivar a los jóvenes de los primeros 2019 que transitarán la innovación. (Producción escrita de INSU., actividad n°3a).

[Se registra un] fuerte compromiso de muchos de sus docentes y su deseo de generar propuestas de cambio (Producción escrita de ST., actividad n°3a).

Las investigaciones sostienen que la reflexión que se busca promover ocurre en comunidad, en interacción con otros y que se encuentra enmarcada en un proceso de acompañamiento por parte de un equipo directivo. En efecto, cuando la reflexión se lleva a cabo sin una adecuada guía, sin una práctica habitual, sin encontrarle el sentido, se corre el riesgo de que los docentes la convierten en un ritual, vacío de contenidos, al servicio de una demanda externa de una tarea que tienen que cumplir. Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, se retoma la propuesta de Fullan (2001) que resalta la importancia de que todos los individuos involucrados comprendan la importancia del cambio desde su rol para llevar adelante un cambio educativo profundo y poderoso. A su vez, Hernando Calvo (2018) reconoce que la capacidad de generar un equipo docente que se une en un proceso de cambio es uno de los rasgos de las escuelas innovadoras. El autor agrega que las escuelas innovadoras toman al conjunto del centro educativo como unidad de cambio y mejora, y de este modo contribuyen con la mejora y la transformación del entorno en el que se encuentran.

### Actividad 3.b

En segundo lugar, para ahondar en la última parte de la actividad, hemos planteado la siguiente pregunta: si aparecieran, ¿qué rasgos de la innovación o del proceso de cambio aparecen en la bitácora “salir para volver a mirar mi escuela”? En las producciones analizadas se describe a la visita de otra escuela como una experiencia que habilitó a la reflexión y que permitió reconocer las fortalezas propias de cada escuela, los aspectos a seguir trabajando, profundizando o revisar e incluso llevó al planteo de nuevos interrogantes. En efecto, en muchos casos se señala la similitud encontrada entre las situaciones a resolver en las distintas escuelas. Calvo (2018) hace hincapié en el intercambio entre las distintas experiencias de las escuelas que innovan para aprender de procesos ajenos y construir la propia transformación.

En línea con lo planteado por Rivas (2017) acerca de la innovación como intervención en la motivación de los alumnos para aprender, se retoman algunas reflexiones de los directivos acerca del lugar que ocupan sus alumnos en el proceso de cambio:

El diálogo con algunos alumnos (...) me confirma en la necesidad de generar cambios que los impliquen afectiva y efectivamente, que los motiven o despierten su interés. Actividades que le den mayor protagonismo y participación a los alumnos respecto de su aprendizaje (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Necesitamos poner al alumno en otro lugar mucho más activo (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Los alumnos quieren que los hagan pensar y que los pongan “en movimiento”. (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Me interpela sin duda la desmotivación o lejanía que sienten los alumnos en algunas materias respecto de su aprendizaje.(Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Estos fragmentos dan cuenta de un proceso de reflexión acerca del cambio escolar que está orientado a la búsqueda de movilizar el deseo de aprender de los alumnos, colocándolos en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como protagonistas y con una participación activa que los invite a la acción y les otorgue autonomía. Según Calvo (2018) y Rivas (2017) estos son rasgos de la innovación propios es aquellas escuelas definidas como innovadoras. Para esto, como se ha mencionado, Rivas (2017) propone que es necesario reconfigurar la matriz educativa tradicional y alterar los elementos que apagan el deseo de aprender de los alumnos para combinarla con nuevos elementos enriquecedores. En las producciones de los directivos se hace referencia a esta propuesta de modificar rasgos de la matriz escolar vigente para llevar adelante el proceso de cambio:

Esto llevará inevitablemente a repensar el proceso de evaluación y enriquecer nuestros formatos actuales hasta introducir otros nuevos (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Habrá que revisar usos, “culturas institucionales” que se apropian de espacios (Producción escrita de PSJ., actividad n°3b).

Adicionalmente, se mencionan algunos cambios concretos para llevar adelante, tales como el trabajo interdisciplinario, el trabajo por proyectos, el trabajo colaborativo, la variación del espacio áulico y el rediseño edilicio que permita incorporar las nuevas ideas. Estos cambios aparecen entre aquellas piezas del rompecabezas de la educación que, según Hernando Calvo (2018), se encuentran presentes en las buenas prácticas que caracterizan los procesos de innovación estudiados.



Por otro lado, desde la bibliografía se hace hincapié en la importancia de definir los aspectos esenciales del proceso de innovación según el propósito que se anhela, un propósito que atraviese el proceso de reflexión, acción y evaluación. No obstante, esta idea se diferencia de una planificación estructurada y prescriptiva. Más específicamente, Rivas (2017) explica que es necesario que el punto de partida para el proceso de innovación sea el propósito acerca de aquello que se quiere lograr con los estudiantes. Al respecto, aparecen en las producciones analizadas reflexiones acerca de los aspectos recién descritos:

Me invita a “planificar” el cambio. Esto supone pensar y fijar permanentemente los espacios de intervención para que la construcción de los “proyectos y/o propuestas” sean progresivos y escalonados pero constantes y sostenidos en el tiempo (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Una vez más, confirmo que la innovación no pasa por el uso de la tecnología. Es necesario ser creativos, y, sobre todo, tener claridad sobre qué impacto queremos lograr en nuestros alumnos y el entusiasmo que lo hará posible (Producción escrita de SG., actividad n°3b).

Asimismo, se hace mención en uno de los casos de que “más allá de que apuntemos a lo óptimo, será importante tener en claro que será un proceso con marchas y contramarchas” (Producción escrita de PSJ., actividad n°3b). En este punto se retoma la idea de que el proceso de innovación implica un aprendizaje y una construcción conjunta sobre las prácticas pasadas para enriquecer las futuras.

Cabe detenerse, en la referencia a la tecnología realizada en el último pasaje citado. Hernando Calvo (2018) argumenta que la innovación no se da por la abundancia de recursos materiales, sino por un proceso de cambio metodológicos. Con relación a esto, en otra de las producciones analizadas se menciona: “Sin un cambio de mentalidad, los mayores recursos tecnológicos o una distribución espacial distinta de los alumnos en un aula, serán solo cambios vacíos” (Producción escrita de PSJ., actividad n°3b). En el marco de la presente investigación, el alcance de estos cambios metodológicos y del mencionado “cambio de mentalidad” puede vincularse con la esencia de la práctica reflexiva como una forma de poner de manifiesto la propia epistemología personal que está implícita en nuestras acciones para ponerla en cuestión (Camillioni, 2017). Con esto la autora hace referencia un sistema de creencias personales que se coordinan formando las teorías que orientan las decisiones del sujeto que las desarrolla.

Asimismo, lo expuesto en los fragmentos anteriores puede vincularse con la importancia del involucramiento de la comunidad en el proceso de cambio. En algunas producciones se plantean interrogantes tales como: ¿qué medidas pueden ser útiles para generar “una estela” motivadora que permita iniciar el proceso innovador dentro de la

institución? ¿cómo sensibilizar a la comunidad respecto del proceso de cambio? ¿cuál es el camino de inicio, la vía más conveniente para acceder a la innovación? ¿qué condiciones estructurales, materiales y humanas serán necesarias prever para la implementación del proceso innovador? (Producción escrita de SJVP., actividad n°3b). Desde la bibliografía se hace hincapié en la importancia de que los cambios ocurran en comunidad mediante la existencia un sentido de pertenencia de todos los actores involucrados en el proceso de innovación para favorecer el cambio. En este punto, si bien en las producciones aparecen cuestionamientos como los mencionados previamente, se avanza en reflexiones que se acercan a responder las preguntas planteadas:

Es necesario motivar y aprovechar la iniciativa de los educadores claves como impulsores de cambios y de propuestas innovadoras “testigo” que permitan ver al resto que este proceso es posible (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Es importante ser receptivos como líderes del cambio y ser gestores de espacios que faciliten el encuentro (también de ser posible, de buscar recursos destinados a tal fin). El cambio es con otros no podemos hacer esto solos (Producción escrita de ST., actividad n°3b).

Valorar lo que sí tenemos y es una fortaleza: un equipo comprometido, capacitado que quiere al colegio y apuesta al Proyecto Eutopía, sumado a que hay muchos docentes con una actitud positiva para el cambio (Producción escrita de PSJ., actividad n°3b).

Pensar un proyecto de innovación para nuestra escuela en donde todos nos identifiquemos con el mismo (Producción escrita de SG., actividad n°3b).

A partir de los pasajes citados se refuerza lo planteado por Fullan (2011) acerca de la importancia de que todos aquellos que participan de los procesos de innovación comprendan la importancia del cambio desde su rol y comiencen a pensar ideas acerca de lo que pueden hacer desde su lugar para favorecer el proceso. Hernando Calvo (2018) menciona que una de las características de los procesos de innovación es la capacidad de generar un equipo docente humano que se une en un proceso de cambio. Por último, tomando lo explicitado en los fragmentos citados, Gvirtz (2007) sugiere que, en un contexto de transformación escolar, los equipos directivos modifiquen el modo de liderar de manera tal que colabore con las personas que dependen de ellos y con las circunstancias de cambio que atraviesa la escuela.

## Actividad 5

En tercer y último lugar, ahondaremos en lo producido por los equipos directivos participantes del proyecto Eutopía para la actividad 5. En esta actividad se invita a los directivos a realizar un registro y reflexión de lo sucedido en el último Espacio de Mejora

Institucional (EMI). Teniendo en cuenta esto, para organizar análisis de las producciones se ha planteado la siguiente pregunta: Si aparecieran, ¿qué rasgos de la innovación aparecen en la reflexión sobre la EMI?

Las producciones correspondientes a esta actividad están atravesadas por una referencia a la innovación muy clara. En la mayoría de los casos, durante los Espacios de Mejora Institucional se reflexionó con los docentes alrededor de temáticas vinculadas al significado del proceso de innovación. En efecto aparecen en las reflexiones analizadas cuestiones vinculadas él. Retomando el significado de innovación propuesto por Rivas (2017) y Hernando Calvo (2018), en la mayoría de los casos se menciona la idea de tener que romper con las estructuras tradicionales y desaprender los modos de enseñar. Más aún, en línea con lo planteado por Rivas se plantea que innovar implica que los docentes se involucren con sus alumnos y con su historia, habilitando el lugar a que ellos desplieguen sus saberes previos. En uno de los casos se explicita que “se están empezando a romper estructuras que eran la excusa para no hacer” (Producción escrita de MD., actividad n°5), que es necesario cambiar las prácticas en la escuela. Más específicamente, se propone:

Ubicar al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje, propuestas que lo convoquen emocionalmente y lo desafían intelectualmente (Producción escrita de ST., actividad n°5).

Recrear sustantivamente los modos de abordaje de la enseñanza, cambios metodológicos y didácticos, hacia una cultura colaborativa (trabajo en equipo) (Producción escrita de ST., actividad n°5).

Favorecer la diversidad de opciones formativas en función de los intereses de los estudiantes, formatos pedagógicos que promuevan la autonomía y la toma de decisiones (Producción escrita de ST., actividad n°5).

Impactar fuertemente en las rutinas escolares, cambios que transformen la experiencia escolar (Producción escrita de ST., actividad n°5).

Reconocer al estudiante inmerso en una cultura digital, nuevos lenguajes expresivos en escenarios de aprendizaje con alta disposición tecnológica (Producción escrita de ST., actividad n°5).

Asimismo, uno de los directivos señala: “Me sorprendió gratamente que en la lluvia de ideas TODOS coincidimos en la necesidad de un modelo de cambio basado en un verdadero proyecto interdisciplinario basado en una experiencia de aprendizaje en servicio” (Producción escrita de SG., actividad n°5). Adicionalmente, se hace referencia a la necesidad de modificar la distribución del tiempo y el espacio, de capacitar a los docentes y colocar a los alumnos como protagonistas, de vincular los contenidos entre materias y de vincular estos contenidos con las situaciones de la vida cotidiana de los alumnos. Estas cuestiones se encuentran en línea con lo planteado por Hernando Calvo

(2018) y Rivas (2017) sobre las características innovadoras de las buenas prácticas estudiadas y de una innovación que lleve a que los alumnos puedan adquirir capacidades y saberes para actuar y transformar su destino.

Sin embargo, en algunos casos se hace referencia a las dificultades que se presentan en los procesos de innovación. Se plantean aspectos tales como la falta de espacio y recursos para implementar mejoras en las prácticas. Esto podría cuestionarse desde la perspectiva de Hernando Calvo (2018) que sostiene que la innovación no se da por la posesión de recursos materiales sino por la metodología que se utiliza (modos de trabajo, decisiones, procedimientos).

Asimismo, en las producciones analizadas se vuelve recurrente la idea de la participación de la comunidad escolar en el proceso de cambio. En muchos casos los directivos se preguntan junto con los docentes acerca de su participación en la innovación. Las respuestas plantean cuestiones vinculadas a la flexibilización de sus ideas y su cultura frente a los cambios emergentes para colaborar con la construcción de la red del cambio, resaltando la importancia de trabajar todos juntos. Asimismo, en otros casos de destaca:

En esta oportunidad la EMI nos permite pensarnos como los educadores de la escuela que queremos tener, aunque aún no sepamos cómo hacerlo (Producción escrita de A., actividad n°5).

Esto, retoma la idea de Fullan (2011) acerca de la importancia de que cada actor dentro del proceso de innovación tenga claro cuál es su lugar en él y sepa de qué modo actuar para colaborar. Es pertinente también lo planteado por la bibliografía acerca de que la reflexión y el cambio ocurren con otros.

A la vez, resulta interesante detenerse en algunos de los casos en donde se menciona una actitud reticente por parte de los docentes. Sin embargo, los distintos equipos directivos dieron espacio a que se planteen sus temores e hicieron hincapié en entender al proceso de innovación como un aprendizaje en el que estarán acompañados por los directivos y en el que cabe incorporar al error como parte del proceso. Asimismo, en uno de los casos se señala que innovar no implica “desterrar todo lo que hacemos” (Producción escrita PSJ., actividad n°5). Hernando Calvo (2018) aclara que es necesario contemplar el riesgo de que los actores de cambio vean en la transformación un “insulto” a sus prácticas. Rivas (2017) agregaría en este punto que el proceso de innovación no se trata de borrar el pasado ni de que las prácticas se han realizado de manera errónea. Por el contrario, se trata de realizar nuevas combinaciones que den vida a nuevas concepciones de aprendizaje y a una nueva matriz.

Por último, en esta actividad se hizo referencia a la importancia de documentar las actividades realizadas. En este punto, Hernando Calvo (2018) señala que las escuelas innovadoras poseen un éxito documentado que permite que otras escuelas puedan aprender de ellas y atravesar procesos de transformación compartidos. En esta línea, en la mayoría de las producciones analizadas se menciona lo enriquecedor que resultó el trabajo en la EMI con experiencias innovadoras de otras partes del mundo. Se señala que favoreció el involucramiento de los docentes y los ayudó a pensarse en un proceso de cambio que no es aislado. Asimismo, se señala que este tipo de trabajo permitió:

Contextualizar el proceso macro de innovación, a nivel internacional, para potenciar la propuesta innovadora en nuestra escuela (Producción escrita de INSU., actividad n°5).

Favorecer la diversidad de miradas que problematicen la cultura escolar y, a la vez posibiliten la inmersión en el proceso de innovación escolar (Producción escrita de INSU., actividad n°5).

Así, cabe retomar la metáfora de Hernando Calvo (2018) acerca de un gran rompecabezas de escuelas innovadoras en el que cada una conforma una ficha diferente o una experiencia innovadora que se habilita a que otras escuelas que poseen iguales problemas y precisan un cambio similar puedan recoger experiencias y aprender de procesos ajenos para construir su propia transformación.

#### La mirada desde cada escuela

En este apartado se llevará adelante un análisis vertical de las producciones de cada escuela mirando la continuidad a lo largo de todas las actividades para cada escuela. En otras palabras, se mirará el camino recorrido por escuela desde una perspectiva que pone atención en los rasgos de la innovación que se abordaron en cada caso a lo largo de las actividades. Desde este enfoque se entiende a los rasgos como líneas o formas que componen y caracterizan, en este caso, al concepto de innovación. En otras palabras, en el análisis se ahondará en aquellos indicios que se identifican en las producciones que pueden dar forma y delimitar el concepto de innovación.

Teniendo en cuenta lo analizado en la sección anterior, cabe detenerse en la recurrencia. Es pertinente recordar que las actividades se realizaron en un orden temporal secuencial comenzando por la actividad 3 y finalizando por la 9. Esto ocurrió en todas las escuelas. Se han identificado en el recorrido de las producciones de las escuelas que hay ciertos rasgos de la innovación que están privilegiados respecto de otros.

En este punto, resulta necesario retomar lo señalado en el análisis horizontal donde se pone en evidencia que las producciones de los directivos se encuentran estrechamente vinculadas con las distintas concepciones acerca de la innovación y de los procesos de cambio escolar propuestas por Fullan (2001), Rivas (2017) y Hernando Calvo (2018). En efecto, hay dos rasgos de la innovación que aparecen de manera recurrente a lo largo de las actividades analizadas para todas las escuelas y atraviesan las reflexiones desde un lugar privilegiado.

En primer lugar, como se evidencia en el apartado anterior, las reflexiones de los directivos hacen hincapié en la necesidad de modificar aquello que Rivas (2017) denomina “la matriz escolar tradicional”. Se hace referencia a este planteo, tanto desde la voz de los directivos como de los alumnos y docentes. Más aún, en la mayoría de los casos, se hace explícita la relación entre los cambios en la matriz escolar, el alumno como protagonista y la importancia de encontrar un sentido al aprendizaje. En otras palabras, en línea con la propuesta de Rivas (2017) se plantea de manera recurrente a la innovación como la modificación de la matriz escolar tradicional. Se propone realizar nuevas combinaciones para despertar el deseo de aprender de los alumnos, mejorar sus procesos vitales y ponerlos en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernando Calvo, 2018).

En segundo lugar, en todos los casos se menciona la búsqueda por integrar a la comunidad en el proceso de innovación. Adicionalmente, se señalan los interrogantes que plantean los directivos acerca de esto, sobre su rol al acompañar a toda la comunidad escolar o qué estrategias llevar a cabo para que todos se sientan parte del cambio. Desde la bibliografía se refuerza la necesidad de que toda la comunidad participe del proceso de cambio incluso se resalta la importancia de que cada actor involucrado en el proceso de innovación encuentre en él un sentido de pertenencia y tenga claro cuál es su rol (Fullan, 2011). Sin embargo, las reflexiones dan cuenta de un especial detenimiento en esta cuestión y parecen avanzar un paso más allá. Más específicamente, no solo se detienen en las cuestiones recién mencionadas, sino que mencionan la importancia del “compartir con otros”, del valor de la reflexión conjunta acerca el proceso de innovación. Se identifica entonces, en todas las producciones y a lo largo del camino de las escuelas, la referencia a las relaciones vinculares entre los equipos involucrados que enriquece la reflexión acerca del proceso de innovación.

## Conclusiones

Para finalizar, retomando lo analizado en los apartados anteriores, se presentan algunas ideas finales. En primer lugar, se retomará la definición de innovación de Aguerrondo (2002) en la que, en concordancia con Hernando Calvo (2018) y Rivas (2017) se sostiene que la innovación es un proceso que requiere de formulación previa en donde se definan los aspectos esenciales persiguiendo un propósito específico. Sin embargo, diferencian esto de una planificación estructurada y prescriptiva del proceso de innovación. En esta línea, resulta interesante considerar que desde el Proyecto Eutopía se propone a través de estas actividades la búsqueda por planificar el cambio, pero no desde un lugar prescriptivo sino invitando a la reflexión. Específicamente, en el análisis llevado a cabo se evidencia que el proceso de reflexión de los equipos directivos está atravesado por los propósitos del cambio escolar vinculados con la innovación.

A su vez, tanto el análisis horizontal por actividades, como el análisis vertical por escuela, dan cuenta de la presencia de diversos rasgos de la innovación en las producciones de los directivos que se corresponden con lo planteado desde la teoría, (Fullan, 2011; Hernando Calvo, 2018; Rivas, 2017) tanto vinculados al significado del proceso de innovación o de escuela innovadora como los cambios concretos que implican en la práctica y en la forma de concebir la educación, así como también cuestiones vinculadas al lugar que ocupa cada actor involucrado en el proceso de innovación.

Cabe detenerse en este último rasgo. Como se indicó previamente, existe en la bibliografía la mención de ciertos rasgos de la innovación vinculados a un equipo docente que se encuentre involucrado en el proceso de cambio y una comunidad escolar que sea consciente de su rol y de las acciones que debe llevar a cabo para favorecer el cambio. No obstante, se destaca en los dispositivos analizados la importancia de los lazos establecidos entre los actores involucrados en el proceso de innovación mencionando la riqueza promovida por la reflexión conjunta. Más aún, el análisis realizado evidencia que la reflexión compartida entre docentes, alumnos y directivos, tanto en las visitas a otras escuelas como en los Espacios de Mejora Institucional, favorecen la reflexión acerca de la innovación. Ahora bien, las investigaciones acerca de la práctica reflexiva destacan la importancia de que la reflexión ocurra en comunidad y en interacción con otros para favorecer los procesos reflexivos. Sin embargo, cabe preguntarse si desde las corrientes teóricas que trabajan acerca de la innovación se ha investigado acerca del valor de la

cuestión vincular construida entre los distintos actores involucrados en el cambio para favorecer los procesos de innovación.

Por último, como se señaló en el capítulo anterior, el análisis precedente constituye una evidencia de que las producciones de los directivos de las escuelas, enmarcadas en un portafolios, propician el trabajo reflexivo y dan cuenta de los procesos de reflexión transitados. Esto refuerza los postulados de Rodríguez (1996) y Anijovich (2013) acerca de los portafolios como estrategia para favorecer la reflexión de manera tal que den cuenta de lo aprendido y lo trabajado sobre las propuestas realizadas.



Universidad de  
**San Andrés**



## CAPÍTULO 7

### LA GESTIÓN REFLEXIVA DEL CAMBIO

Para finalizar con el análisis de la presente investigación, se colocará el foco en la gestión escolar, analizada en clave de práctica reflexiva y enmarcada en un contexto de cambio escolar. En este apartado se busca analizar las perspectivas que construyen los directivos durante el proceso de reflexión acerca de sí mismos y de su rol como promotores de cambio. Al igual que el resto de los capítulos, la propuesta está enmarcada en el objetivo general de la investigación: analizar sobre qué reflexionan los directivos de escuela que están en un proceso de cambio escolar en el marco del proyecto Eutopía.

El análisis parte de considerar al directivo como un agente esencial en el proceso de cambio, entendiendo que pone en juego procesos reflexivos. En este marco, se abordarán las producciones de los directivos tratando de analizar qué piensan acerca de la gestión escolar, qué reflexionan al respecto y qué acciones buscan llevar a cabo en relación con su lugar de directivos en el proceso de cambio.

Figura 3. La relación entre práctica reflexiva y gestión escolar



Fuente: elaboración propia.

Resulta necesario retomar lo planteado en los apartados anteriores acerca de la gestión escolar y su vínculo con la práctica reflexiva como un aspecto clave en el que enfocarse a la hora de atravesar un proceso de cambio. Primeramente, Gvirtz (2007) y Romero (2013) establecen un vínculo entre la gestión y la mejora escolar. Explican que el trabajo del equipo directivo es un factor clave que diferencia unas escuelas de otras. Asimismo, en relación con el cambio escolar, se plantea que la gestión es la que promueve una mejora auténtica que haga de la escuela un proyecto con nuevos caminos posibles. Por su parte, Fullan (2011) señala que el rol del directivo es fundamental a la hora de desarrollar la capacidad de una escuela para abordar el cambio. En esta línea, Gvirtz (2007) propone que liderar implica “crearse a sí mismo” por lo que, en un contexto de transformación escolar, esto implica ir modificando el modo de liderar para colaborar con las personas que dependen del líder y con las circunstancias de cambio que atraviesa la escuela. Romero (2013) agrega que uno de los desafíos de la gestión escolar es la transformación de los sentidos y de las prácticas más arraigadas, es decir, la gramática escolar. En suma, entiende que el sentido de la gestión escolar es hacer de una escuela una buena escuela, alcanzado por medio de un saber que posee una dimensión tanto técnica como política.

A su vez, Fullan (2011) destaca que la capacidad de construir su trabajo de manera adaptativa a los desafíos y eventos inesperados que ocurren en sus escuelas es el rasgo central de los líderes que promueven el cambio educativo. Según el autor, esto se vincula a un aprendizaje constante que permite que cambien las actitudes, valores y creencias de una institución. Explica que la esencia de un líder transformador está en su capacidad de contagiar pasión en los otros a través de la acción. Es por esto que un liderazgo comprometido que sea capaz de distribuir poder, crear confianza e involucrar a todos los actores de la comunidad educativa para participar, es una de las claves para crear escuelas fuertes.

En esta línea, Hernando Calvo (2016) explica que el primer paso de toda innovación siempre empieza con una persona que actúa y que se comunica con otra, hasta formar un movimiento que abarca mucho más que una sola escuela. Carriego (2005), por su parte, describe el rol del director como mediador entre la institución y su contexto normativo, y entre la institución y el contexto social inestable en el que se encuentra inmersa la escuela. De este modo, los presenta como los encargados de que los cambios

sociales y técnicos de la sociedad en general se transformen en procesos de cambio escolares. Explica que, para llevar adelante esta tarea, es necesario que los líderes adquieran ciertas habilidades, específicamente, las de un profesional reflexivo (Carriego, 2005; Schon, 1998). Según Carriego (2005), esto se debe a que el contexto escolar implica enfrentarse con situaciones desafiantes e indeterminadas que requieren una aplicación de los conocimientos que no sea automática, sino que integre los conocimientos técnicos con la capacidad de reflexión.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, desde la perspectiva del liderazgo, se considera a la práctica reflexiva como la herramienta necesaria para identificar las problemáticas sociales vigentes e integrar los conocimientos técnicos y las experiencias prácticas. Es por esto que Domingo Roget (2013) plantea a la reflexión sobre la práctica como una postura permanente desde la gestión (Perrenoud, 2004).

En esta línea, Domingo Roget (2013) menciona la importancia del componente reflexivo que requiere el desempeño de la gestión para favorecer las prácticas. La autora destaca tres elementos que pueden estimular la reflexión: el elemento cognitivo, el crítico y el narrativo. Los tres se orientan a promover la práctica reflexiva de los docentes y directivos, desde la reflexión acerca del conocimiento docente, de los aspectos morales y éticos de la profesión y reflexionando por medio de la narración.

Las producciones de los directivos, enmarcadas en el portafolios, en línea con lo propuesto por Domingo Roget (2013), están orientadas a promover que la reflexión sea una actividad sistemática en la gestión del cambio escolar de las escuelas participantes del proyecto Eutopía. Partiendo de esto, a lo largo del presente capítulo se analizarán las producciones de los directivos correspondientes a la Actividad 3, llamada “Primera ronda de inmersión: un día en la escuela...” y compuesta por la “Bitácora Inmersiva 1: Un día en la escuela ...” y la “Bitácora Inmersiva 2: Salir para volver a mirar mi escuela” y la Actividad 5 titulada “Documentación y Reflexión sobre EMI “Empatizar”” y la Actividad 9: “Aprendizajes del Piloto” que ya fueron descritas<sup>12</sup>. Se ha diseñado un dispositivo de análisis<sup>13</sup> específico para llevar adelante el objetivo propuesto. Este orienta la interpretación de las producciones en clave de la percepción de los directivos acerca de su propia práctica como gestores escolares del cambio.

---

<sup>12</sup> Ver capítulo 4 “El Marco de la Investigación y los Aspectos Metodológicos”, pág. 26.

<sup>13</sup> Se presentan el dispositivo de análisis en el Anexo 3 de este mismo trabajo, pág. 85.

## La gestión del cambio como tema recurrente de reflexión

A continuación, se ahondará en el contenido de las producciones desde una mirada horizontal. Esto implica identificar ciertos tópicos en todas las producciones de cada actividad a la luz de las diferentes escuelas. Mientras que en los capítulos anteriores se realizó un recorrido por actividad, en este caso, el contenido será abordado a partir de las siguientes líneas temáticas: las narraciones de los directivos acerca de la gestión escolar y su reflexión al respecto y las acciones propuestas para llevar adelante la gestión del cambio escolar.

Cuadro 7. Rasgos recurrentes para cada una de las líneas temáticas abordadas.



La percepción del rol directivo	La reflexión acerca del propio rol	El accionar de la gestión directiva
<p>El directivo como acompañante y proveedor de las herramientas necesarias para el cambio.</p> <p>Una gestión que otorgue sentido al proceso de cambio.</p> <p>Líderes receptivos que guíen y escuchen a los docentes y generen equipos de trabajo motivados para generar nuevos proyectos.</p> <p>Gestión que promueva espacios de reflexión en comunidad.</p> <p>Gestión que favorezca un clima institucional agradable, el involucramiento de la comunidad y el sentido de pertenencia al proceso de cambio.</p> <p>Liderazgo que busque conocer las necesidades e inquietudes de los alumnos y fomenten su participación.</p>	<p>La gestión como un desafío de cambiar creencias y actitudes mediante el trabajo en equipo y superando obstáculos.</p> <p>Importancia de involucrar la participación de la comunidad y poniendo al alumno como protagonista.</p> <p>Para el involucramiento de la comunidad es necesario generar espacios de reflexión.</p>	<p>Promover desde la gestión cambios de infraestructura, en las estrategias de enseñanza y en la planificación de las clases.</p> <p>Promover experiencias que desafíen e interpelen a los alumnos.</p> <p>Construir un vínculo con la comunidad escolar.</p> <p>Fomentar la participación de los docentes más motivados.</p> <p>Generar espacios de reflexión.</p>

Fuente: elaboración propia

### La percepción del rol directivo

En primer lugar, las producciones de los directivos fueron leídas en clave de “¿qué piensan los directivos acerca de qué es gestionar?” La respuesta a esta pregunta se ha construido a partir del análisis realizado en este trabajo. Asimismo, en muchos casos, el

contenido de las producciones se puede vincular con lo señalado desde la bibliografía acerca de la gestión escolar en un contexto de cambio. En esta línea, se han identificado algunos rasgos que los directivos describen como parte de la gestión escolar. Por un lado, se hace referencia al lugar del directivo como encargado de cumplir una multiplicidad de roles y tareas. Más específicamente como guía, motivador o compañero. Se hace hincapié en un equipo directivo que acompañe y propicie los recursos necesarios para la vida institucional. En esta línea, se propone gestionar:

con firmeza, claridad, sustento en las decisiones y amabilidad en los modos (Producción escrita de PSJ., actividad n°3a)

con un rol orientador, facilitador con los docentes ayudándolos a buscar variables que se puedan cambiar y así poder concretar proyectos, por ejemplo (Producción escrita de PSJ., actividad n°3a)

Además, se hace hincapié en la importancia de ser líderes receptivos y que faciliten encuentros con los docentes, “generando espacios de capacitación que les permita cambiar la mirada y participar desde otro lugar”. (Producción escrita de MD., actividad n°5). En la mayoría de los casos se retoma la idea de que la gestión lleve tranquilidad a los docentes y propicie espacios para que puedan plantear sus temores y necesidades.

Aún más, en las producciones se estableció un vínculo entre el lugar del equipo directivo y el proceso de cambio. Se propone que sea la gestión quien otorgue un sentido al cambio. En este punto, los directivos presentan a las jornadas institucionales como oportunidades para repensar el proceso y diseñar la propuesta. En efecto, en algunos casos el objetivo principal de las jornadas era:

Problematizar la escuela actual, invitando a todo el cuerpo docente a repensar la escuela (Producción escrita de SJVP., actividad n°5).

Profundizar la interioridad docente desde un espacio de oración y reflexión personal (Producción escrita de INSU, actividad n°5).

Favorecer la diversidad de miradas que problematicen la cultura escolar y, a la vez posibiliten la inmersión en el proceso de innovación escolar (Producción escrita de INSU, actividad n°5).

Teniendo en cuenta las citas precedentes es posible identificar que los directivos consideran que parte de las tareas de la gestión escolar se encuentran vinculadas a propiciar espacios de reflexión que involucren al cuerpo docente. En este sentido, Domingo Roget (2013) presenta a la reflexión como una actividad sistemática en el accionar del equipo directivo y agrega que estos están a cargo de promover la práctica reflexiva de los docentes. Asimismo, Davini (1995) sostiene que “el trabajo reflexivo

grupal sistemático en situaciones en las que hay que poner en juego el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes” (131).

En relación con esto, en las producciones se hace referencia de manera reiterada a una gestión escolar que favorezca el involucramiento de la comunidad, el sentido de pertenencia y que propicie un clima institucional agradable. Se menciona el hecho de involucrar a todos los docentes en el proceso de cambio, generar autonomía y desarrollar estrategias para el trabajo en equipo. En muchos casos se resalta la riqueza de realizar reuniones semanales con el equipo directivo y entre los docentes promotores del cambio.

Más específicamente, en algunas producciones se resalta la importancia de:

Mantener un diálogo permanente con todos los actores que conforman la comunidad educativa y propiciar un lindo clima institucional que posibilite el trabajo en equipo y pensar un proceso de cambio en la escuela (Producción escrita de SG, actividad n°3b).

Buscar las estrategias para conectar a los docentes con su vocación de enseñar, contagiar entusiasmo y alegría (Producción escrita de SG, actividad n°3b).

Generar espacios de crecimiento personal y profesional (...) para motivar el cambio y pensar un proyecto de innovación para la escuela en donde todos nos identifiquemos (Producción escrita de SG, actividad n°3b).

Se considera que este modo de accionar habilita espacios para generar ideas y tomar decisiones en conjunto que construyen bases sólidas para la innovación. En todos los casos, el compromiso docente con una identidad compartida y el clima de trabajo distendido son identificados como el camino para facilitar el proceso de cambio. En uno de los casos se señala que “desde el equipo directivo se está sensibilizando a los diferentes actores de la comunidad para la implementación del proyecto Eutopía” (Producción escrita de MD., actividad n°3a). En este punto, Fullan (2011) explica que la esencia de un líder transformador está en su capacidad de contagiar pasión en los otros a través de la acción. Agrega que un liderazgo comprometido que sea capaz de distribuir poder, crear confianza e involucrar a todos los actores de la comunidad educativa para participar es una de las claves para crear escuelas fuertes. Como se evidencia en los pasajes citados, en las producciones no solo se destaca la importancia de que los directivos se vean interpelados por el cambio sino de que logren dialogar con los docentes acerca de los posibles cambios a implementar generando un proceso de trabajo y toma de decisiones compartido en el que todos se vean interpelados por el sentido del cambio.

Entre las tareas que se adjudican a la gestión escolar, las producciones evidencian un acento puesto en conocer las necesidades e inquietudes de los alumnos. En este punto, uno de los directivos expresa: “ni demagogia ni autoridad, la gestión es un difícil arte...”

(Producción escrita de PSJ, actividad n°3a). Más aún, se plantea la intención de generar experiencias que fomenten la participación creativa y autónoma de los alumnos, en donde se los considere como protagonistas de su propio aprendizaje. Al respecto se señala que:

Se deben variar las estrategias metodológicas y que los contenidos deben vincularse con la vida de manera de involucrar a los alumnos (Producción escrita de ST, actividad n°3a).

Se llevará a repensar el proceso de evaluación y enriquecer nuestros formatos actuales hasta introducir otros nuevos. (Producción escrita de ST, actividad n°3b).

De este modo, se puede sostener que una gestión efectiva es aquella que logra alcanzar un alto compromiso y participación docente en el proceso de cambio, con un equipo que tenga ganas e iniciativas para generar nuevos proyectos.

### La reflexión acerca del propio rol

Ahora bien, en relación al análisis realizado acerca de las narrativas de los directivos sobre el significado de la gestión escolar, es posible distinguir algunas reflexiones que estos hacen al respecto. Por un lado, se recupera la idea de Fullan (2011) acerca de un liderazgo que logre construir su trabajo de manera adaptativa a los desafíos y eventos inesperados que ocurren en sus escuelas en un contexto de aprendizaje constante que logre cambiar las actitudes, valores y creencias de una institución. En esta línea, en las producciones analizadas se propone un equipo directivo que sea “permeable a nuevos roles y a nuevos espacios de participación e intercambio” (Producción escrita de A., actividad n°9). Más aún, otros plantean:

El cambio genera inseguridad, pero trabajando juntos tenemos la oportunidad de generar una propuesta superadora a la actual (...) necesitamos trabajar en equipo para cambiar las prácticas (Producción escrita de SJVP, actividad n°5).

Se necesita formación y capacitación para liderar el cambio (Producción escrita de SJVP, actividad n°5).

Más allá de que apuntemos a lo óptimo, será importante tener en claro que será un proceso con marchas y contramarchas (Producción escrita de PSJ, actividad n°3b).

Creemos que es factible un trabajo colaborativo de gestión, compartir proyectos o simplemente escucharnos, aconsejarnos (Producción escrita de PSJ, actividad n°3b).

No estamos solos, si se trabaja en equipo (...) las experiencias de otros colegas pueden ser enriquecedoras y motivadoras (Producción escrita de PSJ, actividad n°9).

Cada institución tiene sus fortalezas y debilidades, y el compartirlas, humaniza las instituciones y enriquece a quienes las conocen, generando un escenario donde cada equipo directivo gana en confianza, a partir del trabajo en red potenciado por el conjunto de escuelas (Producción escrita de SJVP, actividad n°3a).



A partir de los pasajes citados, es posible pensar que los directivos son conscientes de los desafíos inherentes a la gestión escolar en un contexto de cambio. Ahora bien, los pasajes dan cuenta de una estrecha relación construida entre el trabajo en equipo y la posibilidad de superar los obstáculos que se presenten a lo largo del proceso de cambio. Se explicita en uno de los casos “los espacios de participación nos permiten crear lazos con otros, conformar redes (...), nos permite pensarnos como los educadores de la escuela que queremos tener, aunque no sepamos cómo hacerlo” (Producción escrita de A., actividad n°5). En esta línea, se retoma lo planteado por Gvirtz (2007) acerca del liderazgo como una instancia para crearse a sí mismo. En efecto, se evidencia en las producciones un liderazgo que se va moldeando en torno a las circunstancias de cambio que atraviesa la escuela y las necesidades del equipo de docentes y de la comunidad escolar.

Asimismo, en línea con las consideraciones acerca de qué es la gestión escolar, es posible identificar reflexiones acerca de la importancia de la participación de la comunidad y el lugar del alumno como protagonista en el proceso de cambio. Aparecen cuestionamientos tales como “¿Estamos logrando sensibilizar a nuestra comunidad respecto de la necesidad del cambio?”, “Me quedo pensando en cómo lograr contagiar a la mayor cantidad posible de docentes el entusiasmo” (Producción escrita de MD., actividad n°3b) o “¿Cómo generar un cambio participativo donde buena parte de la comunidad escolar pueda aportar su voz en el diseño del cambio?” (Producción escrita de SJVP., actividad n°3a). En todos los casos se menciona la importancia de generar un buen clima institucional desde la gestión, acompañando y capacitando la tarea docente y escuchando las inquietudes y necesidades de los alumnos. Se plantea un anhelo por mejorar “el modo de incentivar a los docentes” y por empezar a generar autonomía en los alumnos. Más específicamente, se hace referencia a la búsqueda de:

Comunicar adecuadamente el valor intrínseco del proyecto de manera que alumnos y la comunidad toda se comprometan y se sientan motivados a la participación. Incorporar gradualmente y en la medida de lo posible la libertad creadora y la voz de los alumnos (Producción escrita de A., actividad n°9).

Propiciar espacios (con cierta periodicidad) de construcción o apropiación de las propuestas de cambio por parte de pequeños grupos de trabajo o de encuentro conmigo para el seguimiento de las mismas (características del proyecto, alcances, dificultades que vayan surgiendo, etc) (Producción escrita de ST, actividad n°3b).

En este sentido, tomando el análisis precedente, se retoma lo planteado por Fullan (2011) que describe la esencia de un líder transformador como la capacidad de contagiar pasión en los otros a través de la acción. Destaca la importancia de que los líderes sean

capaces de distribuir poder e involucrar a todos los actores de la comunidad educativa. Esta premisa concuerda con la relevancia del trabajo en equipo identificada en las producciones.

Adicionalmente, se convoca a Davini (1995), que sostiene que “el trabajo reflexivo grupal sistemático en situaciones en las que hay que poner en juego el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes” (131). Cabe construir un vínculo entre la creación de instancias de reflexión sistemáticas e involucramiento de la comunidad en el proceso de cambio. En este punto, en una de las producciones se sostiene: “aprendimos que es importante volver a mirar nuestros procesos, para analizarlos y sacar conclusiones” (Producción escrita de MD., actividad n°5).

A la vez, Romero (2013) afirma que uno de los desafíos de la gestión escolar es la transformación de los sentidos y de las prácticas más arraigadas, es decir, la gramática escolar. Las producciones evidencian que los directivos se proponen trabajar en el sentido de pertenencia y la desconexión de algunos docentes. Sin embargo, los directivos se muestran sorprendidos ante la aceptación de los docentes más antiguos a nuevas sugerencias, dejando de lado actitudes de resistencia a nuevas propuestas. Más aún, algunos directivos agregan:

Los docentes comparten la necesidad de generar cambios en las estrategias de enseñanza, aunque no todos proyectan el mismo alcance respecto de la transformación de su rol y del aula. Plantean obstáculos realistas (respecto de tiempos y recursos). Algunos frente a esto se paralizan, otros se resignan y los más motivados plantean alternativas más allá de estos obstáculos. Me plantea el desafío de cómo involucrar a los educadores que “resisten pasivamente” al cambio porque llevan mucho tiempo haciendo las cosas de una determinada manera, o porque no lo creen posible (...) o lo entiendan de manera superficial (Producción escrita de ST, actividad n°3b).

Aprendimos que no hay que dar por supuestas creencias. Recordar que el cuerpo docente va cambiando con los años. Que en un clima relajado y cuando se comparte la información, la gente se entusiasma y se enriquece el trabajo de todos (Producción escrita de PSJ, actividad n°5).

De este modo, teniendo en cuenta lo planteado por Romero (2013), los hechos recién descritos pueden entenderse como indicios de una gestión escolar sólida que ha logrado transformar el sentido de las prácticas.

### El accionar de una gestión reflexiva

Por último, se ahondará en las acciones propuestas por los directivos al respecto de lo reflexionado. Se ha podido identificar en la mayoría de ellas una serie de propuestas para llevar a la práctica que surgen de lo reflexionado. En muchos casos se menciona el

objetivo de promover desde la gestión un mejoramiento de los instrumentos de planificación, evaluación y documentación de los proyectos con un planteamiento claro de los objetivos. Adicionalmente, los directivos se proponen incorporar en sus escuelas estrategias de enseñanza que promuevan el protagonismo de los alumnos y los desafíe a involucrarse en los proyectos. Incluso plantean muchos proyectos de modificar las condiciones edilicias de las escuelas, variando el espacio áulico y el modo en que se desarrollan las clases. Más aún, los directivos identifican la necesidad de “generar cambios que los impliquen [a los alumnos] afectiva y efectivamente, que los motiven o despierten su interés. [Promover] Actividades que le den mayor protagonismo y participación a los alumnos respecto de su aprendizaje” (Producción escrita de ST, actividad n°3b).

En esta línea, y en concordancia con las temáticas trabajadas alrededor de las categorías de análisis precedentes, muchas de las acciones propuestas se orientan a la construcción de un vínculo con la comunidad escolar. Se hace hincapié en la fluidez de la comunicación de las responsabilidades y tareas de cada uno de los actores dentro del proceso de cambio generando espacios de reunión entre los docentes y fomentando la participación de las familias. A su vez, se plantea desde la gestión escolar poner atención en aquellos docentes que están motivados e implicados en el proceso de cambio para que lleven adelante iniciativas en otros espacios y puedan ejercer su liderazgo.

Adicionalmente, resulta relevante destacar el lugar que se le ha otorgado en las producciones a la reflexión. Se menciona en la mayoría de los casos el hecho de generar un espacio de reflexión crítica de lo realizado. Así, a partir de lo recién señalado, se puede sostener que la creación de espacios de reflexión da cuenta de que los directivos efectivamente poseen o están trabajando para construir aquellas habilidades reflexivas que Domingo Roget (2013) y Schön (1998) describen como esenciales para el liderazgo. Se considera a la práctica reflexiva como la herramienta necesaria para identificar las problemáticas sociales vigentes e integrar los conocimientos técnicos y las experiencias prácticas. Por lo tanto, sería interesante que, desde la gestión escolar, se promueva que estos espacios de reflexión grupales acerca de los procesos constituyan un ejercicio sistemático. Davini (1995) explica que el trabajo reflexivo, grupal y sistémico es indispensable para fortalecer la acción docente. Domingo Roget (2010) agrega cuando la reflexión sobre la propia práctica se transforma en sistemática favorece el desarrollo profesional.

## La mirada desde cada escuela

En la siguiente sección se propone ahondar en las tres categorías de análisis propuestas, desde una mirada que contemple lo abordado en cada una de ellas, para cada escuela. En otras palabras, se abordará lo analizado acerca de las narraciones de los directivos acerca de la gestión escolar y su reflexión al respecto y las acciones propuestas para llevar adelante la gestión del cambio escolar, desde la perspectiva de cada escuela.

Se ha identificado una correspondencia entre aquellas características definitorias de la gestión escolar, las reflexiones realizadas y las acciones propuestas. En otras palabras, observamos que los distintos equipos directivos trabajan núcleos temáticos similares que se ponen en juego a lo largo de las tres categorías de análisis. Así, los rasgos definitorios de la gestión escolar aparecen en las reflexiones acerca de su propio rol y luego en las acciones propuestas para llevar adelante.

En base al análisis horizontal realizado - habiendo recorrido cada una de las actividades a la luz de las diferentes escuelas - entre los tópicos recurrentes se destaca la multiplicidad de roles que asume un gestor en el marco de un proceso de cambio, como guía, motivador, acompañante, capacitador y proveedor de espacios de reflexión. Asimismo, se incluye la búsqueda por involucrar a la comunidad y generar un sentido de pertenencia en el proceso de cambio, motivando a los docentes y desafiando a los alumnos a participar de manera autónoma en los proyectos. Un equipo directivo que sea permeable a nuevas propuestas y realice las modificaciones que sean necesarias para transitar el cambio. Aunque se hace hincapié en la importancia del trabajo en equipo y en la presencia de un liderazgo compartido.

Ahora bien, es posible vincular las líneas temáticas recurrentes en las producciones analizadas con los aspectos resaltados por la bibliografía como claves para la gestión escolar. Por un lado, Fullan (2011) plantea la importancia de que el gestor logre contagiar entusiasmo a su comunidad escolar para que todos se involucren en el proceso de cambio. Por el otro, tanto Domingo Roget (2013) como Davini (1995) ponen atención en las habilidades reflexivas que llevan a cabo los equipos directivos, además de propiciar espacios de reflexión grupal.

En este sentido, es posible considerar que los directivos no solo se piensan a sí mismos y a su trabajo como gestores desde una línea que concuerda con lo que la investigación espera de la gestión escolar, sino que, como se evidencia en sus reflexiones

y en las acciones propuestas a futuro, anhelan seguir trabajando en ello. La presencia de estas temáticas a lo largo de las tres categorías de análisis parece evidenciar que prima una conciencia entre los directivos acerca de la importancia de su rol activo como gestores del cambio que puede marcar la diferencia.

## Conclusiones

Para concluir, resulta importante retomar el análisis precedente y describir algunas ideas finales. Tanto la mirada acerca de la continuidad de cada una de las temáticas en las actividades realizadas por las diferentes escuelas, como la mirada desde cada una de las escuelas, permiten construir una visión integral de las producciones analizadas en clave de comprender las percepciones que los directivos poseen de sí mismos acerca de su rol como gestores del cambio.

En primer lugar, cabe recordar que las producciones analizadas son reflexiones que los equipos directivos fueron construyendo en el marco de un proceso de cambio escolar. Así, por medio del análisis llevado a cabo en el presente capítulo consideramos que las producciones reflexivas del portafolios son narrativas de los procesos de reflexión de los directivos. Estos procesos fueron leídos en clave de la propia concepción de los directivos acerca de su rol.

A partir de lo analizado en las secciones anteriores, es posible sostener que los directivos, establecen un vínculo entre la gestión y la mejora escolar. Tanto la forma en que conciben a la gestión, como las reflexiones que realizan al respecto y las acciones que se proponen dan cuenta de una gestión que busca promover una mejora auténtica que abra las puertas a nuevos caminos posibles.

Ahora bien, Fullan (2011) destaca que para promover el cambio educativo es conveniente que los equipos directivos construyan su trabajo de manera adaptativa a los desafíos y eventos inesperados que ocurren en sus escuelas. Según el autor, esto se vincula a un aprendizaje constante que permite que cambien las actitudes, valores y creencias de una institución. Las reflexiones de los directivos en donde se habilitan los cuestionamientos acerca de su rol y donde se pone el acento en el trabajo en equipo, constituyen evidencias de este aprendizaje constante acerca de cómo gestionar una escuela en transformación. En esta línea, es posible considerar que los directivos muestran en sus producciones estar construyéndose como gestores del cambio (Gvirtz, 2007). En

otras palabras, a partir del análisis realizado es posible identificar cómo los directivos reflexionan acerca de los cambios necesarios en su liderazgo para colaborar con las personas que dependen de ellos y con las circunstancias de cambio que atraviesa la escuela.

Asimismo, cómo se ha señalado en los apartados anteriores, en las producciones no solo se plantean acciones concretas acerca de cómo gestionar el cambio, sino que se destaca el lugar de la reflexión para transitarlo. Los equipos directivos parecen dar importancia al desarrollo de hábitos reflexivos tanto para sí mismos como para su equipo docente. Carriego (2005) y Schön (1998) explican que, para llevar adelante la tarea de gestionar, es necesario adquirir las habilidades de un profesional reflexivo de manera tal de poder integrar los conocimientos técnicos con la capacidad de reflexión. Esto es debido a que presenta a los directivos como los encargados de que los cambios sociales y técnicos de la sociedad en general se transformen en procesos de cambio escolares. Esto parece caracterizar a los directivos de escuela, en el marco del proyecto Eutopía ya que se busca transformar la cultura escolar de las escuelas participantes en el marco de un mundo que está mutando.

Por último, es pertinente recordar que en todas las producciones aparece de manera recurrente la importancia de que desde la gestión se construya un vínculo dentro de la comunidad educativa entre alumnos, docentes, directivos y familias para llevar adelante un proceso de cambio escolar. Esta idea concuerda con la propuesta de Carriego (2005) que describe el rol del director como mediador entre la institución y su contexto normativo, y entre la institución y el contexto social inestable en el que se encuentra inmersa la escuela.

## CAPÍTULO 8

### CONCLUSIONES FINALES

“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.” Paulo Freire

Desde la bibliografía se plantea que la práctica reflexiva es un abordaje para la formación docente que parte de la experiencia personal y profesional de los docentes y directivos para promover una mejora en las tareas educativas y favoreciendo el desarrollo de una conducta que lejos de ser impulsiva, es deliberada e intencional (Domingo Roget, 2014). Adicionalmente, se retoma la premisa de que la gestión escolar es un factor esencial en el cambio educativo (Gvirtz, 2007; Romero, 2013) que requiere de una reflexión continua y compartida con la comunidad educativa (Davini, 1995; Domingo Roget, 2013).

Teniendo en cuenta esto, la presente investigación se ha llevado adelante en el marco de la línea de investigación sobre Práctica Reflexiva de Graciela Cappelletti y Rebeca Anijovich y del proyecto Eutopía. Se realizó un análisis documental de las producciones de un grupo de diez directivos cuyas escuelas están atravesando un proceso de cambio escolar, de modo tal de poder indagar en el proceso de reflexión que estos han desarrollado. Para esto, se ha llevado a cabo un análisis horizontal que permitió comparar una misma fuente de análisis para todas las escuelas y un análisis vertical que dio cuenta del recorrido de las escuelas a lo largo de las distintas actividades o fuentes.

En primer lugar, a través del análisis se han podido identificar los niveles de reflexión alcanzados por los directivos a la luz del enfoque de Larrivee (2004). Es decir que se pudo comprender la medida en que los directivos lograron tomar distancia de las experiencias para dotarlas de significado (Van Manen, 1977). En efecto, se identifica una evolución de los niveles de reflexión a lo largo de las producciones hacia los niveles cuyas características se corresponden con los niveles de reflexión más altos, definidos por Larrivee (2004) como pedagógico y crítico. Estas características son mencionadas por Aguerrondo (2002) como necesarias para colaborar con el proceso de cambio. De este modo, es posible sostener que la “identidad” que han formado los directivos para la toma de decisiones durante el proceso de cambio, se corresponde con altos niveles de reflexión y constituye un factor clave para atravesar el cambio (Perrenoud, 2004). Adicionalmente, se ha identificado la presencia de un nivel de reflexión recurrente para todas las

producciones en cada una de las actividades. Es decir que las narraciones documentadas dan cuenta de un mismo de reflexión para cada una de las propuestas de portafolio analizadas: el nivel pedagógico y el nivel crítico. Así, reforzando los postulados de Piovani (2018) acerca de una reflexión situada, se puede pensar que el alcance de las reflexiones está condicionado por la existencia de un contexto compartido por todos los directivos: la transformación de la cultura escolar (Piovani, 2018). Sin embargo, queda pendiente preguntarse acerca de la medida en que influyen los factores sociales, económicos y culturales, que se corresponden con los contextos particulares de cada una de las escuelas.

En segundo lugar, se ha ahondado en el espacio otorgado a la innovación en las reflexiones acerca del proceso de cambio. En particular, se ha identificado que las reflexiones de los directivos están atravesadas por los propósitos del cambio escolar y su vínculo con la innovación. Allí, aparecen cuestiones acerca de qué significa innovar en cada escuela y las acciones a llevar a cabo. Estas se corresponden con las propuestas planteadas por la bibliografía como esenciales para atravesar los procesos de cambio (Fullan, 2011; Hernando Calvo, 2018; Rivas, 2017). Sin embargo, aparece de manera recurrente la reflexión acerca de los lazos que se construyen entre la comunidad escolar como factor clave en el proceso de innovación. Esta última idea puede ser pensada como un nuevo horizonte de investigación dentro de las corrientes teóricas que trabajan acerca de la innovación. En otras palabras, ahondar en la cuestión vincular construida entre los distintos actores involucrados en el cambio para favorecer los procesos de innovación.

En tercer lugar, se ha trabajado con las percepciones de los directivos acerca de sí mismos y de la reflexión acerca de su rol como gestores del cambio. En efecto, se identificó en sus reflexiones un vínculo entre la gestión y la mejora escolar. Esto permite considerar que los directivos son conscientes de que el modo de gestionar puede marcar la diferencia. En concordancia con los planteos de Fullan (2011) y Gvirtz (2007), los directivos hacen referencia en sus reflexiones a un liderazgo que se moldea y se construye en un aprendizaje constante en torno a las circunstancias que atraviesan las escuelas y las necesidades de la comunidad escolar y del equipo docente. Adicionalmente, se identifica en las reflexiones el lugar destacado que otorgan los equipos directivos al desarrollo de hábitos reflexivos tanto para ejercer su rol como para favorecer el desempeño docente. Estos se encuentran alineados con las habilidades del profesional reflexivo necesarias para gestionar que describen Carriego (2005) y Schön (1998), presentadas en el marco teórico.



A su vez, el análisis realizado a lo largo del trabajo de investigación permite recuperar lo planteado por Rodríguez (1996) y Anijovich (2013) y confirmar que los portafolios constituyen dispositivos que favorecen la reflexión. Las producciones de los directivos, enmarcadas en el portafolios son una evidencia del trabajo reflexivo realizado por cada escuela.

En este punto lo concluido a raíz de lo analizado sobre el contenido de las producciones de los directivos se puede reconocer que, por medio de la reflexión, los directivos ocupan el lugar de ser “investigadores en un contexto práctico” (Schön, 1988:72). Así, la recuperación del conocimiento proveniente de la experiencia, es decir, la reflexión sobre la acción y durante la acción realizada por los directivos de las escuelas participantes del proyecto Eutopía, ha colaborado con la construcción de conocimiento acerca de la gestión de los procesos de cambio escolar. Las producciones son la evidencia de la elaboración de nuevos saberes inscriptos en la temática en cuestión. Cómo se ha mencionado, el proyecto Eutopía busca fortalecer la gestión del cambio desde el rol de los directivos. En este marco, el hecho de considerar a los directivos como actores en la formación de una base de conocimientos actúa como forma de valoración de su práctica de modo tal que la legitima como espacio de producción de saberes. Anijovich y Cappelletti (2018a) explican que, si bien los procesos de reflexión se producen durante y sobre la práctica, es necesario generar las condiciones para promoverlos. En efecto, es posible afirmar que las actividades planteadas por parte de Eutopía como consignas del portafolios y analizadas en los capítulos precedentes, parecen favorecer los procesos de reflexión necesarios para transitar un proceso de cambio.

Ahora bien, antes de finalizar, resulta necesario aclarar que lo analizado y concluido en este estudio no puede ni debe ser tomado como una generalización. En otras palabras, se sugiere que los hallazgos sean leídos contemplando que se ha trabajado únicamente con las reflexiones de un grupo reducido de directivos que, a su vez, forman parte de un proyecto específico. Asimismo, las producciones analizadas se corresponden con una etapa del proyecto, la etapa del diseño del cambio. Por lo tanto, si bien el análisis realizado está basado en pruebas piloto y eventos puntuales llevados a cabo por los directivos y las escuelas, no alcanza a trabajar con aquello que efectivamente sucedió en cada una de las escuelas.

Por último, resulta pertinente reforzar el hilo conductor que ha guiado la presente investigación: la práctica reflexiva como factor clave para la gestión del cambio escolar.

En este punto, se consideran calificadoras las palabras de Beech (2018) quien cita a John Dewey (1938) y plantea:

Dewey destacaba la importancia de promover la reflexión sobre las experiencias para que éstas puedan cumplir su rol educativo. “Ninguna experiencia es educativa si no tiende a mayor conocimiento de los hechos y al desarrollo de nuevas ideas, o a una mejor organización de las mismas” (Dewey, 1938, p. 82). Definía la reflexión como una mirada hacia atrás que permite extraer el significado de las experiencias pasadas. Este significado constituye el “stock de capital” para abordar inteligentemente las experiencias del futuro (Beech, 2018: 79).

De este modo, tomando el atrevimiento de extender lo aquí analizado a un modo de pensar acerca del fenómeno educativo en general, resulta deseable pensar que la práctica reflexiva se transforme en un modo de ser, en una práctica hegemónica que atraviese a todo educador y que mantenga prendida la chispa del significado que enciende el fuego de la educación. El proyecto Eutopía, en el que la práctica reflexiva tuvo un rol fundamental, se llevó a cabo por un grupo de catorce escuelas y con mucho acompañamiento, pero alcanzó un resultado exitoso en cuanto a la mejora de las prácticas y al trabajo reflexivo de los directivos y la comunidad escolar. Esto lleva a preguntarse si en términos de cambiar la educación o la escuela es posible escalar el proyecto a un número mayor de escuelas, considerando, como plantea Hernando Calvo (2018), a estas escuelas como pioneras del cambio. Así, se habilita la pregunta: ¿cómo alcanzar la democratización de la experiencia Eutopía a la totalidad del sistema educativo? La presente investigación invita a realizar este tipo de cuestionamientos y abre un horizonte de preguntas a seguir pensando tanto para el proyecto en particular como para la educación en general.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2006). El docente reflexivo: Clave para la innovación. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. (7), 20-22.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos: Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*. 5(9), 235-249.
- Anijovich, R., & González, C. (2013). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2018a). ¿Los maestros y las maestras reflexionan sobre sus prácticas? *Ruta Maestra, Santillana*. 22, 62-65.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018b). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. 4(1), 24-35.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018c). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. (28), 75-90.
- Alen, B. y Delgadillo, C. (1994). *Capacitación docente: aportes para su didáctica*. Buenos aires: Norma.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beech, J. (2018). Sobre los hombros de un gigante: algunos conceptos de John Dewey para abordar el desafío de educar en un mundo cosmopolita. En Balagué, C. (Ed.) *Educadores con perspectiva transformadora*. Santa Fé, Argentina: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Camilloni, A. (2017). La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*. (4), 17 – 32.

- Campana, K. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el practicum de la Universidad de Navarra*. (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, España.
- Canavese, A. (2006). Una mirada cercana a las escuelas, en Juan José Llach (Ed.): *El desafío de la equidad*. Buenos Aires: Granica.
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Collay, M. (2014). Developing leadership identity through critical reflection: voice, knowledge and advocacy. *Reflective Practice*. 15(6), 780-792.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*. 19(1), 83–93.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Philadelphia: Falmer Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. London: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933) *How we think: a re-statement of the relation of reflective thinking in the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1935). *Logic – The theory of inquiry*. Read Books Ltd.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Domingo Roget, À., & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Domingo Roget, À. (2018). *La formación del docente y la práctica reflexiva. El aprendizaje experiencial en la profesión docente*. México: CINADE.
- Eutopía. (2017-2020). Eutopía. Buenos Aires. Recuperado de: <https://eutopia.edu.ar/>

- Fernández, S., Arias, M., Fernández, R., Burguera, J. & Fernández, M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. *RELIEVE*. 22 (2), art. 3. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.8425>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan M. (2011). *Change Leader Learning to Do What Matters Most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1997). *Leading minds: an anatomy of leadership*. London: HarperCollins.
- Gvirtz, S., & de Podestá, M. E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granica
- Hernando Calvo A. (2016). *Viaje a la escuela del siglo xxi*. España: Fundación Telefónica.
- Hernando Calvo, A. (2018). *Escuelas innovadoras y familias creativas*. Madrid: Acción Magistral.
- David Higgins (2011). Why reflect? Recognising the link between learning and reflection. *Reflective Practice*. 12 (5), 583-584.
- Hill, N. (1928). *Secrets of success* New York: Schuster.
- Jay, J.K. (2003). *Quality teaching: Reflection as the heart of practice*. Lanham: Scarecrow Press.
- Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 19, 73-85.
- Larrivee, B. (2000) Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*. 1(3), 293-307.
- Larrivee, B. (2004, Junio). Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change. Artículo presentado en la Tercera Conferencia Internacional en Práctica Reflexiva. Gloucester, UK.
- Larrivee, B. (2005). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice*. Boston: Allyn & Bacon.

- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*. 9(3), 341-360.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections?. *Studies in Higher Education*. 37(2), 203-217.
- Mata Pérez, A. M. (2018). *La formación del docente y la práctica reflexiva. El pensamiento reflexivo ¿asignatura pendiente en los posgrados de educación?* México: CINADE.
- Patterson, E. (2015) 'What are leaders' experiences of reflection?' What leaders and leadership developers need to know from the findings of an exploratory research study, *Reflective Practice*. 1(5), 636-651.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piovani, J. I. (2018). *¿ Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Plataforma internacional de Práctica Reflexiva. España. *Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva Metodologías formativas basadas en la reflexión*. Recuperado de: <https://practicareflexiva.pro/>
- Pollard, A. with Collins, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J. & Warwick, P. (2002). *Reflective teaching: effective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa las cuestiones cruciales. XII Foro de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Rivas A. André F. y Delgado L. (2017). *Cincuenta innovaciones educativas para escuelas*. Buenos Aires: CIPPEC y Santillana.
- Rodríguez, M. (1996). Asesoramiento y capacitación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*. (246), 79-83.
- Romero, C. (2013). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Samaja, J. (2002). Concepto, método y sentido de la investigación científica. *Pensar y hacer en investigación*. 157-180.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A., & Coll Salvador, C. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Senge P. (2000). *Schools that learn*. Nueva York: Doubleday
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-22.
- Southworth, G. (1998) *Leading improving primary schools: the work of headteachers and deputy headteachers*. London: Falmer Press.
- Sparks-Langer G. y Colton A. (1991). Synthesis of research on teachers reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37-44.
- Stenhouse, L. (1983). Curriculum, research and the art of the teacher. En: L. Stenhouse (Ed.), *Authority, education and emancipation: A collection of papers*. London: Heinemann Education.
- Terigi, Flavia (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En: Ricardo Baquero, Gabriela Diker & Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*. 6(3), 205–228.
- Warwick, P., & Swaffield, S. (2006). Articulating and connecting frameworks of reflective practice and leadership: perspectives from ‘fast track’ trainee teachers. *Reflective Practice*. 7(2), 247-263.
- Wright, L. (2009). Leadership in the swamp: seeking the potentiality of school improvement through principal reflection. *Reflective Practice*. 10 (2), 259-272.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*. 57(1), 23–49.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Zeichner, K., & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. 506-532.



Universidad de  
**San Andrés**



## ANEXOS

## Anexo 1: Dispositivo de análisis capítulo 5

Categorías de Análisis	Niveles de Reflexión	Escuela			
		Escuela A.	Escuela B.	Escuela C.	Escuela D.
Fuentes analizadas					
Actividad 3. a	Pre-reflexivo				
	Superficial				
	Pedagógico				
	Crítico				
Actividad 3.b	Pre-reflexivo				
	Superficial				
	Pedagógico				
	Crítico				
Actividad 5	Pre-reflexivo				
	Superficial				
	Pedagógico				
	Crítico				
Actividad 9	Pre-reflexivo				
	Superficial				
	Pedagógico				

	Crítico				
--	---------	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

### Anexo 2: Dispositivo de análisis capítulo 6

Categorías de Análisis	Vínculo con la innovación	Escuela			
		Escuela A.	Escuela B.	Escuela C.	Escuela D.
Actividad 3.a	¿Que de lo que observó en otra escuela valora como experiencia de innovación?				
Actividad 3.b	Si aparecieran, ¿qué rasgos de la innovación aparecen en la Bitácora "Salir para volver a mirar mi escuela?"				
Actividad 5	Si aparecieran, ¿qué rasgos de la innovación aparecen en la reflexión sobre la EMI?				

Fuente: elaboración propia.

### Anexo 3: Dispositivo de análisis capítulo 7

	Escuelas			
Categorías de Análisis	Escuela A.	Escuela B.	Escuela C.	Escuela D.
¿Qué piensan los directivos acerca de qué es gestionar?	Actividad 3.a:..... Actividad 3.b:..... Actividad 9:.....			

¿Qué reflexionan en torno a ello?	Actividad 3.a:..... Actividad 5:..... Actividad 9:.....			
¿Qué acciones lleva a cabo al respecto de lo reflexionado?	Actividad 3.a:..... Actividad 3.b :..... Actividad 5:..... Actividad 9:.....			

Fuente: elaboración propia.



Universidad de  
**San Andrés**