



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Modelos de cambio escolar: ¿Es el caso de “Escola da Serra” una innovación en la gramática escolar tradicional?

Autor: Alexander Denham - Legajo: 29248
Mentor: Axel Rivas

Victoria, Agosto de 2020

Agradecimientos

A mi camada, a mi familia, a mis docentes.



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

ÍNDICE

3

INTRODUCCIÓN

4

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

7

CAPÍTULO II: LA ESCUELA MODERNA

18

CAPÍTULO III: CASOS DE INNOVACIÓN

32

CAPÍTULO IV: EL CASO DE ESCOLA DA SERRA

44

CONCLUSIONES

64

BIBLIOGRAFÍA

67

Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, la escuela tradicional no permanece al margen de las críticas que demonizan su carácter anticuado y su obsolescencia para las demandas del siglo XXI. Sin embargo, la tensión entre “lo tradicional” y “lo nuevo” proviene de una discusión de larga data que, año a año, se renueva y resulta poco claro determinar qué es lo que innova (o debería), respecto de qué y cómo. Lo que sí resulta claro, es que no cesan las exigencias que se le hacen a la escuela de preparar a las nuevas generaciones para un mundo en constante (y acelerado) cambio y con pronósticos cada vez más inciertos. Ante este escenario, el sistema educativo y la escuela intentan dar respuesta a aquellas exigencias incursionando en diversas estrategias de cambio, mejora, innovación o transformación. Éstas, son todas nociones que parecieran ser, a simple vista, la fórmula del éxito y la solución a todos los problemas de la escuela. En este trabajo proponemos, en diálogo con autores expertos, indagar sobre los distintos modelos de cambio e innovación que existen o existieron en relación a la escuela tradicional moderna.

En este marco, el cambio y la innovación educativa constituyen uno de los temas centrales de discusión de la última década tanto en el campo académico, como el de la Política Educativa o en las propias escuelas, familias y la opinión pública. Sin embargo, es evidente que (aún) no existe un claro consenso sobre lo que es la innovación (Poggi, 2011). Incluso, ocurre que hay una multiplicidad de términos comúnmente confundidos entre sí o que podrían remitir a nociones similares: reforma, cambio, transformación, mejora, innovación, etc. Así pues, se busca producir un trabajo de investigación con un valor teórico que, por un lado, sirva de abono para el campo de conocimiento y la discusión sobre la innovación escolar proveyendo de herramientas analíticas para su estudio. Por otro lado, a partir de una revisión de escuelas innovadoras y el estudio riguroso de una en particular, se pretende dar a conocer casos exitosos, sus principales características y conceptos claves para aquellas escuelas que estén atravesando (o en la búsqueda de) un proceso de cambio en su propuesta educativa.

Fullan (2015) sostiene que para lograr un cambio educativo en todo el sistema, es necesario trabajar sobre tres niveles: sobre el nivel de la escuela y su comunidad; el

nivel distrital; y sobre los niveles estatal y nacional. Si bien entendemos que la dinámica del cambio educativo es un proceso sociopolítico en el que interactúan los cambios a partir de estos tres niveles, en este caso, nos centraremos específicamente en el nivel de la institución escolar. Particularmente, el abordaje de los problemas planteados en torno a esta temática se circunscribe al estudio de la institución educativa “Escola da Serra” (EdaS) en la ciudad de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil y el problema de investigación que guía el análisis de este trabajo se define en la siguiente pregunta:

¿Es el caso de Escola da Serra una innovación en la gramática escolar tradicional?

EdaS es una institución educativa privada y laica ubicada en un barrio de clase media en la ciudad de Belo Horizonte. La escuela ofrece Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. Tal como se manifiesta en el Proyecto Pedagógico de la escuela, fundan su identidad ideológica en “la defensa de la democracia, de la justicia, de la ética de la solidaridad y de la paz entre todos los pueblos” (Escola da Serra, 2020) Su proyecto educativo está basado en cuatro pilares fundamentales: epistemología constructivista, visión global de la educación, valorización de la diversidad, y ejercicio de la democracia. EdaS busca formar personas autónomas y creativas, de manera integral, capaces de pensar y actuar conscientemente sobre su propio proceso de transformación y del mundo. Más adelante en el trabajo, veremos cómo estos pilares y su abordaje constituyen el núcleo de innovación de su propuesta educativa.

Entre los motivos de la elección de esta institución como un caso de estudio para analizar los procesos de cambio de una escuela innovadora se encuentra, en primer lugar, que consideramos que la propuesta de la escuela es, efectivamente innovadora. Sin embargo, un gran atractivo de la escuela para este análisis radica en las decisiones que fueron tomadas en su corta trayectoria de casi veinte años como institución educativa, que han ido acompañando un proceso de transformación guiados por fuertes convicciones pedagógicas y políticas que dieron sentido a la propuesta desde sus

inicios. Además, es interesante resaltar que, actualmente, la escuela ha iniciado un proyecto de sistematización y multiplicación de la institución en sociedad con una incubadora Brasileña de proyectos educativos, con el objetivo de marcar un camino de inspiración para aquellas escuelas en busca de generar transformaciones reales en la manera de educar. (Proyecto pedagógico)

En cuanto a la organización de este trabajo, se divide en cuatro partes. En un primer lugar, se recuperan distintas voces expertas en teorías del cambio e innovación educativa; autores estudiosos de la escuela y algunas de las principales teorías institucionales; y, además, se exponen aprendizajes de trabajos de investigación con objetivos alineados con los de esta tesina.

El segundo capítulo del trabajo, hace un recorrido sociohistórico de la escuela tradicional desde su emergencia como institución. Partimos de su génesis, condiciones de emergencia y los elementos constitutivos de la gramática escolar. Finalmente, se recuperan aquellos rasgos de la gramática escolar que persisten hasta el día de hoy y que se mantienen como elementos estructurales de la escuela a pesar de los diversos intentos de cambio que han aparecido desde su institucionalización. En suma, se define aquello sobre lo cual se entiende la innovación escolar en este trabajo: la gramática escolar. Se trata de un apartado que otorga un marco teórico e histórico y que define las principales nociones que estructuran el análisis de los posteriores apartados.

En el capítulo III, recuperamos algunas propuestas de escuelas innovadoras del siglo pasado y del siglo XXI con el objetivo de hacer revista de casos exitosos de innovación. Se describen sus principales rasgos innovadores y las distintas maneras en que las escuelas ponen en discusión los elementos más profundos de la matriz tradicional. El objetivo de este apartado es vislumbrar la variedad de vías alternativas que existen a la matriz tradicional de la escuela, y los modelos de cambio escolar más comunes de la actualidad.

Finalmente, el capítulo IV del trabajo está enfocado en el análisis del caso de Escola da Serra apuntando con mayor precisión a la pregunta que orienta esta investigación. Se describe en profundidad la propuesta pedagógica de la escuela poniendo especial foco en aquellos rasgos diferenciales que justifican su carácter innovador.

CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE

El estudio de una escuela, la identificación y la descripción de sus rasgos diferenciales e innovadores suponen, como condición *sine qua non*, tener claro qué es aquello sobre lo cual está innovando. En el caso de este trabajo de investigación, los casos de innovación se analizarán en relación a la escuela tradicional y lo que se denomina como la *gramática escolar*. Sin embargo, además de tener claro y definido el punto de comparación de la innovación, es crucial partir de una definición clara y definida de la propia noción de la innovación. Para atender a estas dos demandas puntuales, en este capítulo, haremos una revisión de algunas de las principales voces que se han preguntado, inquietado y producido conocimiento sobre la innovación y el cambio educativo; y por otro lado, revisaremos algunos autores que adoptan una perspectiva institucional a la hora de estudiar la escuela.

Conceptos y concepciones en torno a la innovación en el campo educativo:

Si nos remitimos a la innovación en su concepción general, Blanco Guijarro (En Poggi, 2011) resalta la dificultad de definir un concepto cuyo grado de relatividad es tan grande. Sobre ello menciona algunas de las razones principales que considera relativizan la idea de innovación. Por un lado, los factores sociales, políticos, culturales y epistemológicos dan lugar a concepciones diversas sobre la innovación de acuerdo a los posicionamientos o perspectivas de quienes estén involucrados en la educación. Por otro lado, destaca la relación del concepto con el tiempo y el espacio. Se refiere a su definición en función del contexto histórico en el cual se la piensa y su permanencia con el correr del tiempo. Es decir que, lo que resulte innovador en un determinado momento puede convertirse en rutina al cabo de un tiempo. “Toda innovación se realiza en reacción a una situación determinada que se quiere transformar, y lo nuevo se define en relación con lo anterior” y aquello que resulte innovador en un país, ciudad o institución determinada, puede ser considerado tradición en otros lugares. (Blanco Guijarro, en Poggi, 2011: Pág. 9). Además, observa la relatividad de la innovación a partir de su dependencia de las condiciones sociales en el que se inscribe.

Como consecuencia de la polisemia de la palabra innovación según cómo, cuándo y quién la piensa, en el campo educativo, el término aparece definido por varios autores y de diversas maneras. Margarita Poggi (2011) retoma algunas de las conceptualizaciones que existen entorno al tema y busca marcar algunas diferencias entre términos del campo semántico de la innovación educativa sobre las cuales se hará hincapié más adelante en este trabajo. Específicamente sobre la innovación, la autora resalta que el término “connota necesariamente una valoración cualitativa - dado que generalmente adopta un sentido positivo” y lo define de la siguiente manera: “la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras.” (Poggi, 2011: Pág. 10). Por recursos, la autora se refiere tanto a los contenidos educativos como a las formas de organización institucional o las formas de tratamiento novedosas que se puedan emplear en un contexto de innovación. Además, resalta que los recursos pueden evidenciarse a partir de regulaciones y normativas a un nivel macro, como en el nivel institucional desde la iniciativa de los actores de las escuelas como respuesta a problemáticas específicas. En esta misma línea, es en el nivel institucional donde aparecen las prácticas a las que se refiere la autora en su definición de la innovación educativa. Son aquellas acciones y prácticas que llevan a cabo los actores institucionales producto de una transformación generada por la implementación de los recursos mencionados. Es decir, a partir de la incorporación de nuevos recursos educativos en la institución, se conforman nuevos estilos de gestión y se alteran las prácticas educativas cotidianas de los actores que la conforman. Por último, Poggi (2011) remarca la importancia que toman las representaciones, valores y creencias a la hora de implementar estas nuevas prácticas y recursos “lo que requiere el conocimiento de los presupuestos de la innovación, una internalización del nuevo marco y un grado de implicación significativo para comprometerse con ella.” (Poggi, 2011: Pág. 2011)

Una primera diferenciación conceptual que esclarece la autora con respecto a la terminología empleada en el campo de la innovación educativa, es la de la noción de reforma. Poggi (2011) rescata que más allá de los distintos matices que puedan aparecer en torno al concepto, en términos generales, se entiende que una reforma “...implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que

formula un Estado (en sus diferentes niveles, según el grado de centralización—descentralización de un sistema educativo).” (p. 6)

Por otro lado, Axel Rivas (2017) propone una definición de innovación educativa en función de las alteraciones sobre la matriz educativa tradicional al servicio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI. Para Rivas (2017), los derechos de aprendizaje del siglo XXI generan la capacidad en el alumnado de actuar y transformar su propio destino. Para ello, es necesario tanto que los alumnos atraviesen experiencias profundas de aprendizaje, como crear una voluntad de aprender en las escuelas. En esta definición, además, se hace énfasis en la idea de la innovación educativa como una *fuerza vital* , que atraviesa a múltiples actores y dispositivos del sistema educativo, capaz de intervenir sobre un modelo escolar tradicional y recuperar el deseo de aprender de los alumnos. Es claro, a partir de las indagaciones sobre la idea de innovación educativa, que uno de los principales dispositivos de acción para su impulso es la escuela. Como bien se ha dicho, en este trabajo se hará foco en la innovación educativa desde el campo de acción de la institución escolar y lo que ocurre en su interior, con sus actores y sus particularidades. Rivas (2017) dedica un apartado de su texto para abordar específicamente “(...) la importancia de la institución escolar como motor de la innovación(...)” (Pág. 63)

Rivas, André y Delgado (2017) acuñan la noción de “innovaciones educativas decisivas”. Si bien está muy en línea con la concepción de innovación propuesta por Rivas (2017), los autores agregan que las innovaciones educativas decisivas son aquellas que “(...) buscan crear comunidades de aprendizaje y postulan principios de aprendizaje dialógico (Freire, 1996), pragmatismo democrático (Dewey, 1996) y educación para la comprensión (Perkins, 2010).” (Rivas, André y Delgado, 2017: Pág. 9)

En su texto, Rivas (2017) distingue la *mejora* de la *innovación* por su capacidad de alterar sobre una matriz escolar existente. Por un lado, la mejora implica potenciar la matriz escolar tradicional, ya sea por un proceso de búsqueda de mayor eficiencia o por esfuerzos internos o externos para aumentar los recursos como medio para alcanzar dicha mejora. Por otro lado, aunque guardando una relación de continuidad con la mejora, la innovación (según la definición propuesta por el autor) implica

necesariamente una alteración intencional sobre la matriz tradicional de la educación, es decir, un cambio.

Por otra parte, resulta importante mirar la otra cara de la misma moneda cuando hablamos de innovación: la tradición. Según Giddens (2000), la palabra “tradición” no era utilizada hasta hace doscientos años en Europa cuando el concepto, al que hoy hace alusión, comenzó a cobrar sentido y relevancia. El autor sostiene que la noción de tradición emerge en los inicios de la modernidad donde el cambio y la novedad se constituyen como valores fundantes, dando lugar a una conceptualización de lo tradicional sobre la cual la modernidad pudiera justificarse y posicionarse como superadora. En este sentido el autor propone pensar a la tradición en función de la modernidad (y vice versa) y la relación que guardan ambos conceptos con el tiempo.

Fattore (2007) acuña una primera definición de la tradición como “prácticas que inventa el hombre ante la necesidad de construir un soporte temporal que garantice la permanencia del pasado en el presente y, por ende, una continuidad de la cual sostenerse.” (p. 14). Esta idea de la tradición como *prácticas inventadas* supone una necesidad de garantizar a una sociedad un punto de apoyo para la construcción de un discurso socialmente reconocido y autorizado. Estos relatos crean una fuerza de cohesión a nivel cultural que permite a los sujetos construir un sentido de pertenencia con una comunidad. Es así que las tradiciones construyen una identidad colectiva incuestionable que les brinda seguridad y permite su subsistencia en el tiempo por medio de rituales y la repetición. En palabras de Giddens (2000) “una tradición ofrece un marco para la acción que permanece prácticamente incuestionable.” (p. 54). Es decir, la sacralidad que caracteriza a las tradiciones las convierte en una especie de verdad estructurada por la autoridad del pasado y que moldea el presente.

Asimismo, en el campo educativo, lo tradicional está cargada de connotaciones negativas. Como sostiene Fattore (2007) “Un modelo pedagógico deviene *tradicional* a partir de aquella pedagogía que desde cada actualidad reconoce su crítica a la tradición anterior.” (p. 17). Más adelante en este trabajo ahondaremos sobre las implicancias de la modernidad sobre la matriz escolar tradicional y las primeras apariciones de movimientos que criticaban la educación tradicional.

La importancia del sentido:

Fullan (2015) acude a una observación hecha por House (1974) para ilustrar la complejidad y el sacrificio que supone cualquier innovación:

“Los costos personales de tratar nuevas innovaciones suelen ser altos... y raramente existe un indicio de que las innovaciones valen la inversión. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que uno crea en que brindarán sus frutos y hagan valer la inversión personal, a menudo sin la esperanza de un retorno inmediato. Los costos también son altos.” (p. 26)

Si tomamos los aportes de Fullan (2015) para entender las teorías del cambio educativo, veremos que el autor otorga un rol fundamental al *sentido* en todo proceso de cambio profundo. Retomando a varios autores expertos en teorías generales del cambio, resalta que todo cambio real, sea voluntario o impuesto, implica pérdidas, ansiedades, luchas, atravesar etapas de incertidumbre y enfrentarse a más información de la que se puede tolerar. Los procesos de cambio representan una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por su ambivalencia e incertidumbre, sin embargo, un cambio real y significativo es asimilable sólo si está motorizado por un sentido compartido.

Fullan (2015) parte de esta concepción general del cambio para describir una teoría aplicada al campo educativo, basándose en dos ideas centrales: la importancia del sentido detrás del cambio, y la de comprender al cambio educativo como un proceso complejo. Así pues, el autor describe la complejidad que supone definir de manera objetiva la realidad del cambio educativo, siendo que, además, existe una realidad subjetiva donde conviven actores con sus distintas individualidades y particularidades. Adquirir un sentido es un acto individual, pero el valor real subyace en alcanzar un sentido compartido por el grupo de personas que trabajan en pos de un cambio.

Aun reconociendo el entramado complejo de subjetividades involucradas en un proceso de cambio, el autor no niega la posibilidad de hacer una definición objetiva de la realidad del cambio educativo, cuya utilidad resulta fundamental para entender el sentido que hay por detrás. Fullan (2015) parte del supuesto de que el cambio educativo supone un cambio *puesto en práctica*, y existen al menos tres componentes en juego a la

hora de su implementación. Por un lado, el posible uso de nuevos recursos, materiales o tecnologías; en segundo lugar, los enfoques de enseñanza que se empleen; y por último, las posibles alteraciones en creencias o concepciones pedagógicas. Fullan (1015) sostiene que para que un proceso de cambio logre incidir de manera significativa en los resultados, es necesario que se trate de un cambio puesto en práctica y que trabaje sobre las tres dimensiones mencionadas, entendiendo que los cambios reales implican cambios de concepciones y de comportamiento.

Es posible ampliar la idea del trabajo conjunto entre estas dimensiones tomando los aportes de Pedró (2015). El autor retoma una diferenciación de Cuban (1988) sobre cambios pedagógicos de primer y segundo orden para pensar el verdadero valor agregado y la profundidad de dichos cambios a partir de la aplicación de la tecnología en la educación. Los cambios de primer orden son aquellos que no logran modificar sustancialmente los procesos, mientras que un cambio de segundo orden se produce “...cuando se modifican radicalmente los procedimientos, transformándose: se pueden llegar a hacer cosas muy distintas con distintos beneficios igualmente.” (Pedró, 2015: p. 23). Es decir, la mera aplicación de nuevos recursos o tecnología no necesariamente implica un valor pedagógico en los procesos educativos que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos y ocurre que “...en demasiados casos no se sobrepasan los límites del cambio de primer orden: son la misma pedagogía, las mismas estrategias y prácticamente las mismas actividades.” (p. 24).

Ciertamente, cuando hablamos de innovación en el siglo XXI, es inevitable pensar en tecnologías digitales. Es inagotable la bibliografía que reflexiona sobre los usos y aplicaciones de la tecnología en el campo educativo en un contexto donde la tecnología digital y telefonía móvil están presentes en todo momento en la vida de las personas. Existe, además, sobre este tema, una gran preocupación sobre la regulación y el control que hay detrás del uso de las tecnologías digitales y de inteligencia artificial aplicadas al ámbito educativo, repensando el supuesto de que a mayor tecnología, mejores resultados. Autores como Cristóbal Cobo (2016) buscan profundizar sobre las preguntas fundamentales que debemos hacernos a la hora de invertir en recursos tecnológicos en la educación. Principalmente, y en consonancia con las ideas ya

planteadas hasta el momento, sostiene la premisa de que el cambio más importante no es tecnológico sino de sentido (Cobo, 2016).

A partir de una mirada institucional para comprender la escuela y las posibilidades de cambio dentro de su funcionamiento interno, revisaremos las teorías institucionales de algunos autores expertos en el tema. El sociólogo francés Dubet (2010) sostiene que la función de las instituciones es la de instituir y socializar. Define a la institución “por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, instituirle.” (Dubet, 2010: pág. 16).

En concordancia con Dubet, Enriquez (2002) parte de una definición muy simple de lo que es una institución: aquello que da comienzo, que establece y da forma. Así pues, destaca que “toda institución tiene, como objetivo influir sobre la regulación global de la sociedad, hacer durar esta regulación y asegurar su transmisión” (Enriquez, 2002: Pág. 1). Toda institución, según el autor, se basa en un sistema de valores con fuerza de ley, donde todos los actores actúan bajo un ideal internalizado y sin la necesidad de una exigencia externa, sino más bien, una “sumisión activa” hacia ese ideal tomado como verdadero e indiscutible (Enriquez, 2002). Ahora bien, es en aquel afán por asegurar su reproducción y permanencia en el tiempo que aparece la tensión entre la adaptación y la rigidez de una institución. Si una institución no es suficientemente rígida, corre el riesgo de disolverse progresivamente en la medida en que se adapte mucho a cambios contextuales, poniendo en tela de juicio los principios y valores institucionales que le dieron forma. Aunque, por el otro lado, la sumisión y fidelidad extrema hacia los valores fundamentales que dan sentido a la institución pueden devenir en un totalitarismo. Enriquez dice que hay una violencia enmascarada en toda institución que busca defenderse de la posibilidad de quebrar su rigidez. Esta rigidez se sostiene por la fidelidad e internalización profunda de aquellos valores y principios constitutivos en los miembros de una institución.

Por otra parte, Garay (1996) propone entender a las instituciones como laberintos, invitando a pensarlas como “(...) formaciones sociales y culturales complejas (...) resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución consigo misma” (p. 129). En esta misma línea, Ball (1989) sostiene que en una escuela existe una

micropolítica en la que conviven diferentes actores con diferentes intereses y diversas capacidades de ejercer su poder.

Ahora bien, retomando la idea de que toda innovación se busca en reacción a una situación determinada, en este caso con respecto a una matriz escolar tradicional, tomaremos los aportes de Dubet (2010) sobre el declive de la institución escolar. El autor, primero, describe los elementos constitutivos de lo que él llama *programa institucional* creado por la iglesia como un dispositivo simbólico con la tarea de educar. Se trata de un sistema escolar basado en una matriz profundamente eclesiástica donde rigen un conjunto de principios y valores sagrados que definía las funciones de la escuela. En palabras del autor:

“Aunque el programa institucional pretende protegerse de la demanda social e imponer sus reglas a sus usuarios, el proceso se invierte y es la escuela la que debe responder a las múltiples demandas de la economía y de las familias que buscan mayor rentabilidad escolar, así como de las diversas comunidades culturales que ya no quieren perderse en el molde institucional.” (Dubet, 2010: Pág. 21)

Si bien el autor se refiere al declive del *programa institucional* como un proceso de hundimiento causado por factores externos a la institución (como por ejemplo, la llegada de la modernidad, la postmodernidad, o la razón) la crisis del programa no se debe únicamente a una exigencia “desde el mundo” hacia adentro de una institución rígida, sino que resalta la existencia de un factor endógeno provocado por el “virus” de la modernidad que genera una crisis de identificación individual en sus miembros con aquellos valores sagrados que sostenían el sistema institucional.

“Parece evidente que los oficios de la enseñanza han adquirido mayor exigencia y sobrecarga cuando ya no reposan sobre un sistema de creencias implícitas y compartidas por todos, cuando las demandas de la sociedad se intensifican, cuando el usuario puede ofrecer resistencia legítimamente y cuando es necesario convencer a los individuos del correcto fundamento de su acción.” (Dubet, 2010: Pág. 22)

Frigerio (2000) destaca que las reformas, en los términos más clásicos de las teorías institucionales, son movimientos instituyentes en busca de convertirse en

instituido y que, cuando lo logran, suelen ver con recelo a cualquier nuevo instituyente que busque instituirse. Es decir, nos invita a pensar las innovaciones como movimientos que se producen “en contra” de los reformistas en el caso de que estos se vuelvan adictos a un formato único y pierdan la multiperspectividad. En muchas ocasiones, incluso, los cambios que se proponen en una institución pueden inhabilitar a los actores ya que generan más resistencias que adhesiones. La autora afirma que “cambiar” era concebido como una necesidad compartida así como la idea de reformar generaba la conocida ilusión de tiempos mejores. Sin embargo, Frigerio (2000) destaca que “...no siempre el deseo de transformar encontró en las reformas y/o en los reformistas un eco coincidente y al mismo tiempo las reformas y/o los reformistas encontraron (o generaron) escollos a los mismos cambios que querían introducir.” (p. 3)

Hasta aquí, nos hemos acercado a las nociones de innovación y tradición, tanto en sus concepciones generales como sus manifestaciones en el mundo de la educación. También hemos ahondado sobre el cambio educativo y la complejidad que supone llevar adelante un proceso de cambio a nivel institucional, particularmente en la escuela. En este punto, es notable que, tanto desde la perspectiva de analistas de la institución escolar como de los expertos en el cambio educativo, el *sentido compartido* en una escuela resulta un factor crucial para el logro de cualquier objetivo y, Frigerio (2000) lo ilustra de la siguiente manera: “...no son sólo o exclusivamente las “medidas en sí” (...) las que definen o deciden los cambios reales, sino el modo en que colectivamente se elaboran, se producen, se redefinen y terminan siendo apropiadas.” (p. 2).

Por último, concluyendo el estado de la cuestión, para resaltar la *singularidad* de los procesos de cambio que ocurren por dentro de cada institución invitamos a pensarlos en términos de la dinámica entre lo instituido (aquello que está dado o es considerado normal) y lo instituyente (aquello que viene a discutir lo instituido): “...las instituciones transitan de modos distintos la inagotable dinámica instituido - instituyente y el modo en que lo tramitan y elaboran constituye uno de sus rasgos de identidad.” (Frigerio, 2000: pág. 3).

METODOLOGÍA:

Para conducir el estudio de caso propuesto para este trabajo, recurrimos a la siguiente estrategia metodológica. En primer lugar, se hace una definición tanto de la noción de innovación, como de la matriz escolar que luego será tomada como punto de referencia para pensar los casos de innovación. Una vez establecidas estas definiciones se hace una revisión de casos de innovación escolar del siglo XX y del siglo XXI describiendo, además, los principales modelos de cambio escolar de la actualidad.

Luego, se hace el estudio institucional del caso particular de EdaS. El análisis de la escuela se hará sobre la siguiente documentación: el proyecto pedagógico de EdaS (publicado en la página web de la escuela), un trabajo de campo basado en observaciones en la institución y entrevistas a directivos, profesores, alumnos, ex-alumnos, personal no docente, y familias. El trabajo de campo se realizó en el marco de un proyecto de sistematización y multiplicación de la institución EdaS. El proyecto actualmente se está llevando a cabo por un equipo de trabajo conformado por la incubadora brasileña *Agatón Educacao*, la familia Godinho (dueños de la escuela) y por la fundación *Learning One to One*, co-fundada por Julio Fontán (también fundador y director del Sistema Fontán y el Colegio Fontán). Por lo tanto, se utilizará el informe realizado por la incubadora Agatón luego de los primeros dos relevamientos de la escuela, y se consultará a los principales actores de la empresa involucrados en el proyecto.

Particularmente, el trabajo de campo en el cual nos basaremos en esta investigación es el segundo relevamiento de EdaS realizado por un equipo de especialistas en las etapas iniciales del proyecto. Su principal objetivo fue reunir la información necesaria para la elaboración de un informe que sistematizara y describiera en profundidad la propuesta pedagógica de EdaS. El equipo que realizó el trabajo de campo se conforma por tres personas (una de las cuales es autor de esta tesis de licenciatura) y tuvo una duración de una semana escolar entera.

Las principales tareas realizadas fueron observaciones y entrevistas. Por un lado, se hicieron observaciones de clase intentando abarcar la totalidad de materias, niveles y turnos. Se realizó un total aproximado de 25 observaciones de clase programadas en la semana de trabajo. Estas observaciones de clase no tenían un foco específico. Por otra

parte, se prestó mucha atención a la observación de situaciones emergentes propias de la vida escolar por fuera del espacio áulico. Es decir, tanto para las observaciones programadas como emergentes, se relevó toda la información relevante que aportara a la interpretación de la cultura escolar y su comunidad. Se observaron recreos, transiciones entre clases, entrada y salida de alumnos a la escuela, salas de profesores, asambleas, tutorías, reuniones de padres, entre otras.

Del mismo modo, las entrevistas realizadas son el conjunto de a) una serie de entrevistas programadas y b) de conversaciones informales o entrevistas emergentes. En este trabajo de campo particular se realizó un total aproximado de 30 entrevistas (individuales y grupales) con los siguientes actores: alumnos, ex-alumnos y padres, ya que en el primer relevamiento se habían realizado las entrevistas al cuerpo docente, directivo y administrativo de la escuela. Se buscó que el grupo de personas entrevistadas fuera lo más diverso posible, principalmente en términos de edad, género y antigüedad en la escuela.



CAPÍTULO II: LA ESCUELA MODERNA

MARCO TEÓRICO:

En este apartado nos abocaremos a la definición y precisión de los conceptos centrales que enmarcan el desarrollo del análisis que busca dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

En primer lugar, extraemos de la definición de Rivas (2017) de innovación educativa su relación particular con la matriz tradicional. Es decir, tomamos como innovación educativa aquellos casos que impliquen una alteración sobre una matriz educativa tradicional. Además, importa no solo definir respecto de qué se piensa la innovación, sino el sentido que impulsa la necesidad de innovar. En este caso, también, tomamos de la propuesta de Rivas (2017) que las innovaciones educativas operan al servicio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI y que favorecen el desarrollo y deseo de aprender de los alumnos para su futuro desenvolvimiento autónomo en el mundo del siglo XXI. Cabe aclarar que, según el autor, pensar en el currículum como una serie de derechos en vez de obligaciones es un cambio de época que supone concebir un modelo educativo que habilite la transformación del mundo más que reproducirlo. Es decir, estamos alineados con la idea de que “...no importa tanto qué se sabe sino a qué habilita el saber. Es el poder del saber lo que importa, la comprensión más que la memorización de contenidos, que serán útiles siempre y cuando puedan crear capacidades en los sujetos.” (Rivas, 2017: p. 32). Entonces, entenderemos por derechos de aprendizaje del siglo XXI de la misma manera que Rivas (2017) lo define. Se trata de la confluencia de miradas pedagógicas que desembocan en “una concepción de la justicia educativa basada en enseñar contenidos fundamentales para crear *capacidades de actuar* en los estudiantes.” (p. 35) En suma, entendemos que si existe una alteración sobre la matriz escolar tradicional y, además, esa alteración opera al servicio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI, consideramos que se trata de una innovación.

Ahora bien, la medida en la que la innovación en una institución genera cambios o sobre cuántos de los elementos de la matriz produce alteraciones, determinará el modelo de cambio escolar en el que se encuentra el caso particular analizado.

Rivas (2017) sostiene que existen dos grandes hipótesis respecto del cambio educativo y, dependiendo de qué hipótesis se sostenga, las innovaciones variarán en la manera en que se enfrentan a los dilemas de la innovación educativa. La primera gran hipótesis supone que el camino para alcanzar un cambio real en la educación vendrá por fuera de la lógica tradicional. Esta visión de la innovación tiene un carácter disruptivo. Se pretende comenzar desde fuera de la matriz tradicional y el sistema educativo con innovaciones que se gesten a partir de una mirada fresca, externa y libre de vicios. Además, se trata de un enfoque que busca “cambiarlo todo” y comenzar con una propuesta nueva capaz de escalar rápidamente para, luego, ocupar el centro. En estos casos, las innovaciones serían “las escuelas nuevas, las plataformas, las startups, los que miran el mercado educativo con la destreza de ver qué está faltando, qué nichos se producen.” (Rivas, 2017: pag. 40)

Por otro lado, la segunda hipótesis de la innovación educativa que plantea el autor implica la posibilidad de generar un cambio desde el interior de la matriz tradicional. La gran ventaja que tiene este abordaje es la fuerza de un sistema que ya está instalado abarcando la totalidad de los territorios. Esto implica, además, contar con el apoyo de todos los actores involucrados en el sistema educativo, y están en contacto con los estudiantes a diario. Por otra parte, no se trata de una innovación disruptiva y, por lo tanto, tampoco rápida, pero pretende avanzar a gran escala desde el interior de la matriz contagiando a todos los docentes y complementándose con espacios ganados por fuera del sistema.

Ahora bien, en este trabajo, proponemos partir de las dos hipótesis de Rivas (2017) y ampliar el espectro para encontrar matices entre ambas posiciones. Además, en lo que respecta a este trabajo, es importante acotar el análisis de las innovaciones específicamente al nivel escolar. Para ello (Furman y Rivas, clase Magistral, 13 de agosto 2019), los modelos de cambio escolar pueden variar según la manera en la que se diferencian de la matriz tradicional. Es decir, la innovación de un caso particular de escuela puede manifestar distintos niveles o grados de alteración sobre la matriz escolar tradicional. Para ilustrar la idea, los autores proponen pensarlo como una escala del cambio escolar: en un extremo se encuentra el modelo de aquellas innovaciones que se apartan totalmente de la matriz tradicional, alineada totalmente con la primera gran

hipótesis de innovación de Rivas (2017). Estos casos buscan fundarse sobre una estructura completamente nueva y alternativa, en forma de células aisladas de cualquier influencia de la gramática tradicional. Es decir que la propuesta está completamente por fuera de la lógica institucional. Un segundo modelo es el de las escuelas innovadoras fundadas sobre gramáticas alternativas aunque propuestas a partir de un cambio profundo sobre la matriz tradicional. En estos casos se piensa en un proyecto que sea escalable sobre la base de esta nueva gramática. El tercer modelo es el de las escuelas innovadoras que explotan de manera creativa la gramática tradicional, generando alteraciones pedagógicas profundas, en el currículum o en las motivaciones, por ejemplo. Y por último, en el otro extremo de la escala, está el modelo de las reformas situadas, que supone una hipótesis gradualista sobre el cambio y la innovación. Se trata de una alteración específica sobre alguna dimensión clave de la gramática tradicional.

Cabe aclarar que no se trata de plantear una escala en términos cualitativos donde un extremo es más innovador que el otro, sino en función del grado de alteración respecto de la matriz tradicional. En todo caso, se trata de modelos de cambio más disruptivos que otros en función de las hipótesis, concepciones, estrategias y posibilidades de cada caso.

A partir de la teoría del cambio de Fullan (2015), reconocemos que la innovación y el cambio educativo implican un proceso sociopolítico complejo con distintos niveles de acción en la que intervienen múltiples actores, aunque haremos foco, específicamente en uno de ellos: el nivel institucional de la escuela. A pesar de este recorte, se mantiene que un proceso de cambio educativo en una escuela supone una complejidad marcada por los múltiples actores y subjetividades que entran en juego. Es así que, además de comprender al cambio educativo como un proceso y no un resultado, se hace énfasis en la necesidad de que exista un sentido compartido que traccione al colectivo para lograr los objetivos que se proponen.

En línea con lo anterior, comprendemos a las instituciones con base en las definiciones de Dubet (2010), Enriquez (2002) y Frigerio (2001) como aquello que instituye y que da forma. Resaltamos la fuerza de un orden simbólico presente en toda institución que influye y regula sobre las prácticas cotidianas de los individuos que la constituyen. Esta aclaración, no sólo es de utilidad para comprender la complejidad que

supone intervenir en la realidad subjetiva del sentido a un nivel colectivo en un proceso de cambio, sino también, para reconocer los rasgos identitarios que forman parte de la génesis de una escuela.

Ahora bien, ¿cómo se define la escuela o la matriz escolar tradicional? La escuela tiene su historia, sus elementos constitutivos, sentidos que la fueron orientando con el correr de los años. En lo que resta de este apartado, construiremos esta definición para luego analizar las innovaciones en relación a esta escuela. Como dicen Tyack y Cuban (1995): “La gramática escolar es un producto de la historia y no una creación primordial” (p. 86 - traducción propia) por eso, en este caso haremos un recorrido histórico de la escuela partiendo de sus condiciones de emergencia, el sentido que orientó sus primeras manifestaciones, su evolución, hasta su consolidación como institución hegemónica de transmisión intergeneracional de la cultura a escala masiva. Dussel y Caruso (2003) sostienen que hacer un recorrido histórico ayuda a vislumbrar que muchas de las técnicas y prácticas cotidianas de la vida escolar que conocemos en la actualidad tienen un pasado y que emergieron como respuestas a desafíos y problemas específicos en situaciones concretas. Además, muy probablemente esas prácticas aún sigan portando parte de esos significados originales. En este sentido, según los autores, la importancia de tomar una perspectiva histórica está en que “entender de dónde surgen, de qué estrategias y problemas forman parte, qué usos tuvieron y tienen, y qué efectos causaron, puede ayudarnos a liberarnos de esa carga y a asumir nuestra tarea como una reinención propia de las tradiciones que recibimos...” (Dussel y Caruso, 2003: p. 14)

MARCO HISTÓRICO: LA ESCUELA TRADICIONAL

Génesis

La escuela, como maquinaria hegemónica de transmisión intergeneracional de la cultura a escala masiva no tiene un origen claro y, mucho menos, un futuro definido. Más bien, si nos remontamos a la emergencia de la escuela moderna, encontraremos que se trata de una génesis dada por un conjunto de ideas, acontecimientos y procesos que llevaron a su constitución como monopolio en la distribución social del saber. Es decir, se

entiende a la conformación de la escuela masiva, simultánea y de organización nacional como un proceso de construcción social e histórico y, por lo tanto, inherentemente sujeta al cambio constante. Pineau (2007) argumenta que la escuela como forma educativa específica y artificial encuentra sus orígenes en Europa occidental entre los siglos XVII al XIX y que termina por consolidarse y expandirse rápidamente a lo largo de todo el mundo como forma hegemónica de educar entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. También advierte que:

“esto implicó una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, para construirla. Como se comprende, este proceso no fue armónico y «natural», único punto de llegada posible de la «evolución» de la humanidad y de su devenir educativo, sino producto de fuertes conflictos, contradicciones y oposiciones.” (Pineau, 2007: p. 34)

Para comprender mejor esta génesis, y los procesos que dieron lugar a la conformación de la escuela moderna comenzaremos este recorrido histórico describiendo las condiciones históricas y sociales de la emergencia de su emergencia como institución. Para ello, nos basaremos, principalmente, en la sección del libro “La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar” de Dussel y Caruso (2003) en el que estudian la emergencia y la constitución de la pedagogía moderna y la escuela desde una perspectiva histórica.

¿En qué momento la pedagogía y la enseñanza comenzaron a encontrar maneras más institucionalizadas de manifestarse? Las primeras ideas de una escuela comenzaron a aparecer en el siglo XVI a partir del cisma religioso producido en Europa entre reformistas protestantes y contra-reformistas católicos. Por un lado, los reformistas alentaban la alfabetización de la población con el objetivo de ampliar el alcance de la lectura de la biblia y, por el otro lado, los jesuitas usaban la educación como una táctica evangelizadora en contra de la reforma protestante. Al respecto, es importante resaltar que el saber letrado era preservado por el ámbito de la Iglesia, así como generalmente los clérigos eran los intelectuales de la época y quienes observaban las reglas de la vida religiosa. Como consecuencia de ello, tanto la conformación de instituciones y la de

regulaciones sobre la transmisión de la cultura como los debates teóricos ocurrían, naturalmente, en espacios religiosos. (Dussel y Caruso, 2003)

La lectura colectiva de la biblia y la escritura de diarios íntimos para fomentar la reflexión diaria sobre la conducta forman parte de algunas de las prácticas que establecieron los protestantes para gobernar las almas. Para este propósito, la pedagogía, para los protestantes resultaba un espacio crucial. El protestantismo, entonces, alentaba la alfabetización de la población, la enseñanza de la lectura para leer la Biblia en lengua vernácula y estar vinculado directamente con Dios. Por medio de estas prácticas lograrían que la gente se vuelva más creyente conociendo realmente la biblia y no de una manera ciega. Martín Lutero, como gran iniciador del movimiento reformista protestante, creía que la mejor forma que tenían los creyentes de conectar con la divinidad era por medio del acceso de todos a la lectura. Es así que tradujo la biblia del latín a la lengua vulgar, lo cual otorgó un argumento central a la confesión luterana o protestante para el desarrollo masivo de una nueva institución: la escuela elemental. (Dussel y Caruso, 2003).

Por su parte, la iglesia católica debía encontrar la manera de combatir la creciente influencia de los protestantes y fue así como en 1534 se fundó la *Societas Jesu*, una orden conformada por los Jesuitas. Su acción educativa se expandió rápidamente por Europa fundando colegios y universidades. La confesión católica fue comprendiendo que para combatir a los reformistas debían no solamente catequizar, confesar y predicar, sino que para alcanzar a dominar las almas, debían acudir al único instrumento capaz de hacerlo: la educación de la juventud. Como dicen Dussel y Caruso (2003) “para producir una posición católica o protestante de honda convicción, ambas iglesias encontraron un espacio en desarrollo al cual dedicaron atención, cuidado, programas y control: la escuela.” (p. 53) En este sentido, la escolarización caracterizada por su longitud, su constancia y su perseverancia se presentaba como el proceso ideal para afianzar, de manera masiva, las actitudes, ideas y disposiciones necesarias para gobernar a los fieles bajo la amenaza de la existencia de otra confesión.

Los autores, cabe mencionar, resaltan que según investigaciones históricas, no todas las acciones de la iglesia en busca de mantener a sus fieles o gobernar las almas eran en pos de combatir el movimiento reformista. Mencionan que también han existido

grandes campañas de moralización impulsadas “cambios que para esa época eran increíbles, como el descubrimiento de América, la desestabilización de viejas formas de autoridad, el crecimiento de las ciudades, etc.” (Dussel y Caruso, 2003: pág. 46)

El cisma religioso, entonces, había significado un gran impulso para la pedagogía y escolarización de grandes masas, sin embargo, su expansión habría adoptado diversas manifestaciones, prácticas o focos según la corriente de la que se tratase. Así, fueron surgiendo diversos métodos que buscaban dar respuesta a la pregunta de cómo educar o gobernar grandes grupos de personas. El modelo que inspiró a muchos pedagogos de la época fue el pastorado, basado en el poder del pastor sobre su rebaño. A partir de la estructuración de instituciones pedagógicas basadas en el poder pastoral se comprendió que, para producir una nueva obediencia no superficial, basada en la coerción moral, el objetivo era formar la conciencia. En este sentido, Foucault (en d y c) sostiene que la obediencia se convierte en un fin en sí mismo y que esta era la manera de lograr que la gente se identificara masivamente con la confesión católica o alguna de las corrientes protestantes. (Dussel y Caruso, 2003)

En este contexto, comienza a conformarse la pedagogía moderna, a partir de las ideas de diversos filósofos y pensadores entre la reforma religiosa y la doble revolución. Se construye, así, un discurso pedagógico, en tanto discurso especializado en educación. Algunas de las principales problemáticas o conceptos presentes en las ideas de los distintos teóricos, aun desde distintas perspectivas, eran: la niñez como destinatario de la educación; la idea de la naturaleza, si se la concebía como “buena” o “mala”, si debiera ser respetada o controlada; la igualdad y su tensión con la libertad; la concepción acerca de la razón como algo propio del ser humano o como un punto de llegada; la ciencia como algo “bueno” o “malo” y el método científico, sus bases en la filosofía, la psicología o la medicina.

Las preguntas centrales que orientaron el pensamiento pedagógico de la época fueron: ¿A quién hay que enseñar?, ¿Quién o quiénes deben enseñar?, ¿Cómo deben enseñar? ¿Para qué se enseña? y ¿Cuáles saberes hay que enseñar?

Jan Amos Comenio, un reformista comprometido con la moralización de las amplias masas, la lectura de la biblia y la universalización del mensaje divino, proponía el conocido método global. Alineado con esta idea del poder pastoral, Comenio creía

que la técnica escolar adecuada para conducir masivamente el alma de los niños y las personas era la obediencia grupal más que el control individual. En este sentido, la prédica, para Comenio, debía ocupar una centralidad, también, en las formas de comunicación del aula. Fuertemente enraizado en metáforas naturalistas, el método global instala el postulado pedagógico de que un maestro ordena a una variedad de alumnos frente a él. Como lo plantean Dussel y Caruso (2003):

La novedad del método residió ante todo, más que en su carácter sistemático y en su fundamento en la naturaleza, en su globalidad y frontalidad. Comenio enunció como programa del futuro el aula que hoy llamamos “tradicional”: el docente –como figura centralizada o “encarnación” de la autoridad– expone didácticamente frente a los alumnos que lo escuchan y obedecen.” (pág. 58)

Si bien para la época su propuesta no era fácilmente asimilable, sólo unos siglos después terminó por estructurar el aula moderna. Uno de los problemas del método global era lograr que el grupo efectivamente escuche al maestro. Aunque este problema acabó dando lugar a la emergencia de la motivación-atención como objeto de preocupación de la pedagogía, surgió en una época en la que la educación elemental se había vuelto (casi) una obligación moral. (Dussel y Caruso, 2003)

Por otra parte, ya hemos mencionado que los jesuitas ocuparon un rol central en la emergencia de la escolarización, sin embargo, planteaban un método distinto al de Comenio. El método de los jesuitas estaba esencialmente basado en el *Ratio Studiorum*, un documento redactado por ellos mismos que planteaba el reglamento de estudios y que era válido en todo el mundo. Ahora bien, quizás una de las grandes diferencias con el método global, es el foco que ponía la pedagogía jesuita sobre la enseñanza individual. Si bien se preocupaban por la atención individual, debían atender a grandes grupos de hasta trescientos niños (Dussel y Caruso, 2003) y para ello, crearon la figura del decurión, un alumno designado como ayudante del docente que estuviera avanzado y fuera capaz de controlar individualmente el proceso de aprendizaje de otros estudiantes.

“El alumno jesuita, mientras repite sus frases en la lengua oficial de estas escuelas, el latín, aprende que la obediencia es virtud; lo importante no es solamente el texto corto de Cicerón que hay que memorizar, sino la mecánica

de que existe un orden determinado y un rol designado para cada uno.” (Dussel y Caruso, 2003: p. 69)

La obediencia, entonces, significó uno de los rasgos más importantes del método de los jesuitas. El sistema de vigilancia sobre la obediencia se daba en el nivel individual por medio de la continuación de la autoridad de los docentes a los decuriones. Lo que evitaban de esta manera, a diferencia del método de Comenio, era que los estudiantes pudieran estar pensando en otra cosa mientras el docente hablaba. Otro aspecto novedoso para la pedagogía introducido por los jesuitas en su método fue el esquema de competencia en las prácticas cotidianas del aula motivado por las calificaciones. Tal como aparece en el Ratio Studiorum, para los jesuitas la competencia era concebida como “esa poderosa palanca del esfuerzo y la diligencia” (Ratio Studiorum en Dussel y Caruso)

Más adelante, hacia fines del siglo XVII La Salle y los Hermanos Cristianos proponen un sistema que consistía de una escuela elemental que luego triunfaría por sobre otros métodos. La propuesta nace a partir de una iniciativa por parte del cura francés Juan Bautista de La Salle para educar a niños pobres. Uno de los aspectos que facilitó el crecimiento del método fue la implementación de un sistema que alentara a las familias para que envíen a sus hijos a la escuela, considerando que en aquel momento grandes porciones de la población se mantenían reacios a prescindir de la ayuda de sus hijos en el trabajo familiar. Por otra parte, otro aspecto innovador del método de La Salle fue el de la formación de docentes, así como la vigilancia sobre el cuerpo de los alumnos y docentes, y, sobre las normas de civilidad (Leubet, 2016).

La Salle produjo una síntesis en la cual la obediencia grupal y la individual se combinaban, no haciendo una mezcla de métodos, sino dándole la primacía al método global y, por lo tanto, al grupo como interlocutor. La Salle optó por una forma de conducción que aceptaba que la obediencia grupal era lo decisivo. En ella, una desobediencia individual no producía catástrofes, podía ser corregida, pero una desobediencia grupal se consideraba grave. (Dussel y Caruso, 2003: p.79)

Es así que, ya en el siglo XVIII luego de la doble revolución y la exigencia por los derechos civiles e individuales de las personas, se conforman los Estados-Nación y

la escuela se termina de consolidar adoptando el sistema simultáneo sistemático propuesto por La Salle y los Hermanos Cristianos. Es en este contexto que se da la institucionalización propiamente dicha de la escuela, en el marco de la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos y sancionada por las leyes. Es así que a fines del siglo XIX la escuela se consagró como la forma educativa hegemónica en todo el mundo, en el que la mayoría de las naciones volvería obligatoria y legislaría su educación básica.

Condiciones sociales de su emergencia:

Hasta aquí hemos visto que uno de los grandes hitos que marcó la conformación de la pedagogía moderna ha sido el del reconocimiento de los beneficios de la enseñanza masiva, lo cual contribuyó con la emergencia de la noción del currículum, del aula y la aparición de diversos métodos de organización e institucionalización de la enseñanza. Ahora bien, si consideramos algunos de los aspectos sociales en el contexto de la conformación de la pedagogía moderna, encontramos que con el surgimiento de la infancia como categoría social junto a la emergencia de la familia nuclear se desdobra el proceso de educación de los niños entre la socialización en una esfera privada (en la familia) y la escolarización en el ámbito público (en la escuela) mediante la cual se pretende instaurar un espacio de transmisión de la civilidad infantil a todos (Revel, 1992). En este contexto, siendo estos los principales actores del proceso educativo de los niños, se establece una alianza familia-escuela en la que los padres le exigen tanto al estado como a la escuela la formación de sus hijos. Además, ésta podría verse como una exigencia mutua, debido al carácter obligatorio que se logró con la institucionalización de la escuela. A partir de esta nueva concepción de la infancia, también surge la importancia y la necesidad de un cuerpo docente especializado que no solo sepa los contenidos a transmitir a los niños, sino que sea capaz de enseñar y relacionarse con ellos, teniendo en cuenta sus necesidades y condiciones como niño (Álvarez y Varela, 1991).

Este nuevo sentimiento de infancia –el de la infancia moderna– se comienza a concebir hacia el siglo XVII, apareciendo una valoración por el niño que antes no existía. A partir de la reforma religiosa y seguido por el movimiento del humanismo,

comienza a evidenciarse un cambio de mentalidad por fuera de la ideología religiosa y lo divino. Junto con la adopción de nuevas formas de pensamiento científico y la elaboración de saberes y prácticas en torno a los niños basados en el empirismo, la mortalidad infantil comienza a reducirse. Esto fue conduciendo a una diferenciación de los niños con respecto a los adultos y a un mayor entendimiento sobre sus características naturales: un niño dócil, inocente, desprovisto que necesita de una protección y un cuidado; que llega al mundo como un ser heterónomo, sin la capacidad de distinguir el bien del mal (Diker 2008). Es notable, también, la valoración que comienza a surgir por los códigos de civilidad y las normas de comportamiento lo cual, en conjunto con la valoración del llamado niño moderno, condujo a un cuidado y acogimiento del niño comprendido en un ámbito familiar y parento-filial dentro de la esfera privada. Consecuentemente, con el surgimiento de esta nueva relación entre el niño y el adulto, comienza a verse una asimetría pronunciada entre los sujetos, lo cual se pone de manifiesto tanto en la escuela como en el ámbito privado familiar.

La matriz tradicional de la escuela moderna

Una vez analizado el surgimiento de la escuela moderna a partir de la descripción de sus condiciones históricas y sociales de emergencia, haremos una condensación de los principales elementos que constituyen aquella matriz escolar erigida entre los siglos XVI y XX.

Rivas (2017) sostiene que existe una organización tradicional de la escuela basada en cuatro grandes dimensiones:

1. El “para qué” del sistema, sus fines, el currículum en sentido amplio, el qué se busca que aprendan los alumnos
2. la organización del sistema
3. las pedagogías o prácticas de enseñanza dominantes
4. los motores o fuerzas del aprendizaje de los alumnos

Para el autor, “la “matriz” es un término que sintetiza y facilita la comunicación condensada de un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la

educación tradicional desarrollada de manera masiva desde fines del siglo xix y extendida en todo el mundo en el último siglo.” (Rivas, 2017: p. 20)

Por otra parte, Frigerio (2007) acuña otra terminología para conceptualizar aquel conjunto de elementos constitutivos de la escuela moderna. Lo llama de *forma* o *formato escolar*. Y lo que resulta interesante, y que veremos en el apartado siguiente, es que se refiere a sus modalidades organizacionales como *invariantes*. Es decir, aquello que resulta cristalizado, naturalizado y que, consecuentemente, se sostiene en el tiempo.

(...) la modernidad ofreció y puso en pie una arquitectura simbólica y material. Ésta, bajo el nombre de sistema educativo, expresó y sigue expresando un modo instituido de tramitar aquello de la educación que quería/podía ofrecerse para el gran número (aun dejando fuera de dicha forma a no pocos). Lo hizo con modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de *forma* o *formato escolar*.” (Frigerio, 2007: p. 331)

Ahora bien, ¿cuáles son aquellos elementos constitutivos de la matriz o las formas de la escuela moderna? Pineau (2001), con el propósito de vislumbrar y desnaturalizar aquello que está dado y comprendido como natural, describe una serie de piezas que, en conjunto, constituyen la escuela moderna. Destacaremos algunas de ellas:

En primer lugar, como ya se ha dicho, la institucionalización de la escuela moderna bajo el sistema simultáneo de Lasalle y los Hermanos Cristianos supone la consolidación de una matriz eclesiástica marcada por una serie de influencias del cristianismo. Por un lado, la separación tajante del ámbito escolar del mundo exterior que originalmente se pensaba para separar a los alumnos de la sociedad que los corrompía, es un claro reflejo de lo que ocurría en los monasterios. Además, la escuela hereda del monasterio la idea de que todo lo que ocurre allí dentro, en todos sus espacios, debe ser una experiencia educativa de la cual los alumnos no pueden escapar y es muy distinto de lo que ocurre por fuera de la escuela. Esto, como menciona el autor, supone una regulación artificial de las tareas, el tiempo y del propio espacio dentro de la escuela lo cual se logra con la reelaboración de un encierro institucional propio del monasterio también. Dentro de esa escuela, a su vez, se hace un uso específico del

tiempo y de los espacios, diferenciados marcadamente según quiénes y para qué los usan en función de objetivos claros y la consecución de resultados. Otro rasgo constitutivo de la matriz eclesial de la escuela es la idea del poder pastoral como principio pedagógico para gobernar dentro de aquel espacio educativo, donde el docente controla a grupos de estudiantes como un rebaño (Dussel y Caruso, 2003).

Otro elemento constitutivo de la escuela moderna es el del fenómeno colectivo facilitado por la simultaneidad sistémica del método Lasalleano. Se trata de la enseñanza grupal en tanto herramienta de control y gubernamentalidad (Foucault, 1981). Los métodos y dispositivos específicos de disciplinamiento así como el control corporal tanto de los alumnos como de los docentes son otro de los rasgos característicos de la escuela moderna, ligado estrechamente con la muy marcada asimetría entre los docentes y alumnos.

Como en otros procesos disciplinarios, la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso. (Pineau, 2001: p. 36)

Por último, el ordenamiento de los saberes y contenidos a ser impartidos a los alumnos en un proceso previo a la enseñanza y ajeno a sus receptores. Se debe a la organización de un currículum escolar de carácter universal y estandarizado prescriptivo en el que todos deben enseñar lo mismo a todos.

Otro elemento constitutivo de la matriz escolar tradicional, es el de los sistemas de acreditación, sanción y evaluación que existen en el interior de las escuelas. Estos sistemas permiten clasificar, otorgar sanciones positivas o negativas a los sujetos. Y, en conjunto con el dispositivo del examen, que resulta una práctica fundamental que afecta a todos los actores de la escuela, son parte de aquello que constituyen a la escuela como parte de un sistema mayor. Como sostiene Pineau (2001)

El sistema escolar establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital institucionalizado (Bourdieu, 1987), que acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma o título de egresado y permite el funcionamiento del mercado laboral de acuerdo con las prácticas liberales de la comparación y el intercambio. El otorgamiento del capital cultural institucionalizado es monopolizado por el sistema escolar, lo que lo convierte en un tamiz de clasificación social. (P. 38)



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO III: CASOS DE INNOVACIÓN

El apartado anterior nos ha servido para la definición de un marco a partir del cual podamos, ahora, pensar y describir las distintas formas que ha adoptado (o intentado adoptar) la escuela luego de su consolidación como institución hegemónica de transmisión de la cultura. Hemos dicho que la escuela moderna se fundó sobre una serie de elementos estructurantes que constituyen una gramática definida de lo que es la institución escuela consolidada hacia fines del siglo XIX.

Ahora bien, al lado de la escuela tradicional, una vez institucionalizada a escala global, fueron apareciendo propuestas alternativas y distintos casos de innovación. Algunas propuestas llegaron a formar movimientos, y en otras ocasiones se trató de casos aislados, como escuelas individuales, que nacían con una lógica diferenciada de la gramática tradicional.

Desde fines del siglo XIX, el llamado movimiento escolanovista o de “Escuela Nueva” y más adelante con la introducción de la psicología, el auge del constructivismo y el cognitivismo, así como con el reconocimiento global de la educación como un derecho y no como una obligación, ese modelo de escuela tradicional empieza a ser objeto de cuestionamientos y replanteos. El formato escolar tradicional, comienza a sufrir una serie de modificaciones que, entre otras cosas, vuelven a la escuela más democrática, abandonando ciertas rigideces y ciertas tradiciones más disciplinares, por ejemplo. Es decir, se produce una cierta transformación sobre la escuela, sin embargo, es evidente que algunos elementos más profundos de su gramática se mantienen y aún funcionan hoy en día (Rivas 2017).

No indagaremos en el declive de la escuela tradicional, pero sí es importante remarcar que en las últimas décadas se ha visto con más fuerza que en otros momentos la idea de la innovación educativa producto de una crisis institucional (Dubet, 2010). Veremos, en este apartado, cómo algunas innovaciones en distintos momentos y épocas discuten esas invariantes (Frigerio, 2007) del formato escolar tradicional y los diversos modelos de cambio que plantean. En primer lugar, haremos una revisión de una serie de innovaciones clásicas del siglo XX que, en algunos casos, persisten en la actualidad;

luego haremos un mapeo de algunos casos de innovación escolar del siglo XXI para llegar a describir los principales modelos de cambio escolar de la actualidad.

INNOVACIONES CLÁSICAS

Una mirada hacia el siglo XX no sólo nos muestra la consolidación de las formas tradicionales de la escuela sino, también, una serie de intentos de transgresión y resignificación que la pusieron en tensión (Avila, 2007).

La selección que hacemos de las experiencias innovadoras del siglo XX son, principalmente, parte del movimiento escolanovista o de “Escuela Nueva”. Decidimos partir de este movimiento, en primer lugar, por el momento en el que aparece, siendo de los primeros desafíos que se le presentan a la escuela moderna ya institucionalizada, y en segundo lugar, por su carácter de “movimiento” que engloba un conjunto de actores centrales en la historia de la pedagogía del siglo XX. Caruso (2001) se propone abordar la difícil tarea de sistematizar, presentar y explicar la variada y compleja oleada de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones que aparecieron bajo el rótulo de “Escuela Nueva”. En el mismo texto el autor advierte que resulta peligroso concebir a todos los pedagogos como parte de un mismo movimiento ya que, si se indaga sobre cada uno en particular, se trata de propuestas que pueden tener pocos o nulos puntos de encuentro.

Hemos dicho movimiento pero en realidad la Escuela Nueva fue un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos (...) decíamos lo de conglomerado porque metodológicamente tan “escuela Nueva” es Cousniet, por ejemplo, como Makarenko, uno de los pedagogos oficiales de la Revolución de Octubre. Pero ideológicamente la distancia es enorme. (Lozano en Caruso, 2001: p. 100)

Lo que sí tienen en común todas las propuestas pedagógicas del movimiento escolanovista es su explícita diferenciación respecto de la escuela tradicional y sus intentos por cambiarla. Es por ello que en este caso nos interesa tomar algunas de estas experiencias para contribuir con el propósito de comprender propuestas de innovación respecto de la matriz escolar tradicional.

A pesar de la heterogeneidad de experiencias que componen la Escuela Nueva como un movimiento, tuvo algún grado de institucionalización. Adolphe Ferrière, en el año 1889 fundó la *Oficina Internacional de la Escuela Nueva* y más adelante en 1919 elabora treinta principios que constituyeron los criterios de definición de los integrantes de la organización.

En ellos se plantea que La Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía activa, una iniciativa intensiva (...) cuyos resultados morales y de aprendizajes son superiores a través de la efectiva coeducación de los sexos. Los principios contemplan la diversificación del currículum con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes, y una sistematización de la gimnasia. En el debate generalidad/especialización, los escolanovistas abogaron por una especialización "espontánea", no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños, conservando la noción de "cultura Se incita a la combinación del trabajo individual con el trabajo colectivo. Se expresan a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la "república escolar". En cuanto al régimen disciplinario, se contemplan las sanciones positivas y no solo los tradicionales castigos. (Caruso, 2001: pág, 103)

Si bien como organización La Escuela Nueva no tuvo un impacto significativo, como movimiento “nunca abandonó totalmente la escuela como institución moderna e intentó moldearla a través de sus mandatos básicos” (Caruso, 2001: pág. 99)

El movimiento escolanovista se basa sobre dos contribuciones fundamentales del “naturalismo pedagógico” (Caruso, 2001): por un lado, el desarrollo del conocimiento científico del aprendizaje del niño por medio de la psicología para la conformación del currículum escolar (mandato científico del puerocentrismo); y por el otro lado, el presupuesto filosófico moralizante de que todo niño, *a priori*, es bueno (mandato moral de la buena naturaleza del niño).

Pedagogía Montessori:

María Montessori ha sido, junto con Decroly, una de las educadoras que logró traducir con mejor acierto el ideario de La Escuela Nueva en una propuesta de

intervención pedagógica (CUADERNOS, D. P., 2000). Montessori forma parte de los médicos educadores cuyos aportes están inscriptos en lo que se denominaba la Pedagogía Científica, basada en el positivismo, la observación y en las leyes del desarrollo infantil y en una concepción naturalista sobre la educación del niño. Si bien sus primeras experiencias de trabajo fueron con niños que padecían alguna deficiencia, más adelante en la primera década del siglo XX comenzó a expandir su pedagogía hacia niños “normales” también.

La principal característica de la pedagogía Montessori es el respeto a la libertad del niño, pero no como un principio de raíz política o social, sino como una condición necesaria para las manifestaciones espontáneas.

Otra característica fundamental del método de Montessori es el de la actividad del niño. Su pedagogía tiene la concepción de que sólo a través de la actividad del propio sujeto que se educa se logra la educación. Esta actividad, además está íntimamente vinculada al trabajo. Montessori creía que debía disciplinarse para el trabajo generando un ambiente adecuado dando lugar a una actividad libre y coordinada con los intereses naturales de los niños. Uno de los grandes aportes de la pedagoga tiene que ver con la adecuación de los ambientes a la condición infantil. En este aspecto, la preparación de la atmósfera y la actividad sensorial y motriz cobran una relevancia fundamental para Montessori.

“Como hemos podido observar, uno de los objetos fundamentales de su método es preparar al niño para que sea libre, para lo cual es indispensable que consiga autonomía de niveles progresivos de independencia física y afectiva, lo cual implica autoestima e independencia de voluntad y pensamiento.” (CUADERNOS, D. P., 2000: p. 28)

Conseguir la autonomía que promulga el método de Montessori, supone un rol docente sumamente distinguido al de la figura disciplinadora del orden tradicional. La concepción que se tiene del educador es de un guía que enseña poco y observa mucho. En esencia, es el encargado de generar aquella atmósfera con el objetivo de establecer la actividad espontánea del niño.

En cuanto a las prácticas, para lograr el grado de autonomía que se pretende, en base a los principios de libertad, actividad e individualidad, los hábitos de la vida

cotidiana son de suma importancia para el método. Es así que resultaría un escenario común en una escuela Montessori “ver a niños de apenas tres años que llegan al aula y, sin ayuda de ningún adulto, se quitan el abrigo y lo cuelgan en una percha con sumo cuidado. O que son capaces de pelar una naranja, recoger su bandeja y fregar su plato” (García, 2017: p. 38). Montessori estaba convencida de que los niños desean hacer las cosas por sí mismos, de verdad y sentirse mayores. Por eso, y por la convicción de que el aprendizaje vivencial y a través del error son fundamentales para el desarrollo del niño, es que los materiales que se ven en un aula Montessori son totalmente funcionales y no “de mentira” o de juguete.

Con respecto a la organización del espacio áulico, es muy importante contar con un espacio amplio, que el ambiente esté preparado, ordenado y cuente con materiales que despierten la curiosidad del niño. Los alumnos se agrupan por franjas etarias de tres años. Es decir, a los menores de tres años por un lado, y luego de tres a seis años otro grupo; de seis a nueve años; y de nueve a trece años el último grupo. Esta división de alumnos tiene como propósito propiciar el aprendizaje cooperativo, el respeto mutuo.

La Escuela Popular de Célestine Freinet:

De los pedagogos pertenecientes al movimiento escolanovista, quizás las teorías y aplicaciones de Freinet hayan sido las que adoptaron un carácter más democrático y social. Célestin Freinet era un maestro de pueblo que vivió entre 1896 y 1966, y desarrolló su metodología a partir de la práctica cotidiana. Sus saberes no venían de la universidad: “no es un universitario, pero ha tenido una experiencia real, profunda, elemental, la del pastor-trabajador, inscrita en él como un sello indeleble sobre un pergamino.” (Freinet, 1978: p.97).

Freinet tenía un fuerte compromiso por educar a las clases populares y acabó por crear su propia escuela por fuera del sistema público para ofrecer la educación que creía que merecían los hijos de las clases del proletariado. Es allí, entonces, que nace la propuesta pedagógica basada en la investigación del entorno y el medio social, la colaboración y cooperación, la libre expresión infantil, el tanteo experimental y la educación por el trabajo (CUADERNOS, D. P., 2000).

Si bien formaron parte de un mismo movimiento opuesto a la escolarización tradicional, Freinet explícitamente marcaba su diferencia respecto de otros pedagogos de La Escuela Nueva. Respecto de la Pedagogía Científica, sostiene que esta corriente de pensamiento está demasiado medicalizada y, además, sus propuestas son implementadas exclusivamente en el medio burgués (Freinet, 1978). Para él, la construcción de los saberes pedagógicos no puede partir únicamente del laboratorio de los científicos. Estos también deben ser construidos a partir de las experiencias que se producen hacia el interior de las instituciones educativas. Todas las propuestas educativas deben ser siempre situadas y deben contemplar el contexto de pertenencia de clase de los estudiantes. Se debe fomentar la actividad libre enmarcada bajo condiciones de trabajo que hagan posible el interés poderoso. Así, los estudiantes deben tomar contacto con elementos de la vida, es decir, de la experiencia.

Freinet rechazaba la idea de considerar a sus propuestas como un “método” para evitar que se las calificara como rígidas y estáticas. Más bien, el conjunto de sus ideas, prácticas y técnicas escolares se caracterizan por su dinamismo y adaptabilidad a distintos contextos (García, 2017). Algunas de estas técnicas utilizadas en la escuela de Freinet son:

El texto libre en la propuesta de Freinet consiste en la elaboración de escritos que no tengan que ver con los “típicos” deberes. Su diferencial está en que no tiene un carácter obligatorio sino que la escritura se presenta como un medio para compartir con compañeros descubrimientos, cuentos, excursiones, de manera voluntaria y libre. Estos textos, además, podían ser reproducidos, corregidos colectivamente e impresos por los propios estudiantes gracias a otra de las técnicas innovadoras que introdujo Freinet en la escuela: la imprenta escolar (García, 2017).

Por otra parte, teniendo en cuenta la fuerte presencia de los ideales democráticos que promulgaba Freinet, También resultaban novedosos para aquel entonces dispositivos pedagógicos como las asambleas escolares o la correspondencia interescolar. Este último, permite que los estudiantes y docentes intercambien experiencias, impresiones, reflexiones con otros miembros de la comunidad escolar y, las asambleas eran el espacio destinado a la resolución de conflictos, reflexiones colectivas o la planificación de nuevos proyectos.

En cuanto a las técnicas que favorecían el aprendizaje experiencial, se encuentra la geografía viva, que se basaba en aprender caminando en el terreno y no sólo a partir de un mapa. Asimismo, el cálculo vivo “consiste en un acercamiento a las matemáticas basado en actividades concretas. En las clases de Freinet, los niños aprendían que sin ellas no es posible calcular cuántas semillas es necesario comprar, o cómo calcular el precio de coste de los productos, medir los campos, etc (García, 2017: p. 129).

Por último, cabe remarcar una diferencia conceptual respecto de otras pedagogías escolanovistas en relación al rol del interés. En la propuesta de Freinet,

el interés no es el punto esencial de nuestra pedagogía. No nos interesamos abstractamente, nos interesamos en una investigación, en un trabajo, en una realización, y se podría estudiar metódicamente cuáles son las condiciones de trabajo que hacen posible el interés poderoso: referencia a lo real y a los elementos de vida, libertad en el marco de una organización cooperativa, iniciativa y creación, clima de colaboración dentro de la clase y no de oposición y lucha. (Freinet, 1978: p. 129)

John Dewey:

El filósofo americano John Dewey ha sido uno de los pensadores más influyentes de la pedagogía del siglo XX, nacido en el año 1859 y terminando su larga trayectoria a los 92 años de vida en el año 1952. Sus ideas respecto de la educación se encuentran en la confluencia de la filosofía, la pedagogía y la política y marcan, quizás, uno de los rasgos más identitarios de su pensamiento (CUADERNOS, D. P., 2000).

Hay un hilo transversal a toda su propuesta: “la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal”. (Dewey, 2000: p. 71) Ahora bien, sobre la base de que las experiencias no deben ser aisladas sino continuadas, Dewey sostiene que ese principio es central para diferenciar las experiencias valiosas de las que no lo son.

Derivado de su concepción acerca de la educación, Dewey sostenía que la escuela debía ser un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social. Es decir, la escuela debe cumplir con su función socializadora. En este sentido, creía que los objetivos de la escuela debieran estar íntimamente ligados con los

objetivos de la vida misma y que permitan el desarrollo de una ciudadanía plena. Como lo expresa en su credo pedagógico:

La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales. (Dewey, 1997: p. 3)

En esta misma línea, bajo esta concepción de la educación con una función socializadora entra la dimensión política de su pensamiento. Dewey comprende a la democracia como un proceso de liberación de la inteligencia, una forma de vida y no como un régimen de gobierno (CUADERNOS, D. P., 2000).

INNOVACIONES ACTUALES

Es notable que en los últimos diez a quince años ha aumentado el interés por la innovación educativa en el mundo. Estamos viviendo un período donde aparece cada vez más la idea de innovación en el campo de la educación y consecuentemente, en la escuela.

“El mundo nunca había cambiado tan rápido como ahora. El avance de la tecnología y del conocimiento, de la neurociencia, de las teorías psicológicas y pedagógicas, de los cambios sociales... en definitiva, de la investigación humana, guían el cambio y la transformación de toda escuela²¹.” (Hernando Calvo, 2015: p. 12)

Asimismo, Rivas (2019) advierte que con la llegada de internet, en el siglo XXI, se está viviendo una revolución similar a la que produjo la imprenta como tecnología disruptiva clave para el surgimiento de los sistemas educativos. Esta revolución tecnológica y cultural despliega una nueva fuente de poder en las personas que presenta un escenario completamente distinto para la actuación de la escuela.

En este contexto, fueron emergiendo diversas iniciativas de escuelas que han emprendido el desafío de adaptarse a los cambios que trajo consigo el siglo XXI. Alfredo Hernando Calvo (2015) publicó un documento que reúne experiencias de escuelas innovadoras en todo el mundo y propone un nombre para referirse a ellas:

escuelas²¹. Acuña este nombre para referirse a todas esas escuelas que *son* del siglo XXI, marcando la diferencia con aquellas escuelas que *están* en el siglo XXI pero que no lo viven, ni lo experimentan. El autor sostiene que estas escuelas²¹ “han creado un nuevo paradigma, una nueva forma de ser escuela.” (Calvo, 2015: p. 11)

En este apartado nos proponemos presentar algunas de estas experiencias con el objetivo de dar a conocer la variedad de escuelas consolidadas que, en actualidad, se posicionan como alternativas innovadoras con respecto a la matriz escolar tradicional. Cabe resaltar, que si bien no algunas escuelas como Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, Summerhill, no nacieron en este contexto, sus propuestas pedagógicas continúan siendo consideradas alternativas innovadoras y exitosas para el contexto actual.

Colegio Monserrat:

El Colegio Monserrat es una Institución educativa ubicada en Barcelona que se fundó por la Congregación de las Misioneras Hijas de las Misioneras hijas de la Sagrada Familia de Nazaret en 1926. (Col.legi Monserrat, 2020) Actualmente, es llevada adelante por Monserrat del Pozo, quien se dedicó a impulsar la escuela y sostener su carácter innovador hasta el día de hoy. Si bien se trata de una propuesta que articula una serie de abordajes pedagógicos, entre sus rasgos diferenciales se encuentra el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza para la comprensión y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

“Donde las inteligencias múltiples fueron el motor de cambio y transformación hacia el aprendizaje cooperativo, la cultura del pensamiento y el aprendizaje basado en proyectos, creando un referente en nuestro país y en el programa «Profesores para el cambio y la innovación» de Escuelas Católicas.” (Hernando Calvo, 2015: p. 43)

La manera en que se plasma la teoría de las inteligencias múltiples en su propuesta escolar es por medio de lo que llamaron “la paleta de inteligencias”. Se trata de una representación gráfica para programar el aula y enriquecer la comprensión de los alumnos a partir de actividades diseñadas en función de las distintas inteligencias que

promueven. Esto supone una organización curricular sumamente novedosa y que, además, tiene un alto grado de personalización.

Vittra Schools:

Las Escuelas Vittra son una red de escuelas que se fundó en el año 1993 y luego fue adquirida en 2008 por la compañía educativa privada AcadeMedia. Su propuesta educativa está basada sobre tres pilares fundamentales: la motivación, una cultura de seguridad y una estructura clara. El primer eje se centra en alcanzar el deseo y el disfrute de sus estudiantes por aprender. El segundo eje tiene que ver con la generación de un ambiente de aprendizaje en el que todos los estudiantes se sientan contenidos, bienvenidos y parte de una comunidad. Por último, la escuela sostiene que una estructura clara colabora con la creación de rutinas y un seguimiento continuo de los procesos de aprendizaje. (Vittra School, 2020)

Uno de los propósitos de la propuesta de Vittra School fue innovar en el diseño, arquitectura y el uso de los espacios de manera formativa en la escuela. Para ello, se propusieron romper con uno de los elementos constitutivos de la matriz escolar tradicional: el aula. Es así que recurrieron a la diseñadora holandesa Rosan Bosch, una especialista que revolucionó el mundo de la arquitectura escolar y, desde el año 2011, es la encargada de diseñar todos los espacios interiores de sus escuelas.

Esta red de escuelas en Suecia ha recurrido a la diseñadora Rosan Bosch para revolucionar sus espacios de aprendizaje. Los coloridos, únicos e inteligentes espacios de la diseñadora, unidos a un proyecto educativo único con más autonomía y diálogo entre alumnos y profesores, hacen de estas escuelas auténticas escuelas²¹. (Hernando Calvo, 2016: p. 164)

Algunos ejemplos de organización de los espacios son los famosos “icebergs” gigantes en los que se aloja un cine, espacios específicamente para la relajación y recreación, gradas interiores, entre otros. En definitiva, se trata de ofrecer espacios significativos para el aprendizaje, que incentiven la imaginación y la creatividad mediante la incorporación de nuevos y diversos materiales, texturas, colores y luces que, además tengan un carácter lúdico.

Quest to Learn:

Quest to Learn es una escuela pública de Estados Unidos fundada en el año 2009 con un abordaje pedagógico centrado en el juego y en los principios del aprendizaje basado en proyectos para mantener involucrados activamente a sus estudiantes (Hernando Calvo, 2015) explotando el potencial creativo de la tecnología. Además, cuentan con la colaboración del Instituto del Juego y la Fundación MacArthur (Quest to Learn, 2020).

El enfoque que adopta la escuela se conoce como *game-based learning* (GBL). Se trata de una propuesta de gamificación del currículum y las experiencias de aprendizaje de los alumnos en el contexto de la escuela. (Hernando Calvo, 2015) Cuentan con un equipo de especialistas en diseño interactivo, sistemas y videojuegos para generar estas experiencias inmersivas en la que los estudiantes enfrenten diferentes misiones basadas en desafíos presentados a partir de narrativas atractivas y estimulantes.

Los juegos inmersivos y gamificados, por definición, suponen una experiencia que genera el deseo y la necesidad de seguir avanzando en el juego o la misión. Algunos de los mecanismos que se utilizan para lograrlo son narrativas atractivas; generar una aversión a la pérdida e intentar no perder lo que ya se ha ganado hasta el momento; la colaboración para alcanzar los objetivos; puntuaciones y niveles que van marcando el progreso del estudiante en el juego y presentando nuevos desafíos para seguir aumentando; recompensas como *badges*, insignias, puntos; el tiempo limitado para la resolución de conflictos. (Hernando Calvo, 2015) En definitiva, con el objetivo explícito de mantener a sus estudiantes involucrados, estas experiencias de juego son un constante llamado a despertar su necesidad de aprender.

Innova School:

Las Innovas Schools son otra red de escuelas con más 43.000 estudiantes en casi sesenta centros funcionando en Perú y con vistas de ampliar el modelo hacia México. Es una red que forma parte del grupo Intercorp, un conglomerado de empresas multinacionales peruanas. En una entrevista el cofundador y gerente general de Innova Schools sostiene que es importante explicitarle al mercado cuáles son aquellos puntos

en lo que sobresale y dice que particularmente, sus escuelas son “fuera de serie” en los siguientes cuatro: infraestructura, metodología, profesores y valores ciudadanos (Yzusqui, 2019).

Una nueva red de centros crece en el Perú con el objetivo de crear una generación inspirada, inteligente y ética para construir el futuro liderazgo del país. Un modelo educativo en el que el modelo de blended learning, el diseño del espacio educativo, los docentes y la cultura y valores del siglo xxi son los componentes básicos para la fórmula de su éxito. (Hernando Calvo, 2015: p. 142)

Uno de los aspectos que quisiéramos resaltar en este caso, es el modelo altamente replicable a gran escala que explica su rápida expansión y crecimiento en la última década. Los edificios son construidos desde cero con un diseño estandarizado, *low cost*, que garantiza una alta calidad de infraestructura. Y por el otro lado, la otra clave en el modelo de escalabilidad es el programa de formación docente para garantizar la metodología que proponen. Se trata de un modelo de capacitación permanente que ofrece un plan de carrera gamificado, que le da la posibilidad a los docentes de producir planificaciones y acceder a un bono salarial de acuerdo a la cantidad de material que generen. Además, todo esto ocurre en una plataforma alojada en la *nube*.

San Andrés

CAPÍTULO IV: EL CASO DE ESCOLA DA SERRA

En este capítulo nos dedicaremos, específicamente, al estudio del caso de Escola da Serra con el objetivo de describir y analizar los rasgos identitarios que la constituyen como una escuela innovadora. El análisis se organizará en base a una estructura similar a la del Proyecto Pedagógico (Escola da Serra, 2020) de la escuela, seleccionando aquellas dimensiones más relevantes para la investigación. Sin embargo, para enriquecer el estudio e incorporar una mirada externa tomaremos, además, la perspectiva de Agatón consultando la documentación de las observaciones y entrevistas, así como los dos informes elaborados luego del trabajo de campo (Cappelletti, 2019a; Cappelletti, 2019b).

Las primeras palabras del Proyecto Pedagógico de la escuela representan la voz del director en una presentación de la versión más actualizada del documento en enero del 2020. Allí además de presentar una breve síntesis del proyecto educacional de EdaS, expone lo que para él significa un Proyecto Pedagógico, aclarando que es mucho más que un mero documento. Sostiene que se trata de un ejercicio de reflexión permanente sobre las prácticas escolares tomando la perspectiva de los múltiples actores que la constituyen y que, una vez incorporados los aprendizajes y conquistas de una año lectivo, el documento actualizado y revitalizado marca un nuevo norte para la conducción del siguiente. Es decir, se trata de un instrumento de gestión democrática por lo cual supone ser objeto de permanente reflexión colectiva (Escola da Serra, 2020). A partir de esta aclaración, tomaremos todo el contenido del documento como una representación de la voz de la institución y todos sus actores y no solamente la de su director.

4.1 - RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ESCUELA:

EdaS es una institución educativa privada y laica ubicada en un barrio de clase media llamado “Serra” en la ciudad de Belo Horizonte cuyo edificio de 2000 metros que funcionó, durante muchos años, como Convento de los Frailes Dominicos. Así es que la escuela encuentra en sus orígenes una historia de gran participación social y política

donde, durante 50 años, los frailes del convento lucharon por la justicia social y la libertad en un contexto de régimen militar durante la dictadura de la época. En la década de 1970, tras el cierre del convento, en el mismo edificio comienza a funcionar el Instituto de Psicología Aplicada de Minas Gerais (IPAMIG) que, entre otras actividades, mantenía una escuela dedicada a atender a niños y jóvenes con necesidades especiales. En el año 1990 la escuela cierra dando lugar, al año siguiente, a la apertura de Escola da Serra como una escuela regular de Enseñanza Fundamental con cerca de 70 alumnos divididos en pequeños grupos. Al año siguiente IPAMIG firma un acuerdo con un equipo pedagógico de una escuela caracterizada por su experiencia en el campo de la educación de vanguardia llamada Escola Albert Einstein. Con el objetivo de propiciar el desarrollo de una escuela con una propuesta educativa innovadora, en aquel acuerdo establecen que la coordinación pedagógica del proyecto educativo quedaría en manos del nuevo equipo de la escuela Albert Einstein y la administración general permanecería bajo el cargo de IPAMIG.

En el año 2002, la escuela sufre un momento de inestabilidad en la dirección pedagógica y administrativa como consecuencia de la salida de parte de los miembros del equipo pedagógico, lo cual condujo a la decisión por parte de la institución de poner la escuela en venta.

Frente a este escenario, padres, madres y familiares de los alumnos se vieron movilizados y comenzaron a buscar alternativas para mantener el proyecto educativo que tanto valoraban, entre ellas: la posibilidad de construir una cooperativa y asumir directamente la escuela, lo cual acabó resultando inviable; luego, en conjunto con un grupo de profesores juntaron esfuerzos y presentaron una propuesta para la adquisición de la escuela. Finalmente, IPAMIG decidió aceptar una oferta hecha por un empresario de la educación lo cual generó un clima de desilusión en la comunidad de la escuela y significando un gran número de familias que pasaron a buscar alternativas para la educación de sus hijos. Producto de una importante disminución en la cantidad de matrículas, el inversor desistió del negocio y IPAMIG se vió obligada a cerrar todas las actividades escolares. Nuevamente, ante esta situación, padres que ya tenían a sus hijos matriculados en otras escuelas volvieron a unirse con el objetivo de negociar con IPAMIG para que a uno de ellos (educador) se le transfiriera el alquiler del predio, la

adquisición del mobiliario y la autorización para el uso del nombre fantasía de “Escuela da Serra”. Es así que hacia comienzos del año 2004 EdaS era una nueva escuela con nuevos dueños pero manteniendo la esencia y el nombre que le habían dado origen.

Durante los primeros años de trayectoria, EdaS fue construyendo una identidad caracterizada, según el Proyecto Pedagógico, por osadía, sensibilidad y consistencia en un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa de la escuela. En 2007 la estabilidad que había alcanzado el proyecto facilitó la implementación de una propuesta sumamente innovadora en el nivel de Enseñanza Media. En 2009, la primera camada de alumnos de Enseñanza Media se estaba graduando de EdaS marcando el año en el que la escuela alcanzó a extender su escolaridad a toda la educación básica.

Hasta este momento, podemos advertir que en la propia génesis de EdaS se ponen de manifiesto una serie de fuerzas que resulta interesante remarcar. Por un lado, la historia del edificio y las actividades que se llevaban a cabo en términos del espíritu político de sus fundadores. Por otro lado, es notable la voluntad de las familias y la comunidad para sostener la institución, demostrando un fuerte compromiso y sentido de pertenencia hacia la institución. Asimismo, el proyecto se gesta en un contexto y ambiente con una fuerte presencia de lo religioso y esto sentó las bases de un aspecto determinante de su futuro desenvolvimiento como escuela: un edificio con una configuración del espacio de un convento. Más adelante veremos de qué manera estos aspectos incidieron en la realidad actual de la escuela y se evidencian en la identidad de su propuesta.

A lo largo del año 2014, la escuela comenzó un proceso de reorganización curricular consolidándose en el año lectivo del año 2015 en una escuela organizada por ciclos de formación con grupos de alumnos en una franja etárea de 3 años. (Más adelante en el trabajo profundizaremos sobre la estructura curricular de la escuela.) Si bien, como hemos dicho, la escuela desde sus inicios buscó llevar adelante una propuesta educativa innovadora, esta medida implicó la ruptura de una serie de elementos estructurales de la matriz escolar tradicional que le otorga un carácter sustancialmente más innovador: una reestructuración de tiempos y espacios escolares y, debido a la cantidad de alumnos por ciclo, se hizo una reforma edilicia en la que las

paredes que dividían las aulas fueron derrumbadas para generar espacios mayores llamados *Salões* (Salones).

Más adelante, entre los años 2016 y 2017 la escuela avanzó en el desarrollo de un nuevo (y propio) modo de organización de la enseñanza basado en *roteiros de pesquisa transdisciplinares* generando un cambio en su propuesta curricular que aportó otro valor diferencial al proyecto educativo de EdaS. En este mismo período, se adquirieron tablets para el uso de los alumnos y profesores y se llevó a cabo un proceso de descentralización de la biblioteca, dividiéndose en 8 bibliotecas sectoriales en distintos espacios del predio.

En el año 2018 se llevaron a cabo algunas reformas en el edificio ampliando el área de Educación Inicial generando un patio y acceso propio decorado con un mural pintado por el padre de un alumno. También se incorporó una huerta y “áreas mojadas” donde los alumnos en días de calor pueden ducharse y jugar en el agua en horarios de recreo.

A comienzos del 2019 la escuela entró en contacto con Agatón con el objetivo de identificar y sistematizar los rasgos identitarios diferenciales de la propuesta educativa para servir de inspiración alcanzable a otras instituciones educativas en la búsqueda de transformar la manera en que se educa. En la actualidad, este proyecto de multiplicación de EdaS está siendo llevado adelante por *Agatón Educacao*, la familia Godinho (dueños de la escuela) y por la fundación *Learning One to One*, co-fundada por Julio Fontán (también fundador y director del Sistema Fontán y el Colegio Fontán).

4.2 - PRINCIPIOS, FINALIDADES Y FUNDAMENTOS:

La escuela explicita su compromiso por cumplir con los requisitos de la Ley de Educación Nacional de Brasil de todos los niveles, así como también con los objetivos de las *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial* y para la *Educação das Relações Étnico Raciais*.

Como bien se explicita en su Proyecto Pedagógico (Escola da Serra, 2020), los principios que guían la acción pedagógica de EdaS son:

- “**Éticos**, de la singularidad de cada ser humano, de la solidaridad, de la responsabilidad con el bien común.
- **Políticos**, de conciencia de los derechos y deberes de la ciudadanía, del respeto a los derechos y libertades fundamentales, de la defensa de la democracia, de la búsqueda de paz y justicia.
- **Estéticos**, de la sensibilidad, de la creatividad, de la criticidad, de la diversidad.”
(Escola da Serra, 2020)

EdaS busca la formación integral de los alumnos y el desarrollo pleno de su personalidad. Pretende formar personas capaces de pensar y actuar como seres históricos conscientes de su papel en el proceso de transformación de sí mismos y del mundo y que, además, reconozcan para los demás la misma esfera de dignidad y autonomía que exigen para ellos mismos. Con esta finalidad, la propuesta del proyecto educativo se basa en cuatro pilares fundamentales: epistemología constructivista, visión global de la educación, valorización de la diversidad, y ejercicio de la democracia. (Escola da Serra, 2020)

1.2.1 - El constructivismo como fundamento epistemológico:

En contraposición a la lógica de la enseñanza entendida como la transmisión de saberes hacia alumnos que son concebidos como *tabulas razas*, la premisas, los objetivos y la prácticas pedagógicas de EdaS se guían principalmente por los principios epistemológicos formulados por Jean Piaget aunque, además, se mencionan en el Proyecto Pedagógico a los siguientes autores como referentes: Lev Vigotsky, Emilia Ferreiro, Constance Kamii, Yves de La Taille, Antón Makarenko, Célestin Freinet, Philippe Perrenoud, Fernando Hernández, Paulo Freire y José Pacheco.

En primer lugar, la propuesta de EdaS se basa en la idea de que cada sujeto es autor de su propio conocimiento y que constituye una visión propia del mundo y de la realidad. Además, sostienen que “desde el nacimiento, los individuos elaboran el conocimiento construyendo estructuras de pensamiento que lo llevarán a una capacidad

cada vez mayor y más sofisticada de comprender y responder a las diversas demandas de la realidad.” (Escola da Serra, 2020) Es así que, creen en el desarrollo cognitivo como evolución global del individuo y no como un crecimiento meramente intelectual. Ahora bien, este desarrollo se da en el marco de las relaciones sociales y mediadas por objetos y diversas producciones culturales.

En concordancia con Piaget, explicitan su concepción sobre la construcción de conocimiento. Resaltan que se trata de un proceso dialéctico y continuo de mutua adaptación entre el sujeto y el mundo, equilibración y desequilibración, en el que se pueden identificar momentos que permiten caracterizar las 4 fases.

“Todo aprendizaje significativo alcanzado por una persona es construido a través de este proceso de apropiación personal del conocimiento y, por este motivo, es que una escuela que se dice “constructivista” debe estructurar su ambiente, estrategias y relaciones de manera de potenciar y dar lugar a dichos procesos de construcción de conocimiento.” (Escola da Serra, 2020)

Cabe resaltar, que además de considerarse una escuela “constructivista”, a partir de las influencias de Vigotsky, su perspectiva socio-histórica del desarrollo y del aprendizaje dada a partir de interacciones intersubjetivas mediadas por objetos y símbolos culturales, es que EdaS, también se dice una escuela “socio interaccionista”.

EdaS sostiene que su posicionamiento epistemológico constructivista

“determina una mirada totalmente nueva sobre el aprendizaje y define el diferencial de Escola da Serra: un ambiente descontracturado y de informalidad donde imperan las relaciones basadas en la confianza mútua y la democracia es un ejercicio permanente; en vez de transmisión de contenidos acabados y sin sentido (lo que coloca al alumno en el lugar de receptor, objeto), buscamos explicitar el sentido de lo que está siendo estudiado, incentivar la búsqueda y la autoría del conocimiento por el propio educando, asumiendo al alumno en el lugar de sujeto activo; el foco de la acción pedagógica está puesto en el aprendizaje y no en la enseñanza, teniendo en cuenta la forma de ser y de aprender de cada uno. (Escola da Serra, 2020)

En cuanto a la relación entre el educador y el alumno y las concepciones sobre el papel de cada uno frente al acto educativo, resaltan que el docente no representa una

figura de autoridad y un sujeto que sabe y enseña a otro que no sabe, sino que se lo concibe como un instigador, orientador y compañero del alumno en la producción conjunta y dialéctica de conocimiento. Esta aproximación hacia la figura docente está alejada del rol tradicional que cumple un profesor en el modelo tradicional de la escuela moderna, donde su presencia es más activa y representa una figura de autoridad, disciplinamiento y de control sobre los cuerpos de sus estudiantes.

En síntesis, EdaS cree que “la educación se da por medio de las relaciones, del ambiente (que refleja esas relaciones), del significado de lo que debe ser aprendido y del protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje.” (Escola da Serra, 2020)

1.2.2 - La educación integral como fundamento pedagógico:

Las convicciones pedagógicas de la escuela se sustentan en la idea de la educación como un fenómeno integral que no se reduce al aspecto intelectual únicamente ni a la escolarización. Es por ello que resaltan la participación de las familias y de la comunidad como un rol fundamental en el proceso educativo de sus alumnos.

Algunas de los aspectos del desarrollo global de los niños que favorecen y se propone propiciar la escuela, según aparecen en su Proyecto Pedagógico, son:

- El desarrollo de la percepción de los límites y las posibilidades del cuerpo
- La incorporación de valores éticos y universales como “balizas de conducta”
- Una actitud de cuidado y responsabilidad individual y colectiva en relación a la vida
- El conocimiento de los límites y potencialidades del cuerpo y la valorización de las prácticas de preservación de la salud y del bienestar físico, mental y emocional.
- Autoconocimiento, autoestima, sensibilidad, capacidad de introspección y simplicidad.
- Desarrollo de la autonomía.
- Conciencia sobre la responsabilidad de contribuir de forma crítica, responsable y creativa sobre la transformación de la realidad.

- Ejercicio de la ciudadanía, la participación social y política.
- La aptitud para utilizar las diversas formas de lenguaje del mundo contemporáneo de manera crítica y creativa.
- Una Actitud de investigación, reflexión y crítica frente al conocimiento.
- La capacidad de construir nuevo conocimientos y nuevas formas de interferir en la realidad.
- La comprensión de los procesos de la naturaleza y la conciencia ecológica.
- La construcción de conocimientos, valores, posturas y actitudes para actuar en el mundo del trabajo.
- La motivación y la competencia para dar continuidad a su propio proceso educativo.
- La competencia para enfrentar y superar los desafíos de la juventud y de la futura vida profesional en condiciones de excelencia.

1.2.3 - La valorización de la diversidad como fundamento filosófico:

EdaS se reconoce como una institución activa en una fase de la historia de la humanidad en la que se está haciendo un gran esfuerzo por aprender a valorar y acoger las diferencias. Creen en la diversidad humana como una riqueza que debe ser reconocida y en la singularidad de cada individuo como un valor a cultivar y fortalecer. De este modo, sostienen que al reconocernos como sujetos únicos, comprenderemos a los otros como diferentes y a su derecho de serlo. Bajo este supuesto “se abre un camino para el reconocimiento y aceptación del otro como diferente en el que se establecen relaciones igualitarias y para la negociación como medio de solución a los conflictos. Fortaleciendo, así, el camino de la paz.” (Escola da Serra, 2020)

A pesar de ser una escuela de gestión privada, su posicionamiento ideológico y filosófico frente a la diversidad los compromete a esforzarse por propiciar la convivencia de un alumnado diverso y heterogéneo. Es así que su política de admisión no supone ninguna restricción por nivel socioeconómico, etnia, género, orientación sexual, convicciones políticas ni condiciones físicas o mentales. Sin embargo, resaltan que su preocupación no radica únicamente en la aceptación de la diversidad, sino en

trabajar profundamente en la concientización y superación de la discriminación, la exclusión y actitudes de prejuicio generando una comunidad escolar que refleja la composición de la sociedad en la que está inserta: una sociedad marcada por su diversidad.

Cabe mencionar que EdaS acoge a un gran número de alumnos con deficiencias de algún tipo y tiene tanto un equipo de psicólogos preparado para atender las demandas de estos niños, como un dispositivo pedagógico que permite el desarrollo propio e individual de cada alumno sin que esto implique un retraso ni un desfazaje en relación al resto de sus compañeros. De todos modos, ellos mismos reconocen que tienen sus limitaciones frente a esta situación y cuentan con un número máximo de alumnos con necesidades específicas por cada nivel de acuerdo a la cantidad que su cuerpo pedagógico puede atender garantizando, asimismo, la calidad de la educación que ofrecen. (Da Silva, 2019)

En este sentido, el hecho de que la valoración por la diversidad forme parte de sus principios fundamentales, presenta un rasgo innovador con respecto a los propósitos y efectos de la escuela tradicional moderna, que era concebida como una “máquina homogeneizadora”.

1.2.4 - La vivencia de la democracia como fundamento político:

El espíritu democrático de la escuela se sustenta, en gran medida, por los tres valores anteriores. En primer lugar, retomando la idea de la diversidad, es necesario generar un ambiente donde se encuentren y convivan distintas culturas y subjetividades, posibilitando el crecimiento de una comunidad donde todos participan y se relacionan de manera respetuosa.

Por otro lado, a partir de una diferenciación entre dos tipos de relaciones sociales recuperadas de Piaget, se describe a la cooperación y a la coacción. Cualquier relación social entre dos o más personas en la que exista un elemento de autoridad o prestigio desequilibrando dicha relación es una relación de coacción. Este tipo de relación, favorece la permanencia de creencias y de los dogmas, imposibilitando la emancipación intelectual y afectiva de las personas. Ahora bien, en una relación de cooperación, existe una discusión donde se ponen en juego distintos puntos en la búsqueda de comprenderse

el uno al otro, dando lugar a la posibilidad de interpretar el mundo y construir una autonomía. En este sentido, es que en EdaS comprenden a la cooperación como una manifestación clara del ejercicio de la democracia, ya que es condición necesaria para cooperar, *querer* cooperar.

Según Paulo Freire (2003), la educación del ser humano empieza en su propio reconocimiento como ser inacabado e inconcluso. A partir de esta premisa, en EdaS buscan generar constantemente una conciencia de la incompletitud del ser humano en las interacciones sociales cotidianas.

A finales del siglo XIX, John Dewey (1997) publica un ensayo titulado *Mi credo pedagógico* en el que explicita de manera sintética y clara sus principales creencias y convicciones en materia de educación en relación a la filosofía, psicología y democracia. De la misma manera, este documento institucional elaborado y construido colectivamente por los miembros de EdaS, en gran parte representa su propio *Credo Pedagógico*. Ahora bien, en el apartado del documento donde describen los fundamentos que sostienen el proyecto, resaltamos un fragmento particularmente ilustrativo y sintético de las principales creencias de la escuela:

Estas son nuestras creencias: creemos en el cambio, en la evolución y en el papel transformador del hombre, por eso estimulamos una posición crítica en relación a la sociedad en la que vivimos; creemos en la libertad de expresión, en todas sus formas - artística, literaria, científica, crítica, política - y estimulamos el intercambio entre individuos; creemos en los procesos y las discusiones, no en verdades absolutas, así entonces en la práctica permanente de la escucha del otro, de la construcción colectiva y ejercicio de la democracia; creemos que lo nuevo es promesa, por eso es que osamos a experimentar, cambiar e innovar aceptando eventuales errores como oportunidades de aprendizaje y buscando superarlos de forma transparente y dialogada; creemos que el ser humano es, al mismo tiempo, absolutamente igual en su esencia y absolutamente singular en su identidad, por eso respetamos, acogemos y valorizamos las diferencias, sean étnicas, religiosas, personales o sociales, rechazando cualquier tipo de intolerancia, racismo, prejuicio o discriminación; nuestros alumnos siempre tienen voz, aunque por

otro lado, aprenden a respetar el derecho de quien está a su lado, siendo conscientes de que la convivencia social impone límites al espacio personal; comprendemos que nuestra mayor función es formar, sin hacer proselitismo, ciudadanos éticos, políticos, creadores de cultura, que se perciban como inconclusos - personas que, en palabras de Guimarães Rosa, “todavía no fueron terminadas, pero que van siempre cambiando”; y entendemos que educar es un acto profunda y esencialmente político, sea asumido como tal o no, razón por la que hacemos explícito nuestro posicionamiento ideológico. (Escola da Serra, 2020)

4.3 - VALORES:

Los valores con los que la escuela se compromete a fomentar en su comunidad escolar son los siguientes (Escola da Serra, 2020):

1. Respeto
2. Adaptabilidad
3. Responsabilidad
4. Internalidad
5. Autonomía
6. Sentido de colectividad
7. Democracia

En algunos espacios de la escuela, como por ejemplo en la recepción, están expuestos los 7 valores mencionados. En una conversación informal con el director (Godinho, 2019), el director manifestó que según el sostiene, en la construcción de estos valores se ven involucrados todos los miembros de la comunidad educativa y es por ello que consideran fundamental su internalización y manifestación en las prácticas y relaciones cotidianas.

4.4 - LA ORGANIZACIÓN:

A continuación haremos una descripción de las características pedagógico-administrativas generales de EdaS procurando resaltar, principalmente, aquellos rasgos diferenciales de su matriz educativa.

4.4.1 - Organización del tiempo escolar:

EdaS ofrece una educación integral para los tres niveles de la educación básica: *Educação Infantil, Ensino Fundamental y Ensino Médio*. Sin embargo, su estructura escolar se organiza por Ciclos de Formación de tres años de duración y con progresión continuada (no graduada) en su interior. Esta estrategia de organización del tiempo escolar responde a la concepción constructivista que subyace sobre el desarrollo cognitivo personal individual, no lineal de cada ser humano y en sus propios ritmos. Además, esta organización implica que los grupos sean mayores y más heterogéneos favoreciendo el encuentro de los alumnos con una mayor diversidad.

De esta manera, el nivel de Educación Infantil está organizado en dos ciclos de formación: El Primer y Segundo Ciclo, atendiendo a niños de 2 a 3 años y niños de 4 a 5 años respectivamente. El nivel de Enseñanza Fundamental está dividido en tres ciclos de formación: El Primer Ciclo, integrado por alumnos de 6 a 8 años, el Segundo Ciclo por niños de 9 a 11 años y el Tercer Ciclo con niños de 12 a 14 años. Así pues, el nivel de Enseñanza Media constituye un ciclo en sí formado por alumnos en la franja etaria de 15 a 17 años.

En el primer ciclo de Enseñanza Fundamental, constituye el comienzo de una nueva etapa de formación donde los niños que vienen de Educación Infantil necesitan un acompañamiento social, emocional y pedagógico especial con el objetivo de que se de una aproximación gradual a la sistematización del conocimiento. Es por ello que en este Primer Ciclo, los alumnos recién ingresados son divididos y atraviesan un año por un período denominado *Transición*.

1.4.2 - Organización del currículum escolar:

En EdaS la organización curricular no está basada en disciplinas específicas sino que se estructura por Áreas de Conocimiento con el objetivo de promover un abordaje

integral, global, inter o transdisciplinario de la enseñanza. Cabe aclarar que esta organización no implica dejar de reconocer la identidad y los aportes específicos de cada una de las disciplinas, sino que garantiza un carácter orgánico y acumulativo del aprendizaje desde Educación Infantil hasta Enseñanza Media por la coherencia vertical que promueve en términos de enseñanza dentro de cada Área. (Cappelletti, 2019a)

Las siete áreas de conocimiento que estructuran el currículum están articuladas entre sí por medio de profesores articuladores y son las siguientes:

1. Arte: articula las modalidades Teatro, Danza, Música y Artes Visuales. Tiene un Profesor Articulador.
2. Idiomas: Cubre portugués y las lenguas extranjeras. Tiene dos Profesores Articuladores, uno por turno, compartidos con Ciencias Humanas y Sociales.
3. Ciencias Humanas y Sociales: abarca Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Filosofía. Tiene dos Profesores Articuladores (uno por turno) compartidos con Idiomas.
4. Ciencias de la Naturaleza: comprende Biología, Física, Química, Astronomía. Tiene dos Profesores Articuladores (uno por turno), compartidos con Matemáticas.
5. Matemáticas: abarca los diversos segmentos de las matemáticas, aritmética, geometría, álgebra y estadística. Tiene dos Profesores Articuladores (uno por turno), compartidos con Ciencias de la Naturaleza.
6. Cuerpo y Mente: articula Educación Física, Capoeira, Tai Chi Chuan, Aikido, Yoga. Tiene un Profesor Articulador.
7. La ciudadanía y el proyecto de vida: existente sólo en la Enseñanza Media, este componente curricular abarca el espíritu empresarial, el derecho, la economía política, la administración, la psicología. No tiene Profesor Articulador.

1.4.3 - Organización del espacio escolar:

El predio escolar, de 2000 metros cuadrados de superficie, está compuesto por un edificio que a lo largo de su historia atravesó varias reformas y cambios

estructurales. Al día de hoy, el espacio está dividido por niveles educativos, es decir, existe un área específica para Educación Infantil que cuenta con su propio patio y acceso restringida para el resto del alumnado y, por el otro lado, tanto Enseñanza Fundamental como Enseñanza Media comparten el patio central (y más amplio) de la escuela.

En el interior de su edificio, la escuela está dividida en salones y no en salas de aula convencionales. Estos salones son espacios amplios con capacidad para hasta 90 alumnos donde caben los grupos enteros de cada Ciclo de Formación. En los niveles de Educación Infantil y hasta el primer ciclo de Enseñanza Fundamental, los salones se dividen por Ciclo de Formación, es decir, hay un salón disponible para cada Ciclo. A partir del segundo ciclo de Enseñanza Fundamental los salones se dividen por Área de Conocimiento, habiendo uno para Ciencias Naturales y otro para Ciencias Sociales. Además de los salones, existen algunas aulas auxiliares que se utilizan cuando es necesario trabajar con grupos más pequeños de alumnos.

Educación Infantil:

Como bien se ha dicho, el nivel inicial de EdaS tiene un espacio propio en el predio donde cuenta tanto con un acceso y patio exclusivo. Dentro de esta área la escuela cuenta con dos Salones Ambientales (uno por cada Ciclo de Formación) con una capacidad aproximada de 40 estudiantes cada uno. Estos salones están equipados con mobiliario de características adecuadas para la edad de los niños del nivel, lavatorio y baños mixtos con duchas.

El patio cuenta con juegos no convencionales como muros de escalada, un tanque de arena, un puente (que funciona como entrada al salón) con toboganes, juguetes hechos de materiales reciclados, etc.

Enseñanza Fundamental:

Para el Primer Ciclo de Formación de Enseñanza Fundamental existe un Salón Ambiental exclusivo con una sala de grupo anexa para aquellos niños en fase de Transición. Esta Sala está dividida por una pared de vidrio con puertas corredizas de

modo que existan momentos de integración entre ambos grupos favoreciendo la fase de transición de una etapa a la otra.

A partir del Segundo Ciclo de Formación de Enseñanza Fundamental, los alumnos utilizan los espacios correspondientes a las distintas Áreas de Conocimiento, contando con un Salón Ambiental para Ciencias Naturales y Matemáticas con un laboratorio científico anexo; Un salón ambiental de Ciencias Humanas y sociales y Lenguajes; dos salas de lenguas extranjeras que, además, funcionan como apoyo a los Salones Ambientales.

La escuela cuenta con un auditorio con capacidad para hasta 180 personas, una sala de música, una sala de artes, un salón para prácticas corporales, una sala de video y una sala de juegos. La biblioteca de EdaS no ocupa un único lugar en la escuela, sino que se trata de una biblioteca sectorizada que se divide por Áreas de Conocimiento. Es así que cada Salón Ambiental cuenta con un sector de biblioteca con libros específicos y correspondientes al área. Por ejemplo, la sala de profesores contiene con el sector de la biblioteca referida a la literatura de pedagogía.

El patio central es un área libre y arbolada que cuenta con una arena multiuso, una plaza con gradas, un pequeño anfiteatro, una cuadra polideportiva cubierta, una cuadra de peteca y voleibol, espacios mojados con duchas, mesas y bancos, juegos de plaza, hamacas paraguayas, cuerdas colgando de los árboles, y otros juegos de intemperie. En el patio, también, se encuentra la cantina de la escuela con espacio cubierto y descubierto para comer.

Enseñanza Media:

El nivel de Enseñanza Media funciona en contraturno del nivel de Enseñanza Fundamental, por lo tanto, utilizan los mismos espacios que utilizan los alumnos más pequeños.

Por otra parte, la escuela cuenta con diferentes espacios para el uso diario de personal docente y no docente de la escuela, así como también para otros integrantes de la comunidad educativa. Estos espacios incluyen: la recepción, sala de secretaría, dos salas para el área administrativo-financiera; una sala de atención y reuniones (que también funciona como sala auxiliar de los Salones Ambientales); sala de supervisión

pedagógica; sala de asesoría de planificación, comunicación y TI; recinto del CPD y equipo de vigilancia; sala de profesores; sala de los auxiliares de coordinación; sala de dirección; sala de núcleo de Psicología; y taller de mantenimiento.

1.4.4 - Organización de la gestión escolar:

Dividiremos a los principales cargos de gestión de la escuela según tres dimensiones: estratégica, gerencial y operativa.

En la dimensión estratégica se encuentra el Director-Presidente, el Director Administrativo y el Director Pedagógico.

Por un lado, El *Director-Presidente* es responsable de cumplir y hacer cumplir las directrices emanadas de la legislación vigente y del Proyecto Pedagógico de la escuela; acompañar, evaluar y establecer directrices generales para los trabajos educativos y administrativos; representar a EdaS junto a órganos e instancias educativas; acompañar y orientar eventuales alianzas de cuño estratégico establecidas por la escuela.

El *Director Administrativo*, por otra parte, es responsable de administrar la institución en sus aspectos administrativos, financieros y de personal; hacer la interfaz con la Contabilidad externa; levantar, analizar y mantener información precisa sobre la vida financiera de la institución para respaldar la toma de decisiones; asegurar la cuidadosa implementación y cumplimiento de procedimientos y rutinas; promover la capacitación del personal administrativo asegurando alta calidad en todos los aspectos del mantenimiento de la institución y de la atención prestada; representar a la institución ante los órganos del poder público con vistas a la formación continuada y al crecimiento profesional; presidir Consejos de Clase y reuniones pedagógicas; para atender a alumnos, profesores, personal de apoyo y padres como instancia final de aclaración de dudas y de resolución de problemas de cuño pedagógico; recibir visitantes y representar a la Escuela cuando sea necesario. Los documentos escolares de carácter pedagógico y certificados son por él firmados, como también es él quien representa la institución ante las secretarías estadual y municipal de educación y las entidades de clase.

Por último, El *Director Pedagógico* coordina y trabaja funcionalmente con la Supervisora Pedagógica, los Coordinadores, los Articuladores, el Núcleo de Psicología, la Biblioteca, los Auxiliares de Coordinación y la Secretaría Escolar.

4.5 - LOS DISPOSITIVOS:

En este trabajo, tomaremos una conceptualización de Cappelletti (2019b) para referirnos a:

la manera o el modo particular de organizar la propuesta formativa con el fin de generar situaciones experimentales a partir de las cuales, quienes participen, se vean modificados por la interacción con otros y/o consigo mismos, adaptándose a contextos dinámicos, apropiándose de nuevos conocimientos y, entre otras cosas, construyendo capacidades para la acción.
(p. 3)

Así pues, a continuación presentaremos un listado de una serie de dispositivos pedagógicos que, en su conjunto, caracterizan la propuesta educativa de EdaS.

Organización, currículum y evaluación:

Como ya hemos mencionado, la organización de los estudiantes se determina por una estructura ciclada. Es decir, no se trata de una enseñanza graduada por edades como en la escolarización tradicional, sino en una enseñanza con trayectos personalizados y una organización en grupos de una franja etaria de 3 años. Cabe resaltar que, si bien se trata de una organización curricular alternativa, está totalmente alineada con las normativas curriculares nacionales de Brasil.

En el interior de los salones, las mesas y las sillas se disponen de distintas maneras según el uso que prefiera cada grupo o cada docente. Sin embargo, generalmente los alumnos se organizan en grupos de cuatro estudiantes armados por los docentes con la intención de mantener los grupos a lo largo del año. La enseñanza y el aprendizaje en clase está coordinado por los roteiros que cada estudiante escoge y acuerda con sus docentes. Esto nos introduce a otro de los dispositivos fundamentales de la propuesta de EdaS: los roteiros.

Los *roteiros* de EdaS son un dispositivo pedagógico desarrollado originalmente por EdaS. Se trata de un modo de organización de la enseñanza basado en proyectos de investigación a desarrollar individualmente por cada estudiante. La propuesta de los proyectos es diseñada por los propios profesores de la escuela, detallando en el documento su autoría para que los estudiantes sepan a quién acudir en caso de ser necesario. Todas las propuestas de enseñanza contenidas en los *roteiros* abordan contenidos y competencias que serán realizables por estudiantes de todas las edades que estén en el ciclo que le corresponda.

La elección de los *roteiros* implica un proceso de lo que en EdaS llaman “negociación”, donde se establece un consenso entre docente y alumno respecto de qué *roteiro* se realizará y el plazo en el que se completará. Con respecto a este proceso, Renato Cata Preta (2019), docente en EdaS, manifestó en una entrevista informal que el mayor desafío que presenta la personalización de trayectos de enseñanza está en los extremos. Con esto se refiere a que los estudiantes que avanzan a mayor velocidad que la norma, representan un esfuerzo para los docentes en cuanto a la elaboración de nuevos materiales que desafíen y expandan los límites de su zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988); y en el otro extremo, están aquellos estudiantes que requieren de un acompañamiento más personalizado para que completen los *roteiros* en los plazos que consensuaron.

En línea con el dispositivo de los *roteiros*, aparece íntimamente ligado el dispositivo de evaluación de la escuela: el sistema de registro de los aprendizajes (RDA). Se trata de un software digital que, en función de las competencias que se prevee alcanzar en cada ciclo, permite hacer un registro de los logros de cada estudiante.

En base a los *roteiros* que completa cada estudiante, el docente debe registrar y cargar en el sistema los logros que alcanzan. Este dispositivo representa una concepción acerca de la evaluación bien distinta a la de la escuela tradicional. La idea de “pruebas” simultáneas y sincrónicas de los estudiantes en EdaS no existe. La evaluación de los estudiantes, en este sentido, y por la relación de diálogo y conversación entre docentes y estudiantes, se vive como parte de la cotidianeidad de la escuela y no como una instancia aislada que coloca presión y preocupación.

Convivencia y comunicación:

El dispositivo que se describirá a continuación es el que pone de manifiesto, quizás de manera más explícita, los principios democráticos de EdaS. Los llamados *combinados* son la manera en la que la EdaS decide regular las normas de convivencia de su comunidad escolar. Se trata de reglas que son construidas con los estudiantes a partir de criterios públicos y compartidos. Si bien la idea es que a comienzo de año, en el período de adaptación, se renueven y definan de manera colectiva con los estudiantes los combinados que luego regularán la vida en la escuela. Estos combinados, luego, están visibles en distintas partes del edificio en carteles hechos por los estudiantes.

Cabe aclarar que, a partir de una conversación informal con el director pedagógico (Godinho, 2019), si bien gran parte de las reglas que rigen en la escuela son combinadas, existen reglas impuestas “desde arriba” que son definidas a partir de los valores y convicciones de EdaS. Asimismo, todos los combinados construidos colectivamente son concretados siempre y cuando no vayan en contra de estos valores.

El patio escolar abierto:

El patio escolar de EdaS, como ya hemos dicho, se caracteriza por la variedad de actividades que pueden realizarse por los estudiantes, sin embargo, no son sólo éstas las que le otorgan su diferencial como dispositivo pedagógico innovador. Se trata de un espacio abierto a toda la comunidad tanto en horario escolar como después de clases. Todos los días, luego del horario de clases la escuela permanece abierta para que los estudiantes que deseen, se queden jugando en el patio jugando con sus compañeros, realizando alguna actividad extracurricular que la escuela ofrece.

Lo que destacamos como aspecto central de esta propuesta es la integración de la comunidad a la vida escolar, rompiendo con los límites que tradicionalmente la escuela marcó entre el “adentro” y el “afuera”. Las familias de los estudiantes (padres, abuelos, hermanos) pueden concurrir a la escuela en el horario del almuerzo y comer con sus hijos (o sin ellos) en la cantina de la escuela. Asimismo, al finalizar las clases, cuando las familias pasan a recoger a los estudiantes, pueden reunirse con otras familias mientras sus hijos juegan en el patio. El ambiente que se genera es análogo al de una

plaza pública, donde personal de la escuela vende caramelos o “pochoclos” en un carrito o bien bebidas y snacks en la cantina. Se trata de la vivencia del espacio compartido y abierto: la escuela es de todos.

El patio abierto, para muchas familias, no sólo representa un espacio de juego y recreación, sino que también, es una oportunidad en el caso de que sus hijos no cuenten con un espacio abierto cerca de sus hogares o amigos con quienes compartir el tiempo libre. En definitiva, se trata de una iniciativa que demuestra que EdaS es una escuela que aloja a su comunidad.



Universidad de
San Andrés

CONCLUSIONES

Luego de haber hecho el análisis institucional de Escola da Serra a la luz de las definiciones conceptuales presentadas en el marco teórico e histórico de este trabajo, nos disponemos a presentar algunos puntos que otorguen un cierre al trabajo. En efecto, el análisis realizado permitió abordar el problema de investigación y extraer algunas conclusiones, así como presentó nuevos interrogantes que, esperamos, inspiren nuevas inquietudes para profundizar en torno a la innovación y el cambio escolar.

En este último apartado, responderemos a la pregunta que orientó el desarrollo de la investigación, plantearemos algunas limitaciones que se presentaron en el recorrido así como nuevas preguntas de investigación.

¿Es el caso de “Escola da Serra” una innovación en la gramática escolar tradicional? Nuestra conclusión es que, efectivamente, sí. El proyecto pedagógico e institucional de EdaS según la definición de **Rivas (2017)** es una innovación educativa en tanto presenta alteraciones sustanciales respecto de varios elementos constitutivos de la matriz escolar tradicional que hemos definido en el capítulo segundo del trabajo. La escuela, desde sus orígenes, se propone llevar adelante una propuesta pedagógica innovadora. Pero, además, en el corto recorrido que marcan la historia de la escuela, EdaS ha atravesado una serie de cambios que fueron construyendo un proyecto realmente innovador.

En un primer lugar, con respecto a las manifestaciones de la matriz eclesiástica que caracteriza el formato escolar tradicional, EdaS presenta una organización espacial, curricular y de tiempos diferenciada. La metáfora del monasterio (**Pineau, 2001**) para ilustrar la regulación artificial de estas dimensiones en la vida escolar tradicional es puesta en discusión a la hora de observar los amplios salones, la organización ciclada, las experiencias personalizadas a elección de los estudiantes y la libertad para recorrer los espacios de Escola da Serra.

Como hemos visto, la separación tajante entre el mundo externo a la escuela y el mundo interno representan otro elemento central en la estructuración de una escuela tradicional moderna. Sin embargo, EdaS rompe con esta dimensión desde su propuesta pedagógica orientada a formar sujetos autónomos que se desenvuelvan y sean capaces

de actuar en el mundo del siglo XXI. Además, esta desaparece por la integración de la comunidad en la cotidianeidad de la escuela, manteniendo sus puertas abiertas a las familias durante y después del horario escolar. Más aún, con respecto a la dimensión religiosa, la representación tradicional del docente como pastor de un rebaño como figura de autoridad y control es reemplazada por docentes que acompañan y orientan a sus estudiantes en sus trayectos de aprendizaje basados en los roteiros escolares.

La escuela demuestra haber innovado con respecto a los dispositivos de evaluación, acreditación y examinación de la gramática escolar tradicional. Propone un mecanismo de evaluación formativa basado en la observación y el registro de aprendizajes en combinación con el dispositivo de los roteiros.

Por último, como sostiene **Dubet (2010)** “las instituciones apenas tienen otra opción que la de ser más democráticas y más políticas si no se quiere contemplar cómo son arruinadas por la nostalgia de las edades de oro.” (p. 25). En este sentido, si recuperamos uno de sus principios fundacionales y fundamentales, podemos advertir que en la esencia de su propuesta existe una valoración por los valores democráticos alineados con las ideas de varias corrientes pedagógicas innovadoras del siglo XX.

En otro orden de cosas, somos conscientes del potencial para el análisis de innovación que presentaba el proyecto de multiplicación de EdaS, sin embargo, decidimos no indagar sobre la idea debido a limitaciones de acceso a la información. Se trata de un proyecto en una etapa inicial que presentaría dificultades para comprender el modelo que se está buscando adoptar. Por otra parte, la existencia de este proyecto no solo indica de que el mercado ha identificado un valor que valga la pena escalar pero, además, responde a un modelo que (como hemos visto) es común en la realidad actual de la innovación escolar.

Para concluir, el desarrollo de este trabajo de investigación suscitó una serie de interrogantes que quisiéramos plantear. Particularmente, la decisión de adoptar una mirada histórica en el proceso de construcción de un marco para el análisis de la escuela, nos presentó una inquietud en relación a las influencias de las experiencias del pasado sobre las experiencias actuales. Hemos visto algunas propuestas innovadoras de escuelas del siglo XXI y, en muchos casos, se trata de escuelas en las que confluyen una serie de corrientes pedagógicas del siglo XX. Particularmente, EdaS es una de ellas. Es

así que planteamos un interrogante sobre el cual deseáramos profundizar en un futuro:
¿En qué medida las corrientes pedagógicas innovadoras del siglo XX influyen y seguirán influyendo en las propuestas educativas escolares del siglo XXI?



Universidad de
San Andrés

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002).** *La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan.* Papers.
- Arendt, H. (1996).** *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península.
- Avila, S.O. (2007).** “Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades”.
En: Ricardo Baquero, Gabriela Diker & Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del Estante.
- Ball, S. J., & Míguez, N. (1989).** *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.
- Cappelletti, G. (2019a).** “Dimensión descriptiva para la construcción de una escuela”.
Informe de investigación 1 elaborado para Agatón. No publicado.
- Cappelletti, G. (2019b).** “Una aproximación a la dimensión pedagógica”. Informe de investigación 2 elaborado para Agatón. No publicado.
- Caruso, M. (2001).** “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”. En: Caruso, M., Dussel, I., y Pineau, P. *La escuela como máquina de educar.* Buenos Aires: Paidós. (Cap. 3) LA126 .P56 2001
- Caruso, Marcelo & Dussel, Inés (2003).** “Introducción” y “El aula nace: el rol de la religión como partera”. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Buenos Aires: Santillana.
- Cata Preta, R. (2019)** Comunicación personal, 20 (veinte) de marzo.
- Cobo, C. (2016).** *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Penguin Random House.
- Col.legi Montserrat (2020):** “El colegio”. Disponible en:
<https://www.cmontserrat.org/el-colegio/> [30/08/2020].
- CUADERNOS, D. P. (2000).** *Pedagogías del siglo XX.*
- Da Silva, C. (2019).** Comunicación personal, 20 (veinte) de marzo.
- Dewey, J. (2000).** *Experiencia y Educación.* Madrid: Biblioteca Nueva
- Dewey, J., Llavador, J. B., & Llavador, F. B. (1997).** *Mi credo pedagógico.*
Universidad de León.

- Dubet, F. (2010).** Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Enriquez, E. (2002)** La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos. 12
- Escola da Serra (2020).** Proyecto Pedagógico. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1N7xtpFWBJcn3nTD_IIHP-tHnnbLEucAL/view
[30/08/2020].
- Foucault, M. (7 de mayo de 1981).** Entrevista de André Berten. Universidad Católica de Lovaina. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=6wywfNNSjWM&t=1239s>
- Freinet, E. (1978).** La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la pedagogía. Barcelona: Gedisa
- Freire, P. (2003).** El grito manso.[Edición post-mortem] Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2000).** ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Santiago de Chile: UNESCO-ORELAC.
- Frigerio, G. (2007).** “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable”. En: Ricardo Baquero, Gabriela Diker & Graciela Frigerio (comps.). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. (2019).** Seminario *La Institución Educativa como Organización*; Clase Magistral. Universidad de San Andrés en Buenos Aires, Argentina.
- Fullan, M. (2015).** *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- García, A. (2017).** Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas. Litera.
- Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2015).** *Los mitos de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Godinho, S. (2019).** Comunicación personal, 22 de marzo.
- Hernando Calvo, A. (2015).** Viaje a la escuela del Siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Madrid: Fundación Telefónica.

- Leubet, A., Pauly, L., y Da Silva, V. (2016).** Jean-baptiste de La Salle's contributions for the formation of the modern school. *Revista Brasileira de história da educação*. V16 n4 (43) p. 64-93 out/dez. <http://www.rbhe.sbhe.org.br> p-ISSN: 1519-5902; e-ISSN: 2238-0094. <http://doi.org/10.4025/rbhe.v16i4.699en>
- Pedro García, F. (2015).** Tecnología para la mejora de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro. Documento básico.
- Pineau, Pablo (2001).** “¿Por qué triunfó la escuela?”. En: Caruso, M., Dussel, I., & Pineau, P. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, Pablo (2007).** “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”. En: Ricardo Baquero, Gabriela Diker & Graciela Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Poggi, M. (2011).** Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. *Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*, 1-23.
- Quest to Learn (2020).** “About”. Disponible en: <https://www.q2l.org/about/> [30/08/2020].
- Revel, J. (1992).** “Los usos de la civilidad” en Aires, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI –XVIII*. Tomo 5. Barcelona: Taurus, (1o reimpr.) (169-209).
- Rivas, A. (2017).** Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. *XII Foro Latinoamericano de Educación. Documento Básico. Fundación Santillana. Buenos Aires*.
- Rivas, A. (2019).** ¿Quién controla el futuro de la educación? Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rivas, A.; André, F ; Delgado, L.; Aguerro, I.; Anijovich, R.; Furman, M.; Libedinsky, M.; Maggio, M. y , A. (2017).** 50 innovaciones educativas para escuelas. Buenos Aires: CIPPEC.
- Tyack, David & Cuban, Larry (1995).** “Why the grammar of schooling persists”. *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.

Vigotsky, L (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Crítica Grijalbo. Capítulos IV, “Internalización de las funciones psicológicas superiores”, y VI, "Interacción entre aprendizaje y desarrollo".

Vittra School (2020). “School”. Disponible en: <https://vittra.se/om/skola/> [30/08/2020].

Yzusqui (3 de diciembre, 2019). Entrevista de *Era digital podcast*. Lima, Perú.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Fo6weWMaSuQ>



Universidad de
San Andrés