



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

***INNOVAR ES HACER QUE LOS ALUMNOS APRENDAN:
LA IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA EN ESCUELAS QUE PARTICIPARON EN EL
PROGRAMA EIP***

Autora: María Fernanda Fiore

Director: Inés Aguerro

Buenos Aires, diciembre de 2019



Universidad de San Andrés
Escuela de Educación
Maestría en Educación

**INNOVAR ES HACER QUE LOS ALUMNOS APRENDAN:
LA IMPLEMENTACIÓN DE EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
PEDAGÓGICA EN ESCUELAS QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA
EIP**

María Fernanda Fiore

[Firma del Director]

Director: Inés Aguerrondo
Buenos Aires, diciembre de 2019

DEDICATORIA

A todos aquellos que trabajan y continúan su formación profesional para alcanzar la calidad educativa que anhelamos en la Escuela Pública.



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés por haberme otorgado la beca que me permitió acceder a la Maestría.

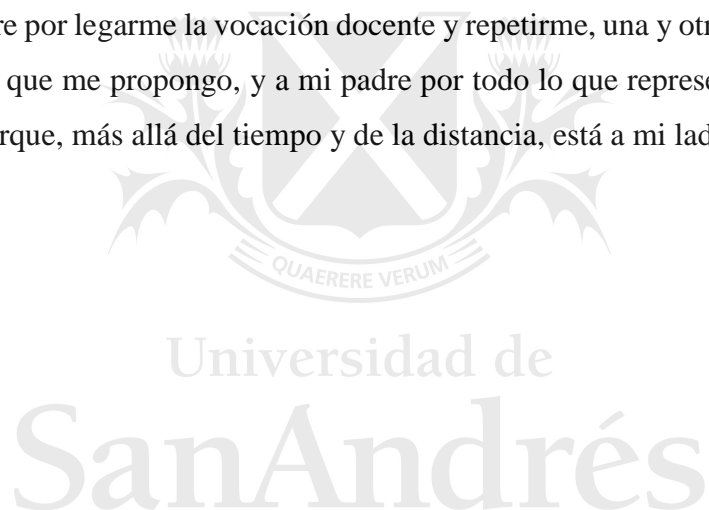
En especial, a Inés Aguerrondo por aceptar ser mi directora y por acompañarme en este proceso, no solamente con su invaluable conocimiento y trayectoria, sino con la exigencia y con la calidez que caracterizan su grandeza inconmensurable en lo profesional y en lo personal.

A mi gran amiga María Teresita Orlando por brindarme su amistad desinteresada y su apoyo incondicional en los buenos y no tan buenos momentos.

A los profesores de UDESA y a mis compañeros, que siempre fueron un estímulo para vencer el cansancio y cruzar la Ciudad para asistir a cada clase.

A quienes colaboran, de una u otra forma, para poder realizar esta tesis y comparten mi alegría por este logro alcanzado.

A mi madre por legarme la vocación docente y repetirme, una y otra vez, que puedo alcanzar todo lo que me propongo, y a mi padre por todo lo que representó y representa en mi vida, y porque, más allá del tiempo y de la distancia, está a mi lado.



RESUMEN

La innovación educativa como respuesta a la mejora de la calidad educativa ha sido la impronta de la gestión del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en esta última década. Y, en este trabajo, nos hacemos eco de la mencionada preeminencia temática. En concreto, analizamos la relación entre el discurso y la implementación de experiencias de innovación educativa en cuatro escuelas primarias estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyos directores participaron del Programa Experiencias Innovadoras del Ministerio de Educación de esa ciudad en los años 2014 y 2016.

El Programa Escuelas de Innovación Pedagógica busca fortalecer, a través de la capacitación docente, intercambios de estudio con otros países y un posterior acompañamiento a los docentes para darles las herramientas necesarias a fin de que desarrollen secuencias de aprendizaje innovadoras, haciendo uso de las tecnologías y administrando, de manera efectiva, el uso de los recursos instruccionales disponibles.

Los principales hallazgos se centran en que cada experiencia implementada constituye, en sí misma, un cambio en la racionalidad, en las prácticas educativas y/o en la organización institucional, que rompe la gramática escolar tradicional, pero que es pasible de someterse a análisis para ser considerada un proceso de mejora educativa.

El objetivo de este trabajo determina que el diseño de investigación sea cualitativo y su propósito descriptivo. Los datos se han recogido a través de entrevistas a informantes, observación directa y análisis de documentos (Proyectos Escuelas).

Palabras clave: Innovación Educativa; Proyectos Escuela; Educación; Programa de Innovación Pedagógica; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

ABSTRACT

Educational innovation in response to the improvement of educational quality has been the imprint of the management of the Ministry of Education of the Government of Ciudad Autónoma Buenos Aires in the last decade.

This paper will analyze the relationship between discourse and the implementation of educational innovation experiences in four public primary schools of Ciudad Autónoma de Buenos Aires whose principals have been participated in the Innovative Experiences Program of the Ministry of Education of the Government of Ciudad Autónoma de Buenos Aires among 2014 and 2016.

Innovative Experiences Program is framed within the educational policies carried out by this Ministry, which are planned strategically contemplating a transversal approach, focussed on students' learning. It seeks to strengthen, through teacher training, study exchanges with other countries and a subsequent pedagogical support to teachers to give them the necessary tools to develop innovative learning sequences, making use of Technologies and effectively managing of available instructional resources.

The aim of this study determined that the approach design is qualitative and descriptive. Data have been collected through interviews with informants, direct observation and analysis of documents (Projects Schools).

The main findings focus on the fact that each innovation implemented constitutes in itself a change in the rationality of educational practices and/or in the institutional organization that breaks the traditional school grammar, and that is possible to be analysed as a true process of educational innovation.

Keywords: *Educational Innovation; Projects Schools; Education; Innovative Experiences Program; Ciudad Autónoma de Buenos Aires.*

ÍNDICE

Dedicatoria.....	02
Agradecimientos.....	03
Resumen.....	04
Abstract.....	05
INTRODUCCION	09
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL	
1.1. Acerca de la Innovación.....	14
1.2. Las tres dimensiones de la innovación	17
1.2.1. Lo epistemológico: conocimiento y contenido.....	17
1.2.2. Lo pedagógico: los sujetos que participan y la mejora escolar.....	18
1.2.3. Lo didáctico: lo pedagógico debe verse en acción en el aula.....	19
1.3. Elementos para el análisis de la Innovación Educativa	21
1.3.1. El discurso educativo.....	21
1.3.2. El triángulo didáctico.....	22
1.3.3. El Proyecto Escuela.....	24
1.3.4. El contexto escolar.....	25
1.4. El papel del director en la innovación educativa.....	26
1.5. La importancia de supervisor en la innovación educativa.....	29
CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS	
2.1. Definición del problema	31
2.2. Programa de Innovación Pedagógica.....	33
2.3. Objetivos.....	35
2.4. Aspectos metodológicos.....	36
-Tipo de investigación.....	36
-Técnicas de investigación.....	37
-Selección de casos.....	41
-Las escuelas seleccionadas.....	42

CAPÍTULO III: DISCURSOS PEDAGÓGICOS

3. Consideraciones preliminares sobre el objeto de estudio.....	44
3.1. Experiencia	49
3.2. Concepción de Innovación Educativa.....	49
3.2.1 Motivación del directivo.....	50
3.2.2. Concepción de Escuela de Innovación Educativa.....	51
3.2.3. Aspectos relevantes en materia de Innovación Educativa.....	53
3.2.4.Necesidad de la Innovación Educativa.....	54
3.3 Propuestas pedagógicas.....	55
3.3.1.Innovación, Proyecto Escuela y aprendizaje.....	55
3.3.2.Avances en materia de Innovación Educativa institucional.....	56
3.3.4.Recursos para la Innovación Educativa.	57
3.4.Dimensiones para mejorar el Programa Escuela.....	58
3.4.1Beneficios para el alumno.....	58
3.4.2.Obstáculos para el proceso.....	58
3.4.3.Intervención de las autoridades.....	59
3.4.4.Evaluación de la propuesta de Innovación Educativa.....	61

CAPÍTULO IV: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA IDEA A LA ACCIÓN

4.1. Presentación de los principales resultados.....	63
4.2. Innovaciones educativas propuestas en las escuelas sometidas a estudio.....	69
4.3. Caracterización de la organización escolar: dimensiones.....	76
4.3.1 Escuela A.....	76
4.3.2. Escuela B.....	78
4.3.3. Escuela C.....	79
4.4.4. Escuela D.....	79
4.5. Caracterización de la gestión y organización institucional.....	80

CONCLUSIÓN.....

5.1 Implementación del Programa en las Escuelas relevadas.....	95
5.2 El impacto de las innovaciones en la organización escolar.....	97
5.3 La innovación educativa y sus características.....	98
5.4 La aparición de mejoras significativas.....	100

REFLEXIONES FINALES	105
1. El principio que lidera el marco filosófico y ético es la inclusión	105
2. La innovación permite gran variedad de puntos de entrada.....	105
3. La flexibilidad es una condición para el avance de la innovación.....	106
4. La innovación se puede apreciar en diferentes planos.....	106
5. El recurso humano, clave para la viabilidad de la innovación.....	106
6. La gestión de la innovación es un proceso intencional.....	106
7. La comunidad educativa como agente de innovación.....	106
8. El sistema escolar no parece contar con procedimientos para alentar la innovación.....	106
9. La disrupción ideológica puede ser una obstrucción.....	108

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
---	-----

ANEXOS	117
---------------------	-----



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

El problema de la calidad educativa ha sido y es recurrente en las escuelas del nivel primario de la gestión estatal del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Como respuesta, la gran mayoría de las reformas educativas implementadas han incluido programas paliativos, que no han alcanzado para contrarrestar la realidad. Por el contrario, se ha extendido la detección de serios procesos de exclusión educativa. En todo caso, la noción de *inclusión* ha ganado relevancia en el discurso público, y varios países han comenzado a ejecutar programas de nueva generación inspirados en este nuevo «concepto estelar»¹ que reimpulsa la necesidad de alcanzar la calidad educativa (Braslavsky, 1997, p. 32).

El auge constante de la globalización y las demandas de la sociedad del conocimiento hacen necesaria una revisión exhaustiva de las políticas educativas a fin de redireccionarlas hacia las nuevas realidades con el propósito de obtener resultados más satisfactorios que logren una sustentabilidad de los modelos económicos, sociales y políticos de la sociedad actual.

Para ello es importante que el Estado pueda promover herramientas y programas para propiciar la innovación educativa en las escuelas, lo que supone, por ejemplo, la inserción de las TICs, la capacitación de los docentes, la reestructuración de la infraestructura educativa, el rediseño curricular de acuerdo con modelos emergentes y vanguardistas, entre otras urgencias.

En las últimas décadas, muchos países ocupados en esta problemática comenzaron a impulsar una serie de transformaciones con el propósito de mejorar la calidad y alcanzar la igualdad de oportunidades en materia educativa. Sus Estados, atendiendo a su responsabilidad de garante de una buena educación para todos, abordaron herramientas y programas para propiciar la mejora educativa en las escuelas.

En el caso específico de la Argentina, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires creó por Resolución 2457/14 el Programa denominado «Escuelas de Innovación Pedagógica» (EIP), cuya misión es generar estrategias y experiencias en escuelas de gestión estatal para que puedan promover cambios significativos en materia de innovación y de calidad educativas.

¹ Según Braslavsky, los conceptos estelares son «aquellos que aparecen como componentes inevitables de los discursos escuchados. Por cierto, son resignificados de diversa manera con relación a cómo se articulan con los “conceptos controversiales”, que son aquellos respecto de los cuales no existe consenso»

Introduciendo diversas experiencias innovadoras, esta Resolución se propone formar a los estudiantes para que puedan adquirir las habilidades necesarias para el nuevo siglo. Responsabiliza a dicho Ministerio de garantizar los recursos materiales y humanos para las escuelas que se sumen al programa con la finalidad de promover la innovación pedagógica y de mejorar la calidad de su oferta educativa.

Toma relevancia, en este contexto, el papel de la gestión curricular y la innovación educativa, centro de propuestas como la de las escuelas eficaces que generan fuertes movimientos de innovación. El avance de los cambios depende, en gran medida, de comprender que las escuelas solo son similares en apariencia y que, por lo tanto, las implementaciones de cambio deben ser lo suficientemente diferenciadas y flexibles como para reflejar las peculiares necesidades y los intereses de cada institución.

Este Programa de Innovación se enmarca dentro de las políticas educativas llevadas a cabo por este Ministerio: «La iniciativa procuraría la vinculación con el conocimiento de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje reconocidas en otros países, potenciando de esta manera las excelentes experiencias locales y la vocación por la innovación y el progreso educativo presente en las escuelas de nuestra Ciudad» (2014, Rs. 2457). Tiene como objetivo fortalecer, a través de acompañamiento, a los docentes para darles las herramientas necesarias a fin de que desarrollen secuencias de aprendizaje innovadoras, haciendo uso de tecnologías y gestionando, de forma efectiva, el uso de los recursos institucionales disponibles.

Es importante destacar que las políticas educativas del Gobierno buscan promover la calidad educativa a través de un abordaje transversal del conocimiento; de ahí la trascendencia de que la planificación educativa se realice desde una perspectiva estratégica e integral tomando en cuenta diferentes actores que hacen vida en la institución y la comunidad.

Atendiendo a lo expuesto en el párrafo anterior, la perspectiva de las eficaces propone un movimiento de innovación. La iniciativa procura la vinculación con el conocimiento de buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje reconocidas en otros países, potenciando, de esta manera, experiencias locales y la vocación por la innovación y el progreso presentes en las escuelas de la CABA.

El Programa EIP seleccionó cuatro experiencias educativas internacionales para poner a disposición de las escuelas de la CABA. Estas fueron: a) Escuelas de Finlandia; b) Escuelas Vittra; c) Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional; d) Academia de Artes de Boston². Todas ellas fueron seleccionadas porque se destacan

² Estos programas se describen en el Capítulo I.

por crear un marco innovador que plantea transformaciones en el rol de los actores fundamentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y de la utilización de los espacios educativos. El programa inicia una propuesta de trabajo conjunto con las escuelas que decidan integrarse a él para conocer esas cuatro experiencias, luego de lo cual cada una de ellas decidirá cuál es de su interés para profundizar a lo largo de los años de duración del proyecto de cada escuela.

En este trabajo, analizaremos cómo y sobre qué aspectos se han implementado experiencias de innovación educativa en cuatro escuelas primarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuyos directores participaron del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre los años 2014 y 2016. Cabe destacar que nuestro análisis se limita a la implementación de una experiencia educativa en el Proyecto Escuela 2014/16 de cada institución seleccionada y que el seguimiento, para la presente investigación, se realizó durante un año. Los directivos viajaron en el año 2014. Propusieron algunas intervenciones como experiencias de cambio durante el año 2015. Y en el año 2016 implementaron una innovación educativa en la elaboración y seguimiento del Proyecto Escuela. En el año 2017 continuaban el mismo Proyecto con ajustes luego del seguimiento y la evaluación final 2016. Por lo tanto, no se dará cuenta de la evolución y de los resultados de los Proyectos seleccionados una vez finalizado el período de trabajo de campo.

Indagaremos en la concepción de innovación educativa vigente en el discurso de este grupo de directores que participó en el Programa de Innovación Pedagógica. Describiremos las innovaciones educativas que propuso cada uno en sus escuelas a través del Proyecto Escuela (PE). Finalmente, caracterizaremos las dimensiones de la organización y la gestión escolar, del clima escolar y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pudieron mejorar con el Programa EIP.

Para lograr estos objetivos, estructuramos este trabajo en cinco capítulos. El primero comprende la revisión documental que tendrá como propósito contar con una primera visión de la situación de la innovación educativa, los problemas más relevantes, las categorías utilizadas para la clasificación de las innovaciones, las formas de identificación y registro, y los procesos de evaluación e investigación sobre innovación.

En lo referente a nuestro marco teórico, definiremos conceptos clave como Programa Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP), innovación educativa y demandas técnico-pedagógicas de la innovación educativa en los ejes epistemológico, pedagógico y didáctico. Los conceptos de experiencia educativa, habilidades, rol pedagógico, gestión

curricular, coordinación, organización están integrados en la exposición de los temas señalados. La idea de que los cambios no ocurren solo por causas exteriores, sino que son los agentes sociales quienes tienen que producirlos es parte esencial de la Innovación Educativa. Todos los actores del proceso educativo necesitan internalizar la propuesta de que aprender no es un hecho pasivo, como se suponía en la escuela tradicional, sino que, por el contrario, implica descubrir que más importante que el problema es la solución. Este marco, a su vez, se apoyará en teóricos como Fullan y Aguerrondo, entre otros. Explicaremos el concepto de innovación y sus componentes. Seguiremos con los elementos para el análisis de la innovación tales como Discurso Pedagógico, triángulo didáctico, Proyecto Escuela y contexto escolar. Finalmente, abordaremos consideraciones con respecto al papel del director y a la importancia del supervisor en el seguimiento y apoyo a la innovación educativa.

El segundo capítulo corresponde al enfoque metodológico. En primer lugar, definiremos el problema de investigación y estableceremos el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. A continuación, abordaremos los aspectos metodológicos: la definición del tipo de investigación y sus dimensiones paradigmáticas (ontológica, epistemológica y metodológica). Finalmente describiremos las técnicas de investigación utilizadas y fundamentaremos la selección de los casos mediante la caracterización de las cuatro escuelas elegidas.

En el tercer capítulo, caracterizaremos y describiremos las concepciones sobre innovación educativa presentes en los discursos que circulan en las escuelas que participaron del programa. Analizaremos las motivaciones que llevaron a estos directores a participar del programa; describiremos las habilidades adquiridas en el programa de Escuelas de Innovación Pedagógica, y buscaremos determinar si pudieron ser implementadas y si surgieron obstáculos (cuáles fueron) que impidieron llevarlas a la práctica.

En el cuarto capítulo, estudiaremos las dimensiones de la organización escolar implementadas en el programa de Escuelas de Innovación Pedagógica. Analizaremos cómo los directores de escuelas primarias que han participado de alguna de las experiencias internacionales ofrecidas elaboraron y contextualizaron una propuesta innovadora, articulada a través de su Proyecto Escuela. Investigaremos cómo favorecen u obturan la innovación educativa las propuestas que subyacen a los aspectos del rol pedagógico, tales como gestión curricular y coordinación y otros que hayan podido fortalecer en sus PE los directores que participaron del programa.

Por último, en este apartado analizaremos el concepto de motivación y las habilidades adquiridas por el personal de la institución educativa a través del Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica para reconocer las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas del rol pedagógico, tales como gestión curricular y coordinación, entre otros factores que hayan podido abordar en sus Proyecto Escuela (PE), los directores que participaron del Programa.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO I

MARCO CONCEPTUAL

En el marco conceptual de la presente investigación relacionaremos la innovación educativa a nivel de escuela con las posibilidades de cada institución de avanzar en ella. A tal fin, analizaremos las definiciones y los sentidos del concepto *innovación* en el *campo de lo educativo*, así como sus principales componentes. Haremos pie en la cultura organizacional y en el papel de los agentes internos de la escuela, portadores de dicha cultura expresada en representaciones y en creencias específicas que pueden alentar o dificultar la innovación. Sin desconocer la importancia del entorno externo de la escuela, tomaremos en cuenta este aspecto solo en su dimensión fáctica, describiendo, en el caso que fuera pertinente, las intervenciones de la supervisión u otros agentes ministeriales en el proceso estudiado.

A continuación, explicaremos el concepto de innovación educativa considerando sus componentes de acuerdo con distintos enfoques conceptuales. La definición de *innovación educativa* contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos, personas y contexto. Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego presentaremos el concepto de *mejora escolar*, que abarca la mejora de la escuela, la mejora del aprendizaje y la mejora en la propia implementación de los Proyectos. Posteriormente, abordaremos los elementos para su análisis: el discurso pedagógico, el triángulo didáctico, el Proyecto Escuela y el contexto escolar.

Por último, analizaremos el papel del director y el rol del supervisor escolar en el proceso de una Innovación Educativa.

Acerca de la Innovación Educativa

La innovación en educación puede ser interpretada en términos de representaciones conceptuales individuales y colectivas, desde la teoría o desde la práctica. No hay consenso total entre los autores acerca de las características distintivas de la innovación. Sin embargo, varios consideran que el cambio no es espontáneo o casual, sino que es intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación (Ruiz, 2014). Por lo tanto, para que ocurra es necesario que la escuela sea el centro de apoyo donde la innovación juegue un papel primordial, se tomen en cuenta las

intencionalidades de todos los actores sociales y se permita el establecimiento de metas definidas y de estrategias dirigidas a alcanzar objetivos.

Las innovaciones pueden manifestarse en diferentes planos: en las intencionalidades pedagógicas, en lo organizativo-estructural, en lo curricular, en las metodologías de enseñanza y las interacciones en el aula, en las culturas institucionales, en las formas intersubjetivas de trabajo, en los modos de atender la diversidad y en los procesos evaluativos. Desde una mirada de conjunto, la innovación en uno de estos planos conlleva innovaciones en el resto, que tienen como propósito la mejora escolar (Fernández, 2001).

Ahora bien, cuando se habla de cambio educativo, hay que hacer una reconstrucción de la gramática escolar como de la gramática del cambio (Romero, 2003). En concreto, se tiene que reconstruir la estructura profunda de lo que llamamos cambio educativo teniendo en cuenta que no es apropiado que el cambio se produzca por demolición, sino por reconstrucción. Es importante preguntarse qué se quiere cambiar y qué se quiere conservar ya que algunos aspectos forman parte de la cultura y contrato escolar que tiene la escuela, y son socialmente valorados en muchas instituciones por los propios actores y el contexto. Esto nos lleva a pensar el cambio a partir de convertir los rituales en problemas de reflexión. Este cuestionamiento llega a afectar incluso las metas propuestas, ya que, gracias a la investigación científica sobre el tema, «las expectativas de cambio se han ido tornando más cautelosas, más precisas, en fin, más inteligentes» (Romero, 2003: 1) Así como uno de los objetivos es mejorar la escuela y el aprendizaje, también, al investigar sobre los Proyectos institucionales se busca mejorar los Proyectos. De esta forma, la investigación aporta conocimiento relevante con respecto a las mejoras en la escuela, las mejoras en el aprendizaje y las mejoras en la implementación de los Proyectos.

Romero (2003) señala que la investigación del *cambio educativo* tiene contenidos transversales, a saber: la capacitación/formación profesional docente, el trabajo en equipo, la generación de nuevas funciones y roles, y la evaluación y la autoevaluación. Al mismo tiempo, muestra que se ha avanzado en el concepto de *mejora escolar* al integrarlo con el de *eficacia escolar*. En tanto movimiento teórico-práctico, la mejora de la eficacia escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las estructuras organizativas escolares, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.

Romero también señala que hay dos objetivos fundamentales cuando se habla de mejora escolar. El primero se refiere al desarrollo de los alumnos por medio de la optimización de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, que la eficacia y la mejora están implicadas en el proceso de cambio. El segundo se refiere a cómo el contexto, la escuela, el aula/profesorado y los alumnos actúan para favorecer la mejora. «De esta manera, son unidades de análisis fundamentales tanto los resultados obtenidos por los alumnos como la escuela y, dentro de ella, los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula» (Romero, 2003, p.6). Esta reinterpretación tiene implicaciones en la investigación sobre innovación en la escuela: al momento del análisis, se debe tomar en cuenta tanto la eficacia como la transformación de las estructuras de la escuela.

En contraposición, corrientes teóricas desarrolladas a lo largo del siglo XX (La Escuela Nueva y La Nueva Educación) entienden los procesos sociales, y por ende las innovaciones, a partir de marcos sistémicos donde el lugar de la acción humana consciente pierde centralidad (Sotolongo y Delgado, 2006). En el campo de la sociología del cambio educativo, Michael Fullan (1991) introduce esta mirada a partir de una serie de investigaciones, en las cuales su interés es centralmente el cambio y la innovación a nivel de escuela y de sistema educativo. Desde esta mirada sistémica, existe sí acuerdo acerca de que la innovación es un cambio profundo que ocurre en un proceso multidimensionado, en el cual intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, y afecta a diferentes niveles contextuales generales, del sistema escolar y del aula. Desde una mirada de conjunto, la innovación en uno de estos planos conlleva innovaciones en el resto (Fernández, 2001), que tiene como propósito la mejora educativa.

En términos generales, la literatura sobre el tema no distingue conceptualmente entre la *mejora* y la *innovación*. La mejora escolar puede definirse como el esfuerzo sistemático y continuo dirigido a fortalecer la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar (Murillo, 2003). Entre las condiciones necesarias para que la mejora suceda, podemos consignar las siguientes.

- Una es que la escuela debe ser el centro del cambio, como institución, superando la visión de que el nivel del aula debe ser el centro del cambio.
- Otra, que el cambio debe ser un proceso organizado, planificado y sostenido a lo largo de varios años, con metas definidas y con estrategias dirigidas a alcanzar sus objetivos.

- Además, que las estrategias de trabajo deben estar integradas a lo largo de toda la institución. El cambio tiene que reconocer y valorar la cultura institucional y trabajar para desarrollar normas culturales positivas.
- Por último, aunque no menos importante, se debe tener en cuenta el contexto donde se encuentra la escuela y se desarrolla la vida escolar (Hernández y Medina, 2014).

Otros autores, como Aguerrondo, entienden que hay una diferencia sustantiva entre la *mejora escolar* y la *innovación educativa*, que se refiere a la profundidad del cambio. Para Aguerrondo (1992), el cambio educativo a nivel escuela puede darse como mejora del modelo clásico (lo llama «mejora», en este caso) o como innovación, o cambio de doble bucle (*doubleloop*), cuando se produce una diferencia que supera el modelo pedagógico clásico. Aguerrondo y Xifra (2002) explican que la innovación educativa necesita el paso de la acción, es decir, que tiene que ser implementada, y que puede producirse (en una o en todas) de tres grandes dimensiones que hacen a lo educativo: lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico. Cada dimensión puede entenderse como un continuo, con un polo más cercano a la mejora y otro a la innovación.

La utilidad de esta conceptualización está en que de ella se desprende una serie de indicadores específicos que permite reconocer, en cada una de las dimensiones, aspectos de mejora o de innovación frente a un hecho observable cualquiera.

Las tres dimensiones de la innovación

Lo epistemológico: conocimiento y contenido

El tipo de conocimiento se *mejora* si se actualizan los contenidos de la enseñanza, pero solo se *innova* si se reemplazan algunos modelos clásicos del pensamiento newtoniano (que están en los orígenes de la escuela, pero siguen vigentes) y se incorpora un saber sistémico (Morin, 1999), que permite el desarrollo del pensamiento productivo. En relación con los contenidos, es necesario romper la brecha entre los contenidos de la escuela y los del mundo del conocimiento. La ciencia avanza y genera saberes concretos que sirven para producir los cambios tecnológicos que se van incorporando en la sociedad. No obstante, este cambio epistemológico no ha llegado al sistema educativo. Un impedimento es la formación del personal de enseñanza que todavía estudia según los patrones antiguos y ya superados. La formación docente debería sustentarse en estas nuevas concepciones y en las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje como el saber para hacer (competencias), el trabajo por Proyectos, la participación en equipos. Las competencias integran los conocimientos con las habilidades. Al respecto, Rossi y

Grinberg (1999) definen las competencias como el desarrollo de capacidades complejas que se refieren a empoderar al sujeto para que solucione problemas con creatividad en diferentes entornos.

Lo Pedagógico: los sujetos que participan y la mejora escolar

La enseñanza está apoyada en un conjunto de conocimientos que, en los orígenes del sistema, eran una «caja negra» por desconocidos, pero, en la actualidad, se encuentran con teorías que apoyan la acción. Se ha pasado de una comprensión no científica de cómo se aprende a la construcción de teorías validadas empíricamente en el campo del aprendizaje humano, referidas al desarrollo de las etapas evolutivas del sujeto y de la enseñanza, de los diferentes tipos de inteligencia, etc.

Piaget (1958) intentó hallar la contrapartida de cada una de estas etapas (o de alguna de estas) en modelos matemáticos que describieran formas progresivas de operar de la mente, pero luego no insistió más en este paralelismo. Hacia el final de su trayectoria, reconoció que no había que tomar demasiado al pie de la letra su noción de estructura de ensamble. Las estructuras cognitivas cambian en el tiempo y configuran etapas del desarrollo. Y para que aquellas estructuras configuren una etapa, deben guardar un orden temporal invariable, sin importar demasiado la edad en que cada una de ellas se presenta, aunque sí que se integren naturalmente en las etapas posteriores.

En su «Teoría Uno», Perkins (1992) sostiene que no es necesario el conocimiento, sino el uso de ese conocimiento, que un alumno aprende más y mejor cuando está motivado y puede reflexionar sobre lo que ha aprendido. Agrega que debe recibir información clara y detallada sobre cómo realizar sus tareas.

Por su parte, Gardner (1991) enuncia la teoría de «Las inteligencias múltiples». Allí sostiene que la persona humana posee varios tipos de inteligencia que deben ser utilizados como diferentes puertas de acceso al conocimiento. Esta teoría complementa la «Teoría Uno» por tener en cuenta la diversidad de la capacidad humana y la necesidad de diversificar las oportunidades pedagógicas. Desde esta nueva perspectiva de aprendizaje, el fracaso está relacionado con los métodos de enseñanza y no exclusivamente con las dificultades de aprendizaje que pueden presentar algunos alumnos.

Esta dimensión pedagógica puntualiza que un cambio es una *mejora* cuando la acción en el aula o en la escuela no redefine cómo se entienden estos fundamentos de la acción educativa, y es una *innovación* si se llevan a la práctica acciones concretas sustentadas en estos desarrollos teóricos. Un aspecto a resaltar es la dimensión de la empatía, que pone en evidencia lo afectivo como gran condicionante del aprendizaje

(Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos, 2007). Lo importante es promover la convivencia (Braslavsky, 1999). En relación con este punto, aparece como importante la idea de *aprendizaje profundo*, que supera el estudiante que repite o memoriza, y descubre el placer de llegar a la comprensión. Perkins (1992) hace hincapié en que el docente no solo debe enseñar el contenido exigido, sino que además debe enseñar a comprender.

Lo Didáctico: lo pedagógico debe verse en acción en el aula

En este punto se puede evaluar si se está logrando una educación de calidad o si se mantienen las formas tradicionales ocultándolas bajo la fachada de un lenguaje más a la moda. Para estudiar este aspecto, Aguerrondo y Xifra (2002) proponen tres grandes campos de decisiones en el marco de lo didáctico.

En primer lugar, el concepto de espacio curricular que en este marco permite dar flexibilidad al trabajo docente y, sobre todo, permite adecuar los contenidos a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, la selección y la organización de los contenidos, ofrece la opción de superar el modelo clásico del «programa», igual para todos y puesto desde afuera. Estas autoras denominan la opción innovadora «espacio curricular», y lo explican así:

La idea de *espacio curricular*, en cambio, tiende a superar esas posiciones.

[...] no se organiza a partir de los núcleos conceptuales de una disciplina o de un campo disciplinar (aunque obviamente los tiene en cuenta y los incorpora): el centro de la organización son las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, a partir de un mismo marco general de contenidos prescriptos, es posible tener diferentes espacios curriculares sin por ello dejar de cumplir con las prescripciones que garantizan la existencia de un sistema educativo nacional (2002, p.24).

En segundo lugar, la innovación en el aula puede verse en la forma de las actividades de la enseñanza. En el paradigma clásico, estas siempre son uniformes, hasta el punto de repetir lo mismo, con las mismas estrategias, año tras año. En el nuevo paradigma, se respetan las diferentes formas que tienen los niños de construir su aprendizaje. Es muy importante que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y que realicen actividades de resolución de conflictos. Aquí podemos incluir, como

ejemplo, la propuesta de Contreras (2008) sobre el conflicto sociocognitivo con participación de las madres³.

En tercer lugar, para determinar la existencia de innovación educativa, debe modificarse el modelo de planificación didáctica que, nacido desde el paradigma del currículo tecnológico, no refleje más el *deber ser* del docente y le dé elementos útiles para intervenir en la realidad concreta. La alternativa sería adoptar modelos más flexibles, como la *planificación estratégico-situacional*, la cual parte de la dirección que propone la imagen-objetivo; se establecen metas, recursos y plazos para lograrlos, pero se tiene en cuenta permanentemente cómo deben ir adaptándose las metas y los plazos a las dificultades que presenta todo intento de transformación» (Aguerrondo y Xifra, 2002, p.26). En cuarto aspecto para el reconocimiento de la innovación educativa en el aula es la evaluación del aprendizaje. En el modelo de la pedagogía clásica, la evaluación representa el poder del docente frente al estudiante: el profesor tiene el poder de calificar. En la nueva concepción educativa, el poder se diversifica, y el alumno puede monitorear su proceso e incluso evaluar al docente. La evaluación deja de ser espacio de poder y se transforma en un elemento más del aprendizaje.

El cambio educativo se interpreta con dos ideas-fuerza: una es la visión superadora de la formación del personal docente, la cual es posible si se descentra de sus objetivos tradicionales y se propone otra misión, la de ser responsable de la innovación educativa; la otra es que el cambio de misión implica una modificación del modelo organizacional, y así la dimensión de la organización se torna un desafío (Aguerrondo, 2001b).

La aplicación de estas ideas-fuerza conlleva que los docentes y los estudiantes enseñen y aprendan de otra manera. Esto demanda la creación de instituciones abiertas y flexibles y la conversión de problemas en soluciones. En suma, se trata del desafío de transformar la educación.

Uno de los alcances de estas ideas es que el docente aprenda a deconstruir la imagen axiológica aprendida sobre lo que es ser docente. Este ya no posee conocimientos perdurables en el tiempo, sino que tiene que continuar su aprendizaje a lo largo de toda su vida. Y este principio, asimismo, debe ser adquirido por los estudiantes.

En adición, podemos decir que ya no hay un tipo de estudiante, sino que toda la población tiene derecho a la participación en el nuevo modelo educativo, de acuerdo con las particularidades de cada individuo.

³ En esta propuesta de actividad, se leen cuentos cortos y las madres y los niños dan diferentes interpretaciones. Luego se pide que cada uno defienda alguna interpretación que no se le había ocurrido o no comparte. Para aplicar estas estrategias es necesario que exista una escuela que le dé importancia a la integración de las diferencias.

Todo esto lleva a otro nivel el concepto de enseñanza, ya que el que aprende debe, por su parte, enseñar y viceversa: el docente es un alumno toda su vida, y, de igual manera, también el estudiante es un docente toda su vida (Aguerrondo, 2009).

Elementos para el análisis de la innovación educativa

El discurso pedagógico

Las políticas educativas no pueden dejar de impactar en la vida escolar, al igual que la política social, económica y cultural. No pueden ser excluidas de la subjetividad de los sujetos que conforman la comunidad escolar y llegan a inscribirse en los cuerpos y dan lugar a diferentes posicionamientos sobre el objeto que regulan. Schriewer (2002).

Desde la postura de Gluz (2006), si bien su trabajo se centra en escuelas secundarias, cabe considerar que en todos los niveles del sistema educativo la política es el resultado de la lucha entre los actores que disputan la regulación de la posición e intereses que se ponen en juego al definir una problemática o una cuestión social que se pretende resolver. Esta contienda abarca la formulación de la política y continúa en su implementación. Es así como se sostiene en la idea de proceso. Con la codificación y recodificación de significados y de espacios de disputa, traccionan las creencias, los intereses y las necesidades de todos los sujetos que intervienen en este proceso-disputa. De no tomar esta cuestión en cuenta, caemos en el error de pensar políticas que solo con estar escritas regulan las prácticas pedagógicas sin resistencias y/o cuestionamientos. De tal manera que nos estaríamos perdiendo una parte importante de la vida de las escuelas y subvalorando el papel que los actores juegan en tanto se agencian de sus posibilidades de resistencia y/o de transformación de sus prácticas (Ball, 2012).

Ball (2012) sostiene que la creencia en la necesidad de la eficacia de la implementación del discurso de las políticas sucede, por un lado, porque el discurso de las políticas educativas refiere a lo que está en idea de los actores del macro y meso nivel (los políticos y los funcionarios de la educación) y, por el otro lado, esas políticas son pasibles de ser interpretadas de diversas maneras por el micronivel, es decir, por los actores educativos de las escuelas. Y aun en una misma escuela, podemos encontrar múltiples posicionamientos sobre cómo llevar adelante una misma política.

Desde esta perspectiva, las políticas educativas constituyen un campo de tensión de significados que no se reduce a su implementación como un accionar mecánico y

homogéneo. Las políticas no nos muestran todo lo que se debe hacer, sino que posibilitan diferentes escenarios para alcanzar diferentes resultados (Ball, 2012).

Los actores deben establecer acuerdos frente a sus diferentes creencias, posiciones e intereses según lo que la política pretenda. Los asuntos que implican redistribución activan los intereses en términos netamente clasistas. Si en algún momento existe cohesión dentro de las asociaciones hegemónicas, esta ocurre en los asuntos redistributivos (Lowi, 1996). Las políticas que generan diferentes bienes o servicios producen diferentes posiciones, necesidades e intereses no solo en la comunidad educativa a la cual van destinadas, sino también en toda la sociedad.

La política como discurso se refiere a los actores que son los que crean el significado, influyen, disputan, crean respuestas, tratan con contradicciones, intentan representaciones de las políticas a través de una serie de oposiciones discursivas (resistencia verbal, ausentismo, enfermedad, resignación e indiferencia). Debemos apreciar la forma en que se construye la política, cómo se ejerce el poder a través de una producción de conocimiento, sostenido por discursos que son aceptados y funcionan como «verdad».

El triángulo didáctico

El triángulo didáctico⁴ está conformado por el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y el contenido o conocimiento válido a transmitir. Aunque es un término bastante presente en las reflexiones sobre la educación, la mayor parte de las discusiones sobre los cambios que ocurren en el sistema escolar se refieren, sobre todo, a la enseñanza y al aprendizaje, y muy poco al contenido. Una razón de esto es que, en general, predomina el concepto de que el contenido no está en discusión. Hoy en día, las circunstancias se han modificado, las dinámicas de aula no son las mismas y, por lo tanto, se exige una nueva racionalidad para la mejora educativa.

Al momento de entrar en una discusión profunda sobre el *contenido*, se redefinen los otros pilares: las funciones de la enseñanza y del aprendizaje. Es cierto que la discusión sobre el currículo está presente, pero sin abordar la validez del conocimiento transmitido. La cuestión del contenido se relaciona con los cambios en los paradigmas del conocimiento científico. Se supone que, mientras la escuela enseñe ciencias, no hay discusión sobre el contenido, ya que este está claramente definido en el campo científico, situación que se ha modificado a lo largo del siglo XX. Las críticas sobre el paradigma

⁴ Término introducido por Jeanine Filloux en 1973 referido a los hábitos esperados por el docente y por el estudiante en una situación de enseñanza y aprendizaje, mediada por el conocimiento

científico, y los prototipos cualitativos, que estaban en segundo plano, han tomado impulso. Este proceso, indefectiblemente, tiene su influencia en el currículo escolar (Buchelli, 2009).

Generalmente, las instituciones educativas han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular. No obstante, cuando se avanza en el planteamiento de que estos (administración y acción) deben ser gestionados, aparece, en el escenario educativo con más claridad, el objeto en cuestión: el currículo.

El asunto ahora es delimitar cómo es el abordaje del currículo en las instituciones educativas, por ejemplo, si se concibe desde una perspectiva prescriptiva, rígida, eficientista o si se la concibe como un instrumento amplio de construcción de la cultura donde se promueve el aprendizaje crítico con cierto nivel de autonomía en el estudiante y se propicia la interpretación de la realidad tomando como base el contexto donde se circunscriben los actores.

De ahí que la gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa. De este modo, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y, por supuesto, con el currículo.

De esta manera, el objetivo principal de la gestión curricular es el logro de la articulación de un conjunto de acciones que promuevan una organización para cumplir con su propósito, articulando todo lo que ocurre diariamente para lograr que se optimicen los procesos educativos en el marco de la cohesión y de la coherencia curricular.

El desarrollo del currículo, de acuerdo con Torres (1998), tiene lugar desde su organización y planificación y no solo se organiza por asignaturas como se acostumbra, sino que puede organizarse alrededor de núcleos separadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, entre otros. Se refiere a cursos en los que el estudiante estaría obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender y solucionar los problemas propuestos.

Recapitulando, hemos presentado los paradigmas que exigen las nuevas circunstancias sociales en relación con los conceptos de innovación educativa y su aplicación en los tres pilares del triángulo didáctico que son el que enseña, el que aprende y los contenidos.

Las aproximaciones constructivistas de la psicología educativa también fundamentan sus consideraciones respecto de las relaciones pedagógicas en términos del mismo triángulo profesor-alumno-conocimiento. Por ejemplo, Coll (1997), al hablar

sobre una jerarquía de principios básicos de la perspectiva constructivista, en particular sobre los alusivos a la construcción del conocimiento en el ámbito escolar, explica que los principios básicos que conforman este segundo nivel de la jerarquía ofrecen una visión del aprendizaje escolar como el resultado de un complejo proceso de interacciones que se establecen entre tres elementos: el alumno que aprende, el contenido sobre el que versa el aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende.

El Proyecto Escuela

Aguerrondo (2009) señala que el desafío de las reformas educativas no es entonces qué-escuela-para-el-futuro es la mejor, sino cómo la nueva sociedad resuelve la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea socialmente válido y cómo se organiza el entorno social para hacer posible el aprendizaje a lo largo del ciclo vital de sus integrantes.

En este sentido, quizás el tema más difícil de encarar es justamente el que tiene que ver con cómo se define y cómo se conduce el proceso de innovación: dirigir la transformación de la organización es un compromiso concreto de la gestión efectiva, que tiene altos riesgos, ya que debe producirse conjuntamente con el cambio de los modelos de gestión. El Proyecto Escuela es una herramienta para la mejora de la escuela y un medio para abordar sus problemas; es, en suma, el puente que cada escuela tiene entre lo real y lo deseado.

Ahora recordemos que la constitución del sistema escolar se sustenta en el docente, el alumno y el contenido. Según las etapas históricas, el foco de atención se ha movido de uno a otro. Durante las primeras etapas, el centro fue el docente (qué se entiende por docente, cuál es su rol como maestro, cómo se debe enseñar, cuál es su perfil, etc.). Luego, a finales del siglo XX, se centró en los estudiantes y en el constructivismo (qué es aprender y qué es un alumno, cuáles son los procesos que le permiten aprender, cómo se facilita el aprendizaje, etc.). Y el tercer aspecto, referido a cuál es el contenido a transmitir, hasta el momento, ha generado poca discusión, a pesar del fuerte cambio en el paradigma de la ciencia durante el siglo XX. Recién en el siglo XXI se problematiza el tema sobre qué es un conocimiento válido, es decir, se comienza a discutir cuándo el conocimiento transmitido es «no válido» (Aguerrondo, 2009).

El Proyecto Escuela es una construcción colectiva en la cual participan todos los actores escolares y comparten una misma visión. Toma como punto de partida la información relevante de un diagnóstico focalizado sobre una problemática pedagógica

atendiendo a que implica los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el clima y las relaciones institucionales, el contexto y los recursos humanos y materiales con los que cuenta la escuela.

La capacidad de gestión implicada en la elaboración de un buen PE, en palabras de Romero, es un instrumento para la mejora escolar y una de las diez características de una buena escuela. «Hay un Proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad... respeta el derecho a la educación de todos los alumnos, adhiere a los valores de inclusión social, justicia educativa, educación para la diversidad y ubica en el foco de su quehacer en la dimensión pedagógica de la escuela» (Romero, 2018, p.59).

Para constituirse en herramienta de mejora, el Proyecto requiere una planificación estratégico-situacional, ya que se gesta a partir de los problemas. «La categoría de problema es esencial a la planificación porque la realidad está estructurada de este modo. Ello obliga a saber cómo se definen los problemas, cuáles son los verdaderos y cuáles los falsos, cómo se los valora...» (Aguerrondo, 2002, p.21).

El contexto escolar

En relación con el contexto, Marcelo (2013) expresa que debe revisarse tanto el contexto interno como el externo, pues ambos influyen en la producción y la aplicación de estrategias de innovación. El investigador expone que como contexto externo puede incluirse no solo el entorno inmediato de la escuela, sino también las propias concepciones generales de toda la sociedad. Así escuelas ubicadas en lugares desfavorecidos pueden verse influenciadas por sus maestros, quienes, en contacto con el entorno social general, pueden promover la implementación de herramientas innovadoras en la escuela que favorezcan el ambiente escolar.

El término «organización escolar» hace referencia al contexto interno: es preciso tener en cuenta la dotación de las escuelas, así como promover actividades que estimulen la motivación intrínseca, tanto de docentes y de alumnos, como de todo el personal de la institución, de forma que se sumen cada vez más docentes innovadores y se atiendan adecuadamente las necesidades de la propia escuela.

Respecto al último elemento analizado por Marcelo (2013), asociado con las innovaciones educativas, él sostiene son de vida corta en la mayoría de los casos. Las razones son diversas, destacándose entre ellas que los líderes abandonan la escuela o se agotan los recursos. Por tanto, el problema más serio radica en la institucionalización de las innovaciones en el ambiente escolar.

Basados en los distintos enfoques que han abordado el tema, el clima escolar puede ser definido como...

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez, de los distintos procesos educativos (Cere, 1993, p.30).

Por lo expuesto en el párrafo anterior, cabe mencionar que hablar de innovación educativa implica hablar de este contexto interno, más allá de las características pedagógicas, de los procesos y de los resultados. La innovación también comprende los elementos que favorecen un buen clima escolar, como soporte a los procesos educativos y apoyo primario en el fortalecimiento del trabajo en la escuela. Se comprende como un escenario psicológico en el que cada miembro de la comunidad escolar concibe la escuela y sus acciones.

El trabajo con otros contribuye a que cada miembro del colectivo se enriquezca a través de las múltiples relaciones. De esta manera, se optimizan los aprendizajes al ser estos socialmente compartidos y se evita la sensación de parálisis que muchas veces se apodera de las escuelas frente a determinadas problemáticas.

El papel del director en la Innovación Escolar

En el ámbito educativo, las innovaciones indudablemente son pensadas y creadas por alguien. En este sentido, el «agente innovador» (Aguerrondo, 2007) serían los docentes, puesto que son ellos quienes están dotados de ideas, de percepciones y de creencias acerca de los procesos pedagógicos, que interactúan indudablemente con el conocimiento práctico experiencial.

Al lado del creador de la innovación (el docente), está muy cerca quien mayoritariamente se beneficia de ella, el alumno. Bajo esta premisa aparecen importantes divergencias entre lo que asume el profesor y lo que prefieren sus alumnos. Así, en contraposición con lo que piensan los profesores, los alumnos prefieren situaciones de enseñanza más interactivas; igualmente los estudiantes no siempre están deseosos de hacer uso de las tecnologías como herramienta para su aprendizaje.

En el contexto mexicano Glasserman, Gavotto y Ramírez (2016) presentaron un trabajo titulado «El papel de la gestión del director escolar en el programa

MiCompu.Mx». El trabajo estuvo enmarcado en un Proyecto de investigación dedicado a identificar las competencias digitales desarrolladas tanto por los alumnos como por los docentes participantes del Programa Mi Compu.Mx en varios estados mexicanos.

Posteriormente, partiendo de un contexto más amplio, estos investigadores realizaron un reporte de la experiencia obtenida por la aplicación del mencionado programa en el estado de Sonora, desde la visión del director escolar, responsable de gestionar este proceso de innovación educativa en la escuela. Glasserman, Gavotto y Ramírez (2016) formularon su objetivo de investigación dirigido a identificar el rol de la gestión del director escolar en la aplicación de un programa de innovación, específicamente en el estado de Sonora de la República Mexicana. Este objetivo fue formulado para responder a la interrogante de la investigación⁵, referida a la gestión como experiencia laboral.

Sobre la base de Meyer y Schwager (2007), podríamos definir una experiencia laboral como la respuesta interna y subjetiva de los trabajadores ante cualquier contacto directo o indirecto con alguna práctica, política o procedimientos de gestión de personas. Por lo tanto, es un conocimiento a posteriori (se adquiere tras la experiencia en sí).

Esa experiencia que según Larrosa (2003) es “*eso que me pasa*”. El autor llama a eso el “principio de alteridad”, el “principio de exterioridad”, el “principio de alienación”. El ser humano tiene la capacidad de adquirir conocimientos a partir de la experiencia. Estos conocimientos están vinculados al proceder (saber cómo hacer algo) y a lo empírico.

La mejora de las escuelas depende en gran medida de las experiencias que sus Directores desarrollan para dar respuesta a los desafíos que enfrentan en su práctica cotidiana. Frecuentemente estos desafíos los ofrecen alternativas a posteriori para encontrar nuevas formas de hacer y de estar en la escuela.

Subrayamos aquí nuevamente que los directores de los centros educativos juegan un papel primordial en la gestión de los recursos materiales (muebles, tangibles e intangibles) para poder cumplir con su labor en la gestión realizada, además se constituyen en un actor indispensable con el ánimo de garantizar que la institución cuente con las condiciones mínimas requeridas para la aplicación y continuidad de los Proyectos con innovación dentro del aula.

Entre los recursos con que cuentan las escuelas, están los que se distribuyen en el marco de políticas públicas que apuntan a generar condiciones necesarias para que la

⁵ La metodología seguida fue cualitativa, bajo la modalidad de estudio de casos. Como técnica de recolección de información fue utilizada la entrevista no estructurada, aplicada a 114 directores de instituciones educativas del nivel primario.

igualdad sea efectivamente posible. La tarea del director consiste en “darle vida propia” a ese tipo de recursos, de modo de que se aprovechen, se encarnen en la vida institucional y se resignifiquen en el marco de la identidad de cada escuela. Pensar el trabajo del director como quien teje tramas con otros que también tienen responsabilidad pública es un modo de asegurar y garantizar entre todos los actores el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

Una de las funciones más importantes del director es la planificación e implementación del Proyecto Escuela (PE) así como su seguimiento y evaluación. El Proyecto Escuela es el pensamiento, la práctica y la voluntad colectiva que toma forma en cada acto concreto de la vida escolar y que expresa en cada uno de sus gestos la propuesta político-pedagógica que la escuela ha podido construir. Y así como no es posible pensar la identidad de un sujeto independientemente de las inscripciones sociales e institucionales que lo atraviesan, tampoco es posible pensar la Identidad-Proyecto de cada escuela por fuera de las múltiples apoyaturas institucionales que sostienen la tarea escolar (el Estado, la familia, las organizaciones comunitarias, el trabajo docente, etc.).

Según Weinstein y Muñoz, 2017 el liderazgo pedagógico del director se refleja en el apoyo y seguimiento de los docentes. Su función principal es favorecer el desarrollo de los docentes y para esto es fundamental:

(...) la creación de comunidades de aprendizaje en las que haya retroalimentación entre los docentes y el liderazgo educativo promueva e institucionalice este tipo de espacios... Las características de un liderazgo pedagógico refieren a la contribución e impulso de la dirección para: definir la visión, los valores y la misión en la escuela; mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; rediseñar y enriquecer el plan de estudios; mejorar la calidad de la formación de los docentes; diseñar Proyectos educativos dentro de la comunidad escolar y enfatizar en valores comunes” (p. 183).

Cayulef Ojeda (2007) asegura que el desarrollo de procesos de cambio y mejora están vinculados a la actitud y el comportamiento de quienes asumen tareas directivas. Se requiere de condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones democráticas.

Desarrollar un marco teórico-práctico que permita desarrollar un modelo de dirección escolar para el cambio y la mejora que sea diferente y adecuado a las necesidades de la actualidad. Surge así la idea de liderazgo distribuido que tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar.

Asegura que este modelo de gestión implica un cambio de cultura en la escuela ya que la mejora se logra en la medida en que se realiza una acción conjunta. Esto implica equipos de trabajo que no compitan entre sí, que desarrollen tareas con un fin compartido. En este esquema los directivos van identificando y proponiendo metas, hacen un filtro catalizador y generan un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración.

El liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar, se expresa horizontalmente, en todos los niveles de la escuela. Supone empoderarse del rol profesional, conocer los talentos y habilidades que se ponen al servicio de la comunidad.

Sin embargo, es importante precisar que el liderazgo distribuido no significa delegar funciones o asignar tareas, tampoco es inorgánico o una serie de acciones personales inconexas, es decir no se trata de que cada uno desarrolle lo que estime conveniente; en este sentido los directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar.

De esta manera, las buenas prácticas en gestión implican el compromiso de los Directores con su institución, con los alumnos, los docentes y la comunidad, orientando a la escuela para que se constituya en una comunidad de aprendizaje.

La vinculación de los directivos con otras instituciones, organizaciones, asociaciones vecinales, etcétera, puede permitirles afrontar diferentes situaciones o contar con instancias de acompañamiento y/u orientación cuando así lo requieran.

La importancia del supervisor escolar

El acompañamiento del supervisor escolar es clave en este proceso por su función y rol en el mesonivel de la política educativa. Aporta una perspectiva global de las problemáticas de las escuelas en su territorio o distrito a cargo. Su experiencia sostiene y acompaña la gestión directiva, realiza el seguimiento y la evaluación de los Proyectos Escuela de las instituciones a su cargo.

Para hacer el seguimiento de los Proyectos, también requiere de una visión estratégica. Es necesario relevar las problemáticas de las escuelas de su región para elaborar su diagnóstico territorial sobre los problemas y las necesidades de cada institución. Con este diagnóstico, diseñará el Proyecto de supervisión teniendo en cuenta las situaciones que debe modificar para intervenir y avanzar hacia el futuro deseado en términos de calidad educativa.

Para completar este apartado, traemos a colación el trabajo titulado «El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio», publicado por Monarca y Fernández

(2016), quienes se plantearon analizar los procesos de implementación de innovación educativa promovidos desde la Ley Orgánica de Educación (LOE) en España, atendiendo el papel desempeñado por la inspección educativa⁶. Estos autores manifiestan que utilizaron varios niveles de acercamiento al objeto de estudio: el primer nivel fue el currículo prescrito, el segundo nivel abarcó todas las acciones ejecutadas por la administración para favorecer la implementación del enfoque educativo por competencias; el tercer nivel estuvo comprendido por las acciones llevadas a cabo para incorporar las competencias claves, pero, en este caso, aquellas efectuadas por el centro educativo. El cuarto nivel fue el currículo en acción, constituido por todas las actividades desarrolladas por los profesores, alumnos y centro, con el objetivo de poner en marcha el proceso enseñanza aprendizaje. Finalmente, el nivel cinco estuvo conformado por la evaluación de las competencias desarrolladas. En los cinco niveles la mirada estuvo dirigida a la inspección educativa.

Entre los resultados, Monarca y Fernández (2016) ponen de manifiesto que el rol desarrollado por los inspectores educativos, en muchas ocasiones, es observado como un elemento que favorece poco la aplicación y el éxito de las innovaciones educativas propuestas. Asimismo, los docentes denunciaron la desmedida vigilancia de toda la documentación elaborada desde los centros educativos, cuestión que amedrenta a los actores de cualquier proceso de innovación.

Para concluir, los autores sugieren reflexionar seriamente sobre el papel que vienen desempeñando los inspectores educativos, la intención es mejorar el desarrollo de políticas públicas acorde con las necesidades de los centros, los profesores y las demandas del Estado. Por lo tanto, su rol debería estar más cerca del asesoramiento y no de la persecución o incriminación.

⁶ Los autores diseñaron una investigación cualitativa, con estudio de casos múltiples y de tipo descriptiva e interpretativa. Es necesario aclarar que fueron utilizadas técnicas propias de la etnografía educativa. Los casos escogidos fueron tres comunidades españolas autónomas y diferentes, denominadas en la investigación como unidades político administrativas, a saber, Madrid, Castilla-La Mancha y Castilla y León. Los actores involucrados se clasificaron en tres niveles: macro, intermedio y micro; los dos primeros se observaron desde el sector micro. Los informantes estuvieron constituidos por los profesores y profesoras de los centros educativos, quienes fueron seleccionados atendiendo criterios como antigüedad, especialidad, pero, sobre todo, con un cargo o función directivo, así como también fue fundamental su intención de participar en la investigación (dejarse observar y responder encuestas y entrevistas). Las técnicas de recolección de información fueron variadas; entre ellas los investigadores realizaron entrevistas holísticas y focalizadas, observaciones abiertas y selectivas, algunas de las cuales fueron observaciones participantes. También el trabajo involucró análisis de documentos tanto prescriptivos (normativos de varios niveles) como los elaborados por el propio profesorado (programaciones de aula, entre otros).

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Definición del Problema

En múltiples escuelas del país y de la CABA, equipos directivos y docentes intentan mejorar sus propuestas pedagógicas para dar respuesta a la problemática de la calidad educativa y la inclusión, tal como lo demanda el propio Sistema Educativo (Romero, 2018). Para alcanzar este objetivo y mejorar los resultados en el aprendizaje de los alumnos, son implementados diversos los Proyectos y las experiencias, algunos con más éxitos que otros, amparados bajo el paraguas de una reforma sistémica.

En el campo de la educación hoy el común denominador es la preocupación por mejorar las propuestas de enseñanza y, sobre todo, los resultados de los alumnos a la hora de la evaluación. Esta preocupación es extensiva a las familias y a la sociedad en general.

Lo anterior se debe, por un lado, a falencias detectadas por los diferentes agentes sociales, por ejemplo, cuando los individuos tienen dificultades para conseguir empleo por no encontrarse capacitados institucionalmente para afrontar la competitividad del mercado laboral vigente. Y por el otro a los resultados de diferentes evaluaciones estandarizadas que arrojan un bajo nivel de aprendizaje en los niños de todo el país.

Lo mismo sucede cuando los sujetos escolarizados se preguntan «¿para qué sirve todo esto que hay que aprender?» y no encuentran respuestas motivadoras.

La escuela está llena de preguntas. Nacen del desconcierto que viven los alumnos cuando se enfrentan con el aprendizaje. El cambio cultural que han experimentado los conduce a un abismo con sus vidas. El consumo de nuevas tecnologías lleva a buena parte de los nuestros alumnos a mundos ajenos a la sincronía esperada de la escuela. Ya no escuchan a sus docentes porque, en muchos casos, están haciendo «no escuela» en el horario escolar (Dussel, 2011). De allí vienen muchas de las batallas cotidianas contra el celular y otras formas múltiples de distracción que parecen apagar el sonido de lo escolar en la escuela.

En torno a esta problemática las políticas educativas han desarrollado numerosas propuestas de un cambio educativo con cierto grado de éxito según cómo y por quienes fueron implementadas. Romero (2018) considera indispensable romper la gramática de la escuela tradicional teniendo en claro qué se quiere y qué no conservar para darle sentido al cambio. Una innovación educativa que rompa estructuras de una escuela de la modernidad apremia en este nuevo milenio.

A esta realidad no escapan las instituciones objeto de nuestro estudio, ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y beneficiarias del Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP), que serán estudiado en el periodo 2014-2016, que son los dos primeros años en que el Programa se implementó en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este Programa seleccionó cuatro experiencias educativas internacionales⁷ destacadas por un marco innovador tanto en la enseñanza como en la organización y gestión de las instituciones. Estas experiencias se desarrollan en los Estados Unidos de Norte América, Suecia y dos de ellas en Finlandia. Los directores seleccionados de las escuelas de CABA iniciaron su ingreso a EIP con un viaje a los países donde se desarrollaban estas propuestas para conocerlas y comenzar un trabajo conjunto que apuntara a la innovación pedagógica y mejora de la calidad educativa «con el fin de asegurar el cumplimiento de los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social» (Resolución 2457, 2014,p.2).

Ha resultado bastante difícil clarificar los criterios de selección de escuelas, ya que no están escritos en la Resolución ni se los pudo conocer a partir de la entrevista a los Directores. También se entrevistó al Director del Área de Educación Primaria quien afirmó desconocer detalles sobre la selección. Algunos participantes comentan que se inscribieron en una página web respondiendo a una pregunta sobre sus inquietudes y motivaciones para participar de esta experiencia, otros afirman que fueron seleccionados a través de contacto con autoridades ministeriales. Muchos directivos coinciden en que habían participado del Programa Directores Líderes en Acción de la Universidad de San Andrés. Este programa iniciado en el año 2010 abrió la participación a directores de escuelas primarias de CABA a través de su Ministerio de Educación. Según una página de la Universidad tenía como objetivos más importantes: la mejora escolar, la evaluación de los aprendizajes, el aporte de las neurociencias, el trabajo en equipo y el uso de las tecnologías. Todos afirman que luego de esa experiencia quedaron motivados a continuar su formación como “líderes en acción” pero no pueden dar cuenta de una relación directa con el programa EIP. Los directivos seleccionados fueron notificados mediante un mail. Su participación fue controvertida y descalificada por muchos colegas, autoridades y sindicatos docentes con el argumento de que esta propuesta del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se apoyó en los resultados de

⁷ I. Modelo educativo de Finlandia; II. Escuelas Vittra (USA); III. Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional (Suecia); IV. Academia de Artes de Boston (USA).

pruebas estandarizadas que no tenían en cuenta el contexto de cada niño al que se les suministraba estos instrumentos de evaluación⁸.

Los seleccionados que decidieron participar de la experiencia viajaron y permanecieron durante dos semanas en las ciudades donde se emplazaba cada escuela designada a cada uno de ellos, alojándose en la casa del rector de dicha escuela, quien lo acompañaba durante el día en todo momento. De este modo, el directivo visitante pudo seguir su gestión de la escuela y vivenciar cada experiencia con el fin de enriquecer la visita más allá del recorrido por el edificio, la observación de los espacios y el funcionamiento de la institución. El objetivo fue tener una participación activa y compartir cada toma de decisión, reunión e intervención que realizaba el director anfitrión.

El Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica (EIP)

En 2013 el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires comenzó a desarrollar un Proyecto dirigido a las escuelas primarias de gestión estatal denominado «Escuelas de Innovación Pedagógica» (EIP) con la misión de generar estrategias y experiencias que pudieran promover cambios significativos en materia de innovación y de calidad educativas. Este Programa se enmarcó dentro de las políticas llevadas a cabo por el Ministerio mencionado. Ellas se planificaron estratégicamente a través de un abordaje transversal y posicionando, en el centro de cada una, el aprendizaje de los estudiantes en vistas a promover el desarrollo de habilidades académicas y personales indispensables para su desenvolvimiento como ciudadanos del siglo XXI.

El Programa buscó dar a los equipos directivos herramientas a fin de que desplegaran secuencias de aprendizaje innovadoras, haciendo uso de las TIC y gestionando, de forma efectiva, los recursos institucionales disponibles. De esta manera, pretendió brindar los saberes requeridos para que las propuestas abordadas por cada directivo repercutieran efectivamente según los parámetros de la innovación educativa.

La iniciativa procuró también la vinculación con el conocimiento de buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje reconocidas en otros países potenciando, de este modo, las experiencias locales y la búsqueda de la innovación y por el progreso educativo presentes en las escuelas de la Ciudad. En esta dirección, el Programa EIP seleccionó cuatro experiencias educativas internacionales, que puso a disposición de las escuelas

⁸ Afirmaciones de Sindicatos y docentes opositores a la gestión del Gobierno de CABA.

argentinas: a) escuelas de Finlandia⁹; b) escuelas Vittra¹⁰; c) Programa de Escuela Primaria (PEP) del Bachillerato Internacional¹¹; d) Academia de Artes de Boston¹².

⁹ En Finlandia, la reforma de la educación pública es un Proyecto clave para el gobierno. El nuevo plan de estudios principal para la educación pública se introdujo en los grados 1-6 en agosto de 2016. Los grados 7-9 se está introduciendo desde 2017 y finalizará en 2019, según datos de la Embajada de Finlandia en nuestro país. El programa Colegios finlandeses en movimiento es otra parte importante del proyecto principal del gobierno para reformar la educación pública. El objetivo del programa es animar a todos los niños y jóvenes a participar en una actividad física al menos una hora al día. Practicar ejercicio durante la jornada escolar aumenta la satisfacción académica de los alumnos y la integración del ejercicio físico en los contenidos de diferentes materias aporta variedad a los métodos de enseñanza. Se ha asignado un total de 21 millones de euros para la implementación del programa En movimiento para 2016-2018. Los niños finlandeses inician la educación formal a los 7 años, tienen jornadas escolares más cortas, vacaciones más largas, muy pocas tareas y no hacen exámenes. Y aunque su modelo ha demostrado ser un éxito, como lo prueba el estudio internacional PISA, el país no deja de innovar en su sistema educativo. Los tradicionales salones cerrados se transforman en espacios multimodales, que se enlazan unos con otros mediante paredes de cristal y divisiones móviles. El mobiliario es ajustable e incluye sofás y pufs. Nada parecido a las escuelas de pupitres que la mayoría de nosotros conocemos. «No hay una clara división o distinción entre los espacios de pasillo y las clases», le dice a BBC Mundo Reino Tapaninen, jefe de arquitectos de la Agencia Nacional de Educación de Finlandia. De este modo, explica, los profesores y los estudiantes pueden elegir el espacio más adecuado para llevar a cabo un trabajo o un Proyecto en función de si es individual, en equipo o en grupos más grandes.

La tecnología juega un creciente y significativo rol en las rutinas diarias de la escuela, permitiendo a los alumnos involucrarse más fácilmente en el desarrollo y selección de su propio ambiente. Resuelta la cuestión del modelo de trabajo, el diseño abierto aún se enfrenta una serie de limitaciones. <https://www.infobae.com/educacion/2018/02/21/el-exitoso-metodo-de-finlandia-explicado-por-un-argentino-que-estudia-alli/>

¹⁰ Las escuelas Vittra nacieron en Suecia hace veinte años planteando ya verdaderos retos educativos. En estos centros la tecnología es fundamental para el aprendizaje; el aprendizaje se realiza a través de la propia experiencia y en contacto continuo con la vida cotidiana; el modelo está basado en el bilingüismo y las aulas se suprimen dejando paso a nuevos conceptos del espacio. «La idea del espacio abierto en lugar del aula cerrada (que también se utiliza cuando se considera apropiado) es dar la posibilidad a profesores y alumnos de cooperar en el trabajo. El aprendizaje es un proceso que suele tener lugar cuando se trabaja, se conversa y se debate con los docentes o con otros compañeros. El propósito es crear un espacio en el que nuestros alumnos estén siempre acompañados por uno o varios profesores», explican desde las escuelas Vittra en su portal. No hay aulas, tal y como se conocen tradicionalmente, ni pizarras ni pupitres. En las escuelas suecas Vittra los alumnos circulan libremente y cualquier lugar del centro es bueno para aprender, con profesores o con otros compañeros. A veces en las escaleras, otras sobre cojines o tumbados en el suelo. Estos centros han revolucionado la forma de educar, aprender y enseñar con nuevos conceptos sobre el espacio y el tiempo. Los estudiantes aprenden a su ritmo en un modelo distinto y profundamente innovador, sin clases y sin rígidos horarios.

Vittra es una empresa que gestiona 27 centros educativos de preescolar (1 a 6 años) y escuelas (de 6 a 16) en Estocolmo y en la zona sur de esta ciudad. Cerca de 8.500 alumnos se benefician gratuitamente de estas enseñanzas. Aunque estos colegios estén gestionados por una empresa privada, son financiados con fondos públicos. Por eso, están sometidos a unas restricciones, por ejemplo, no pueden cobrar ni matrícula ni ninguna cuota a los alumnos que tienen que ser admitidos por riguroso orden de llegada, es decir, sin exámenes de acceso. El tiempo que se dedica a las clases es otro de los conceptos revolucionarios en las escuelas Vittra. Las clases duran unos 120 minutos para dar tiempo a los alumnos a arrancar el tema, realizar las tareas y terminarlas a su propio ritmo. En ocasiones duran 60 minutos. Todo depende de la materia y la edad del alumno. Cada alumno posee lo que se ha denominado «libro Vittra», un plan de desarrollo individual donde se evalúa su currículum académico y los logros conseguidos por cada estudiante. A través de internet, padres e hijos conocen y siguen el trabajo del alumno en la escuela, sus evaluaciones, sus ritmos o sus necesidades de apoyo. El papel del maestro también da un gran giro en estos colegios. El docente no imparte clases a alumnos sentados en pupitres entre cuatro paredes. Por el contrario, la función del profesor es la de guiar y motivar al alumno. Cada docente es responsable de un grupo de 20 estudiantes e imparte entre una y tres asignaturas. Cuando concluyen la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, los chicos son «responsables de su propio aprendizaje», afirman los responsables de Vittra International Schools en su página web. «Son capaces de aprender a aprender, de encontrar información, de resolver problemas y de reflexionar sobre su aprendizaje» <http://www.econ.unicen.edu.ar/pdp/398-vittra-escuela-innovadora-sin-aulas-ni-pizarras.html>

¹¹ El Programa de la Escuela Primaria (PEP) del IB, destinado a niños de 3 a 12 años, se centra en el desarrollo integral del niño y de su capacidad de indagación y descubrimiento, tanto en la clase como en el mundo que lo rodea. Consiste en un marco curricular definido por seis temas transdisciplinarios de importancia global, que se exploran con los conocimientos y habilidades derivados de seis áreas disciplinarias, así como habilidades transdisciplinarias, con un fuerte hincapié en el aprendizaje a través de la indagación. PEP constituye una experiencia transformadora para los alumnos, los docentes y las comunidades escolares en su conjunto. Los alumnos del PEP aprenden a hacerse cargo de su propio aprendizaje, mientras que los docentes colaboran para profundizar ese aprendizaje e incrementar la automotivación de los alumnos y su confianza en sí mismos. Por último, se considera que los miembros de toda la comunidad escolar, incluidos los padres, pueden colaborar en el aprendizaje y contribuir activamente a una experiencia educativa holística.

¹² La Academia de Artes de Boston (BAA, por sus siglas en inglés) es una escuela pública <https://colegiosanpatricioledo.com/en/pdf/PEP.pdf> secundaria focalizada en artes visuales y escénicas de la ciudad de Boston, Massachusetts. En sus orígenes fue pensada para trabajar con poblaciones vulnerables de la ciudad, especialmente afroamericanos, quienes tradicionalmente no podían acceder a la educación universitaria debido a su bajo desempeño académico. Su modelo de enseñanza utiliza el arte como eje integrador de las disciplinas escolares con

Todas ellas fueron elegidas porque se destacan por crear un marco innovador que plantea transformaciones en el rol de los actores fundamentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la utilización novedosa de los espacios educativos.

Objetivos

Objetivo General de esta Tesis

- Estudiar la relación entre el discurso de directores de escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, que participaron en el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica entre 2014 y 2016, y la implementación del Programa en sus escuelas.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las innovaciones realizadas en las escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que participaron en el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica entre 2014 y 2016.

- Indagar sobre qué concepción discursiva tienen los directores de escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que participaron en el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica entre 2014 y 2016 sobre la noción de innovación educativa.

- Analizar la gestión escolar en materia de innovación educativa que aplicaron los directores de escuelas primarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que participaron en el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica entre 2014 y 2016 de acuerdo con los testimonios de aquellos.

el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje y desarrollar competencias genéricas, tales como comunicación, creatividad, capacidad crítica, independencia de criterio y visión de futuro. La BAA considera el arte como un motor de cambio en la vida de las personas. Sus métodos de enseñanza están pensados para que sus alumnos desarrollen las habilidades que debe tener un artista, tales como sensibilidad estética, calidad en el abordaje de sus producciones y refinamiento en su trabajo. Inaugurada en 1998, la BAA ha demostrado como la incorporación del arte en las escuelas mejora el ambiente escolar y genera mayor compromiso con la educación en alumnos, docentes y padres.

Actualmente, la BAA recibe a más de 440 estudiantes que reflejan la diversidad de los barrios de Boston. Para el desarrollo de sus actividades la escuela aborda una multiplicidad de estrategias que van desde el establecimiento de objetivos de aprendizaje y formas de evaluación con la participación de los alumnos y su posterior exposición en los salones de clase, a metodologías de trabajo en red mediante el uso de nuevas tecnologías de las comunicaciones y la información, extensión de espacios de reflexión con preguntas motivadoras para fortalecer los vínculos entre docentes y alumnos, muestras permanentes de arte en las aulas e inclusión de personas con discapacidad. Por medio de estas estrategias se busca el desarrollo de la creatividad, el trabajo colaborativo y la empatía. https://hs.staffordhouse.com/espa%C3%B1ol-lp-estudia-ingles-boston-2019?utm_medium=ppc&utm_term=%2Bescuela%20%2Bde%20%2Bingles%20%2Bboston&utm_source=adword

Tipo de Investigación

En función de las características particulares de esta investigación, desde el punto de vista metodológico, se ha asumido una racionalidad interpretativa-etnográfica según la cual, explica Rodríguez y otros (1996), se acepta como supuesto que el interés de toda investigación es comprender e interpretar los fenómenos desde la posición del sujeto investigador y que, debido a que la subjetividad forma parte esencial de la naturaleza de la investigación, existe una relación clara y abierta entre el sujeto investigador y el objeto a investigar, por lo que se sigue un patrón de comprensión inductiva.

Según Pérez (1994) las dimensiones paradigmáticas que subyacen en esta investigación enmarcada en la innovación educativa son las siguientes:

- La *dimensión ontológica*, que responde a la interrogante de cuál es la naturaleza de la realidad, que, en este caso, se trata de la gestión curricular y de la innovación educativa en las escuelas analizadas, cargadas de la experiencia tanto del personal directivo como docente en el contexto de la aplicación del Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica.
- La *dimensión epistemológica*, que revela la condición de la relación entre el investigador y la realidad objeto de conocimiento, la cual es de carácter subjetivo en este estudio pues el investigador analizará la realidad en el contexto de la gestión curricular y de la innovación educativa a partir de la visión de diferentes enfoques, particularmente, el de los directivos de las escuelas en cuestión.
- La *dimensión metodológica*, que configura toda la orientación metodológica de la investigación la cual tiene como referencia, en este caso particular, la utilización de un método cualitativo llamado etnografía, a partir del cual se accederá a la profundidad y a la complejidad del objeto de estudio.

Según Tamayo (2004) el método etnográfico es un estudio exhaustivo de los eventos que ocurren en la vida del grupo, con especial consideración de las estructuras sociales, las interrelaciones funcionales y la conducta de los sujetos como miembros de una comunidad, así como sus interpretaciones y sus significaciones de la cultura a la que pertenecen. Su naturaleza es holística, puesto que describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales con una orientación naturalista, es decir, tomando los datos, escuchando, hablando y anotando.

Nuestro estudio recurre al método etnográfico ya que interpreta la realidad curricular y de innovación educativa en el contexto de cuatro escuelas de educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde una perspectiva holística, es

decir considerando la visión del personal directivo, tomando en cuenta la aplicación del Programa de Innovación Pedagógica en contextos y espacios específicos.

Desde los objetivos propuestos ajustamos este estudio a los propósitos de una investigación descriptiva. La justificación para esta adopción es que buscamos representar el tema de investigación y sus distintas aristas sin partir de una hipótesis previa. Más bien, procuramos poder arribar a conclusiones mediante un procedimiento inductivo que, acaso, permita el establecimiento de hipótesis finales para eventuales nuevos estudios.

Además, como en toda investigación cualitativa, en esta no se aplican procedimientos estadísticos para calcular poblaciones o muestras, ya que el método etnográfico analiza de manera holística una realidad cualquiera, en palabras de Taylor (1998).

Técnicas de Investigación

Realizamos la recolección de información a través de metodologías de interacción social. Contamos con informantes clave quienes aportaron la información necesaria para analizar, contrastar e interpretar la realidad objeto de estudio. Dichos informantes están circunscritos en el contexto de cuatro escuelas de nivel primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ya que son quienes se encuentran en el nivel directivo de estas unidades educativas. Con esta información, con observaciones y con entrevistas al personal directivo, desarrollamos el ciclo interpretativo-hermenéutico etnográfico a fin de extraer categorías relacionadas con la innovación educativa y su relación con la gestión integral de dichas escuelas en el marco del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica.

Teniendo en cuenta el enfoque elegido, utilizamos una de las técnicas fundamentales, la entrevista, la cual constituye el enfoque pertinente para la recolección de datos de acuerdo con las características de esta investigación social. Colocamos especial énfasis en esta herramienta, dado que, según Martínez Miguélez (2002), ella es un interrogatorio —diálogo o conversación «cara a cara»— entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información que requiere.

Aquí apelamos al tipo de entrevista no estructurada a fin de obtener datos relacionados con la innovación educativa de las instituciones a propósito de la aplicación del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica en las escuelas, objeto de este estudio, desde la perspectiva de los informantes clave, es decir, el docente y los miembros directivos. Su ventaja principal reside en que son los mismos actores sociales quienes

proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, entidad que, por su misma naturaleza, es más difícil de observar desde fuera. No obstante, reconocemos que la entrevista tiene un riesgo implícito, ya que el entrevistado siempre expresa su opinión sesgada por la constitución de una subjetividad única.

En esta dirección, sostenemos nuestra investigación, en términos metodológicos, en recursos del análisis del discurso. Esta disciplina lingüística ha sido definida como un «método» (Jørgensen y Phillips, 2002), como una «metodología» y como una «técnica de análisis» (Sayago, 2014) propia de las ciencias humanas en general, que abreva de disciplinas sociales diversas. Aunque estas diferencias se deban a cuestiones terminológicas que pueden ser consideradas menores, también hay en juego presupuestos epistemológicos.

Tomar el análisis del discurso como un método o como una metodología implica asociarlo estrechamente con una clase de relación particular entre la instancia de la construcción teórica y la instancia de la operación empírica, con un vínculo no exento de presupuestos y prescripciones epistemológicas, metodológicas y éticas. También implica asociarlo con una perspectiva específica sobre la construcción y el procesamiento de los datos.

En cambio, considerar el análisis del discurso como una técnica de análisis acota su estatus metodológico, a la vez que habilita su asociación con diferentes metodologías y perspectivas. Asumimos que esta ductilidad es uno de los atributos que permite considerarlo una herramienta metodológica superior a la hermenéutica y el análisis de contenido.

Históricamente, podemos afirmar, de acuerdo con Krippendorff (1990), que las décadas de 1960 y 1970 representan el umbral a partir del cual estas líneas heterogéneas de pensamiento estructuraron un campo interdisciplinario que, además de producir diferentes representaciones de los vínculos entre el lenguaje, el sujeto y la sociedad, elaboró también aplicaciones metodológicas.

Comparado con la hermenéutica y el análisis de contenido, el análisis discursivo se presenta como una herramienta más sofisticada, dotada de un aparato conceptual que permite relacionar la complejidad semiótica del discurso con las condiciones objetivas y subjetivas de producción, circulación y consumo de los mensajes. Este aparato puede incluir nociones relativas a los modelos mentales, la identidad, los roles, la polifonía, las estrategias retóricas, las variedades dialectales y estilísticas, los formatos textuales, los

géneros discursivos, las ideologías, las relaciones de dominación y de poder, los posicionamientos enunciativos, etc.

En suma, consideraremos al análisis del discurso como una técnica de — permítasenos la circularidad— análisis potente y precisa, que se destaca por su ductilidad. Puede ser utilizada por metodologías hipotético-deductivas, inductivas y abductivas (según la clasificación de Samaja, 1994). En las primeras, la instancia de la construcción teórica precede a la instancia del trabajo empírico; en las segundas, la instancia del trabajo empírico precede a la instancia de la construcción teórica; en la última, ambas instancias se desarrollan paralelamente, en un constante movimiento de ida y vuelta. Esta última línea es la que asumimos aquí, puesto que es la más apropiada para trabajar con el formato entrevista, en donde es importante tanto el momento previo al encuentro como el momento posterior, dado que el trabajo analítico se desarrolla en ambas instancias.

En concreto, recurrimos a esta técnica de análisis por una razón fundamental: porque la demanda el objeto de estudio. Es decir, nos hemos valido de intuiciones, de nociones pre-teóricas, de categorías teóricas y de reflexiones acerca de nuestra praxis social insoslayables, a partir de lo cual hemos abordado, inicialmente, nuestro objeto de estudio (aquí las entrevistas), junto con la asunción de una racionalidad interpretativa-etnográfica (Rodríguez, 2007). Y luego hemos vuelto sobre esa praxis mediante la recolección de información y consecuente generación de documentos, fuentes de análisis discursivo, que interpretaremos desde un abordaje cualitativo y donde nos interesa, particularmente, el testimonio que cada uno de los entrevistados construyó subjetivamente y anclados socio-históricamente, vistos como unidad mínima de análisis que posibilidad el estudio contrastivo y la generación de categorías de clasificación.

En adición, recurrimos a otro tipo de fuente, los Proyectos Escuela de las instituciones a que pertenece cada director. En este caso, apelamos al Análisis de Documentos, de acuerdo con Lafuente López (2001), es decir, el conjunto de conocimientos relativos a los principios, métodos y técnicas que permiten examinar, distinguir y separar cada una de las partes de un documento para determinar la categoría a que pertenece, su estructura formal, propiedades y significados de sus contenidos temáticos.

Expresamos los resultados del análisis de grupos de documentos —Proyectos Escuela— en forma de categorías, es decir, conceptos que definen sus características singulares, por un lado, y las interrelaciones generales o puntos de contacto, por el otro.

Entonces, en este análisis etnográfico fundamentado en los análisis de discurso y de documentos, surgen las siguientes categorías de trabajo:

- *Experiencia*, ya que es fundante que un director haya adquirido conocimientos y habilidades en la gestión de una institución escolar donde propondrá un Proyecto innovador.

- *Concepción de innovación educativa*, que se revela en el discurso de los directores. Esta categoría presenta subcategorías como motivación del director, concepción de escuela de innovación educativa, aspectos relevantes en materia de innovación educativa, necesidades de la innovación educativa.

- *Propuestas pedagógicas*, que se relaciona con las propuestas pedagógicas, y se representa en tres subcategorías: la primera es Innovación, Proyecto Escuela y aprendizaje; la segunda es Avances en materia de innovación educativa institucional; y, por último, Recursos para la innovación educativa.

Finamente trabajamos en describir las dimensiones para mejorar el programa escuela, con las subcategorías Beneficios estudiantiles, Obstáculos para el proceso, Intervención de las autoridades y Evaluación de la propuesta de innovación educativa.

También consideramos pertinente llevar a cabo observaciones en la institución que permiten hacer una interpretación integral, contrastando lo aportado por los informantes clave a través de las entrevistas con lo apreciado por medio de las observaciones. La observación se considera como el «uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que queremos estudiar» (Sabino, 1996, p.158). Ella permite percibir activamente la realidad exterior con el propósito de obtener los datos que previamente han sido definidos como de interés para la investigación. La ventaja de esta técnica radica en que los hechos son percibidos directamente, sin ninguna clase de intermediación, colocándonos ante la situación estudiada tal como está tiende a darse naturalmente.

Vale acotar, según los términos de Tamayo (2004), que en los estudios etnográficos la observación participante es fundamental y consiste en registrar toda la información que se presente ante los sentidos del investigador, de una forma espontánea, tratando de describir completa y detalladamente a las personas, situaciones y contextos de interés para la investigación.

Se realizaron cuatro visitas a cada escuela durante el año 2017, con un intervalo de uno a dos meses entre cada visita en cada escuela. En la primera se entabló una conversación con el directivo sobre el trabajo de campo a desarrollar, sus objetivos y

necesidades para la investigación. Se realizó la primera observación del edificio en general y los alrededores, el contexto.

Durante la segunda visita se llevó a cabo la entrevista y los cuatro directivos nos suministraron copias del Proyecto Escuela en papel. Un director lo acompañó con una copia en CD. Solicitamos a los cuatro directores el suministro de algunos Proyectos Escuela del año anterior al ingreso al Programa Escuelas de Innovación Pedagógica. El fin era compararlos y poder hallar diferencias significativas que dieran cuenta de innovaciones educativas.

La tercera visita consistió en una observación más profunda, permanecimos toda la jornada en cada escuela. Ingresamos a salones donde se nos facilitó el acceso a documentos referenciales como Planificaciones y Proyectos de grado, registros de asistencia y calificaciones de alumnos y porfolios.

En una cuarta visita accedimos a documentos de evaluación de los alumnos, sus legajos e informes cuatrimestrales. En dos escuelas se nos facilitaron, además, encuestas suministradas a las familias con el objetivo de realizar el seguimiento de los PE y los logros de los alumnos en sus aprendizajes.

Selección de Casos

No fue simple la selección de estas escuelas ya que la problemática política¹³ de la participación de estos directores tuvo consecuencias al regreso de viaje. Muchos¹⁴ de los participantes se negaron a continuar en la propuesta aduciendo que nada fue como esperaban y que la educación en los países visitados era obsoleta y de una calidad inferior a la de Argentina¹⁵. No obstante, como ya han demostrado diversos semiólogos y filósofos del lenguaje, tales como Voloshinov y Bajtín (1998), el lenguaje mismo es ideológico y el sujeto no puede escaparse de la modelización que aquel ejerce sobre este.

Ingresaron al Programa EIP quince directores y tres supervisores de distintos niveles educativos quienes en el año 2014 viajaron a distintas ciudades. Si bien existían potencialmente quince instituciones, en el contexto de esta investigación fueron seleccionadas cuatro teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) que pertenecieran al Nivel Primario, ya que era el recorte de nuestra investigación; b) que estuvieran entre las primeras que se sumaron a este Programa para poder analizar el proceso de implementación en sus propios Proyectos Escuela, c) de esas escuelas, considerar las que tuvieran directores con, al menos, dos años de antigüedad en el cargo, para un mejor

¹³ Entrevista a Directores de Escuela. (2017).

¹⁴ Viajaron veinte docentes entre directores y supervisores escolares del área de Educación Primaria y Media.

¹⁵ Entrevista a Directores de Escuela. (2017).

conocimiento de la institución donde se implementó el Programa; d) que se encontraran emplazadas en diferentes barrios de la Ciudad con contextos socio-económicos diversos. e) que estuvieran representadas las cuatro experiencias del Programa EIP. e) finalmente, y no de menor importancia, que se contara con la mayor apertura de sus directores para poder acceder a los Proyectos Escuela y a la información necesaria para realizar el trabajo de campo.

Contactamos a los directivos de aquellas escuelas de nivel Primario en correspondencia con los objetivos, descartando las de nivel Medio y una Técnica. Se esperaba incorporar una escuela que implementara la experiencia del Bachillerato Internacional pero no se contó con la participación del único directivo que viajó ya que se negó a la implementación del programa en la escuela que gestionaba.

Estos criterios permitieron tener cierta diversidad en los contextos culturales de las instituciones y un tiempo prudencial de permanencia en el Programa para poder relevar información suficiente y pertinente a la hora del análisis.

Las escuelas seleccionadas

Las escuelas elegidas fueron contextualizadas teniendo en cuenta la localización, características del edificio, matrícula, situación socio-económica de los alumnos, familias y sentido de pertenencia. En la siguiente tabla se presenta una descripción que permite comparar los perfiles de las escuelas seleccionadas.

Algunos datos se obtuvieron de la observación en la primera visita a cada institución y otros con el relevamiento de los Proyectos Escuela.2015

	Escuela A FINLANDIA	Escuela B SUECIA	Escuela C BOSTON AA	Escuela D FINLANDIA
1) CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS				
Localización y tamaño	Ubicada en Liniers. Jornada completa. Dos secciones por grado.	Ubicada de Villa Luro. Jornada simple. Una sección por grado	Ubicada Parque Avellaneda, en Barrio Cildañez. Jornada simple. Dos secciones por grado.	Ubicada en Belgrano. Jornada simple. Una sección por grado.
Matrícula	Matrícula de 406 alumnos, con un 90 % del barrio y un 10 % de la provincia de Buenos Aires. Se incrementa con exalumnos de escuelas privadas. 15% de repitencia.	Matrícula de 157 alumnos en el turno mañana y de 149 en el turno tarde. En total son 14 secciones. Menos del 10% de alumnos repetidores.	Matrícula de 179 alumnos en el turno mañana y de 190 en el turno tarde. El 80% del alumnado posee trayectorias escolares complejas.	Matrícula de 102 alumnos por la tarde y de 69 por la tarde. Grupos muy heterogéneos. Todos los alumnos almuerzan en la escuela.
Características	Familias de clase media y baja. Población golondrina en un 70%.	Familias de clase media. 70% proviene del barrio, muchos son hijos de egresados. Un	Familias de clase baja. 30% de sobre-edad, que no se debe a	Familias de clase media. En un 90% provienen del barrio.

socioeconómicas alumnos	Alto porcentaje de inmigrantes.	30% proviene de provincia, ya que el establecimiento se encuentra a tres cuadras de la estación de tren.	repetición de grados por falta de aprendizaje sino por alta deserción y ausentismo. Hay asistencia diaria por debajo de la media, y los días de inclemencias climáticas disminuye como consecuencia de la crecida de la cuenca del arroyo Cildáñez.	No hay repetición de alumnos.
Constitución demográfica	Familias provenientes de países limítrofes con tradiciones culturales fuertes. Muchos alumnos viven sin uno de los dos progenitores y, en muchos casos, viven con sus abuelos.	La comunidad de las familias está compuesta por profesionales, comerciantes y obreros	Las familias están compuestas por obreros de la industria textil, obreros no calificados, desocupados, sub-ocupados del mercado no formal, grupos de alta y media vulnerabilidad socioeconómica.	Familias tradicionales del barrio. Alto porcentaje de familias ensambladas donde concurren todos los hermanos a la escuela.
Edificio	Está en buenas condiciones. Las aulas están abajo, arriba sala de música y un SUM. Hay 6 aulas para 21 alumnos; 1 para 16, todas colmadas. Falta espacio.	Se encuentra en muy buen estado por trabajo de sucesivas asociaciones cooperadoras. 7 salones y 3 salas multiusos. Patio central y una terraza para Educación Física. Segundo ciclo concurre a un club vecinal que presta sus instalaciones. Exceso de ruido de calle.	Se halla en construcción, ya que, con fondos de Nación y de Ciudad, se está levantando un segundo piso, dado el incremento de la matrícula., y se encuentra en remodelación la planta baja para contrarrestar los desbordes del arroyo.	Tiene muy buen estado edilicio. Cuenta con 7 aulas y 5 salones de usos múltiples. Dos patios y un laboratorio.
Pertenencia-ethos	Las familias tienen poca pertenencia a la escuela y una gran mayoría no asiste cuando es convocada.	La escuela goza de un gran prestigio por su oferta educativa y su calidad de enseñanza. Esto enorgullece y alienta a los distintos actores, creando un fuerte sentimiento de pertenencia según comenta la directora.	Alta pertenencia y convocatoria a actividades culturales que se desarrollan los fines de semana.	Alto reconocimiento en el barrio y gran demanda de vacantes por el PE.

A través de esta descripción, quedan claros los elementos comunes de estas unidades educativas, pero también que cada escuela dista significativamente de las otras en varias de las características analizadas.

CAPÍTULO III

DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Consideraciones Preliminares sobre el Objeto de Estudio

Una estrategia adoptada por el Ministerio de Educación al convocar a las escuelas fue la decisión de que cada una de las unidades educativas participantes tuviera la libertad de decidir, entre las experiencias exploradas en el centro visitado, cuál sería el modelo más funcional según sus particularidades. Cada equipo directivo tuvo un papel activo en este tema, decisión en la cual se evidenciaron las características de los discursos apropiados por cada director. Para conocer esta realidad, a partir de la aplicación de una entrevista estructurada realizada a cuatro directores de las escuelas participantes del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica, se recogió la información relativa al tema.

Dicha entrevista tuvo como objetivo principal examinar el desempeño innovador de las instituciones educativas, las actividades realizadas para su mejora antes, durante y después de las actividades del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica tomando en cuenta aspectos de tipo organizacional, es decir, evidenciar cómo estos directores caracterizan el concepto de innovación educativa y lo implementan en sus respectivas escuelas.

Analizaremos el concepto de motivación y las habilidades adquiridas por el personal de la institución educativa a través del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica para reconocer las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas del rol pedagógico, tales como gestión curricular y coordinación, que hayan podido fortalecer en sus Proyecto Escuela (PE) los directores que participaron del Programa.

Para realizar el análisis, es importante tener presente las condiciones del contexto institucional a nivel de la escuela y de las políticas educativas en los colegios del Programa como facilitadoras u obstaculizadoras de la innovación educativa. Es necesario considerar las dimensiones de la organización escolar, en la relación del tiempo y el espacio, implementadas en el Programa Escuelas de Innovación Pedagógica. Será valioso el aporte teórico brindado por el enfoque epistemológico del presente estudio para considerar las concepciones sobre innovación educativa y su vínculo ontológico con los discursos que circulan en las escuelas que participaron del Programa.

Una vez realizadas las entrevistas, sobre la base de diez preguntas abiertas referidas a la experiencia en el cargo, la opinión sobre el Programa Escuelas de Innovación Pedagógica, el rol de la escuela en dicho Programa y otros aspectos relevantes obtuvimos

información significativa para la generación de categorías de estudio, que resumiremos en el siguiente cuadro.

	ESCUELA A	ESCUELA B	ESCUELA C	ESCUELA D
EXPERIENCIA EN CONDUCCIÓN	5 años en la Dirección de esta escuela y 1 en otra	3 años en Dirección de esta escuela y 3 en otras.	3 años en la Dirección de estas escuelas. Y 6 como vicedirector en la misma escuela.	4 años en la Dirección de esta escuela y 5 en otras.
CONCEPTO DE INNOVACIÓN				
Motivación	<p>La motivó ingresar a este Programa las herramientas que daba la capacitación y la oportunidad de visitar una escuela de otro país para conocer la modalidad de trabajo pedagógico - didáctico que daba lugar a los altos rendimientos académicos que demostraba este país en las pruebas PISA¹⁶.</p> <p>Durante el diagnóstico focalizado para la elaboración del Proyecto Escuela, se habían relevado distintas problemáticas en los alumnos. Las fuentes utilizadas fueron los resultados de las evaluaciones bimestrales de los alumnos, las pruebas estandarizadas del Operativo Aprender¹⁷ y los registros de reuniones de ciclo y de reuniones con padres suministrados por los coordinadores de cada ciclo, más</p>	<p>La directora de la institución fue invitada por la Supervisión Escolar a ser parte del Programa EIP y aceptó rápidamente motivada por la idea de capacitarse en innovación educativa, orgullosa de recibir esta propuesta. Antes me designó para participar en DLA. Deseaba conocer otras realidades para mejorar el rendimiento escolar de sus alumnos.</p>	<p>Entra en el Programa EIP motivado por conocer la propuesta que se lleva adelante en la ciudad de Boston para compensar las diferencias socioeconómicas y culturales de los estudiantes provenientes de barrios marginales. Participó de DLA Era necesario hacer un cambio profundo en la escuela y no sabía cómo.</p>	<p>El director se interesó por la educación en Finlandia y se inscribió en el Programa para continuar innovando en la escuela. Dice ser muy curioso e intenta que su escuela este bien posicionada en términos de oferta educativa. Perseguía un cambio en su institución, que pertenece a las Escuelas del Bicentenario¹⁸ y ofertaba el turno tarde como opción optativa. También le atraía la idea de viajar y conocer un nuevo país, pensando que es otra cultura o realidades.</p>

¹⁶ El informe PISA es un estudio llevado adelante por la OCDE en diversos países. Mide el rendimiento académico de los alumnos en las áreas de Matemática, Ciencias y Lectura con el fin de que estos países mejoren su política educativa y resultados.

¹⁷ El Operativo Aprender tiene como objetivo obtener y producir información para conocer los resultados alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes de los alumnos para optimizar la calidad educativa.

	los legajos de los alumnos. Fue de influencia la participación en DLA.			
Concepción de Escuela de IP	Una escuela que tienda a la formación integral. Que tenga la capacidad de dar respuestas a las demandas de la comunidad en su PE con decisiones oportunas y adecuadas Que transforme lo tradicional en revolucionario. Que implique a todos los actores. Que se priorice el trabajo significativo e innovador en el aula. Una buena organización por parte de la conducción en cuanto a recursos administrativos y financieros para adquirir equipamiento necesario.	Que sea inclusiva y contemple la necesidad de toda la comunidad y las comprometa en la participación tomando decisiones inteligentes y adecuadas para mejorar la calidad educativa. Que se apoye en valores y que el director se comprometa con la innovación y que esta se dé en cada aula. Que realice seguimiento y gestione los recursos necesarios.	Que propicie la participación de todos los actores. Que los roles y funciones estén bien claros para que tenga lugar lo pedagógico. Que prepare a los niños como futuros ciudadanos. Que la enseñanza sea eficaz y de calidad contextualizada en el Diseño Curricular y en la realidad de los alumnos. Que contemple los contenidos procedimentales y actitudinales.	Abierta a la comunidad. Con decisiones certeras y creativas. Que el director sepa gestionar ante las autoridades ministeriales los recursos necesarios. Una escuela que tome en cuenta las diferentes aptitudes de los alumnos y sus intereses. Que sea una comunidad de aprendizaje. Que rompa estructuras del siglo pasado y los alumnos puedan decidir.
Aspectos relevantes en materia de Innovación en las Escuelas visitadas	No considera que haya Innovación Pedagógica real. Lo que vi acá lo hacíamos hace años y ya lo abandonamos por métodos más avanzados y constructivistas. Si innovaciones en la organización escolar.	El equipamiento de las aulas u recursos materiales. Un equipo de conducción capacitado. No vi estrategias de inclusión. Todos aprenden lo mismo. No se tiene en cuenta las trayectorias especiales.	El currículum toma los contenidos que evalúan las pruebas estandarizadas y se enseñan con una metodología muy motivadora, pero, en realidad, los preparan para estas pruebas estandarizadas.	Lo revolucionario es la infraestructura, los recursos materiales y financieros. Los alumnos no se majean en espacios y tiempos rígidos. Trabajan con mucha autonomía.
Necesidad de IP en sus escuelas	Bajo rendimiento académico y gran ausentismo. Falta de interés por parte de los alumnos. Desvalorización de algunas materias y contenidos curriculares.	Apatía por el estudio. Repetición y fracaso escolar. Problemas de convivencia entre alumnos. Favorecer una buena convivencia. Alumnos con dificultades para expresarse en forma oral.	Ausencia de Proyectos contextualizados en la realidad. Contenidos lejanos a la realidad de los alumnos y poco significativos. Desmotivación por superarse y progresar. .	Escuela poco demandada por la comunidad, desprestigiada por la población concurrente. Amenaza de cierre de grados.
PROPUESTAS PEDAGÓGICAS				
Innovación, PE y Aprendizaje	Trabajar el aprendizaje basado en la formación integral del sujeto. Incluir contenidos relevantes y significativos para	Trabajar por Proyectos y secuencias didácticas. Incluir en las propuestas a todos	Trabajo en conjunto con la comunidad educativa y las familias. Trabajo en red con otras instituciones para	Reformulación de la organización institucional y contenidos escolares. Romper estructuras formales.

	los alumnos. Secuenciación de contenidos. Trabajo en equipo.	los alumnos con sus diferencias. Mostrar todo lo que hace la Escuela Pública que es mucho más de lo que la comunidad conoce. Incluir a las familias.	aprender de forma colaborativa capacitándonos unos a otros. Incorporación de TICs. Como recurso para la enseñanza.	Que los alumnos sean responsables de su aprendizaje. Incluir la autoevaluación y coevaluación.
Avances en Innovación	Los alumnos tienen una formación integral que apela a la sensibilidad y otras maneras de aprender. Se apunta a una educación integral que contemple las distantes aptitudes de los alumnos y que los alumnos estén motivados por aprender.	Aprender para trasladar a situaciones nuevas de la vida ciudadana. Apunta a los contenidos actitudinales. Se toma en cuenta la afectividad. El aprendizaje dialógico es la base para la educación. El trabajo por Proyectos es clave y traer las vivencias y cotidianidad de los alumnos. Buscar actividades que les guste y los motive.	Aprendizaje social y cooperativo. Traer la cotidianeidad de los alumnos a la escuela y que el motor del aprendizaje sea una problemática real y significativa. Hay más sentido social.	Autoconocimiento y poder de elección, decisión y argumentación. Convocarlos desde sus propios gustos atendiendo a las inteligencias múltiples para respetar la singularidad de cada alumno. Instalar la autoevaluación y las Rúbricas en los propios alumnos para evaluarse y evaluar al otro.
Recursos	Se necesitaban recursos financieros, pero no se contó con ellos. Se suplieron con recursos humanos. Capacitación docente ya que los docentes no cuentan con herramientas cuando se recibe. Esperan todo del coordinador de ciclo, pero deben hacer cursos por su cuenta. Eso se trabajó en tres Espacios de Mejora Institucional pero no son suficientes. Necesitaríamos más presencia del Equipo de orientación Escolar y maestras de apoyo para los alumnos.	La Radio y otras instituciones para trabajar en red. Trabajar con la Radio zonal fue de gran ayuda. También conseguimos un asistente administrativo que ayudó en las tareas para que las coordinadoras de ciclo pudieran abocarse a su rol educativo. Pero para estas cosas se requiere de capacitación docente, mejores condiciones salariales e insumos para las escuelas. Y personal administrativo para que los directores podamos abocarnos a la tarea educativa.	Las nuevas Tecnologías son imprescindibles en este siglo y sin ellas no se puede innovar, pero no siempre se tiene el dinero para estos insumos. Pero no se contó con el tiempo suficiente para poder planificar cada clase y realizar un trabajo más profundo con otras instituciones. La comunidad de familias fue un recurso importante para valorar el trabajo en la escuela. El hospital efector ayudó mucho desde el área de la salud.	Los recursos humanos y la capacitación docente sobre el sujeto activo en el proceso de aprendizaje y aprendizaje significativo. Sería necesario un Gabinete psicopedagógico en cada escuela. Se necesitarían más espacios de intercambio entre docente para conocer más sobre la percepción que cada uno tiene de los alumnos y no recurrir siempre a los informes. La idea fue trabajar en equipo, pero fue difícil disponer de espacios de encuentro y salario que compense este trabajo
<i>DIMENSIONES PARA MEJORAR EL PE</i>				
Beneficios para Alumnos	Mejor convivencia entre los alumnos, entre alumnos y docentes y entre docentes y alumnos.	Bajó el nivel de repitencia y mejoró significativamente la expresión oral en los alumnos. El trabajo en red con	Los alumnos venían a clase más y contentos. Bajó el nivel de ausentismo porque ellos mismos querían	Respetar las decisiones de los alumnos y darles la posibilidad de elegir y ser protagonistas en sus procesos de aprendizaje. Que

	<p>más motivados por aprender y con más recursos para poder expresarse. Bajó el nivel de ausentismo. Se logró más trabajo interdisciplinar. Los docentes sabían lo que trabajaban otros docentes y esto radicó en que los alumnos fueron tomados en forma integral.</p>	<p>otras instituciones fue clave para los avances de los alumnos. Mejoró la convivencia entre docentes. Se vio un proceso inclusivo significativo.</p>	<p>asistir a clases para no perderse las actividades del Proyecto. Traspasar el trabajo en equipo de los docentes de la institución con docentes de otras instituciones favoreció el aprendizaje de los alumnos. Las familias se involucraron más en la vida escolar.</p>	<p>manejen sus tiempos. Que puedan tomar decisiones y participar de su evaluación. Los docentes pudieron planificar juntos y tener una mirada más profunda de cada niño. La planificación conjunta de los centros de aprendizaje favoreció el intercambio docente y enriqueció las propuestas de actividades para los alumnos.</p>
Obstáculos	<p>Fue difícil al comienzo. Los docentes se resistían a trabajar juntos y planificar en grupo. La falta de presupuesto. La capacitación no fue suficiente. Los docentes se resistían al trabajo con las familias. Cuando un docente tomaba licencia se desarticulaba el Proyecto.</p>	<p>Recursos económicos que no se dieron. Algunos maestros lo plantearon como una pérdida de tiempo. La falta de suplentes y ausentismo docente fue un gran obstáculo. Hubo que trabajar mucho con las familias porque el trabajo en la oralidad no siempre impacta en los cuadernos y carpetas, por eso lo tomaban como pérdida de tiempo y atraso en ritmo de trabajo. Falta de capacitación situada (en la escuela)</p>	<p>El Supervisor Escolar no valoró la propuesta y la burocratizó haciendo hincapié en lo administrativo y en la normativa. Fue muy duro lidiar con él. Nunca valoró nada por una cuestión partidaria. Siempre se opuso a la participación en el Proyecto. Conseguir recursos financieros, salariales y capacitación para los maestros costó mucho.</p>	<p>Al comienzo los docentes se resistían al cambio, les costó trabajar en equipo. Los suplentes que venían no se sumaban fácilmente a la propuesta. Se quejaban por no ver representada claramente la caja horaria de sus materias y no ser remunerados por esa tarea. Como la propuesta venía de parte de la gestión hubo resistencias con el fundamento de desprolijidad y falta de lineamientos claros para la nueva propuesta.</p>
Autoridades	<p>Estuvieron ausentes. Lo tomaron como un Proyecto más. Siento que no valoraron el Proyecto de la comunidad escolar. Faltó apoyo de la Gestión y un seguimiento del Proyecto. Ni un solo supervisor se interesó por la propuesta.</p>	<p>Siempre se contó con el apoyo y libertad de trabajo. Visitaban la escuela periódicamente y asesoraban, estimulaban y esto ayudó mucho a vencer resistencias. El Ministro de Educación visitó la Escuela en una oportunidad y se quedó toda la mañana.</p>	<p>La Supervisión Escolar fue la gran obstaculizadora. El gobierno de la Ciudad de Buenos Aires destinó un subsidio económico para la compra de insumos informáticos.</p>	<p>Hubo un seguimiento del Proyecto como en todas las escuelas. Gestionaron las capacitaciones correspondientes y esto fue fundamental para la propuesta.</p>
Evaluación de la Propuesta	<p>Esto es sólo un comienzo. Hay que profundizar el Proyecto y seguir pensando juntos. La evaluación es continua, pero como síntesis de la primera etapa se puede definir como positiva.</p>	<p>Es de gran ayuda, aún hay que seguir pensando juntos, rectificando y mejorando la propuesta. Estamos aprendiendo juntos y eso es lo positivo. Los alumnos también evalúan sus logros y dificultades de</p>	<p>Estamos convencidos de que este es el camino. Cada tres meses hacemos la evaluación del seguimiento del PE y nos sirve para ir superando la propuesta y hacerla más eficaz. Nos sirve la evaluación</p>	<p>Cada año nos afianzamos más. Esto es un proceso que recién empieza y apostamos a que esta es la escuela que queremos. Como parte de la propuesta los alumnos trabajan la autoevaluación y</p>

	<p>Vamos aprendiendo con los alumnos y de los alumnos.</p> <p>Vamos bien, pero hay que seguir trabajando con los maestros. Si bien lo que vio afuera no fue innovador pudo aprovechar la gran organización institucional. Cada uno sabe que debe hacer y así lo hace. Realizamos la evaluación en cada reunión de personal. También pedimos al personal que se autoevalúe.</p>	<p>aprendiza para que lo tomemos en cuenta. Somos una comunidad de aprendizaje. Eso lo traje de mi viaje. Procurar que el docente también integre la comunidad como sujeto que aprende. Tomamos la evaluación que realizó la Supervisión como insumo de reflexión y nosotros nos evaluamos dos veces al año con el instrumento de desempeño profesional vigente.</p>	<p>que hacen las familias para retroalimentarnos (encuestas anónimas). La comunidad está muy comprometida con la escuela y su Proyecto. Intentamos evaluarnos unos a otros mediante la reflexión de las prácticas docentes con diversos métodos de evaluación como la «Escalera de Wilson». El viaje sirvió para adquirir aprendizajes sobre el trabajo en red. Trabajar con propuestas realmente significativas para los alumnos es la clave.</p>	<p>coevaluación en rúbricas.</p> <p>Romper los esquemas rígidos de tiempos y espacios es vital para la autonomía del aprendizaje. Los alumnos aprenden a tomar decisiones que los involucra en los resultados. Las mismas prácticas de evaluación la hicimos los docentes y tomamos las sugerencias de la Supervisión. Las Rubricas son un gran instrumento de evaluación. Dejar la catarsis y el ego para poder evaluarnos profesionalmente es una práctica fundamental.</p>
--	--	--	--	---

En los puntos que siguen se analiza la información que aparece en el cuadro anterior.

Categoría 1: Experiencia

Para indagar acerca de la concepción de innovación educativa presente en el discurso del grupo de directores que participaron en el Programa Escuelas de Innovación Pedagógica, procedimos a preguntar cuánto tiempo llevan en el cargo correspondiente en la escuela que, en ese momento, gestionaban, ya que entendemos que la trayectoria del directivo va asociada intrínsecamente a beneficios profesionales y personales en pro de la institución y del entorno educativo y que la experiencia es un elemento que incide en la definición que estudiamos.

Categoría 2: Concepción de Innovación Educativa

Una segunda categoría que se indagó tiene que ver con la concepción de innovación educativa de los directivos. Dentro de esta categoría, presentaremos información acerca de la motivación del directivo para el ingreso al Programa, su concepción de escuela de innovación educativa, los aspectos relevantes en materia de innovación educativa y la necesidad de la innovación educativa.

Subcategoría 2.1.: Motivación del Directivo

Al preguntar a los cuatro directivos qué los motivó a ingresar al Programa de Innovación Pedagógica, las respuestas fueron variadas. Uno de los entrevistados, director de la Escuela C, manifestó que lo motivó la necesidad de «un cambio en la escuela». En cambio, la Escuela D en principio, se veía traccionada por una necesidad ligada con la normativa de un mínimo de 15 alumnos por grado según el Reglamento Escolar de CABA: Resolución N° 4776 (2006). Esta institución atravesaba una instancia de baja matrícula de alumnos y la amenaza del cierre de algún grado al no alcanzar un mínimo de quince alumnos en el curso requería de una innovación educativa para aumentar la matrícula. Ver las distintas posturas acerca de un problema desde diferentes realidades es una posibilidad de enriquecimiento, en los términos que utiliza Ingram (1990).

Otra directora entrevistada, titular de la Escuela A, manifestó que la motivó su interés por la educación extranjera ya que alcanzan un buen rendimiento escolar de los alumnos en las pruebas PISA. Y el director B manifestó su interés por compensar las diferencias socioculturales de alumnos y su enriquecimiento luego de su participación en el programa «Directores Líderes en Acción» (DLA). Tal como lo plantea el autor recientemente comentado, esto permite realizar una revisión de distintas posiciones en torno al problema y conocer el entorno real través de los diversos tipos de acciones, tales como: primero, el establecimiento de metas claras; luego, la aplicación de políticas que deben ser vigiladas para proporcionar información real acerca del estatus del cambio, de modo que las políticas que se establezcan sean lo más exitosas y acordes al contexto.

En relación con ambos casos, podríamos parafrasear a Khun (1998) comentando que cuando un paradigma no puede resolver todos los problemas persistentes y que se acumulan con otros, dicho paradigma comienza a ser cuestionado en su viabilidad para resolver los problemas y se considera la necesidad de abandonarlo. Es aquí donde comienzan a proliferar paradigmas tentativos y provisionales para resolver los nuevos problemas.

Encontramos una tercera opinión que refiere a la temática anterior: «soy muy curioso y trato de que mi escuela esté bien posicionada», expresó como motivación el director de la Escuela D. Y el «posicionamiento» vendría generado a partir del eventual cambio implementado. Sotolongo y Delgado (2006) manifiestan que el cambio de paradigma permite la generación de conocimientos para influir sobre la realidad y producir los cambios necesarios para valorar el entorno y lograr los objetivos perseguidos.

Aparecen motivos enfocados en la «calidad educativa», provenientes de influencias de terceros, como en el caso del directivo B que expresa que se «lo sugirió el supervisor porque consideró que se podía llevar el Proyecto adelante en mi escuela», u orientados a la búsqueda de un mejor rendimiento de los alumnos y, de nuevo, orientados a conocer otras realidades como en el caso de la Escuela D. Todo esto refleja la importancia de lo que Sotolongo y Delgado (2006) caracterizan como el fenómeno de la tradicionalidad en contraste con la complejidad para explicar la dualidad que va entre la acción y la demostración lógica de los hechos para buscar causas que no son controlables y justifica el criterio de la verdad para resolver el problema. Es decir, y de nuevo trayendo a Khun (1998), cambian las realidades escolares y, en consecuencia, deben modificarse los paradigmas con los cuales se afrontan los problemas.

Estas opiniones permiten deducir la necesidad de mejoras en todas las dimensiones educativas y, por ende, la persecución de óptimas alianzas institucionales que faciliten oportunidades de desarrollo organizacional en la escuela. Los actores comienzan a entablar un trabajo colaborativo, la organización de tiempo y de espacio obliga a su revisión, y la institución deja de poder dar respuestas por sí sola.

Subcategoría 2.2.: Concepción de Escuela de Innovación Educativa

Al preguntar a los directores encuestados cómo definirían una escuela de «innovación educativa», las respuestas fueron variadas, pero con un denominador común: todos coinciden en que implica «Toma de decisiones» y «Participación de toda la comunidad escolar». Por ejemplo, los Directores de las Escuelas A y B hablaron de la toma de «decisiones inteligentes, adecuadas, creativas» y de que «se propicie la participación de todos los actores», y el Director de la D lo expresa directamente al responder que los alumnos deben tomar sus propias decisiones a la hora de aprender, lo cual valida el aporte del recién citado autor, quien enfatiza que el cambio de paradigma influye en la toma de decisiones para que ellas sean las más pertinentes, especialmente porque hace que el cambio en cuestión sea sistemático, ordenado y simplificado.

El director de la institución C reconoció que la escuela debe estar abierta a la comunidad, y que los conocimientos se deben dar de forma contextualizada. Esto corrobora que se tiene en cuenta el proceso de innovación educativa para explicar la importancia de los cambios ante la realidad, de modo que se tornen pertinentes y se logre la interacción de los elementos que hacen posible el sistema. De esta manera, el proceso de innovación puede ser aplicable al ir más allá de la interpretación, para fortalecer las

competencias del ser, saber, hacer y convivir y lograr el aprendizaje a través de la metacognición (Rios, 2008).

En contraste, las directoras de las Escuelas A y B manifiestan que es necesario que exista apoyo a la innovación en el aula, lo cual confirma lo expresado por Barraza Macia (2007a), específicamente con respecto al proceso de innovación, considerando que es preciso que se logre la interacción de los componentes estructurales de la innovación educativa desde su definición, el objeto de estudio y las condiciones que esta requiera para accionar. Los otros dos directores expresan una visión que intenta traspasar las paredes del aula e involucra a toda la institución rompiendo la lógica de tiempos y espacios del sistema educativo actual.

Las opiniones emitidas por los directores confirman lo expresado por Hernández y por Medina (2014), en particular, que las instituciones educativas operaran bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular. Cuando se avanza en el planteamiento de que estos conceptos no solo deben ser administrados, sino también gestionados, aparece con más claridad el objeto de gestión en el escenario educativo. En A y B, se limita a la clase-salón; y en los casos de C y D, el escenario pasa a tener un lugar más amplio que ocupa toda la institución escolar para el desarrollo del diseño curricular.

Hernández y Medina (2014) reconocen la importancia del currículo, pero subrayando una necesaria profundización en su proceso integral de abordaje en las instituciones educativas donde se ejecuta, por ejemplo, mediante la determinación de si se lo concibe desde una perspectiva prescriptiva, rígida, eficientista, o si se lo concibe como un instrumento amplio de construcción de la cultura donde se promueve el aprendizaje crítico con cierto nivel de autonomía en el estudiante y se propicia la interpretación de la realidad, tomando como base el contexto donde se circunscriben los actores.

En concreto, en los cuatro casos, hay una intervención al diseño en consonancia con las realidades de los alumnos. En la Escuela A, se busca que el diseño apunte a la inclusión; en la Escuela B, que tome la diversidad; en la C, que recorte una problemática real y significativa para los alumnos; y en el caso de la Escuela D, que rompa la estructura de la gradualidad, tal como marca el Diseño Curricular vigente para la CABA.

De ahí que la concepción de la escuela sobre la innovación educativa se comprenda como parte del marco de la gestión educativa, lo cual implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos

administrativos, con los actores que forman parte de la institución y, por supuesto, con el currículum (Hernández y Medina, 2014).

El objetivo principal de la innovación educativa, desde la perspectiva de la gestión curricular, es el logro de la articulación de un conjunto de acciones que promueven una organización para cumplir con su propósito, articulando todo lo que ocurre diariamente para lograr que se optimicen los procesos educativos en el marco de la cohesión y la coherencia curricular (Hernández y Medina, 2014).

Subcategoría 2.3.: Aspectos Relevantes en Materia de Innovación Educativa

Otra pregunta formulada a los directores se refiere a qué aspectos relevantes en materia de innovación pudieron observar durante su viaje. A partir de ella obtuvimos datos iluminadores sobre el rendimiento escolar, el rol del alumno, el rol de docente, los recursos de impacto en la comunidad social y el posicionamiento de la escuela en el entorno.

Un primer tema a señalar es que los directores entrevistados consideran que en el exterior utilizan varios métodos de enseñanza que ya descartamos en nuestro país como por ejemplo «palabra generadora» y que no son inclusivos con los niños con problemas de aprendizaje. Pero cuando se repregunta sobre la relación entre la enseñanza y los altos resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas pueden reconocer aspectos relevantes como innovaciones educativas. Estas afirmaciones nos llevan a los aportes de Elmore, que distingue calidad y desempeño del modo siguiente “La calidad educativa es una cuestión de juicio profesional: es lo que nosotros podemos decir acerca de las experiencias de aprendizaje y enseñanza que la escuela está ofreciendo a sus alumnos. Por su parte, calidad y desempeño no siempre van de la mano” (Oubel, 2017, p.87).

La Directora A refiere a la formación integral y la selección de contenidos significativos; la Directora B agrega la incorporación de las nuevas tecnologías; el Director C hace expresa referencia al aprendizaje colaborativo y el trabajo en red. Por último, el Director D refiere a la flexibilidad de espacios y lugares para la autonomía del alumno.

Por ello es sumamente importante lo que Fernández (2001) afirma acerca del rol de la innovación en el área educativa y su apoyo al sistema tradicional, ya que aquella fomenta una base sólida sobre la cual se construyen los cambios. Los cambios no se dan a través de rupturas, descartando todo lo anterior, sino pensando qué se puede dejar como cimiento para construir nuevas estrategias de enseñanza. Idea que coincide con la de

Romero (2018) quien formula que el cambio debe darse por construcción y no por demolición.

Las respuestas de los directores son duales: si bien coinciden en que algunos métodos de enseñanza ya fueron descartados en nuestro país, reconocen innovaciones en la organización, la selección de contenidos, los recursos, las dinámicas de trabajo, en los intereses de los alumnos. Podríamos afirmar que las innovaciones pueden manifestarse en diferentes planos: en las intencionalidades educativas, en lo organizativo-estructural, en lo curricular, en las metodologías de enseñanza y las interacciones en el aula, en las culturas institucionales, en las formas intersubjetivas de trabajo, en los modos de atender la diversidad y en los procesos evaluativos y, por ende, en la mejora escolar toda Hopkings (1996).

Murillo (2003) considera necesaria la actualización y la capacitación a través del esfuerzo sistemático y continuo dirigido a fortalecer la capacidad de la escuela para incrementar, simultáneamente, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. Para que esto ocurra la escuela debe ser el centro de apoyo, donde la innovación juegue un papel relevante y donde se tomen en cuenta las intencionalidades de todos los actores sociales y, además, donde se permita el establecimiento de metas definidas y estrategias dirigidas a alcanzar objetivos concretos.

Los cuatro directores coinciden en que más allá de haber realizado diversas capacitaciones y actualizaciones sobre Innovación Educativa, el haber convivido con los directores de estas escuelas visitadas fue una experiencia significativa sobre esta temática en su formación docente. Afirman que, así como el aprendizaje vivencial es fundamental para los alumnos, el haber observado in situ y de manera sistemática la gestión de estas escuelas visitadas fue para ellos un aprendizaje vivencial sin precedente.

Subcategoría 2.4.: Necesidad de la Innovación Educativa

Para analizar esta subcategoría fue preciso preguntar a los directores entrevistados sobre qué basaron la determinación de la necesidad de una innovación educativa. Y las respuestas se refieren a la realidad educativa actual, como los resultados en materia de aprendizaje de los alumnos, las exigencias sociales, el ausentismo y la repetición.

En este orden de ideas, las respuestas sostuvieron, en conjunto, que la necesidad de innovación se determinó a partir de distintos factores. En la Escuela A se reconoció como «bajo rendimiento académico» y «ausentismo escolar». La Directora B habló sobre «apatía en la realización de actividades, fracaso escolar y problemas de convivencia». El Director de la Escuela C se refirió a «falta de Proyectos y actividades poco significativas

para los alumnos». Y en el caso de la Escuela D los determinantes fueron «problemas de baja matrícula y oferta educativa convocante para los niños del barrio». Dichas opiniones ponen en evidencia las creencias del directivo y confirman lo que plantea Torres (1998) en torno al desarrollo curricular, en el cual se deben tomar en cuenta todos los niveles para lograr un óptimo proceso de organización y de planificación que arroje evaluaciones favorables.

Esto se traduce en que, para captar la atención de los estudiantes, y por lo tanto garantizar un aprendizaje significativo, es preciso que se apliquen estrategias innovadoras centradas en temas, en problemas, en tópicos entre otros elementos, que sean de interés para el estudiante y les favorezca el aprender haciendo.

Categoría 3. Propuestas Innovadoras

La encuesta a los directivos comprendió también una parte referida a las propuestas innovadoras emprendidas en las escuelas. Para facilitar el análisis de esta tercera categoría indagada haremos una división en tres grandes subcategorías: Innovación, Proyecto Escuela y Aprendizaje; Avances en materia de Innovación Educativa Institucional; y Recursos para la Innovación.

Subcategoría 3.1.: Innovación, Proyecto Escuela y Aprendizaje

En este punto la pregunta fue qué propuestas de innovación se han plasmado en el Proyecto Escuela para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos. A través de sus respuestas pudimos identificar elementos clave como Proyectos de secuencias didácticas, eventos especiales, metodologías de enseñanza, recursos de nuevas TIC, cambios en la organización institucional, capacitaciones, articulación con otros programas de educación, trabajo en redes con otras instituciones barriales, rol de los alumnos y apertura a la comunidad educativa.

En concreto, las respuestas emitidas giraron específicamente en torno a los «Proyectos relevantes» según la Directora A, «la diversidad cultural» para la B, «desarrollo de Proyectos socio productivos e inclusión de las TIC» en el caso del Director C, y para el Director D «cambiar la organización escolar y hacer foco en las modalidades de evaluación». Estas opiniones manifiestan la importancia de la innovación educativa y la transformación de acciones didácticas, de acuerdo con el abordaje efectivo, pero no exclusivo, de las perspectivas conductistas, funcionalistas y constructivistas para lograr otro paso en la actualización de saberes, basada en la complejidad, a partir del abordaje

efectivo de los procesos educativos, el desempeño, la idoneidad, la metacognición y la ética (Tobón y otros, 2010).

De modo que los desarrollos de Proyectos de identidad organizacional pueden estar basados en la diversidad cultural, la inclusión de las tecnologías de información y de comunicación y en la significatividad de las secuencias didácticas. Esta concepción se relaciona directamente con la perspectiva de la innovación y la complejidad presentada por Tobón (2007), en especial, porque el diseño curricular, abordado desde este paradigma, permitiría la generación de la participación basada en el liderazgo, donde el currículum es el centro esencial para fomentar un macroproyecto formativo autoorganizativo, que busca formar seres humanos integrales con un claro Proyecto ético de vida y espíritu emprendedor global.

Subcategoría 3.2.: Avances en Materia de Innovación Educativa Institucional

Con respecto a los avances en materia de Innovación Educativa Institucional, las respuestas brindan información valiosa en relación con los aspectos organizacionales, gestión y mejora de la escuela; y esto a partir de los resultados de diversos tipos de evaluación a los estudiantes sobre el desempeño escolar, los alumnos activos y la metodología de enseñanza más colaborativa.

Puntualmente, las respuestas emitidas por los directores afirman que los mayores avances de la Innovación Educativa Institucional son que «los alumnos están más atentos y motivados», como señala la Directora A. La directora B comenta que «se forman para la vida ciudadana y se tiene en cuenta la afectividad». El Director C pone la fuerza en el autoconocimiento y el poder de elección» y el Director C afirma que «hay más contacto con los problemas de la sociedad y aprendizaje cooperativo». Estas opiniones confirman lo expresado por Tobón (2007), sobre todo al referirse al proceso didáctico como el eje principal sobre el cual deben girar las mejores opciones para lograr el aprendizaje significativo y cooperativo. Dicho proceso de aprendizaje se da en conjunto entre el docente y los alumnos, una vez que son capaces de lograr una situación didáctica innovadora donde se enfoca el proceso en el aprender a conocer para ser, convivir y hacer.

La opinión del Director C da cuenta de que el mayor avance en materia de Innovación Educativa Institucional es «el uso de las tecnologías en el aprendizaje». Su Proyecto se basó en el uso de tecnologías para dar respuesta a una problemática ambiental que perjudicaba al barrio donde se emplaza la escuela y anticipar posibles fenómenos climáticos para evitar inundaciones o tomar recaudos en la zona. En consecuencia,

reconocen la perspectiva de Tobón (2007), quien afirma que, a través de la promoción de Proyectos innovadores, se favorece el aprendizaje por medio de estrategias utilizadas como Proyectos formativos para garantizar un proceso planificado, que se apoya por un lado en el cumplimiento de objetivos didácticos para orientar la formación de competencias de acuerdo con modos problematizadores y por el otro en el diagnóstico de contexto realizado.

Subcategoría 3.3.: Recursos para la Innovación Educativa

Seguidamente, procedimos a preguntar a los directores qué recursos requerirían sus instituciones a fin de propiciar la innovación educativa, en vistas a obtener información relevante acerca de la innovación educativa, la gestión y la mejora de la escuela, de las tecnologías, de las capacitaciones y de la reorganización interna para alcanzar la eficacia. (Báez de la Fe, 1994).

En los cuatro casos las respuestas obtenidas reflejan «mejoras salariales para los docentes», «programas de capacitación y de actualización docente» y «espacios de intercambio docente para planificar e intercambiar experiencias». Estas opiniones manifiestan la importancia de contar con recursos innovadores en las escuelas que permitan el aprendizaje significativo y mejoras en las condiciones docentes a nivel salarial e institucional.

Otras opiniones demuestran la trascendencia del aprendizaje que refleje el equilibrio cognitivo, afectivo y social. La Escuela A y la D requieren de asistencia de equipos que contemplen los servicios de psicopedagogía y asistencia social como son los Equipos de Orientación Escolar. El Director de la Escuela C manifiesta la importancia del área de Salud en connivencia con la escuela, que, si bien está presente, en algunos casos, estos recursos no son suficientes. A través de la innovación educativa, se realizan actividades que responden a la concepción constructivista del conocimiento de manera que el alumno participe activamente en su construcción adquiriendo competencias necesarias para enfrentar los retos escolares y la vida misma, sin menoscabo de la función educadora de la escuela y facilitando la integración de saberes (Torres, 1998).

En esta misma dirección, sostienen que la capacitación docente intra y extramuros es una obligación apremiante hoy en día, aunque, sumadas a la falta de disponibilidad de tiempo, se cuentan las dificultades económicas. Esto fue expresado por los directores de cara a su propia formación académica, pero también hicieron hincapié en las falencias formativas con que los docentes de grado llegan a las escuelas. La Directora de la Escuela B expresa que las capacitaciones en servicio son necesarias pero

los docentes deben tomar conciencia de sus limitaciones y recurrir a capacitaciones por fuera del horario de servicio que ofrece Escuela de Maestros y otros Centros de Formación Profesional.

Categoría 4: Dimensiones para mejorar el Proyecto Escuela

Subcategoría 4.1.: Beneficios para los Alumnos

Con respecto a los beneficios para los alumnos que se observan a partir de la implementación del Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica, conseguimos datos relevantes acerca de categorías como: mejor desempeño escolar, motivación, participación activa, trabajo en equipo, creatividad, mayor asistencia a clase, mayor participación de toda la comunidad escolar, mejor convivencia entre los alumnos y entre los docentes.

En cuanto a este último elemento clave (nos referimos a los docentes) los directivos coincidieron en que muchas veces parte de sus estrategias deben enfocarse en cuestiones de gerenciamiento humano, o sea, garantizar espacios de interacción saludable entre los docentes. Este tema es muy importante dado que la intercomunicación fluida entre los docentes impacta de forma directa en el beneficio de los alumnos.

Las opiniones emitidas explicitan que uno de los mayores beneficios fue alcanzar los objetivos propuestos en cada Proyecto Escuela. La Escuela A comenzó a trabajar con un enfoque multidisciplinar con el trabajo mancomunado de los docentes y la Asociación Cooperadora y se alcanzó una mejora en los resultados de aprendizaje de los alumnos. En la Escuela B disminuyó el ausentismo escolar, la repitencia y los alumnos lograron mejores resultados en la expresión oral y la inclusión educativa. La Escuela C mejoró los vínculos con la comunidad y la selección de contenidos significativos benefició los resultados de aprendizaje en los alumnos. La Escuela D aumentó la matrícula por su reconocimiento en el barrio, y con la propuesta de Talleres optimizó el aprendizaje autónomo y el proceso de evaluación.

En conjunto, estas opiniones reconocen la importancia de llevar a cabo un proceso educativo articulado según lo que establece la UNESCO (2016), especialmente al enfatizar acerca de la importancia de explorar nuevas posibilidades de fomentar el proceso didáctico significativo y encontrar nuevas formas de enseñanza que promuevan un mayor desarrollo profesional, y un mejor desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Subcategoría 4.2.: Obstáculos para el Proceso

En cuanto a los obstáculos que se presentan en el proceso de innovación educativa, observamos que, según estos directivos, las variables que más lo afectan son las barreras políticas, la resistencia al cambio por parte de los docentes, la falta de confianza y/o compromiso y los boicots, los cuales fueron contrarrestados a través de la constante participación de todos los actores, activando todos los mecanismos de resolución de conflictos, trabajo en redes y articulación con otros programas de educación.

Los directores señalan que cuando solicitaron asistencia de supervisores en dos casos la recibieron; mientras que en los otros dos no fue tal. El Director C expresa que un supervisor presentó reticencias a la hora de intervenir aduciendo razones de índole ideológico-políticas, y la Directora A comenta que el supervisor se ausentó sin brindar explicaciones¹⁹.

Los directores manifiestan que los principales obstáculos a los que tuvieron que enfrentarse para llevar a cabo el programa Escuelas de Innovación Pedagógica fueron, por ejemplo, la resistencia de algunos docentes, como en el caso de las Escuela A y D. El Director D agrega como dificultad para innovar «el ausentismo, porque cuando vienen suplentes les cuesta entender algunos cambios». En la Escuela B, la resistencia se manifestó en los padres que cuestionaban algunas formas de trabajar porque les parecían desorganizadas. Más allá de estas afirmaciones, tal como se dijo, los directivos coincidieron en que son obstáculos la falta de capacitaciones específicas, la remuneración salarial, y la falta de recursos tanto materiales (insumos para el Proyecto), como humanos (maestros suplentes).

Estos obstáculos ponen de relieve que es indispensable que se realice constantemente el proceso de evaluación de manera integral a través del seguimiento institucional, ya que al realizar dicho monitoreo se pueden presentar estrategias de acción que los minimicen, los cuales, según Ríos y Reinoso (2008), pueden ser de alto riesgo si no se valora de forma adecuada la innovación presentada.

Otro rasgo saliente es que las estrategias de acción que presentan los directores en sus respectivas escuelas están enmarcadas en el trabajo en equipo y colaborativo con otras instituciones. Esto favorece la participación masiva, además de permitir que se fomente un clima organizacional ameno donde se incentiva la comunicación efectiva, las relaciones interpersonales satisfactorias, estrategias de educación en valores, entre otras

¹⁹ Entrevista a Director (2017)

cuestiones que inciden directamente en el logro de los objetivos planteados en pro de la calidad educativa.

Esto se alinea con lo expresado por Tobón (2007) de acuerdo con la importancia de planificar acciones de manera constructivista y enfocada en las necesidades del ser humano a través de la satisfacción de necesidades y de valores que permitan el establecimiento de compromisos tanto personales como profesionales.

Subcategoría 4.3.: Intervención de las Autoridades

Al preguntar a los cuatro directores cómo fueron las intervenciones de sus autoridades referidas a la propuesta de innovación durante el desarrollo del Proyecto Escuela, se puso en evidencia información valiosa en cuanto a la innovación, la gestión y la mejora educativas.

Las respuestas fueron diversas y reflejaron que, en el caso de la Escuela A, las autoridades estuvieron totalmente ausentes durante todo el desarrollo del Proyecto Escuela. La Directora B valora el acompañamiento por parte de su Supervisión Escolar ya que fue la impulsora de su participación en el Proyecto EIP; la escuela también contó la visita de autoridades del Gobierno de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Director de la Escuela C presenta a la Supervisión Escolar como el gran obstaculizador, pero como contraparte refiere a la intervención de autoridades ministeriales aprobando subsidios destinados a la compra de insumos necesarios para desarrollar el Proyecto Escuela. En la Escuela C hubo seguimiento y asesoramiento en el Proyecto Escuela por parte de las autoridades al gestionar en Escuela de Maestros una capacitación docente fundamental para el desarrollo de la propuesta educativa.

Las opiniones mencionadas reconocen la importancia de contar con apoyo gubernamental, asesoría y capacitación, aprobación de recursos y acompañamiento, especialmente para llevar a cabo el proceso de innovación educativa y evitar, en la medida de lo posible, la inequidad educativa en las distintas escuelas.

Por lo tanto, la intervención de las autoridades durante el desarrollo de Programa Escuela es vital, principalmente porque tal y como lo expresa Braslavsky (1997), ante el auge constante de la globalización y las demandas de la sociedad del conocimiento, es necesaria la presentación, la aplicación y la revisión exhaustiva de las políticas educativas, a fin de redireccionarlas a las nuevas realidades con el propósito de obtener resultados más satisfactorios que logren una sustentabilidad de los modelos económicos, sociales y políticos de la sociedad actual. En esta dirección, es importante que la gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires apoye a las instituciones educativas a través

de programas compensatorias, al fomentar reformas educativas que aborden la exclusión educativa.

Subcategoría 4.4.: Evaluación de la Propuesta de Innovación Educativa.

En relación con qué evaluación pueden realizar al momento sobre el Proyecto Escuela como propuesta de innovación educativa, las respuestas estuvieron enfocadas en un proceso que comenzó y que hay que continuar con una evaluación sistemática.

La Directora A evalúa el Proyecto como una propuesta positiva que requiere de más trabajo y reflexión con la evaluación como herramienta indispensable. La Directora B define a su escuela como una comunidad de aprendizaje donde todos alcanzaron logros y crecieron con la propuesta. Lo señala como un aprendizaje que adquirió en su viaje. Pone a la evaluación en un lugar de gran importancia para seguir adelante, tanto la evaluación al interior de la escuela como la que hace la Supervisión Escolar para el asesoramiento.

El Director de la Escuela C da preponderancia al proceso de evaluación del Proyecto Escuela como clave del éxito del Proyecto. Destaca el trabajo en red como aprendizaje vivencial en su viaje. Al no contar con la evaluación objetiva de su Supervisión toma como insumo la evaluación que hacen las familias sobre la propuesta educativa. El Director D prioriza el trabajo autónomo y la evaluación como práctica sistemática en alumnos y docentes. Utiliza la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para el seguimiento del PE y destaca el uso de rúbricas como instrumento valioso, elemento que trajo como aporte de su viaje. Ambos directores coincidieron en que las encuestas de seguimiento, involucrando a las familias, eran recursos utilizados en las escuelas visitadas en sus viajes.

Las opiniones antes expresadas en torno a la evaluación como proceso denotan la importancia de aplicar todas las formas de apreciación para constatar el éxito o no de la Propuesta Escuelas de Innovación Pedagógica. Es decir, es necesario que se ejecute constantemente la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Dichas formas de evaluación permiten lograr un seguimiento sistematizado del Proyecto, ya que es útil, pertinente, necesario, importante, fundamental, flexible y conductor para lograr el éxito del Proyecto Escuela como propuesta de innovación educativa.

Al respecto, Ruiz (2014) enfatiza que es importante que el proceso de evaluación de la propuesta esté enfocado en las variables intervinientes para lograr que la innovación educativa pueda ser interpretada en términos de representaciones conceptuales

individuales y colectivas y de prácticas, a través de las ventajas que presenta la evaluación desde la integralidad, flexibilidad, pertinencia social, entre otras.

Al mismo tiempo, las opiniones antes presentadas validan la visión de Ruiz (2014), específicamente porque este afirma que la evaluación constante permite analizar los cambios a través de un proceso multidimensionado, es decir, que toma en cuenta los distintos factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, entre otros que pueden afectar a diferentes niveles contextuales, desde lo general, a nivel meso en el sistema escolar, y a nivel micro a través de las actividades que se ejecutan en el aula.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO IV

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: DESDE LA IDEA A LA ACCIÓN

Los discursos de los directivos presentados en el capítulo anterior exteriorizaron las concepciones de quienes conducen las escuelas estudiadas relativas a algunos de los aspectos importantes tanto del proceso cuanto del contenido de la innovación. Durante la investigación se procedió, además, a recoger información que permitiera establecer qué líneas de trabajo innovadoras, experiencias con los alumnos, etc., han podido incorporar las escuelas que trabajan con el Programa EIP entre 2014 y 2016.

Presentación de los Principales Resultados

Siguiendo la direccionalidad que indica el objetivo específico *caracterizar las innovaciones educativas realizadas en las escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, que participaron en el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica entre 2014 y 2016*, desde el relevamiento de los Documentos de Gestión (Proyecto Escuela) y de la observación damos lugar a un análisis sustentado en dichas técnicas ya que en ellos se presenta la ‘idea’, el imaginario, de qué se pretende como experiencia de innovación en cada escuela.

Fijando la atención en los objetivos presentados en el Proyecto Escuela, esta visión permite interpretar que la concepción de la innovación educativa se expresa, como concepto central, a través de la superación del paradigma tradicional de la educación. Es decir, los PE no solo caracterizan este proceso como la conjugación de diferentes factores que a su vez permiten el establecimiento de los llamados nudos problemáticos, sino que a estos se les aborda desde la misma innovación educativa en la escritura del documento que organiza la gestión escuela. Es aquella la encargada de solucionar los problemas existentes. La Escuela A se propuso incorporar aprendizajes significativos para garantizar la permanencia y egreso de todos los alumnos, respetando sus trayectorias escolares y tiempos de aprendizaje. La Escuela B propuso un «aprendizaje dialógico»²⁰ centrándolo en la oralidad y escucha desde los quehaceres que propone el Diseño Curricular en el enfoque de Prácticas del Lenguaje. En la Escuela C se incluye como objetivo de la innovación el abordaje de las inundaciones en el Barrio Cildañez y la utilización del programa 2MP²¹. La Escuela D pone la fuerza de los Talleres en contraturno apuntando

²⁰ El aprendizaje dialógico es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

²¹ El propósito del 2MP es incorporar el uso de la tecnología digital en el sistema educativo nacional. Se destina a mejorar la enseñanza y proporcionar herramientas tecnológicas de vanguardia para favorecer la inclusión en el ámbito

a las diferentes inquietudes y capacidades de los alumnos para abordar un contenido escolar desde la teoría de inteligencias múltiples, ofreciendo diversas puertas de entrada para el contenido escolar que sostiene el Diseño Curricular de Primaria. Por medio de la innovación educativa en cada escuela se diseñan y se aplican estrategias que sirven para dar respuestas y soluciones a los problemas intrínsecos del sistema educativo: desigualdad y falta de calidad como lo plantea Romero (2003).

Desde una postura de enseñanza constructivista, dialógica, interactiva y personalizadora, las soluciones a los problemas no son unidireccionales ni exclusivos de un único actor. Contrastando lo que aparece en el PE con la realidad de cada escuela, encontramos que en todas ellas intervienen una serie de actores, todos involucrados en el proceso, lo que permite tener una visión amplia situacional y de igual manera, una solución amplia e integral de esta. Estas características no se aprecian en los PE de años anteriores: dentro del mismo ejemplo, la Escuela C, al participar de la RICC (Red Intercomunal Cuenca Cildañez) la familia-escuela se vincula con lo barrial en la gestación de soluciones frente a problemas, relevando por ejemplo la altura del agua durante la inundación por manzanas y visibilizando a los discapacitados como prioritarios frente a algún plan de emergencia. Es así como, según los informantes y lo expresado en el seguimiento de los PE, a través de la participación de los actores familia-docente-institución y entre pares docente-docente, familia-familia, cobran lugar la gestación y la aplicación de soluciones tangenciales de gran impacto a nivel general, Marchesi (2000). En la Escuela D, son todos los docentes los responsables de todos los contenidos a ser abordados por los alumnos, más allá de la asignatura que dicta cada uno en particular, atendiendo al alumno como un sujeto que aprende en forma integral y de distintas inquietudes. La Escuela A responsabiliza a todos los actores del aprendizaje de los alumnos mediante un trabajo articulado entre todos los docentes y tendiendo redes de participación con otras instituciones para contar con recursos humanos como los docentes de la Escuela Integral Interdisciplinaria que aporta maestros de apoyo escolar presentes los cinco días de la semana. Ellos trabajan con los docentes en las clases y también participan en los recreos planteando y guiando juegos según lo observado en la visita a la institución. La Escuela B integró a todos los actores de la comunidad y formó el Consejo de Convivencia para trabajar con diferentes representantes de la comunidad a la hora de tomar decisiones y promover la resolución de conflictos en forma dialógica y participativa. Este Consejo funciona cada quince días y se deja constancia de los acuerdos realizados en actas que se cuelgan en las paredes del aula. Los Directores coinciden en

laboral.

que el “aprendizaje colaborativo” fue un común denominador de las instituciones visitadas y la impronta que quisieron dar a sus Proyectos Escuela. El trabajo colaborativo desarrollado donde se comparten valores y prioridades es una característica del formato de “comunidades de aprendizaje” (Weinstein y Muñoz, 2017).

Otro aspecto relevante de la concepción de innovación educativa que se desprende de la información recolectada en los PE elaborados dentro del Programa EIP y de las observaciones es la identificación de las situaciones problemáticas en torno al desarrollo de las habilidades de lectoescritura, la metodología de estudio de los alumnos y el abordaje situacional interdisciplinario. Cada escuela realiza un análisis FODA para reconocer la problemática que da origen al PE. Según manifiestan los Directores en las entrevistas, en las cuatro escuelas aparece como amenaza la falta de espacios de encuentro para el trabajo colaborativo entre docentes. Estas afirmaciones fueron reafirmadas en la observación en la Escuela B al encontrar una sala de maestros muy pequeña donde no entran más de cinco personas. La Escuela C tiene una dirección donde trabajan los tres miembros del equipo de conducción, lo que dificulta las reuniones de ciclo cuando se deben gestionar situaciones sensibles.

En la Escuela D observamos durante la visita que los docentes no tienen momentos de encuentro sin estar a cargo de alumnos debido a la presencia que requieren los talleres. De donde se desprende que otra de las características que rodea la implementación de la innovación educativa es la carencia de espacios de intercambio entre los diferentes actores que participan en el proceso educativo. Según Weinstein y Muñoz (2017) es necesario que los docentes constituyan una comunidad de aprendizaje profesional que promueva el desarrollo profesional donde trabajen sobre sus propias prácticas para un mejor aprendizaje de los alumnos.

Estas situaciones son abordadas por la innovación educativa, de modo que se generan cambios y modificaciones, teniendo como centro el protagonismo humano. Esto es planteado por Aguerro (2008), cuyos aportes permiten analizar la innovación educativa como una manera de generar conocimientos disruptivos, a partir de la participación de las personas que se encuentran presentes en los diferentes espacios societales. La Escuela B, a través de sus «cafés literarios», no solo influye en los alumnos sino también en sus familias que participan regularmente y luego del evento dejan mensajes en un buzón en el hall de entrada de la escuela. El Proyecto añade la utilización de la Biblioteca barrial. Y justamente la innovación educativa es percibida como una manera de reinventar la escuela, tal y como lo plantea Elmore (1990), para quien una

reinención puede generar transformaciones fundamentales, no solo a nivel escolar, sino en los niveles familiar y social.

Desde la información que surge del análisis de Proyectos Escuela la innovación educativa es concebida por los Directores como una estrategia para construir nuevos conocimientos, pero, en este caso, significativamente prácticos y pragmáticos. La escuela A propuso innovaciones que se relacionan con la posibilidad de garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. La Escuela B en el trabajo y aprendizaje fundamentalmente en forma colaborativa y dialógica entre alumnos. La escuela C una integración del barrio y sus adultos a la escuela dando prioridad a contenidos significativos para los alumnos de la institución. Y la Escuela D apunta al trabajo autónomo donde los alumnos se comprometen con su propio aprendizaje al elegir y tomar decisiones. Es decir, gracias a ella, se generan aprendizajes cuyo tratamiento permite que sean aplicados de manera inmediata para la resolución de conflictos. Podemos agregar que la problemática de la inundación es insumo para construir un mapeo que se incentiva con el Proyecto MP satelital, trabajando contenidos como «relieve e hidrografía de la geografía oculta» de la Ciudad de Buenos Aires. A su vez, esta geografía oculta incentiva la búsqueda en la historia de la regionalización, zonificación de barrios y encauzamiento de los riachos del viejo humedal del Bajo Flores. En el caso de la Escuela A, donde la Asociación Cooperadora es parte de la toma de decisiones y de la resolución de conflictos, desde el espacio de convivencia se genera un trabajo sobre los vínculos sociales en función de la construcción de la ciudadanía consciente y responsable. Por ello resaltamos el valor de plantear los contenidos escolares como desafíos significativos para superar problemas y situaciones conflictivas, pero, a su vez, sirve como estrategia para instruir y formar a los actores involucrados en el proceso de innovación educativa.

Por su parte, la innovación educativa, de acuerdo con la interpretación que podemos dar a la información recolectada, no apunta hacia cambios estructurales y culturales, sino que sirve para implementar y modificar acciones, en principio, puntuales. La Escuela B hace participar a distintos programas socioeducativos como el ZAP²², el PIIE²³ y el CAI²⁴, que funcionan los sábados, y los niños trabajan en comunidades de aprendizaje sin un

²² El programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), ha sido creado y puesto en marcha a fines de 1996. Tiene como responsabilidades: el diseño, la ejecución, el monitoreo, seguimiento y la evaluación de las políticas de igualdad de oportunidades educativas y mejoramiento de la calidad, en los distritos y/o regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires con población de mayor vulnerabilidad social

²³ El P. I. I. E es un programa generado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación en convenios con todas las jurisdicciones del país. Se realiza asistencia técnica pedagógica a cada escuela y a los docentes para el seguimiento o inicio de los Proyectos a trabajar. Se provee a las escuelas y a los alumnos de material didáctico, bibliográfico y tecnológico para mejorar los procesos de aprendizaje.

²⁴ El programa CAI (Centros de Actividades Infantiles) es una acción para el nivel primario de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación los procesos de aprendizaje.

docente en el rol formal y tradicional de la enseñanza en el aula. Los PE analizados ponen en evidencia la importancia de superar los obstáculos y permitir la afluencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, la superación de la concepción tradicional, lo que OECD (2006) denomina «monopolio de la enseñanza²⁵», ha sido superado por una visión más amplia, conformada por diferentes actores. Por eso, desde la innovación educativa, la enseñanza se democratiza y participan todos en ella, de manera complementaria.

En adición, podemos analizar más factores a partir de la información de los documentos de este estudio, como los diferentes componentes que se destacan en la innovación educativa. Para esto, seguiremos los propuestos por Barraza (2007a), a saber, la definición de innovación, el objeto a innovar y las condiciones en las cuales se ejecuta el proceso.

El *primer componente* esbozado por los PE, la definición de la innovación educativa, puede ser interpretado como una estrategia para cambios y transformaciones, que, desde la teoría de aprendizaje constructivista, ponen énfasis en el alumno como protagonista y sujeto activo en el proceso de aprender.

Los directores entrevistados coinciden en que la innovación educativa consiste en el cambio del rol docente y de sus prácticas educativas. También insisten en la necesidad de considerar la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Es posible determinar esto a raíz de las intervenciones presentadas en los Proyectos, que fueron planificadas y se centraron en las diferentes dimensiones que podrían abarcar, ajustando su desarrollo a las características de cada comunidad. De este modo, se contó con el involucramiento de familia, escuela y comunidad.

El *segundo componente*, el objeto de la innovación, está referido a dos aspectos: uno cuando el objeto es general y abstracto, y otro cuando es específico (Barraza, 2007a). En el caso que ocupa a este estudio, tres escuelas analizadas presentan Proyectos de innovación educativa con objetos generales y una sola con objetivo específico, que es el presentado en el PE de la Escuela B.

ESCUELA A	ESCUELA B	ESCUELA C	ESCUELA D
Objeto: Atención a la formación integral de los alumnos.	Objeto: Desarrollar la capacidad creadora a través de la expresión lingüística.	Objeto: Igualdad de oportunidades y calidad educativa.	Objeto: Atención a la diversidad.

²⁵ Idea de la enseñanza como servicio dado en las escuelas. Con la incursión de las TICs en las aulas, la escuela «pierde el monopolio de la enseñanza» y «cierto tipo de control sobre sus alumnos» al mismo tiempo que crea posibilidades para nuevas formas de relación.

Se aplicó un conjunto de procesos donde la construcción de los cambios y la transformación partieron de dimensiones como la escuela, espacio donde se aplicó; la familia y la comunidad, como beneficiarios de los cambios de manera indirecta, siendo los alumnos y maestros los beneficiarios directos. Todos los directores entrevistados señalaron como importante ese momento inicial de verdadero trabajo en equipo donde cada uno pudo marcar postura, interés y se genera en el colegiado docente una carta de deseo compartido en la construcción del PE. Es posible comprender, desde los elementos teóricos, que el trabajo en equipo significa una dimensión de gran importancia para alcanzar el éxito de cada uno de los Proyectos de innovación educativa ejecutados.

De acuerdo con Barraza (2007b) el *tercer componente* son las condiciones en las cuales se implementa el Proyecto de Innovación. Como se desprende de los PE analizados a la luz de la conceptualización de este autor, los Proyectos en estudio fueron realizados a partir del diagnóstico inicial para detectar problemas a abordar y acciones a desarrollar según comentan los informantes. Cada una de las escuelas define su objetivo a partir de la problemática que surge del análisis FODA. En los cuatro casos se apunta a una formación contemplando la diversidad y la inclusión educativa. Posteriormente se diseñaron las acciones disponiendo de los recursos humanos, materiales y financieros presentes. En esta orientación, la primera condición que consideramos fue la participación activa de la comunidad. En el caso de la Escuela A se convocó a toda la comunidad educativa, incluyendo a los propios alumnos, para la construcción del PE. En la Escuela B participaron los Programas ZAP, PIIE y el CAI para ofrecer una propuesta superadora que pudiera dar respuesta a la problemática social de la comunidad. La Escuela C convocó a la comunidad para trabajar en conjunto con la problemática ambiental. Y en el caso de la Escuela D, se dio la posibilidad a las familias de tomar posición y decisión en la participación de los alumnos en los Talleres de Aprendizaje. Desde la concepción constructivista, se procuró la generación de conocimientos y saberes con el fin de desarrollar competencias y habilidades deseadas tal como se observa en la selección y organización de contenidos y en las actividades de la enseñanza del PE. Este aspecto fundamental, como componente de la innovación educativa no solo es considerado al momento de planear cada Proyecto, sino que constituye una prioridad al momento de implementarlos.

Otras condiciones necesarias fueron los espacios físicos, es decir, la dimensión edilicia en donde se aplicó cada uno de los Proyectos de innovación. La Escuela A debió

recurrir a otras instituciones como el Club Amigos de Liniers para dar las clases de Educación Física. La Escuela B comenzó a trabajar con la Biblioteca Pública barrial. La Escuela C se expandió hacia distintas organizaciones barriales, mientras que la Escuela D modificó su modalidad para aprovechar los espacios físicos como beneficio secundario del aumento de la matrícula escolar. Es posible comprender que contaron con espacios suficientes para alcanzar su desarrollo debido a las diferentes redes que cada institución pudo hacer con su contexto territorial (Reimers, 2000).

En las entrevistas, los cuatro directores destacan la participación de los docentes para tender estas redes institucionales, y en la Escuela A la Asociación Cooperadora juega un papel preponderante en el trabajo territorial que desarrolla la escuela. Afirman haber tomado conciencia de la importancia de los espacios físicos para un mejor aprendizaje de los alumnos luego de conocer las escuelas del extranjero y el aprovechamiento del espacio.

Innovaciones Educativas Propuestas en las Escuelas Sometidas a Estudio

Los cuatro directores ofrecieron una serie de informaciones que exponen, entre otras cuestiones, las diversas propuestas que plantearon para ser asumidas como parte de los Proyectos de innovación educativa. Estos se enmarcan en el Programa sobre Escuelas de Innovación Pedagógica, tal como ya presentamos en el Capítulo II. Es preciso replantear que este Programa, de acuerdo con Aguerrondo (2001a), puede referirse a dos aspectos: a saber, la incorporación de la innovación pedagógica en las prácticas docentes, o en la dimensión del cambio de la organización institucional. Esta última dimensión comprende los espacios, tiempos, recursos, aspectos tan relevantes como las mismas prácticas docentes a la luz de una innovación auténtica.

En referencia a esto, los directores de las escuelas estudiadas describieron las innovaciones en cuatro dimensiones: 1) eje temático, 2) proceso implementado, 3) eje didáctico, y 3) marco filosófico y ético. La Escuela C resaltó el taller de Emergencias Ambientales que concluyó con la presentación de la propuesta en la Legislatura Porteña. Esta Escuela, a través del Taller, marcó una impronta en la convivencia y en la comunidad escolar desde el abordaje de problemáticas sociales relacionadas con los valores y con el ejercicio de la ciudadanía. Desde cada una de estas, se promueve tanto la innovación pedagógica como el mejoramiento de la calidad de educativa, centra sus acciones hacia el desarrollo de habilidades y de destrezas en docentes y en estudiantes, tanto interna como externamente a la institución. Esto repercute en la familia y en la comunidad, por lo que se puede interpretar que las innovaciones pedagógicas propuestas son estrategias

para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad, siendo trasladadas estas a ámbitos extramuros.

En cuanto a la primera dimensión, a saber, el eje temático, cada una de las escuelas propuso diversas innovaciones en sus PE, resumidas de la siguiente manera:

Ejes temáticos elegidos por las escuelas estudiadas			
ESCUELA A	ESCUELA B	ESCUELA C	ESCUELA D
Integración entre los distintos tipos de lenguajes artísticos para la identidad cultural.	Agrupaciones flexibles en el área de Prácticas del Lenguaje.	La inclusión y la identidad, para ofrecer igualdad de oportunidades para estudiantes y familiares.	Apropiación del conocimiento por medio de la diversidad de pensamiento.

Innovaciones educativas propuestas a nivel Temático (Construcción propia, 2018).

A pesar de poder interpretarse que cada una de estas innovaciones temáticas difiere con respecto de las otras, se puede entender que todas se ciñen a un mismo punto central: la identificación e inclusión de todos, sin prejuicio, discriminación ni exclusión. Según las afirmaciones de los directores estas innovaciones se ajustan al espíritu del Programa: la calidad educativa y la inclusión, planteándose así soluciones a los problemas de falta de empoderamiento y de segregación social que pueda existir en cada una de las escuelas, y con ello en las familias y en las comunidades. Las Escuelas C y D claramente promueven la inclusión y el respeto por las diferencias desde el enunciado, mientras que en la Escuela A pudimos observar en nuestra visita la inclusión y el respeto por las diferencias a partir de la integración de distintos tipos de lenguajes artísticos para incluir la diversidad cultural. En la visita a la Escuela B observamos la práctica de agrupamientos flexibles en el área de Prácticas del Lenguaje como un intento de respetar los niveles en los que cada alumno se encuentra, más allá del grado que cursa con el marco ciclado del Diseño Curricular. En la Escuela D observamos que los alumnos circulan por la escuela en forma autónoma y flexible. Entran en la dirección como en un ámbito familiar cuando tienen algún requerimiento. En nuestra presencia entró una alumna a buscar un radiograbador para practicar una coreografía del taller de expresión durante el recreo, lo cual fue destacado por la conducción.

Consideramos que propiciar el cambio de estructuras y el desarrollo de hábitos, tanto académicos como personales, es indispensable para los ciudadanos de esta generación. Es por ello que, desde la inclusión y la identidad, los Proyectos vienen a significar una apuesta hacia la construcción social e integral de los hombres y de las mujeres del mañana. Dentro de las innovaciones educativas propuestas se encuentran las

estrategias básicas para aplicarla. Por esta razón, se contó en la Escuela A con el uso de la triangulación de tres ejes: lo cultural, lo espacial (la escuela) y las tradiciones (raíces). Durante las vistas a las escuelas observamos: en la Escuela D las estrategias se centraron en agrupaciones flexibles como un espacio vivencial y empírico. La Escuela C estableció como innovación el contacto directo entre los participantes por medio de actividades ambientales que impacten en el barrio como huertas sin tierra en las terrazas. Tiene una huerta orgánica y una huerta hidropónica en la terraza. Y la Escuela D innovó en la carga horaria y en el cambio de modalidad escolar para dar respuesta a la diversidad de pensamiento o de necesidades educativas.

Más allá de las coincidencias en los términos más generales, es aquí donde los procesos de innovación difieren en el ámbito específico al que se refieren: la escuela A fue atravesada en sus contenidos y en la organización del espacio; la escuela B apuntó a romper con una escuela graduada y apoyarse en el marco teórico del Diseño Curricular al implementar el trabajo ciclado solo en un área de conocimiento, mientras que la escuela D lo hizo de una manera más abarcativa en la organización del tiempo y los espacios ya que la agrupación ciclada se dio en todas las áreas curriculares. Finalmente, la Escuela C trabajó en prácticas que se apoyaron en el contexto directo de la escuela y traccionaban la realidad de los alumnos como contenido de estudio.

Los Documentos PE y las observaciones destacaron diferentes innovaciones educativas a nivel de los procesos implementados. Para la elaboración de los PE, tomaron de los lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad y del Programa EIP sobre cómo realizar un Proyecto Escuela donde se establece la planificación estratégica como un eje transversal, siempre teniendo como fin último el aprendizaje de los alumnos, lo que se proyecta hacia las familias y la comunidad. Contentiva de esta planificación, se desarrollaron tres fases, tal y como las propone Barraza (2013), a saber, la planeación, la implementación y la evaluación. Cada una de estas fue desarrollada en función de las individualidades y de las decisiones de sus ejecutores.

Del análisis de los PE 2017 se desprende que las innovaciones se organizaron para dar respuesta a las problemáticas pasibles de ser abordadas haciendo foco en la metodología de enseñanza. La Escuela A se propuso dar respuesta a la problemática del contexto de la escuela y la población golondrina; la Escuela B lo hizo con la diversidad cultural de la comunidad; por su lado, la Escuela C se centró en los diferentes indicadores que caracterizaban la situación real socio-económica de los alumnos en relación con el entorno del edificio de la escuela; mientras que la Escuela D intervino sobre las

necesidades de las familias de la zona donde se emplaza la institución y los propios intereses de los alumnos. Esto permite comprender que, a pesar de existir lineamientos expresos para la implementación de los Proyectos de innovación educativa, cada una de las instituciones planificó una propuesta innovadora que respondiera a una necesidad concreta y real. Dicho de otro modo, en el marco de los elementos teóricos que caracterizan la innovación educativa entre los cuales se encuentra la generación de novedosos procesos para su implementación.

Luego de las visitas institucionales a las escuelas con el fin de observar la dinámica de la institución y la concreción de lo proyectado en los PE analizamos lo que internamente en el proceso dio en llamarse «*la segunda fase*» de los procesos, que se refirió a la propia implementación, valga la redundancia.

Las visitas mencionadas reflejaron un claro panorama de diversidad de soluciones que se corresponde con visiones de autores como Aguerro (2007) que reconocen la flexibilidad y la diversidad en el desarrollo de las acciones correspondientes a la innovación educativa. Por ejemplo, la Escuela A estableció líneas de acción fundadas en algunos Proyectos ya en ejecución, pero con la impronta de una formación integral y apuntando al trabajo colaborativo. Los Proyectos de aulas contemplaban el trabajo mancomunado de los docentes. Observamos al entrar en tres salones al docente de grado y un maestro curricular trabajando en pareja pedagógica. Y otras, en propuestas nuevas de actividades simples o basadas en acuerdos interinstitucionales. Por su parte, en las Escuelas B y D, se establecieron las líneas de acción teniendo en consideración del ciclo lectivo en cada una de las instituciones. Y en la Escuela C, se establecieron teniendo en cuenta la problemática ambiental del barrio.

Ahora bien, esta disparidad en las líneas de acción tiene en común la flexibilidad, ajuste y adaptación, de acuerdo con la realidad espacio-temporal de cada institución para implementar una innovación educativa. Dentro de esta fase, se inserta la etapa evaluativa, desde la cual es posible reacomodar, corregir, adaptar, es decir, determinar el alcance de los diferentes objetivos de cada acción involucrada en el desarrollo de la innovación educativas.

Todas las escuelas estudiadas lograron acercarse a los objetivos de mejora de la educación por ellas buscados luego de participar del Programa EIP. En el caso de la Escuela A, bajó el porcentaje de repetición según manifestó la conducción y observamos los porcentajes arrojados en el seguimiento del Proyecto Escuela que estaba expuesto en una cartelera de la oficina de dirección. En la Escuela B, aumentó en un gran porcentaje los docentes que replantearon sus prácticas de enseñanza según sus planificaciones

anuales y secuencias didácticas a las que tuvimos acceso. También los alumnos mejoraron sus capacidades como lectores y hablantes competentes según las encuestas que la escuela suministró a las familias y los informes de evaluación. La Escuela C logró concientizar a gran parte de la comunidad sobre las problemáticas ambientales y su prevención según nos informó el director a partir de la participación de las familias en los talleres que realizaba la escuela con el centro de salud y las encuestas suministradas a la comunidad. Por último, la Escuela D aumentó la matrícula de alumnos (según el relevamiento de Sistema de Gestión Escolar²⁶), dando lugar a procesos de aprendizaje más autónomos y significativos. Observamos las rúbricas de los alumnos evaluando sus logros y aspectos a superar y los portfolios. Los datos cuantitativos que informan los directores entrevistados se contrastan con los registros de Asistencia, calificaciones de los alumnos e informes de seguimiento cuatrimestral elaborados por los docentes.

En relación con la implementación y su evaluación, la UNESCO (2016) indica que esta etapa tiene que ser considerada de manera sistémica. Y por su lado, Barraza (2007c) sugiere realizarla de manera simultánea. Es decir, ambos autores señalan que este proceso de evaluación tiene que ser tangencial durante cada fase de la implementación de la innovación educativa, favoreciendo así la superación de obstáculos diversos.

De acuerdo con el párrafo anterior, las escuelas analizadas establecieron sus propios procesos evaluativos, y fueron estos diseminados durante cada fase. En el marco de los preceptos teóricos seguidos en este estudio, los Proyectos de innovación educativa analizados permitieron fundamentar sus resultados mediante los diversos tipos de evaluación aplicados. Las Escuelas A y D desarrollaron todas las etapas descritas por la UNESCO (2016), a saber, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, mientras que las Escuelas B y C efectuaron un proceso evaluativo final, considerando los logros alcanzados. En cada una de estas modalidades, la participación de los actores involucrados como alumnos y docentes fue fundamental. Lo anterior hace comprender que, para cada uno de los documentos analizados, este proceso constituye un factor básico dentro del proceso de innovación educativa, estableciendo en ello las estrategias evaluativas pertinentes. Respecto de la evaluación de los alumnos, las Escuelas A y D contemplaron la autoevaluación y la coevaluación, incorporaron instrumentos como las

²⁶ Este Sistema se basa en la necesidad de controlar la información en tiempo real y en forma sistemática sobre los procesos de inscripciones y asistencia de alumnos. También sobre legajos, planes de estudio, información de comedores escolares y emisión de títulos.

rúbricas²⁷, mientras que las otras dos, B y C continuaron con métodos de evaluación tradicionales.

Esta diferencia de estrategias no impide reconocer que, conocer los resultados alcanzados, ya sea durante o después de la implementación, permite considerar los diferentes aspectos involucrados, susceptibles de ser modificados. Por tanto, podemos determinar que las acciones establecidas en este tipo de estrategia transformadora no son infalibles, por el contrario, pueden cometerse errores, y mediante las evaluaciones, se pueden reconocer las fallas, barreras, obstáculos y amenazas, a fin de poder diseñar correctivos en los plazos inmediato y mediato.

Continuando con las propuestas novedosas de los Directores analizados, las innovaciones correspondientes a esta área están referidas a las acciones que se ejecutan en el aula a fin de desarrollar las habilidades y los conocimientos en los alumnos y, con ello, la transformación de la realidad. En el caso de las Escuela A y D sus acciones tuvieron gran impacto en la comunidad y lograron cambios significativos en la participación de las familias en la vida escolar. No así en las otras dos escuelas, donde el impacto no fue tan visible según manifiestan los directores en las entrevistas realizadas durante el mes de abril y mayo de 2017.

De acuerdo con Aguerrondo y Xifra (2002), una posible manera de describir el eje didáctico es tener en cuenta cuatro aspectos: 1) selección y organización de contenidos, 2) actividades de la enseñanza, 3) planificación y 4) evaluación del aprendizaje, cada una de estas explicadas en el marco teórico de este estudio. Bajo este enfoque teórico y teniendo en cuenta la comparación de los PE 2015 de cada escuela con los de años anteriores, las innovaciones educativas propuestas por los Directores de las escuelas analizadas pueden resumirse de la siguiente forma:

Elementos del eje didáctico presentes en las escuelas estudiadas				
ESCUELA	SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE LA ENSEÑANZA	PLANIFICACIÓN	EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
A	Lectoescritura y comprensión lectora.	Teniendo en cuenta la diversidad cultural. Articulaciones con todas las áreas curriculares.	Por Proyectos teniendo en cuenta las adecuaciones curricular y	Evaluación de procesos, autoevaluación y coevaluación.

²⁷ Las *rúbricas* son unas guías de puntuación usadas en la evaluación, que describen las características específicas de un producto, Proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del evaluado, de valorar su ejecución y de facilitar la retroalimentación el *feedback*, facilitando así la autoevaluación y la coevaluación.

			configuraciones de apoyo.	Metodología portfolio.
B	Prácticas del lector y del hablante.	Ligadas a la oralidad y a la escucha. Centralidad de la Radio en la escuela	Secuenciaciones didácticas por ciclo.	Evaluación de resultados.
C	Comprensión lectora. Técnicas de estudio. Formación del estudiante.	Talleres Ambientales. Relacionadas con TICs. Fuerte articulación y trabajo en red.	Por Proyectos de Trabajo.	Evaluación de resultados.
D	Variedad de oferta según diferentes áreas del conocimiento.	Propuesta de Talleres de Aprendizaje mediante agrupamientos cicladados.	Para el turno mañana por Secuenciación de contenidos y para el turno tarde por Proyecto de cada Taller.	Autoevaluación, coevaluación y coevaluación. Metodología portfolio

Innovaciones a nivel didáctico en las escuelas estudiadas (Construcción propia, 2018).

En esta dimensión didáctica, las innovaciones se encuentran reflejadas, básicamente, en las actividades de la enseñanza. Los directores y docentes, en función de sus prioridades, objetivos y diagnóstico previo, establecen una serie de actividades que se adecuan a sus particularidades y permiten dar respuesta a los objetivos establecidos en los PE.

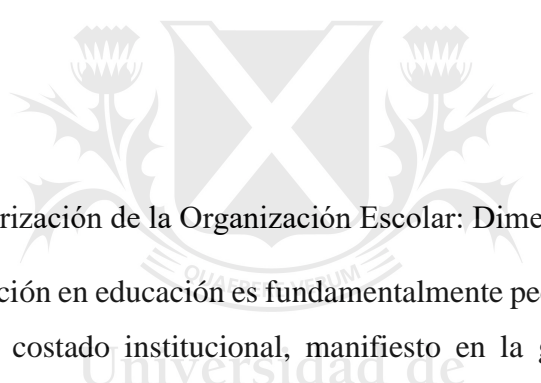
En adición, esta diferencia de actividades hace comprender que la innovación educativa como estrategia, en estas instituciones, representa el proceso flexible y maleable que incentiva la creatividad y la puesta en marcha del ingenio transformador a partir del ingreso al Programa en cuestión. En las escuelas donde se permiten los agrupamientos flexibles, observamos en las visitas a las instituciones una gama más amplia y enriquecedora de actividades que en las otras dos escuelas que mantienen los agrupamientos rígidos propuestos por el modelo de escuela graduada. Un ejemplo son los recreos y la circulación de los alumnos por la escuela. También el manejo de los tiempos personales de los grupos de alumnos. Esta flexibilidad posibilita que los alumnos reciban una gama de opciones de actividades que pueden dar mejor respuesta a sus intereses, habilidades y capacidades.

De acuerdo con Fullan (1991), variando las actividades en aula, se puede estar haciendo uso de un proceso eficiente en la transmisión del conocimiento. Es decir, las innovaciones de actividades se comprenden como una innovación de estrategias para la transferencia de conocimientos desde la innovación educativa.

Como último elemento innovador propuesto por los Directores de las escuelas analizadas, se encuentra el marco filosófico y ético. Este se pone de manifiesto por medio de los discursos ofrecidos por los directores involucrados en el proceso de innovación

educativa. La variación de estos factores depende no solo de los objetivos expresos, sino de las personas que participaron en el diseño del PE. Por este motivo, los Proyectos analizados fueron canalizados de acuerdo con principios filosóficos específicos.

Como se ha dicho, los Proyectos analizados fueron los últimos elaborados por las cuatro escuelas. La Escuela A presentó: «Inclusión con Identidad y Pertenencia», fundamentado filosóficamente en la convivencia democrática como valor-acción; la Escuela B llamó a su Proyecto «Huellas que abren caminos», y lo basó en el respeto y el cuidado del otro; la Escuela C elaboró el Proyecto denominado: «Mi barrio... mi Medio Ambiente», fundamentado en la responsabilidad moral; y la Escuela D presentó: «Aprendemos en Comunidades de Aprendizaje», fundamentado en la diversidad humana como principio. Estas innovaciones, en todo caso, pueden interpretarse como una visión humanística de los Proyectos, lo que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida, así como al establecimiento de principios éticos específicos. Estas improntas impactan en los PE elaborados luego del ingreso al Programa Escuelas de Innovación Pedagógica y no en los anteriores.



Caracterización de la Organización Escolar: Dimensiones

Sabemos que la innovación en educación es fundamentalmente pedagógica, pero también sabemos que tiene un costado institucional, manifiesto en la gramática escolar, que contiene estructuras que la propician o la obstaculizan.

A fin de presentar el análisis de manera detallada, consignamos las características organizacionales percibidas en cada una de las escuelas sometidas a estudio durante las observaciones realizadas en las cuatro visitas. Esto permite discriminar cada proceso llevado a cabo, así como también la evaluación por separado de cada una de las instituciones.

Escuela A: Inclusión con identidad y pertenencia

En este Proyecto de Inclusión con Identidad y Pertenencia la definición de la innovación educativa bajo un modelo holístico es una estrategia para lograr cambios y transformaciones a nivel de comportamiento y de visión de la realidad de los alumnos y de la institución. En esta definición percibimos que para esta institución el proceso de innovación educativa encierra los principios básicos de las llamadas ideas-fuerzas, que

describe Aguerro (2001a), referidas a la transformación institucional mediante la generación de la resignificación de la identidad y del sentido de pertenencia de sus actores. Con esto, desde este programa, se pretendió alcanzar la disminución de los niveles de discriminación existentes y percibidos a través de la fase diagnóstica.

Para ello se identificaron como ejes problemáticos la deficiencia de la comprensión lectora, el no uso y desconocimiento de las técnicas de estudio y la expresión escrita y oral. Se contó con la aplicación de acciones direccionadas a cubrir aquellos déficits dentro de la propia escuela. Desde el Proyecto se establecieron ejes de acción como la lectura, la metodología de estudio y el abordaje transdisciplinar, facilitando la utilización de los recursos humanos existentes como lo son los docentes, lo que se proyectó hacia la familia y la comunidad en general, según la evaluación y seguimiento que realiza el director a partir del Proyecto Escuela (Meirieu, 1998).

Lo anterior nos permite esbozar la dimensión objeto a innovar, pues este se centró en la eliminación de la siguiente manifestación violenta: la discriminación. Las condiciones de implementación del Proyecto se centraron en la articulación y el trabajo colaborativo como ejes de acción transversales, bajo los principios temáticos de la inclusión y la igualdad. Esta implementación apuntó hacia la revalorización y el empoderamiento de las raíces, cultura y el espacio escolar.

Entre los logros e innovaciones alcanzados en este Proyecto está la utilización del diagnóstico colectivo participativo. Para esto se contó con la activación del recurso humano, es decir, del personal docente, junto a profesionales que condujeron el proceso. Además, en el momento en que se establecieron los equipos de trabajo, se incorporaron los alumnos y sus familias además de potenciarse el trabajo en red.

A nivel de mejoras institucionales, como objetivo de esta innovación educativa *per se*, se logró el establecimiento consensual de horarios de uso de los espacios, la actualización e incorporación de avances tecnológicos dentro de las instalaciones (tanto los de uso administrativo como los utilizados en la relación docente-alumno), la fijación de espacios de intercambio y de encuentro entre docentes-docentes; y también la articulación con instituciones vecinas en el uso de espacios, como el caso del Club Amigos de Liniers. Esta Directora viajó a Finlandia y tomó el uso de la tecnología y los espacios de intercambio docente como insumo para su propuesta educativa.

Todas estas innovaciones permitieron alcanzar los objetivos y realizar los cambios en la escuela, tal como lo plantean los principios teóricos de autores como Aguerro (2001b), UNESCO (2016) y demás citados y expuestos en el marco conceptual de esta investigación.

Escuela B: El aprendizaje dialógico

En el caso de la Escuela B, cuyo centro fue el Aprendizaje Dialógico, desde el Proyecto Escuela la definición de la innovación fue concebida como una estrategia para la transformación institucional, centrada en situaciones problemáticas tales como las dificultades de la oralidad para la construcción de conocimientos. Los ejes de acción consideran como factores importantes todos aquellos que intervienen en la situación problemática; y así, estos ejes se insertan no solo en los procedimientos, sino también en las estrategias. La participación de toda la comunidad, las familias, docentes, director y estudiantes, es fundamental para la resolución de problemas.

El aprendizaje basado en el diálogo entre todos los actores de la comunidad es una de las características de las escuelas Vittra más relevantes manifestó, durante la entrevista, la Directora de la Escuela B pudimos observar en la visita a la escuela y la observación en el PE.

En relación con la dimensión del objeto a innovar, en este Proyecto se trató de cambiar el significado del aprendizaje de los estudiantes, como elemento básico de toda institución escolar. La Radio fue una propuesta que engloba varias líneas de acción diseñadas en el PE. Por su parte, la dimensión referida a las condiciones en las cuales se da la innovación, está clara en este caso, ya que se destacó la elaboración de un diagnóstico colectivo, analizando previamente la situación espacio-temporal. Allí se contó con la participación de los diferentes actores: docentes y directivos, quienes, desde un enfoque constructivista, desarrollaron las diferentes estrategias didácticas ajustadas a las necesidades encontradas. Otro aporte importante para la implementación lo constituyó el establecimiento de objetivos a corto, mediano y largo plazos.

Las acciones se emprendieron desde la conducción directiva y docente en tres áreas: la institución, las aulas y la comunidad. Se procuró la solución de problemas desde la intervención múltiple y, como resultado, la detección de estos se logró gracias a la participación de varios actores.

Se contó con recursos, tanto humanos como materiales y financieros para alcanzar una gestión de innovación eficiente y eficaz. Es por ello que es posible comprender que el Proyecto alcanzó sus objetivos y logró una transformación a nivel institucional. Entre estas innovaciones, se encuentra la implementación de la flexibilización de espacios para las actividades planificadas, el uso de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, la incorporación de la Radio como modelo de enseñanza y construcción de conocimientos (Marciá, 2007).

Escuela C: Transformación institucional al servicio de la comunidad

El trabajo de la institución escolar al servicio de la comunidad educativa es una característica de la escuela de Boston que interpeló significativamente al director que la visitó según su comentario durante la entrevista²⁸ y la impronta que tiene toda la escuela, desde las carteleras con trabajos de los alumnos sobre el tema hasta las mejoras edilicias realizadas por Infraestructura Escolar²⁹ en pos de este Proyecto.

Siguiendo las tres dimensiones de la innovación educativa, en el Proyecto «*Mi barrio... mi Medio Ambiente*», y tomando la primera dimensión, la definición se centra en la transformación institucional al servicio de la comunidad. Esta decisión se toma a partir del diagnóstico previo, del cual emergieron cuatro dificultades básicas: deserción escolar, baja comunicación entre la escuela y las familias, escaso interés de los alumnos en la propuesta educativa y exiguo monitoreo de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Con este diagnóstico se ampliaron y se extendieron las acciones más allá de los espacios escolares. El análisis del PE de esta Institución y la observación permiten comprender que, por medio de la participación de los diversos actores involucrados, se construyen estrategias que ayudan a solucionar los problemas detectados, los que se abordan de manera holística.

La otra dimensión referida en este apartado es el objeto a innovar. En este Proyecto el objeto fue establecer espacios de encuentro que permitieran el mejoramiento de la comunicación entre la escuela y el barrio a partir de la inundación de 2013 que provocó, en primer lugar, que el establecimiento escolar alojara evacuados de la zona, y, en segundo lugar, impulsó esta propuesta innovadora de establecer nuevos canales de comunicación con la comunidad, propició la propuesta educativa de la Escuela y aumentó el interés de los alumnos junto con su rendimiento escolar. El Director comenta que este tipo de escuelas fue pensado para zonas vulnerables de Boston y que, si bien tiene fuerza en las artes, él toma, con buenos resultados, el desarrollo de competencias genéricas como la creatividad, la comunicación, capacidad crítica y visión de futuro para su propuesta.

Escuela D: Modificaciones en la gramática escolar

La dimensión definición de la innovación educativa, expresa en el Proyecto «*Aprendemos en Comunidades de Aprendizajes*» una estrategia para la transformación

²⁸ Entrevista realizada al Director, 2017.

²⁹ La Dirección General de Infraestructura Escolar planifica, programa, gestiona y controla las obras, tanto de las escuelas nuevas como las que requieren una mejora edilicia.

institucional, como sucedió con la Escuela C. En este caso se centra en la baja matrícula y en las dificultades de comprensión lectora, toma en cuenta la construcción de conocimientos, como asimismo el bajo interés de los alumnos por las propuestas educativas.

Este diagnóstico llevó a que el objeto de innovación fuera el rediseño de la propuesta educativa, dando lugar a la reformulación de espacios y de tiempos tal como observó el director en la escuela que visitó durante su viaje a Finlandia. Convocó procesos de articulación y de trabajo colaborativo entre los docentes, ya que se realizaron talleres y cada uno de ellos estuvo a cargo de más de un docente. En la observación, observamos la ruptura de la gramática escolar graduada, de los agrupamientos rígidos y de la homogeneización de las propuestas de aprendizaje. Se traspasaron los límites de las aulas tradicionales y se implementaron espacios abiertos y más cómodos para el trabajo de los alumnos.

Se observó también la apertura de espacios dialógicos donde los docentes planificaban teniendo en cuenta la oferta de una gama variada de propuestas, el trabajo colaborativo y la evaluación como parte de la construcción del conocimiento y de la responsabilidad de cada alumno en este proceso.

Esto se debió, según la conducción, a que, a partir del diagnóstico, se detectó que las debilidades comunicacionales influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero también en las relaciones interpersonales y académicas entre docentes-familia, familia-estudiantes, etc. Es por eso que el objeto en sí mismo cubría cada una de las fallas encontradas y, al alcanzarlo, se logró la transformación general, como fin último de la innovación educativa.

Caracterización de la gestión y de la organización institucional

Como se ha dicho, cada escuela tuvo la posibilidad de llevar adelante propuestas propias, diseñadas por sus equipos docentes en respuesta a las necesidades de sus alumnos. La diversidad que se manifestó en las escuelas estudiadas merece una descripción detallada de sus rasgos. En la siguiente tabla se presenta una caracterización sobre la base del análisis que permite completar la comparación de las escuelas seleccionadas. Para confeccionarlo se han tenido en cuenta las características de la gestión y la organización, el clima escolar, las características pedagógicas y los procesos y resultados. Datos relevados de los Proyectos Escuela elaborados luego del ingreso al Programa EIP.

Resumen de las características organizacionales de las escuelas estudiadas				
	Escuela A	Escuela B	Escuela C	Escuela D
CARACTERÍSTICAS DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN				
Diagnóstico focalizado	<p>Dificultades en la comprensión lectora a la hora de comunicarse mediante los lenguajes oral y escrito.</p> <p>Dificultades para plantear la producción de problemas propios de las disciplinas y de soluciones alternativas.</p> <p>Dificultades para la apropiación de procedimientos y de estrategias para construir un conocimiento confiable aplicable a las distintas disciplinas (aprender a estudiar).</p> <p>Falta de acompañamiento de algunas familias en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos.</p> <p>Actos de discriminación a los alumnos inmigrantes.</p>	<p>Información utilizando diferentes instrumentos: entrevistas con los docentes, encuestas a alumnos de la institución y relevando documentación del legajo de los alumnos que daban cuenta de sus calificaciones en las áreas de Prácticas del Lenguaje, atendiendo a que esta asignatura impacta en las demás desde los distintos quehaceres que plantea el Diseño Curricular vigente en CABA. Se concluyó que un 25% de los alumnos participaba de la instancia de Boletín Abierto durante diciembre del año anterior y febrero del año en curso; y de ellos, solo el 10% promovía al año siguiente.</p> <p>El problema identificado fue el gran porcentaje de alumnos con un déficit pedagógico en la expresión oral formal y coloquial en el primer ciclo, que condicionaba la adquisición de otros saberes escolares</p>	<p>Causas de inasistencias y deserción escolar que se venían dando en los últimos años: trabajo infantil, consumo peligroso de diversas sustancias adictivas a temprana edad, falta de comunicación entre la escuela y las familias, bajo nivel de reconocimiento en función de la escuela como factor superador de desigualdades, bajo interés por parte de los alumnos en las propuestas educativas, ausencia de dispositivos de seguimiento y acompañamiento de los alumnos en riego.</p> <p>Dentro de los contenidos escolares más desfasados se encontraban los relacionados a competencias comunicativas. Esto se señala como causa de fragilidad de muchos sujetos. Ante los medios de comunicación</p>	<p>La baja matrícula fue uno de los factores que movilizó a la escuela a cambiar la oferta educativa.</p> <p>Gran parte de los alumnos presenta dificultades en la comprensión lectora y expresión escrita.</p>

San Andrés

Imagen objetivo	El objetivo de este Proyecto fue «Construir una escuela en donde todos los niños se gradúen en tiempo y forma, puedan continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza, aprendan contenidos socialmente significativos, disfruten del conocimiento y puedan aplicarlo a nuevas situaciones respetando sus tiempos de aprendizaje, utilizando los recursos disponibles».	El PE «Derecho a la Palabra» y constituirlo en una herramienta para plantear metas que permitan resolver los problemas institucionales y pensarse como escuela en el corto, mediano y largo plazo, partiendo del aquí y del ahora. La mejora consistió en lograr «desnaturalizar» ciertos hábitos y volver a mirarlos desde otro lugar, ya no como algo dado que siempre fue así y que no podrá ser de otra manera, sino como algo siempre mejorable. Se propusieron los objetivos para el nuevo plan de mejora que tenía como misión desarrollar la capacidad creadora a través de la expresión lingüística, utilizar los aprendizajes construidos con eficacia creciente mediante múltiples estrategias, apropiarse de una gama de variedades y usos del lenguaje, tomar posición frente a problemáticas siendo buenos observadores y escuchas.	La escuela se propuso ser un espacio público sobreviviente en el cual estos niños pudieran arraigar sus subjetividades, como lugar de acceso y de apropiación de los recursos materiales y simbólicos que les posibilitara el ejercicio pleno de sus derechos. Además, desarrollar el espíritu cooperativo y solidario.	Aumentar la matrícula ofertando una educación de calidad y atendiendo a la heterogeneidad del alumnado.
Construcción del Proyecto Escuela	En forma colectiva, con participación de toda la comunidad educativa. Durante el mes de febrero del siguiente año, se comenzó a diseñar el PE 2015, con la participación de distintos actores de la comunidad educativa: personal docente, equipo de conducción y miembros de la Asociación Cooperadora de la Escuela.	El personal de conducción y ejecución de esta institución se propone cada año elevar la calidad educativa mediante la elaboración de Proyectos institucionales que abarcan distintas áreas: pedagógicas, socio-comunitarias, infraestructura y equipamiento. Debido a la vulnerabilidad social y cultural de los niños que concurren, la escuela cuenta con la participación del Programa de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) ³⁰ y un Centro de Actividades Infantiles (CAI) ³¹ , que	Participaron en forma activa los docentes, un PE que contemplara estas trayectorias y diera respuesta a los dos desafíos que relevó como prioritarios: la «igualdad de oportunidades» y la «calidad educativa». Se invitó a las familias a participar. El PE propuso acciones de inclusión educativa. Esto se fundamentó como la necesidad de no solo la adquisición de contenidos «sustantivos», sino también la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida	El Proyecto de talleres a contra turno surge como una alternativa frente a la poca matrícula. «Durante este año, trabajaremos continuando con el objetivo académico de que los alumnos aprendan valores y contenidos desde otra perspectiva, rompiendo el molde de trabajar con el alumno del mismo grado para poder hacerlo con compañeros del mismo ciclo, e intentar una mayor y mejor convivencia». Las familias fueron encuestadas para

³⁰ El Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) es un programa diseñado e implementado por el Ministerio de Educación desde el año 2004 para dar respuesta a las problemáticas educativas relacionadas con la fragmentación social y la desigualdad de oportunidades educativas.

³¹ En los centros de actividades se desarrollan propuestas pedagógicas, socioculturales y comunitarias desde diferentes

		funciona los días sábados.		opinar sobre qué tipo talleres consideraban beneficiosos en esta nueva modalidad
Tipo de innovaciones	Se incorporan metodologías de enseñanza flexibles para que todos los alumnos puedan aprender implementación de las planificaciones secuenciadas y graduadas en complejidad para cada grado (cuadernillos capacitación, Escuelas del Bicentenario, trabajo distrital, blog). El docente tomo una postura de guía en el proceso de enseñanza.	Se comenzó a realizar agrupaciones flexibles en el área de Prácticas del Lenguaje para trabajar la escritura y oralidad con diversas líneas de acción. No se respetó la agrupación por grados, sino por ciclos. Los alumnos trabajaban en aulas tanto como en galerías y patios de la escuela. En las aulas se incorporaron alfombras y almohadones para espacios de lectura. Las carteleras de la escuela mostraban producciones de los alumnos. Se incorporaron portafolios para las producciones de los alumnos.	En el marco del Proyecto se realizaron, en primer lugar, el Taller de Emergencias Ambientales, donde se analizó el caso de la inundación y el aporte de la tecnología satelital para su estudio. Esto dio lugar a llevar la propuesta a la Legislatura Porteña y conseguir el presupuesto para la refacción del edificio escolar y los recursos materiales para comenzar a trabajar con TICs. Se habilitó un laboratorio de informática a cargo de los alumnos de 7° grado. En los recreos podían ir los más pequeños y los mayores lo guiaban en las actividades.	Se implementaron Talleres en contraturno donde cada alumno elige en cual trabajar según sus inclinaciones y aptitudes. Se citan la Inteligencias Múltiples a la hora de pensar los talleres. Los Talleres de la Escuela son una propuesta educativa de ámbitos de conocimiento adquiridos a través de la experimentación y de la expresión creativa en un ambiente de creciente autonomía. Las dinámicas aplicadas a esta forma de aprendizaje repercuten directamente en la capacidad intelectual del niño, generando un sujeto más alegre, más participativo, más confiado en sí mismo y en el compañero.
Tiempos y espacios	Se comenzó por modificar la carga horaria para que posibilite la concreción de reuniones de ciclo para abordar aspectos referentes al enfoque de la enseñanza de contenidos, de modo que el abordaje de ciertos hechos o conceptos se hace más comprensible, tejiendo redes con otras perspectivas disciplinares. Permitió el trabajo en módulos de dos horas y de tres	Se comenzó por adecuar toda la escuela para que sea el espacio más propicio donde alentar la enseñanza y el aprendizaje, donde se proporcione ayuda para el trabajo de cada integrante, donde se produzcan múltiples interacciones colaborativas, donde las normas se basen en la comprensión común de sus propósitos y sentidos. Para esto trabajaron conjuntamente todos los docentes en convertir cada espacio en un ambiente alfabetizador con diversos elementos	Este PE se pensó e implementó de forma trianual dadas las características y ubicación de la escuela en el barrio. Los alumnos egresados de séptimo grado seguirán trabajando y articulando con los alumnos de la escuela desde sus colegios de nivel medio. De esta manera, continúan apoyando y guiando en los aprendizajes a los alumnos de la escuela en forma de tutorías.	Se modificó la modalidad escolar. Pasando a jornada simple y turno mañana para todos los alumnos con la carga horaria de una escuela de jornada simple. Los alumnos almuerzan en la escuela. A la tarde, se ofrecen diez Talleres de Aprendizaje con ancla en las diferentes áreas curriculares. La tarde se divide en dos módulos separados por un

tipos de lenguajes y áreas como herramientas para promover el acceso y sostenimiento de la escuela y mejorar las trayectorias educativas de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Además, propician el acercamiento de las familias a la propuesta educativa que realizan sus hijos y generan lazos de pertenencia entre los chicos y su escuela

	<p>recreos de diez minutos cada uno, además se implementaron dos recreos de quince minutos cada uno. Esto también permitió enriquecer el intercambio con maestros de áreas especiales tales como Educación Musical, Tecnológica, Educación Física y Artes. Flexibilizar horarios, para que los docentes puedan abordar contenidos, analizar el tiempo efectivo de clases que se logra a la semana y al mes, para fortalecer los aprendizajes de los alumnos. Se realiza educación física en un club vecino.</p>	<p>y producciones de los alumnos. Durante los recreos, un grupo de alumnos trabaja en un espacio de radio y los demás escuchan en vivo y directo. Se remodeló la Biblioteca y, con fondos de propios de la Cooperadora, se compraron libros, micrófonos y radiograbadores para trabajar la oralidad registrando y haciendo que los niños escuchen sus relatos. En las aulas, se armaron rincones de lecturas con alfombras y almohadones para estimular la lectura y el comentario de libros. También se compraron bibliotecas y se pidió donaciones de libros a las familias para que cada aula contara con una biblioteca propia con material acorde a la edad de los niños de ese grado.</p>		<p>recreo de 15 minutos. En cada módulo, los alumnos deciden a qué taller ir. Los docentes de grado y curriculares están a cargo de los talleres y trabajan de a pares. Los talleres son optativos y cada familia decide si el alumno concurrirá o no. Una vez que deciden que el niño concorra al turno tarde a un taller, debe respetar el compromiso por todo el bimestre. Los talleres se renuevan bimestralmente.</p>
<p>Seguimiento del Proyecto y distribución de roles</p>	<p>A cargo del personal de conducción, por coordinación de ciclos.</p>	<p>Las orientaciones generales se basaron en que toda planificación de las acciones de la escuela (de grado, de área, Proyectos, etc.) debería tener en cuenta los objetivos del PE y desde este desprenderse los Proyectos de aula.</p>	<p>A cargo del equipo de Conducción.</p>	<p>El seguimiento de Proyecto lo hace el director y los dos coordinadores de ciclo. La supervisión escolar realizó el seguimiento al igual que en todas las demás escuelas del distrito. El director del área de Educación Primaria visitó la escuela en dos oportunidades, y el Ministro de Educación del Gobierno de la Ciudad, una vez.</p>
CLIMA ESCOLAR				
<p>Convivencia</p>	<p>Se propició un contexto espacio-temporal para llevar a cabo encuentros con todos los docentes de grado y arte (participan de las horas institucionales de manera rotativa), en donde el intercambio de experiencias, el asesoramiento, la capacitación, el seguimiento de</p>	<p>Los conflictos se basarían en el diálogo y la resolución colaborativa y pacífica. La directora, la bibliotecaria y los docentes trabajaron en la secuenciación literaria para que cada grado operara sobre un tipo de texto determinado y géneros discursivos.</p>	<p>La escuela se propuso que los alumnos sean ciudadanos críticos, que respeten las normas, que sean conscientes de los problemas sociales presentes en la sociedad (racismo, xenofobia, indigencia, falta de respeto por la vida), razón por la cual se planteó el propósito de que la educación</p>	<p>Se trabajó en la implementación de normas adecuadas para la convivencia, el trabajo escolar, el cuidado de los espacios comunes, materiales y equipamientos y garantizar su cumplimiento. Establecieron un encuadre institucional acorde con los valores de</p>

	<p>Proyectos y la articulación de propuestas es el eje central, de manera que posibilite la construcción de acuerdos, la profundización de los grados de compromiso y de responsabilidad entre los actores de la comunidad educativa, fijar acuerdos para promover debates, intereses de los alumnos dentro de la escuela a través del consejo de grado, trabajar con la identidad cultural y las raíces.</p>		<p>intercultural recorra y penetre en todos los contenidos curriculares de cada grado y área. Para ello se propiciaron espacios de intercambio entre docentes de diferentes áreas para trabajar con Proyectos articulados. El Proyecto pretendió ser real, útil, flexible y contextualizado. Con el fin de marcar una línea de actuación para vivir en armonía con las diferentes culturas que se encontraban en la escuela y por ende en la sociedad, no solo aprendiendo a aceptarlas, sino también sabiendo aprovecharlas para enriquecerse entre todas.</p>	<p>libertad, tolerancia, igualdad, verdad, justicia, solidaridad y paz, que les permita crecer en el pleno ejercicio de la ciudadanía. Se promovió el respeto y la valoración de la tarea escolar y el desarrollo de hábitos de estudio y trabajo.</p>
Comunicación	<p>Multidireccional. Cartelera de la Escuela y de la Asociación Cooperadora. Proyectos articulando con los docentes de materias curriculares como Educación Plástica, Educación Musical, Idioma extranjero, etc. Se recibieron sugerencias, aclarar dudas y generar en ellos el deseo de incluirse en alguna actividad. Incluyó a las familias para compartir sus opiniones acerca de diferentes aspectos que hacen a la escuela y para difundir el Proyecto dentro de la comunidad escolar tanto en el momento del inicio a través de información a las familias, como durante su marcha.</p>	<p>Se fortaleció un ambiente facilitador para que los alumnos se sientan convocados a expresar sus ideas y confrontarlas con los demás. Se puso énfasis en propiciar reuniones de personal y reuniones de ciclo en forma sistemática. Uso de las Jornadas de Mejora Institucional (EMI) para trabajar la comunicación institucional y la adquisición de competencias para la comunicación por medio de la palabra fue una responsabilidad institucional, es decir, de todos los docentes.</p>	<p>En este sentido, el Proyecto llevado adelante por la institución se vincula con la comunicación con la comunidad de la situación en la que se vieron afectados, así como también el análisis de las causas para poder establecer posibles soluciones.</p>	<p>Se fomentó la participación y colaboración de padres en la vida de la Escuela. Fortalecimiento de los canales de comunicación entre docentes, padres y alumnos para generar compromiso con la tarea de la Escuela</p>
Toma de decisiones	<p>Por parte de la dirección. Consensuada con docentes y Asociación Cooperadora.</p>	<p>Principalmente a cargo del Equipo de Conducción. Se realizaron consultas a los docentes mediante encuestas bimestrales.</p>	<p>El equipo de conducción se propuso organizar y asesorar a la Comisión Directiva de la Cooperadora para que trabaje con instituciones afines. La Cooperadora se convirtió en una cooperativa, cuyo</p>	<p>La decisión del cambio de modalidad fue impulsada por la conducción y los docentes de la escuela. La Supervisión apoyó la propuesta y rápidamente el Ministerio de</p>

			asesor es el director de la escuela. El equipo docente trabaja en el acompañamiento de esta cooperativa. El Supervisor Escolar presentó resistencia en más de una oportunidad a la conformación de una cooperativa con familias de la escuela, pero ellas se organizaron y lograron conformarla.	Educación del Gobierno de la Ciudad sacó la Resolución. Consideran que la problemática de la baja matrícula fue un factor fundamental para lograrlo.
Relación con la comunidad escolar	También se implementaron clases abiertas mensuales para dar participación activa a las familias de los alumnos, tomando como eje las fechas patrias donde habitualmente se realizaban actos escolares, y se comenzó a trabajar en articulación con la Biblioteca del Barrio de Liniers.	Durante los primeros viernes de cada mes, se organizó un café literario con las familias de los alumnos y un «Choco-Cuentos» con los alumnos de la escuela los últimos viernes del mes. Se estableció un Consejo de Convivencia integrado por diferentes actores de la comunidad escolar.	Facilitar momentos de encuentros. Comprometer a los padres como actores activos necesarios para el alcance de los propósitos a lograr en cada niño y en el bien común del territorio. Sostener redes de socialización y acompañamiento con escuelas vecinas. Organizar y asesorar a la Comisión Directiva de la Cooperadora para que trabaje con instituciones afines.	Durante el primer cuatrimestre, los Talleres fueron abiertos a toda la comunidad, aun a los niños que no asistían a la escuela en el turno mañana. Esto hizo que la escuela se dé a conocer en el barrio y sus alrededores. Un 20% de los alumnos que concurrían a los talleres no eran alumnos regulares. Luego, por una cuestión con el seguro que protege a los alumnos de escuelas públicas del Gobierno de la CABA, se prohibió la participación en los Talleres a los niños que no fueran alumnos regulares de la institución. La escuela se conoce en la zona como «la escuela de los Talleres».
Redes y articulación con otras instituciones	Con hospital efector Vélez Sarsfield. Club Amigos de Villa Liniers. Biblioteca barrial. Escuela Integral Interdisciplinaria de ese Distrito Escolar y EOE.	Se comenzó un trabajo articulado con la Biblioteca barrial de Villa Luro con visitas periódicas de los alumnos y trabajo en red con los bibliotecarios de esta institución pública, dando lugar al Proyecto «Nuestro Barrio: Presente y Pasado», en línea con el bloque Presente y Pasado del Diseño Curricular del Primer Ciclo del GCBA.	Se establecieron redes de trabajo con instituciones vecinales para realizar un trabajo conjunto en el Proyecto de Medio Ambiente, comprometiendo a las familias y generando redes como fuentes de trabajo. Se conformó una red solidaria con periódicos barriales, Amigos del Parque Avellaneda, Mataderos Vida Asociación Madres de Cildañez, Zuviría y White, Grupo Barrial, No somos invisibles,	CESAC 27 y 12. Biblioteca Programa Leer para Crecer. Programa Salud Odontológica. Escuela Integral Interdisciplinaria n.º 10.

			Centro de Jubilados Cildañez, Crisóstomo Álvarez y Zuviría. ONG: NeikeProfan, escuelas vecinas de Nivel Medio.	
CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS				
<i>Innovaciones educativas</i>	<p>Actividades de intercambio entre grupos y culturas, favoreciendo el acceso a saberes, prácticas y experiencias relevantes, utilizando recursos atractivos, actualizados (TICs) y artísticos, que permitan la construcción de aprendizajes y apunten a la formación integral de los alumnos.</p> <p>Desarrollo de una propuesta áulica significativa e integradora, con una perspectiva flexible, que genere interés por aprender los saberes fundamentales, proyectando trabajos que contemplen la integración entre los distintos tipos de lenguajes artísticos (musical, plástico, teatral, visual, corporal) con los contenidos de las áreas académicas, permitiendo a los alumnos llegar a los conocimientos de maneras alternativas.</p>	<p>Oferta los alumnos oportunidades de participar en una diversidad de situaciones de la vida social.</p> <p>Se estimuló a que los alumnos asuman diferentes posiciones como hablantes y como oyentes en relación con diversos interlocutores —más o menos cercanos—. Y logren tomar la palabra y escuchar críticamente, tanto en el marco de la actividad del aula como en contextos públicos y como espectadores de medios de comunicación.</p>	<p>Presentó las siguientes líneas de acción: actividades de integración entre niños, adultos, grados y ciclos, escuela, otras instituciones.</p> <p>Se trabajó fortaleciendo la relación escuela-comunidad.</p> <p>Se dieron a conocer actividades que se desarrollan en la escuela y se invitó a la comunidad a clases abiertas, charlas, actos escolares, manifestaciones artísticas y/o culturales.</p>	<p>Planificación e implementación de Talleres de Aprendizaje que ofrecen una variada gama de oportunidades para acceder al conocimiento desde diferentes puertas de entradas. Y así los alumnos se comprometan con su propio Proyecto de aprendizaje y desarrollen confianza creciente en sus posibilidades, estableciendo criterios para la inclusión.</p> <p>Se estimuló la participación de los alumnos en el diseño, la realización y la evaluación de Proyectos a corto, mediano y largo plazos.</p>
<i>Metodologías de enseñanza</i>	<p>Cada docente tuvo la responsabilidad de adecuar las actividades al nivel de los alumnos que, por diferentes razones, se encontraban desfasados en la adquisición de contenidos respecto al grado que cursaban, trabajando con la maestra de apoyo escolar de la institución.</p> <p>Se involucró a los alumnos en una amplia gama de situaciones de lectura y escritura que les permita seleccionar, resolver, clasificar,</p>	<p>Las orientaciones generales se basaron en que toda planificación de las acciones de la escuela (de grado, de área, Proyectos, etc.) deberían tener en cuenta los objetivos del PE y desde este desprenderse los Proyectos áulicos. Se estimuló y promovió el trabajo colaborativo y aprendizaje significativo. La radio fue una herramienta fundamental para este tipo de trabajo.</p>	<p>La escuela se sumó a la propuesta «Escuelas Asociadas»¹. Relacionaron la información obtenida a partir de diferentes mapas de temperaturas, precipitaciones y físicos con el propósito de identificar las condiciones climáticas y ambientales necesarias para prever las posibles tormentas que causen daños en el barrio. Observaron las imágenes satelitales en 3D y aprendieron a utilizar</p>	<p>Se promovió acercamiento de los alumnos a la cultura y a la ciencia, así como promover la comprensión del carácter público y cambiante de estos tipos de conocimiento.</p> <p>Se organizaron propuestas de enseñanza que brinden a todos los alumnos la posibilidad de aprender sin descalificar sus marcos de referencia personales, familiares y culturales.</p>

	<p>interpretar, hipotetizar, confrontar en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje. Se intentó hacer cumplir la implementación de estrategias didácticas flexibles abordadas por cada ciclo (clases compartidas entre los grados, clases dadas por otro docente del ciclo, etc.). Se incentivó a los docentes para que se vayan apropiando paulatinamente del enfoque diversificado en las aulas, generando en ellos una visión esperanzadora de ese alumno que conlleva la necesidad de diseñar distintas estrategias para garantizar igualdad de oportunidades y la continuidad de las trayectorias escolares (diversos agrupamientos, formas de evaluar, propuestas simultáneas, trabajo cooperativo) como eje para la enseñanza de los procedimientos referentes a las diferentes tipologías textuales y a las técnicas de estudio seleccionados para cada grado.</p>		<p>coberturas vectoriales para reconocer los diferentes climas de la Argentina. En las imágenes lograron reconocer el barrio Cildañez, el arroyo y su recorrido, el Parque Avellaneda y las principales avenidas de la zona. Trabajaron con modelos de elevación del terreno en las zonas que resultaban siempre afectadas. Pudieron inferir que es una de las zonas más bajas de la Ciudad de Buenos Aires. Finalmente armaron un blog en el cual compartieron el proceso del trabajo y sus conclusiones. Desde el área de plástica y música comenzamos a trabajar con el tema «Frontera», de Jorge Drexler, para pensar las diferentes situaciones que vivían cotidianamente en la escuela, en el barrio y en toda la sociedad. Así fue que empezaron a preguntarse qué cosas los unía y cuáles los separaban con las familias, amigos y vecinos. Trabajaron sobre los mapas del barrio Cildañez y empezaron a pensar cómo se relacionaban todas esas ideas. Finalmente se armó la propuesta para el «Día de la Diversidad»</p>	<p>Proyectos que enriquezcan el trabajo pedagógico. Se propuso una oferta equilibrada entre la organización individual y grupal de la tarea, alentando en ambas tanto el compromiso de cada alumno con su propio aprendizaje como la cooperación entre pares. Se posibilitó la construcción del conocimiento a partir de situaciones contextualizadas significativas. Se desarrollaron actividades acordes a los intereses de los alumnos. Se intensificó la producción oral en diversos contextos utilizando recursos y estrategias innovadoras</p>
Selección de contenidos	<p>Aquellos que involucren a los alumnos como estudiantes que puedan resumir, tomar nota, informar, preparar y desarrollar exposiciones con el objeto de profundizar el estudio de diversos contenidos.</p>	<p>Si bien había contenidos que eran específicos del área de Prácticas del Lenguaje, como disciplina, la adquisición de competencias para la comunicación por medio de la palabra fue una responsabilidad institucional; es decir,</p>	<p>Con el propósito de profundizar los conocimientos en tecnología satelital, Los alumnos de los 6. y 7 grados participaron de talleres afines y aprendieron a conocer y a utilizar herramientas del Software 2MP y avanzar en la</p>	<p>La signatura Prácticas de Lenguaje atraviesa todo el PE, ya que se considera fundamental el tratamiento de los diversos tipos textuales, su escritura y comprensión lectora. Las actividades que se</p>

		de todos los docentes. La escuela debería alfabetizar en el sentido de brindar al alumno las claves de contenidos, estilos y formas de desarrollo discursivo que le permitiera permanecer dentro de la cultura escrita y la expresión oral de eficacia.	interpretación de imágenes satelitales. A lo largo del año, los docentes seleccionaron los contenidos escolares correspondientes a las áreas de Ciencias Naturales y Sociales.	realizan en los Talleres se articulan con otros conceptos imprescindibles y mucho más complejos, como es la capacidad de descubrir nuevos aspectos, asignar nuevas funciones, nuevos encuadres o nuevas relaciones a aquellos materiales o pensamientos que pertenecen a todos y configuran la cultura. Todo ello dentro de lo especificado en el Diseño Curricular como marco de la labor pedagógica que se sostiene en el trabajo diario.
Recursos materiales e infraestructura	Laboratorio de informática y computadoras para los alumnos de 1° a 7°. Trabajo con el Equipo de Orientación Escolar y los maestros de apoyo escolar de la Escuela Integral.	Adquisición de insumos para la implementación de una Radio en la escuela durante un recreo y los componentes necesarios para las transmisiones. La maestra bibliotecaria y la de Prácticas del Lenguaje de 7° grado coordinaron este Proyecto.	Programa 2MP a través de la iniciativa del director para incorporar la tecnología satelital en el PE. La idea fue traccionar proactivamente para una mejora educativa. Equipamiento de laboratorio de Informática por parte del Gobierno de la Ciudad.	La escuela no contó con la incorporación de ningún recurso material. Trabajan con el Plan Sarmiento de <i>notebooks</i> por alumno. Están gestionando la construcción de un comedor, ya que los alumnos almuerzan en un patio interno donde se montan y desmontan las mesas y sillas en el horario del almuerzo.
Seguimiento y evaluación de los alumnos	Se aplicaron diferentes estrategias tendientes a mejorar los aprendizajes y a realizar el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos. Para esto se implementaron distintas estrategias: Utilización de un portafolio para cada estudiante donde se guardaban producciones de escritura y reescritura significativas del proceso de aprendizaje de cada niño en el área de Prácticas del Lenguaje. Diseño y aplicación de rúbricas de evaluación y autoevaluación de los	Para revisar el grado de logro de los indicadores seleccionados, se previó utilizar estimativamente las herramientas que mencionamos a continuación: Discusión y registro de intercambios entre docentes en las reuniones de articulación y la construcción colectiva de conocimientos mediante documentos colaborativos: uso de TICs. Análisis de las planificaciones desarrolladas a raíz de los proyectos planteados Cuestionario a los docentes sobre satisfacción acerca del	En las reuniones que se promuevan se realizarán intercambios para valorar la pertinencia y adecuación de las acciones que se van desarrollando. En términos generales y – a priori- seleccionamos los siguientes indicadores posibles: Cumplimiento de los objetivos propuestos en cada uno de los Proyectos incluidos en el ANEXO Realización de –al menos- dos reuniones de articulación entre ciclos Resolución de –por lo menos- dos actividades de técnicas de estudio sobre materiales	Los alumnos en las actividades del turno mañana son calificados bimestralmente como en cualquier escuela de CABA Durante la tarde que trabajan en los Talleres de Aprendizaje son calificados cuatrimestralmente en un boletín informal, diagramado y confeccionado por el personal de la institución. Cada alumno tiene un portafolio donde guarda sus trabajos significativos. Realizan autoevaluación al finalizar cada taller con un soporte de

	<p>contenidos nodales de cada grado. Se diseñó una encuesta semiestructurada para las familias de los alumnos, a partir de la cual era factible escuchar las diferentes opiniones y sugerencias.</p> <p>Autoevaluación de alumnos para implicarlos en sus aprendizajes de manera sistematizada (tres veces al año), que llevan a sus casas y las firman sus padres.</p> <p>Concientización como equipo de conducción que la práctica docente privilegia el trabajo en equipo y la construcción de aprendizajes entre alumnos y docentes.</p> <p>Seguimiento de los informes individualizados de cada alumno vía web implementado durante el año 2015.</p> <p>Intercambio de bibliografía on-line, asesoramiento.</p> <p>Observación directa de clases y participación en caso de que sea necesario.</p> <p>Solicitud a los docentes que realicen ejercicios de evaluación, autoevaluación y coevaluación al finalizar una secuencia didáctica.</p> <p>Involucrarse en la evaluación de los procesos y los resultados, y disponerse a reelaborarlos cuando sea necesario (autoevaluación).</p>	<p>proceso de oralidad de cada alumno.</p> <p>Entrevistas y encuestas a las familias que participaron de actividades de fomento a la lectura y a la expresión oral. Y también a los que no participaron.</p> <p>Informe de los responsables de los distintos proyectos y actividades sobre procesos y resultados en sus alumnos.</p>	<p>pedagógicos por docente</p> <p>Producción de –por lo menos- tres actividades de técnicas de estudio por docente para ser aplicadas con sus alumnos</p> <p>Realización de actividades por aula que incluyan a las familias en la promoción de la lectura</p> <p>Aplicación, entre los docentes que lo planifiquen, de actividades para mediación de conflictos</p> <p>Criterios de observación de modelado realizado por parte de la conducción y/o colegas de grados paralelos</p> <p>Para revisar el grado de logro de los indicadores seleccionados, prevemos utilizar – estimativamente- las herramientas que mencionamos a continuación:</p> <p>Discusión y registro de intercambios entre docentes en las reuniones de articulación y la construcción colectiva de conocimientos mediante documentos colaborativos: uso de TICs.</p> <p>Análisis de las planificaciones desarrolladas a raíz de los Proyectos planteados</p> <p>Cuestionario a los docentes sobre satisfacción acerca del eje Inclusión.</p> <p>Conversación con las familias que participen de actividades de fomento a la lectura</p> <p>Informe de los responsables de las actividades de fomento de la lectura destinadas a docentes.</p> <p>Análisis de registros de observaciones de modelado.</p>	<p>rúbricas confeccionada por el grupo de alumnos y los docentes a cargo del taller.</p> <p>En los Talleres se hace foco en los contenidos procedimentales y actitudinales de cada alumno.</p>
--	---	--	--	--

			Construcción del portfolio	
Capacitaciones y acompañamiento a la institución	<p>Capacitación sobre Gestión Educativa a cargo de Escuela de Maestros.</p> <p>Mucho material traído del viaje en idioma finlandés. Lo cual dificultaba su acceso.</p> <p>Reuniones con representantes del programa EIP para el seguimiento de la implementación.</p>	<p>Capacitación en Prácticas del Lenguaje y en «Alumnos mediadores» para resolución de conflictos en forma pacífica y colaborativa.</p> <p>Dos reuniones con representantes del programa EIP para el seguimiento de la implementación.</p>	<p>El personal realizó el curso virtual «La Tecnología Satelital en la Enseñanza».</p> <p>El director se reunía bimestralmente con representantes del programa EIP para el seguimiento de la implementación.</p>	<p>Los docentes asistieron a una Capacitación de Ciencias Naturales dada por Es El equipo de Conducción recibió una capacitación semestral sobre Gestión y Liderazgo, solicitada por la Supervisión para todos los equipos del Distrito Escolar. En las Jornadas de Mejora Institucional el equipo de conducción preparó y suministró capacitaciones sobre aulas heterogéneas para el personal docente Escuela de Maestros.</p>

PROCESOS Y RESULTADOS

Impacto en la comunidad educativa y en las familias	<p>Se incluyó a las familias para compartir sus opiniones acerca de diferentes aspectos que hacen a la escuela y para difundir el Proyecto dentro de la comunidad escolar tanto en el momento del inicio a través de información a las familias, como durante la marcha del mismo para recibir sugerencias, aclarar dudas y generar en ellos el deseo de incluirse en alguna actividad.</p> <p>Se acordó con las familias el contrato didáctico para lograr mayor compromiso, apoyo y participación</p>	<p>Trabajo en forma articulada con las familias y el nivel de Educación Inicial, con las salas de 4 y 5 años que comparten el edificio.</p> <p>Transmisión de un programa de radio mensual para los vecinos de la escuela llamado «La escuela por la ventana».</p> <p>Invitación a las familias a los Talleres Literarios mensuales.</p> <p>Aumento de 15% de la matrícula anual durante 2015</p>	<p>En el marco de la vulnerabilidad del barrio donde se emplaza la escuela, los alumnos de sexto y séptimo grado llevaron adelante un Proyecto en relación a las inundaciones de abril de 2013, durante el cual Cildañez y el colegio se vieron afectados; y el edificio escolar funcionó como centro de evacuación y ayuda.</p> <p>Compromiso de los padres como actores activos necesarios para el alcance de los propósitos a lograr en cada niño y en el bien común del territorio. Tejido de la red de socialización y acompañamiento con escuelas vecinas.</p>	<p>Muchas familias que enviaban a sus hijos a otras escuelas, incluso de gestión Privada, solicitaban vacantes en los Talleres del turno tarde para sus niños.</p>
Avances y logros de los alumnos en su	<p>Bajó la repitencia a un 10%.</p> <p>Respecto al proceso de evaluación, se establecieron criterios</p>	<p>70% de los docentes implementaron nuevas y diversas estrategias para</p>	<p>Aumentó la concientización del cuidado del medio ambiente no solo en los alumnos sino en</p>	<p>El 80% de los alumnos mejoró en su confianza, autoestima y trabajo autónomo.</p>

<p>formación integral</p>	<p>comunes de cada ciclo, acordando los contenidos nodales para la promoción del grado teniendo en cuenta procesos y resultados respecto al punto de partida de cada alumno. Para esto fue de profunda utilidad las rúbricas de evaluación.</p>	<p>abordar la oralidad en el aula y en la escuela. 30% de los alumnos mejoraron su expresión oral. 20% de aumento de la participación de las familias en los eventos que los convocan. 30% de disminución de la inseguridad y vergüenza al hablar en público 50% de aumento alumnos que se inclinan por la lectura</p>	<p>las familias e integrantes del barrio Cildañez</p>	<p>Un 30% del mejoró la capacidad comprensiva en la lectura. Todos los alumnos de primer grado se alfabetizaron durante el primer año de escolaridad primaria. Desde el ciclo lectivo dos mil catorce la Escuela cuenta con una maestra recuperadora, trabajando con los niños a partir de mayo La gran cantidad de alumnos con necesidades especiales implica una más pronta presencia de la maestra recuperadoras en la Escuela para una real integración</p>
<p>El Proyecto como acción a largo plazo</p>	<p>Se acordó con las familias el contrato didáctico para lograr mayor compromiso, apoyo y participación. Mejorar la expresión escrita.</p>	<p>Con los resultados obtenidos en las evaluaciones parciales y final del PE se decidió continuarlo al año siguiente y compartir los programas de Radio con escuelas vecinas del barrio como herramienta para mejorar la oralidad. Implementación de un aula de «Aceleración».</p>	<p>Al año siguiente la escuela abandonó el Programa EIP. Los alumnos de 7º grado presentaron ese año y los sucesivos sus Proyectos de trabajo anual en el campus de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), quien los provee de insumos digitales. Actualmente la escuela continúa trabajando con el Programa 2Mp sobre los diversos fenómenos y problemas ambientales y socioeconómicos. El Programa proporciona capacitación a los docentes y facilita la articulación de esta escuela con otras y entablar diversos canales de comunicación.</p>	<p>Necesidad de perfeccionamiento docente frente a los nuevos espacios curriculares y la realidad de la Escuela. En espacial para las prácticas del oyente, hablante, escritor y lector. La escuela continuará con esta oferta educativa. Todos los actores institucionales señalan como un logro que la propuesta y cambio de modalidad no se amparó en un Proyecto de Mejora o Innovación, sino que se consiguió una resolución para poder sostenerla en el tiempo y más allá del cambio de autoridades de la institución y/o ministeriales.</p>

Las cuatro escuelas, cada una desde su realidad institucional y su contexto, coinciden en la demanda de mejorar la oferta educativa con un fuerte anclaje en las competencias comunicativas³².



³² «Las Habilidades o Competencias Comunicativas se entienden como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje». Konpalabra. Instituto de Humanidades (2018)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Para poner término a esta tesis, exploraremos a continuación los principales hallazgos obtenidos en relación a la implementación de experiencias de innovación educativa en escuelas que participaron en el Programa EIP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En primer lugar, las experiencias presentadas constituyeron un esfuerzo humano e institucional que pretendió dar respuestas integrales ante la complejidad de situaciones problemáticas que las escuelas enfrentan en el día a día, problemas no solo de tipo didáctico, sino también institucionales y familiares. Este hecho, desde una mirada sistémica, nos remite a que la innovación es un cambio profundo que ocurre en un proceso multidimensional, en el cual intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos, y afecta a diferentes niveles contextuales generales, del sistema escolar y del aula. Desde una mirada de conjunto, la innovación en uno de estos planos conlleva innovaciones en el resto, que tienen como propósito la mejora educativa (Fernández, 2001).

Por ello, la búsqueda en innovación que realizó cada institución presentada desde Proyecto Escuela colinda con una concepción crítica que permite la resolución de problemas desde el análisis de las múltiples variables, comprendiendo que la escuela debe concretar acciones para los aprendizajes instrumentales, para el aprendizaje para la vida, y para la formación integral del sujeto, de modo de que cada actor social equilibre su realización personal y aporte a la concreción del bienestar colectivo. En relación con esto podemos parafrasear a Ruiz (2014) y afirmar que los cambios no fueron espontáneos o casuales, sino que fueron intencionales e impulsados voluntariamente, comprometiendo la acción consciente de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación. Por lo tanto, para que la innovación siga emergiendo es necesario que la escuela sea el centro de apoyo donde la innovación juegue un papel primordial, se tomen en cuenta las intencionalidades de todos los actores sociales y se permita el establecimiento de metas definidas y de estrategias dirigidas a alcanzar objetivos.

Esta perspectiva recuerda que el respeto a los otros y a las diferencias existentes es un eje ético que debe seguir proponiéndose y ser causa de nuestro accionar. Como sostiene Fernández (2001) es preciso trabajar desde una mirada de conjunto, en donde la innovación en un plano conlleve innovaciones en el resto, teniendo como propósito

común la mejora escolar, dando lugar también a las singularidades de cada escuela y de quienes integran su comunidad educativa.

En segundo lugar, los Proyectos estudiados presentaron un marco enriquecedor de las prácticas de los sujetos y de los procesos a desarrollar que le dan carácter distintivo con relación a los contextos de cada una de las escuelas ya que los alcances impactan más allá del interior de cada institución. Cada uno de los Proyecto Escuela contempló la diversidad y la inclusión, e intentó alcanzar la calidad educativa trascendiendo las paredes del aula y llegando al ámbito familiar, desde el hacer cotidiano como también desde talleres, encuentros, muestras y experiencias directas; congruentes con la Resolución 2457 (2014)³³.

En tercer lugar, desde el punto de vista de las estrategias utilizadas en los Proyectos de las escuelas, evidenciamos que dentro de cada uno de ellos habrían funcionado Proyectos micro al interior de las aulas que responden al mismo tiempo al Proyecto macro y a las necesidades de los alumnos de acuerdo con su edad, grado y ciclo, que están concebidos desde el enfoque constructivista del conocimiento. De esta manera se permitiría que el alumno participe activamente en la construcción de su conocimiento a medida que va adquiriendo competencias necesarias para enfrentar los retos escolares y la vida misma, sin menoscabo de la función educadora de la escuela y facilitando la integración de saberes. Esto se alinea con lo expresado por Tobón (2007) de acuerdo con la importancia de planificar acciones de manera constructivista y enfocada en las necesidades del ser humano a través de la satisfacción de necesidades y de valores que permitan el establecimiento de compromisos tanto personales como profesionales.

La implementación del Programa en las Escuelas relevadas

Un aspecto importante que permite el Proyecto Escuela fue la generación de innovaciones educativas que tienen como norte el aprendizaje significativo y activo de los alumnos. Según los directores entrevistados se puede concluir que es importante que el aprendizaje sea contextualizado y vivencial. En los casos estudiados se parte de aspectos relevantes del contexto, de la vida y de la cultura, para ir de lo menos complejo a lo más complejo.

³³ Esta Resolución establece que el programa está destinado a “(...) escuelas primarias comunes de gestión estatal que pone a disposición experiencias pedagógicas innovadoras con el propósito de que promuevan en sus alumnos el desarrollo de habilidades necesarias para su desenvolvimiento en el siglo XXI”. (p. 2)

En relación con el primer objetivo específico planteado en esta investigación, el cual se enfocó en describir las innovaciones educativas que propusieron estos directores en sus escuelas a través del Proyecto Escuela (PE), pudimos mostrar las propuestas educativas de innovación plasmadas en el PE para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, partiendo de la planificación de proyectos de identidad organizacional innovadores. Dichas propuestas fueron variadas, abarcando desde el trabajo en identidad cultural, el desarrollo de Proyectos socio-productivos, pasando por la introducción de oportunidades diversas según el interés del alumnado, hasta la inclusión de nuevas tecnologías de información y comunicación.

Estamos en condiciones de afirmar que la innovación educativa se estableció como un marco donde se reconoce un amplio abanico de posibilidades de cambio y mejora en el ámbito educativo. Sin embargo, la necesidad de continuidad de acciones a largo plazo para la retroalimentación del Proyecto y para la reversión de las rutas utilizadas es un elemento en falta en los casos relevados. Dentro de este marco se ubica el Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica, el cual es el motivo que guía esta investigación. Cabe agregar que este Programa finalizó en el año 2017 cuando Esteban Bullrich dejó de estar al frente del Ministro de Educación del Gobierno de la Ciudad.

En términos generales, los datos relevados en esta investigación encontraron que las cuatro escuelas habrían fortalecido su relación con la comunidad educativa, sean estas las familias de los alumnos u otras instancias como instituciones barriales y educativas con las que ampliaron sus redes de trabajo. Por su parte, los Proyectos de innovación educativa estudiados en estas escuelas, se apoyaron en una concepción de resolución de problemas y plantearon un enfoque de innovación como conjunto de procesos que se realizan simultáneamente y que, como se observó, involucra diferentes actores del proceso educativo en las acciones, es decir, desde la visión de los alumnos, los docentes y las familias, quienes tienen un rol activo como constructores de aprendizajes y partícipes de las acciones como soluciones viables a los problemas reales en contextos reales.

Por lo tanto, puede afirmarse que para lograr una mejora significativa es importante que las innovaciones educativas se enfoquen en ejes problemáticos, que han sido detectados a través del diagnóstico de necesidades realizadas por todos los docentes y se centraron puntualmente en la deficiencia de la comprensión lectora, el no uso y desconocimiento de las técnicas de estudio y la expresión escrita y oral. Estos ejes problemáticos se enfocan en el abordaje de situaciones transdisciplinarias como formación ética, multiculturalidad y discapacidad, que emergen en la cotidianidad escolar

en el marco de una conceptualización de la innovación educativa bajo un modelo holístico, de estrategias para lograr cambios y transformaciones a nivel de comportamiento y de visión de la realidad de los alumnos y de la institución, que a su vez encierra los principios básicos de las llamadas ideas-fuerzas, que describe Agüerrondo (2001a), referidas a la transformación institucional mediante la generación de la resignificación de la identidad y del sentido de pertenencia de sus actores.

Se puede concluir, por otro lado, que para caracterizar las dimensiones que favorecen el Proyecto Escuela es necesario abordar las competencias que se necesitan profundizar en los alumnos. En este sentido, además de la comprensión lectora, la identidad cultural y la diversidad de intereses, es importante trabajar en otras competencias básicas. Si dicha estrategia se concibe solo como una actividad en el proceso y no desde el eje problemático, esto hace que no se resuelva el problema. Para avanzar en su resolución es necesario que se realicen constantes capacitaciones para los docentes y directivos, eje transversal para el cambio educativo según Romero (2003) junto con el trabajo en equipo y la evaluación, donde se presente material bibliográfico y didáctico que permita la interacción con el contenido y favorezca el aprendizaje.

Los cuatro directores entrevistados acordaron en la importancia de que los estudiantes puedan enriquecer y experimentar sus aprendizajes vivenciales, que participen en la resolución de problemas, valorando el intercambio la discusión, el análisis de los aciertos y los errores como parte del proceso de resolución. Agregaron la importancia de discutir, argumentar, confrontar y justificar distintas hipótesis frente al conocimiento. Estos problemas constituyen nudos gordianos en las cuatro escuelas ya que se entrelazan constantemente como puntos significativos de mejora que atraviesan las cuatro instituciones educativas.

El impacto de las innovaciones en la organización escolar

Más allá del plano estrictamente pedagógico, al centrarse sobre las dimensiones de la organización escolar se evidenció que hay equipos comprometidos para lograr la amplitud de metas propuestas mediante una gestión democrática que permita la participación integral de los todos los actores educativos de las escuelas.

De allí que las categorías flexibilidad de horarios, de aulas, optimización de recursos en general, consenso, equipos de trabajo, convivencia, diálogo, actividades y saberes habrían pasado a ser parte del accionar de las escuelas estudiadas y referirían un cambio y una transformación de las prácticas y metodologías en el sistema educativo, es decir, integrarían mejoras en la institución pensadas y reflexionadas por todos los

involucrados, aspecto que darían cuenta de la valoración positiva en cada caso de la construcción colectiva y de las personas que participan en este proceso inacabado, con el compromiso de cada uno ellos. De particular importancia son los proyectos de vinculación de la escuela con el barrio y la eliminación de fronteras entre el afuera y el adentro del edificio escolar.

Las entrevistas realizadas a los directores manifestaron que el eje temático central sobre el cual se enfoca el Proyecto Escuela es la inclusión y la diversidad, ya que se trata de proveer una oferta que atienda a estas problemáticas, y que sea adecuada a las particularidades de los sujetos, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo. Por estos motivos, los ejes temáticos principales son la inclusión y la identidad que permitan ofrecer igualdad de oportunidades para los alumnos principalmente y para sus familias, de manera de que valoren sus raíces, su cultura y su espacio escolar y sus intereses genuinos.

La innovación educativa y sus características

El propósito de la innovación es revalorizar los aprendizajes significativos, y para ello es necesario que los alumnos, docentes y las familias tengan conocimiento sobre la identidad regional y nacional para que sea una herramienta para la construcción de una ciudadanía crítica e intercultural.

El Proyecto Escuela se expresó en la concepción de diversidad de pensamiento, ya que de esta manera se lograría apropiarse del conocimiento e incluso de sus propias pautas culturales. En pocas palabras, implica reconocer que todos somos diferentes y también definir como ponemos en conversación esas diferencias para lograr un mundo en el cual se tiendan puentes. Por esa razón, se propone repensar las prácticas para poder garantizar igualdad de oportunidades y acompañar las trayectorias escolares.

Las innovaciones educativas que propusieron estos directores en sus escuelas a través del Programa parecieran articular un trabajo escolar de respeto a los otros pues cada uno es diferente, lo que incluye una forma cultural de ser y vivir en familia, escuela y comunidad pero que puede enriquecerse con la educación como proceso de formación sociocultural, y es la base de la innovación implementada.

De allí que se definiera el Proyecto en todos los casos como inclusión con identidad y pertenencia desde un modelo holístico de tres ejes de acción: la escuela en su contexto socio-cultural, la organización institucional y los ámbitos de actividad en el aula y su atmósfera, aunado a los ejes problemáticos ya definidos anteriormente. Con relación a las acciones a desarrollar, se planificaron actividades relacionadas tanto a los ejes temáticos

como a los ejes problemáticos encontrados, y se supone que a ellas se incorporó toda la escuela: los alumnos, los docentes de aula, los docentes de áreas curriculares, equipo de conducción y familias.

Otra conclusión que emerge es que las propuestas del Programa en cuestión no se establecen de manera unidireccional. No son emanadas desde un único actor. Por lo contrario, su construcción incluiría a varios actores involucrados, a saber, personal directivo y personal docente. Estos siguen lineamientos generales emitidos desde la dirección. Sin embargo, después de ejecutarse los estudios diagnósticos, las líneas de acción y las actividades en aula, los objetivos finales, y demás dimensiones del proyecto, varía según las necesidades y requerimientos para cubrirlas.

Las innovaciones se transformaron en elementos multivariados y contruidos desde la perspectiva participativa y protagónica de los actores, por una parte, y por la otra, innovación es cambio y los cambios se generan sobre factores y elementos concretos. En tal sentido, cada una de estas escuelas tiene su propia dinámica y cultura institucional. Esto quiere decir que las propuestas innovadoras del Programa serían propias y, a su vez, las establecidas desde y hacia cada proyecto, serían propias de cada institución ejecutante.

La relevancia de estos resultados indicaría que la organización escolar de las instituciones sometidas a estudio logró ser influenciada por los procesos innovadores aplicados. Las organizaciones transformaron sus dinámicas con respecto a las relaciones interpersonales, gestándose espacios de convivencia y de compartir experiencias. Por otro lado, al realizar un proceso complejo y constructivo, las organizaciones habrían equilibrado los niveles de diferencias entre los pares, alcanzando así mejores relaciones laborales y con ello un mejoramiento de la calidad de vida intrínseca y extrínseca a las instituciones.

El espacio escolar habría estado caracterizado por una distribución para su uso según consensos y acuerdos establecidos, a partir de los procesos de innovación educativa. El tiempo de uso y su objeto habría contribuido a una mejor y eficiente gestión de la innovación, generando una transformación a nivel institucional. Al trabajar en equipo, mediante consensos, las relaciones laborales podrían haber generado una mejoría de calidad, creándose un espacio de concordancia, aceptación y respeto.

En términos de innovación, con relación al contexto institucional, los Proyectos Escuela parecen haberse enmarcado en una serie de acciones que reivindican los conocimientos de la colectividad en general. Esto es podría ser concluyente al percibirse cómo participaron, desde un enfoque completo, sistémico, constructivista y simultáneo en la construcción de soluciones a los problemas que son detectados ya que muchas

evidencias recogidas permiten determinar que las propuestas presentadas, diseñadas e implementadas, se encuentran sustentadas en los requerimientos propios de cada institución y su comunidad escolar

Lo anterior permitiría concluir que las innovaciones fueron ajustadas a las realidades, y, por ende, darían respuesta de manera directa a las áreas problemáticas detectadas. Es por ello que podríamos afirmar que los proyectos estudiados son individuales, es decir, no son un patrón que se repite. Por lo contrario, se centraron en las particularidades y especificidades de cada comunidad y, aun así, su flexibilidad permite que se realicen ajustes y cambios con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, lo que apunta hacia de transformación institucional.

Cabe destacar que las cuatro escuelas habrían fortalecido su relación con la comunidad educativa: familias de los alumnos y otras instituciones barriales y educativas con las que ampliaron redes de trabajo. Aparecieron claramente innovaciones didácticas para trabajar los objetivos propuestos, desde el implemento de una Radio Escolar en la Escuela B hasta el trabajo mancomunado de la Escuela C sobre una problemática ambiental que da cuenta de que se traspasaron los muros de la escuela. Este trabajo extramuros dio cuenta de un cambio de visión en esta última escuela.

La aparición de mejoras significativas

Las acciones de todos los participantes del proceso de innovación educativa habrían llevado consigo cambios significativos para valorar el proceso didáctico cuyos resultados serían más que meramente cuantitativos. Significarían un paso hacia el aprendizaje significativo ya que se lograría que el alumno sea capaz de aplicar lo que está aprendiendo en la vida diaria. Cobran valor entonces, las palabras Torres (1998) quien plantea que, a través de la innovación educativa, se realizan actividades que responden a la concepción constructivista del conocimiento de manera de que el alumno participe activamente en su construcción adquiriendo competencias necesarias para enfrentar los retos escolares y la vida misma, sin menoscabo de la función educadora de la escuela y facilitando la integración de saberes.

Otro aspecto que caracteriza los Proyectos presentados por las instituciones estudiadas se relaciona con las actividades constantes de diálogo e intercambio docente y directivo para lograr ajustar las acciones planificadas. Este ajuste es importante ya que en todo el proceso de innovación pueden producirse mejoras organizativas a partir de las buenas prácticas emprendidas y su reflexión, relacionadas a la optimización de recursos

materiales y didácticos, la administración del tiempo para las secuencias didácticas, el acceso y aplicación de la tecnología, y demás temáticas relacionadas.

En cada uno de los Proyectos se evidenció una menor o mayor necesidad de reorganizar espacios físicos escolares para optimizar el tiempo de las acciones planificadas y que abarcaran todos los grados necesarios para su implementación, lo cual, sin duda, habría de generar beneficios en todos los participantes, en pro de lograr un proceso educativo de calidad.

Se concluye también que el uso de los recursos basados en las Tecnologías de Información y Comunicación ha sido usado como herramientas de aprendizaje y para la ejecución de actividades de organización escolar; tanto para los docentes como para los alumnos, ya que esto habría permitido ampliar la relevancia de las tecnologías como recursos pedagógicos por excelencia para el aprendizaje y adquisición de las competencias.

Quedó claro que la versatilidad de las TICs sirve para que el alumno logre competencias tales como gestionar su aprendizaje, buscar y manejar información, responsabilidad, habilidades comunicativas y de análisis a través de uso de los Programas y recursos que ofrecen; todas ideas fundamentadas en el aprender haciendo, propio de un enfoque por competencias.

Los proyectos innovadores representan un trabajo en el que se ven consolidados esfuerzos de todos para dar respuestas acertadas a aquellas situaciones cotidianas tanto dentro como fuera del aula que enfrentan los docentes, alumnos y familias en el día a día, situaciones que no son únicamente educativas sino institucionales y sociales que ven su núcleo de acción en la escuela, de modo que requiere sistemas escolares que puedan enfrentar el desafío de educar.

En cuanto al eje relacionado a la cultura de evaluación, es necesario mencionar que es oportuno que ésta se realice constantemente para que se muestren los resultados a través del logro de objetivos y el impacto en los alumnos, docentes y contenidos en general.

Cada una de las cuatro escuelas habría logrado mejorar los procesos de evaluación tanto en el seguimiento de los Proyectos Escuelas como en la evaluación de los alumnos. Esto habría permitido desarrollar un trabajo colaborativo que ayudó a dar respuesta los desafíos que genera el cambio y favoreció que se asumieran distintas formas de trabajo en la implementación del Proyecto como una estrategia flexible que apoye el proceso de enseñanza y de aprendizaje. A través de la acción dialógica entre el personal docente y alumnos, por medio de secuencias didácticas atractivas, variados productos finales,

trabajo de evaluación en las clases, autoevaluación y coevaluación de los alumnos se avanzó en las metas propuestas.

Recapitulando sobre las mejoras significativas, podemos decir que los procesos de cambio son de muchos tipos, y los podemos ver en una secuencia donde importa mucho su profundidad. Las escuelas no cambian de un día para el otro en procesos revolucionarios que den cuenta de una verdadera innovación educativa como la comprendemos desde nuestro enfoque conceptual.

En términos generales, sería indiscutible que los objetivos de cada uno de los PE fueron alcanzados en cada una de las cuatro escuelas y este logro no es menor. Podríamos afirmar que los procesos implementados constituyeron una mejora significativa en el aprendizaje de los alumnos.

En respuesta a nuestro segundo objetivo específico, los entrevistados en sus discursos establecieron una relación íntima entre actores como institución y comunidad-familia. Para ellos, las acciones que se establecen en torno a los ejes desarrollan un efecto expansivo, es decir, se proyectan hacia la parte externa de la institución. Esta concepción de la innovación educativa evidencia que esta influye en las familias y comunidades escolares debido a que las transformaciones que persigue no solo se centran en lo académico sino en lo humano y personal de cada uno de los involucrados y beneficiarios.

Además del trabajo realizado por cada escuela para alcanzar una innovación profunda es importante que la institución educativa logre trabajar de la mano con los entes gubernamentales para establecer alianzas constantes que le permitan lograr metas claras y objetivas en las que se ven igualmente beneficiados, y en la misma medida, tanto el docente, el directivo, el alumno, las familias como la comunidad toda de la escuela.

Los directores ofrecieron un conjunto de propuestas a nivel didáctico. Estas representarían todas aquellas actividades que, desde el aula y otros espacios, son ejecutadas para: impartir, transmitir y construir conocimientos. En este aspecto lo primero que propusieron los diferentes directores fue el uso de un área fundante como es Prácticas del Lenguaje en las manifestaciones culturales. En función de los requerimientos y objetivos establecidos, las propuestas se centraron en actividades vivenciales.

Congruente con los logros en materia de innovación, se habría extendido su manifestación en áreas tales como la igualdad, la diversidad, el reconocimiento de la diferencia, que permitirían abogar por la formación de ciudadanos ejemplares cuyas acciones impidan la discriminación, la violencia y la lucha entre los diferentes. De estos ejes temáticos emergieron ejes particulares o más específicos, tal es el caso de la habilidad

de lectura, habilidad de escritura, habilidad numérica, comprensión de lectoescritura, conductas disciplinares, entre otras.

Puesto que en todos los casos estudiados se han evidenciado innumerables factores condicionantes es importante subrayar que la implementación de proyectos educativos bajo el enfoque de la innovación educativa es, en principio, muy compleja, ya que, desde la condición humana misma, la posibilidad de salir de la zona de confort y seguridad hace sentir miedo, inseguridad y tracción por volver a lo conocido como área equivalente a lo seguro. Esto resulta esperable, y por ello no se debe evitar abordar los preceptos educativos tradicionales ya que en principio son la base sobre la cual se sentarán los pilares de la transformación.

Una estrategia para superar esos inconvenientes provenientes del miedo al cambio fue hacer saber a todos los involucrados, en todo momento, que no se deben desatender las nociones curriculares y paradigmáticas que se conocen, sino, más bien, todo lo contrario: se trata de hacer un anclaje entre el conocimiento previo y el nuevo para establecer analogías necesarias que permitan sentir afinidad por los cambios y permitir a los interesados ser lo más objetivos posible y detectar las ventajas y las desventajas a partir del diagnóstico de la realidad. Esta diversidad de temas permite concluir que las innovaciones no se ciñen a un tema único, invariable y permanente en el tiempo, muy al contrario, son multitemáticas.

Respecto a las innovaciones que comienzan como mejoras en el contexto institucional causaron distintas intervenciones que van más allá de las escuelas, no se ciñeron a muros, aulas o espacios cerrados. Al contrario, su efecto se proyectó a una población que se puede denominar beneficiarios indirectos. Esto debido a que, al centrarse en cambios de vida, de conducta, de comportamiento, de patrones, cuya relación es escuela-familia, sus resultados van a influir en las comunidades en general. Esto da paso a concluir que la innovación educativa, para estos directores posee efecto multiplicador, y por ende exponencial, lo cual las hace significativas en cada una de las escuelas.

Hablar de efecto multiplicador permite reconocer que la innovación educativa se expande a todo nivel y puede contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población en general. Este exponencial efecto puede ser percibido no solo en los alumnos y familias, sino en los docentes, y en la misma institución como elemento prioritario.

Terminamos estas conclusiones dando respuesta al último objetivo específico presentado en esta investigación referido a analizar la gestión escolar en materia de

innovación educativa que aplicaron los directores de las escuelas involucradas. Para ello nos apoyamos en las conceptualizaciones de los autores estudiados que, refiriéndose a las dimensiones de la innovación educativa, señalan de manera puntual tres áreas. A saber, la definición de la innovación, el objeto a innovar, y las condiciones para la innovación. Subyacentes a estas dimensiones se encuentran elementos como la organización escolar, el espacio, el tiempo y los recursos, y los objetivos alcanzados representados por los aspectos que se pudieron mejorar.

Estos aspectos nos permiten interpelar la implementación de un cambio profundo y revolucionario que pueda dar cuenta de los aspectos que sustenta una innovación educativa real. Podríamos afirmar que en las escuelas analizadas se optimizó el desarrollo de la enseñanza, pero, en los dos años en que se estudió este proceso, ninguna puede dar cuenta real del impacto de estos cambios en los aprendizajes de los alumnos. Podríamos afirmar, asimismo, que el contexto y los actores institucionales actúan para favorecer la mejora, pero sin embargo no existen evidencias de un desarrollo de ese contexto a partir de estos cambios introducidos en la escuela.

Si bien cada escuela funcionó como centro de cambio superando la visión del aula como protagonista, la innovación educativa, más allá de ser un proceso planificado y organizado, debe ser un proceso sostenido a lo largo de varios años, con metas definidas y con estrategias dirigidas a alcanzar la visión.

REFLEXIONES FINALES

A partir de los análisis precedentes y de la presentación previa de resultados, es posible llegar a diversas reflexiones surgidas a partir del estudio de las innovaciones educativas del Proyecto Escuela desde donde se activa el Programa de Innovación Pedagógica. Estas reflexiones se apoyan en resultados de otras investigaciones presentadas en el marco teórico, y sirven de punto de partida para posibles aportes de nuevas investigaciones sobre esta temática.

1. El principio que lidera el marco filosófico y ético es la inclusión – Todas las opciones efectuadas por los directivos se enmarcan en la valorización de los principios de inclusión y reconocimiento de las diferencias. Es por ello que cada una de las actividades propuestas, las temáticas y las actividades didácticas procuraron, en cada caso, incentivar en los beneficiarios el respeto por el otro, con el fin último de mejorar el nivel de comunicación y de aceptación. Hay que tener presente que en múltiples escuelas del país y de la CABA, equipos directivos y docentes intentan mejorar sus propuestas educativas para dar respuesta a la problemática de la calidad educativa y la inclusión, tal como lo demanda el propio sistema educativo (Romero, 2018). El fin último de estos procesos de innovación educativa, manifestado por los directivos, es la inclusión. Con ello se logra la igualdad de oportunidades y la eliminación de elementos como la exclusión y segregación. Ahora bien, para alcanzar la inclusión se requiere transitar por una serie de principios filosóficos y éticos. Es por ello que se puede concluir que la inclusión y la identidad no son consideradas en estos proyectos de innovación como principios sino como el fin.

2. La innovación permite gran variedad de puntos de entrada - Las propuestas fueron establecidas desde diversos ejes, a saber, el temático, el didáctico, el proceso implementado, y marco filosófico y ético. Aunque para los directores el eje temático parece ser el más importante. De hecho, se convierte en el angular de todo proceso de innovación educativa, ya que es el que direcciona cada fase de implementación. Como vimos, una vez que se efectuó el proceso diagnóstico se determinaron las diferentes áreas problemas, y en torno a ellas se establecieron las temáticas que debían ser abordadas y desarrolladas por medio de la innovación. Estas áreas se sustentaron, no solo en su importancia, sino en la proyección que tienen sobre el resto de las áreas y dimensiones.

La claridad de cada uno de los elementos que conforman las diferentes fases del proceso de innovación educativa, facilita la selección de las actividades didácticas.

3. La flexibilidad es una condición para el avance de la innovación - De acuerdo con las realidades de cada institución, el proceso de implementación del Proyecto varió y se ajustó a las necesidades singulares, aunque lo principal fue determinar las líneas de acción, ya sean preestablecidas o nuevas y posteriormente, fijar los tiempos de ejecución y los diferentes lineamientos de acciones específicas. Es por ello que los ejes de acción, el tiempo de ejecución y el proceso de implementación son variables y dependerán de los requerimientos, y del objeto a innovar definido. El proceso de implementación, al igual que el eje temático, no es único ni invariable, ya que se desprende de los requerimientos y recursos que la institución posee.

4. La innovación se puede apreciar en diferentes planos - La innovación educativa es multifacética y puede presentarse de diversas maneras de ser percibida. En este trabajo sobresalen dos: una referida a la concepción generalizada con proyección y efectos amplios, y otra referida a un efecto inmediato, rápido y concreto. Este último está referido a las individualidades y particularidades de cada una de las instituciones que la implementan. Los resultados obtenidos permitieron develar que los efectos de la innovación transitan de lo genérico-social, hasta lo específico-institucional.

5. El recurso humano, clave para la viabilidad de la innovación- De acuerdo con los análisis efectuados y con la presentación de los resultados, la importancia y aplicabilidad de una verdadera innovación educativa se encontró supeditada a los recursos, tiempos de ejecución, proceso de implementación y principalmente al eje temático abordado. En cuanto a la descripción de los recursos, se puede concluir que el principal utilizado fue el humano. En función de ello el cuerpo docente y directivos se mostraron altamente activos para el desarrollo de cada una de las fases del proceso de innovación educativa. La cantidad y diversidad de actividades didácticas implementadas evidencian que el uso adecuado de los recursos materiales fue óptimo. Se contó con la participación del alumnado y sus familias, sobre quienes se alcanzó a iniciar un proceso de concienciación sobre su identidad y el respeto por la diversidad, el reconocimiento y revaloración de sus raíces tanto locales como regionales.

6. La gestión de la innovación es un proceso intencional - La implicancia práctica de este trabajo permite reconocer que las nuevas tendencias de la educación no se van a implementar de manera automática, ya que es necesaria una voluntad política y una participación de todos los sectores que están dispuestos al cambio. De allí que este estudio se presente como un aporte para lograr la fusión del docente, del alumno y del currículo como elementos esenciales para lograr la innovación como teoría que sustenta innovaciones educativas en relación con la generación del aprendizaje significativo.

7. La comunidad educativa como agente de innovación - La innovación educativa se basa en un proceso de renovación y cambio que permite la acción de todos los participantes, proporcionándoles igual importancia en la toma de decisiones a través de una visión crítica, objetiva y reflexiva que lleve la innovación un paso más allá, haciendo este proceso una acción en constante cambio y mejora desde el análisis de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. Cada innovación implementada constituye en sí misma un cambio significativo de racionalidad en las prácticas educativas, una reflexión sobre lo que cada escuela hace puesto que el diálogo constante, los intercambios entre docentes, directivos, alumnos y familias y la puesta en práctica de estrategias vivenciales, contextualizadas y activas han logrado promover aprendizajes significativos en los alumnos. Entre los aportes que cada escuela realizó a sus Proyectos se encuentran la comunicación, la aceptación, la identificación, el respeto. Esto redundó a crear espacios inclusivos y de empoderamiento de las personas hacia la institución, hacia las costumbres, cultura local y regional, sus raíces y manifestaciones como pueblo, como sociedad, como comunidad. Para ello se dio uso a diferentes estrategias didácticas, se generaron espacios de convivencia, se generó un proceso de comprensión e identificación con las instituciones y todo lo que ellas representan.

Ciertamente, habrá que repensar las formas de participación de las familias, no solo como asistentes sino como constructores del proceso, pero los pasos dados parecen ser los correctos y la misma innovación permite reajustar acciones en su desarrollo.

8. El sistema escolar no parece contar con procedimientos para alentar la innovación

- Es ahora recién cuando podríamos concluir que cada escuela en sí misma logró innovaciones educativas en sus Proyectos Escuela y así en la oferta educativa para la comunidad. Pero hace falta recorrer aún un largo trayecto a nivel institucional, distrital y jurisdiccional para hablar de un proceso de innovación educativa que alcance escalas de transformaciones en el seno mismo de cada institución para romper la gramática escolar

de una escuela del siglo XX que dé lugar a un cambio de paradigma en nuestro sistema educativo. Solo cuando este nuevo paradigma se instale en nuestra educación los alumnos podrán aprehender saberes contundentes y medibles con cualquier instrumento de evaluación.

Los Directores jugaron un papel protagónico en la gestión escolar y también en la gestión de los recursos. Pero en estos casos no siempre alcanzó. Sabemos que el papel de los Supervisores Escolares es clave en este proceso y en la evaluación. Su involucramiento no es menor por su función y rol en el mismo nivel de la política educativa. Uno de ellos se constituyó en obstáculo para el desarrollo de los proyectos. Si bien los otros tres acompañaron en distinta intensidad, no fue suficiente para alcanzar un cambio de paradigma en estas escuelas. También la gestión de las autoridades políticas estuvo ausente durante la implementación de los proyectos. Este aspecto no es menor porque la capacitación a los docentes y el asesoramiento a las conducciones por parte de los referentes del Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica abortaron la posibilidad de sumar recursos propicios para fortalecer y proyectar a mediano y largo plazo las propuestas de cambio.

9. La disrupción ideológica puede ser una obstrucción

El Programa de Escuelas de Innovación Pedagógica fue denunciado por los Sindicatos de la Ciudad y algunos Supervisores Escolares opositores a la gestión del Ministerio de Educación de CABA desde una ideología política partidaria. Algunos Directores aprovecharon la oportunidad de realizar un viaje pago por el Gobierno de la Ciudad y al volver decidieron no continuar con este Programa por las presiones de los gremios y de estos Supervisores. Otros optaron por desmerecer al Programa y criticar el sistema de enseñanza de las escuelas visitadas. El Supervisor de una de las Escuelas se posicionó, claramente, en contra de la implementación y retiró todo su apoyo al Director³⁴.

Quisiera completar estas reflexiones con una referencia a la coyuntura actual. El mundo actual se enfrenta a una Pandemia por un Nuevo Coronavirus, el denominado, COVID-19. Ante la suspensión de clases en Argentina, toma relevancia la necesidad de innovaciones educativas para garantizar el derecho a la educación de los niños. Durante este año se intentó privilegiar prácticas innovadoras que nos permitan construir

³⁴ Todas estas evidencias fueron recogidas a lo largo de las entrevistas con los directivos y en conversaciones informales en ocasión de las visitas realizadas a las instituciones estudiadas.

un espacio colaborativo, donde docentes y alumnos puedan experimentar formas diferentes de aprender. Estamos frente a una oportunidad para hacer cambios significativos en las instituciones educativas. En este escenario, una vez más, los mismos sectores y agentes educativos opositores cuestionan la política educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad. Resisten a la propuesta de espacios de encuentros virtuales con alumnos y familias, a la vuelta a la presencialidad luego de seis meses con las escuelas cerradas y a la evaluación a los alumnos en estas circunstancias.

Debe tenerse en cuenta los avances tecnológicos, las diferencias en intereses, formas de aprender, habilidades de las nuevas generaciones y las consecuencias medio ambientales que surgen de un mundo globalizado en el que cada vez serán más complejas las posibilidades de encuentros presenciales multitudinarios.

Es importante que las nuevas generaciones reciban una enseñanza adecuada, impartida por docentes centrados en sus prácticas pedagógicas; con equipos de conducción que eviten las distracciones de tipo político partidarias en el momento de implementar innovaciones educativas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, Inés. (1991). *Escuela, fracaso y pobreza. Cómo salir del «círculo vicioso»*. Buenos Aires: Mimeo
- Aguerrondo, Inés. (1992). *El compromiso de la calidad de la educación: ¿desde dónde mejorarla? Ejes para definir y evaluar la calidad de la educación*. Washington: La Educación, OEA/DAE.
- Aguerrondo, Inés. (Junio 2001a). Decentralization of schools may be not enough (some reflections on 'steering-from-below'). *Forum on «The organization of Ministries of Education*. París.
- Aguerrondo, Inés. (2001b). *Formación de docentes para la innovación pedagógica*, en Cecilia Braslavsky, Inés Dussel y Paula Scaliter (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. (pp.27-35). Ginebra: UNESCO-OEI.
- Aguerrondo, Inés. (2007). *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa*. *RBPAE*, 23(3) 463-481. Buenos Aires, IPE- UNESCO. Recuperado el 8 de julio de 2019. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19143/11144>
- Aguerrondo, Inés. (2008). *La Escuela Inteligente en el Marco de la Gestión del Conocimiento*. Recuperado el 18 de marzo de 2019. <https://es.scribd.com/document/342410859/Aguerrondo2008LaEscuelaInteligente-en-El-Marco-de-La-Gestion-Del-Conocimiento>
- Aguerrondo, Inés.(2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. *IBE/UNESCO Working Papers on Currículo Issues*, 8, s. d. Recuperado el 19 de julio de 2019. <http://www.ibe.unesco.org/en/services/publications/ibe-working-papers.html>
- Aguerrondo, Inés y Xifra, Susana. (2002). *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- ANEXO - RESOLUCIÓN N.º 2457-MEGC/14. (2014). «2014, Año de las letras argentinas. *Boletín Oficial Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. 4426, 65-67. Recuperado el 6 de agosto de 2019. <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/20140627.pdf>
- Angulo, José Félix. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo, en José Félix Angulo y Nieves Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículo* (pp. 357-368). Madrid: Aljibe.
- Báez de la Fe, Bernardo Francisco. (1994). El movimiento de escuelas eficaces, Implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. Recuperado el 8 de julio de 2019. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a04.htm>

- Ball, Stephen J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Londres: Routledge.
- Barraza Macías, Arturo (2007a), *Análisis Conceptual Del Término Innovación Educativa*. Recuperado el 24 de marzo de 2019. http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/analisis_conceptual_innovacion.pdf
- Barraza Macías, Arturo. (2007b). La Gestión de los procesos de Innovación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 6, s. d.
- Barraza Macías, Arturo. (2007c). *Estrés académico: un estado de la cuestión*. Recuperado el 2 de mayo de 2019. <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-232-estres-academicoun-estado-de-la-cuestion.pdf>
- Barraza Macías, Arturo. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Braslavsky, Cecilia.(1997). Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas, en Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Mario Giannoni (comps.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Braslavsky, Cecilia. (1999). *Re-haciendo escuelas, hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, Cecilia. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado el 7 de febrero de 2019. file:///E:/workana%202017/Nueva%20carpeta/federico/nuevodiez_factores_educacion_calidad_siglo_xxi_braslavsky.pdf
- Brunner, José Joaquín. (2000). *Educación y escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. PREAL, 1*. Santiago de Chile. Recuperado el 8 de julio de 2019. https://200.6.99.248/~bru487cl/files/PREAL_doc.pdf
- Buchelli, Gerardo Antonio. (2009). Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte. *Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR*, 85, 17-38.
- Cayulef Ojeda, Claudia del Pilar. (2007). El liderazgo distribuido: una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, Vol. 5, No. 5e
- Cere. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Colom Canellas, Antonio Juan. (2002a). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Colom Canellas, Antonio Juan. (2002b). Para una teoría tecnológica de la educación. Fundamentos y epistemología [en línea]. *Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.* 33,13-27. Recuperado el 6 de marzo de 2019. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5569/4992>
- Coll, César y otro. Martín Elena. Mauri, Teresa. Miras, Marian. Onrubia, Javier. Sole, Isabel. Zabala, Antoni. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Editorial Graó.
- Contreras, Jordán Ricardo. (2005). El constructivismo y el aprendizaje de los conceptos: relevancia de las perspectivas del sujeto y de la función del docente. Trabajo de ascenso. Universidad Nacional Abierta. Caracas. Recuperado el 14 de mayo de 2019. <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t6633.pdf>
- Contreras, Jordán Ricardo. (2008). La mediación de las madres en los procesos de enseñanza de lectura en escuelas públicas semi-rurales. *Una investigación 2009*, 1(2),49-61. Recuperado el 14 de mayo de 2019. http://biblo.una.edu.ve/docu.7/gilb@r/pages/buscar.php?base=anali&Expresion=la*mediaci%F3n*de*las*madres&inicio=1&fin=25
- Dussel, Inés. (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios* [Informe preliminar de investigación]. Buenos Aires: FLACSO Mimeo.
- Elmore, Richard. (1990). *La reestructuración de las escuelas, la siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, Fernando. (1992). Nuevos principios para un mundo empresarial en cambio. *Revista Estudios Públicos*,47, s. d. Recuperado el 8 de julio de 2019. https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184358/rev47_flores.pdf
- Filloux, Jean Claude. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fullan, Michael. (1991). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Mexico: Trillas. Recuperado el 19 de diciembre. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fuller, Bruce, Gorman, K., y Edwards, John. (1986). School Quality and Economic Growth in Mexico. *The Quality of Education and Economic Development: a World Bank Symposium* en Stephen P. Heyneman y Daphne Siev White(edits). (pp.7-16). Washington: Banco Mundial.
- Gardner, Howard. (1991). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Glasserman-Morales, Leonardo David; Gavotto-Nogales, Omar Iván y Ramírez-Montalvo, Nélida. (2016). *El papel de la gestión del director escolar en el programa Mi Compu.Mx*. México: Education in the Knowledge Society.

- Gluz, Nora. (2006). *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza* (pp.17-48) Buenos Aires: Aiqué.
- Gvirtz, Silvina, Abregú, María Victoria, y Paparella, Carla. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Hernández Pino, Yoli Marcela. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 38-52. Recuperado el 8 de julio de 2019. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/654/1187>
- Hernández de la Torre, Elena y Medina Herasme, Raulina. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 499-512. Recuperado el 29 de junio de 2019. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Hopkings, David, West, Mel, y Ainscow, Mel. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. Londres: David Fulton Publishers Ltd.
- Ingram, Rick E. (1990). Self-Focused Attention in Clinical Disorders: Review and a Conceptual Model. *Psychological Bulletin*, 107, 156-176. Recuperado el 29 de junio de 2019. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.156>
- Jørgensen, Marianne, y Phillips, Louise. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Londres: SAGE Publications.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Konpalabra. (2018). Las habilidades comunicativas ¿qué son? Instituto de Humanidades. Recuperado el 8 de julio de 2019. <https://konpalabra.konradlorenz.edu.co/2016/04/las-habilidades-comunicativas-qu%C3%A9-son.html>
- Khun, Thomas. (1998). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lafuente López, Ramiro. (2001). *Sobre el análisis y la representación de documentos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lowi, Theodore J. (1996). Políticas públicas, estudios de caso y teoría política, en Luis F. Aguilar Villanueva (ed.). *La hechura de las políticas*, (pp. 89-100). México: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editor.
- Mancebo, María Ester. (2009). Las políticas de inclusión educativa: una nueva mirada sobre un viejo problema. *Seminario Reforma del Estado y políticas públicas en Chile y Uruguay: enfoques analíticos e instrumentos de gobierno*.

- Marcelo, Carlos. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-45.
- Marchesi, Álvaro. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.23,135-163.
- Marciá Barber, Carlos. (2007). Perspectivas sobre la innovación en periodismo. *XXIII Congreso Internacional de la SEP (UMH)*.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2002). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes S. A.
- Meyer, C; Schwager, A. (2007) *Comprendiendo la experiencia del cliente*. Harvard Business Review Vol. 85 (2): 89-99. ISSN 0717-9952.
- Monarca, Héctor y Fernández-González, Noelia. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233.
- Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana/UNESCO.
- Murillo Torrecilla, Javier F. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar, en Javier F. Murillo Torrecilla (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Namo de Mello, Guiomar. (1992). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.). *La gestión pedagógica de la escuela*. (pp. s. d.) Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- OECD. (2006). Alternative Models for Learning and Innovation Mérida. *Mexicoon*(Junio), 14-16. Recuperado el 29 de junio de 2019. <http://www.oecd.org/mexico/ceri-schoolingfortomorrowalternativemodelsoflearningandinnovation.htm>
- OECD. (2006). *Education at a Glance*. Recuperado el 29 de junio de 2019. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/37376068.pdf>
- Ortega Ruiz, Pedro y Mínguez Vallejos, Ramón. (2007). *La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Innovación Educativa*. Serie Herramientas de Apoyo para el trabajo docente. Lima: Cartolan.
- Pérez Serrano, Gloria. (1994). *La investigación cualitativa (I y II)*. Madrid: La Muralla.
- Perkins, David. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Piaget, Jean. (1954a). *The construction of reality in the child*. Londres: M. CookTrans.

- Reimers, Fernando. (2000). Educación, desigualdad y opciones de políticas en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23,21-50.
- Ríos Muñoz, Daniel y Reinoso Hernández, Jocelyn. (2008). *Proyectos de Innovación Educativa*. Santiago: Facultad de Educación Universidad de Santiago de Chile.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Rodríguez Palacino, Fredy. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 6, s. d. Recuperado el 8 de julio de 2019. https://www.researchgate.net/publication/28184316_Competiciones_comunicativas_aprendizaje_y_ensenanza_de_las_Ciencias_Naturales_un_enfoque_ludico
- Romero, Claudia. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1) s. d.
- Romero, Claudia. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Rossi, Mariana y Grinberg, Silvia. (1999). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ruiz, Magalys. (2014). *Innovación educativa y competencias que transforman*. Cuba Consultado el 12 de junio de 2019. http://www.cca.org.mx/portal_2/files/congreso2014guadalajara/Innovacion_Educativa_Competencias.pdf
- Sabino, Carlos. (1996). *Metodología de la investigación*. Caracas: Lumen.
- Samaja, Juan. (1994). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sayago, Sebastián. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Moebio*,49(1) s. d. Recuperado el 7 de julio de 2019. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717554X201400010001&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Schriewer, Jürgen. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.
- Sotolongo Codina, Pedro Luis y Delgado Díaz, Carlos Jesús. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tamayo, Mario. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Noriega Editores.

- Taylor, Steve. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, Sergio. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Tobón, Sergio; Pimienta Prieto, Julio H. y García Fraile, Juan Antonio. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Education.
- Torres Santomé, Jurjo. (1998). Las razones del currículo integrado. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado* (pp. 29-95). Madrid: Morata.
- UDESA (2019). ALLI. <https://udesa.edu.ar/noticias/presentaron-la-investigacion-sobre-el-programa-directores-lideres-en-accion>
- UNESCO. (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo: La Educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Recuperado el 23 de junio de 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248526>.
- Volóshinov, Valentín N. y Bajtin, Mijaíl. (1998). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Ensayo sobre Freud*. Buenos Aires: Almagesto.
- Weinstein, José y Muñoz, Gonzalo. (2017). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela*. Ediciones Universidad Diego Portale

ANEXO

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Entrevista

Entrevista realizada a cuatro directores de escuelas participantes del Programa de Innovación Pedagógica

1. ¿Cuál es su puesto en la escuela y cuánto tiempo tiene de servicio en conducción?
2. ¿Cuál fue su motivación para participar del Programa Escuelas de Innovación Pedagógica?
3. ¿Cuál ha sido la experiencia en la participación en el Programa de Innovación Educativa?
4. ¿Cómo definiría una escuela de Innovación Educativa?
5. ¿Qué aspectos relevantes en materia de innovación pudieron observar durante su viaje?
6. ¿Sobre qué indicadores basaron la determinación de la necesidad de una innovación educativa?
7. ¿Qué propuestas de innovación han plasmado en el Proyecto Escuela para fortalecer el aprendizaje de sus alumnos?
8. ¿Qué recursos requerirían sus instituciones a fin de propiciar la innovación educativa?
9. ¿Cuáles han sido los logros y obstáculos más significativos de los alumnos con la implementación de este programa al momento de evaluar el Programa?
10. ¿Cómo fueron las intervenciones de sus autoridades referidas a la propuesta de innovación durante el desarrollo del Programa EIA?

Observación en la Escuela

Dimensión organizacional: el entorno

INDICADORES
<p>El entorno, las paredes y la disposición de ciertos elementos y mensajes escritos hablan de quienes habitan ese lugar, dan cuenta de concepciones y posicionamientos político ideológicos, filosóficos y pedagógicos,</p> <p>Las carteleras; ¿Qué informan? ¿A quiénes informan? ¿Tienen en cuenta a los destinatarios?</p>
<p>Mantiene una comunicación fluida con y valora la participación activa de las familias y la comunidad local.</p> <p>Crea y mantiene relaciones virtuosas con otras instituciones educativas, organismos gubernamentales y no gubernamentales.</p> <p>Se encuentra abierta al aporte de expertos en educación.</p>
<p>Ejerce un liderazgo democrático orientado al aprendizaje.</p> <p>El foco en el aprendizaje está presente en el discurso y en las prácticas.</p> <p>Recaba evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Relaciona las evidencias recabadas con el foco en el aprendizaje que tiene la escuela.</p>
<p>Tiene una estructura de equipo clara.</p> <p>Trabaja de modo colaborativo.</p> <p>Tiene equipos que trabajan para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.</p>
<p>Manifiesta altas expectativas sobre todos los estudiantes.</p> <p>Valora la heterogeneidad de los estudiantes: saberes previos, motivaciones, emociones y estilos de aprendizaje.</p> <p>Crea y valora entornos de aprendizaje dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela.</p> <p>Promueven variados procesos de aprendizaje: comunicación en estrella y radial, reflexión y análisis de modo individual, asimilación y procesamiento de manera compartida, producción individual o grupal, etc.</p> <p>Utiliza variados recursos de aprendizaje: físicos (edificios, instalaciones, infraestructura) y materiales.</p>
<p>Enseñanza dialógica entre alumnos</p> <p>Comunidades de práctica de alumnos</p> <p>Comunidades de práctica de docentes</p> <p>Comunidades de práctica de directivos</p>

<p>Visitas de especialistas de diversos temas a la escuela y realizan actividades de aprendizaje para alumnos y/o docentes</p> <p>Padres y agentes de la comunidad ídem</p>
<p>Existen oportunidades de aprendizaje remoto o en entornos virtuales.</p>
<p>Organiza el aprendizaje en menor cantidad de períodos, pero de mayor duración.</p> <p>Organiza el calendario escolar para poder dar lugar a metodologías colaborativas y a planes de aprendizaje individuales.</p> <p>Asigna en el cronograma tiempo libre para promover en los estudiantes procesos de aprendizaje activos e independientes (demorar o acelerar procesos).</p> <p>Asigna tiempos especiales con fines específicos.</p>
<p>Recurre a la amplitud de los espacios para activar el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Se usan espacios ‘alternativos’ (ejemplo pasillos) para trabajo de grupos pequeños</p> <p>Plantea poca demarcación entre docentes y estudiantes, no existe un ‘frente de la clase’ sino áreas que promueven el aprender haciendo</p> <p>Promueve la apertura y la fluidez en la movilidad y las interacciones.</p> <p>Prioriza la luminosidad y la transparencia y claridad en los materiales.</p>
<p>Agrupar a estudiantes de diferentes edades como un estímulo para aprender e incentivar el trabajo con la diversidad.</p> <p>Agrupar a estudiantes en pequeños grupos dentro de un mismo grupo para aumentar el compromiso y la colaboración.</p> <p>Agrupar grupos de estudiantes de diferentes edades en forma permanente o esporádica.</p> <p>Establece ‘familias’ de estudiantes de diferentes edades para promover la colaboración entre ellos.</p>
<p>Los docentes trabajan de manera colaborativa: enseñan de manera conjunta y comparten sus prácticas, reflexiones y aprendizajes.</p> <p>Los Proyectos y las actividades de aprendizaje se elaboran de manera conjunta con el aporte de diferentes perspectivas pedagógicas.</p> <p>Los docentes se agrupan y separan en coherencia con el agrupamiento de los estudiantes y sus objetivos de aprendizaje.</p> <p>Los docentes se agrupan para atender a los estudiantes de modo diferenciado.</p>

Recursos

15.1 Tecnológico

15.2 Materiales

15.3 Humanos: Maestros de Apoyo, parejas pedagógicas, Asistentes

¿Qué información seleccionar? ¿De qué fuentes obtenerla? ¿Cómo utilizarla y para qué?

Las aulas

Los niños están ubicados:
2.1. En forma individual
2.2. Están distribuidos en grupos pequeños o grandes que favorecen la comunicación, la interacción y la participación
Las propuestas de la clase contemplan:
3.1. A un docente con postura tradicional, verdadero protagonista del proceso siendo la que transfiere los conceptos a los alumnos y éstos se convierten en pasivos y receptores
3.2. Un rol docente orientador que estimula el buen desenvolvimiento de los chicos, creando un clima dinámico y participativo.
3.3. El maestro conduce el aprendizaje de sus alumnos en forma homogénea quedando preguntas sin ser contestadas a satisfacción de algunos niños.
3.4. A un maestro que respeta los distintos ritmos de aprendizajes dando espacio a todos, facilitando la formulación de preguntas y donde los más rápidos pueden avanzar de acuerdo a sus necesidades...
3.5. A un docente que evita la aparición del error y el conflicto
3.6. El maestro confronta la problemática de los niños aprovechando el error como parte del proceso de construcción del aprendizaje, reformulando hipótesis (contrapropuestas)
ARTICULACIÓN CON EL CONTEXTO Otras modalidades y niveles de Educación. Organizaciones de salud, barriales.

LENGUAJE: (Oral y escrito) «El lenguaje usado por la docente...».

Adecuado al nivel evolutivo > dicción clara y correcta > exento de vulgaridades -< grafismos legibles > sin errores ortográficos, ni de construcción.
DINÁMICA: «Produce un clima de trabajo en el que asume un papel...».
Conductor – Tensionado – Estereotipado – Que impone – Crea dependencia – Deja hacer.
Orientador – liberador – Motivador – Orientó el hacer – movilizador – Suscita cohesión – modera los impulsos.
COMUNICACIÓN: «El docente establece con sus niños una comunicación...».
Unidireccional - Rígida – Controlada – Pasiva – Inhibida
Multidireccional Flexible – Espontánea – Activa – Cálida – Afectiva
Soslaya las necesidades y elude los conflictos. Deja de lado algunas intervenciones de los alumnos. Responde sólo aquello que le interesa. No atiende el emergente.
Atiende las necesidades de c/u y asume los conflictos. Sabe escuchar y es hábil para responder
Elude preguntas y las enseñanzas ocasionales
Aclara dudas y aprovecha las enseñanzas ocasionales
Tuvo dificultades para controlar sus impulsos y los del grupo... Hubo momentos de tensión donde el maestro...(relatar el hecho)
Es capaz de mantener una actitud pareja, serena, controlada. Supo transmitirlo a sus alumnos.
Los alumnos se mantienen en el espacio del aula
Los alumnos pueden circular por otros espacios de la escuela
Libertad de circulación dentro de un esquema organizado
Se concreta excediéndose o restringiéndose
Se concreta de acuerdo a los plazos previstos
Poco claras. Restringiendo la iniciativa.
Ordenes - Elevadas para el nivel – Ambiguas – Mensajes contradictorios
12.2. Claras - Formuladas sobre requerimientos – Adecuadas al nivel - Concisas – Precisas
Acentúan contestaciones afirmativas o negativas - Sugerían las respuestas – Implicaban la respuesta – Conducían el desarrollo de las actividades
Permitían la recreación de los contenidos - la amplitud de criterios - una nueva hipótesis - juicios de valor - apreciaciones personales – actitudes críticas
son operativos pues no están de acuerdo a la propuesta del D.C.:

son de aplicación en la vida diaria
partió de aprendizajes anteriores
partió de la historia individual promueven la participación
apelan a la memoria
son un fin en sí mismos.

Dimensión epistemológica: «El Proyecto Escuela»

INDICADORES
<p>DIAGNÓSTICO Existe un problema focal descrito claramente que puede ser abordado por la escuela.</p> <p>Definición unívoca del problema focal consensuado y recortado</p> <p>Diferentes fuentes de información</p> <p>Aparecen variables e hipótesis explicativas. Relaciones causales</p> <p>Aparece el campo de acción directa y el contexto diferenciados</p> <p>Aparece el Mapeo</p> <p>PROPÓSITOS. Aproximación a la imagen-objetivo</p> <p>Ayuda a la calidad general del sistema educativo.</p> <p>LÍNEAS DE ACCIÓN. Formulación de líneas de acción estratégicas.</p> <p>Correspondencia con los propósitos.</p> <p>Se prevén espacios de intercambio y discusión</p> <p>Se contempla la capacitación docente</p> <p>Potencia la capacidad educativa de otros actores.</p> <p>Articula la equidad promoviendo que cada escuela responda a la diversidad de sus estudiantes.</p> <p>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN</p> <p>Existen instrumentos de Seguimiento y Evaluación del PE</p> <p>Aparecen reformulaciones durante el proceso.</p> <p>ROLES</p> <p>Se definen roles y responsables.</p>

Ayuda a la unidad de sistema coordinando el trabajo de las escuelas para que formen equipos.

Trabajan en equipo

TIEMPO

Se definen cortos, medianos y largos plazos.



Universidad de
San Andrés