



Universidad de
San Andrés

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

TRABAJO DE GRADUACIÓN

Innovación en el pueblo: Estudio de caso de un proceso de transformación en
una escuela secundaria

Autora: Sofía Obejero

Legajo: 29119

Mentor: Axel Rivas

Buenos Aires, 22 de diciembre de 2021

ABSTRACT

La presente investigación documenta y analiza la transformación de una escuela secundaria en un pueblo pequeño ubicado en la Provincia de Santa Fe. Principalmente se centra en el contenido de la innovación y el proceso de cambio mediante el uso de la metodología de estudio de caso. Se realizaron entrevistas a docentes, al director y se examinaron documentos que evidencian las etapas de implementación. A grandes rasgos, se concluyó que esta transformación se pudo llevar a cabo gracias a un fuerte liderazgo, mucho trabajo con el equipo, la comunidad y un sentido compartido por todos los actores involucrados.



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

Cuánto más fácil es trabajar con otros, abrirse a la mirada externa, recibir opiniones, ideas, sugerencias, apoyo. Más aún en estos trabajos que tienen la fama de ser “tan densos” y complejos. Durante la elaboración de esta tesis tuve la suerte de contar con referentes a los que les quiero expresar mi total gratitud.

Axel Rivas, gracias por acompañarme en este proceso de escritura, por tu confianza y por brindarme herramientas teóricas para lograr un mejor análisis. Gracias por ser una de las personas más inspiradoras en mi carrera y por transmitirme la importancia de absorber conocimiento, experiencia, “ser esponja”, tanto dentro de la universidad como en la vida profesional.

Inés Aguerro, gracias por “prestarme tus ojos” y compartirme tu mirada aquella vez que visitamos la escuela que estudié en este trabajo. Gracias por escucharme tanto e invitarme a pensar y preguntarme nuevas inquietudes. Me sumergiste en un nuevo mundo, el de la “complejidad” y me hiciste sentir capaz de construir mi propia mirada.

A mis compañeros de ruta de la Licenciatura, gracias por el apoyo durante estos años, por aprender juntos y enseñarme la riqueza de pensar con un otro.

A Gachy Capelletti por contagiar tanta pasión, acompañarme y enseñarme que la forma es contenido.

A Ariel Rotondo, director de la escuela estudiada, por abrirme las puertas, mostrarse tan dispuesto a ayudarme. También a los docentes entrevistados, por su predisposición.

Por último, a mi familia, por la paciencia en este proceso de altibajos y por mostrarme su apoyo incondicional en todo momento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
<i>Planteamiento del problema</i>	6
<i>Objetivos</i>	8
CAPÍTULO 1: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	10
<i>¿Por qué innovar?</i>	12
<i>¿Cómo innovar?</i>	15
<i>¿Innovar implica cambiar, reformar o mejorar?</i>	18
METODOLOGÍA	19
CAPÍTULO 2: ESTUDIOS PREVIOS	22
<i>Una mirada global: ¿Qué se ha investigado en el mundo sobre la innovación y transformación de la escuela secundaria?</i>	23
<i>Una mirada nacional: ¿Qué se investigó en nuestro país en términos de innovaciones educativas en el nivel medio?</i>	27
CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZANDO EL CASO DE ESTUDIO	32
<i>Escuela Secundaria en Argentina</i>	32
<i>Provincia de Santa Fe</i>	34
<i>Pueblo Santa Teresa</i>	36
CAPÍTULO 4: EL CASO DEL INSTITUTO SUPERIOR J.M. ESTRADA	38
<i>¿Cómo era la escuela antes del cambio?</i>	38
<i>Cambios curriculares</i>	41
<i>Comunicación</i>	44
<i>Estrategias de enseñanza</i>	45
<i>Evaluación</i>	49
<i>Principales efectos</i>	50
CAPÍTULO 5: CÓMO FUE EL PROCESO DE INNOVACIÓN	55
<i>Inspiraciones</i>	55
<i>Planificación</i>	57
<i>Relación con la normativa vigente</i>	65
<i>Implementación</i>	66
<i>Cómo se sostiene la propuesta</i>	70
CONCLUSIONES	73
<i>Posibles limitaciones</i>	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

INTRODUCCIÓN

En la Argentina desde hace tiempo se discute la necesidad de introducir mejoras en la educación, especialmente en el nivel medio. En el año 2006, desde Nación se asumió la responsabilidad de que todos los jóvenes del país completen el nivel secundario haciéndolo obligatorio (Ley N° 26.206). Por más que aumentó el acceso a este nivel, estadísticas muestran que en los últimos veinte años aproximadamente un 50% de jóvenes cuentan con dificultades para permanecer y finalizar la escolaridad. De los que finalizan, solo el 27% logra hacerlo en tiempo y forma. (Cardini y D'Alessandre, 2019).

Según los datos estadísticos de las pruebas Aprender de 2016 se interpretó un escenario de crisis educativa ya que aproximadamente 70% de los alumnos de secundaria no alcanzaban los resultados de las operaciones básicas de Matemática y Ciencias Naturales. Esto demuestra una alarmante situación en torno a la enseñanza en nuestro país. Sumado al factor del abandono y rezago escolar, casi el 40% de los estudiantes en la Provincia de Buenos Aires no logra alcanzar el último año de secundaria. Es por esto que **la escuela secundaria obligatoria es un desafío para el sistema educativo.** (Steinberg, 2014: 123)

La tasa de escolarización de los habitantes de la nación que se encuentran entre los 13 y 17 años ha incrementado desde los 2000 (EPH, INDEC). Mientras que un 90% estaba escolarizado en ese año, se demuestra que para el 2017 un 94% lo ha alcanzado. Es así como se llega a niveles cercanos a la completa universalización del nivel medio. Sin embargo, datos de la misma fuente reflejan que en el mismo periodo hay un aumento del 3% en las cifras de repitencia y con respecto al abandono, este se redujo, para los 3 últimos años de secundaria un 4% aproximadamente, pero creció el abandono temprano. Se evidencia que existen dificultades para garantizar mejores condiciones en las que se desarrollan las trayectorias escolares de los adolescentes (Pulfer, 2017)

Cardini y DAlessandre (2019) demuestran que en estas últimas décadas hubo intentos de mejoras que apuntaban a la transformación de la secundaria y en algunos casos en particular con resultados exitosos. Estos últimos se dieron a nivel provincial pero articulados con la normativa nacional mediante el establecimiento de propuestas alternativas. Como por ejemplo, en Córdoba, la iniciativa de las “escuelas del Programa Avanzado en Educación Secundaria” (PROA) que tienen como objetivo atraer a jóvenes para que puedan finalizar el secundario y

ya han demostrado el impacto positivo en la provincia. Es importante mencionar que los estudios que analizan estas experiencias están centrados en las políticas educativas.

Por su parte, desde FLACSO se han realizado investigaciones con respecto a la innovación en escuelas secundarias con el fin de reflejar prácticas concretas de enseñanza en el aula. Una de ellas es un estudio de seis escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de diverso público pero que tienen condiciones institucionales innovadoras para las asignaturas de Lengua y Biología (Sardi, Tiramonti y Ziegler, 2017). A partir del mismo se han identificado prácticas de enseñanza alternativas a los modos más tradicionales. También se revela una necesidad de acompañar a estos docentes en la construcción de estrategias innovadoras.

Pero más allá de lo indagado desde FLACSO, no mucho más se ha investigado sobre las experiencias que logran de manera efectiva producir mejoras significativas en el nivel secundario. A nivel de las escuelas, hay muchas experiencias interesantes y el propósito de esta tesis es **aprender del nivel más micro** porque muchas veces se le otorga responsabilidad a lo macro, a las normativas o al estado para generar un cambio y cada vez hay más ejemplos alrededor del mundo de innovaciones que empiezan dentro de la institución.

La presente investigación, abordará **cómo se implementa una propuesta innovadora en una escuela secundaria (Instituto Superior Estrada) en la Provincia de Santa Fe dentro de la normativa vigente**. Se partirá de la hipótesis de que la solución a estos desafíos que presenta el nivel medio radica en la innovación pedagógica y organizacional. Este trabajo busca demostrar que es posible transformar las prácticas de enseñanza desde la institución contemplando la normativa vigente.

Este problema está vinculado con las escuelas de nivel secundario y aquellos cambios que tienen el potencial de reducir el abandono escolar y mejorar el rendimiento de los alumnos. A grandes rasgos, las modificaciones en la escuela analizada fueron a nivel curricular dentro de la misma institución y han logrado generar cambios profundos en el aprendizaje de los alumnos. Antes del cambio de sistema más del 80% de los alumnos no sabía qué hacer al egresar del secundario. A partir de los resultados de las evaluaciones Aprender 2017 se evidencia que ahora el 88% sabe la carrera que quiere seguir, y más del 80% considera interesantes los contenidos que recibe. Además, fuentes oficiales demuestran que no solo ha bajado la deserción en el caso a estudiar, sino que también se han ubicado sobre la media nacional en las pruebas Aprender.

El análisis de la implementación del cambio en el caso estudiado podría servir como modelo para escuelas que estén en camino a generar cambios más profundos. Esta institución es un ejemplo de transformación educativa con resultados positivos. Es relevante analizar y profundizar en la implementación de los cambios pedagógicos que se realizaron en esta institución en particular buscando estar en coherencia con lo que las normativas planteaban. De esta manera, esta tesis podría ser un material que directores de otras escuelas de la provincia utilicen para pensar, gestar un proceso de innovación y generar un impacto en los aprendizajes de los jóvenes.

Planteamiento del problema

El caso estudiado se inserta dentro del nivel medio del sistema educativo argentino. A modo de caracterización de dicho nivel se tomarán en cuenta tres patrones básicos propuestos por Terigi (2008) que se encuentran interrelacionados y son muy difíciles de modificar sumado a los aportes de Gorostiaga (2012), quien estudia la historia de la escuela secundaria. Luego, se analizarán perspectivas de otros autores acerca de la crisis de la escuela secundaria.

En primer lugar, la **clasificación de los currículos** aparece muy fuerte, es decir, los límites entre contenidos están establecidos y organizados en unidades curriculares. A su vez, la división del conocimiento que representan las asignaturas de la escuela secundaria se corresponde con la organización del saber propio de finales del siglo XIX; por lo cual el currículum de la escuela secundaria afronta además una condición de anacronismo.

En segundo lugar, el principio de **designación de los profesores por especialidad**. Esta característica tiene que ver con que el currículum está clasificado, por lo tanto, los docentes son especializados para dar cada asignatura.

En tercer lugar, **la organización del trabajo docente por horas de clase**. Dado que se estructura el contenido a enseñar en la lógica del currículum mosaico, se designó a los docentes por horas de clase a dictar. El hecho de que los docentes estén a cargo de varias horas cátedra muchas veces genera consecuencias graves como el ausentismo docente y la rotación del personal.

Gorostiaga (2012) al describir la historia de la escuela secundaria identifica una tensión en el momento de su expansión masiva y el **patrón de selectividad** que caracterizaba este nivel. Sumado a esto, Giovine y Martignoni (2011) describen esta tensión señalando que la matriz de

origen del secundario se encuentra acorde a un patrón de normalidad compuesto por un currículum mosaico y enciclopedista, una organización rígida y un modelo de alumno.

En cuanto a la evaluación del rendimiento de los alumnos en el nivel medio, según los datos de las evaluaciones Aprender 2016, a nivel nacional, un 68,8% de los alumnos obtuvieron un desempeño en matemática por debajo del nivel básico. En lengua esta proporción fue menor, del 37,5%. A nivel internacional, un Informe de Resultados PISA (2018) muestra que, a grandes rasgos, los resultados de aprendizaje están por debajo del promedio general (Ministerio de Educación, 2019). En Lectura un 52,1% de los alumnos alcanzaron el Nivel 1 o se encuentran por debajo de éste. En Matemática, la situación es similar, el 40% de los alumnos se encuentran debajo del nivel 1.

Así como reflejan los números, **más allá de la ampliación de la matrícula, no se han registrado cambios sustantivos en la calidad educativa.** Esto demuestra que el formato actual no está funcionando y que es de suma importancia implementar cambios. Cardini y D'Alessandre (2019) y Gorostiaga (2012) describen esta crisis actual que atraviesa la escuela secundaria caracterizada por la desigualdad. En sintonía con Terigi (2008) destacan que el principal factor es la **dificultad de que la escuela media lidie con la diversidad del alumnado** por cuestiones estructurales. Por cómo está la estructura actualmente no es posible garantizar trayectorias alternativas que garanticen el aprendizaje en más estudiantes.

A su vez, ante esta alarmante situación, Terigi (2008) sostiene que se podría implementar un currículum con asignaturas más globales e integrales y así interrumpir la tradicional clasificación de los planes de estudio. Pero es fundamental que se tenga en cuenta que son los docentes quienes las dictan y estos han sido formados por lo general para enseñar una asignatura específica. Sería importante plantear capacitaciones para estos docentes. En palabras de la autora,

el tipo de cambio que se requiere en el nivel secundario de nuestro país involucra una transformación profunda en el formato escolar que asumió históricamente el nivel, y que esa clase de transformación es extremadamente difícil, tanto que ha sucedido unas pocas veces en la historia de la educación general (Terigi, 2004, p.14).

Pero, ¿por qué es tan difícil cambiar? Como ya se mencionó, en este nivel, hay tres características que forman un patrón organizacional y están muy establecidas y a la vez criticadas. Ellas son: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los

profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase. El problema radica en cómo hacer para generar el cambio, qué tipo de estrategias utilizar a la hora de innovar.

Ahora bien, ¿por qué es importante innovar? Innovar implica generar cambios profundos y sustanciales en una institución para mejorar la calidad educativa (Rivas, 2016). Pero es necesario que las innovaciones se realicen dentro del marco normativo vigente y allí muchas veces las escuelas encuentran obstáculos. Por eso, el caso de la escuela de Santa Fe podría servir como modelo para implementar innovaciones en escuelas similares o en políticas educativas.

En cuanto a la elección del caso de estudio provincial, se parte de la base que “la República Argentina es un país federal, por lo tanto, cada una de las Provincias y el distrito autónomo de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) tienen a cargo la gestión de las escuelas de los niveles y modalidades de la educación obligatoria” (Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en 2006). A su vez, Narodowski (2016) señala que el problema del abandono escolar de escuela media en la Argentina es un problema que alcanza una escala nacional. Sin embargo, destaca que las escuelas estatales son las que exhiben niveles más altos de abandono, en comparación con las de gestión privada.

Ante la situación de amplios desafíos a nivel nacional, en la que hay una urgencia por introducir caminos transformadores, es interesante observar y analizar a la Provincia de Santa Fe y este caso en particular para tomar ideas. Esta escuela ha registrado que las consecuencias a partir de la implementación de innovaciones son sumamente positivas y han mejorado sustancialmente el rendimiento de los alumnos, así como sus motivaciones personales. También bajó la deserción y la escuela se ubicó arriba de la media nacional en las pruebas Aprender (2017).

Objetivos

El objetivo del presente trabajo de investigación es analizar cómo se implementa una propuesta de cambios profundos de enseñanza en una escuela secundaria en la provincia de Santa Fe considerando el proceso de diseño, las reformas realizadas en el proyecto institucional y el rol asumido por los docentes.

En específico, se busca:

1. Analizar el contenido de la innovación educativa y documentar el proceso de cambio para que pueda ser conocido por docentes y especialistas del país.
2. Profundizar en el proceso de cambio realizado teniendo en cuenta los principales actores involucrados, tipo de liderazgo y cuál fue la teoría de cambio.

En cuanto a la organización del trabajo, en el capítulo 1, se realizará una aproximación teórica a algunos conceptos centrales para el análisis. A continuación, se plasmará lo que se investigó sobre la implementación de innovaciones en escuelas de nivel secundario alrededor del mundo y en nuestro país. Luego, en el capítulo 3 se presentará el contexto del caso de la escuela que se va a analizar. Desde cuestiones vinculadas a la escuela secundaria y su historia en Argentina dado que la escuela que sirve de base para el desarrollo de esta tesina se ubica en este nivel hasta algunos rasgos de la Provincia de Santa Fe de Argentina para ambientar el análisis.

En el capítulo 4 se profundizará en el contenido de la innovación, esos aspectos que se fueron modificando a lo largo del tiempo complementando la perspectiva del director, docentes y documentos institucionales. En el próximo capítulo, se analizará el proceso de cambio que atravesó la escuela en cuestión desde la teoría de cambio, los actores involucrados (alumnos, docentes, familias), el tipo de liderazgo y los dispositivos pedagógicos que permitieron el proceso. Finalmente, se plasmarán las principales conclusiones del trabajo y las posibles limitaciones.

CAPÍTULO 1: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Este trabajo gira en torno al concepto de **innovación educativa**. En esta sección intentaremos abordar las siguientes preguntas: ¿qué es la innovación educativa? ¿por qué innovar?, ¿cómo hacerlo? e ¿innovar implica cambiar, reformar o transformar?

¿Qué es la innovación educativa?

Para comenzar, tal como señala Poggi (2011), es muy difícil definir el concepto debido a la multiplicidad de dimensiones que abarca. Por ejemplo, en la esfera de lo político aparecen diversas explicaciones según las posiciones y perspectivas de aquellos involucrados en la educación. La definición de este concepto fue cambiando a lo largo del tiempo y en especial en Latinoamérica.

Según los distintos momentos ha sido concebida como un proceso externo a la institución escolar en cuya definición intervienen expertos; o, por el contrario, como un proceso interno de la escuela, con fuerte participación y protagonismo de los docentes. (Poggi, 2011, p. 6)

En primer lugar, es interesante destacar esta diferenciación entre el **proceso externo e interno** de la escuela para el análisis de caso que se hará, dado que el mismo se enfocará en lo interno. Específicamente, lo externo se refiere al nivel del sistema educativo mientras que lo interno a lo que ocurre dentro de la institución. Sin embargo, tal como señala Aguerrondo (2002), estos procesos se solapan y están relacionados. Es aquí en donde es interesante traer a colación a Ball (1989) y el proceso de implementación de políticas públicas al que hace referencia. El autor señala que un proceso importante dentro de la puesta en marcha sería la traducción de lo que dice literalmente la política. Al fin y al cabo, termina dependiendo de cada docente y su creatividad y ganas de interpretar la política. Es así como terminan siendo los actores de la escuela los que “hacen” las políticas ya que le otorgan significado.

Por ende, Ball (1989) entiende que las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas. Por ejemplo, dentro del aula pueden poner sus propias reglas, como condiciones para aprobar una determinada materia, pero, estas cuestiones deben estar dentro del marco de la política establecida por el Ministerio de la Nación. Esto refleja la interrelación de la dimensión macro con lo micro a la que Aguerrondo (2002) hace referencia.

En segundo lugar, con respecto a la noción de innovación propiamente dicha, para este trabajo de investigación se van a tener como referencia las definiciones planteadas por Inés

Aguerrondo (2002) y Axel Rivas (2017). Desde una mirada más general, Aguerrondo (2002) sostiene que la innovación educativa es un proceso que implica un cambio de paradigma que guía hacia nuevas formas de hacer. Es interesante esta idea de proceso, a la que se va a hacer referencia cuando se abarque el cómo innovar. A partir de una perspectiva más específica, Rivas (2017) define a una **innovación educativa decisiva**, como

experiencias, proyectos o metodologías que pueden ser implementadas en una institución educativa para generar una poderosa apropiación del conocimiento por parte de los alumnos, movilizandole la voluntad, el deseo, la pasión de aprender. Las innovaciones decisivas buscan crear comunidades de aprendizaje y postulan principios de aprendizaje dialógico (Freire, 1996), pragmatismo democrático (Dewey, 1996) y educación para la comprensión (Perkins, 2010). (Rivas, 2017, p.9)

Desde este enfoque se tienen en cuenta aquellas cuestiones vinculadas a lo micro, lo que sucede en el aula y en la institución educativa. Se incluyen estrategias pedagógicas, a continuación se profundizará en dos de ellas: el aprendizaje cooperativo en comunidades y la enseñanza para la comprensión, dos pilares fundamentales del caso de la escuela en Santa Fe que se va a analizar.

En cuanto al **aprendizaje cooperativo**, así como Johnson y otros (1999) lo proponen, es una estrategia de enseñanza a partir de la cual se divide a los alumnos en grupos reducidos para que trabajen juntos y así maximicen su aprendizaje. De este modo, se distingue, por un lado, del aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y, por el otro lado, del aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos. A su vez, esta estrategia beneficia a los alumnos, ya que los ayuda a elevar sus rendimientos, a establecer vínculos positivos entre sus compañeros y les proporciona el ambiente para poder lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

Con respecto a la **Enseñanza para la Comprensión (E.P.C)**, este método forma parte de un marco conceptual para la enseñanza y el aprendizaje. Pero, ¿qué es comprender? Desde el enfoque de la E.P.C (Sáenz y Ferrari, 2012) plantean que es llevar a cabo una diversidad de acciones: explicar, demostrar, dar ejemplos, establecer analogías, generalizar, presentar el tema de otra manera. Por lo general, en la escuela, se evalúa la repetición de definiciones o explicaciones y, justamente, los autores sostienen que la comprensión no es la repetición sino

demostrar cómo comprendemos esa definición, por ejemplo diseñando una metáfora de un tema o brindando ejemplos.

¿Por qué innovar?

Por un lado, se ahondará en los conceptos de escuela, matriz educativa tradicional y gramática escolar contrapuestos a la era del conocimiento. Por otro lado, se conceptualizará la calidad educativa como aquello a lo que aspiran las innovaciones.

Se podría empezar por la noción de **escuela** que servirá para analizar posteriormente el rol de la innovación con respecto a este. Desde una aproximación teórica, Caruso y Dussel (1996) señalan que la escuela es una institución social y producto histórico. Tal como lo desarrolla Gélis (1984), la infancia no existió siempre y fue cambiando a lo largo del tiempo. Todas aquellas características que hoy naturalmente uno asocia a la infancia (dependencia, amor filial, obediencia, incompletitud, entre otras) surgieron en la Edad Moderna. Es aquí cuando se empieza a ver al niño como un ser incompleto, que necesita de custodia y cuidado. Esto hace que surja la necesidad de una institución que brinde custodia, en un tiempo y espacio de encierro determinado. Por un lado, se puede vincular esta idea con el componente de regulación artificial que describe a la institución como un dispositivo de encierro heredado del monasterio. Por otro lado, la idea que hace equivalente la categoría de alumno con la de infancia moderna (Pineau, 2001) engloba todo este proceso.

Otro punto a tener en cuenta es la religión y cómo ésta influyó en la creación de la escuela. Caruso y Dussel (2003) señalan la división del cristianismo europeo occidental como un gran impulso a la escolarización. Tanto el protestantismo como el catolicismo, con el objetivo de generar una posición de honda convincente, hicieron hincapié en el desarrollo de la escuela. Su foco estaba puesto en gobernar las almas y en convertir fieles. Gracias a Lutero, se crea la escuela elemental que enseñaba alemán, la Biblia y la palabra divina. Los jesuitas también hicieron un gran aporte. Cabe destacar que emerge en los siglos XV y XVI pero tomando como base las instituciones educativas medievales (Universidades). Todo esto generó el componente de matriz eclesiástica, esto es, lo que la escuela heredó del monasterio: encierro, el hecho de que no se conecta con el afuera, la separación con el exterior, entre otras.

Durante los siglos XVIII y XIX en contexto de la Revolución Francesa, se ve a la escuela con dos funciones concretas: formación del ciudadano nacional y contribución al desarrollo económico. Con respecto a estas dos funciones, Caruso y Dussel (1996) señalan que comienza

el “optimismo pedagógico” es decir, la creencia de que el sistema educativo podía garantizarlas. Emergen así la obligatoriedad y gratuidad de la escuela. El estado comienza a ocuparse de la esta institución y es así como surge la pieza de pertenencia a un sistema mayor por la cual cada escuela es un nudo en la red del sistema educativo, en donde las regulaciones provienen de afuera.

Ya para la segunda mitad del siglo XIX, triunfa el método simultáneo y gradual inventado por La Salle. Consistía en que un profesor daba clase a muchos alumnos. Adam Smith desarrolla que al tener más alumnos, hay más talentos en el aula para ser emulados. Pero también se le daba importancia al momento individual. Este componente de simultaneidad sistémica (Pineau, 2001) plantea, por un lado, la idea de enseñar a cada uno como si fuera un todo y a todos como si fueran cada uno y por el otro lado, que en todas las escuelas se hace lo mismo, al mismo tiempo, dado que pertenecen a una red más amplia (currículum nacional).

Como ya se anticipó, surge con dos funciones específicas. Por un lado, una función de custodia y por el otro, como una función de transmisión para la conversión de fieles. A continuación se profundizará en tres funciones más ligada a la actualidad tomando ideas de distintos autores.

Con respecto a la transmisión cultural, Dussel (2008) plantea la función de la escuela como un espacio que pone en contacto con un mundo-otro, que conecta con la alteridad y brinda experiencias distintas a las que se les dio en sus familias. Vinculado a esta función, Biesta (2016) la enmarca en uno de los tres propósitos de la educación que es el de la cualificación. Esta función incluye tanto los conocimientos, habilidades, todo aquello que entra en el currículum como también las credenciales que otorga para poder ingresar al mundo adulto.

Biesta (2016) destaca como otros propósitos de la escuela a la subjetivización y socialización. En cuanto a la subjetivización, esta proporciona orientación educativa hacia el niño como sujeto de acción y responsabilidad, y supone que el otro se humanice. En relación a la socialización, Frigerio (2007) hace hincapié en que la escuela enseña a vivir con y entre otros. Esa vida igualmente digna para todos. Masschelein y Simons (2014) refuerzan esta idea estableciendo que el sentido de igualdad no es la llegada, sino que se brinda un tiempo de igualdad que nos salva tanto del mercado laboral como de la familia. La escuela debe estar atravesada por la igualdad como punto de partida (Frigerio, 2007). En teoría lo que buscan los sistemas educativos es que la escolarización llegue a igualdades de oportunidades de todos los

que transitaron esto significa, que todos terminen la escolarización pudiendo optar de igual modo por el trayecto posterior que cada uno quiera.

Ahora sí, habiendo repasado la concepción de escuela, con respecto a la **matriz educativa tradicional**, tal como describe Narodowski (1999), no importa en qué parte del mundo uno se encuentre, pero al visitar ciudades es posible descubrir las escuelas presentes. Esto tiene que ver con la estandarización existente en educación. Hay ciertos elementos que se mantienen en congruencia en todas las escuelas a nivel global. Tyack y Cuban (1995) denominan esto como la **gramática escolar**, “el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas” (p. 23) Por ejemplo, la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

A su vez, Durkheim (1982) en su libro clásico sobre la historia de la educación la define como un conjunto de reglas que fueron inventadas en el siglo XVI y persisten durante cinco siglos en todas partes del mundo. En estos tiempos no se ha encontrado un reemplazo sistematizado, quizás sí hay múltiples ideas teóricas, pero es muy difícil de institucionalizar.

En sintonía con estos conceptos, Aguerrondo (2002) destaca que una innovación requiere de un cambio de paradigma. Así como el mundo cambió y lo sigue haciendo, las necesidades y los conocimientos también. Es fundamental la incorporación de nuevos elementos en las comprensiones de los problemas, reorientar la dirección y cambiar las reglas del juego. En sintonía con estas ideas, Durkheim (1982) aporta cómo la escuela nace para las necesidades del siglo XVI, con el foco puesto en masificar creencias, de la mano de las guerras religiosas. También la demanda del mundo del trabajo era distinta, en los inicios de las escuelas se basaba en el modelo fordista de producción, es decir, la inteligencia concentrada en unos pocos que ocupaban los cargos superiores, y el resto del personal (la mayoría) empleaban la fuerza física o realizaban tareas repetitivas.

Sin embargo, hoy, las necesidades son otras. El sociólogo Castells (1996) caracteriza los tiempos actuales como la **sociedad del conocimiento**, un nuevo orden social y económico en el que la información se expande rápidamente y circula alrededor de un globo. Esto implica desde lo económico una demanda de mano de obra que aparece ligada a nuevas capacidades, como por ejemplo, la flexibilidad, la creatividad o el trabajo en equipo. A su vez, esta mano de obra aparece concentrada cada vez más en los servicios, las ideas y la comunicación.

Hargreaves (2003) aporta que es función de la escuela formar trabajadores del conocimiento. Aguerrondo (2002) complementa con la demanda del sistema económico apuntando más hacia los altos estándares creativos en cuestiones vinculadas a las ciencias, gestión y organización. La escuela debería transmitir masivamente las operaciones de pensamiento lógico.

La otra razón por la cual es importante innovar en educación tiene que ver con mejorar la **calidad educativa**. Pero, ¿qué se entiende por calidad educativa? Aguerrondo (2002) sugiere la complejidad y potencia del concepto. Sostiene que se puede aplicar tanto a un sistema escolar en términos generales como a cualquiera de los elementos constituyentes del campo educativo. Por ejemplo, la calidad de los aprendizajes o de la infraestructura. Sin embargo, una aproximación teórica sería que un sistema educativo de calidad es aquel que es eficiente, entendiendo la eficiencia como brindar la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos.

Con respecto a las distintas vías para acceder a una mejor calidad educativa a partir de innovaciones, Aguerrondo (2002), distingue aquellos cambios en aspectos estructurales de los fenoménicos. Por un lado, entiende a los últimos como aquellos que mejoran de manera transitoria y superficial la calidad educativa, pero estos se ven. Por otro lado, aquellos cambios en cuestiones estructurales apuntan más a impactar en la calidad general del sistema educativo y son profundas determinaciones. Por ejemplo, al repartir netbooks a los estudiantes, si su uso se limita a cumplir la misma función que el cuaderno de texto, sería fenoménico dado que nos encontramos en el mismo paradigma. Sin embargo, si se busca introducir nuevas estrategias de enseñanza, como sería la introducción del aula invertida cambiando fines y sentidos pedagógicos, sería más estructural.

¿Cómo innovar?

A la hora de abordar la respuesta de cómo innovar, es importante recordar que toda innovación requiere tiempo, es necesario esperar e ir viendo los resultados pequeños. Aguerrondo (2002) organiza este proceso de llevar a cabo una innovación en cuatro etapas. En primer lugar, una de génesis, luego de implementación, de evolución y finalmente los efectos finales. Dentro de la primera etapa se encuentra la detección del problema como por ejemplo la deserción o repetición de los alumnos. Es ahí cuando aparece una masa crítica de ideas que apuntan a comprender y ofrecer soluciones a los problemas hallados. Después, es importante que la propuesta esté en sintonía con la estructura del sistema educativo. Es decir, que las normativas

vigentes avalen dicho cambio para luego llevar a cabo la propuesta de la innovación. Es fundamental que exista una planificación que establezca los cursos de acción que se llevarán a cabo. Se podrían sumar las miradas de Hernando Calvo (2018) y Rivas (2017) quienes plantean como esencial tener un propósito bien definido complementado con una investigación sobre experiencias que hayan funcionado y casos en otros lugares.

En segundo lugar, la etapa de implementación consiste en llevar a la práctica la innovación y hallar la viabilidad del proceso. Esta viabilidad se ve reflejada en tres grandes dimensiones, el querer hacer (viabilidad político-cultural), saber hacer (viabilidad técnica) y poder hacer (viabilidad material) (Prawda, 1995 en Aguerrondo, 2002). En tercer lugar, se da la evolución de la innovación, es decir, la interrelación con el resto del sistema educativo, con lo que ya está instalado. Finalmente, los efectos finales que pueden ser de difusión, para expandir la experiencia, de sustitución, cuando se reemplaza la innovación por otra o de descrédito, cuando se abandona y se descrea de su potencialidad. (Aguerrondo, 2002)

Sin embargo, es importante sumar la perspectiva de la micropolítica en el aula de Ball (1989) como una limitación a cómo innovar. El autor sostiene que en la escuela conviven diversos actores con una diversidad de metas, se dan disputas ideológicas y tienen distintas capacidades de ejercer su poder.

También es interesante sumar la perspectiva de Fullan (2002), desde la teoría del cambio, para generar transformaciones profundas es necesario invertir en la mejora tanto de la calidad como de la capacidad de reflexión y aprendizaje colaborativo. Esto último tiene que ver con hacer dialogar e interactuar a la institución con los actores para establecer una visión compartida. Sin embargo, el autor (Fullan, 2015) reconoce la complejidad de innovar y generar cambios por la existencia de diversos niveles de acción y multiplicidad de actores. Es por esto que refuerza la idea de que haya un sentido compartido entre todos para poder alcanzar los objetivos propuestos. Específicamente destaca que todos los actores involucrados deben entender la importancia del cambio desde su rol y empezar a pensar ideas acerca de los que se puede hacer para favorecer el proceso. (Fullan, 2001)

Además, Fullan (2015) sostiene que el cambio educativo debe implicar un cambio puesto en práctica y es fundamental que entren en juego tres componentes: nuevos recursos, enfoques de enseñanza y las posibles alteraciones en creencias o concepciones pedagógicas. Es así como el cambio va a poder impactar significativamente en las prácticas educativas.

Resulta relevante adentrarnos en la teoría de cambio propiamente dicha como una herramienta para implementar innovaciones y cambios. Rogers (2014) la define como:

La «teoría del cambio» explica cómo se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos. Puede elaborarse para cualquier nivel de intervención, ya se trate de un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización. (p.1)

En sintonía con esta definición, Aziz (2018) complementa que a partir de la teoría de cambio se puede establecer una cadena causal de las diversas transformaciones que deben llevarse a cabo para poder cumplir los objetivos planteados. El primer paso para realizarla es definir la necesidad de mejora habiendo hecho de antemano un análisis de la situación. Después, establecer los resultados a los que se quiere llegar (productos) junto con líneas de acción claras y concretas en las que se evidencie cómo es que resuelven la problemática. Es importante identificar los recursos necesarios, los supuestos, aquellas condiciones externas fundamentales para cumplir el objetivo y los riesgos, todo lo que podría suceder, inesperadamente, por dicha intervención. En una siguiente instancia se vuelve esencial explicar cómo es que las acciones van a poder generar el cambio deseado. Quedará entonces explícito cómo se producirá el cambio y también el modo en que la intervención lo desencadenará. A continuación, en el Gráfico 1 es posible visibilizar una representación a modo de esquema de la teoría de cambio. (Rogers, 2014)

Según City (2009) este enfoque tiene como beneficio el ordenar los pensamientos y estructurar bien el qué quiero cambiar para poder seleccionar acciones coherentes con el objetivo. A lo

Gráfico 1. Representación esquemática de una teoría del cambio, sesión del Grupo de Examen entre Pares



Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Supplementary Programme Note on the Theory of Change, sesión del Grupo de Examen entre Pares, 11 de marzo de 2014, UNICEF, Nueva York, 2014, p. 4. Véase www.unicef.org/about/execboard/files/PRG-overview_10Mar2014.pdf.

largo de este trabajo aparecerán referencias a esta teoría, en especial a la hora de analizar la innovación realizada en el caso a estudiar.

¿Innovar implica cambiar, reformar o mejorar?

A partir de la inmersión en distintos marcos teóricos, es posible encontrar cierta confusión y solapamiento entre las nociones de cambio, innovación, reforma y transformación. Según Landau et.al (2018) el concepto de **reforma** es aquel más distanciado del resto, dado que se entiende como un cambio en el sistema educativo generado por una voluntad, de un política explícita desde algún actor del gobierno o de una institución en particular.

Asimismo, según Poggi (2011), mientras una reforma implica cambios fundamentales en las grandes orientaciones de la política educativa que formula un Estado, el término **cambio** es un concepto más descriptivo y de uso más genérico. Se refiere a las alteraciones en una estructura o formas en diferentes niveles, sin implicar una valoración cualitativa sobre el sentido de ese cambio.

A su vez, el concepto de **mejora**, el cual inevitablemente presenta un componente valorativo porque remite a cambios deseables en el nivel de las prácticas del aula y/o de las instituciones educativas. Según Landau et.al (2018), a grandes rasgos, no toda mejora es una innovación ni toda innovación es una mejora. Pero, en una gran proporción de casos, la mejora es producto de la introducción instrumental de una innovación. En otros casos, la innovación genera mejoras más sustantivas a toda escala.

Por último, el término **innovación** connota necesariamente una valoración cualitativa, dado que generalmente adopta un sentido positivo. En otros términos, no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente. Bolívar (2008) también plantea que la innovación está vinculada con un cambio más restringido -siempre de carácter cualitativo- de las prácticas educativas hegemónicas en el nivel del aula o de una institución. La innovación requiere, ineludiblemente, un compromiso ético por parte de los docentes que la impulsan y sostienen e implica, siempre desde la perspectiva de este autor, una contribución a su profesionalización en el mediano o largo plazo.

Metodología

Para cumplir con los objetivos propuestos del trabajo de investigación se usó como metodología un estudio de caso de una escuela secundaria en Santa Teresa, dentro de la Provincia de Santa Fe. Esta metodología es de tipo cualitativa.

El estudio de casos es una metodología que permite entender en profundidad un suceso en un contexto específico. Al estar enfocándonos en un caso específico es posible tomar la complejidad del proceso (Campbell y Stanley 1967/1993) A continuación se definirá al estudio de caso según Yin (1994)

una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real (...) trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (p. 13)

Es interesante retomar esto de un caso que trata una situación distintiva. Esto denota la complejidad de su estudio. En este caso la situación distintiva es el proceso de cambio que se llevó a cabo en la escuela a estudiar y se utilizarán dos principales fuentes de evidencia. Una

de las principales herramientas para llevar a cabo la metodología fueron las entrevistas. Según Meo y Navarro (2009), cuando se entrevista, el foco está puesto en el que es interrogado y sus puntos de vista y valoraciones. La entrevista, siguiendo a Patton (2002), es una manera de poder adentrarse en la perspectiva de otra persona, asumiendo que esa perspectiva es significativa. En este caso se realizaron entrevistas al director y a docentes de la escuela para poder construir qué fue lo que cambió y cuál fue la forma en la cual se implementó la innovación en la escuela.

En base a los desarrollos de Patton (2002) y Fontana y Frey (2005), es posible identificar cuatro tipos de entrevistas individuales. En esta investigación se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, que, según Kvale (1996) son conversaciones que se desarrollan a partir de una secuencia de temas a cubrir, que pueden estar guiados por preguntas, pero estas no son necesariamente fijas, sino que van variando según el entrevistado y la situación. De este modo, la entrevista tomó cierta flexibilidad pero siguiendo la estructura general planificada. Por ejemplo, puede suceder que haya un cambio de orden en las preguntas o se quiera repreguntar sin que estuviese planificado. Este tipo de entrevista va a permitir la flexibilidad necesaria para poder abordar las problemáticas mencionadas.

En concreto se entrevistaron a cinco docentes de la escuela y al director. La elección de dichos docentes radica en la diversidad de sus miradas hacia la innovación implementada. Una de ellas ingresó a la institución justo cuando se estaba llevando a cabo, mientras otra cuenta con aproximadamente treinta años de recorrido en la escuela. También difieren en las asignaturas que enseñan y edad.

Otra técnica que se va a utilizar va a ser el análisis documental. Así como Courier (1976) propone es a partir de este tipo de análisis que uno se puede poner en contacto con un documento relevante. De este modo se puede representar el documento de una manera condensada al original, en formato de resumen por ejemplo, para facilitar lo que se quiere inferir o analizar.

Para el trabajo en cuestión se analizará el contenido de la innovación desde el Proyecto Institucional Educativo, que fue cambiando con el correr de los años. El fin de revisarlos es poder encontrar indicios de la innovación que se implementa para enriquecer el análisis. Se van a categorizar por un lado en aquellas cuestiones más vinculadas a las acciones por parte de los docentes y, por otro lado, aquellas más desde la gestión institucional. También se utilizarán para describir y ejemplificar aquellos cambios significativos.

Asimismo, este tipo de estudio abarca toda la complejidad que se desprende de un caso específico (Stake, 1998). Será posible conocer en profundidad el caso para poder analizar las reformas que han hecho. A su vez, estudiar el caso en particular podría funcionar como manera de aprender de otras escuelas similares. De todas formas, es importante mencionar que al ser un estudio de caso se va a poder profundizar en esta escuela particularmente pero no se podrá realizar generalizaciones profundas.



CAPÍTULO 2: ESTUDIOS PREVIOS

A continuación, se plasmará lo que se relevó sobre la implementación de innovaciones en escuelas de nivel secundario. Para organizar la información recapitulada de las investigaciones se organizó el texto en dos secciones. La primera de ellas busca responder a la siguiente pregunta: ¿qué se ha investigado sobre reformas e implementación en la escuela secundaria alrededor del mundo? Mientras que la segunda se centra en aquellos estudios que tuvieron lugar en nuestro país.

Un primer aspecto relevante es que en tanto investigaciones nacionales como internacionales se hace referencia a la necesidad de cambio e innovación en las escuelas secundarias por el mundo cambiante y de profundas transformaciones en el que estamos viviendo. Ziegler (2020) describe a la innovación como respuesta a las necesidades y demandas de estas sociedades contemporáneas. Ahora bien, ¿cuáles son estas necesidades?

En primer lugar, Tiramonti y Ziegler (2017) desde el plano de las nuevas tecnologías disponibles, describen a este nuevo contexto con la revolución tecnológica que trae el desarrollo de la cultura digital y acelera procesos digitales. En esta misma sintonía, Fernández Enguita (2019) desarrolla a la tecnología como recurso que nos acerca la información a gran escala y brinda herramientas nuevas para este mundo cambiante. Podríamos complementar esta aceleración tecnología con la mirada de Serres citado en Tobeña (2020):

Las TIC nos han condenado a ser inteligentes. Como tenemos el saber ante nosotros, dado que tenemos la imaginación ante nosotros, estamos condenados a ser inventivos (...) Decididamente hoy el trabajo intelectual tiene que ser inteligente y no un trabajo repetitivo como lo ha sido hasta ahora. (p. 22)

En relación con esta nueva forma de acceder al saber que plantea, Serres, Tobeña (2020) y Aguerrondo (2008) manifiestan el cambio que se produjo en el modo de generar conocimiento (complejidad) y por ello también nuestra manera de saber tuvo modificaciones.

En segundo lugar, fue recurrente la aparición de la universalización del nivel medio como fenómeno global en las últimas décadas. Tal como se mencionó anteriormente, Acosta (2013) señala que esta universalización causó la incorporación de más adolescentes en la escuela secundaria. Indudablemente, un nivel cuyo origen estuvo en la selección de algunos pocos se vio desafiado con este nuevo rol. Fernández Enguita (2019) manifiesta el desafío que esto implica en términos de reconocer a la diversidad.

Una mirada global: ¿Qué se ha investigado en el mundo sobre la innovación y transformación de la escuela secundaria?

Ahora bien, habiendo caracterizado al contexto al que la gran mayoría de las investigaciones relevadas hacen referencia, se plantearán los principales hallazgos. Es importante clasificarlos según el nivel que se analiza en cada caso. Por un lado, Acosta (2013), analiza políticas desde la política pública mientras que Fernández Enguita (2019), Ferguson, Coughlan, Egelandstad, Gaved, Herodotou, Hillaire, Jones, Jowers, Kukulska-Hulme, McAndrew, Misiejuk, Ness, Rienties, Scanlon, Sharples, Wasson, Weller and Whitelock (2019), Hernando Calvo (2015), Denham (2020) y Sánchez y Coto (2016) realizan sus estudios centrados en innovaciones concretas en las aulas.

Acosta (2013) presenta algunos casos de innovaciones a gran escala en distintos contextos. Por ejemplo, el caso del programa *Student Success/ Learning to 18* en Canadá establecido desde el Ministerio de Educación de Ontario en 2003. A partir del mismo se crearon distintas estrategias para mejorar el rendimiento de los alumnos en secundaria. *Student Success/ Learning to 18* es una de ellas cuyo objetivo fue mejorar las tasas de graduación. La autora señala como relevante el hecho de que se llevó a cabo un diagnóstico definido sobre la situación de la región para luego plantear los objetivos en función a lo relevado.

En primer lugar, adoptaron una política integral con el foco puesto en el “éxito” de todos los alumnos. Luego, realizaron cambios curriculares relevantes: diseñaron diversos programas teniendo en cuenta sus limitaciones del modelo institucional tales como la rigidez curricular, la descontextualización y poca relevancia del curriculum para los adolescentes. Un elemento fundamental fue la implementación del E-Learning que les dio más alcance y nuevas posibilidades de aprendizaje así como el Blended Learning que fue un gran apoyo a lo presencia. A su vez, contaron con recursos financieros y humanos que los pudieron sostener a lo largo del tiempo.

Por otro lado, Acosta (2013) analiza el Programa Liceo para Todos en Chile. Esta política está focalizada en la población escolar de contexto más vulnerable del país. Como objetivo, se busca mejorar las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos ampliando las formas de organización de la enseñanza. Esta política está realizada y pensada en función de una serie de políticas anteriores. Esto evidencia un claro ejemplo de que llevar a cabo políticas de continuidad puede ser de utilidad para mejorar indicadores del sistema educativo. A su vez,

resulta pertinente destacar que el enfoque de esta política es integral, es decir, se establecen estrategias de intervención desde múltiples dimensiones.

Como resultado de este estudio, Acosta (2013) sostiene que las políticas que apuntan a la innovación pedagógica necesitan estar acompañadas por circuitos de apoyo o asistencia técnica según los objetivos que buscan cumplir. Podríamos decir que **para generar transformaciones profundas a nivel más macro es fundamental entender bien la demanda, lo que se quiere lograr**, para planificar líneas de acción adecuadas y coherentes. También se ha demostrado que es relevante realizar un diagnóstico previo para llevar a cabo una innovación. Por último, es clave que existan circuitos de apoyo para las políticas de innovación.

Ahora bien, en relación a los autores enfocados a las innovaciones en concreto, Fernández Enguita (2019), luego de estudiar distintos casos de innovaciones alrededor del mundo, como en Nueva Zelanda, Australia, España, entre otros, llega a dos conclusiones sobre cómo innovar en el aula.

Por un lado, elabora el concepto de *hiperaula* para denominar a los entornos innovadores. Según el autor español, para ser considerado una *hiperaula* es necesario contar con tres características. En primer lugar, configurarse como un *hiperespacio*, es decir, un espacio amplio, en el que puedan caber más estudiantes y flexible con el fin de habilitar diversas formas de trabajo. También generan la posibilidad de cualquier organización temporal. En segundo lugar, según Fernández Enguita (2019) estos espacios deben ser contextos *hipermedia* esto supone que se pueda cambiar de lo presencial a lo virtual y a su vez que cuente con herramientas digitales para posibilitar el uso de la tecnología. Por último es necesario que estos espacios integren una *hiperrealidad*, una nueva forma de representar a la realidad que puede tomar la forma de virtual, 3 dimensiones, inmersiva, entre otras, para superar la representación impresa tradicional.

Por otro lado, el educador español establece como muy positivo y efectivo implementar la codocencia, es decir que la clase esté dictada por dos docentes. Uno de los principales beneficios de ejercer esta forma de docencia es que se pueden complementar las capacidades de ambos profesionales para así obtener mejores resultados y llegada a la diversidad de la clase. A su vez, trabajar de a dos es una forma de que se dividan las responsabilidades y la cantidad de tareas a realizar. Otro beneficio es que esta forma de trabajo puede generar aprendizaje por

ambas partes al compartir la acción de dar la clase y mismo puede servir para formar docentes que se encuentran en iniciación a dicha profesión.

Sin embargo, Fernández Enguita (2019) considera una limitación centrarnos solo en espacios y equipamientos a la hora de generar transformaciones profundas en el aula:

espacios y equipamientos, por sí mismos, no son nada si no están al servicio de nuevas pedagogías, en todo caso de pedagogías solventes y consistentes. Un entorno reconfigurable implica que el profesor puede, y debe, actuar en él como diseñador de contextos, experiencias, actividades y trayectorias de aprendizaje –diseño que ni se hace solo ni surge espontáneamente del entorno físico–, no ya como transmisor de información ni como guardián del orden. (p. 1)

En sintonía con estas palabras de Fernández Enguita, los investigadores del *Institute of Educational Technology* de la *The Open University* junto con algunos académicos del *Norway's Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE)* (Ferguson, etal 2019) luego de investigar y analizar muchas innovaciones alrededor del mundo, seleccionaron 10 innovaciones en concreto que juzgan con alto potencial para generar transformaciones profundas.

Es interesante rescatar la variedad de innovaciones relevadas, algunas de ellas demandando altos niveles tecnológicos, como la enseñanza con drones o robots mientras otras volviendo simplemente a formas precursoras de aprender como el juego, el asombro o el aprender haciendo. A continuación, se presentarán las conclusiones más relevantes del estudio. Con respecto a aprender jugando, se basa en los beneficios del juego tales como la apertura a nuevas experiencias, la curiosidad que puede despertar, el tomar riesgos y aprender de los errores. Los autores justifican esta innovación con la experiencia de dos escuelas en Estados Unidos, una en San Francisco y otra en Boston y en ambas se puede ver como las propuestas de juego están pensadas en función a mejorar el aprendizaje y promover el *thinking out of the box*, un nivel más complejo de pensamiento. En relación con el asombro es más un cambio curricular y la tesis doctoral de Matthew McFall provee un ejemplo claro de su implementación en una escuela en Nottingham, Reino Unido en la que dedicaron un aula para que se convirtiera en el aula del asombro y conectarla con disciplinas de investigación.

Los autores llegan a una conclusión empíricamente comprobada con respecto a la tecnología: **si garantizamos solamente el acceso a la tecnología no es suficiente para generar una transformación profunda en el aprendizaje.** Es importante que esta se encuentre en función

de la pedagogía y que se pueda hacer foco en las oportunidades que brindan para generar experiencias nuevas de aprendizaje.

Por su parte, el texto de Hernando Calvo (2015) nos sumerge en varias experiencias educativas innovadoras alrededor del mundo. Estas tienen en común que captan la necesidad del entorno y logran adaptarse. Por ejemplo, uno de los casos que desarrolla son las escuelas-barco en Bangladesh. Dicha región está caracterizada por intensas lluvias que generan inundaciones y desastres en los que muchas familias se ven afectadas por la pérdida de recursos básicos para una vida digna. Fue así como, Abul Hasanat, creador de las escuelas barco sostuvo: “Si los niños no pueden ir a la escuela a causa del deterioro en las infraestructuras de transporte y por las inundaciones constantes, la escuela debería ir a los niños.” (2015, p.15) De este modo, es posible tomar a esta experiencia como un nuevo modelo de escuela, que se adapta no solo a la estructura física sino también el diseño curricular está en concordancia con el calendario de cosechas e inundaciones. También son capaces de conectar con los chicos del barrio y motivarlos.

Otro caso interesante es el de “Escola Serra” en Brasil analizado por Denham (2020), quien llega a la conclusión de que es un ejemplo concreto de innovación a la gramática escolar tradicional. El proyecto cuenta con una organización espacial, curricular y de tiempos diferenciada. Los estudiantes tienen libertad para elegir trayectos personalizados y espacios. También se busca una constante integración a la comunidad del lugar, con las familias y se innova en la evaluación. Esto último es posible dado que se utiliza un estilo de evaluación formativa que se basa en la observación y el registro de los aprendizajes. Como principales conclusiones, se evidencia la importancia de tener en cuenta el contexto social en el que se plasma una propuesta educativa y la innovación como modo de estar atento a las necesidades del presente en vistas al tipo de personas que se quiere formar.

Por último, el Colegio Montserrat en Barcelona es otro caso de transformación profunda. Según su Página Web, desde el año 1992 que han empezado a cambiar. Ellos describen el proceso de cambio en cuatro etapas. Una primera gran transformación desde lo curricular, la metodología y la evaluación para ofrecerles a los alumnos una manera de trabajar diferente, al ser hoy en día todo accesibles desde el Internet. La segunda gran transformación tiene que ver con los roles del alumno y el docente; siendo este último la guía del aprendizaje del estudiante. La tercera transformación fue la organización, tuvieron que hacer un cambio organizativo a nivel horario, a nivel contratación de profesores. Finalmente, cambiaron los espacios, necesitaron

nuevos espacios, cambiaron la configuración de las aulas, muchas de ellas siendo espacios más abiertos (hiperaulas) que fomenten el trabajo cooperativo.

Recapitulando los hallazgos de esta sección, es posible afirmar que aquellas estrategias de innovación que provienen desde los ministerios (Finlandia, Canadá, Chile) tienen en común brindar estrategias diversas para generar el cambio. Estas son **políticas integrales que abarcan tanto aspectos del trabajo docente, como de cambios curriculares y la inclusión de las nuevas tecnologías**. Se ha demostrado que las innovaciones pueden surgir de cero como partir de experiencias previas y generar cambios profundos.

Al contrastar los estudios realizados sobre innovaciones en concreto en las escuelas, se evidenció **la necesidad de que toda innovación se encuentre al servicio del aprendizaje y pueda tener un sostén a lo largo del tiempo**. También, a partir del análisis elaborado por Denham (2020) y lo visto en el caso de la Escuela Montserrat es posible vincular a la innovación con la ruptura de ciertos elementos de la gramática escolar, como la organización curricular, espacial y libertad de elección por parte de los alumnos. También se evidenció que los procesos llevan tiempo y requieren fuertes liderazgos y cooperación por parte de la comunidad. Por último, tal como lo demuestran Ferguson et.al. (2019) es posible generar innovaciones profundas con pocos recursos.

Una mirada nacional: ¿Qué se investigó en nuestro país en términos de innovaciones educativas en el nivel medio?

Las investigaciones incluidas en esta sección tienen en común que están enfocadas en innovación y reforma escolar únicamente en la escuela secundaria de Argentina. Específicamente analizan políticas nacionales, provinciales, programas y escenas del aula. Por un lado, aquellos centrados en los cambios más macro (Tiramonti y Ziegler, 2019; Ziegler, 2020), desde el sistema educativo nacional o provincial y por otro lado, los que realizaron investigaciones sobre experiencias singulares, situándose en un plano más micro (Tiramonti y Ziegler 2017; Sánchez y Coto 2016).

Steinberg, Tiramonti y Ziegler (2019) en un estudio para UNICEF-FLACSO analizan políticas identificadas cuyo objetivo es revisar las formas de organización de la escuela secundaria basándose en la modificación de los formatos escolares. Dichas políticas son provinciales y fueron implementadas desde el 2009 hasta el 2019 con el foco puesto en transformar en las provincias de Santa Fe, Córdoba, Tucumán, Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tienen en común un contexto de situaciones sociales complejas en donde en la mayoría de los casos abunda la desigualdad y pobreza.

El Programa PLANEA (Tucumán 2017) es desarrollado desde el Ministerio de Educación de Tucumán con colaboración de UNICEF y ha demostrado ser una política integral de transformación de nivel. Han tomado diversas líneas de acción. Por un lado, modificaron cuestiones de la labor docente como hora institucional para planificar, crearon una red de instituciones para fomentar el trabajo colaborativo y la puesta en común de buenas prácticas de enseñanza y se estableció un rol de asesor pedagógico para mejorar la calidad educativa de las instituciones. Por otro lado, también se realizaron cambios en aspectos curriculares, se empezó a organizar el contenido por área de conocimiento, se intensificó la alfabetización digital y se promovió la enseñanza a través de proyectos. En resumidas cuentas, podríamos decir que, tal como concluimos con las políticas globales, esta política no centra todas sus esperanzas en un aspecto del cambio, como podría ser el curriculum sino que abarca aspectos potentes del nivel medio: rol de los docentes, diseños curriculares y nuevas tecnologías.

En sintonía con esta conclusión, es interesante traer a colación uno de los resultados de la investigación de Ziegler (2020), al analizar propuestas caracterizadas por una multidimensionalidad en su proceso de transformación. La autora sostiene que:

Luego de décadas de reformas educativas que tuvieron lugar a escala global en donde se produjeron fuertes intentos de cambio mediante la intervención en variables aisladas (diseños curriculares, sistemas de rendición de cuentas, mecanismos de evaluación, estandarización del trabajo docente, entre las principales), estas propuestas abordan el conjunto de las dimensiones de las escuelas en tanto procuran cambios más profundos y comprenden que si las modificaciones son parciales, resultan neutralizadas por el complejo engranaje que estructura el funcionamiento escolar y de los sistemas educativos. (...) De modo que **para plantear cambios se requiere el abordaje conjunto de las dimensiones que hacen al engranaje escolar** (p. 48)

Este abordaje conjunto también se ve reflejado en otro caso que el trabajo de UNICEF-FLACSO analiza: las escuelas PROA en Córdoba. Estas, tienen su origen con la primicia de que las TIC son esenciales para generar un contexto de enseñanza para los adolescentes de hoy en día. Es por eso que hay un énfasis en las TICs y otorgan el título de bachiller en informática con formación especializada en desarrollo de software. Algunas líneas de acción que han tomado en cuanto a lo curricular por ejemplo fue la inclusión de la formación específica que implicó nuevas disciplinas y talleres. En cuanto a la evaluación también hubo cambios ya que

las notas no se promedian, sino que cada asignatura define los aprendizajes a ser adquiridos y para poder pasar tienen que contar con estos aprendizajes logrados. Además, los docentes están designados para dictar espacios curriculares, se les agregaron horas institucionales y recibieron capacitación específica. Por último, la selección del personal docente cambió y se realiza un proceso más largo en el que el postulante tiene que presentar un proyecto de trabajo, promover prácticas innovadoras y ser usuario competente de las TIC.

Ziegler (2020) agrega que en el caso de las Escuelas PROA hay nuevas formas de organizar los tiempos, ya no es más por un timbre que regula momentos de trabajo y recreos, sino que se torna más flexible según las necesidades del grupo. También a partir de observaciones de aula de programación digital resalta la importancia de la retroalimentación inmediata para la comprensión de los contenidos.

Con respecto a La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (2017), al igual que el Programa PLANEA, esta propuesta busca modificar varios aspectos de la escuela secundaria como los tiempos, el trabajo docente, el curriculum y aprendizaje. Algunos aspectos relevantes son que las unidades curriculares pasan a tener una duración cuatrimestral, se organiza al curriculum por áreas de conocimiento fomentando tanto la interdisciplinariedad como el trabajo colaborativo en trabajo por proyectos. También se le da mucha importancia al trabajo institucional estableciéndose 2 horas semanales para una reunión institucional en la que docentes intercambien prácticas y planifiquen en conjunto. A su vez, a estos se los contrata por cargo y cada cargo cuenta con 2 horas institucionales.

En relación a La Secundaria del Futuro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017) hay dos aspectos relevantes a analizar. Por un lado, para implementar la innovación se incorporan recursos a las escuelas: mucho equipamiento tecnológico (cada aula con proyector, notebooks para docentes, espacios con placas de programación, drones, robots, impresoras 3D). Pareciera haber indicios de que está pensado que esto esté en función de mejorar el aprendizaje de los alumnos ya que se contrató a un facilitador digital cuya función es ayudar a los docentes a utilizar la tecnología a su favor. Por otro lado, la propuesta busca sistematizar prácticas docentes: apuntan a dedicarle más tiempo a la planificación docente y específicamente se les atribuyen 80 minutos semanales pagos para que lo realicen. Crearon una plataforma digital para compartir planificaciones.

Cabe destacar que los cuatro casos cuentan con recursos provinciales, nacionales e internacionales para solventar gastos en materia de infraestructura y equipamiento. Según las investigadoras, “la escuela secundaria requiere inexorablemente inversiones presupuestarias mayores” (p. 77). Otro aspecto es la normativa, en los casos de Tucumán, Córdoba y Río Negro se promulgó una nueva normativa, es decir resoluciones ministeriales cuyo fin es establecer políticas y cambiar o desactivar las vigentes hasta el momento.

Luego de profundizar en los cuatro casos analizados es posible evidenciar que con respecto a las modificaciones en el nivel institucional acá se incluye tanto el trabajo docente como la organización escolar. Las políticas analizadas en este estudio demuestran la necesidad de abarcar las condiciones del trabajo docente y todas ellas proponen cambios de esta índole. Uno de ellos es el tipo de contratación que habilita que los docentes tengan más participación institucional y acompañamiento. Sin embargo, una limitación encontrada es que es difícil formar un equipo docente como el que la política exige porque muchas jurisdicciones no llegan a hacerlo. Otro aspecto relevante a la hora de implementar cambios en el trabajo docente son los acuerdos con los gremios.

En relación con los estudios enfocados en prácticas de enseñanza en concreto, Tiramonti y Ziegler (2017) realizaron en 2014 y 2015 un estudio en escuelas en C.A.B.A. de distinto contexto social que tienen condiciones institucionales innovadoras. El objetivo era identificar y analizar las prácticas de enseñanza en las áreas de Biología y Lengua. Algunas conclusiones de investigaciones previas demuestran que en nuestro país se han implementado innovaciones en las prácticas de enseñanza en ciertos casos, pero estas dependen de iniciativas de docentes y directivos. Por su parte, aquellas propuestas que surgen desde los ministerios, en general, apuntan a líneas de acción de refuerzo del modelo ya establecido, sin generar cambios significativos en los modos de enseñanza.

Con respecto a la asignatura de Biología, solamente en 2 de 6 escuelas se observó una propuesta enfocada en desarrollar pensamiento científico y comprender los modos de producción del conocimiento del área. Estas cuestiones podrían entrar dentro de lo que los investigadores del Proyecto Zero de Harvard denominan como Enseñanza Para la Comprensión (Sáenz y Ferrari, 2012). A la hora de analizar más en profundidad el tipo de conocimiento, se encontraron con que por más de que desde los lineamientos curriculares específicos se establecía abordar la dimensión de la Biología como un proceso de construcción del conocimiento, en la práctica real se vio ausente en la mayoría de los casos. Las excepciones en las que sí se identificó un

proceso de innovación fue en una escuela privada que mostró énfasis en la construcción de capacidades del pensamiento científico. Específicamente la exploración, elaboración de hipótesis y construcción de modelos mediante un trabajo en grupos cuyo objetivo era resolver un problema y hacer uso de la tecnología.

A la hora de analizar la inclusión de las TICS en Biología fue muy baja y en los pocos casos en los que se hizo uso, esta sirvió como toma de notas, soporte de lectura o proyección de una presentación. Esto da cuenta de una práctica aislada, lejos de estar integrada con la enseñanza. Luego de entrevistar docentes se llegó a la conclusión de que es fundamental formar a los profesores así se sienten más seguros con estas nuevas herramientas digitales.

Como conclusión del estudio, las autoras señalan que por más de que haya intentos concretos de innovar en el aula desde la intención de involucrar a los estudiantes activamente en la construcción de su aprendizaje, en la escuela están presentes ciertas configuraciones didácticas del pasado. Estas, serían, en términos de Tyack y Cuban (1995), **elementos de la gramática escolar, que limitan la implementación de innovaciones**. Sin embargo, se resalta el rol fundamental que tienen los docentes en dicha implementación.

CAPÍTULO 3: CONTEXTUALIZANDO EL CASO DE ESTUDIO

El objetivo de este capítulo es presentar el contexto del caso de la escuela que se va a analizar. En el primer apartado presenta cuestiones vinculadas a la escuela secundaria y su historia en Argentina dado que la escuela que sirve de base para el desarrollo de esta tesina se ubica en este nivel. En el segundo apartado, describe algunos rasgos de la Provincia de Santa Fe de Argentina para ambientar el análisis. En ese marco, presenta algunos indicadores educativos, políticas destacadas de las últimas décadas y normativa relevante. Por último, se presentarán características del pueblo Santa Teresa, en donde está ubicada la escuela.

Escuela Secundaria en Argentina

Como ya se mencionó, el estudio de caso es una escuela secundaria. En una primera instancia, para entender aquellos elementos estructurantes del nivel que algunos autores (Steinberg, 2014 y Pulfer, 2017) piensan que hoy causan la crisis de la escuela secundaria en nuestro país, es interesante repasar la historia de la escuela secundaria en Argentina.

Así como Southwell (2011) y Tedesco (1986) describen, este nivel tiene sus orígenes alrededor del año 1860 con la creación de los Colegios Nacionales. A su vez, Grimson y Tenti Fanfani (2014) señalan que la escuela secundaria fue la institución encargada de seleccionar y formar a los jóvenes que más probabilidades tenían de sumarse a los estratos profesionales y dirigentes del país. El currículum, de índole enciclopedista, estaba orientado hacia una formación humanista. También se crearon escuelas normales, cuyo objetivo era formar maestros. Es interesante destacar cómo desde sus orígenes, la escuela secundaria fue diseñada para unos pocos y en el período que va de 1880 a 1930 existían dos tipos de secundaria: Colegios Nacionales y Escuelas Normales.

El siguiente paso fue, durante el gobierno peronista (1945-1955), crear diferentes orientaciones y es así como se crearon industriales, técnicas y comerciales. Esto da cuenta que el nivel medio se diferenció horizontalmente y se establecieron circuitos diferenciados para incluir a nuevos sectores. Como consecuencia, se dio una gran expansión de la matrícula. Sin embargo, estas nuevas modalidades no contaban con articulación directa a las universidades y preparaban directo para el mundo laboral. De este modo, así como señalan Cappellachi y Miranda (2007), el hecho de que las clases trabajadoras pudiesen enviar a sus hijos a las nuevas modalidades del nivel medio posibilitó una movilidad ascendente. Esto duró hasta la última dictadura militar que se generó una meseta del nivel.

En la década de los setenta se amplía también la oferta privada de escuelas secundarias. Esto permitió que sectores que antes estaban excluidos pudiesen atender al nivel medio dado que los sectores medio alto se movieron al sector privado. Según datos que aporta Braslavsky (1983) el 40% de la oferta eran bachilleratos, un 30% de orientación técnica y 25% eran escuelas comerciales. Asimismo, aparece el debate sobre qué hacer con el examen de ingreso a la escuela secundaria, una de las principales causas de exclusión de dicho nivel. En 1984 se eliminó este dispositivo y por lo tanto se expandió la matrícula nuevamente.

Durante la década de los noventa, se llevaron a cabo significativas reformas educativas en el nivel secundario. Por un lado, se cambió la estructura del sistema y la distribución de responsabilidades entre nación y provincia. Tanto el nivel secundario como el terciario que venían siendo administrados por el Ministerio Nacional de Educación, pasaron a ser responsabilidad de las administraciones provinciales. Por otro lado, se establecieron cambios curriculares profundos. Aparecen los C.B.C, como marcos curriculares para que luego cada provincia adapte.

Como resultado de las reformas de los noventa se expandió la matrícula del nivel medio creciendo un 12% (Tiramonti, 2014). Sin embargo, se registraron bajos niveles de retención y aumentó el abandono escolar. Con respecto a la fragmentación de la implementación de la estructura de los niveles se generó una tensión de culturas entre maestros y profesores de esta nueva estructura.

Así como Tenti Fanfani y Grimson (2014) señalan, en este recorrido histórico es relevante destacar cómo **el nivel medio, desde sus orígenes tiene como función seleccionar y no está preparado para todos los ciudadanos.** También se evidencian las diversas modalidades que adquiere.

Desde las políticas educativas, dicho nivel se ha transformado en las últimas décadas debido a las políticas de ampliación de la obligatoriedad escolar. Estas políticas empiezan a aparecer en los noventa con la Ley Federal de Educación y continúan por la LEN (26.206). Por lo tanto, el acceso al nivel medio aumentó y ya son más de 8 de cada 10 alumnos los que asisten a la escuela secundaria. A pesar de ello, siguen existiendo dificultades y desafíos, ya que, así como se mencionó anteriormente perduran las dificultades de los jóvenes para permanecer y terminar el nivel medio.

Provincia de Santa Fe

Ahora sí, habiendo conocido algunas características de la escuela secundaria, se contextualizará a la provincia en la que se encuentra el Instituto Superior José Manuel Estrada: la Provincia de Santa Fe.

En cuanto a la educación en esta provincia, el sistema es uno de los más grandes del país, cuenta con aproximadamente 4466 unidades educativas, 812.241 alumnos y 51.421 cargos docentes según los datos que aporta el Ministerio de la Nación en el relevamiento del año 2018. Según el Ministerio de Educación de Santa Fe, desde el año 2008 a 2019, el índice de abandono escolar ha disminuido de 12% a 6%. Además, la tasa de escolarización de este periodo creció del 78% a al 85% (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2020). Es relevante destacar que cerca del 30% de la matrícula asiste al sector privado en educación común y el 65% de escuelas de este sector cuentan con algún tipo de financiamiento por parte del estado. A su vez, son caracterizadas por un alto grado de independencia y organización.

Con respecto a la cantidad de años, es importante aclarar que no en todas las provincias se mantiene una misma estructura. En el caso de Santa Fe, el ciclo medio está compuesto por cinco años. Los primeros dos corresponden al Ciclo Básico y los últimos tres al Ciclo Orientado. Los indicadores que brinda el Ministerio de la Provincia de Santa Fe muestran que para el año 2018 un 18% de alumnos en secundaria tenían sobreedad. Esta cifra en Nación es de aproximadamente 32%. En relación con la promoción escolar, mientras que en Santa Fe es del 77% para el 2018, a nivel país es de 81%. Los indicadores de repitencia son para la nación del 10% y para la provincia en cuestión del 12% aproximadamente.

Según las evaluaciones de calidad educativa, los operativos de las pruebas Aprender 2017 muestran que el rendimiento de los alumnos santafesinos supera en casi todos los aspectos a la media nacional. Es así como la provincia se ha encontrado casi todos los años dentro del 25% de las provincias cuyos alumnos han acertado la mayor cantidad de preguntas. Según un reporte de la Secretaría Nacional de Evaluación Educativa el 64,5% han alcanzado niveles satisfactorio y avanzado en Lengua, creciendo de 2016 a 2017 un 8%. Mientras el 84,1% aprobaron estas evaluaciones. En Matemática un 64,7% aprobaron la prueba. (Secretaría Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Recordemos que a nivel nacional un 68,8% de los estudiantes se encontraban por debajo del nivel básico para esta asignatura. Sumado esto, indicadores como

por ejemplo la tasa de promoción efectiva y la de egreso son más elevados que el promedio del país.

Ahora sí, a la hora de relevar políticas educativas centrales en la provincia, una de las más relevantes es la implementación del Plan Vuelvo a Estudiar de 2013. Su principal fin es restituirles tanto a los jóvenes como a los adultos que no han terminado la escolaridad su derecho a la educación secundaria obligatoria. (Steinberg [et.al], 2019). Específicamente, esta propuesta consiste en un sistema de monitoreo de las inasistencias para detectar posibles abandonos en los alumnos. A partir del DNI del estudiante se puede saber sus calificaciones, faltas a clase, entre otros indicadores. Si sospechan que un alumno está por dejar la escuela, realizan intervenciones desde grupos interdisciplinarios con el objetivo de reincorporar al estudiante. Hasta el año 2019, aproximadamente 25.000 alumnos han reingresado al sistema educativo mediante la acción de este plan.

Este plan comenzó con la línea de trabajo de Vuelvo Territorial y luego fue adoptando otras dos formas: Vuelvo Virtual y Vuelvo Tiempo de Superación.

Con respecto a Vuelvo Territorial, en una primera instancia, la estrategia que se utiliza es que equipos interdisciplinarios busque al alumno por su casa para que finalice la secundaria. Desde la escuela, a modo de complementar esta acción, se busca generar condiciones motivadoras y trayectorias escolares de calidad. También se brinda un acompañamiento por fuera de la escuela por cualquier problema que surja en el proceso.

Vuelvo Virtual se llevó a cabo en el año 2015 y tiene como objetivo ofrecer la cursada de la escuela secundaria en una modalidad virtual para mayores de 18 años. Específicamente, se trata de una plataforma virtual apoyada por una red de tutores formados a disposición de los alumnos. Los materiales didácticos son diseñados por los tutores y se busca que estén en concordancia con las trayectorias escolares de los alumnos.

La tercera línea de trabajo es Vuelvo Tiempo de Superación, que ofrece una posibilidad de seguir la escolaridad a aquellos adultos que trabajan. Mediante convenios con sindicatos o empresas se busca que estos adultos puedan tener una cursada semipresencial y seguir con sus trabajos cumpliendo con los horarios establecidos.

Según Steinberg [et.al] (2019) uno de los factores que posibilitan la implementación de este Plan es que en Santa Fe, desde el 2009 está en vigencia el Sistema de Gestión y Atención

Escolar (SIGAE). Este sistema es un registro informático en donde aparece la situación de cada estudiante de la región. Esto facilita poder encontrar aquellos casos de estudiantes que abandonaron para poder aplicar el plan más conveniente.

Sánchez y Coto (2016) destacan lo siguiente del plan:

Algo que distingue a este plan de muchos otros que actúan sobre el mismo problema es que la primera alternativa de continuidad que se plantea no es en instituciones pensadas específicamente para la reinserción escolar, que suelen ser ofertas educativas compensatorias de baja intensidad, y asociarse a rótulos negativos y estigmatizantes. En cambio, se incluye a los estudiantes en las escuelas secundarias del sistema educativo presencial (Escuelas de Educación Secundaria Orientada, Escuelas Técnico-Profesionales y Escuelas de Enseñanza Media para Adultos). (p. 20)

Otra política educativa de la provincia fueron las reformas curriculares del 2014 con el objetivo de incluir a una mayor cantidad de estudiantes mediante contenidos disciplinares actualizados. Principalmente, se busca integrar a las nuevas tecnologías digitales desde lo curricular, no solo como herramienta sino también como contenido.

Pueblo Santa Teresa

Como ya se mencionó anteriormente, la escuela Instituto Superior J.M. Estrada (ISE) está ubicada en Santa Teresa, al sur de la provincia de Santa Fe (a una hora de Rosario). Es importante mencionar que este pueblo tiene una población rural de 3200 habitantes y la mayoría de ellos trabaja de empleados o en almacenes, tiendas y hay muy pocas empresas. A su vez, existen tres establecimientos para el nivel medio. Uno de ellos es el caso a estudiar, que brinda educación común, el otro es de carácter rural y el tercero para adultos. Con lo cual la escuela en cuestión es la única escuela secundaria urbana del pueblo y se convierte en la opción para jóvenes que desean transitar el trayecto educativo normal, en tiempo y forma.

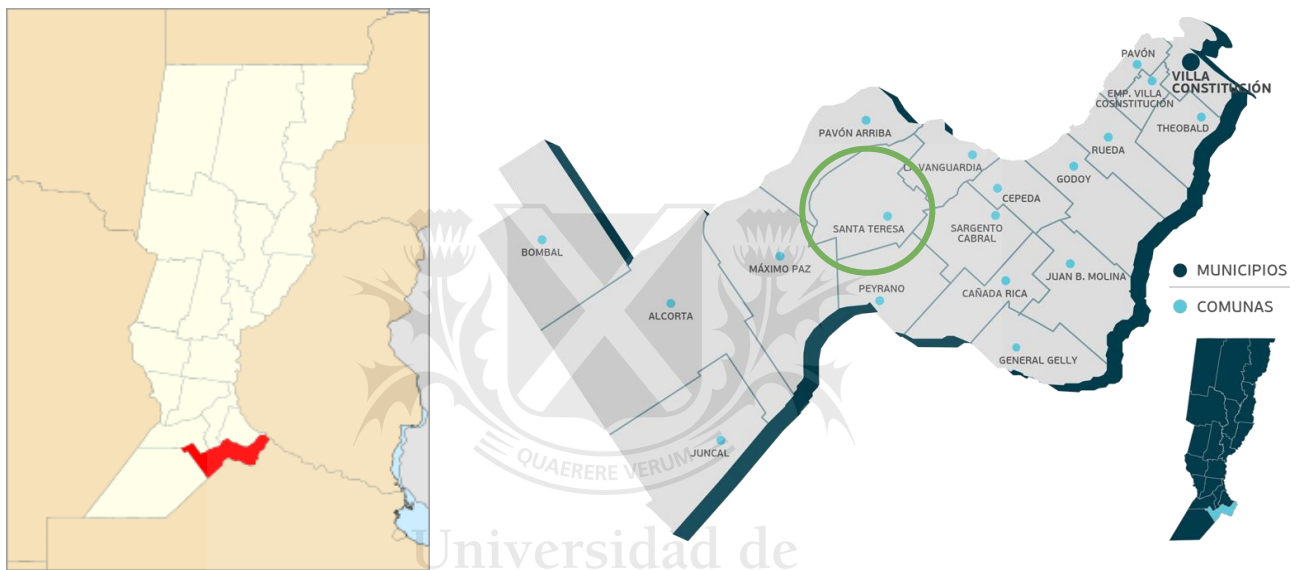
Con respecto a la población, una de las docentes entrevistadas comentaba cómo se percibe una “grieta” entre los que viven de un lado de la vía característica del pueblo y del otro. Dicha vía parecería dividir a la sociedad entre los que más acceso tienen a oportunidades y los que menos. La misma docente nos comentaba también que al ser un pueblo tan pequeño todos se conocen y los rumores y opiniones de la gente llegan a la gran mayoría de los habitantes. Asimismo, tanto el director como la gran mayoría de docentes hicieron énfasis en los rasgos conservadores

del pueblo, desde el plano religioso hasta en lo económico y en su perspectiva sobre la educación.

A continuación, se presenta un mapa para ubicarlo. En la Imagen 1 se visibiliza en color rojo la locación del Departamento de Constitución en la provincia de Santa Fe; Santa Teresa es una de las dieciocho comunas que lo componen. En la Imagen 2 es posible ver la ubicación del Pueblo dentro del Departamento circulado en color verde.

Imagen 1: Departamento Constitución

Imagen 2: Comuna Santa Teresa



Fuente: Cámara de Senadores Santa Fe

Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4: EL CASO DEL INSTITUTO SUPERIOR J.M. ESTRADA

Para comenzar, se hará una breve introducción al caso de estudio. Actualmente asisten 160 alumnos de Santa Teresa. La institución cuenta con 30 profesores que planifican conjuntamente actividades en un clima de cooperación horizontal. En 2020 egresó la primera cohorte completa formada con esta nueva propuesta. El espacio físico en el cual se dan las clases es tanto en aulas tradicionales como afuera en el jardín o en la plaza de enfrente. Los estudiantes se agrupan por edad (salvo en los talleres) y gran parte del trabajo en el aula se da de manera cooperativa.

Con respecto al cambio, surge desde la necesidad de reformar el modelo de enseñanza por uno en el que el principal protagonista es el estudiante. En términos generales, a través de la nueva propuesta se busca disminuir tanto el aburrimiento como el desinterés de los alumnos mediante un cambio de raíz tratando de modificar el formato escolar tradicional. El director y los docentes entrevistados señalan como fundamental el trabajo con metodologías heterogéneas que garanticen el acceso universal a la educación, aseguren la permanencia en el sistema y posibiliten tanto la inserción en el mundo laboral como la continuidad de estudios superiores.

¿Cómo era la escuela antes del cambio?

Con el fin de profundizar en el caso, se va a empezar por un breve recorrido histórico. Luego, se realizará una descripción de aquellos aspectos que tanto el director como los docentes entrevistados consideraron en su diagnóstico e impulsaron a llevar a cabo un cambio de profunda índole.

Según la página web de la institución y el actual director, esta escuela fue creada en 1995 por un grupo de padres. La misma fue conformada como un colegio comercial. Desde los inicios contó con un subsidio significativo por parte de la provincia de Santa Fe, pero su gestión fue siempre privada, en manos de una sociedad civil. En el año 2010 tomó la dirección un nuevo director quien dedicó cinco años (2010 a 2015) a construir viabilidad al cambio pedagógico.

En sus palabras y sumadas también las miradas de los docentes entrevistados, al iniciar su gestión en el 2010, se encontró con varios puntos débiles. En primer lugar, se evidenciaban rasgos de una escuela “de talle único” en términos de Anijovich (2014) que no atendía a la diversidad del alumnado ofreciendo instancias de aprendizaje y evaluación diferentes. Esto también se refleja en el abandono escolar con el que se encontraron. Los datos crudos demuestran que el 30% de los alumnos abandonaba, el 30% no finalizaba los estudios y el 40%

terminaba en tiempo. De estos últimos, solo el 7% continuaba carreras relacionadas a la orientación de la escuela. A continuación, esta idea de la homogeneización y el abandono escolar en el caso de estudio se refuerza en las siguientes palabras del director:

S: ¿Cómo describirías a la escuela cuando accediste al cargo de director?

E: Yo la considero una escuela no sé si elitista pero sí en algún sentido que discriminaba a algunos estudiantes. No por cuestiones sociales, sino creo que culturales de la escuela, o sea era una escuela que discriminaba y la discriminaban digamos los mismos personas era como que no se sentían cómodos en la escuela y a la par una escuela que no se preocupaba por las trayectorias educativas. Aquel que no asistía a nuestra escuela o abandonaba, uno no pretendía saber por qué era, incluso hasta lo sobreentendía.

Esta cuestión se puede complementar sumando la mirada de una de las entrevistadas, que también fue exalumna de la escuela y describe su escolaridad atravesada totalmente por la mecanización y memorización. Un docente al frente del curso, explicando el contenido, fragmentado en partes más simples y al final de la unidad una evaluación que certifique lo aprendido tomando forma de repetición de los principales conceptos. Esto podría dar indicios de un método de enseñanza tradicional. También demuestra que no se está cumpliendo una de las funciones de la escuela planteadas en el marco teórico: la igualdad educativa. Esta idea tiene que ver con el objetivo que tienen los sistemas educativos de garantizar que todos los que terminan la escuela puedan elegir el trayecto posterior de igual manera.

Sumado a esto, en su testimonio, la docente señala que más allá de haber obtenido calificaciones aprobadas durante su escolaridad, no cree haber tenido aprendizajes significativos con estas estrategias de enseñanza. Es así como esto daría indicios de una escuela que apunta más al aprobar y que esto no conlleva al aprendizaje.

En segundo lugar, con respecto a los profesores, se reconocieron tanto del lado del director, como de los docentes entrevistados, varios aspectos débiles. Por un lado, la mayoría de los profesores eran mayores de cincuenta años, cerca de alcanzar sus jubilaciones y había muchos docentes por materia e intercalados. Por ejemplo, en 1º, 3º y 5º un mismo profesor. Además, en el equipo docente según dos de las entrevistadas se percibía una ausencia del trabajo colaborativo. Una de ellas describe a los profesores como estancos separados, individualidades que iban a cumplir un horario y dar una materia académica. Con estas palabras se puede evidenciar su punto:

Yo no me enteraba de qué hacía la otra compañera, o sea yo, por ahí me di cuenta que a lo mejor estaba dando curriculum o carta de presentación y también lo hacían los otros profesores que a la mañana tenían, porque había contrarturno en ese momento. O sea, no había comunicación, uno no sabía lo que el otro daba, entonces uno trabajaba, como te dije antes, de una manera como compartimentos separados: el chico era, un chico en matemática, un chico en lengua, que hasta en algún punto yo creo que puede ser así, por algo están las inteligencias múltiples, pero como descontextualizado, esa era la sensación que a mí me daba. (Docente 2)

Por su parte, otra de las docentes entrevistadas, exalumna de la escuela en cuestión, describía un cierto grado de informalidad con respecto a los profesores.

fue bastante informal (...) por ejemplo Física la daba el farmacéutico del pueblo, que ni siquiera tenía las materias pedagógicas. Entonces ¿cómo podemos comprender que un profesional, porque era un profesional, logre dar un conocimiento sin tener la pedagogía y la psicología previa que debe tener un docente? (Doc. 3)

Esto da cuenta de un cuerpo docente que, al menos desde su formación, no estaba preparado para dar clase ni contaba con un título habilitante. Más allá de que puede ser debatible la calidad de los profesorados, si realmente preparan a los docentes para la realidad con la que se encuentran una vez que se enfrentan a un aula, la docencia es una profesión con un altísimo componente práctico. Deben tomar decisiones constantemente en la clase más allá de la planificación que hayan hecho y es necesario contar con una cuota de teoría de la enseñanza, pedagogía y didáctica específica de la asignatura a enseñar (Davini, 2015)

Por último, el director reconocía muchas deficiencias de infraestructura, más allá de que es la misma que la actualidad porque no se han hecho cambios, el uso que se le daba era otro. Por ejemplo, los espacios al aire libre se usaban solo para que sean transitados por docentes y estudiantes, para recreos, pero no con un fin pedagógico. En palabras del director:

a lo mejor yo la denominaba como que no estaba aprovechada al máximo y tampoco estaba habilitada al máximo. A pesar de ser la misma, no tenía la misma habilitación, no tenían los mismos lugares de frecuencia de reunión, de poder intercambiar opiniones y pareceres y bueno o cualquier cosa. Creo que era una institución que estaba con muchos espacios desaprovechados.

Ante estas condiciones, el director, junto con el equipo docente, empezaron un proceso de lograr aprendizajes profundos en todos los estudiantes. Se podría decir que la mayoría de los

aspectos que tanto el director como los docentes reconocen como “puntos débiles” de la escuela están vinculados a la gramática escolar. Como se mencionó, este concepto introducido por Tyack y Cuban (1995) incluye a todas aquellas reglas y estructuras que organizan la cotidianidad del funcionamiento de las escuelas. Desde la graduación de cursos, la rigidez horaria, la separación por edades, la organización del curriculum por materias, entre otros factores, contribuían a esta escuela a la que no todos podían transcurrir, finalizar, ni aprender. Por ejemplo, una de las críticas que el director mencionaba era la despersonalización o la homogeneidad de métodos de enseñanza y esto se relaciona con la “regla” de la simultaneidad: un docente enseñando a muchos un mismo contenido.

Ahora bien, pro seguiremos a describir los cambios en específico. Se va a hacer foco principalmente en los siguientes aspectos:

- cambios curriculares
- comunicación
- estrategias de enseñanza
- evaluación
- principales efectos



Cambios curriculares

En primer lugar, para poder llevar a cabo los cambios curriculares el director junto con docentes de la escuela atravesó un proceso de cinco años en los que estudiaron no sólo el comportamiento de los alumnos sino también buscaron intersticios legales. Esto los llevó a una reorganización del currículum. Partieron de preguntarse “qué quiero que aprendan”, “cómo quiero que lo aprendan” y “cómo lo voy a evaluar”.

De estas respuestas surgieron las seis “materias” globalizadoras llamadas Espacios para el Aprendizaje Activo en las que se insertan los contenidos curriculares (N.A.P). Además, cuentan con tres talleres intensivos que mezclan a los alumnos no por edad sino por intereses y necesidades. En ambos espacios se busca transmitir las habilidades del siglo XXI, tales como la creatividad y la innovación, el pensamiento crítico y la colaboración, consideradas fundamentales. Los alumnos ingresan 13:20hs y tienen 3 hs de esos seis ‘espacios activos’ y 1h20 del taller electivo. A continuación, en la Tabla 1.1 se especifican ambos:

Tabla 1.1: Nuevos espacios curriculares¹

Seis Espacios para el Aprendizaje Activo que reorganizan todos los contenidos obligatorios de la secundaria	Talleres intensivos que mezclan alumnos no por edad o por año sino por intereses y necesidades
Nuestra identidad Nuestro lugar Nuestro cuerpo Nos comunicamos Matemática 100% Administrar nuestro negocio, hogar	TIAV → Talleres que acompañan la vocación EPIC → Espacios para la Participación, la Innovación y la Creatividad ATP → Acompañamiento a alumnos que necesitan refuerzo

En palabras del director, el tiempo y el espacio pueden variar de año a año:

Estos 6 espacios que se daban, se podían dar paralelamente en distintos cursos y en distintos tiempos. O sea que podía abarcar a lo mejor Nuestro Cuerpo desde el primer al último año o algunos ser solamente limitado a un año o al periodo del año. Y de todo eso terminamos ahora en nuestros nuevos espacios, en realidad son los proyectos graduados integrados en cada uno de los cursos.

Se evidencia una clara ruptura con uno de los elementos centrales que componen la gramática tradicional: la división del conocimiento en materias separadas (Tyack y Cuban, 1995). A su vez, esto también estaría modificando uno de los tres patrones básicos con los que Terigi (2008) describe al nivel secundario: la clasificación de los currículos rígidamente. En otras palabras, los límites entre contenidos están establecidos y organizados en unidades curriculares. Específicamente, a partir de este cambio curricular y las palabras del director presentadas anteriormente se demuestra un cierto grado de flexibilidad curricular. Tomando como base la caracterización que Díaz Villa (2003) hace sobre la flexibilidad, el autor sostiene que la flexibilidad es un principio desestructurante de los límites rígidos en la organización y relaciones sociales de las instituciones. Según Díaz Villa (2003), ante la rigidez de un límite no es posible articularse a la diversidad, a nuevas direcciones y a opciones de cambio o innovación. En el caso a estudiar es posible notar que se reordenan los contenidos de las materias tradicionales en otros espacios curriculares y también se ofrecen nuevos modos de cursar, tanto a nivel grupal como de espacial.

¹ Esta tabla fue realizada en el marco de una asignatura llamada “Diseñar el Futuro de la Educación” luego de visitar la escuela y entrevistar al director.

A su vez, se puede analizar la incorporación de los talleres como unidades curriculares desde el concepto de enmarcamiento que Bernstein (1974) propone. El mismo refiere a las relaciones pedagógicas entre profesor y alumno, al grado de control que estos ejercen sobre la selección, organización y ritmo del conocimiento transmitido. Si el enmarcamiento es fuerte, el profesor tiene mucho poder en la relación pedagógica y el alumno no tiene mucho poder en las decisiones sobre qué, cuándo y cómo recibe el conocimiento. Se podría decir que los talleres son un indicio de ciertos matices que parecerían apuntar hacia una mayor participación del alumno en las decisiones acerca de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en términos de Bernstein (1974) hacia un enmarcamiento más débil.

Por su parte, el Proyecto Educativo Institucional (2021) muestra detalladamente aquellos escenarios de aprendizaje que se dan por espacio. Estos serían los contenidos y habilidades que se quieren enseñar por asignatura y que está avalada por los N.A.P.S. Es interesante destacar la interdisciplinariedad que se evidencia, dado que, en el mismo espacio, por ejemplo “Nuestra identidad” conviven contenidos de distintas áreas como tecnología, historia y ética. A continuación, se ve la tabla (solo de 4 de 6 espacios de aprendizaje):

Tabla 1.2.: Distribución de Escenarios de Aprendizaje por curso

	Nuestro lugar	Nuestra identidad	Nuestro cuerpo	Administro...
Primero	- Culturas ORGANIZACIONES DEL TERCER SECTOR Y MEDIO AMBIENTE	- Consumo de sustancias - Culturas	- Deporte y salud	
Segundo	- Energías renovables - Educación vial	DIVERSIDAD CULTURAL - Educación vial	- Deporte y salud	- Emprendedurismo
Tercero	- Consumo de sustancias - Energías renovables	DEMOCRACIA EN LA HISTORIA - Consumo de sustancias - ESI - Tecnologías digitales	EL CUERPO HUMANO Y EL DEPORTE - ESI	PRESUPUESTO FAMILIAR - Emprendedurismo
Cuarto	ECONOMÍA DOMÉSTICA - Globalización	- ESI ORGANIZACIÓN DEL ESTADO	DEPORTE Y ALIMENTACIÓN	VIDA RURAL - Emprendedurismo
Quinto	- Emprendedurismo y cooperativismo - Culturas	- Democracia - Educación vial ÉTICA Y ARGUMENTACIÓN	- Deporte y salud	ACTIVIDAD ECONÓMICA Y COMERCIAL EN LA REGIÓN

Fuente: Proyecto Institucional Educativo

Es interesante detenernos en otro de los cambios curriculares referido al carácter discursivo de las asignaturas que también se implementó en el tipo de actividades para los alumnos. Una de

las docentes entrevistadas mencionaba cómo al alumno lo predisponía diferente este cambio de nombre por ejemplo de las lecciones orales, que ahora se llaman “Puestas en común”.

Hasta incluso los mismos chicos les gusta por ahí la lección oral que era antes, ahora son puestas en común y suena diferente. La forma incluso de ellos de poder explicarte un tema o de poder participar lo toman diferente porque no es la palabra lección oral. (Doc. 5)

Esto daría indicios de cómo cambia la experiencia de aprendizaje del alumno cuando las actividades tradicionales cambian de nombre o forma, por más que se siga esperando lo mismo de él. Con respecto a los tiempos en la escuela, se realizaron cambios estableciendo dos tipos de horarios. Por un lado, tal como nos contaba el director, un horario estable en donde un docente está a cargo de un curso. Por otro lado, un horario flexible en donde un docente puede estar a cargo de cualquier curso. Este último tipo posibilita modos de dar clase diversas, como en pareja pedagógica o mismo, si ningún curso necesita, el docente cuenta con horas institucionales para planificar o corregir.



Comunicación

Otro de los aspectos que se vio modificado en este proceso de cambio fueron las comunicaciones en todos sus sentidos: entre docentes y alumnos; con las familias; entre pares. Para llevar a cabo la nueva estrategia de comunicación fue necesario incorporar herramientas digitales. Específicamente, tal como se documenta en el P.E.I (2021) y cómo desarrolla el director en la entrevista, a partir del año 2011 se implementó un sistema informático con soporte en la web denominado SIESTTA (Sistema Informático Especializado en el Seguimiento Tutorial del Alumnado). El mismo está basado en el código libre desarrollado en 2007 por el docente español Ramón Castro Pérez en el CEIP “Juan Navarro de La Hoya” ubicado en Lorca, España. Este software, diseñado mayoritariamente en lenguaje PHP, sirvió de soporte para una serie de nuevas funcionalidades que se fueron anexando permanentemente hasta convertirlo en un programa altamente colaborativo y en el que se concentra prácticamente la totalidad de las operaciones del Instituto, reemplazando el uso de papel en una gran proporción.

Las principales funciones del sistema según el P.E.I (2011) son las siguientes:

permite la digitalización de la totalidad de las gestiones administrativas, organizativas y pedagógicas, permitiendo ahorro de papel físico y reducción de tiempos; el acompañamiento y

la evaluación permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el trabajo en equipo y el vínculo con la comunidad, permitiendo a las familias y al resto de la comunidad el acceso a la información en tiempo real, respetando la privacidad y fomentando la identidad institucional y las responsabilidades compartidas. (P.E.I, 2021)

Sumado a esto, en la entrevista, el director hizo hincapié en el rol transversal de este nuevo sistema de comunicación, describiendo cómo “el esqueleto o la hoja de ruta” de todo el proceso de cambio.

(...) era imposible hacer un cambio sin crear un modelo de transparencia dentro de una institución en donde todos sepan lo que hacen todos, desde la familia, hasta el equipo de gestión fueron esos los primeros cambios prácticos dentro del proceso.

Por su parte, de las cinco docentes entrevistadas, las cinco coinciden en que fue algo positivo haber implementado el SIESTTA. Más allá de resistencias iniciales que se profundizarán en el próximo capítulo, una de ellas, hace hincapié en lo fundamental que fue que haya comenzado antes de la reforma. La misma lo describe con las siguientes palabras:

lo que pasa es que el SIESTTA apareció de a poquito en el 2010, como una cosa muy al comienzo para informar algunas cosas o lo usábamos poco. Ahora es el ABC de la escuela, todo pasa por el SIESTTA, para mí es fabuloso. Es muy útil, 10 puntos, comunicación todo el tiempo, no hay excusa, el chico te dice pero vos me dijiste que entregamos a las 3, no pero fijate que en el SIESTTA dice... (Doc. 2)

Resulta pertinente destacar esta idea de que siempre se agrega algo, de modo que el sistema no parece ser algo rígido que se mantiene de sus inicios, sino más bien flexible y en adaptación a nuevas necesidades.

Estrategias de enseñanza

Con respecto a cómo abordar los contenidos planteados en las nuevas unidades curriculares mencionadas, se tienen en cuenta diversas estrategias de enseñanza. Por un lado, el **aprendizaje cooperativo** es central porque la mayor parte de trabajos se realiza en grupos de a cuatro (definidos por afinidad). El objetivo es que haya una interconexión real de los estudiantes y que potencie las capacidades personales (Johnson, 1999). Esto da indicios de rasgos de romper con la gramática tradicional e innovar tomando como referencia la definición de Rivas (2017). Según él, uno de los pilares para generar innovaciones educativas decisivas

radica en crear comunidades de aprendizaje teniendo en cuenta principios de aprendizaje dialógico.

Así como se desarrolla en el P.E.I (2021) a través de esta metodología se busca promover el aprendizaje entre pares a través del diálogo, “el desarrollo de aquellos procesos cognitivos como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas, en los que la interacción enriquece los resultados y estimula la creatividad” (Calzadilla, 2002). A su vez, se aspira a fomentar habilidades sociales como la escucha, el respeto, la aceptación y apoyo de unos a otros, entre otras.

Ahora bien, este cambio también genera consecuencias en el rol del docente. No es lo mismo enseñar para que los alumnos trabajen individualmente que para que lo hagan cooperativamente. Tres de las cinco docentes entrevistadas mencionaron esto como un desafío. Una de ellas describió a esta nueva forma de trabajo como algo que se fue adaptando, según lo que iba generando en cada curso.

De 3 o 4, te digo que hasta el año pasado todavía se estuvo luchando con eso, fue algo que se fue innovando, innovando y no se le encontraba la vuelta. Por allí después al principio cuando se formaron los grupos primero eran de 5 y a todos se les daba un rol diferente, cosa que todos tendrían que trabajar, no resultó, se complicaba y después ¿qué pasaba? Siempre, como en todos lados, siempre trabaja uno o dos y los otros se escudan en ese (...) pero ahora aparentemente ya se va mejorando, por allí se elegía, hubo épocas en que hacía que el que empezó dura todo el año, no resultaba, porque se cansaban algunos que no querían, el grupo que estaba a disgusto. Después se hacía por trimestre, en cada trimestre cambiamos (...) Entonces bueno, esos fueron los problemas de los grupos que fue una de las cosas que más costó. (Doc. 1)

Más allá de los costos que tuvo implementar este cambio, sobre los que se profundizará en el próximo capítulo, es interesante volver a destacar la flexibilidad de la propuesta.

Por otro lado, para organizar los contenidos, a partir de los cambios realizados, se utilizan estrategias como el **Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.P.)**, método de casos, aprendizaje basado en investigación y rutinas de pensamiento.

Es interesante destacar que el Aprendizaje Basado en Proyectos es una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas que, según Perrenoud (2000) tiene que ver con la elaboración de un producto final. Es fundamental tener en cuenta el proceso de ese alumno, la libertad a la

hora de elegir el producto, y la coherencia de la estrategia de la enseñanza con la actividad evaluativa.

Tanto el director como las cinco docentes entrevistadas evidenciaron en las entrevistas que esta modalidad es una de las principales herramientas didácticas que adoptó la escuela. La escuela trabaja por proyectos que contienen actividades relacionadas con el enfoque de que el estudiante es protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Hay una hora semanal exclusiva para los proyectos. Los proyectos son puestos en conocimiento de estudiantes y familias a través del Sistema de Gestión Escolar SIESTTA y se llevan a cabo en grupos de cuatro estudiantes sorteados al principio del año.

Por su parte, cada docente explicita los objetivos, los contenidos y las fechas más importantes (por ejemplo, la fecha de presentación del producto final). Se promueve que incorporen aportes de especialistas en la participación de los proyectos de la comunidad misma. Los estudiantes guían su aprendizaje a través de la tabla SPAC (Saber, Preguntar, Aprender, Cómo). Esto significa que los alumnos empiecen la elaboración del proyecto desde lo que saben, para después plantearse preguntas, buscar información, aprender y por último llegar a la meta de cómo resolver el problema inicial.

También en la preparación de los productos finales se debe dar intervención activa al uso de las tecnologías. Los talleres y proyectos son contextualizados para lograr un nivel de conciencia y participación social que los habilite para tomar iniciativas propias de ciudadanos responsables, con pensamiento crítico y protagonistas de cambios culturales y sociales en beneficio de sus comunidades. Se espera que los proyectos vayan siendo cada vez más interdisciplinarios, ampliando la cantidad de docentes y contenidos involucrados.

Un ejemplo destacable que nos comentó el director es el Proyecto Crea, que permite que los alumnos se junten libremente en grupos, sin importar la edad ni la cantidad, y les propone desarrollar un proyecto que tenga sus orígenes en sus intereses personales. Aquí entra una amplia gama de posibilidades que pueden ir desde lo artístico, social hasta lo científico o ecológico. La idea es que se los acompañe, así que cada grupo designa uno o más docentes que serán sus guías en el proceso de planificación, elaboración y presentación. Para esto se designa un tiempo en la semana y deberán presentar el producto finalizado en una feria a fin de año.

Un segundo ejemplo que brindó una de las docentes entrevistadas es el siguiente:

S: ¿Y estás trabajando con algo por proyectos?

E: Sí, sí, sí. Estamos en un proyecto donde el producto final va a ser formar una organización multimedia, que ellos puedan hacer una organización multimedia, digamos que salga por Instagram o por Tik Tok. Ahora justo la semana pasada empezamos con este proyecto donde ellos están formando algo que les gustaría hacer en un futuro y a la vez que pueda llegar a tener salida laboral. (Doc. 4)

Esto da cuenta de una actualización al mundo actual, dado que la red social Tik Tok tuvo su auge en el año 2020 con la pandemia.

Otro punto importante es el rol del tutor que se implementa con el fin de asegurar un aprendizaje personalizado. Este es elegido por el alumno de común acuerdo con el profesor al principio del ciclo lectivo mediante un proceso en el que el estudiante le comunica al docente sus razones de elección. Pero, la respuesta final radica en el profesor que puede optar por aceptar o no el pedido del alumno. Esto tiene que ver con que los profesores solo pueden tener 10 alumnos y es un rol que se mantiene durante toda la trayectoria escolar. En caso de que no funcione, por cualquiera de las dos partes, existe la posibilidad de realizar cambios.

Por su parte, el tutor realiza un seguimiento permanente de sus tutorados, oficiando como guía y facilitador de sus aprendizajes. Se espera que esté ayude al alumno a resolver y atravesar los conflictos que pueden surgir en la escolaridad, ya sea en cuanto a vínculos, dificultades de aprendizaje, cuestiones familiares, laborales, entre otras. También es importante aclarar que en el Sistema de Gestión Escolar SIESTTA aparece a todos los profesores el tutor que corresponda a cada alumno por cualquier necesidad de establecer contacto.

Por último, es importante describir el cambio realizado en el uso de espacios que se encuentra en sintonía con lo que Fernández Enguita (2019) proponía con su concepto de *hiperaula*. Así como en los “puntos débiles” identificados antes del cambio se encontraba el de la rigidez de la infraestructura, una de las docentes entrevistadas destacó este cambio:

hay varios ambientes para poder trabajar ese sería otro cambio, que no solamente el salón, se puede ir a una plaza, se puede ir al patio, hay otros lugares de poder trabajar que no es estructurado en términos de un salón, por ejemplo. (Doc. 5)

Evaluación

Ahora bien, a la hora de replantearse cómo querían evaluar a sus estudiantes surgieron muchos debates y reflexiones. En primer lugar, se busca cambiar el foco de la evaluación, pasar de un sistema en el que se evalúa para calificar a uno en donde la evaluación está al servicio del aprendizaje mediante la retroalimentación. Es decir, brindando comentarios sobre el trabajo del alumno indicando tanto aquellos aspectos positivos como cuestiones que faltaría reforzar. Tal como sostienen en uno de los documentos en los que plantean la propuesta, cuando la calificación es el centro, puede traer consecuencias indeseables. Un ejemplo de estas sería la influencia en la motivación o autoestima del alumno. A partir de una investigación realizada por Butler y Shibaz (2014), se comprobó que aquellos estudiantes que recibían solo comentarios progresaron mucho más que los que recibieron comentarios más nota. Ya que en gran medida los comentarios cuando hay nota, son ignorados.

También, esta nueva forma de evaluar se encuentra en sintonía con lo planteado por Anijovich y Capeletti (2017), quienes describen a la evaluación no solo como una manera de aprobar al alumno sino también como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas. En otras palabras, tiene que estar al servicio del aprendizaje.

En segundo lugar, en esta búsqueda de la evaluación al servicio del aprendizaje se busca que sea congruente con los contenidos que da el profesor. Es por esto que se decidió evaluar por competencias para poder seguir los logros obtenidos por los estudiantes. Un ejemplo de competencia principal que se evalúa es la competencia en comunicación lingüística que involucra el desarrollo de la comprensión lectora, expresión escrita y comunicación oral. Esta competencia estaría relacionada con el espacio llamado “Nos comunicamos”. Otra competencia que se valora es la competencia para la autonomía e iniciativa personal que promueve la habilidad en las relaciones sociales. La calificación está compuesta por 3 actores: ellos mismos, el docente y sus compañeros de grupo.

Todos los actores entrevistados hicieron referencia a este aspecto del cambio. A continuación, se evidencia una explicación de una de las docentes al nuevo sistema de calificación:

Son 3 pasos, primero el chico se pone la nota a él, después se la presenta a los compañeros del grupo, del equipo, y después por último llega a manos del docente. Entonces ahí deciden si está bien o no está bien esa nota. Y por ejemplo, no se tiene una nota por tal prueba, si por tal tema,

una nota. Si no que está cómo investigó, si participó o no participó, en una puesta en común cómo se expresó, son muchos temas que se tienen en cuenta, parámetros. Y de todos según vuelca a ese, al SIESTTA y el programa define una nota final, que nosotros no la sabemos. (Doc. 1)

En tercer lugar, para explicitar los criterios y que los alumnos sepan qué se espera de ellos, se utilizan las rúbricas. Estas también sirven cuando los alumnos realizan la autoevaluación. Para elaborar esta herramienta, se reúnen todos los docentes y piensan juntos qué competencias se esperan de los alumnos a nivel más integral de las distintas actividades interdisciplinarias.

En cuanto a trabajos para realizar en el hogar, en esta nueva propuesta se eliminan. Se basa esta decisión en el objetivo de estimular el trabajo colaborativo durante las horas de clase. De este modo, se busca que los estudiantes puedan aprovechar plenamente las horas durante las cuales se encuentran en el ámbito escolar y disfrutar de sus relaciones familiares, de sus amistades y de sus actividades extraescolares el resto de la jornada. Por último y dato no menor, en esta nueva propuesta los alumnos no se “llevan” materias a diciembre, sino que recuperan contenidos a lo largo del ciclo escolar.

Principales efectos

En primer lugar, según el director los resultados del cambio son promisorios, tanto él como los cinco docentes entrevistados destacan la **ampliación de oportunidades de aprendizaje** y, en consecuencia, el incremento de alumnos que permanecen y terminan sus estudios.

Para mí el cambio más significativo es lo que tiene que ver con la inclusión que hemos logrado en todo este proceso. Esto de que de cada cien chicos que ingresan, cien chicos egresan para mí es un cambio absoluto. Más allá del aprendizaje obtenido por cada uno de ellos porque obviamente estamos hablando de que nos enfocamos en cada estudiante, que los logros no son iguales para todos los estudiantes, más allá de eso también es cierto.

Según el director, este es el diferencial de la propuesta: crear un **modelo inclusivo y altamente colaborativo**, revalorizando la función docente. En lo "técnico", les parece que el sistema de evaluación es fundamental. En lo "metodológico", es una propuesta integral que abarca todas las dimensiones y, a la vez, otorga flexibilidad para permitir la mejora continua. En términos de Aguerro, esta propuesta genera una mejora en la calidad educativa dado que se brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos (Aguerrondo, 2002).

Todas las profesoras entrevistadas destacan los **cambios en las formas de trabajo en el aula**, que, como ya se mencionó varían desde el trabajo colaborativo, hasta por proyectos, e interdisciplinariedad. Específicamente, las actividades que los alumnos realizan han sido transformadas. Sobre esto hay común acuerdo entre todos los entrevistados. El cambio que más se mencionó en las entrevistas fue la investigación por parte de los alumnos, tarea necesaria para los proyectos.

(...) lo vi muy positivo respecto a los chicos porque se ayhornaron mucho a los libros, a la búsqueda de internet, a saber leer lo que están buscando. (Doc. 4)

(...) no se dan fotocopias, si no que ellos tienen que buscar, preguntar, charlar con productores agropecuarios, con ingenieros agrónomos, o también le traíamos personas que estuviesen relacionadas con el tema para venir a dar charlas o íbamos a visitar alguna empresa como para ampliarle los conocimientos al chico. (Doc. 1)

Estas palabras reflejan este nuevo enfoque del alumno como investigador, al que se le exige que busque información adecuada sobre un tema. También se evidencian nuevas fuentes del aprendizaje por fuera del Internet, como actores relevantes, o empresas vinculadas al contenido a enseñar. Sin embargo, una de las docentes, aquella con más antigüedad, más allá de que está de acuerdo con que han variado las formas de trabajo hacia una más de investigar, difiere en la efectividad del alumno como investigador al principio de la implementación:

(...) al ser tan distinta la forma de trabajo viste no se memoriza, esto no te permite memorizar es como más analizar. Al principio por ejemplo vos les pedías a los chicos información sobre algo y ¿qué hacían? Copy pego. Se iban a Internet, copy pego. (Doc. 1)

En este caso, la docente da cuenta de cómo costó implementar este tipo de actividades porque los estudiantes estaban acostumbrados a copiar y pegar información de Internet en vez de entenderla y elaborarla con sus palabras. Esto podría ser por el tipo de asignatura, al ser diferentes los enfoques de las disciplinas, puede que los alumnos tengan otro desempeño a la hora de buscar información. También, otro factor influyente podría ser el tipo de consigna que da el docente. No es lo mismo que se les pida buscar información sobre un tema en específico que invitarlos a hacer algo con esa información que encuentran. Esto último podría colaborar a que piensen, comprendan y utilicen sus palabras. Sumado a esto, Rivas (2019) sostiene la importancia de enseñar a hacerse buenas preguntas más allá de buscar información:

En tiempos de Google, que parece decirnos dónde está todo, no se trata (solamente) de entrenar a los estudiantes como buscadores de la web. Hacer buenas preguntas es mucho más que saber

buscar el conocimiento en internet. Hacer buenas preguntas implica cuestionar el mundo usando el conocimiento. Implica desarrollar facultades de pensamiento crítico y autónomo, pero también una racionalidad científica, una variedad de habilidades cognitivas para abrirse paso conquistando conocimientos. (p. 10)

A su vez, hubo discrepancias en lo que respecta a los **aprendizajes en general**. Mientras dos de cinco evidencian claramente mejoras en los mismos, las otras tres destacan que el que quiere aprender lo hace tanto con el sistema anterior como con el actual. A continuación, se presentan palabras de una de las docentes que sostiene que los estudiantes han mejorado sus niveles de aprendizaje:

La forma que tienen de expresarse ha mejorado. Incluso por ahí bueno ahora quedó todo frenado, pero la forma que tienen de expresarse para dar charlas ellos mismos a los más chicos, no es solamente uno o dos alumnos que son buenos, sino que son varios chicos, antes sacabas uno o dos que se animaban a hablar, ahora no, tenés multiplicados a esos chicos. (Doc. 5)

Otra de las docentes hace énfasis en las mejoras de aprendizaje a partir de las evaluaciones.

ellos están atentos, cosa que antes no hacían, te dicen “¿Por qué profe me pusiste esta nota en tal criterio si yo te entrego los trabajos y tal cosa?” O sea, están mirando y están todo el tiempo poniéndose ellos en un lugar en el que antes a lo mejor no se ponían entonces yo les digo, “¿Pero vos estás seguro que me entregaste todos los trabajos en el momento que yo te los pedí, me los entregaste todos juntos cuando te diste cuenta que cerraba el trimestre?”, “Ui profe tenés razón, ¿qué puedo hacer para mejorar?” (Doc. 2)

Esto da cuenta de una nueva actitud frente al aprendizaje y está en sintonía con lo que plantean los investigadores Butler y Shibaz (2014) en su investigación sobre el feedback.

En tercer lugar, el director destaca el **autoconocimiento** con el que egresan los alumnos. Antes del cambio, un 80% de los alumnos no sabía qué hacer al terminar el secundario. Las evaluaciones Aprender 2017 muestran que el 88% sabe lo que quiere seguir y que más del 80% considera interesantes los contenidos que adquiere.

En cuarto lugar, otro de los efectos notables sobre el cual tres de cinco docentes desarrollan es la **mejora en los vínculos entre alumnos y del clima en el aula**. Dos docentes (una exalumna) destacan que antes de la nueva propuesta los grupos estaban muy divididos y todas hacen foco en cómo con las nuevas estrategias de enseñanza se han borrado los límites que los separaban.

Cuando yo entré a trabajar en esta escuela estaba muy polarizado, vos tenías a los nenes de un lado de la vía y a los nenes del otro lado de la vía (...) no había integración posible y con esto yo noto que ha fluido bastante, ahora ya no hay ningún problema más allá de las cuestiones naturales de los seres humanos. (Doc. 2)

Con respecto al clima en el aula, la misma docente señalaba una mejora en su experiencia al enseñar:

es agradable entrar al salón (...) uno ya no necesita esa arma de decir “Mirá que yo te pongo la nota.” Se crea un clima diferente dentro del aula y para mí eso es distendido completamente. Hay respeto, hay como un respeto que está dado como tácito. (Doc. 2)

Por último, la totalidad de los profesores entrevistados destaca el **cambio de clima laboral** en la institución. Por un lado, el compañerismo entre docentes se evidencia en estas palabras:

como te digo esto de lograr que los docentes se unan y que realmente seamos súper, pero súper compañeros. Yo te doy un ejemplo, hay veces que un docente se queda un rato más con un grupo o hay un horario en que un curso queda solo porque otro docente se tuvo que ir o algo, cualquiera dice “Yo te reemplazo”. Logró eso, de que los docentes no se estén mirando con rencor. (Doc. 3)

Por otro lado, pareciera ser que el trabajo colaborativo que se planteó para los alumnos tuvo repercusiones en el equipo docente.

Yo me siento muy cómoda, enseguida, como te digo, uno con cualquier docente, sea de inglés, sea de matemática, uno enseguida se pone a trabajar y esto de un proyecto por año nos sirvió un montón este año para poder comunicarnos y emprender eso. Es más, tenemos ciertos criterios de evaluación que Ariel los puso en el sistema y lo compartimos todos los profes y es más, nos impacta en todas las materias (Doc. 3)

Esto último de los criterios de calificación compartidos da cuenta de una confianza en el trabajo del otro y de que las asignaturas ya no están tan fragmentadas como antes sino que se ven más abiertas a interactuar con las demás. También, se ha registrado un bajo ausentismo docente, que refleja el compromiso de los profesores con su trabajo.

Recapitulando, el Instituto Superior J.M. Estrada (ISE) contaba con varios “puntos débiles” antes del cambio identificados tanto por docentes como por el director y los indicadores de calidad educativa. Un método de enseñanza tradicional, una escuela “de talle único” (Anijovich, 2014), un cuerpo docente sin trayectoria pedagógica y la gran mayoría cercana a

alcanzar su jubilación y deficiencias de infraestructura fueron las principales problemáticas que se reconocieron. Ante estas condiciones, el director, junto con el equipo docente, empezaron un proceso de lograr aprendizajes profundos en todos los estudiantes. Se buscó disminuir tanto el aburrimiento como el desinterés de los alumnos mediante un cambio de raíz tratando de modificar el formato escolar tradicional.

En concreto, el contenido de la innovación incluye una amplia gama de aspectos. Con respecto a lo curricular, se dieron cambios curriculares profundos: Seis Espacios para el Aprendizaje Activo que reorganizan todos los contenidos obligatorios de la secundaria y talleres intensivos que mezclan alumnos no por edad o por año sino por intereses y necesidades. En cuanto a la forma de enseñar, implementaron nuevas estrategias, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, nuevos modos de evaluar. También hubo cambios en las formas de comunicarse con el nuevo software SIESTTA que conectó más a las familias con la escuela. Por último, se innovó en el uso de espacios, se les dio un uso diferente con fines pedagógicos.

Sin embargo, es relevante aclarar que los efectos desarrollados provienen de una aproximación a las representaciones de los propios actores de la escuela (docentes y director). Esto sería una mirada limitada, dado que no es posible concluir sobre los efectos reales de la escuela sin otros estudios complementarios que analicen por ejemplo la perspectiva de los alumnos y otros indicadores más objetivos de sus logros de aprendizaje.

CAPÍTULO 5: CÓMO FUE EL PROCESO DE INNOVACIÓN

En este capítulo se profundizará en el proceso de transformación que atravesó el Instituto Superior Estrada (ISE) desde la teoría de cambio, los actores involucrados (alumnos, docentes, familias), el tipo de liderazgo y los dispositivos pedagógicos que permitieron el proceso. Tomando como base la organización al proceso de innovación que Aguerro (2002) realiza, se hará foco en los siguientes aspectos:

- Inspiraciones
- Planificación
- Relación con la normativa vigente
- Implementación
- Cómo se sostiene la propuesta

En cuanto a la temporalidad, tal como menciona el director y los docentes entrevistados, hubo dos etapas. Una de preparación, que duró desde 2011 hasta 2015, y luego la implementación de 2016 en adelante. Es de aclarar, sin embargo, que algunos aspectos fueron llevados a cabo durante la etapa de preparación y modificados con el correr del tiempo en función de lo que se iba generando.

Inspiraciones

A la hora de planificar la nueva propuesta el director se inspiró en primer lugar en sus propios ideales, pero asimismo en experiencias internacionales de las cuales tuvo conocimiento. En relación con esto último, el director declaró lo siguiente:

S: (...) ¿Cuáles fueron las referencias que tomaste de experiencias o de investigaciones que te sirvieron de respaldo?

E: (...) los resultados en la educación no eran los esperados a nivel nacional, y habían surgido algunas experiencias fuera del país, a nivel internacional, por ejemplo, el fenómeno que se daba con los resultados de las pruebas internacionales de Finlandia, (...) las escuelas jesuitas de Barcelona. (...) lo que hice es comenzar a investigar un poco todo eso y a la vez comenzar a buscar referencias pedagógicas que pudieran sostener el proceso, sin copiar pero por lo menos para tener una referencia.

En ambas experiencias que menciona el foco está en el alumno como protagonista de su aprendizaje y en enseñar habilidades para operar en el mundo actual. También son casos en

donde los resultados de aprendizaje fueron sobresalientes, por lo tanto, han generado un impacto en la calidad educativa.

Resulta pertinente traer a colación la perspectiva de los docentes entrevistados, quienes, en su gran mayoría reconocen esta labor de estudio por parte del director.

Él ha leído un montón, en lo particular, yo creo que él se preparó muchísimo y ya venía pensando esto desde hace mucho tiempo. Yo creo que desde que lo conozco, desde el año 2000 y pico que él ya tenía esto en la cabeza, yo le digo que él es un ajedrecista, él da un paso pero ya sabe el que viene, y yo creo que tiene todo ahí en la cabeza (...) siempre le reconozco esta capacidad de líder que ha tenido, contra viento y marea. (Doc. 2)

Sumado a esto, al indagar la página Web del Instituto, es posible ver como las principales inspiraciones que aparecen documentadas para respaldar la propuesta innovadora son educadores importantes como: Howard Gardner²; Paulo Freire³ y Miguel Ángel Santos Guerra⁴. A grandes rasgos, estos pedagogos contemplan la diversidad del alumnado y consideran que la escuela debería atender esas diferencias mostrándose flexible al cambio permanente.

En cuanto a los ideales, a partir de la entrevista y los documentos analizados se puede afirmar que las inspiraciones básicas del director se pueden resumir en los siguientes puntos: que todos los alumnos aprendan, el trabajo por proyectos y enseñar y evaluar habilidades. También en que el trabajo colaborativo, tanto en alumnos como en docentes, sea algo transversal a la propuesta. Estos ideales en cierto modo se desprenden de las experiencias que fue conociendo en otros lugares, pero ya más concreto y contextual a la escuela propia.

² Con respecto a Gardner (1987), el educador propone una teoría de las inteligencias múltiples. Específicamente describe ocho tipos de inteligencias en contraposición con la inteligencia única. Por ejemplo, la inteligencia lingüística involucra la capacidad de dominar el lenguaje y las habilidades comunicativas o la inteligencia espacial que es esa habilidad para poder observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas. Esto se ve muy reflejado en las distintas habilidades que evalúan desde todas las materias.

³ Por su parte, de Freire (1982) se toma su pedagogía crítica y su idea de que se debe construir el conocimiento, desde las distintas realidades que afectan a los dos sujetos políticos en acción, aprendiz y maestro. A su vez, los docentes deben de construir desde los conocimientos previos que los alumnos tienen.

⁴ En cuanto a Santos Guerra, en su libro “La escuela que aprende”, destaca que la escuela es una institución que enseña, pero debe ser también una organización que aprende. De este modo ofrece una reflexión acerca del carácter dinámico de la escuela, su compromiso social y su apremiante necesidad de adaptarse a los nuevos retos y exigencias. Este planteamiento exige modificaciones en las concepciones sobre la naturaleza y funciones de la institución escolar, en la forma de seleccionar y formar a los profesionales que trabajan en ella y en la manera de organizar la práctica escolar. Esta última inspiración se encuentra vinculada al dinamismo que tiene la escuela, cómo está abierta al cambio

Al conocer las inspiraciones e ideales que el director tomó se evidencia que estudió, dedicó tiempo a leer experiencias, pensar distintos objetivos de aprendizaje. En otras palabras, aprendió cómo innovar. Esto da indicios de que en este caso la innovación se lleva a cabo intencionalmente. Así como señalan Hernando Calvo (2018) y Rivas (2017) es fundamental nutrirse de experiencias similares que hayan funcionado.

Planificación

Para esta sección y las siguientes, se utilizará la teoría de cambio con el fin de entender el proceso de transformación de una escuela tradicional en una innovadora. Como ya se mencionó, se entiende a la innovación educativa según la definición de Rivas (2017): es una innovación educativa en tanto presenta alteraciones sustanciales respecto de varios elementos constitutivos de la matriz escolar tradicional. Por lo tanto, tal como se demostró en el capítulo anterior, la escuela en cuestión es un ejemplo de una institución que adoptó un modelo innovador.

En cuanto a la planificación, es importante también destacar que esta no se entiende como etapas sucesivas sino como un proceso de planificación cuyos resultados van creciendo de forma espiralada. Tal como señala Carlos Matus (1980) *la planificación precede y preside la acción*, es decir que la planificación es anterior a la acción pero también simultánea a ella. Iremos viendo cómo van dándose situaciones que modifican e influyen en la planificación.

Ahora bien, según la teoría de cambio, el primer paso para realizar la transformación es definir la necesidad de mejora habiendo hecho de antemano un análisis de la situación. Tal como se mencionó anteriormente y así como el director y los docentes entrevistados declaran, la inicial necesidad de mejora era la permanencia de los alumnos en la escuela y ampliar las oportunidades de aprendizaje. A continuación, se presenta la descripción que hace el director con respecto a la cultura institucional de ese momento (antes del proceso de cambio)

(En esta escuela era predominante) la cultura normal de cada escuela, un sistema tradicional de aprendizaje, en lo pedagógico un profesor con conocimiento que imparte ese conocimiento y después trata de que los demás de alguna manera lo repitan y de ahí sacar los resultados, digamos... Me parece que la cultura se limitaba a eso.

Esto da cuenta de rasgos de una escuela tradicional. Una vez identificada la necesidad de mejora, el segundo paso de la teoría de cambio, fue establecer los resultados a los que se quiere

llegar (productos) junto con líneas de acción claras y concretas en las que se evidencie cómo es que resuelven la problemática. El director, destacó que, para llegar a plantear una propuesta innovadora que mejore los aprendizajes en los alumnos, la primera línea de acción que planearon tomar consistía en conocer sus trayectorias escolares y profundizar en la calidad de los docentes.

(Teníamos necesidad de) entender por qué (pasaba) esto: que tanta cantidad de chicos abandonaban, no terminaban los estudios, (...) Estuvimos prácticamente cinco años intentando encontrar respuestas a todos estos problemas, sin encontrarlos obviamente porque se estaba trabajando sobre un sistema tradicional todavía. Pero creo que lo fundamental para comenzar a construir una propuesta nueva fue conocer las trayectorias de los estudiantes y a la vez conocer también la formación académica del cuerpo docente. (...) Entonces, todas estas cuestiones, lo que tiene que ver con el modelo pedagógico, las trayectorias de los estudiantes, y los roles de cada uno de los actores, me parece que era el foco por lo que se trabajó en un primer momento.

Estas palabras dan cuenta de la importancia que le otorgó el director a realizar un diagnóstico de cómo estaban, tanto los alumnos como los docentes, para saber con más precisión desde dónde partían. Este diagnóstico centrado en los alumnos y en los profesores, se complementó con otro que fue más allá de los estudiantes, abarcando la institución en general. Se evaluaron aspectos como la tecnología (manejo administrativo y pedagógico), los profesores, y cómo era el vínculo con las familias. Hubo una mirada más general y abarcativa de la institución para poder inventar la solución.

En cuanto a la planificación en concreto, al preguntarle al director sobre esto, compartió lo siguiente sobre los primeros pasos que tomaron:

Primero (empezamos a) concientizarnos de cuáles eran los principales problemas y después empezamos a construir respuestas que no fuesen lo mismo. Y en eso, la cuestión de los tiempos escolares y la comunicación, me parece que fue lo primero, lo más concreto que estuvimos trabajando. De hecho, implementamos un software que en principio, digamos, fue el esqueleto, la estructura, la hoja de ruta si uno quiere del proceso. Fue de alguna manera regulando -a partir de la comunicación- entre las partes el proceso. Eso también estuvo acompañado por estos cinco años de práctica, de error, de bueno... de poder asimilar nuevas estrategias (...) era imposible hacer un cambio sin crear un modelo de transparencia dentro de una institución en donde todos sepan lo que hacen todos, desde la familia, hasta el equipo de gestión. Fueron esos los primeros cambios prácticos dentro del proceso.

Es de destacar esta idea de buscar respuestas que no fuesen lo mismo, que se concretó en un software que permitió mejorar las comunicaciones y sirvió como registro para los docentes. Fue en este punto en donde la comunicación se entrelazó con el tema pedagógico y empezaron a preguntarse qué enseñar y qué evaluar. Como línea de acción concreta, como se mencionó en el capítulo anterior, plantearon reorganizar el currículo en seis espacios para el aprendizaje activo, complementados con talleres intensivos en los que los alumnos se mezclan por intereses y necesidad. La finalidad de esta línea de acción está ligada a ofrecer espacios interdisciplinarios, poder comenzar gradualmente a trabajar por proyectos, y que los alumnos aprendan otras capacidades más ligadas con la comprensión.

En consecuencia, modificaron los criterios de evaluación y que estos sean compuestos por los distintos espacios de aprendizaje. Llegaron a la conclusión de que iban a centrarse en las habilidades y de que la forma de trabajo que predominaría sería la grupal. Esto da cuenta de un proceso que no fue lineal.

También, en relación con Fullan (2004) él señala que no es posible generar un cambio sin la totalidad de participación por parte de los actores involucrados. A su vez desarrolla cómo fundamental que todos sepan con claridad las acciones de sus colegas. Las siguientes palabras del director lo evidencian:

soy director único pero sí era importante y lo entendí desde el primer momento que necesitaba tener aliados estratégicos dentro del proceso. Y bueno, esos aliados estratégicos surgían de compañeros de trabajo que estaban identificados con la idea de que era necesaria una transformación, con estudiantes que tenían esa misma sintonía y con las familias de los estudiantes. Entonces era como formar toda una especie de alianza estratégica entre lo que era mi gestión

Otra cuestión relevante a destacar es que, en pleno proceso de planificación, tal como señalaba el director, esta escuela recibió ayuda por parte del estado que intensificó el tiempo dedicado a pensar el cambio. Es aquí donde se confirma lo planteado en el capítulo 1 por Aguerrondo (2002), acerca de los procesos externos e internos para lograr la innovación educativa. Hasta ahora parecía que todas las acciones en concreto venían por parte de lo interno, es decir, dentro de la institución. Pero a partir de esta evidencia se refleja este solapamiento con lo externo, proveniente del Ministerio de Educación.

Tuvimos la suerte, si se quiere, del (apoyo del) gobierno nacional, porque el Ministerio de Educación había habilitado lo que era la formación situada en nuestra escuela, que en Santa Fe

se llamó Escuela Abierta. Y bueno... lo que proponía precisamente era comenzar a realizar cambios en las formas de enseñar, en las formas de aprender, en la organización escolar, en la evaluación. Y bueno... también nos sirvió todo eso para habilitar esos otros espacios a veces que faltan en la escuela (...). Esto nos apoyó durante casi tres años y creo que también fue interesante contar con estos espacios porque también era otra posibilidad de trabajarlo.

Profundizando en estos espacios el director comentaba que eran reuniones institucionales en donde a partir de una temática ligada al cambio trabajaban de manera concreta sobre su realidad. En total fueron cinco instancias institucionales concurridas por docentes y director y dos más para directivos. Según él, y la gran mayoría de docentes entrevistados que estuvieron presentes en este momento, pudieron aprovecharlo porque todos estaban convencidos de que había que hacer un cambio y fue de gran ayuda tener algo externo que intensifique esta planificación y trabajo en equipo.

A continuación, se presentan tres extractos de plenarias de algunos de esos encuentros. Estos informes están dentro de una carpeta de Google Drive, organizada por años, en la que aparece documentada la gran mayoría de instancias apuntadas al cambio. Esto da cuenta de una sistematización y toma de consciencia del proceso de cambio. También se evidenciarán cuestiones ligadas al diagnóstico, al trabajo en equipo y al proceso de volver sobre lo planeado e implementado, y pensar de vuelta.

Imagen 1: Extractos de plenaria 24/02/2011

Universidad de
San Andrés

Extractos de la reunión plenaria del 24/02/2011

Para iniciar la reunión, el Rector presentó un trabajo estadístico señalando variación de la matrícula, composición de la misma por año, porcentajes de repitencia y de alumnos con sobriedad (más de dos años que la correspondiente al cursado). Asimismo, se mostraron datos porcentuales respecto a los espacios curriculares no aprobados durante el periodo normal de clases (antes que los exámenes de diciembre).

Se analizaron los datos y luego se indicó que cada uno de los profesores, luego de un análisis de sus respectivos cursos, se propondrá una meta para el bienio 2011/12 a fin de mejorar estos guarismos.

Inmediatamente se presentó la página web del Instituto, a la que se accede a través de la dirección ise9073.com.ar y en la que se puede visualizar y descargar información útil para la tarea docente, normativa, información institucional, entre otros.

(...) el Rector propuso que cada uno de los profesores indique en una hoja tres problemas detectado en la comunidad educativa. Al tabularlos, la problemática detectada en mayor parte por los docentes resultó ser la falta de compromiso de los padres y el escaso interés de los alumnos, aunque también fueron relevantes aspectos que tienen que ver con la circulación de la información dentro de la comunidad educativa. Encontrando aspectos en común, y luego de un extenso cambio de opiniones, se resolvió una fuerte política de apertura a la comunidad, especialmente hacia los padres, con una serie de medidas tendientes a estrechar vínculos entre el personal del establecimiento, los miembros de la Asociación Patronal Cooperadora y los padres...

Es relevante destacar cómo el director invita a los profesores a que ellos también identifiquen los problemas presentes en la institución. Más allá de que como el director nos comentó en la entrevista, esta problemática no terminó siendo de las centrales, se ven rasgos de un **liderazgo más bien distribuido** que involucra a los docentes y los hace parte del proceso de cambio. Esto está en sintonía con lo que Fullan (2004) propone desde la teoría del cambio, para generar transformaciones profundas es necesario invertir en la mejora de la capacidad de reflexión y aprendizaje colaborativo. Esto último tiene que ver con hacer dialogar e interactuar a la institución con los actores para establecer una visión compartida.

A continuación, se presenta otro extracto de una plenaria del 2013, dos años después, que demuestra cómo también los docentes siguen siendo parte de este proceso.

Imagen 2: Extractos de plenaria 17/09/2013

Extracto de la reunión plenaria del 17/09/2013

... el Sr. Rector Ariel Rotondo realiza una breve explicación del sistema de gestión de aulas SIESTTA en lo referente a las calificaciones para la entrega de planillas.

Seguidamente los docentes presentes, exponen y plantean las dificultades de algunos alumnos, de los distintos cursos, a efectos de corregir los inconvenientes que se van sucediendo y así mejorar el dictado de las clases en el aula.

Este último extracto del 2014 refuerza la idea de que los docentes sean parte del proceso de cambio. Resulta pertinente destacar el “extenso debate e intercambio de ideas” entre los actores presentes. Esto refuerza la horizontalidad mencionada. Este tipo de organización entraría dentro de lo que Ball (1989) llama “organizaciones profesionales”, en las que la dirección busca la participación de los miembros de manera democrática y los profesores son invitados para tomar decisiones sobre las políticas a seguir. También se demuestra cómo se evalúa lo ya implementado

Imagen 3: Extractos de plenaria 12/05/2014

Extracto de la reunión plenaria del 12/05/2014

... el Rector realiza un repaso generalizado del funcionamiento del sistema de gestión SIESTTA, en lo referente a notas de calificaciones, información de fechas de evaluaciones, ausencias del personal, pedido de material didáctico (...)

A continuación, el Rector Prof. Ariel Rotondo plantea a los profesores la necesidad de una transformación en la enseñanza ante la diversidad social, cultural y económica de los alumnos matriculados en el presente ciclo lectivo.

Luego de un extenso debate e intercambio de ideas, surgen distintas estrategias para mejorar el dictado de clases y atender las situaciones particulares de cada alumno. Con respecto a las mismas se determina como conclusión:

- Creación de talleres
- Distintas maneras de evaluar
- Compañero tutor
- Eliminación de tareas para el hogar

Recapitulando, una inicial situación que amerita mejoras (abandono y repitencia), luego un proceso de conocer las trayectorias escolares de los alumnos, sumado a instancias externas (gobierno nacional) aprovechadas, fueron los principales componentes del proceso de planificación.

Desde la perspectiva de los docentes, para este proceso de planificación, sus reacciones fueron diversas. Como denominador común apareció el tema del miedo al cambio, miedo a salir de la zona de comodidad, a los modos de enseñanza que venían llevando a cabo y a no ser capaces de cambiar. También surgió la palabra “caos” en varias entrevistas, caos de organización, de incertidumbres, de no saber cómo implementar esta propuesta, cómo trabajar cooperativa e interdisciplinariamente, cómo evaluar, entre tantos otros aspectos que se veían afectados.

Al principio me asusté porque dije no sé si voy a ser capaz de esto de los proyectos, de enseñar habilidades, de empezar a evaluar al chico no con un número, si no si pudo hacer la habilidad, si la hizo pero necesitó ayuda, si la hizo y encima ayudó a un compañero. (Doc. 3)

Bueno, el principio fue un caos, un caos porque era un cambio bastante grande y todo el mundo se tiene que aggiornar a eso. Para mí, por ahí fue difícil... Es difícil en el momento de “Ay ¿cómo lo vamos a hacer?”. (Doc. 4)

S: A qué era lo que le tenías más miedo vos?

M: Al cambio, al cambio.

S: ¿Pero en qué aspecto?

M: En la práctica docente, en trabajar en forma de talleres, en planificar en forma interdisciplinaria. Siempre, viste, fue geografía por un lado, historia por el otro, matemática por el otro... Siempre se hablaba de interdiscipliniedad pero nunca se llegaba a concretar eso (...) estábamos acostumbrados totalmente a otro sistema. (Doc. 5)

Con respecto al origen de la propuesta, todos los docentes menos uno coincide en que la nueva propuesta surgió desde el director, pero no de modo impuesto, sino que todos los docentes estaban de acuerdo. A continuación, se presentan palabras de la docente más grande y la que cuenta con mayor antigüedad docente que parecerían demostrar que el cambio fue algo más bien “de arriba hacia abajo”:

Fue bastante revolucionario para nosotros porque de un día para el otro nos vino con la novedad de que teníamos que cambiar la forma de trabajar. Y no estábamos preparados para eso, nos dio la noticia sin anestesia. (Doc. 1)

Sin embargo, la misma docente, cuando le preguntamos si sintió apoyo por parte del director, dijo lo siguiente:

No, eso sí, sí, sí. En cuanto a eso, terriblemente. Él es muy, tiene una capacidad de liderazgo tremenda en donde él te lleva, vos lo ves tan entusiasmado, él te empieza a contar y está tan

seguro lo que él quiere, que te contagia. Si no hubiese estado él no sé si es fácil hacerlo en otra escuela. (Doc. 1)

Otra de las docentes describió este primer momento con las siguientes palabras: “Ariel planteó este cambio y bueno y todos bueno dijimos que sí, porque realmente se necesitaba un cambio para la escuela secundaria, lo veíamos como algo positivo.” (Doc. 4) Esto está en sintonía con lo que Fullan (año) propone del sentido compartido.

Por otro lado, hubo una docente en particular que desde el primer momento estuvo convencida de que había que cambiar y confió totalmente en el plan del director.

Desde el primer día dije que sí, lo dije y actué en consecuencia. Empecé a seguirlo en todo lo que él proponía, empecé a acompañarlo con otros docentes a charlas, lugares, a tratar de estar a la altura y bueno, fue como una piedra de golpe que tira en una laguna de agua estancada y todo empezó desde ahí a moverse, vertiginosamente y todo el tiempo si yo tuviera que definir de alguna manera la gestión de Ariel diría cambio, innovación, pero siempre pensando en qué es lo mejor para el chico. Como que todo el tiempo, de salir de esa laguna estancada estamos todo el tiempo en un mar lleno de olas, de olas que se mueven y que siempre están sucediendo cosas, en el sentido positivo. (Doc. 2)

Evidentemente, desde la gestión hubo que esforzarse para que el plan siguiera en camino. Por su parte, hubo una docente que percibió este miedo generalizado en docentes y le atribuyó la responsabilidad de sobrepasar este momento al director.

Ariel pobre la remó un montón solo por lo que veo de acá, porque al principio nadie lo acompañaba, porque todo el mundo tiene miedo al cambio, obviamente, todos tenemos miedo a un cambio cuando hay incertidumbre. Pero estoy segura de que él siempre ha tenido certeza de que esto iba a funcionar y no bajó los brazos. (Doc. 3)

A su vez, el director reconoció la dificultad de esta instancia del proceso

No es lo mismo hacer una transformación pedagógica que crear una institución en donde la identidad misma y el ideario mismo original sean de alguna manera innovadores. En este caso había que salir de esta cultura (...) y para eso se necesitan aliados, o sea no se puede hacer de manera vertical sino que debe ser absolutamente horizontal.

En líneas generales, la percepción sobre los docentes con respecto a los inicios del proceso de cambio fue negativa en términos de miedo y no sentirse capaces, pero estaban convencidos de

que algo había que hacer. Con respecto al director, todos sintieron su acompañamiento en esta primera instancia y lo vivieron como algo de lo que se sintieron parte.

Relación con la normativa vigente

Uno de los aspectos más relevantes del caso es cómo pudieron encontrar los intersticios legales para plasmar una propuesta innovadora que se encuentre contemplada dentro de la normativa vigente. Así como sostiene Ball (1989), las escuelas y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas. Por ejemplo, dentro del aula pueden poner sus propias reglas, como condiciones para aprobar una determinada materia pero, estas cuestiones deben estar dentro del marco de la política establecida por el Ministerio de la Nación. Esto refleja la interrelación de la dimensión macro con lo micro a la que Aguerro (2002) hace referencia y según la autora, para que una innovación perdure en el tiempo es fundamental que se de una interrelación con el resto del sistema educativo, con lo que ya está instalado.

Cuando se le preguntó al director por este aspecto del proceso de cambio, él señaló como aspecto fundamental leer y estudiar las normativas que regulan el funcionamiento de la institución. En sus palabras

No limitarme a la letra grande de la normativa, o sea, leer la normativa incluso de la más nueva a la más vieja, porque muchas veces son contradictorias, pero leerla en su totalidad, leer la letra de la normativa, eso nos permite ir al límite de ella.

Una vez leída y estudiada la normativa en su profundidad llegó el momento de buscar la manera de que la propuesta esté contemplada en la regla. El director utilizó la siguiente metáfora para explicar su forma de lograr lo mencionado:

Yo siempre hablo que si yo veo chapas, puertas, ladrillos, cemento, voy a hacer una casa muy parecida a la que pueda tener cualquiera. La idea es poder tener esos elementos y crear algo totalmente diferente. Bueno, eso es lo que hicimos nosotros. Entonces eso se puede hacer si uno conoce la normativa en profundidad, si entiende que lo que está escrito es simplemente lo que uno puede ver bueno obviamente, si hay 10 personas que leen la misma normativa 10 personas lo van a ver diferente si yo voy a fondo. Pero la van a ver muy parecida si la leo superficialmente.

En concreto, cuando se le preguntó al director señaló la incorporación de lo pedagógico en el software (SIESTTA)

S: ¿Y se te ocurre algún ejemplo en concreto, es decir, tal aspecto decía esto en la normativa y yo pude darle esta vuelta de tuerca?

E: (...) Transformar esta estructura de docente, con su cátedra y sus estudiantes y la evaluación en un sistema de tiempos, espacios y relación entre docentes, materias y estudiantes de una forma totalmente diferente pero que al final del proceso tenga su materia y su calificación y el docente que puso la calificación a esa materia es el corazón del cambio. (...) Creo que el corazón del cambio es eso, poder hacer transformaciones dentro de la escuela, hacer una escuela totalmente flexible pero a la vez que esté acorde a la normativa. Prácticamente todo el funcionamiento de la escuela es así, es una máscara si se quiere, sobre lo que se trabaja, pero en el fondo existe la normativa dura de un sistema educativo en donde se establecen las pautas tan rígidas de todos los sistemas, donde hay un ingreso y un egreso. Así que digo si te tengo que definir ejemplos, es todo el proceso un ejemplo de transformar la normativa dura en un espacio flexible.

A grandes rasgos, la clave en este aspecto fue conocer toda la normativa vigente en detalle para poder encontrar los intersticios legales. Esto también está vinculado con el proceso de planificación, dado que refleja tiempo del director destinado a conocer la normativa completa. Como ya se mencionó, en este proceso de cambio se ve el “detrás de escena” y tenemos la figura de un director que ha dedicado horas de estudio a lo que ya se había hecho en otras partes del mundo y a los límites legales con los que contaba.

Universidad de

Implementación

San Andrés

En esta sección, se analizará el proceso de implementación de los cambios propuestos teniendo en cuenta la mirada de los docentes, director, alumnos y familias (estos últimos dos según las percepciones de los entrevistados). También se hará énfasis en los dispositivos pedagógicos.

Como se mencionó anteriormente, es difícil identificar un preciso momento en el que se inició la implementación del cambio ya que, al haberse modificado diversos aspectos, estos fueron llevándose a cabo en distintos tiempos y formas. Por ejemplo, el tema del software fue algo que se empezó a usar en 2011, en pleno proceso de planificación y al darse cuenta de ciertas falencias, se fue modificando hasta el día de hoy. También sucedió con el trabajo colaborativo en los alumnos, que empezó de un modo, y se fue adaptando a las necesidades de alumnos y docentes.

Ahora bien, desde la mirada de los profesores, todos coincidieron en que **no fue fácil** implementar los distintos cambios. Fue algo gradual en el tiempo, muy de a poco, “y de a poco

fuimos innovando, de a poquito y bueno, después descubrimos que estaba muy interesante lo que él planteaba.” (Doc. 4) Tal como se mencionó en la sección de planificación, hubo reacciones en mayor o menor medida, vinculadas a la frustración y angustia por sentir que no eran capaces. A continuación, se muestran las palabras de una de las docentes

E: Un día me fui llorando de la escuela (...) porque los primeros pasos fueron, bueno arrancamos con toda no sé si flexibilización pero con toda la desestructuración posible y me encuentro un día (...) no los podía tener... claro, ellos no estaban acostumbrados a que podían ir al baño a cada rato, a que podían llevarse un mate, a esa libertad ¿no? Claro, verse de golpe con toda esa libertad, esa autonomía, no la supieron manejar ellos al comienzo, era todo muy nuevo, era para ellos la felicidad plena. Claro y un día entro al salón y era un caos, me acuerdo que hasta uno de los nenes me golpeó el escritorio, me puso tan mal, me fui (...) entré llorando y le dije “Vos querés que yo me vaya de la escuela, bueno acá te presento mi renuncia, yo me voy” (...) “Yo no los puedo tener a los chicos así, yo así no puedo trabajar” Ahí se dio cuenta de que yo estaba de verdad angustiada, (...) Esta cosa de sentir de golpe que yo ya no era esa autoridad, que con la coerción de una nota podía sentirme aplacada, entonces bueno ahí tuve que de alguna manera redefinir mi lugar, no desde lo punitivo, desde lo controlador, desde lo amenazador, amenazante que tenga y pueda ser para algunos chicos, sino aprender a ser docente y que ellos me respeten como una docente, ganándome el respeto por el respeto mismo, no por una nota. (Doc. 2)

A partir de este extracto, es posible identificar como principal problemática que atravesó esta docente una **crisis en la autoridad**. Una autoridad que pareciera verse afectada por la amplitud de libertades hacia los alumnos bajo esta nueva propuesta. En la relación pedagógica existente entre docente y alumnos es imprescindible que haya autoridad por parte del docente: como explica Antelo (2008), sin autoridad no es posible la enseñanza. El autor sostiene que lo que legitima la autoridad del docente debería ser la asimetría que se produce por el hecho de que este posee un saber que el alumno no tiene. A simple vista, ante el testimonio citado parecería ser que la autoridad de la docente era percibida por la posesión de un método punitivo, más que por su saber pero consciente de eso y con el foco puesto en cambiarlo. Y, como señala Antelo (2008), la autoridad se origina cuando es otorgada por un otro: si los alumnos, como se menciona en el fragmento analizado, dejan de reconocer la autoridad de los docentes, esta deja de existir.

Otra dificultad, en la que dos de cinco docentes hicieron énfasis, fue la **nueva modalidad de dar clase**, dejar de lado las clases expositivas y pasar a un trabajo más colaborativo. Esto

incluye también un cambio de rol por parte del docente, quien antes era el director del aprendizaje y ahora se espera que actúe más como facilitador.

S: ¿Qué fue lo que más te costó de esta implementación?

E: Y, que ellos trabajen solos porque siempre era la clase explicativa, descriptiva. Me costó mucho eso.

S: ¿Te costaba confiar en ellos o soltar el control?

E: Claro, porque ellos me llamaban si me necesitaban, digamos era intervenir si el chico tenía dudas y demás pero fue un cambio muy grande, de dar una clase de una forma expositiva totalmente expositiva, a dar una clase de una manera que vos intervenís a medida que el chico te va necesitando y te va llamando por equipo es una gran diferencia acostumbrarse a eso. (Doc. 5)

Como aspecto favorecedor de la implementación apareció en las entrevistas el **buen clima laboral existente** y cómo esto fue un factor que favoreció a los docentes para sentirse más apoyados y seguir adelante a pesar de las dificultades.

Lo que pasa (es) que siempre tuvimos en la escuela un espacio de diálogo, cosa que no me sucede en otros lados, de encuentro. Ahí se empezaron a habilitar estos espacios, en los que los docentes nos veíamos y nos decíamos “Che, ¿vos que estás dando en Geografía?” “Yo estoy dando tal cosa” “Para, entonces yo lo voy a darles leyenda, porque ya que vos estás dando esto...” (Doc. 2)

En este extracto en particular es posible notar cómo el diálogo entre profesores sirvió para que llevar a cabo el dispositivo pedagógico de la interdisciplinariedad sea una tarea más sencilla. Es importante destacar, que así como nos contaba el director y se puede visibilizar en los documentos, hay un notable compromiso docente, reflejado en su bajo ausentismo.

Otra docente comentaba la interesante realización compartida entre todos de que **el cambio debía hacerse de adentro hacia afuera**. Es decir, no era necesario contar con toda la estructura armada de cómo se iba a llevar a cabo la implementación.

S: ¿Qué sería desde adentro?

E: Principalmente aceptar uno que podemos mejorar cosas y no necesariamente tenés que tener las mejores instalaciones o la mejor conexión a internet, eso también aprendí, con las herramientas que uno tiene puede hacer muchas cosas, uno no se da cuenta porque vos quieres tener el 100% de todo perfecto y muchas veces con pocas cosas vas mejorando y vas implementando nuevas ideas y eso lo entendí, lo comprendí. (Doc. 5)

Con respecto a los recursos, en este caso en concreto no se sumaron nuevos recursos, sin embargo, le dieron un uso diferente a lo ya existente. Por ejemplo, al jardín, que antes se utilizaba solo a modo de paso o en los recreos y ahora se convirtió en un nuevo espacio en función de la pedagogía. En relación con Fullan (2015), él sostiene que el cambio educativo debe implicar un cambio puesto en práctica y es fundamental que entren en juego tres componentes: nuevos recursos, enfoques de enseñanza y las posibles alteraciones en creencias o concepciones pedagógicas. Es así como el cambio va a poder impactar significativamente en las prácticas educativas. En este caso en particular pareciera ser que el foco estuvo en combinar las creencias de la comunidad con respecto al cambio y darles un sentido pedagógico a los recursos ya existentes.

En cuanto a la gestión institucional, hay indicios de una preparación y dedicación absoluta al proceso de implementación sumado a generar trabajo en equipo y cooperación flexible. Tal como señalaron los docentes, el director les preparó un cuadernillo con estrategias de enseñanza concretas, bajadas a la realidad. Los profesores percibieron este aspecto junto con las capacitaciones continuas como algo muy positivo. Más allá de que pareciera existir cierta verticalidad porque las tomas de decisiones vengan por parte del director, está comprobado que la horizontalidad solo se puede dar recién cuando la innovación está muy instalada (Aguerrondo, 2008)

Con respecto a los alumnos, desde la perspectiva de los docentes y del director, hubo ciertos estudiantes a quienes les costó adaptarse al nuevo sistema. El director describe a estos como aquellos que “encajaban” en el sistema tradicional, es decir, tenían facilidad para estudiar solos, memorizar y repetir. También son alumnos que preferían trabajar de manera individual que grupal y que le daban importancia a la calificación numérica.

donde más se notó que no estaban muy conformes con este sistema eran esos alumnos que tenían siempre buenas notas. ¿Por qué? porque está ese alumno que tiene buenas notas porque estudia, el traga, que le dicen, estudia, le toman la prueba, 10, 10, 10. Acá no era el hecho de estudiar sino de saber investigar, saber aplicar el caso, participar, por ejemplo, después no sé si estás interiorizada de lo que hacíamos puestas en común, no sé si lo leíste. (Doc. 1)

Por último, en relación con la familia, es importante aclarar que como es la única secundaria urbana del pueblo, concurren a ella alumnos de hogares de distintos sectores socio económicos. Por lo tanto, en una primera instancia los cambios generaron ciertas resistencias surgidas, según el director de la escuela, a partir de la incertidumbre entre lo que no funciona y lo que todavía

no se puede demostrar que funcione. En palabras del director se trata de una sociedad conservadora que prefiere lo que está ante lo que se está construyendo.

E: En la idea original yo no estuve, solo lo escuchaba de oído acá del pueblo.

S: ¿Y qué escuchabas?

L: Que muchas personas no estaban de acuerdo, y yo también si me dejaba llevar por lo que repetían y no por lo que vivían acá adentro uno quizá al principio dice no, porque en realidad... porque algunos concluyen en que no se les da nada al chico, cuando no comprenden que la habilidad es mucho más importante que un contenido, por lo menos para mí. (Doc. 3)

Más allá de las barreras de la comunidad, se realizó un plan de acción y siguieron adelante. Prepararon reuniones informativas para comunicar la nueva propuesta y el funcionamiento del software.

ellos tuvieron una reunión informativa donde se explicó todo este cambio, es más todos los principios de año hacen reunión informativa donde bueno le dicen todo del año, le vuelven a explicar todo el sistema de SIESTTA y cualquier duda que ellos tengan, todos los años. Y obviamente que la escuela siempre está abierta para lo que ellos quieran preguntar obviamente.

Esto da indicios de una escuela que busca reforzar esta alianza familia - escuela.

Cómo se sostiene la propuesta

Luego de analizar las entrevistas realizadas y los documentos institucionales, es posible identificar tres pilares que sostienen la propuesta. En primer lugar, el **sentido compartido** por parte de los docentes. La gran mayoría se encuentra convencido de que hay que hacer un cambio y confían plenamente en el liderazgo del director.

S: ¿Y cómo consideras que la propuesta de cambio se sostiene hoy en día?

E: Yo creo que se sostiene por una convicción de todos, de que esto es lo mejor, de que la educación necesita un cambio y de que para que empiece ese cambio tenemos que nosotros empezar a mover la máquina, porque si no lo hacemos nosotros, los chicos no lo van a hacer, hasta ellos mismos me dicen la escuela quedó obsoleta... (Doc. 2)

S: ¿Y cómo describirías que hoy en día se sostiene la propuesta?

E: Y principalmente por los docentes. (...) todos tiramos para el mismo lado. Eso es lo que te puedo decir de este proyecto y que están pensando siempre es... da gracia por ahí, porque estás

hablando o tomando un café y cuando tenés un recreo y se está hablando solo de eso, no hay otro tema de conversación. Estamos hablando a ver de qué manera se puede trabajar con este grupo, con el otro grupo, con ese taller, están siempre hablando sobre mejorar cosas, y más todavía las profes que son nuevas y más jovencitas, es increíble la fuerza que tienen, los proyectos que tienen como idea, son geniales. (Doc. 5)

En segundo lugar y tal como se desprende del último extracto, hay una actitud compartida de que el **cambio siga siendo continuo**, se sigue pensando y repensando, no dan nada como garantizado, problematizan todo. Más este tiempo con la pandemia, tuvieron que reajustar aspectos.

Yo creo que estamos 100% siempre en cambio y tratando de superarnos. Es más el proyecto que propusimos en enero ya lo hicimos bollito, a parte semanalmente hoy planteamos una cosa y el lunes ya le agregamos otra cosa. Creo que es importantísimo este cambio constante, que vamos creciendo y cuando nosotros mismos nos vamos convenciendo y vamos viendo los resultados porque a ver vos te das cuenta cuando el chico le enseña una habilidad y ves el resultado es lo que te incentiva a decir bueno no para esto lo puedo cambiar a esto y puedo proponer esta otra estrategia. Es el típico prueba y error. Entonces como hay un montón de estrategias que están funcionando re bien y quizás no se me había ocurrido, empiezo después y ya la cambiamos, creo que es eso lo que nos ayuda a seguirnos en pie. (Doc. 3)

En tercer lugar, cae de maduro resaltar la **figura del director**, un director que ha dedicado horas de estudio y preparación de la propuesta, que se ha mostrado súper accesible a los docentes, que ha sabido liderar y aprovechar la ayuda del gobierno. Los docentes entrevistados coinciden en la excelencia de su gestión.

Su gestión es excelente, él tiene la capacidad de incentivar a los docentes, de mostrarles por qué los está incentivando, por qué funciona esto, no es que dice hay que hacerlo porque sí, no no, te muestra por qué funciona y está todo el tiempo tirandonos ideas y incentivandonos, logró que podamos trabajar en grupo que eso la verdad que para mi fue hermoso porque el poder charlar con los docentes, vos pensá que uno a veces dice “No, yo no puedo trabajar con la profe de Biología” y sin embargo él nos hizo entender que sí. Y ahora naturalmente nosotros llegamos en los momentitos en los que hacemos un cambio de horario o algo y enseguida nos comentamos la estrategia que usamos o qué hicimos y nos ponemos todos a hablar y siempre estamos hablando algo grupal. (Doc. 3)

Sin embargo, cabe preguntarnos ¿qué pasará el día que no esté más? Pareciera ser que a partir de las entrevistas se evidencia una figura del director como el único que lo puede sostener.

si él deja la dirección esto para mí no sé quién va a ser capaz porque como te digo él siempre va un paso más, siempre está un paso más entonces vos decís bueno no sé quién podría seguirlo en ese sentido. (Doc. 2)

Creo que fue el único y no sé si hay otra persona en este momento que podría hacer lo que hizo él, realmente romper con ese este con esa estructura antigua realmente, porque no cualquiera se anima a hacer eso. No cualquiera. Vos sabés que las cosas no funcionan pero tomar la decisión y saber que el cambio es muy grande, no cualquiera se anima. (Doc. 5)

Todo esto refleja una responsabilidad concentrada en su persona para la viabilidad y sostén de la propuesta elaborada.



Universidad de
San Andrés

CONCLUSIONES

Luego de haber hecho el análisis del proceso de transformación que atravesó el Instituto Superior J.M. Estrada (ISE) tanto del contenido de la innovación como del proceso, se presentarán algunos puntos a los que se llegaron.

En primer lugar, es posible concluir que **el cambio que atravesó el Instituto fue gestado exclusivamente desde la dirección** (compuesta solo por un director). Una génesis que llevó su tiempo, esfuerzo y fue gradual a lo largo de cinco años. Se ha demostrado, así como Hernando Calvo (2018) y Rivas (2017) señalaban como crucial, que el director dedicó horas de estudio a experiencias internacionales y a contextualizarlas a su realidad. Para esto tuvo que leer en profundidad la normativa que influía a su región. Luego, elaborar un diagnóstico que reflejó las principales problemáticas que la escuela estaba atravesando. También destinó su tiempo a la preparación de capacitaciones a docentes, cuadernillos más teóricos y reuniones de intensificación. Se ha evidenciado a partir de los testimonios de los docentes entrevistados que el director mantuvo un apoyo incondicional durante todo este tiempo y desde la gestión hubo siempre una actitud de pensar y repensar, no dar nada por sentado, sino ir viendo cómo se adapta, si es necesario hacer ciertos reajustes.

En segundo lugar, otro de los hallazgos es que una de las piezas fundamentales fue el **sentido común en toda la comunidad educativa** tal como Fullan (2004) sostiene. Fue muy importante el apoyo de todos y en especial, como mencionaba una de las docentes que “todos tiren para el mismo lado” para poder implementar y sostener la propuesta a lo largo del tiempo. Por un lado, dentro de la institución, fue de suma importancia que los docentes sintieran apoyo por parte del director y cuenten con un buen clima laboral. También fue fundamental que se vean motivados por el objetivo de generar un cambio y cuenten con herramientas concretas que faciliten la implementación de la innovación.

Por otro lado, fue crucial el apoyo por parte de las familias del pueblo de Santa Teresa. Cabe destacar el contexto en el que se encuentra inmersa la escuela: un pueblo pequeño, conservador y esta institución es la única escuela secundaria allí presente. Se pudo generar alianza con la comunidad brindándoles más información para que confiaran y se sintieran parte también. Así se demuestra que sin alianza con la comunidad en un contexto de pueblo pequeño y conservador es imposible la transformación. Esta cuestión está en sintonía con el proceso de cambio que se dio en Escola Serra en la que uno de los pilares fue la integración de la

comunidad en la cotidianeidad de la escuela, abriendo las puertas a las familias. (Denham, 2020)

Por lo tanto, se podría afirmar que si se logró dicha transformación en un contexto de estas características es muy auspicioso porque los pueblos en general son conservadores. A su vez, se ha demostrado que los cambios profundos vienen en escuelas urbanas en las que las familias pueden elegir opciones y se forman distintos tipos de educación para sus hijos. Así, lo alternativo le calza bien a un sector. Sin embargo, en este caso en particular no ha sido de ese modo ya que la escuela estudiada es la única secundaria del pueblo.

En tercer lugar, con respecto a los cambios en concreto, es posible concluir en cómo hubo **cambios en muchos aspectos**: curriculares, evaluación, de tiempo y espacio, roles de alumnos y docentes, comunicación, infraestructura. Podríamos decir que no hubo una única “bala de plata” a la que se apostó, sino que fue un cambio en donde entraron en juego muchas variables, desde lo pedagógico, relaciones de poder dentro de la escuela, formas de trabajo, formas de evaluar, liderazgo, clima de trabajo para los docentes. Se asimila a aquellas estrategias de innovación anteriormente desarrolladas que provienen desde los ministerios (Finlandia, Canadá, Chile) y tienen en común ser políticas integrales que abarcan tanto aspectos del trabajo docente, como de cambios curriculares y la inclusión de las nuevas tecnologías.

Asimismo, este aspecto del cambio se puede vincular con el proceso que tuvo el Colegio Montserrat en Barcelona, en donde también hubo modificaciones en una amplia gama de elementos de la gramática tradicional. Asimismo sucedió parecido en el Programa PLANEA (Tucumán 2017), aunque siendo una política y no un cambio en concreto desde la institución, ha demostrado ser una política integral de transformación de nivel en la que se tomaron diversas líneas de acción.

Hilando fino, esta propuesta tiene algo distintivo con disfrazar los nombres. Esto refleja el poder que tiene el lenguaje y lo discursivo en lo escolar. Las materias tradicionales cambiaron al nombre de espacios de aprendizaje. Las evaluaciones orales ahora se denominan “puestas en común” y se vieron cambios en la predisposición de los alumnos hacia las mismas. Esto parecería estar en sintonía con el Colegio Montserrat, ya que aquí también hubo modificaciones en las asignaturas, apuntando a una interdisciplinariedad y se cambiaron distintos aspectos discursivos.

En cuarto lugar, desde la normativa, se ha demostrado que **es posible implementar una propuesta innovadora que esté dentro de la reglamentación vigente**. Tal como se ha demostrado en los casos de Escola Serra en Brasil y el Colegio Montserrat en Barcelona, no es necesario que el cambio venga “desde arriba”. Como sucedió en aquellos casos y en la escuela en cuestión, se puede plantear algo innovador encontrando los intersticios legales habiendo leído la ley en profundidad.

A modo de síntesis, se ha comprobado que esta transformación es de una escuela ya existente sin incorporar recursos nuevos, sino más bien repensar estructuras, roles y poner foco en el alumno como protagonista de su aprendizaje. Lo más destacado del proceso fue el fuerte liderazgo, el trabajo con los docentes y la comunidad. Se podría concluir que no hay innovación profunda sin alguien que se tome en serio la cuestión, estudie en profundidad y brinde sostén a su equipo de trabajo.

Posibles limitaciones

A partir de la metodología llevada a cabo fue posible realizar un análisis desde la perspectiva de los docentes, director y algunos indicadores que evidenciaron el proceso de cambio y algunos resultados. Por lo tanto, el trabajo expresa una parcialidad de perspectivas. Hubiera sido más preciso el análisis si se hubiesen tomado en cuenta las experiencias de los alumnos y algún otro indicador que evidencie sus aprendizajes bajo este nuevo sistema.

San Andrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, F. (2013). Las reformas de la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur. *Revista Educação Unisinos*, vol. 17, nº 3. Setembro-Dezembro. Pp. 184-198

Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan. *Papers*. Capítulo 2.

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. *Enseñar y*.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós. Capítulos 1 y 2.

Antelo, E. (2008). "Variaciones sobre autoridad y pedagogía". Mimeo.

Aprender. Informe de resultados - Provincia de Buenos Aires, 2018. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_buenos_aires_primaria_2018.pdf

Aziz, C. (2018). Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. *Nota técnica*, (3).

Ball, S. J., & Míguez, N. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.

Bernstein, B (1974) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En *Clase, código y control*. London, Routledge. (Traducción de Mario Díaz Villa)

Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129.

Bolívar, A. (2008). Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje. In *Ponencia en XIII Congreso de UECOPE (Educar: Innovar para la transformación social)*. Gijón (pp. 22-24).

Braslavsky C. (1983). Estado, Burocracia y Políticas Educativas. El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1982. Braslavsky, C., Carciofi, R. y Tedesco J. C. Buenos Aires, FLACSO.

Butler, R., & Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International journal of educational research*, 65, 41-53.

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.

Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1967/1993). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu.

Cappellacci, I., & Miranda, A. (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. *Serie la educación en debate*, 4.

Cardini, A., & DAlessandre, V. (2019). Transformar la educación secundaria. Metas estratégicas para transformar Argentina. Buenos Aires, CIPPEC.

Castells, M., (1996) La era de la información. Alianza Editorial. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura. Prólogo. La red y el yo.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education* (Vol. 30). Cambridge, MA: Harvard education press.

Courrier, R. (1976). Investigation of structural changes in the maraging alloy Fe-19 at. per cent Ni-3 at. per cent Mo. (Societe Francaise de Metallurgie, Journées d'Automne, Paris, France, Oct. 1974.) *Memoires Scientifiques de la Revue de Metallurgie*, 73, 101-116.

Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.*

Denham, A (2020). Modelos de cambio escolar: ¿es el caso de Escola da Serra una innovación en la gramática escolar tradicional?

Diaz Villa, M. (2003) A propósito de la flexibilidad curricular.

Durkheim, E. (1982). Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia (Vol. 8). La Piqueta.

Dussel, I. (2008). Desigualdad social y desigualdad educativa. *Programa interdisciplinario de investigaciones en educación*.

Dussel, I., & Caruso, M. (1996). Lecturas y lectores de Dewey en Argentina.

Dussel, I., Caruso, M., & PINEAU, P. (2003). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.

Ferguson, R., Coughlan, T., Egeland, K., Gaved, M., Herodotou, C., Hillaire, G., Jones, D., Jowers, I., Kukulska-Hulme, A., McAndrew, P., Misiejuk, K., Ness, I. J., Rienties, B., Scanlon, E., Sharples, M., Wasson, B., Weller, M. and Whitlock, D. (2019). Innovating Pedagogy 2019: Open University Innovation Report 7.

Fernández Enguita, M. (2019, 31 marzo). Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional. The Conversation.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 695-727.

Frigerio, G. (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 25-43). G. Diker (Ed.). Buenos Aires: Del estante.

Fullan, M. (2001). Whole school reform: Problems and promises. *Chicago, IL: Chicago Community Trust*.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio* (Vol. 5). Ediciones AKAL.

Fullan, M. (2015). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press

Gélis, J. (1984) "La individuación del niño" en Ariès P. y Duby, G. Historia de la vida Privada, Tomo 4. Barcelona, Taurus

Giovine, R., y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. Cuadernos Cedes, 31(84), 175-194.

Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-161.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula.
- Hernando Calvo A. (2016). Viaje a la escuela del siglo xxi. España: Fundación Telefónica
- Hargreaves, A. & Mata, À., (2003) Enseñar en la Sociedad Del Conocimiento: La Educación en la era de la Inventiva, Octaedro, Capítulos 1 y 2.
- Hernando Calvo, A. (2018). Escuelas innovadoras y familias creativas. Madrid: Acción Magistral.
- Kvale, S. (1996). The 1,000-page question. *Qualitative inquiry*, 2(3), 275-284.
- Labate, H., & Roisenstraj, A. (2018). Cambios curriculares en la escuela secundaria argentina: de las reformas parcializadas a una concepción sistémica.
- Landau, M. F. (2018). *Gobernar Buenos Aires: Ciudad, política y sociedad, del siglo XIX a nuestros días*. Prometeo.
- Matus, C. (1980). *Planificación de situaciones* (No. 04; HD82, M3.). Cidade do México: Fondo de Cultura Económica.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meo, A., & Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (17), 123-140.
- Ministerio de Educación Argentina (2019). Argentina en PISA 2018. Informe de resultados. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Noveduc Libros.
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos.
- Patton, M. Q. (2002). Evaluación cualitativa y métodos de investigación.

Perrenoud, P. (2000). Aprender en la Escuela a través de Proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? Revista de Tecnología Educativa, XIV(3), 311-321.

Pineau, P. (2001). ¿ Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo:“Esto es educación”, y la escuela respondió:“yo me ocupo”. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.

Poggi, M. (2011). Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. *Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*, 1-23.

Pulfer, D. (2017). El campo de la educación secundaria argentina en perspectiva histórica: diversificación institucional, escolarización y desgranamiento.

Rivas, A.; André, F ; Delgado, L.; Aguerro, I.; Anijovich, R.; Furman, M.; Libedinsky, M.; Maggio, M. y , A. (2017). 50 innovaciones educativas para escuelas. Buenos Aires: CIPPEC.

Rivas, A. (2003). Las provincias Educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las 24.

Rivas, A. (2019). ¿Qué hay que aprender hoy? *De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Fundación Santillana.

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n. ° 2. *Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF*.

Sáenz, L.J. y Ferrari, E.F. (2012). Didáctica práctica 2. Montevideo. Grupo Magro. Cap 2, 4 y 5 (selección)

Sánchez, M. B., & Coto, P. (2016). Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina. *Buenos Aires: CIPPEC, Natura e Instituto Natura*.

Sardi, V., Tiramonti, G., & Ziegler, S. (2017). Entre prácticas alternativas y prácticas instituidas: La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria.

Secretaría Nacional de Evaluación Educativa (2018). Informes pruebas Aprender 2017.

Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta Educativa*, (30), 23-35

Stake, R. E. (1998): Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, Madrid.

Steinberg, C. (2014). Abandono escolar en las escuelas secundarias urbanas de Argentina: nuevos indicadores para el planeamiento de políticas de inclusión educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-26.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019): Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. *Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo xxi*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina*. Ediciones del Solar. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E., & Grimson, A. (2014). Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas. *Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI*.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46.

Terigi, F. (2004). El cambio curricular en la enseñanza básica: perspectiva histórica y problemas prácticos, ponencia en el Tercer Encuentro Internacional “El curriculum en la enseñanza básica”, Editorial Santillana con auspicio de la Secretaría de Educación Pública de México, México DF.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17(29), 63-71

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homosapiens.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (eds.) (2017) *Permanencias e innovaciones en las prácticas de enseñanza de la escuelas secundarias: Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones UNICEF Argentina.

Tobeña, V. (2020) “#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela”, *Revista Tendencias Pedagógicas*, vol. 35.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). “Why the grammar of schooling persists”. *Tinkering toward utopia*. Cambridge: Harvard University Press.

Vezub, L. F. y Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1096>

Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research. Evaluation practice*, 15(3), 283-290.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje:¿ hacia dónde van los cambios en los formatos escolares. *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, 71-88.

Ziegler, S. (2020) “Marcar un rumbo. Sistemas educativos y escuelas que ensayan otras aulas”, *Propuesta Educativa*, 29(53), pp. 45 a 58

Fuentes documentales

Ley N°26206/2006 de Educación Nacional. Accesible en:
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Documentos del Google Drive

