



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

El protagonismo del estudiante en la escuela secundaria. Análisis de un caso en la Ciudad
Autónoma de Buenos Aires

María Fernanda Puga

DIRECTORA: Magíster Graciela Cappelletti

Buenos Aires - Marzo 2020

AGRADECIMIENTOS

A Graciela Cappelletti, Directora de esta tesis, guía, inspiradora y gran maestra.

A los alumnos que prestaron su voz para esta investigación, que en sus palabras me hacen renovar la creencia en el valor y el poder de la escuela.

A profesores que he tenido y han despertado mi confianza en el valor del aprendizaje, de la enseñanza sostenida en el vínculo. Al sistema educativo, que en mi tránsito me ha impulsado siempre a repensarlo, cuestionarlo y orientar mi desarrollo académico y profesional a su rediseño.

A Cintia y Valeria por las eternas charlas inspiradoras y profundas, conceptuales y humanas sobre la educación y el trabajo escolar.

A mis padres que me han mirado siempre con confianza y apoyo, alentándome a encarar y culminar este trabajo.

A Paulo y Vera, por ser mi familia, por acompañarme y sostenerme en el desafío de hacer esta tesis.

ÍNDICE

1.	Introducción	p. 4
1.1.	Presentación del proyecto. ¿Por qué queremos caracterizar el protagonismo escolar? Contexto actual de la escuela. Definiciones.	p. 4
1.2.	Objetivos del estudio	p.7
1.3.	El caso: un colegio secundario mixto, laico y privado	p.8
1.4.	Plan de trabajo	p.12
2.	Estado del arte	p.14
2.1.	Escuela nueva y protagonismo del estudiante	p.14
2.2.	El protagonismo de los estudiantes. Antecedentes sobre el uso del término	p.17
2.3.	Algunas aproximaciones a la noción de estudiante protagonista en la investigación anglosajona del siglo XXI: <i>student voice</i> (voz del estudiante) y <i>student engagement</i> (compromiso del estudiante)	p.19
2.4.	Síntesis de antecedentes teóricos relevantes para el caso	p.25
3.	Marco teórico	p.27
3.1.	¿De qué se habla cuando se habla de estudiante o alumno protagonista?	p.27
3.2.	La invención del concepto de infancia y alumno	p.30
3.3.	Adolescencia, juventud, participación y protagonismo en la escuela	p.34
3.4.	Revisión de los aportes de la Escuela Nueva para pensar el protagonismo	p.38
3.5.	Aportes del constructivismo	p.44
3.6.	Síntesis del marco teórico	p.53
4.	Aspectos metodológicos	p.55

4.1. Teoría fundamentada	p.55
4.2. Instrumentos de recolección: la encuesta y la entrevista	p.58
5. Análisis del material	p.60
5.1. Categorización del protagonismo	p.61
5.2. Condiciones para el protagonismo	p.73
5.3. ¿Qué cambios puede hacer la escuela para propiciar el protagonismo?	p.81
6. Conclusiones	p.91
6.1. A modo de síntesis	p.91
6.2. Ideas acerca del protagonismo desde la “voz de los alumnos”	p.93
6.3. Elementos que benefician la participación y el interés de los estudiantes	p.95
6.4. Caracterización de los adultos que los estudiantes identifican como impulsores del protagonismo	p.95
6.5. Análisis de los factores de cambio para propiciar el protagonismo	p.97
6.6. Consideraciones finales	p.99
7. Anexos	p.102
8. Referencias bibliográficas	p.112

1. Introducción

1.1. Presentación del proyecto. ¿Por qué queremos caracterizar el protagonismo escolar? Contexto actual de la escuela. Definiciones.

“Vivimos desde entonces (segunda mitad del siglo XX) el largo período del declive del programa institucional de la escuela moderna, una pendiente que llega hasta nuestros días. La penetración del afuera social en las escuelas funciona como un proceso de desacralización institucional y deja a los docentes como “soldados” rasos en batallas dispersas contra la interpretación de las normas, las problemáticas sociales y la distracción de las pantallas que se imponen dentro y fuera de las aulas. [...] El derrumbe del programa institucional se hace mucho más evidente en la educación secundaria, donde la influencia de la escuela en la vida de los jóvenes se ve especialmente debilitada”

(Rivas, 2019: 25).

Son múltiples las evidencias que dan cuenta de la dificultad que presenta la escuela en general y la secundaria en particular para contener y sostener a sus estudiantes. Esta dificultad no se da de forma homogénea, ya que dentro del sistema educativo existe una lógica de fragmentación que “resulta de una práctica social que tiende a la segregación y la diferenciación de grupos socioculturales distintos, y estas prácticas segregativas afectan al conjunto de los sectores, ya sea por una voluntad de separarse para distinguirse o protegerse de la intromisión de los otros, o como reacción a la estigmatización de ajenezidad o extrañeza social que la sociedad proyecta sobre ellos” (Tiramonti, 2011: 36). La lógica de la fragmentación, a su vez, hace que se multipliquen los sentidos que adquiere la escuela: como espacio para conservación de posiciones adquiridas, como apuesta al conocimiento y la excelencia, como anclaje en un mundo desorganizado, como resistencia al derrumbe social. La escuela tiene, así, un doble discurso: sostiene su función homogeneizadora pero, a la vez, busca dar respuesta a lo particular del fragmento al que atiende.

Las dificultades que enfrenta la escuela se manifiestan de diferente manera en función del fragmento social que se indague: indiferencia, desinterés, abandono o deserción, repitencia y malos resultados académicos son algunas de las manifestaciones posibles que se

dan en agrupaciones diversas.

Aun frente a esta diversidad, encontramos un rasgo común en la aparente distancia entre lo que propone la escuela y las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes, es decir, la distancia cultural entre la escuela y los consumos de los jóvenes, tanto en el plano del contenido como de la forma. En palabras de Tiramonti (2011), se trata de:

“el creciente desfasaje entre las referencias culturales y epistemológicas de la escuela, las características de la cultura contemporánea y los avances en la concepción del conocimiento. En esta línea se inscribe también la distancia existente entre la propuesta escolar y las subjetividades juveniles. En términos muy breves, es posible señalar que la escuela mantiene una propuesta de enseñanza basada en la secuencialidad de los conocimientos, mientras que los adolescentes y jóvenes han moldeado su subjetividad en diálogo con la velocidad, la simultaneidad y la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (Tiramonti, 2011).

Y más aún, emerge con fuerza la búsqueda de que cada estudiante realice su propia trayectoria, descubra su propia voz y participe de forma activa de la propuesta escolar.

En esta línea, adherimos a una idea de innovación educativa que permita reconfigurar la matriz escolar para darle sentido al aprendizaje, “innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender” (Rivas, 2018: 15), y nos interesa especialmente revisar el vínculo de los estudiantes con la escuela.

Dentro del marco de las innovaciones cuyo destinatario son los alumnos, diferentes académicos e instituciones mencionan de forma regular la importancia de fomentar el “protagonismo de los estudiantes” (Unicef, 2017; CIPPEC, 2017; Rivas, 2017; Pinto, 2019).

“Buscamos escuelas donde los alumnos sean protagonistas y puedan hacer cosas en la vida real con lo que aprenden” (Rivas, 2017).

“No es hoy una función selectiva la que tiene este nivel, sino, por el contrario, el mandato de brindar a todos los adolescentes una educación de calidad en el siglo XXI, que los prepare para poder ser protagonistas de su futuro, ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mundo del trabajo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida a fin de construir una sociedad más justa” (Unicef, 2017).

“La escuela secundaria tradicional presenta serias dificultades para cumplimentar con las metas propuestas de universalización. En el siglo XXI, la secundaria debe brindar a todos los adolescentes una educación de calidad, que los prepare para poder ser protagonistas de su futuro, ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mundo del trabajo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida para construir una sociedad más justa”¹.

¹ UNICEF. *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria* [en línea]. Buenos Aires, 2019.

La idea de un alumno protagonista implica que se siente sujeto de su educación, que la escuela lo conmueve, lo interpela, lo llama. Este protagonismo se contrapone con la idea tradicional de alumno, y es en este sentido que nos interesa indagar en las percepciones de estudiantes y docentes sobre este término en un caso concreto, entendiendo que es un concepto que se resignifica en cada fragmento educativo.

Entonces, a priori, vinculamos la idea del *protagonismo* con la de un alumno activo, que toma decisiones, que actúa, que se pone en juego a la hora de aprender. Un estudiante protagonista, es alguien que presta su atención, su tiempo, se entrega activamente al aprendizaje. Ahora bien, pensar a los alumnos como protagonistas abre una cadena de interrogantes: ¿pueden todos los estudiantes ser protagonistas? ¿Cómo generar una trama que habilite narraciones donde todos puedan encontrar protagonismo? ¿Se puede ser protagonista todo el tiempo? ¿Es esto deseable? ¿Quiénes son los autores de las narraciones donde los jóvenes son protagonistas? O bien, ¿pueden los alumnos ser autores, además de protagonistas? ¿Qué lugar ocupa la dificultad en el protagonismo? ¿Y la concentración o el esfuerzo? ¿Qué momentos de la escuela convierten a los estudiantes en personajes secundarios, incluso innecesarios? ¿Qué rol juega el escenario cultural en la escena educativa? ¿Cómo incorporar a la nueva trama narrativa de la escuela lo difícil, lo lento? ¿Cómo viven el tiempo escolar los estudiantes “protagonistas”? ¿Cómo se vinculan los protagonistas entre sí? ¿Qué tipo de vínculos se deben promover en una escuela para que emerjan los diversos protagonismos? Estas son algunas de las preguntas que nos formulamos. No todas son respondidas en este recorrido: la intención es indagar acerca de los significados que otorgan los propios estudiantes al protagonismo en el caso analizado y tratar de identificar los puntos de contacto con los sostienen los docentes.

En un contexto en el cual a la escuela le cuesta cada vez más convocar a los alumnos a la tarea de aprender, donde la vinculación con la cultura está mediada por las formas del consumo tecnológico, donde el mandato homogeneizador perdió efectividad, la escuela ve desafiada sus formas. El presente trabajo busca analizar un caso de una escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires que propone, mediante un proyecto propio, cambiar la forma

<<https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf>> [Consulta: 20 de noviembre de 2019].

escolar para que los estudiantes se sientan convocados por su propuesta y, desde esa aceptación, proponer un trayecto activo, que permita a los estudiantes despojarse del oficio de alumno más tradicional (Meirieu, 2016b: 44).

La escuela en cuestión presenta su proyecto apoyado en tres pilares: “Construir sentidos”, “Aprender a convivir” y “Ser protagonistas”. Estos tres pilares están imbricados y responden a los distintos esfuerzos institucionales por modificar la forma escolar tradicional con el fin de propiciar aprendizajes más profundos, interdisciplinarios, de contenidos y habilidades.

La intención de este trabajo es indagar sobre cómo caracterizan el protagonismo los estudiantes, cómo vivencian su rol, qué los impulsa a participar, a qué tipo de adultos identifican como impulsores del protagonismo y qué cambios entienden que necesita la escuela como institución para propiciarlo.

El recorte del problema de investigación y metodológico está vinculado con un personal interés por:

- la escuela secundaria, con todos los desafíos que propone el nivel;
- la necesidad de otorgarle voz a los jóvenes protagonistas de la educación, es decir, a los estudiantes de la escuela;
- la creencia en la importancia de que cada escuela convoque a sus estudiantes desde su propuesta, su ideario, sus rituales y sus vínculos;
- la percepción del cambio educativo ligado a las particularidades de cada fragmento del sistema;
- los procesos de innovación educativa y de reconfiguración de la matriz escolar.

1.2. Objetivos del estudio

1.2.1. Objetivo general

Obtener una caracterización del protagonismo escolar para el caso de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

1.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el protagonismo escolar en el caso desde las voces de los estudiantes y docentes.
- Identificar qué aspectos existentes de la propuesta educativa los estudiantes consideran importantes para propiciar el protagonismo.
- Caracterizar a los adultos que los estudiantes identifican como impulsores del protagonismo.
- Sistematizar los cambios que los alumnos sugieren a la institución educativa para propiciar el protagonismo.

1.3. El caso: el colegio secundario

El colegio elegido es una institución secundaria de gestión privada, laica y mixta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se caracteriza por sus prácticas de innovación y por estar pensado desde su fundación, hace más de 30 años, integralmente para los adolescentes.

La decisión de realizar el estudio de caso en esta institución estuvo movilizadora principalmente por dos factores: por un lado, porque el colegio desde su discurso sostiene que busca propiciar el protagonismo en los estudiantes; por otro lado, porque la investigadora trabajó en la institución, lo cual facilitaba la viabilidad del trabajo de campo.

1.3.1. El discurso de la institución vinculado al protagonismo

El colegio sostiene su proyecto pedagógico en la tríada: construir sentidos, ser protagonistas y aprender a convivir (ver Figura 2). La institución, en su ideario, define:

La propuesta tiene como objetivo, siguiendo la frase que rescata Edgar Morín del Emilio de J. J. Rousseau, “enseñar a vivir”. “... enseñar a vivir no es solo enseñar a leer, escribir, contar ni solo enseñar los conocimientos básicos útiles de la historia, de la geografía, de las ciencias sociales, de las ciencias naturales. No es concentrarse en los saberes cuantitativos ni privilegiar las formaciones profesionales especializadas, es introducir una cultura de base que comporte el conocimiento del conocimiento.”²

² Edgar Morín, *Enseñar a vivir*, p. 16

Esta “cultura de base” implica al menos, que nuestros alumnos desarrollen tres dimensiones fundamentales del aprendizaje para la vida:

Aprender a construir sentidos:

Proponemos una escuela en donde se aprenda a problematizar la realidad. Eso implica enseñar a mirar esta realidad y realizarle preguntas fértiles y vitales.

Proponemos una escuela en donde las preguntas que se realicen y las respuestas que se formulen enseñen a construir sentidos que guíen la acción de nuestros alumnos.

Proponemos una escuela en donde se acepte la complejidad de las respuestas que se puedan ofrecer desde diversos abordajes disciplinares y desde diversos lenguajes (incluyendo los técnicos y artísticos) en instancias de reflexión individual y colectivas.

En el colegio creemos en un aprendizaje que perdura, que implica comprender, pensar, escribir, investigar, experimentar, expresarse, construir, calcular, debatir, diseñar, proyectar... apropiarse de los conocimientos para con ellos construir una lente propia con la cual mirar el mundo.

Aprender a ser protagonistas

Intereses. Elecciones. Autonomía

En colegio consideramos central que cada adolescente sea protagonista de su trayectoria personal.

Para esto, trabajamos en una educación que respeta las diferencias, que habilita elecciones y formas de acercarse al conocimiento para que cada uno pueda explorar sus intereses e irlos desarrollando y profundizando a lo largo del secundario.

De esta manera, realizan una trayectoria individual, respetuosa de sus intereses y con la capacidad de desarrollar sus potencialidades. Así los estudiantes descubren intereses, aprenden a aprender, desarrollan la responsabilidad y la autonomía.

La autorregulación, autonomía y autogestión serían consecuencias de un aprendizaje que favorezca y respete los procesos individuales de cada estudiante.

3. Aprender a convivir

Escuela, comunidad, ciudad, mundo.

Dado que somos seres en constante relación, entendemos que debemos propiciar una buena convivencia en la escuela, y formar ciudadanos responsables, conscientes de que están inmersos en una comunidad, en la ciudad y en el mundo.

En la escuela: Un clima de convivencia cálido y cómodo, respetuoso y de escucha, es fundamental para lograr un clima de aprendizaje potente.

En la comunidad: el colegio busca ser una escuela que se integra a su comunidad, que se abre a las familias y problematiza las problemáticas de su entorno.

En la ciudad y en el mundo: Consideramos fundamental que nuestros estudiantes puedan leer la realidad en un contexto local y global, desde diferentes actores e intereses con el fin de poder desarrollar una mirada propia que comprenda la complejidad de los conflictos.

“Aprender a ser protagonistas: Intereses. Elecciones. Autonomía.

En el colegio consideramos central que cada adolescente sea protagonista de su trayectoria personal.

Para esto, trabajamos en una educación que respeta las diferencias, que habilita elecciones y formas de acercarse al conocimiento para que cada uno pueda explorar sus intereses e irlos desarrollando y profundizando a lo largo del secundario.

De esta manera, realizan una trayectoria individual, respetuosa de sus intereses y con la capacidad de desarrollar sus potencialidades. Así los estudiantes descubren intereses, aprenden a aprender, desarrollan la responsabilidad y la autonomía.

La autorregulación, autonomía y autogestión serían consecuencias de un aprendizaje que favorezca y respete los procesos individuales de cada estudiante” (Extracto del ideario institucional).

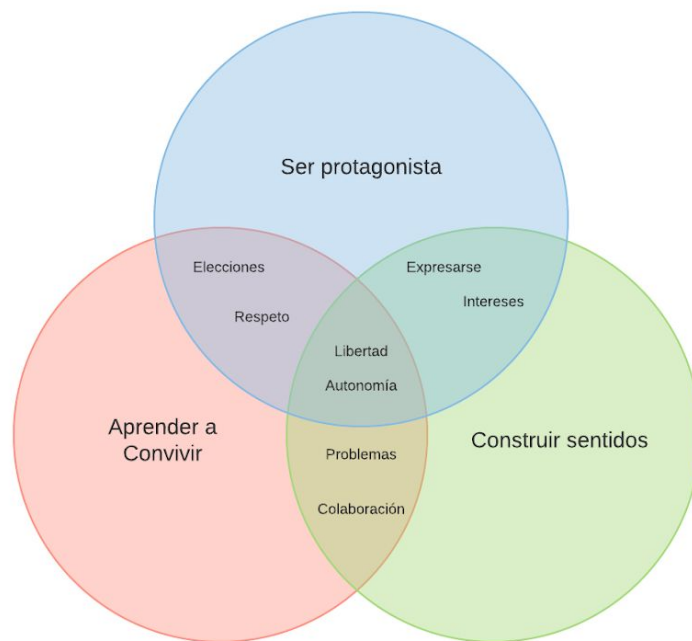


Figura 2. Proyecto Institucional del Colegio. Fuente: Ideario institucional.

Este ideario fue elaborado por la dirección del colegio en el año 2018, con la intención de sintetizar el trabajo que se realizaba en la institución. Luego fue trabajado, discutido y socializado con el personal y compartido con las familias de la escuela.

El hecho de que la institución haga referencia al protagonismo en su ideario y que la utilización de la palabra esté en el lenguaje de los miembros de la institución nos pareció un factor interesante para indagar en su percepción y vivencia por parte de los estudiantes.

En este sentido, indagar la forma en la que efectivamente es vivido y percibido el protagonismo por estudiantes y profesores, así como también indagar en aspectos que estos destacan como facilitadores o promotores del protagonismo, puede resultar un aporte valioso para dar consistencia al proyecto institucional de la escuela, para cuestionarlo y revisarlo.

1.3.1. La implicación de la investigadora

La investigadora trabajó en la institución hasta fines del año 2019, fue parte del diseño del proyecto institucional y consideraba valiosa la posibilidad de indagar las percepciones que tenían los miembros de la institución sobre el protagonismo. De esta manera, se buscó construir un marco teórico y una indagación que permita identificar líneas de análisis y de mejora a nivel institucional. La entrada al campo se realizó mientras la tesista aún trabajaba en la institución. Fue suministrada a través de una encuesta anónima, la cual fue aplicada a través de formularios online.

El trabajo de análisis de resultados se realizó entre diciembre de 2019 y marzo de 2020.

La intención con esta tesis fue poder revisar de manera analítica y teórica una práctica profesional. Fue de mucho valor para la investigadora poder profesionalizar la práctica de gestión, brindarle un tiempo de análisis teórico que no es habitual por el ritmo de trabajo en una escuela. Así, pudo profundizar e indagar antecedentes y marco teórico y, siendo coherente de alguna manera con lo que busca en la práctica, poner en diálogo dicha teoría con una experiencia profesional concreta y analizarla desde la voz de los estudiantes y docentes. Siempre con el entendimiento que la escuela se construye en diálogo con su contexto, su población y las dinámicas propias de cada institución. La idea de pensar a los alumnos como protagonistas de su propia educación, está vinculada con la profunda convicción de que la escuela, cada escuela, debe concentrar gran parte de sus esfuerzos en dirigirse a los jóvenes que la habitan. Si bien esto parece obvio, los jóvenes muchas veces perciben a la escuela

como algo lejano, indiferente. Construir esta tesis fue un desafío de acercar voces, un ejercicio que se considera válido al interior de cada institución: cómo lograr que cada escuela le hable a cada estudiante, cómo lograr que la escuela tenga dispositivos de escucha para todos.

Con la intención de dar cuenta de la trama entre el caso y la propuesta de investigación, mencionamos que el trabajo intentar hilvanar una construcción teórica para el caso, con el propósito de desarmar los lugares comunes y pensar la realidad de la escuela desde la pedagogía:

“He aquí donde se origina mi cólera: en la circulación de lugares comunes pedagógicos que, detrás de la unanimidad de la fachada, pueden dar lugar a que se desarrollen teorías y prácticas contradictorias que, en realidad, persiguen finalidades opuestas. Ahora bien, nuestros niños merecen algo mucho mejor. Merecen un poco de lucidez. Merecen un esfuerzo por descubrir las verdaderas cuestiones pedagógicas y políticas en juego en nuestra educación.” (Meirieu, 2016, p.19)

1.4 Plan de trabajo

La presente investigación está estructurada en seis capítulos que buscan responder a los objetivos enunciados.

En el primer capítulo, Introducción, se presenta el problema de investigación, los objetivos y el plan de trabajo.

En el segundo capítulo, Estado del arte, se realiza un relevamiento de los antecedentes vinculados al protagonismo del estudiante con el fin de identificar cómo enuncian diferentes corrientes el lugar de los estudiantes en un proyecto pedagógico que se diferencie de uno enmarcado en una “pedagogía tradicional”. La intención es identificar un campo semántico que nos permita tejer relaciones con la idea de protagonismo. Aquí identificamos tres líneas fundamentales: el protagonismo con un fuerte foco en la participación para el cambio social, desde la academia cubana; el protagonismo vinculado a la convivencia en las instituciones educativas, y una línea de investigación que hace foco en el concepto de estudiante protagonista y sus características, específicamente los conceptos de *student engagement* (Appleton, 2008) y *student voice* (Cook-Sather, 2006; Robinson y Taylor, 2007).

En el tercer capítulo, Marco teórico, buscaremos construir trama teórica entre

nociones y concepciones que puedan permitirnos comenzar a delinear las características posibles de una *pedagogía de la autonomía y el protagonismo de los estudiantes* -si es que es posible comenzar a nombrarla de ese modo- en el caso concreto analizado en este trabajo de tesis. Para esto, vincularemos algunas conceptualizaciones existentes de alumno, joven y adolescente, la participación como acción predominante del protagonismo, el rol del adulto como facilitador (o NO) del protagonismo. En este recorrido, haremos también referencia a la Escuela Nueva.

En el cuarto capítulo, Marco metodológico, se presenta el diseño de la investigación, basado en la teoría fundamentada, que incluyó una encuesta y entrevistas para profundizar en el problema.

En el quinto capítulo se analiza el material empírico a la luz del recorrido conceptual presentado, con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos. Aquí se introducen las categorías construidas en la encuesta realizada a los estudiantes, respecto a su protagonismo, para componer una noción desde su mirada. Luego se suman las voces aportadas por las entrevistas a los alumnos y se las compara con la mirada de los docentes. En el mismo desarrollo, se presentan aquellos aspectos presentes de la propuesta escolar que los alumnos indican como propiciadores del protagonismo y se caracteriza a los adultos que identifican como habilitantes del mismo. Por último, se presenta una categorización de los cambios que los estudiantes consideran que la escuela como institución debe realizar a futuro para sentirse protagonistas.

En el capítulo final se presentan las conclusiones a las que hemos arribado y los interrogantes que abre la investigación para próximos trabajos.

2. Estado del arte

Presentaremos aquellas líneas de investigación que nos parecen antecedentes relevantes para entender y componer una idea de protagonismo del alumno para el caso. Buscaremos introducir desde diferentes corrientes la posición que ocupan los estudiantes en proyectos pedagógicos que intentan cuestionar a una “pedagogía tradicional” con el fin de ofrecer fundamentos, antecedentes y orientaciones prácticas al proyecto analizado en esta tesis.

En primer lugar, presentaremos algunas ideas de la Escuela Nueva, que si bien no hacen referencia directa al término *protagonismo*, aportan una mirada de la escuela en la cual se ubica al estudiante al centro de sus acciones escolares. En segundo lugar, analizaremos la utilización del término *protagonismo escolar*, vinculado fuertemente a la participación estudiantil³. En tercer lugar, introduciremos aportes de investigaciones recientes donde se vincula al protagonismo con la convivencia escolar⁴ y la transformación social⁵. Por último, presentaremos aportes de la línea de investigación anglosajona que hacen foco en la noción de estudiante protagonista, *student engagement* y *student voice*.

2.1 Escuela Nueva y protagonismo del estudiante

“En los estatutos de la liga de 1921 se sintetiza en gran medida lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva: «preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia, respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano»”. (Palacios, 2010, p.24)

³ DOMÉNECH, D. “El protagonismo estudiantil: Una vía de formación integral”. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002.

HERRERA PADRÓN, E. *El protagonismo estudiantil: una alternativa metodológica para su evaluación en secundaria básica*. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2005.

ORTIZ ISAAC, M. “El protagonismo estudiantil. Una necesidad en la formación inicial”, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 3, N°29 (2011). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/mioi.htm>

⁴ LUENGO LATORRE, José A. “Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno”, *Revista de Estudios de Juventud*, N°115 (marzo 2017).

⁵ PERILLA GRANADOS, J. (compil.). *La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, 2018.

Comenzamos el abordaje desde lo que puede considerarse el primer giro de la construcción de la posición del alumno en la escuela, el movimiento de la Escuela Nueva:

“La educación es entendida por el movimiento de la Escuela Nueva como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos; por otra parte, para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos”. (Palacios, 2010, p.28)

Entendemos que este cambio podría considerarse como un antecedente de la idea de *protagonismo* escolar, dado que pone en el centro al individuo alumno y no al colectivo, en el cual la homogeneización buscaba igualar y borrar las diferencias:

“Apoyados en los avances de la Psicología evolutiva infantil, de distintas maneras y con diversas modalidades se implementaron proyectos pedagógicos que, a pesar de las diferencias entre ellos, compartían las ideas de que había que atender al niño en lo que tenía de propiamente infantil y estimular su actividad, lo cual implicaba desde cambiar el clima emocional de la escuela hasta rediseñar el currículum. Las propuestas estuvieron marcadas por ideas optimistas respecto de que una mejor educación era posible, y que cada escuela, tomada como unidad, podría llevar a la práctica un proyecto transformador de las viejas prácticas que eran cuestionadas. Con base en nociones científicas, fundamentalmente psicológicas, y con imaginación y decisión esos proyectos se pusieron en prácticas, marcados por el ambiente cultural en los que se llevaron a cabo”. (UBA, Camilloni, 2006, p.6)

La propuesta de Ferriere es una referencia central de la Escuela Nueva, que ejemplifica el lugar central que otorga al niño en su proceso de aprendizaje. En palabras de Camilloni:

“En cuanto a la educación intelectual, debe abrir el espíritu hacia una cultura general del juicio más que a una acumulación de conocimientos memorizados, la educación se especializará de acuerdo con los intereses del niño, el aprendizaje es construcción y la enseñanza está fundada sobre hechos y experiencias, el aprendizaje es fruto de la actividad personal del niño, el trabajo individual consiste en búsqueda y clasificación, el trabajo colectivo. En cuanto a la educación moral, que es fundamental, se hace por experiencia y con práctica gradual del sentido crítico y de la libertad, a través de la instalación de la república escolar, de la democracia en la escuela. La dirección de la escuela está en manos de una asamblea general de la que participan los alumnos. Esta asamblea elabora colectivamente las leyes que erigen a la comunidad escolar. Se prefiere la recompensa al castigo. Las sanciones están en correlación directa con la magnitud de la falta cometida. La emulsión surge de la comparación del trabajo anterior y el

trabajo actual del mismo niño. El arte tiene un lugar muy importante en la escuela que es, ante todo, un espacio para la reflexión.” (Camilloni, p.8)

Otro autor fundamental para entender la Escuela Nueva es Freinet, cuyos aportes para la elaboración del Estatuto de la Escuela Moderna (1968) fueron centrales. Es interesante y central leer el estatuto como oposición a la escuela tradicional, al alumno pasivo, al educador como figura central. Los principios de dicho estatuto son:

1. La educación es florecimiento y elevación, no acumulación de conocimientos o adiestramiento, para ello, los educadores deben desempeñar un nuevo papel;

2. Nos oponemos a toda forma de adoctrinamiento, de modo que nuestros alumnos construyan un mundo del que estén proscritos la guerra, el racismo y toda forma de discriminación y explotación del hombre;

3. Rechazamos la idea de una educación que sea autosuficiente, al margen de las grandes corrientes sociales y políticas que la condicionan, mostrando a padres y educadores la necesidad de luchar social y políticamente al lado de los trabajadores para que la enseñanza laica pueda cumplir su función educadora;

4. la escuela de mañana será la escuela del trabajo creador, libremente elegido, a cargo del grupo, fundamento de la educación popular porque del trabajo y la responsabilidad surgirá una nueva escuela integrada al medio social y cultural;

5. La escuela estará centrada en el niño, porque es él mismo quien construye su personalidad, y basada sobre la pedagogía Freinet, empleará la libre expresión, preparará un medio de apoyo, material y técnicas que permiten una educación natural, viva y cultural;

6. la investigación experimental es la primera condición de la modernización escolar por la cooperación porque es necesario mantener una permanente confrontación de ideas, investigaciones y experiencias.

Hacemos esta referencia dado que entendemos, que la escuela nueva propone un viraje en la posición del alumno que habilita a pensarlo desde un enfoque activo, con iniciativa, propiciando el desarrollo de su autonomía; todas características que, creemos, se vinculan con la idea de *protagonismo*. Es a partir de esta construcción que incorporamos luego en el marco teórico una descripción más detallada de los atributos que la Escuela Nueva otorga al alumno (Meirieu, 2016b).

2.2 El protagonismo de los estudiantes. Antecedentes sobre el uso del término

2.2.1 El protagonismo de los estudiantes. Aportes de la investigación cubana

El término *protagonismo* es utilizado por diversos pedagogos cubanos y aparece ligado al desarrollo del sujeto, vinculado a atributos que le permiten introducirse en lo social. Dania Doménech elabora la siguiente definición: “Es la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia” (Doménech, 2002: 78). De esta forma, la autora identifica las siguientes dimensiones del concepto: responsabilidad, toma de decisiones y conciencia.

Por su parte, Herrera Padrón define *protagonismo* como el “nivel de participación e implicación consciente que logra el estudiante en la realización de las actividades que se planifican dirigidas a su educación a partir de sus potencialidades, actitudes y el nivel de creatividad e independencia en su actuación protagónica” (Herrera Padrón, 2005, p. 27). El autor vincula al protagonismo con la participación, entendiendo que el tipo de actuación que se promueva en los niños influirá en el tipo de relaciones de poder que establezcan y su potencial en los procesos de transformación social:

“En los momentos actuales una preocupación de los modos de actuación de niños, adolescentes y jóvenes lo constituye la participación que, por su origen eminentemente social, político e ideológico es esencial en todos los procesos de transformación, ya que es a través de la misma se establecen las relaciones de poder, los marcos democráticos, procesos de transformación de diferente naturaleza y fundamentalmente el protagonismo” (Ibid: 210).

Los autores señalan a los centros estudiantiles como organizaciones centrales para generar y fomentar el protagonismo, los cuales a su vez colaboran con la generación del sentido de pertenencia que se necesita para que los alumnos se comprometan y participen: “Las misiones que asumen los estudiantes, con las cuales se comprometen, son las que conducen al incremento de su participación, es decir, el contenido de las responsabilidades que se le piden son la clave para lograr un nuevo estilo de relaciones en donde jueguen su papel protagónico” (Doménech, 2002: 214).

Por su parte, Heredia presenta la siguiente definición de *protagonismo*: “Un valor

social que se desarrolla desde el proceso de formación y desarrollo de habilidades que de manera gradual le permita encontrar significación social a la actuación individual como resultado de la realidad que le rodea”⁶.

Entendemos que estos autores construyen un sentido del protagonismo fundado en la participación, el desarrollo de relaciones de poder con mira a los cambios en la sociedad. En esta línea, Ortiz Isaac (2011) sostiene que un estudiante protagonista se caracteriza por:

- Estar motivado y orientado hacia las diferentes actividades de aprendizaje.
- Poseer independencia cognoscitiva en la búsqueda de los conocimientos.
- Participar de manera consciente, activa, comprometida, responsable, tanto individual como grupal, en todas las fases de las actividades de aprendizaje.
- Controlar y valorar su participación individual y la colectiva en las diferentes actividades de aprendizaje.

Esta última caracterización engloba aspectos vinculados al aprendizaje, la autonomía, el compromiso y participación en actividades tanto individuales como grupales.

2.2.2 Convivencia y protagonismo

Por otro lado, hemos encontrado vinculaciones entre el protagonismo y la convivencia escolar. En este sentido, se propone un alumno que asuma un rol central en las dinámicas de convivencia del centro de aprendizaje. El alumno no sería entonces un mero acatador de normas de convivencia o sujeto de sanciones, sino que mediante su convivencia en la escuela aprenderá a convivir, a dialogar y a participar en la toma de decisiones. En palabras de José Antonio Luengo Latorre:

“Protagonismo para pensar en la convivencia, generar convivencia, vivir las relaciones personales en la comunidad educativa desde una concepción del diálogo y la participación en la toma de decisiones sobre normas de conducta, la escucha y la implicación conjunta en los proyectos, y en la vivencia de una manera de interpretar el hecho de convivir y construir conjuntamente una comunidad educativa” (Luengo Latorre, 2017: 100).

⁶ HEREDIA DOMINICO, Rolando. “El protagonismo de los estudiantes de las escuelas de oficios: agente de transformación de la escuela, el taller y el entorno comunitario donde desarrollan su vida”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, ISP “Frank País García”, 2003.

Según el autor, estas iniciativas son muy exitosas en la prevención de situaciones de acoso escolar y en la promoción de una convivencia pacífica para todo el alumnado.

Otra contribución similar vinculada al protagonismo escolar es la importancia que se le asigna a la centralidad del estudiante para la transformación social. Según Perilla Granados, el aprendizaje centrado en el alumno promueve, en primer lugar, el aprendizaje significativo y, en consecuencia, impactos del aprendizaje por fuera de la escuela. Si el alumno se apropia de lo que aprende, el conocimiento se convierte en herramienta para el cambio social:

“Para contribuir a la evolución social se hace fundamental consolidar un enfoque centrado en quien aprende. Si los elementos curriculares y pedagógicos giran en torno a él, existen mayores posibilidades para apropiarse conocimientos significativos. Estos contribuyen a que lo que se aprende no se limite al aula de clases sino que tenga un impacto en escenarios fuera de la escuela. Los elementos curriculares que se sugieren para el enfoque centrado en el estudiante son: el dinamismo a través de la flexibilidad, la formación integral e interdisciplinariedad, la multiplicidad de herramientas pedagógicas, la formación permanente de los profesores, y los diversos escenarios de formación. Todos estos elementos se pueden complementar con imperativos de inclusión, innovación, autoevaluación, impacto social y relaciones humanas” (Perilla Granados, 2018: 218).

Perilla Granados vincula también al protagonismo escolar con la convivencia. El autor no explicita de qué manera la escuela debe enseñar la convivencia, pero sí que la experiencia de haber vivido en ambientes de buena convivencia permite reproducirla en otros espacios:

“La práctica escolar exige que se aborden las problemáticas que la sociedad plantea, para que sea posible forjar aprendizajes que tengan posteriormente sentido de utilidad. La convivencia es un imperativo que, en caso de poder fortalecerse en contextos específicos, contribuye a que quienes aprenden lo puedan poner en práctica en diferentes situaciones concomitantes y posteriores a su formación” (Ibid: 219).

2.3 Algunas aproximaciones a la noción de estudiante protagonista en la investigación anglosajona del siglo XX: *student voice* (voz del estudiante) y *student engagement* (compromiso del estudiante)

Al indagar acerca del protagonismo escolar, hemos encontrado líneas de investigación anglosajonas, que utilizan dos términos para otorgarle centralidad al rol del alumno: por un

lado, *student voice* (o *voz del estudiante*), y por el otro, *student engagement* (o *compromiso/vínculo del estudiante*). Presentaremos a continuación los aportes de diferentes autores sobre ambos términos.

2.3.1 *Student Voice* (voz del estudiante)

Los autores que trabajan sobre *student voice* abordan el concepto desde dos ejes: la escucha y la participación.

Carolyn Cook-Sather⁷ explica que los jóvenes tienen perspectivas particulares sobre el aprendizaje, la enseñanza y la escolaridad; que su mirada necesita de la atención y la respuesta por parte de los adultos, y que se les deberían dar oportunidades a los jóvenes para dar forma a su educación. Afirma que hay tres conceptos que subyacen a la idea de *student voice*: derechos, respeto y escucha (Cook-Sather, 2006: 2). Sostiene que poner en acto de manera auténtica el respeto y la escucha de la voz del estudiante implica un cambio profundo en el vínculo entre jóvenes y adultos. Los términos *derechos*, *respeto* y *escucha* son centrales en varias publicaciones sobre la voz del estudiante, e implican cambios en las dinámicas y prácticas de poder que pueden llevar a cambios culturales significativos. Según Cook Sather (Ibid: 26), una cosa es decir estas palabras y evocarlas en sus múltiples significaciones, pero distinto es ponerlas en acto en su variante transformadora, ya que lleva más que preocupación y compromiso: implica comprensión y trabajo duro, consideración y reconsideración, problematización y, más importante aún, cambio.

En este sentido, la autora manifiesta que hablar de “voz del estudiante” conlleva un cambio cultural. Si esto es tomado en cuenta, implica un gran compromiso por parte de los adultos.

Por su parte, Robinson y Taylor⁸ sostienen que en el corazón de la práctica de darle voz a los estudiantes subyacen cuatro valores: una concepción de la comunicación como diálogo, la participación e inclusión democrática, el reconocimiento de que las relaciones de poder son inequitativas y problemáticas, y la posibilidad real de cambio y transformación.

⁷ COOK-SATHER, Alison. “Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform”, *Curriculum Inquiry*, N°36 (2006), 359-390.

⁸ ROBINSON, C. y C. Taylor. “Theorizing student voices: values and perspectives”, *Improving Schools*, Vol. 10 (marzo 2007).

Rudduck⁹ ha realizado sucesivas investigaciones sobre la voz de los estudiantes. Según este autor, hablar de *student voice* tiene dos beneficios preponderantes. En primer lugar, ofrece una agenda práctica para el cambio que da a los docentes una perspectiva acerca de cómo los estudiantes ven al aprendizaje y la escuela. En segundo lugar, hace que el rol de los estudiantes en la escuela pase de ser pasivo a activo, y que la estructura organizacional pase de ser jerárquica a colaborativa. El autor sostiene que la voz del estudiante es más exitosa cuando les permite sentirse parte de una comunidad de aprendizaje, que son importantes y que tienen algo valioso para ofrecer (Rudduck, 2007: 577).

En sus investigaciones, Rudduck (Ibid: 591) agrupó las sugerencias que realizaron los estudiantes para alentar la mejora en la escuela en los siguientes ejes:

- Autonomía: poder elegir y decidir, hablar sobre sus tareas y sus problemas de aprendizaje, trabajar a su ritmo, hacer más cosas vinculadas a aquello que les interesa más.
- Pedagogía: quieren que el aprendizaje esté conectado con sus vidas o trabajos futuros, que se realice a través de diferentes actividades, que se les explique bien aquello que tienen que hacer y que se trabaje a través de aprendizaje auténtico.
- Social: que se sientan respetados por los docentes y los otros estudiantes, saber que no van a ser maltratados ni humillados, trabajar de forma colaborativa y a través de debates, y poder definir con quienes trabajar.
- Institucional: tener mayores responsabilidades, que se les expliquen políticas y procedimientos, poder contribuir con la escuela y que todos sean valorados en su diversidad.

Dana Mitra¹⁰ considera que dotar de voz a los estudiantes permite que estén incluidos en los movimientos de cambio que influyen las actividades centrales y las estructuras de sus escuelas. En este sentido, la potencia de este movimiento está vinculada a las expectativas

⁹ RUDDUCK, J. "Student Voice, Student Engagement, And School Reform", *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Toronto, Springer, 2007.

¹⁰ MITRA, D. "Student Voice in School Reform: From Listening to Leadership", *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Toronto, Springer, 2017 (p.727).

o confianza que tienen las escuelas sobre la capacidad de sus alumnos y su deseo de promover liderazgos. En la práctica, la idea es que los alumnos compartan sus opiniones y posibles soluciones, como las vinculadas al aprendizaje, la enseñanza y el clima escolar, entre otras.

2.3.2. *Student Engagement* (compromiso del estudiante)

Appleton¹¹ realizó un estado del arte sobre el *Student Engagement* (compromiso del estudiante) en el que presenta algunas definiciones que, a los fines de este trabajo, incorporaremos por considerarlas aportes para pensar el protagonismo. En primer lugar, el autor sostiene que el *Student Engagement* es un concepto multidimensional que abarca cuatro componentes: conductual, emocional o afectivo, cognitivo y psicológico. Realiza una taxonomía del término, de la cual presentaremos los conceptos ligados a nuestro problema de investigación.

Concepto	Autor/es	Definición
<i>Engagement</i> (compromiso)	Audas & Willms, 2001	Situación en la cual los estudiantes participan en actividades académicas y no académicas, se identifican y valoran los logros educativos.
	Connell & Wellborn, 1991	Compromiso que se da cuando las necesidades psicológicas son cubiertas por instituciones culturales como la familia, escuela o el trabajo, y se ve a través del afecto, la conducta y la cognición.
	Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005	Energía en acción; es la conexión entre la persona y la actividad a través de tres formas: conductual, emocional y cognitiva.
	Skinner & Belmont, 1993	Implicación sostenida en actividades de aprendizaje, acompañada por un tono emocional positivo.
	Skinner, Wellborn, & Connell, 1990	Acción, esfuerzo y persistencia en la tarea escolar durante las actividades de aprendizaje.
<i>Student Engagement</i> (Com	K. Chapman, 2003	Voluntad de participar en las actividades escolares de rutina, teniendo en cuenta indicadores de conducta, cognitivos y afectivos del compromiso del estudiante en tareas de aprendizaje específicas.

¹¹ APPLETON, J. "Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct", *Psychology in the Schools*, Vol. 45 (2008), 369-386.

promiso del estudiante)	L. Natriello, 1984	Participación de los estudiantes en las actividades ofrecidas como parte del programa escolar.
	Yazzie-Mintz, 2007	Cognitivo (esfuerzo, inversión, estrategias de aprendizaje), social (actividades sociales, no académicas, extracurriculares, interacción con pares) y emocional (sentimientos de conexión con la escuela, incluyendo su performance, clima escolar y relaciones con otros).
<i>Student engagement in/with school</i> (Compromiso del estudiante en/con la escuela)	P. Mosher & MacGowan, 1985	Actitud y conducta participativa en los programas de escuela secundaria (estado mental y forma de comportarse).
	Klem & Connell, 2004	Compromiso real (conductual, emocional y cognitivo), reacción a los desafíos.
	Christenson & Anderson, 2002	Compromiso psicológico, conductual, cognitivo y académico.

Tabla 1. Elaboración propia a partir de las definiciones sistematizadas por Appleton (2008).

Presentamos la Tabla 1 con una sistematización de las definiciones vinculadas al término, ya que permite analizar las varianzas detectadas en diferentes investigaciones. Por un lado, las definiciones de *compromiso* relacionadas al esfuerzo y a la vinculación entre valores internos y externos; por otro lado, las definiciones *compromiso del estudiante*, más vinculadas a la participación en las propuestas de la escuela y, por último, el *compromiso del estudiante con la escuela*, que da cuenta de un compromiso mayor, una actitud que liga la participación con el compromiso tanto cognitivo como conductual y emocional.

El autor sostiene que el *engagement* (compromiso) es un predictor de buena performance académica y un preventor de la deserción escolar (Appleton, 2008: 374). La investigación que tiene en cuenta las motivaciones de los alumnos ha pasado de percibir al estudiante como una máquina que busca conseguir necesidades básicas, a verlo como un tomador de decisiones que evalúa entre las posibilidades de logro y el valor del resultado y, por último, a identificar al estudiante como un creador de significado.

Appleton compara motivación con compromiso. Para esto, indaga entre las definiciones que hacen diferentes autores de estos dos conceptos. Sostiene que la motivación está vinculada con la dirección, intensidad y cantidad de energía de la que uno dispone para responder a la pregunta: ¿por qué estoy haciendo esto? En este sentido, la motivación está vinculada con procesos psicológicos subyacentes, incluyendo la autonomía, afinidad/pertenencia y competencia. En contraste, el compromiso es descrito como energía en acción, la conexión entre la persona y la actividad; el compromiso refleja la implicación de una persona en una tarea o actividad.

A su vez, Appleton (ver Figura 1) vincula la importancia del compromiso para con los procesos individuales y el contexto social (de la institución escolar) y su influencia en los resultados escolares. Según el autor, hay una vinculación intrínseca entre, por un lado, el contexto que provee la escuela en cuanto a las expectativas y consecuencias que enuncia, el soporte que da al desarrollo de la autonomía y la implicación que tiene respecto a los alumnos y lo que les sucede y, por otro lado, los procesos individuales que realiza el alumno respecto a sus competencias, autonomía y capacidades. Es el compromiso respecto a lo cognitivo, conductual y social lo que influye en los resultados de aprendizaje: desde las notas y el aprendizaje, la conciencia social o el tipo de vínculos del alumnado, hasta su grado de autoconocimiento, capacidad de regulación emocional y resolución de compromisos.

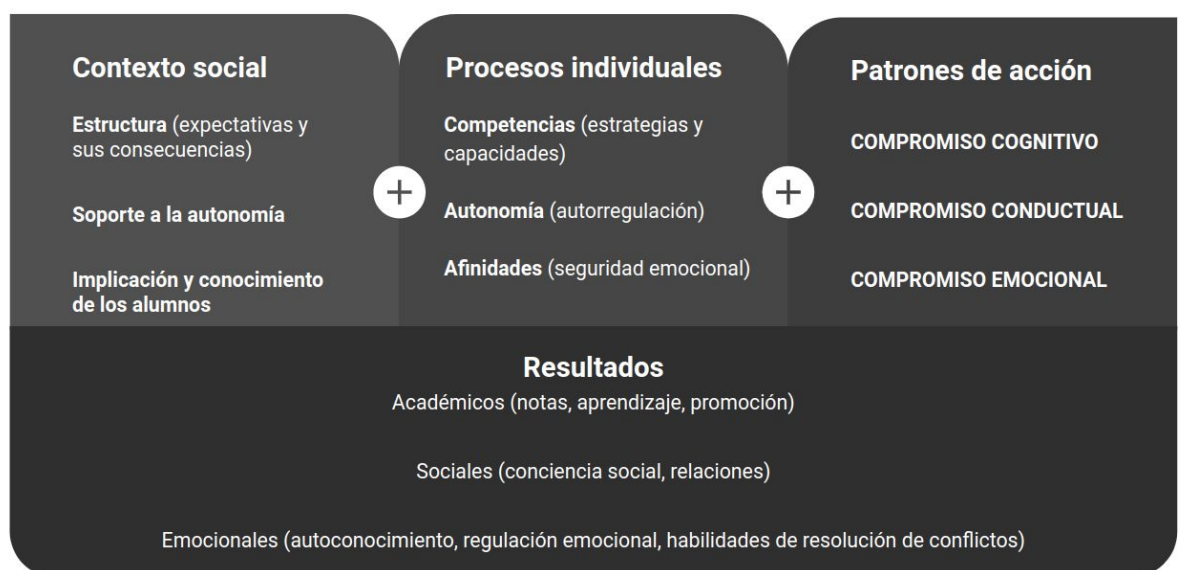


Figura 1. Contexto, procesos y tipos de compromiso. Implicancia en los resultados de aprendizaje.

Adaptación de Appleton y otros (Ibid: 380).

Por último, nos parece valioso el aporte de Smyth¹², quien enumera características que tienen las escuelas que promueven el compromiso de los estudiantes:

- Les permiten a los alumnos apropiarse y tomar decisiones sobre su aprendizaje;
- promueven que la escuela y los docentes cedan control a los estudiantes;
- crean un ambiente en el cual las personas son tratadas con respeto y confianza, en vez de con miedo y amenazas;
- construyen un curriculum que sea relevante y que conecte con la vida de los jóvenes;
- generan modos de evaluación y calificación que sean auténticos y significativos para el aprendizaje;
- cultivan una atmósfera de cuidado construida alrededor de las relaciones humanas;
- promueven una pedagogía flexible que comprende la complejidad de la vida de los estudiantes y
- celebran las culturas escolares que son abiertas a las vidas de los estudiantes más allá de sus problemas u orígenes.

2.4 Síntesis de antecedentes teóricos relevantes para el caso

Encontramos estos antecedentes como aportes teóricos que nos permiten encontrar líneas de indagación posibles para el análisis del protagonismo en nuestro caso.

¹² SMYTH, J. "Toward the pedagogically engaged school: listening to student voice as a positive response to disengagement and 'dropping out'?", *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Toronto, Springer, 2007 (p.655).

En primer lugar, la escuela nueva, por el hecho de poner en el centro del proyecto pedagógico al alumno, otorga herramientas e ideas previas para indagar cuáles de sus preceptos se corresponden con las ideas y acciones asociadas al protagonismo en el caso. En palabras de Camilloni: “en cuanto a la educación intelectual, debe abrir el espíritu hacia una cultura general del juicio más que a una acumulación de conocimientos memorizados, la educación se especializará de acuerdo con los intereses del niño, el aprendizaje es construcción y la enseñanza está fundada sobre hechos y experiencias, el aprendizaje es fruto de la actividad personal del niño” (Camilloni, 2006, p.6)

En segundo lugar, encontramos en los aportes cubanos la única referencia directa y utilización del término protagonismo, estrictamente vinculada a la participación juvenil. Herrera Palacios define al protagonismo como el “nivel de participación e implicación consciente que logra el estudiante en la realización de las actividades que se planifican dirigidas a su educación a partir de sus potencialidades, actitudes y el nivel de creatividad e independencia en su actuación protagónica” (Herrera Padrón, 2005, p. 27)

Por último, los aportes sajones, en la cual hay un desarrollo de investigaciones en torno a dos conceptos que ponen al estudiante en el centro: *student voice* y *student engagement*. Estos conceptos, resultan muy relevantes específicamente en nivel medio. El concepto de *student voice*, tiene tres conceptos vertebradores: escucha, derechos y respeto. Esta línea de investigación da cuenta de la importancia de darle oportunidades a los jóvenes para dar forma a su educación. En lo que respecta a *student engagement*, se trata de un concepto multidimensional, que otorga centralidad al compromiso de los estudiantes a cuatro niveles: conductual, emocional o afectivo, cognitivo y psicológico.

3. Marco teórico

Este trabajo busca profundizar en torno a los sentidos del protagonismo escolar de alumnos de escuela secundaria del caso analizado. Con este fin, realizaremos un recorrido teórico para caracterizar en profundidad la noción de *protagonismo* en educación y, considerar esta construcción para poder indagar en las vivencias y percepciones de los estudiantes acerca del protagonismo en la escuela.

La intención es presentar una trama que parta de la idea de niñez como génesis del alumno moderno (Narodowski, 2016; Gimeno Sacristán, 2013), articulada con las visiones actuales de adolescencia y juventud¹³. A continuación, incorporaremos a esta narración conceptos propios de la psicología cognitiva y el constructivismo sociocultural¹⁴. Y, por último, sumaremos características del alumno y del aprendizaje propias de las propuestas pedagógicas de la Escuela Nueva (Meirieu, 2016b).

3.1. ¿De qué se habla cuando se habla de estudiante o alumno protagonista?

Iniciamos el recorrido desde un análisis de definiciones ya que el protagonismo no es un concepto propio de la pedagogía, y entendemos que existen vinculaciones entre la definición y su utilización en el campo que sería valioso explorar. De esta manera, la intención es analizar los sentidos que construye la palabra, aproximarse a la construcción de protagonismo desde el uso.

Tomamos como punto de partida la definición de *alumno* del Diccionario de la Real Academia Española (2019)¹⁵:

alumno, na. Del lat. *alumnus*, der. de *alĕre* 'alimentar'.

¹³ KANTOR, Débora. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

¹⁴ BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
SOLÉ, Isabel. "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje" en: G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens, 2011.

WERTSCH, James V., et al. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.

¹⁵ Diccionario de la Real Academia Española [en línea] <https://dle.rae.es/srv/fetch?id=29kah91> [Consulta: 2019].

1. m. y f. Persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. D. Santiago tiene muchos alumnos. Alumno de medicina. Alumno del Instituto.

2. m. y f. desus. Persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene una cierta vinculación.

alumno, na de las musas

1. m. y f. p. us. poeta.

alférez alumno

El alumno en esta definición aparece como un ser pasivo, receptivo. También da cuenta de un vínculo con un profesor, con la escuela, o con “alguien” que se infiere que tiene una posición de autoridad, o por mayoría de edad, o por poseer ciertos saberes o cierta legitimidad.

Ya en la definición de *estudiante* encontramos un sujeto más activo, y desaparece, al menos en la definición, el vínculo con el enseñante.

estudiante¹⁶

De estudiar y -nte.

1. adj. Que estudia. U. m. c. s.

2. m. y f. Persona que cursa estudios en un establecimiento de enseñanza.

3. m. Hombre que ayudaba a los actores a estudiar los papeles.

Respecto a *protagonista*, la definición de la RAE es la siguiente:

protagonista¹⁷

Del gr. πρωταγωνιστής prōtagōnistḗs.

1. m. y f. En una obra teatral, literaria o cinematográfica, personaje principal de la acción.

2. m. y f. Persona o cosa que en un suceso cualquiera desempeña la parte principal.

3. adj. Perteneciente o relativo al protagonista.

¹⁶ Diccionario de la Real Academia Española [en línea] <https://dle.rae.es/?id=H1mR3XL> [Consulta: 2019].

¹⁷ Diccionario de la Real Academia Española [en línea] <https://dle.rae.es/?id=URHMay7> [Consulta: 2019].

Esta última palabra no aparece vinculada al mundo educativo desde su definición. Pero si nos lo apropiamos y lo trasladamos al campo, la idea del estudiante como *protagonista* puede referirse a alguien que “desempeña la parte principal” en su educación. Esta definición nos conduce a una visión más narrativa, en la cual podemos concebir a quien aprende como actor principal de su propia educación. El protagonista es alguien imprescindible para la trama, sus características personales determinan la acción, los vínculos y las decisiones. Ahora bien, en la narrativa hay otros que “estructuran” al protagonista: el escritor o el director, por ejemplo; e incluso el protagonista es indefectiblemente afectado por otros actores, también protagonistas o incluso, secundarios.

Si pensamos el aprendizaje escolar como una puesta en escena, es necesario pensar en quiénes desempeñan estos roles y de qué manera ciertos roles de autoridad pueden promover, o no, a un alumno protagonista.

Según su definición etimológica, la palabra *protagonista* viene del griego: *πρωταγωνιστής* (*protagonistis*) formada de *πρῶτος* (protos = primero) y *ἀγωνιστής* (agonistis = luchador o jugador). La palabra *ἀγών* (agón) en griego significa lucha, combate o partido. En este sentido, encontramos una vinculación con la idea de lucha o juego, que resuena para pensar la tarea de enseñar y aprender. Si es el estudiante protagonista un primer jugador, quiere decir que es alguien que tiene un rol determinante en el curso del partido, del juego, de la escena. La metáfora del juego pone de relieve otras connotaciones: por un lado, para que haya juego, debe haber reglas; por otro lado, en toda lucha hay un rival, alguien contra quien oponerse, y cierto grado de dificultad.

Podemos vincular, entonces, la idea del *protagonismo* con la de un alumno activo, que toma decisiones, que actúa, que se pone en juego a la hora de aprender. Un estudiante protagonista sería alguien que presta su atención, su tiempo, que se entrega activamente a la tarea de aprender.

Ahora bien, pensar a los alumnos como protagonistas abre una cadena de interrogantes: ¿cómo son nuestros protagonistas? ¿Cuál es la génesis del alumno actual? ¿Son adolescentes, jóvenes, niños? ¿Cómo son los adultos que los guían? ¿Cómo aprenden? ¿Qué reglas tiene el juego del aprendizaje? ¿Son todos iguales? ¿Tienen ganas de aprender? Y si no,

¿cómo podemos ayudar a que recuperen esas ganas? ¿La dificultad promueve el protagonismo?

3.2. La invención del concepto de infancia y alumno

No podemos dejar al alumno en libertad, preso de su propia circunstancia.

(Gimeno Sacristán, 2013: 29).

3.2.1. La infancia

Para pensar el problema del protagonismo escolar, o de su ausencia, nos parece fundamental hacer una breve reseña de la invención de la figura del niño como preludio de la invención de la del alumno moderno. La creciente heteronomía del niño, extendida luego al joven, nos permite ilustrar el origen que dio lugar, con los devenires sociales, históricos, pedagógicos y psicológicos, al alumno actual.

Emilio, de Rousseau, es considerada la narración fundante de la infancia como categoría social. Gimeno Sacristán sostiene que:

“El planteamiento rousoniano ha sido el punto de partida de la constitución del menor como sujeto de la educación. Esta idea ha cambiado la visión del sujeto que va a recibir educación, marcando un hito histórico, al reconocerle una presencia social de su singularidad [...]” (Gimeno Sacristán, 2013: 28).

Narodowski, por su parte, menciona que el *Emilio* inaugura justamente la idea de una diferencia esencial entre infancia y adultez:

“En numerosos textos del pensamiento moderno se ha intentado dilucidar en qué consiste esta esencia propiamente infantil. Desde que Rousseau en *Émile* nombrara a la infancia como tal —un “nombrar” que como bien señala Alain Grosrichard supone sobre todo inaugurar la posibilidad de identificación de lo nuevo— se instaura una tradición que encuentra en la infancia elementos específicos que le son propios y no constituyen una desviación o una debilidad humana que se subsana con la adultez. La diferencia entre infancia-adultez ya no será una divergencia de grado en una determinada escala, sino una diferencia de esencia: el ser niño es esencialmente distinto al ser adulto” (Narodowski, 2016: 28).

Narodowski, siguiendo a Ariès, contextualiza estos procesos: sostiene que la infancia siempre existió como dimensión biológica, pero que “nuestros sentimientos a la infancia basados en el cariño, la protección, el cuidado y la formación constituyen sensaciones que

tienen una precisa demarcación temporal y espacial: los procesos de urbanización (en especial occidentales) a partir del siglo XVII en Europa y las Américas, no antes” (Narodowski, 2016: 30). Estos sentimientos sostienen el carácter heterónomo y la dependencia de los niños respecto de los adultos.

“La infancia entonces no constituye una invariante específicamente humana, sino un constructo histórico determinado y acotado a ciertas épocas y espacios sociales. A pesar de la naturalidad con la que nuestra época vive la infancia y la cotidianeidad de nuestros sentimientos hacia ella, esta no deja de ser un resultado posible, probablemente precario y ciertamente contingente de un conjunto de variables sociales y culturales acaecidas en los comienzos de nuestra era moderna, en la que una parte de la sociedad era percibida como incapaz y heterónoma y por lo tanto debía ser cuidada por otros, los adultos capaces y autónomos” (Narodowski, 2016: 31).

Esta dependencia y subordinación de niños a adultos se legitima en una noción de cultura posfigurativa¹⁸. En estas culturas, “el monto de la experiencia social acumulada y atesorada a lo largo del tiempo permite tener una cosmovisión lúcida y eficaz en la construcción de una realidad social estable” (Narodowski, 2016: 33).

3.2.2. Infancia y escuela

Un paso fundamental en la constitución de las infancias modernas es el abandono de las prácticas laborales por parte de los niños. Nos interesa especialmente para pensar el lugar social que ocupan actualmente, las responsabilidades que tienen y han tenido, y el tipo de tareas que les hemos ido asignando. En la misión del abandono progresivo del mundo del trabajo, la escuela ha jugado un rol fundamental.

“Si bien a nuestra actual mirada esta diferenciación entre trabajo y escuela le parece completamente natural, ella constituyó el resultado de una enorme transformación de la sociedad y de sus creencias y percepciones, las que tienden a consolidar los actuales sentimientos benevolentes respecto de la infancia: el cuidado que se le habrá de garantizar supone la ajenidad absoluta respecto de tareas productivas y por ende la decisión de que la manutención y la misma supervivencia de los niños y adolescentes no les podrá ser reclamada a ellos, sino que nunca dejará de conformar una responsabilidad imperiosa por parte del mundo adulto” (Narodowski, 2016: 43).

María Virginia Ginocchio sostiene que “a través de la escuela se intentaba inscribir al niño en un orden público por medio del cual se pudiese controlar que sus tiempos y

¹⁸ La cultura en la que existe una infancia subordinada a la guía y al cuidado de los adultos es a la que Margaret Mead denomina “cultura posfigurativa” (Narodowski, 2016: 33).

actividades difieran de los adultos” (Narodowski, 2016: 41). Es este uno de los motivos fundantes de la “alianza escuela-familia: un contrato de adhesión, usualmente estatizado, propio del disciplinamiento del cuerpo infantil en la escolarización” (Narodowski, 2016: 42).

A los fines de este trabajo, es relevante detenernos en la idea que describe Narodowski de infancia como “discapacidad estructural” (Narodowski, 2016: 60). Esta tiene dos dimensiones: una operativa, que implica no poder hacer algunas cosas y, en consecuencia, necesitar de la ayuda de un adulto para lograrlas; y una epistémica, que da cuenta de la incapacidad de comprender ciertas cosas y la consecuente necesidad de la guía de un adulto para comprenderlas. Es aquí donde tiene sentido pensar en un adulto que acompaña, que sostiene, que guía, que es poseedor de unos saberes y de una cultura:

“La existencia de la asimetría como configuración básica del vínculo entre adultos y niño/adolescente demuestra que para que exista la infancia propia de la cultura posfigurativa y esta se halle ubicada en el lugar de una discapacidad moral que subsuma discapacidades operativas y epistémicas, es necesario que exista un lugar de adulto” (Narodowski, 2016: 79).

3.2.3 Nuevas infancias. La relación de autoridad puesta en juego

Nos interesa especialmente hacer un salto temporal para encontrar algunos indicios sobre el quiebre de la relación de autoridad entre niños y adultos y, más aún, entre jóvenes y adultos:

“desde finales del siglo XIX y durante todo el XX [...], esta visión del sujeto que va a recibir educación ha sido la seña de identidad de los movimientos progresistas, de quienes han querido establecer unas relaciones personales de cooperación, de negación de los poderes que imponen la dirección de la educación sin escuchar. Autores como HERBART, DECROLY, MONTESSORI, la escuela de Neill en Summerhill, la pedagogía no-directiva de los planteamientos de psiquiatría de C. ROGERS, la escuela moderna de FERRER i GUARDIA..., y una parte importante del profesorado en las aulas normales han asumido este principio, en mayor o menor grado según los casos, de respeto y atención al menor” (Gimeno Sacristán, 2013: 28).

En estos movimientos se da un quiebre respecto de la idea de alumno pasivo-receptivo y se empieza a buscar una mirada más atenta de los alumnos. Es en este sujeto donde nos interesa detenernos y analizar las implicancias y responsabilidades que genera tanto en los educadores como en los educandos.

Narodowski reflexiona sobre este fenómeno, dando cuenta de algunas consecuencias:

“La propensión posmoderna a la satisfacción inmediata al deseo y el rechazo a su postergación pone a la vieja simetría, a la responsabilidad y al sacrificio adulto sobre infancias y adolescencias, en la perspectiva evidente de su derrotero final” (Narodowski, 2016: 99).

Como contracara para pensar el protagonismo, dice Gimeno Sacristán:

“A partir de ciertas edades, una parte importante del alumnado no se considera interesado por los contenidos del aprendizaje, ni se sienten retados por las actividades que se desarrollan en los centros educativos, ya que su voz y sus opiniones no cuentan demasiado en el funcionamiento de las estructuras de participación y de gobierno de [los mismos]” (Gimeno Sacristán, 2013: 29).

Si en el siglo XVII, el problema era construir una infancia heterónoma, que dejara las tareas domésticas y el trabajo, y que asista a la institución escolar, a la vez que predominaba una cultura posfigurativa, en la actualidad parece haber un movimiento en sentido contrario:

“Son la infancia y la adolescencia ahora las portadoras de una cultura legítima que obliga a sus padres y maestros a adaptarse a ella: ya no es el chico el que debe callar frente a la cultura escolar, sino la escuela la que se adapta a las nuevas situaciones. Una escuela que intenta por un lado ajustarse a sus alumnos, pero por otro lado todavía no está dispuesta a alejarse de aquel ideal iluminista de ‘enseñar todo a todos’ y ‘de igual manera al mismo tiempo’” (Narodowski, 2016: 130).

Es en esta última frase donde nos interesa detenernos. En esta aparente contradicción estriba la potencia del protagonismo escolar. Si aún adherimos al ideal pansófico comeniano, como allí se manifiesta, es porque existe cierta legitimidad del legado cultural intergeneracional. Es porque el rol del adulto sigue teniendo sentido en tanto es él quien da herramientas a nivel operativo y a nivel epistémico. Las herramientas teóricas de la psicología cognitiva propias del constructivismo nos permitirán profundizar en esta cuestión.

En este sentido, nos interesa indagar en las construcciones sociales y simbólicas que asignan a los niños atributos de autonomía creciente.

“Los chicos son cada vez más “adultos” (las comillas muestran que no hay palabras para esta situación) por su capacidad de elección y su independencia tecnológica. Al mismo tiempo se encuentran cada vez más indefensos, al igual que los adultos, frente a la influencia mediática y la compulsión al consumo. Lo que los coloca en una posición privilegiada también los expone y debilita. Estos chicos nos obligan a reflexionar acerca de una nueva época de nuevas ilusiones, nuevas desilusiones y en especial de nuevas

infancias. Ellos nos muestran que aquella institución escolar que nació en el siglo XVII para albergarlos y darles respuestas ya no sabe qué hacer frente a estas nuevas, indeterminables y a tal vez infinitas infancias (Narodowski, 2016: 131).

3.3. Adolescencia, juventud, participación y protagonismo en la escuela

3.3.1. Adolescencia y juventud

“El giro es de la hegemonía moral como sustento para impugnar, para imponer o para conceder, a la responsabilidad generacional para educar” (Kantor, 2008: 129).

Dado que nuestro trabajo se enfoca en la escuela secundaria, delineado ya el origen social de la niñez y del ser alumno avanzaremos ahora hacia la configuración del adolescente/joven, que es quien transita dicho nivel educativo. Para esto, tomaremos los aportes de Débora Kantor (2008).

En primer lugar, nos parece clarificadora la distinción que propone la autora entre adolescentes y jóvenes: “El concepto [jóvenes] resuena más vinculado a cuestiones culturales y a problemas estructurales [...], mientras que el de adolescencia remite a asuntos de índole psicológica” (Kantor, 2008, p.19). En este sentido, luego profundiza:

“Adolescencia remite a unas instituciones y unos sujetos de otros tiempos, mientras que juventud habla de la sociedad de hoy y de la escuela que hay que construir, enfatizando de este modo que la escuela media ya no es lo que era y tampoco lo que debería ser. La categoría adolescencia está históricamente asociada a lo escolar; el propio surgimiento de esta reconoce una estrecha vinculación con la creación de la escuela secundaria” (idem.).

Kantor da cuenta, entonces, de la misma ruptura enunciada por Baquero y Gimeno Sacristán, pero ahora situada concretamente para el nivel secundario y para los jóvenes que lo habitan. Si el niño es el alumno de primaria, el adolescente es entonces el alumno de secundaria.

La autora propone, además, una breve descripción de la heteronomía en la adolescencia con foco en aspectos epistémicos y psicológicos:

“Entre el extrañamiento, la desorientación, la reapropiación del cuerpo, la resignificación de los espacios cercanos y la apropiación de lo social, los/las adolescentes precisan espacios de confrontación y ruptura para construir su identidad. Esto es, una posición adulta capaz de ofrecer sostén porque ofrece acompañamiento mientras soporta la confrontación” (Ibid.: 22).

Nos parece importante destacar dos puntos: por un lado, que la palabra *confrontación* habla de cierta lucha que implica educar adolescentes y jóvenes, y en este sentido nos invita a pensar qué tipo de lugar (o escenario) creamos, qué nivel de autonomía y de dependencia propiciamos en esa interacción. Por otro lado, que no estamos problematizando en este trabajo la heteronomía operativa: los adolescentes pareciera que pueden manejarse solos, aunque dependan de sus familias o tutores para el sustento (en los casos de quienes no trabajan). De todas maneras, es interesante pensar que aún son sujetos en formación y que también necesitan aprender (y que les enseñemos) aspectos operativos: tanto habilidades generales como de conocimiento.

En lo que respecta a la heteronomía epistémica, la autora avanza incorporando la importancia del legado cultural como diálogo entre el pasado y el presente:

“somos (nada más y nada menos) responsables de la educación de adolescentes y jóvenes, y portamos unas experiencias y una formación que muchas veces –aunque no siempre, por cierto– nos permiten advertir algunas cosas que creemos son valiosas para ellos/as y otras que no les convienen tanto. Tenemos la responsabilidad, entonces, de generar entornos en los cuales puedan no solo sostener o revisar lo que eligen y lo que hacen, sino también conocer, querer y poder elegir otras cosas. Es en ese ser de diferencias, como señala Hassoun (1996), en donde inscribimos aquello que transmitiremos. La función de transmisión, de mediación adulta en la apropiación de la cultura por parte de los jóvenes, es dar cuenta del pasado y del presente; no solo del pasado, no solo del presente” (Ibid: 41).

3.3.2. Adolescencia, participación y protagonismo

Consideramos valiosas las ideas que propone Kantor en torno a la participación, dado que logra identificar la particularidad e importancia que tiene para adolescentes y jóvenes: “Lo participativo subraya la intención de propiciar el protagonismo de los miembros, integrantes, asistentes o destinatarios” (Ibid: 108).

Para la autora, la participación en la adolescencia es fundamental en tanto es un acto de confianza hacia los jóvenes y de fuerte responsabilidad por parte de los adultos. En este sentido, “la participación alude, de alguna manera, a lo humanista de la educación (ellos/as pueden), a la generosidad y la emancipación (podrán comprobar que ellos/as mismas lo lograron) y a la responsabilidad ineludible del que educa (tengo un papel que desempeñar allí)” (Idem). Kantor sostiene que es especialmente valioso que los adolescentes participen de los procesos de toma de decisiones. Esto no significa, aclara, que deban tomar todas las decisiones, pero sí que puedan escuchar, opinar, debatir e inferir en dichos procesos. Lo potente para el protagonismo escolar es justamente que los jóvenes aprendan a tomar decisiones, dando cuenta de lo que estas implican, lo que se gana, lo que se pierde, las consecuencias, etcétera.

“Se trata de delinear un camino crítico a lo largo del cual adolescentes y jóvenes aprendan progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe. Un camino en el que se pone en juego y se desarrolla su capacidad de identificar situaciones (o problemas) que los afectan, los inquietan, los convocan; de analizar posibilidades, contextos y causas; de formular propuestas (o soluciones) viables; es decir, la capacidad de usar colectivamente y en forma responsable dichos espacios e instancias, apropiándose de ellos, transformándolos, ampliándose” (ibid: 110).

Kantor avanza en la importancia que tiene el rol de los adultos en la promoción y el acompañamiento de la participación de los jóvenes. En este sentido, enfatiza la heteronomía y la necesidad de pensar en los modos de sostener la participación y, en consecuencia, el protagonismo juvenil.

Respecto al rol específico de los adultos, Kantor declara:

“destacamos que actividades y proyectos destinados a adolescentes y jóvenes que se pretenden participativos y educativamente relevantes serán coherentes con lo que postulan en la medida en que promuevan protagonismo, autonomía y responsabilidad en un proceso formativo de contenido valioso, en el cual la responsabilidad adulta se expresa tanto en las oportunidades que brinda y en la confianza que pone en juego como en la capacidad de orientar y de sostener sentidos, propuestas y confrontación” (ibid: 116).

Es fundamental tomar esta variante de la participación juvenil que indica que dejarlos participar no es sinónimo de dejarlos solos. Por el contrario, promover la participación y el protagonismo requiere que se dote a los jóvenes de recursos operativos, afectivos y cognitivos

para que logren los objetivos que se propongan y formarlos como actores potentes, con capacidad de cambio. No solo es necesario escucharlos, sino también darles herramientas para que enriquezcan sus argumentos; no solo es darles voz, sino también enseñarles a que escuchen a otros.

“De lo que se trata es de tener claro que adolescentes y jóvenes no solo precisan espacios donde se los valore y se los escuche, donde les sea posible desplegar unos intereses que otros espacios obturan o desatienden: también precisan figuras significativas que problematicen sus demandas, que las lean, las discutan y las enriquezcan desde una perspectiva formativa” (ibid: 117).

Kantor analiza los intereses de los adolescentes y el rol que juegan a la hora de pensar propuestas para ellos. Da cuenta de que estos muchas veces son corregidos desde un lugar moral; en otros casos se los aborda con fines instrumentales que parten de principios didácticos; en otros, son celebrados y se los toma como un mandato, diluyéndose fuertemente la responsabilidad adulta; o bien se los ve como algo que “compensa”, como un modo de hacer justicia. No se realiza un juicio moral sobre estos intereses, pero se propone un cambio de eje:

“Los intereses de adolescentes y jóvenes dejan de ser, entonces, pretexto (excusa, estrategia) o texto sagrado que se combate o se defiende, para constituirse en pre-texto: un texto previo acerca de ellos/as que el educador procura tener disponible, por el cual se deja afectar y el que, seguramente, se verá afectado por su intervención. En este sentido, el texto previo lo es también sobre nosotros: habla de una sensibilidad para mirar, para leer, para escuchar, para dialogar” (ibid: 127).

En síntesis, para pensar en el rol del alumno de escuela secundaria y promover su protagonismo, consideramos que es central entender la participación juvenil sin soslayar el papel que deben tener los adultos en este aspecto.

“En ese marco, cobra relevancia la confianza y la autoridad adulta no en tanto capacidad de mando para autorizar lo que traen o para sustituirlo por lo nuestro, sino en tanto responsabilidad para advertir cuándo, cómo y por qué es conveniente discutir ciertas demandas, o bien respetarlas a rajatabla, o bien ofrecer alternativas. Responsabilidad que supone enhebrar las decisiones en un proceso con sentido y confianza en tanto disposición a propiciar y aceptar opciones y criterios distintos a los nuestros, en tanto convicción de que adolescentes y jóvenes pueden construir, junto con nosotros, condiciones bajo las cuales se enriquezcan sus oportunidades y sus experiencias, y su autonomía se consolide en el ejercicio de un protagonismo que crece con ellos/as y los/as hace crecer” (ibid: 130).

3.4 Revisión de los aportes de la Escuela Nueva para pensar el protagonismo

Y siguiendo las indicaciones del diablo, se creó la escuela.

El niño ama la naturaleza: se lo hacinó en salas cerradas.

El niño ama ver que su actividad sirviera para algo: se logró que no tuviera ningún objetivo.

Le encanta moverse: se le obligó a permanecer inmóvil.

Es feliz manipulando objetos: se lo puso en contacto con las ideas.

Ama usar sus manos: se le pidió que solo usara el cerebro.

Le encanta hablar: se lo obligó a mantener silencio.

Querría razonar: se le hizo memorizar.

Querría investigar la ciencia: se le sirvió todo hecho.

Querría entusiasmarse: se inventaron las sanciones.

Adolphe Ferriere, epigrama presentado en el Congreso Fundador de la Liga Internacional para la Educación Nueva en Calais en 1921.

Dado que la Escuela Nueva inaugura la posición del alumno en el centro de su proyecto, resulta ineludible en este recorrido de construcción acerca del protagonismo, realizar una referencia a ella. Nuestra intención, a continuación, es indagar en el camino propuesto por Philippe Meirieu en *Recuperar la Pedagogía*¹⁹, en la forma en la cual los ejes de análisis pueden iluminar el problema del protagonismo escolar. En esta obra Meirieu se propone revisar aspectos centrales propios del discurso pedagógico actual y analizar su devenir en la práctica e intentar retrotraer a su objetivo inicial. Los temas salientes son el rol que juega el estar activo para promover el aprendizaje, el lugar que ocupa la motivación, la importancia de brindar una educación diferenciada, la disputa entre legado cultural y creación y las implicancias de educar para la libertad. Meirieu (2016) denomina a estos ejes “lugares

¹⁹ Meirieu, Philippe y Alcira Bixio. *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós, 2016.

comunes” de la educación y propone su revisión conceptual para poder comprender la singularidad de cada uno y no caer en retóricas vacías.

3.4.1. Los métodos activos

Ningún aprendizaje evita el viaje.

Serres, O tercero instruido.

Una característica ineludible de un alumno protagonista es “estar activo”. Es algo que puede resultar obvio y, a la vez, contrapuesto con la imagen del adolescente escolarizado en el nivel secundario, que suele identificarse más con un alumno ausente, quieto, pasivo, incluso dormido.

Al mismo tiempo, es importante interpretar qué implica la actividad a la hora de aprender. En palabras de Meirieu (2016: 33): “El método activo nos remite primero –y este es su mérito– a una exigencia fundadora de toda enseñanza: hacer trabajar a los alumnos en clase, ponerlos ‘en actividad’, acompañarlos en sus investigaciones, sus ejercicios o sus deberes y hacerlo sin que la benevolencia ni la exigencia decaigan”. La escuela activa fue la que movilizó a muchas de las grandes figuras de la educación del siglo XIX, que se desarrollaron en contra de la escuela tradicional o “escuela sentada”. Sin embargo, uno de los principales problemas que tuvieron estas pedagogías se relaciona con la reproducción de las diferencias, dado que propiciaba que los estudiantes se movieran dentro de sus habilidades y roles. ¿Podríamos decir entonces que este movimiento no favorece el desarrollo de la ZDP? Si bien esto es así, la pregunta para pensar un activismo real está orientada justamente a motivar el aprendizaje de todos en términos comenianos. Al respecto, Meirieu presenta las siguientes recomendaciones:

- a) Distinguir tareas de objetivos: “Lo que hay que evaluar [...] es el objetivo de adquisición y de progresión para cada participante”. En este sentido, “toda la dificultad –y la nobleza– de la pedagogía estriba en esto: el objetivo –porque siempre corresponde al registro mental– es en gran medida invisible y, sin embargo, nunca debe perderse de vista” (Meirieu, 2016b: 45).
- b) La actividad escolar debe hacer que el aprendizaje no caiga en lo aleatorio: “La escuela debe transmitir conocimientos exhaustivos de manera rigurosa, para

permitir que todos los alumnos y alumnas se apropien de ellos” (ibid: 46). Aquí es fundamental pensar la situación de aprendizaje como dispuesta en la ZDP; pensar en las condiciones de enseñanza, en el andamiaje necesario y en las agrupaciones para cada tarea.

c) La “actividad” propia de la educación es la mental:

“Todo sujeto debe ser interpelado e inducido a estar mentalmente activo y esto se logra hablándole un lenguaje accesible, proponiéndole trabajar ‘en su cabeza’ sobre materiales que le abren otros horizontes, pidiéndole que cumpla con exigencias, gracias a las cuales tendrá que rever su sistema de pensamiento, descubrir nuevos modelos de inteligibilidad del mundo, es decir, construir nuevos saberes” (Astolfi, 1992, en Meirieu).

Los aportes del constructivismo vigotskiano son claves para pensar la transmisión intergeneracional de la cultura:

“Un sujeto sólo adquiere verdaderamente saberes cuando los convierte en ‘su historia’: únicamente entra en un libro cuando las palabras que lee resuenan en él y le permiten entablar un diálogo interior; solamente comprende un modelo científico o una teoría filosófica cuando se los apropia gracias a un trabajo intelectual que [...] es al menos una reconstrucción; nadie domina una competencia sino ha comprendido su principio, si no sabe a qué situación le permite hacer frente esa competencia y en qué condiciones puede utilizarla en otro contexto por propia iniciativa” (Meirieu, 2016b: 51).

3.4.2. La motivación

Hay que hacer centellear el espíritu y suscitar el deseo de saber, haciéndolo compartir los conocimientos humanos a través de los procesos que lo constituyeron.

(ibid: 75)

La motivación de los alumnos de la escuela secundaria en un tema recurrente. Meirieu propone pensar diferentes aristas para salir de los lugares comunes e intentar delinear algunas respuestas. En primer lugar, pone de manifiesto la tensión respecto a los intereses del niño, más vinculados a la relación de las nuevas generaciones con el esfuerzo y el saber. En este sentido, dice:

“esto es justamente lo que está en juego en la pedagogía escolar y el punto en que se produce **la ruptura con el ‘deseo natural del niño’**: en clase se trata de pasar del ‘**deseo de saber**’ –deseo de eficacia en el corto plazo, guiado por la preocupación por obtener satisfacción al menor costo posible– **al ‘deseo de aprender’** que exige tomarse el tiempo de explorar lo desconocido, que choca con la extrañeza inevitable de los saberes nuevos, que acepta el esfuerzo sin la perspectiva de la remuneración

inmediata..., a fin de acceder al placer –nunca del todo garantizado cuando uno se lanza a esta empresa–, que procura la inteligibilidad de los seres y las cosas. **Se trata pues de aplazar la ‘lógica productiva’ para medirse en el goce del pensamiento.** Y esto no tiene nada de natural; por el contrario, hacen falta contenidos exigentes, situaciones estructuradas y la mediación de un maestro, vale decir, hace falta la escuela” (Meirieu, 2016b: 66).

Las ideas de Meirieu ligadas a la motivación están arraigadas en una visión constructivista del aprendizaje que indica el lugar central que tiene la relación entre el sujeto y la cultura. Es por eso que sostiene que:

“es necesario recorrer incansablemente la cadena en los dos sentidos: partir del sujeto tal como es para articular en él saberes que respondan a sus deseos, a sus necesidades, a sus problemas, y proponer saberes nuevos, poniendo toda la energía y la inventiva de que es capaz el pedagogo para que los sujetos perciban el movimiento mismo de su elaboración y entren así en resonancia con su propia historia”. (ibid: 72).

En esta idea podemos encontrar una fuerte vinculación entre la idea de los intereses de los sujetos como pre-textos (Kantor), y la idea de enseñanza y aprendizaje como narración, cuya misión es la de convocar a los alumnos –protagonistas– a componer, discutir, analizar, apropiarse y vincularse con su propia trama.

Meirieu propone, para lograr la motivación en los alumnos como “suscitación” del deseo de aprender, las siguientes ideas:

- La importancia de generar buenas preguntas para lograr que el alumno se apropie de ellas y, luego, de los conocimientos.
- La necesidad de que haya una verdadera exigencia intelectual para poder experimentar la posibilidad y satisfacción de aprender.
- La importancia del rol del adulto: “a él le corresponde encarnar, en su comportamiento de educador, el placer de investigar y la alegría de conocer. A él le corresponde resaltar las satisfacciones que procura el trabajo intelectual, así como también atestiguar la felicidad que uno encuentra en la aventura de los saberes” (ibid: 83).

3.4.3. La individualización

Meirieu propone una pedagogía que valide las diferencias, en la cual no se generen soluciones individuales a “problemas” particulares, sino que se maneje al grupo como un colectivo diverso. Nos parece central esta idea para pensar el protagonismo, ya que la noción de *protagonista* que atraviesa este trabajo plantea pararse desde cada sujeto: es decir, cada alumno, cada joven, debe poder mirarse y construirse como un protagonista gracias a la mirada de los adultos que lo educan. En este sentido, la validación de las diferencias propiciaría que todos los alumnos puedan sentirse protagonistas en tanto destinatarios de las propuestas educativas.

Las estrategias que propone Meirieu con este fin son:

- Articular la tarea grupal con la responsabilidad individual y la utilización de métodos diversos.
- Facilitar que cada uno progrese según sus particularidades.
- Propiciar la autonomía respecto al aprendizaje: la autoevaluación, metacognición y autorregulación son centrales.

3.5.4. El respeto del niño

¿Qué implica respetar a los niños? Es esta la pregunta que rige el problema. Es evidente que el respeto del otro es una base fundamental para poder convivir y, fundamentalmente, para habilitar la confianza que permita el encuentro y el aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad suele aparecer una confusión entre escuchar y que los niños tengan la razón, y que sus enunciaciones se vuelvan inmediatamente órdenes o planes. En este sentido, el rol del adulto es central para tomar la voz del alumno y ponerla en diálogo con la cultura, con el contexto, con las normas, etcétera. El niño debe también aprender a dialogar, a escuchar y a respetar:

“En efecto es una terrible ilusión creer que los niños y los adolescentes serán capaces espontáneamente de inscribir lo que tienen para decir en el orden del intercambio: el intercambio requiere la construcción individual y colectiva de lo simbólico. Y, para entrar en lo simbólico, hay que salir de lo pulsional. Hay que poner a prueba la propia expresión ateniéndose a una forma que preexiste, al menos parcialmente, a esta expresión. Quien no entra en los códigos construidos por el mundo que lo acoge, no puede decirle nada a ese mundo. Y, a fortiori, no podrá hacer evolucionar esos códigos ni crear otros nuevos” (ibid: 128).

Meirieu propone, entonces, diferentes estrategias para promover el respeto y, en consecuencia, la posibilidad de pensamiento. En primer lugar, darle tiempo al pensamiento, posponer el activismo y permitir que emerja una cultura de la reflexión. En segundo lugar, dotar de ritos que provean de contexto y significado el acto de aprender: “volver a poner el acto de aprender en el corazón de la institución escolar y reestructurar los espacios-tiempos de la escuela para convertirlos en verdaderas situaciones de aprendizaje” (op. cit, p.150).

3.4.5. La libertad

En la medida en que la tarea del educador es contribuir a que emerja la libertad del otro, ¿no es su deber imputarle sistemáticamente la responsabilidad de sus actos, en nombre del hecho de que [...] podría actuar de otro modo?

(Meirieu, 2016b: 161).

En la obra de Meirieu, la idea de libertad está vinculada a la conciencia acerca de la responsabilidad de los actos, las consecuencias de los mismos, el entendimiento de las ideas propias que los llevan a actuar de determinado modo y, en consecuencia, la posibilidad de que nuestras acciones varíen. La formación para la libertad

“supone un trabajo pedagógico minucioso mediante el cual el adulto capacita de manera progresiva a un sujeto para que se desprenda de las determinaciones en las que está encerrado. El niño y el adolescente aprenden así a articular las decisiones que emanan de sí mismos con la historia contingente que heredaron. Y de ese modo logran imputarse sus propios actos, acceder a la reflexión y ‘hacer de sí su propia obra’” (Meirieu, 2016b: 182).

Para propiciar la libertad, Meirieu presenta las siguientes estrategias: la importancia de escuchar a los niños, aunque no siempre se les dé la razón; la necesidad de acompañar y buscar los límites de su libertad, y la importancia de la existencia de sanciones, que deben siempre “asignarle responsabilidad a la persona, interpelar su libertad, reconocerla como sujeto”(Meirieu, 2016b, p. 180).

3.5 Aportes del constructivismo

Consideramos fundamental tomar los aportes del constructivismo para delinear la noción de *protagonista en educación* para poder analizar el caso. En este sentido, construiremos un recorrido a partir de la definición de la unidad de análisis del constructivismo: en primer lugar, el giro constructivista propiamente dicho y, luego, el giro situacional, que incorpora el lugar central del contexto. A continuación, ahondaremos en los conceptos de *zona de desarrollo próximo* y sus implicancias para el aprendizaje, y de *andamiaje*, para arribar finalmente a un análisis general del sentido del aprendizaje en el constructivismo. La intención es iluminar los aspectos cognitivos que pueden promover (o no) el protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje.

El giro constructivista abandona la idea del sujeto como unidad y se desplaza a la interacción sujeto-objeto: “El modelo piagetiano supone el carácter precisamente inescindible de la constitución de sujeto y objeto” (Baquero, 2014). La unidad de análisis del desarrollo psicológico es la interacción entre sujeto y objeto:

“Comprender cómo se aprende presume comprender la naturaleza e historia de las interacciones que explican la construcción del conocimiento. La propia tradición constructivista fue atendiendo crecientemente a la especificidad de los procesos de construcción de conocimiento en la escuela tanto a la especificidad de sus objetos como de sus escenarios e interacciones, ahora sociales” (Baquero, 2014).

En el giro situacional, los procesos culturales y las prácticas sociales en las que los sujetos están involucrados se incorporan a la interacción sujeto-objeto. El modelo vigotskiano “entiende que la especificidad del desarrollo humano requiere atender, más allá del sujeto, a la actividad intersubjetiva semióticamente mediada” (Baquero, 2014).

Es, entonces, en el giro situacional donde las prácticas educativas y escolares se integran a la unidad de análisis. Encontramos una preocupación persistente por atrapar la especificidad de los modos de desarrollo subjetivo (o posiciones subjetivas) en interacción con la especificidad de los escenarios culturales, en nuestro caso educativos/escolares, y los mediadores semióticos puestos en juego (Baquero, 2014).

“El giro en las unidades de análisis nos lleva a escapar del mito del individuo (Benasayag y Schmidt, 2010) y de las miradas escisionistas en la explicación psicológica (Castorina y Baquero, 2005), abre la puerta para comprender que las posibilidades de aprendizaje de los sujetos se definen no sobre la sola base de las supuestas competencias y capacidades individuales, sino sobre esa combinatoria compleja que expresan las relaciones entre sujeto y situación” (Baquero, 2012).

3.5.1. Zona de desarrollo próximo (ZDP) -

El concepto de *zona de desarrollo próximo* (en adelante, ZDP) resulta central para dar cuenta del lugar preponderante que tiene para Vigotsky el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Y, en paralelo, para poner de relieve la importancia de “guiar” al alumno en este proceso. En esta línea, entendemos que el protagonismo del estudiante se enmarca en una visión constructivista del aprendizaje: propicia la ganancia de progresivos niveles de independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje y en la convivencia escolar.

Vigotsky se refiere a la ZDP como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (cf Vigotsky, 1988: 133)²⁰.

Según Baquero (1996: 137), esta idea se completa con las siguientes:

1. Lo que hoy se realiza con la asistencia o con el auxilio de una persona más experta en el dominio en juego, en un futuro se realizará con autonomía sin necesidad de asistencia.
2. Tal autonomía en el desempeño se obtiene, de manera algo paradójica, como producto de la asistencia o auxilio, lo que conforma una relación dinámica entre aprendizaje y desarrollo.

En palabras de Vigotsky:

²⁰ Vygotzky, Lev (1988) “El papel del juego en el desarrollo del niño”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica Grijalbo.

“Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje: es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar no solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos dependientes del niño” (Vigotsky, 1988: 138).

Este concepto pone de relieve, entonces, la centralidad de la situación de aprendizaje y el rol que juegan quienes acompañan al aprendiz a “moverse” dentro de la ZDP. En este sentido, Baquero explica que:

“la ZDP obliga a pensar, más que en una capacidad o característica de un sujeto, en las características de un sistema de interacción socialmente definido [...] La idea de sistema definido socialmente implica el reconocimiento de que una situación dada se define de acuerdo con las representaciones que de ella poseen los sujetos implicados” (Baquero, 1996: 138).

A su vez, Vigotsky analiza especialmente la vinculación entre juego y ZDP: “El juego que interesa a efectos de ponderar el desarrollo del niño en términos de su apropiación de los instrumentos de la cultura es un juego regulado más o menos ostensiblemente por la cultura misma” (Vigotsky, 1988: 139). A los fines de este trabajo, nos interesa analizar el juego ya que tiene algunas características similares a las de las situaciones escolares y a partir de las cuales consideramos que se puede propiciar el protagonismo de los estudiantes: “la presencia de una situación o escenario imaginarios (la representación de roles o el ejercicio de habilidades oriundas o destinadas a contextos no presentes), la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas, la presencia de una definición social de la situación” (Vigotsky, 1988: 139).

En este sentido, el autor sostiene que:

“[en el juego] el desarrollo no pasa por la imitación externa de modelos de comportamiento o de acciones puntuales, sino por el desarrollo interno de capacidades de control cada vez más complejas de los propios comportamientos. Tal complejidad implica la conciencia, sujeción y/u observancia de **legalidades sociales** que regulan los escenarios posibles” (Ibid: 140).

Nos centramos aquí en la idea de que no se refiere solo a conocimientos: “la legalidad social, reiteramos, alude también al tipo de procedimientos y estrategias socialmente valorados o meramente existentes, para la regulación del propio comportamiento” (Ibid: 140). Entendemos que estas características son centrales a la hora de analizar el comportamiento de

los adolescentes en la escuela, y que la manera en la que negocian a través de su forma de vincularse con las propuestas escolares está determinada por esta “legalidad social”.

Isabel Solé propone una lectura de la ZDP ligada a la idea de *reto*, que resulta interesante en tanto nos sitúa en un escenario potente para pensar el *protagonismo*:

“La percepción de que se puede aprender actúa como un requisito imprescindible para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje. Esta, debe consistir en un reto, es decir, el algo que no ha sido ya adquirido por el alumno y que se encuentra dentro de sus posibilidades, aunque le exija cierto esfuerzo” (Coll, 1993: 43).

En esta acepción encontramos una idea de lucha vinculada a desafío, lucha contra (o a favor de) uno mismo, que nos permite pensar el protagonismo en relación con el proceso individual, en el marco de un desarrollo social.

3.5.2. ZDP: individuo, sociedad, cultura y aprendizaje

En consonancia con la idea anterior, para el constructivismo es imposible entender al individuo de forma aislada. En este sentido, el aprendizaje se construye en la interacción con los otros, es una mirada situacional y relacional. Aquí la idea de *protagonismo*, tanto desde su acepción escénica como de lucha, nos permite dar cuenta de la importancia del “escenario” o el “contexto”, del vínculo con los otros “actores” o “luchadores” y, desde ya, de la ubicación del sujeto en esta escena. Según Hernández Rojas²¹:

“El concepto de ZDP asume una visión en la que el individuo está estrechamente vinculado con los otros y con las prácticas sociales. En ella se suscribe que existe una completa indisolubilidad entre individuo y sociedad, entre mente y cultura. Así, se sostiene un genuino coprotagonismo entre el individuo-aprendiz y el medio sociocultural, y no una disociación o un simple dualismo/paralelismo, tal como otras posturas psicológicas lo consideran” (Hernández Rojas, 1999: 50).

Esta misma idea podemos encontrarla en Baquero (2014):

²¹ HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. “La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares”, *Perfiles Educativos*, N°86, 1999. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13208604>> [Consulta: 14 de septiembre de 2019]

“Señalamos, a su vez, que los procesos de aprendizaje son subjetivos, claro, nadie aprende si no quiere, nos recuerda Meirieu²² (2003) y avergüenza que deba recordárnoslo, las reconstrucciones son siempre singulares y situacionales, pero, agreguemos, los procesos de aprendizaje son subjetivos y sociales, *a la vez*. Nuestras unidades de análisis requieren que comprendamos la co-emergencia de procesos subjetivos y sociales” (Baquero, 2014).

Esta noción permite superar la oposición entre enseñanza pasiva o transmisión y enseñanza activa, dando lugar a un concepto de enseñanza donde hay una co-construcción, sin negar el lugar del docente ni del alumno, y dando cuenta de que es justamente en ese “entre” o en ese intercambio en donde sucede la enseñanza. En esta línea, Hernández Rojas sostiene que:

“la ZDP ha venido a refrescar el pensamiento psicopedagógico y evolutivo contemporáneo, dando lugar a propuestas pedagógicas que vayan más allá de las viejas querellas entre enseñanza transmisionista vs. enseñanza activa, y que proponen la co-construcción guiada (o construcción con otros, sea un enseñante, los pares o ambos) como elemento central” (Hernández Rojas, 1999: 67).

Para dar lugar a esta construcción, enumera un listado de verbos potentes para la práctica educativa que resuenan fuertemente a la hora de pensar en un alumno protagonista: habla de una co-construcción “en donde tienen lugar el intercambio, la negociación, la distribución y la compartición de saberes”.

3.5.3. La educación como foro

En línea con lo anterior, consideramos muy significativa la idea de educación como foro de Bruner, retomada por Hernández Rojas. El concepto de *foro* nos permite pensar y visualizar una educación y una escuela participativas, escénicas, de “disputa” oral, donde el pensamiento y el intercambio son centrales.

“Una cultura es más bien un foro para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones para la acción. En realidad, toda cultura mantiene instituciones u ocasiones especializadas para intensificar esa característica de foro [...]. La educación es, o debe ser, uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro de una cultura lo que da a sus participantes un papel constante en hacer y rehacer la cultura [...]”²³.

²² MEIRIEU, P.. *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 2003.

²³ BRUNER, Jerome S. *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988.

Esta concepción de la educación como foro da cuenta de cierta cultura “común”, cuyos significados son compartidos y negociados. En este sentido, permite repensar el tipo de participación que promueve o habilita, “no como meros receptáculos pasivos, sino como agentes que pueden ejercer procesos compensatorios, de ajuste, de redefinición subjetiva y de reconstrucción personal de lo que la cultura, por medio de los otros y las prácticas socioculturalmente organizadas, les provee” (Hernández Rojas, 1999: 51).

3.5.4. Andamiaje

Este concepto, cuya formulación original fue realizada por Woods, Bruner y Ross en 1976, permite ilustrar el sostén que es necesario generar a la hora de pensar prácticas educativas con el fin de promover la paulatina autonomía de los estudiantes. Crear situaciones donde los alumnos puedan tener una situación controlada y sostenida les permite incorporar gradualmente los conocimientos y habilidades que necesitan.

Para Baquero, el andamiaje remite a:

“una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aun cuando se requiera del “andamiaje” del sujeto más experto para poder resolverse” (Baquero, 1996: 141).

El autor identifica las siguientes características del andamiaje:

- Ajustable, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan.
- Temporal, ya que un andamiaje que se torne crónico no cumple con otorgar autonomía en el desempeño del sujeto menos experto.
- Audible y visible, es decir, un dispositivo explícito.

Las acciones de enseñanza son interacciones asimétricas que dan cuenta de las diferencias de conocimiento entre las partes, y de la desigualdad en el poder para imponer definiciones y regular las condiciones de trabajo. Baquero agrega un grado más:

“[el proceso de enseñanza] no parece limitarse a un cambio en la información que poseía originalmente el sujeto menos experto, sino también parece promover una apropiación de las motivaciones y valores más o menos implícitos en las actividades propuestas. El proceso implica una apropiación de los motivos, una toma de conciencia de las operaciones intelectuales puestas en juego y un desarrollo de la voluntad” (Baquero, 1996: 146).

El andamiaje puede tomar diferentes formas, siendo posible repensarlo en cada situación educativa. Puede tener que ver con los contenidos o la adquisición de herramientas, e incluso con las decisiones respecto a la forma de aprender y de evaluar y con la participación en el diseño de situaciones o proyectos de enseñanza.

En este sentido, Baquero (1996: 147) retoma la siguiente idea de Moll: “el foco no está puesto en la transferencia de las habilidades de los que saben más a los que saben menos sino en el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido... En ayudar a los niños a apropiarse o tomar el control de su propio aprendizaje”.

3.5.5. El sentido del aprendizaje en el constructivismo

Si queremos introducir una caracterización del protagonismo del alumno, no podemos dejar de lado el lugar que ocupa el sentido en la tarea de aprender. No es posible pensar en un estudiante que se siente protagonista si este no está convencido del sentido que posee dicha tarea para él. Para dar cuenta de la forma en que el constructivismo aborda el sentido del aprendizaje, analizaremos los aportes de Isabel Solé, quien profundizó sobre “la disponibilidad para el aprendizaje y el sentido del aprendizaje desde el constructivismo”, como parte del trabajo “El constructivismo en el aula”.

“Cuando aprendemos, estamos forjando nuestra forma de vernos, de ver al mundo y de relacionarnos con él, y dado que parte importante de ese aprendizaje se realiza en la escuela, necesitamos una explicación integrada acerca del funcionamiento de algunos aspectos afectivos, relacionales y cognitivos en el aprendizaje escolar. Ello es lo que se pretende cuando se habla de sentido y significado y de lo que vertebra su relación”²⁴ (Solé, 2011: 26).

Retomando a Ausubel, Solé considera el aprendizaje significativo como una “disposición para ir a fondo en el tratamiento de la información que se pretende aprender,

²⁴ SOLÉ, Isabel. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en: G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens, 2011 (p.26).

para establecer relaciones entre ella y lo que ya se sabe, para aclarar y detallar los conceptos” (Solé, 2011: 29). Este tipo de relación da cuenta de un enfoque profundo del aprendizaje, en oposición a un enfoque superficial.

Entwistle (en Solé, 2011: 29) resume las diferencias entre ambos enfoques de la siguiente manera:

- Enfoque profundo: intención de comprender, fuerte interacción con el contenido, relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, relación de conceptos con la experiencia cotidiana, relación de datos con conclusiones, examen de la lógica de los argumentos.
- Enfoque superficial: intención de cumplir con los requisitos de la tarea, memoriza la información necesaria para pruebas o exámenes, encara la tarea como imposición externa, ausencia de reflexión sobre propósitos o estrategia, foco en elementos sueltos sin integración, no distingue principios a partir de ejemplos.

Es importante señalar que la adscripción a uno u otro enfoque no está ligada únicamente a las características del alumno, sino que también está relacionada con la situación de enseñanza: “Esta funciona como el contexto físico en que los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje construyen el “contexto percibido” (Solé, 2011: 7).

Consideramos que estas aproximaciones son centrales para pensar el protagonismo del estudiante, dado que están directamente vinculadas con el grado de apropiación que los alumnos pueden tener de la tarea y, en consecuencia, con el grado de involucramiento que se les puede solicitar.

“Parece existir acuerdo en conceder al interés por el contenido, a las características de la tarea propuesta y a los requisitos de la evaluación un papel primordial en el enfoque con que se aborda el estudio. Para sentir interés, hay que saber qué se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar). Desde luego, si un alumno no conoce el propósito de una tarea, y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea implica y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone el estudio en profundidad. Al contrario, cuando todo ello permanece desconocido, lo que emerge como guía son las indicaciones del profesor para cumplir con los requisitos de una tarea, que al no poder ser relacionadas con las finalidades a que responden, pueden hacer adoptar un enfoque superficial” (Solé, 2011: 30).

En este mismo sentido, es importante recorrer un camino conceptual que nos permita profundizar acerca del lugar que juegan las motivaciones, el autoconcepto del alumno, las representaciones de docentes y estudiantes y las expectativas.

Siguiendo a Solé (ibid: 32), es importante tener en cuenta:

1. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje son situaciones sociales en las que intervienen otros sujetos (docente y compañeros), lo que hace que la motivación no dependa únicamente de factores personales.
2. No es suficiente distinguir por qué en ocasiones el alumno es movilizadado por el aprender (motivación intrínseca) y en otras por el cumplir (extrínseca).
3. El acto de aprender está influido, además, por aspectos emocionales: la representación que se hace de la situación, las expectativas que genera, su propio autoconcepto y, en definitiva, todo lo que le permite encontrar sentido –o no encontrarlo– a una situación desafiante como es la de aprender.

Según la autora, para que una tarea tenga sentido, es imprescindible saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse y en qué proyecto general puede ser ubicado. En otras palabras,

“se trata de que los alumnos no solo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que los hagan suyos, que participen de la planificación de aquella, de su realización y de sus resultados de forma activa, lo que no supone únicamente que hagan, que actúen, que actúen y que realicen; exige, además, que comprendan qué hacen, que se responsabilicen por ello, que dispongan de criterios para evaluarlo y modificarlo si es necesario” (ibid: 43).

En síntesis, Solé plantea que:

“la construcción de significados propia del aprendizaje significativo, y, consecuentemente, la adopción de un enfoque profundo, relacionado con la motivación intrínseca, exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio” (ibid: 44).

Es fundamental entender que, para que esto suceda, la situación de enseñanza debería darse en un marco de respeto y confianza. Esto implica situaciones de afecto en las cuales esté permitido el error, se valore la exigencia y la responsabilidad, se propicie el trabajo con otros y el esfuerzo.

3.6. Síntesis del marco teórico

La intención de este marco teórico fue componer una noción de *protagonista escolar* (ver Tabla 2) para poder analizar y comprender el caso. En este sentido, decimos que el protagonista es un alumno adolescente o joven que participa en la escuela (Kantor). En términos de aprendizaje, el protagonismo se desarrollaría en la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky) y podría estar sostenido por andamiajes (Bruner), acompañados y guiados por adultos u otros. El alumno no es protagonista en solitario, ni es autónomo: su participación y actividad están sostenidas por los adultos. El sentido de la participación se construye en ese intercambio.

El protagonismo para propiciar el aprendizaje (Meirieu) tiene que: promover la actividad de pensamiento, el movimiento cognitivo hacia objetivos concretos; estar motivado por buenas preguntas y exigencia intelectual, y modelado por un adulto (enseñante) que aparezca como sujeto ávido de conocimiento; propiciar la diversidad, las elecciones y la reflexión metacognitiva; darse en un marco de respeto: con códigos claros y tiempos y rituales definidos; promover la libertad: tanto la responsabilidad como la visibilización (y hacerse cargo) de las consecuencias de las acciones.

Protagonista: personaje principal de la acción (Diccionario de la Real Academia Española)	
¿Quién es?	Alumno (Narodowski, Gimeno Sacristán), adolescente, joven (Kantor).
¿Qué hace?	Participa (Kantor).
¿Con quiénes?	Adultos y otros alumnos (Narodowski, Meirieu, Baquero, Solé).
¿Por qué?	Sentido (Kantor, Hernández Rojas, Solé).
¿Cómo?	Sostenido por adultos en el marco de la escuela (Meirieu): - Cognitivamente activo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Motivado con buenas preguntas, exigencia intelectual y guiado por adultos modeladores. - En un contexto de diversidad, donde se fomenten las elecciones y la reflexión metacognitiva. - En un clima de respeto, con códigos claros y tiempos ritualizados. - Con libertad, responsabilidad de sus acciones y conocimiento de las consecuencias de sus actos.
<p>¿En el marco de qué perspectivas acerca de la enseñanza y del aprendizaje? Concepciones que le dan sentido</p>	<p>ZDP, andamiaje, foro (Vigostsky, Bruner, Baquero, Solé).</p>

Tabla 2. Síntesis del marco teórico. Elaboración propia.

4. Aspectos metodológicos

4.1. Teoría Fundamentada

Antes de comenzar el proceso de construir una teoría, un investigador debe tener alguna idea de lo que constituye la teoría. El primer paso para entenderla es ser capaz de diferenciar entre descripción, ordenamiento conceptual y teorización. Un segundo paso es darse cuenta de que estas formas de análisis de datos, en realidad se construyen unos sobre otros, y que la teoría incorpora aspectos de ambos. Brevemente, describir es pintar, es contar una historia, a veces de manera muy gráfica y detallada, sin devolverse para interpretar los acontecimientos o explicar por qué ciertos acontecimientos ocurrieron y otros no. El ordenamiento conceptual es la clasificación de acontecimientos y objetos en varias dimensiones explícitamente expresadas, sin que necesariamente se relacionen las clasificaciones entre sí para formar un esquema explicativo de gran envergadura. Teorizar es el acto de construir (hicimos énfasis también en este verbo), a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite más que comprender algo o pintar un cuadro vívido. Da oportunidad a los usuarios de explicar y predecir acontecimientos, con lo cual se proporcionan guías para la acción. (Strauss y Corbin, 2002: 36).

La presente investigación tiene como objetivo indagar en torno a las percepciones sobre el protagonismo escolar de estudiantes y docentes de escuela secundaria. Trabajamos desde el enfoque de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), ya que buscamos a partir del estudio de caso arribar a conceptualizaciones del término para el caso y así, poder mejorar la propuesta cuyo objetivo tiene al protagonismo como uno de sus pilares..

“El caso específico proporciona guías (en cuanto a propiedades y dimensiones) para observar todos los casos, y permite a los investigadores pasar de la descripción a la conceptualización y de lo más específico a lo general o abstracto. Cuando decimos que codificamos teóricamente, queremos decir que codificamos con base en los conceptos y cómo varían según sus propiedades y dimensiones. No nos estamos ateniendo solo a un caso. Más bien, formulando preguntas teóricas sobre un caso y pensando de manera comparativa en cuanto a las propiedades y dimensiones de las categorías, abrimos nuestra mente

al abanico de posibilidades, que a su vez se puede aplicar a otros casos y resulta evidente cuando hacemos el muestreo de los mismos” (ibid: 97).

Partimos de un análisis de la literatura existente (ibid: 56) sobre el término como punto de partida para la construcción de categorías y para el desarrollo de los instrumentos de recolección. Tomamos del estado del arte antecedentes relevantes y construimos un marco teórico para componer una primera categorización de *protagonismo*. Buscamos indagar sobre el sentido que otorgan a la escuela los alumnos, qué consideran que se debe enseñar, qué aspectos los movilizan a aprender, qué aspectos valoran, cómo categorizan al protagonismo, cuáles son las condiciones escolares para el protagonismo, cómo deben ser los adultos en la escuela y qué aspectos benefician la participación y el interés de los alumnos.

A continuación, diseñamos una encuesta con el fin de analizar las formas de vincularse con la propuesta pedagógica por parte de los estudiantes, intentando identificar en el caso características de una pedagogía del protagonismo.

Luego de un análisis de las encuestas, realizamos ocho entrevistas a estudiantes con el fin de poder indagar en mayor profundidad sobre los hallazgos obtenidos. En paralelo, en el transcurso de la investigación decidimos sumar entrevistas a siete docentes con el fin de conocer sus percepciones e ideas sobre el protagonismo escolar.

De esta manera, trabajamos a partir de una primera conceptualización guía que fue luego revisada mediante el análisis de los insumos recolectados. Se elaboraron nuevas categorías que permitieron arribar a una conceptualización más amplia del protagonismo, situada en el caso descrito: “Al indagar más, los investigadores querrán determinar qué partes del concepto se aplican o son válidas en estas otras organizaciones y qué nuevos conceptos o hipótesis pueden añadirse a la conceptualización original” (Strauss y Corbin, 2002: 34). De esta manera, llegamos a una segunda teorización fundamentada a partir de los hallazgos obtenidos de la investigación.

4.1.1 Teoría fundamentada: *student voice* y protagonismo (para el caso)

De los antecedentes encontrados, utilizaremos los aportes teóricos de los estudios sobre *student voice* de la academia anglosajona. Carolyn Cook-Sather²⁵ explica que los jóvenes tienen perspectivas particulares sobre el aprendizaje, la enseñanza y la escolaridad; que su mirada necesita de la atención y la respuesta por parte de los adultos, y que se les deberían dar oportunidades para dar forma a su educación. Afirma que hay tres conceptos que subyacen a la idea de *student voice*: derechos, respeto y escucha (Cook-Sather, 2006: 2). Por su parte, Robinson y Taylor²⁶ sostienen que en el corazón de la práctica de darle voz a los estudiantes subyacen cuatro valores: una concepción de la comunicación como diálogo, la participación e inclusión democrática, el reconocimiento de que las relaciones de poder son inequitativas y problemáticas, y la posibilidad real de cambio y transformación.

Retomamos la síntesis del marco teórico que desarrollamos al finalizar el Capítulo 4: el protagonista es un alumno adolescente o joven que participa (Kantor) en la escuela. El alumno no es protagonista en solitario, ni es autónomo: su participación y actividad están sostenidas por los adultos. El sentido de la participación se construye en ese intercambio.

El protagonismo, para propiciar el aprendizaje, tiene que (según Meirieu): promover la actividad de pensamiento, el movimiento cognitivo hacia objetivos concretos; estar motivado por buenas preguntas, exigencia intelectual y modelado por un adulto (enseñante) que aparezca como sujeto ávido de conocimiento; propiciar la diversidad, las elecciones y la reflexión metacognitiva; darse en un marco de respeto, con códigos claros y tiempos y rituales definidos, y promover la libertad, tanto la responsabilidad como visibilización (y el hacerse cargo) de las consecuencias de las acciones.

En el análisis de los instrumentos aplicados, buscaremos indagar cuál es la concepción de protagonismo de los alumnos y profesores de la escuela del caso analizado, así como también si hay una coincidencia entre la propuesta institucional, las posibilidades que traen los aportes teóricos anteriormente mencionados y las narraciones de alumnos y profesores respecto a las estrategias para propiciar el protagonismo de los estudiantes.

²⁵ COOK-SATHER, Alison. "Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform", *Curriculum Inquiry*, N°36 (2006), 359-390.

²⁶ ROBINSON, C. y C. Taylor. "Theorizing student voices: values and perspectives", *Improving Schools*, Vol. 10 (marzo 2007).

Indagaremos cuál es la caracterización del alumno protagonista por parte de los alumnos y profesores; cuáles son las condiciones para el protagonismo (¿cómo *deben* ser los adultos en la escuela?, ¿qué beneficia la participación y el interés?; y, por último, indagaremos en los cambios que podría hacer la escuela para propiciar el protagonismo.

4.2. Instrumentos de recolección: la encuesta y la entrevista

4.2.1. Diseño de instrumentos

La encuesta fue delineada a partir de las categorías identificadas en el marco teórico. Las variables escogidas para indagar fueron: sexo, edad, año, protagonismo, contenidos a enseñar en la escuela, variables de motivación, rol de los adultos, aspectos valorados y no valorados de la experiencia escolar y variables de cambio que necesita la escuela.

Se trató de una encuesta semiestructurada, con algunas preguntas cerradas y otras abiertas. En todas las preguntas cerradas se agregó un campo abierto, con la intención de que los estudiantes puedan incluir ideas no cubiertas por las respuestas preexistentes. El diseño buscó abarcar aspectos vinculados a las percepciones generales sobre la escuela y el rol de los adultos, para luego poder poner estas respuestas en relación con las definiciones de protagonismo y las condiciones escolares necesarias para el mismo, presentadas por los alumnos.

En la entrevista para los estudiantes se reiteraron las preguntas de las encuestas, promoviendo una mayor profundidad a través de las repreguntas y la eliminación de opciones estructuradas.

En la entrevista para los docentes se buscó identificar sus percepciones del protagonismo del estudiante. La decisión de entrevistarlos fue *a posteriori* del diseño inicial de la investigación: surgió a partir de la mención reiterada por parte de los alumnos de algunos adultos como promotores del protagonismo. Por este motivo, se consideró que la voz de estos adultos podía brindar aportes valiosos, tanto para indagar en las nociones que estos constrúan del protagonismo, como para la descripción de las condiciones escolares para su promoción.

4.2.2. Aplicación de los instrumentos

La encuesta se elaboró en formato digital, a través de formularios de Google. La misma fue suministrada por la tesista a cada curso en un horario específico, dentro del horario escolar. Previo envío por vía digital, se les aclaró a los estudiantes que era anónima y cuáles eran sus objetivos. Los alumnos mostraron buena disposición para completarla. Se envió a la totalidad de los estudiantes (184) y la respondieron 157. Quienes no contestaron fue debido a no estar presentes al momento de su administración, tanto por ausentismo como por estar participando de otras actividades escolares.

Se demoró un mes en lograr cumplimentar la totalidad de las encuestas. Una vez finalizadas, se procedió a analizar las respuestas y se realizó un primer análisis de los hallazgos de las preguntas abiertas, para poder elaborar los guiones de las entrevistas.

Para la entrevista se seleccionaron ocho alumnos de los diferentes años, tanto mujeres como varones. Se buscaron estudiantes con trayectorias escolares que se destaquen por haber asistido a diferentes instituciones educativas, entendiendo que esto podría darles una mayor capacidad para comparar y comprender la lógica escolar. Las entrevistas fueron realizadas fuera del horario escolar. Se grabaron con un dispositivo electrónico para luego poder ser desgrabadas. Con el fin de profundizar en los hallazgos de la encuesta, se realizaron las mismas preguntas y se buscó indagar con mayor detalle en los temas que emergieron particularmente en cada conversación.

Para las entrevistas a los adultos se escogieron siete docentes que fueron mencionados por los estudiantes como destacados, debido al vínculo que generan con ellos y a que potencian el protagonismo. Las conversaciones con los docentes se realizaron fuera de sus horas de clases. Los docentes se mostraron predispuestos a participar. Las preguntas planteadas buscaron indagar en sus percepciones sobre el protagonismo y en la descripción de situaciones concretas para evaluar las coincidencias y disidencias respecto a los estudiantes.

Una vez desgrabado todo el material, de una duración de 6 horas 47 minutos, se procedió al análisis de las respuestas con el fin de encontrar consistencias y disidencias y, de esta manera, identificar categorías y dimensiones asociadas al protagonismo, así como el cambio escolar vinculado al mismo.

5. Análisis del material

Se realizaron encuestas a 157 estudiantes del Colegio Secundario X. La encuesta se aplicó a la totalidad del alumnado de 1° a 5° año (184) pero, por motivos de ausencias y actividades especiales, fue respondida por 157 alumnos. Las edades de los encuestados oscilan entre los 13 y los 18 años (ver Gráfico 1) y la composición por sexo es pareja, siendo las mujeres un 53% y los hombres un 47% (ver Gráfico 2).

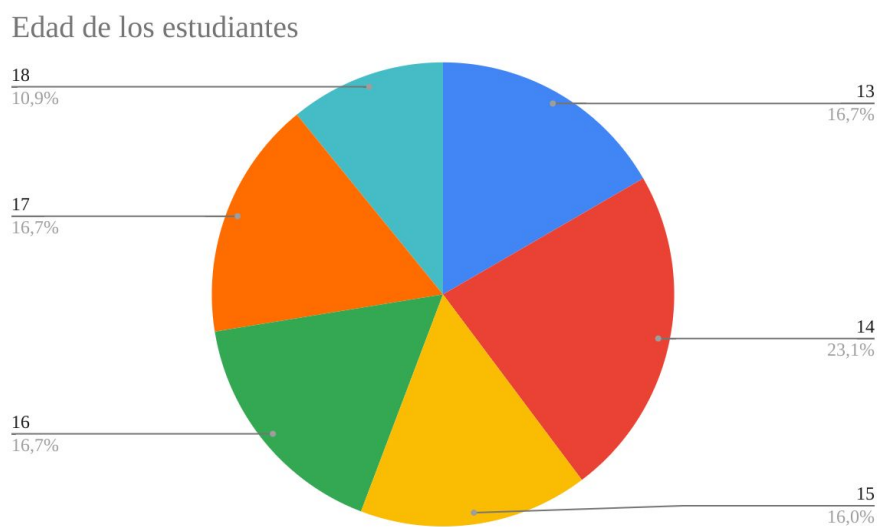


Gráfico 1. Edad de los estudiantes. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

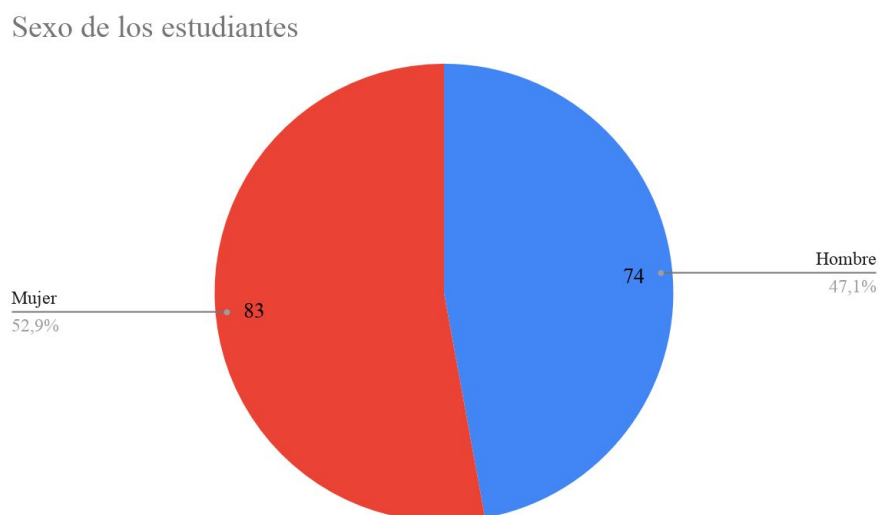


Gráfico 2. Sexo de los estudiantes. Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

5.1. Caracterización del protagonismo

5.1.1. Alumno protagonista

Para indagar acerca de la noción de *protagonismo* que tienen los estudiantes, se les realizó la siguiente pregunta en la encuesta: ¿qué es para vos ser protagonista de la escuela? Al momento de diseñar el instrumento, se optó por una pregunta abierta, en vez de utilizar afirmaciones que nos permitieran trabajar con el estado del arte o el marco teórico de forma directa. La apuesta metodológica consistió en que los alumnos desarrollen definiciones y, luego, analizar cómo se entrama con el recorrido conceptual construido para este trabajo de tesis.

De las 157 respuestas (ver Gráfico 3), un 5,7% de los alumnos se mostró crítico con el término; un 14,6% no respondió o indicó que no sabía qué era el protagonismo; un 20,4% lo asoció a un alumno que se destaca del resto, y un 59,2% lo vinculó a tener voz (participar, ser escuchado, pertenecer).

Categorías asociadas al protagonismo

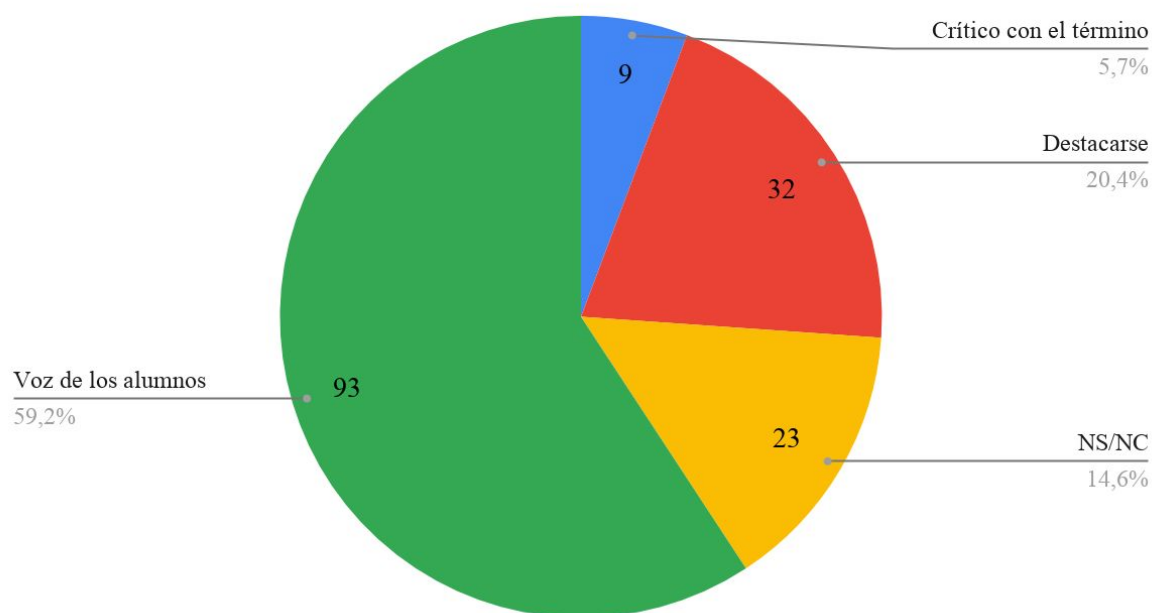


Gráfico 3. Categorías asociadas al protagonismo de los estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas.

Luego de analizar las respuestas, se organizaron en diferentes categorías y dimensiones en diálogo con el recorrido teórico (ver tabla 3). La **categoría “Voz de los alumnos”** fue utilizada tomando como referencia el concepto de *student voice*, o voz del estudiante, que condensa las dimensiones halladas en la encuesta. Advertimos la coincidencia de las respuestas en torno a esta categoría. En esta línea emerge como primer hallazgo ya que, para los alumnos, ser protagonistas tiene que ver centralmente con ser escuchados, respetados, tenidos en cuenta (dimensiones del término según sus autores) y tener la posibilidad de participar, de decidir, de tomar decisiones. Las dimensiones de esta categoría son: la centralidad del alumno (en el proyecto pedagógico), la posibilidad de elegir, el ser escuchados, el ser escuchados y alentados a participar para pensar el cambio, la posibilidad de proponer, la posibilidad de pertenecer y el ser respetados.

La segunda categoría que emerge es alumnos que se destacan, vinculada a aquellos alumnos que entienden al protagonismo desde un rol emergente o saliente en la institución. Dentro de esta categoría encontramos tres dimensiones: alumnos que se destacan por llamar la atención, por ser buenos alumnos o por tener prestigio asociado a diferentes factores.

La tercera categoría concentra a los alumnos que son críticos con el término protagonismo, tanto por leerlo como un atributo individual como por tener una visión crítica con la institución educativa.

Protagonismo (categorías y dimensiones a partir de la encuesta)	
Categorías	Dimensiones
Voz de los alumnos (<i>student voice</i>) 53% - 93 estudiantes	Centralidad del alumno (5/93)
	Elegir (9/93)
	Escucha (22/93)
	Escucha, participación: cambio (8/93)
	Participación: cambio (18/93)
	Participación: propuesta (14/93)
	Pertenecer (5/93)
	Respeto (11/93)
Alumno que se destaca	Atención (14/32)

20,4% - 32 estudiantes	Buen alumno (9/32)
	Prestigio (9/32)
Crítico con el término 5,7% - 9 alumnos	Atributo individual (6/9)
	Crítico con la escuela (3/9)

Tabla 3. Síntesis de categorías y dimensiones sobre Protagonismo a partir de la encuesta.

A continuación, analizaremos las dimensiones dentro de cada categoría y compartiremos algunas de las afirmaciones de los alumnos para ilustrarlas.

De los alumnos que **fueron críticos con el término** (nueve en total), seis consideran al protagonismo como un atributo individual, infiriendo que debería ser colectivo y tres son críticos con la escuela. (Ver tabla 4)

Categoría	Dimensión (respuestas/total)	Respuestas ilustrativas
Críticos con el término	Atributo individual (6/9)	“Nadie debería ser protagonista porque, en mi opinión, debería haber espacios donde todos se puedan destacar, donde todos puedan proponer ideas y que se lleven a cabo, pero más desde un lugar grupal y no de un protagonismo personal”
		“Para mí no existe el protagonismo en la escuela, ya que todos vamos por la misma razón y con la misma intención”
		“Para mí no debería existir un protagonista de la escuela, sí ser escuchado pero como a todos”
	Crítica a la escuela (3/9)	“Para mí, ser protagonista de la escuela es sobre todo aburrido, ya que solamente 1 de 13 materias es de mi interés y como no me interesan ni me importan no me esfuerzo en ellas hasta que lo necesite de verdad, en las instancias de recuperación para pasar de año”
“Ser protagonista de la escuela es ser ratas de laboratorio. Que lo que funciona y no funciona se pruebe en nosotros. Que nos hagan		

		creer que somos importantes porque ‘somos el futuro del país’ pero no se tenga en cuenta nuestra opinión con respecto al sistema”.
--	--	--

Tabla 4. Ilustración de ejemplos de las críticas a la idea de protagonismo. Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta.

Aquellos que asocian el protagonismo a un **alumno que se destaca** lo hacen desde tres dimensiones: quién sobresale por llamar la atención, quién lo hace como buen alumno, y quién tiene prestigio.

En estas respuestas (ver Tabla 5), el foco está puesto en lo individual, es decir, se considera que no es un atributo que pueda *ser de todos los alumnos*.

Categoría	Dimensión (respuestas/total)	Respuestas ilustrativas
El protagonista es aquel alumno que se destaca	Atención (14/32)	“Para mí, ser protagonista del colegio es tener un poco más de atención que otros o algunos. Por ejemplo, te escuchan más, te ayudan, te dan, etc.”.
		“Volverse el centro de atención dependiendo del contexto en el cual la mayoría del colegio esté involucrado”.
		“Ser un estudiante al que tengan en cuenta”.
		“Que se enfoquen en vos”.
	Buen alumno (9/32)	“Que te destagues en tu notas”.
		“Claramente un rol protagónico en la escuela no refiere a ser el actor principal de una película, sino a estar concentrado y responsabilizado con las materias del colegio y generar un buen clima en el aula”.
		“Para mí, ser protagonista de la escuela es aquella persona que sabe todos los temas y tiene notas altas”.
	Prestigio (9/32)	“Tener prestigio y estatus”.
		“Marcar un lugar importante, un lugar revolucionario”.
		“Ser alguien que forma parte de muchos círculos sociales dentro de la escuela, alguien que puede relacionarse con mucha gente incluso de entornos diferentes. Alguien que cuando lo nombrás la gente lo conoce”.
		“El protagonismo es tener un rol central, así que el protagonismo en la escuela debe ser que tan importante sos en la misma. Al menos a eso me suena”.

Tabla 5. Ilustración de ejemplos del protagonismo asociado al alumno que se destaca. Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta.

La mayor concentración de respuestas refiere a quienes consideran a un alumno protagonista como un alumno con voz. Tomamos como dimensiones la participación referida a la propuesta escolar, la vinculada al cambio, la escucha, la posibilidad de elegir, el respeto y la centralidad de los alumnos. En el Gráfico 4 se puede observar la cantidad de respuestas en torno a cada dimensión.

Dimensiones de la categoría "voz de los alumnos"

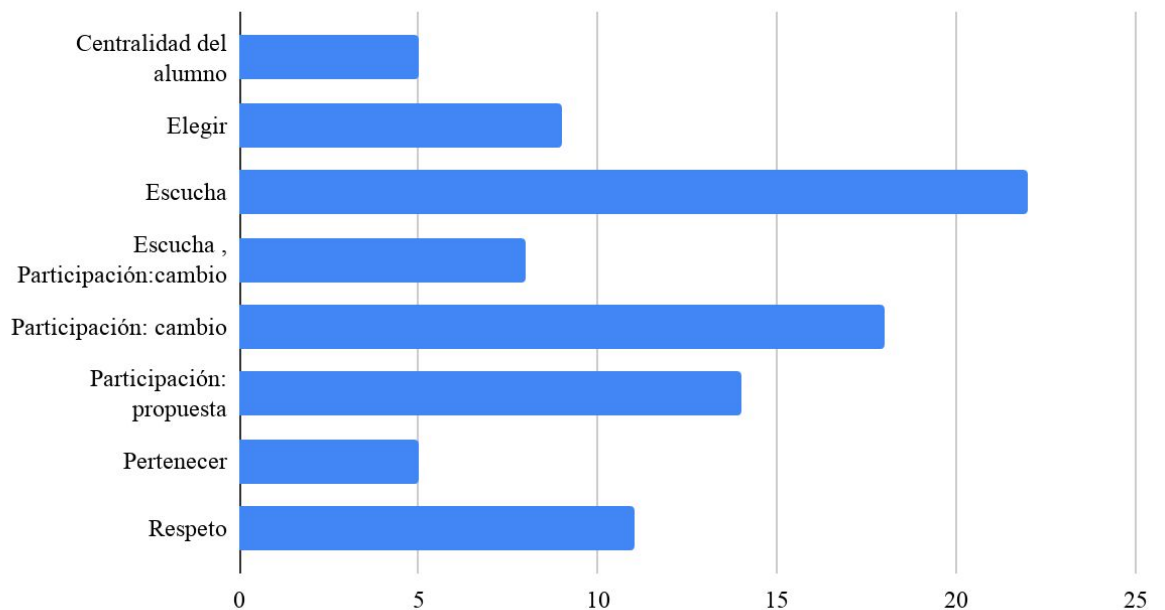


Gráfico 4. Dimensiones de la categoría "Voz de los alumnos". Elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Algunas respuestas comparten dimensiones: la escucha y la participación, sobre todo, son comunes en varias respuestas.

Categoría	Dimensión (respuestas/total)	Respuestas ilustrativas
Voz de los alumnos	Centralidad del alumno (5/93)	"Que gira alrededor de mi conocimiento y no de los profesores".
	Elegir (9/93)	"Para mí, ser protagonista de la escuela significa que puedo elegir los temas que quiero aprender".
		"Que se tenga en cuenta a los estudiantes para elegir los temas a estudiar".
	Escucha (22/93)	"Para mí, ser protagonista de la escuela es tener el lugar de poder expresar mis ideas, conocimientos, reclamos y habilidades y que puedan ser escuchados y comprendidos".
		"Es tener una voz y ganas de compartir el conocimiento de uno".
		"Ser protagonista de la escuela es ser tomado en cuenta por el docente. Que tus ideas sean escuchadas y respetadas. Que cuando levantes la mano, te prioricen a expresar tu opinión y que esta sea tomada con atención y respeto por parte del docente, que este mismo muestre interés y

		escuche a todos”.
		“Me sentiría bien sabiendo que cada alumno puede dar su opinión y la escuchan y respetan”.
	Escucha, participación: cambio (8/93)	“Ser escuchado y tener un espacio en el que no solo hablás sino que hagan cambios realmente”.
		“Que te escuchen y tengas poder de decisión”.
	Participación: cambio (18/93)	“Para mí, es tener un rol activo en el colegio, tomar decisiones acerca de tu escuela y ser activo en ese sentido. Ser protagonista es tener poder en cuanto a cosas que como estudiante claramente te incumben”.
		“Ser protagonista es tener la posibilidad de influir positivamente en cambios de las formas del colegio y la chance de hacerse escuchar frente a directivos y docentes”.
		“Que podamos dar nuestra opinión y en base a eso se puedan cambiar cosas que nosotros creemos convenientes. Aunque no siempre se puedan hacer”.
	Participación: propuesta (14/93)	“Estar presente en el colegio, prestar atención en clase, preocuparse de las situaciones que se generan en el colegio, interesarse por los demás y las actividades”.
		“Para mí, ser protagonista es ser activo en temas educativos y sociales, grupal e individualmente”.
	Pertenece r (5/93)	“Sentirme incluida y escuchada”.
	Respeto (11/93)	“Ser tomado en cuenta como persona, con todo lo que eso implica”.
		“Que te den un espacio en el cual puedas ser vos mismx y puedas abrirte más allá de lo escolar”.

Tabla 6. Ilustración de ejemplos del protagonismo asociados a tener voz. Elaboración propia a partir de resultados de la encuesta.

Luego de analizar las respuestas referidas al sentido del término protagonismo por parte de los estudiantes, podemos anticipar que encontramos vinculaciones con la propuesta pedagógica de la escuela.

Si volvemos a observar el gráfico que acompaña el ideario institucional, podemos inferir que en las respuestas de los alumnos vinculadas a la categoría “voz de los alumnos”, hay una mirada del protagonismo que se vincula con los otros ejes del proyecto: aprender a convivir y construir sentidos. Es decir, el protagonismo se da en diálogo con la posibilidad de participación, con el respeto y la expresión; el protagonismo se da cuando los alumnos

encuentran capacidad de expresión vinculado también a la propuesta pedagógica y a la construcción de sus aprendizajes.

Si bien el porcentaje de alumnos que lee el protagonismo con ideas afines a aquello que se propone la institución es significativo, algunos alumnos presentan una idea de protagonismo más ligada al logro individual y competitivo o tienen una visión crítica respecto al mismo. En este sentido, como el ideario escolar es nuevo, sería valioso realizar un trabajo explícito de discusión, ajustes y comunicación del ideario con el fin de poder darles voz a los alumnos en su construcción. En paralelo, sería deseable co construir junto a los alumnos un plan de acción para que el ideario se vaya concretando en distintas esferas de la realidad escolar,

5.1.2. Alumno protagonista: Entrevistas

Luego de las encuestas, se realizaron entrevistas que buscaron profundizar los hallazgos. Para los objetivos de la investigación resulta relevante el hecho de que emergieron las mismas categorías, aunque distribuidas de modo diferente. Siete de los ocho entrevistados mencionaron el tener “voz” como atributo; sin embargo, algunos lo hicieron desde un plano individual, asociando el protagonismo a destacarse, y otros, desde un plano colectivo. Uno de los ocho entrevistados cuestionó el término.

En los siguientes testimonios, se articula la categoría “Voz de los alumnos” con “alguien que se destaca”. Esto lo observamos ya que no se hace referencia a la voz como atributo colectivo, sino al individuo que la posee, que es escuchado, que tiene iniciativa:

- “Yo creo que ser protagonista es estar siempre pendiente, siempre la que está planeando **algo, arreglando algo, presentando, no como un líder pero más o menos...** El que siempre tiene la palabra en el sentido de que si hay que hablar con una persona, siempre está esa persona que va a ir a hablar por todos, como medio vocero de un grupo” (E5²⁷).

- “Tipo el delegado del salón, no sé si el que da la cara pero como **el que mejor se puede expresar con una persona que va a tener más autoridad que él y que debería ser el modelo a seguir**, por así decirlo, del salón. Tal vez que no salga de puro 10 pero por lo menos que estudie y saque 8, y si saca mal que sepa que lo volverá a hacer bien en la próxima vez” (E7).

- “Igual yo creo que más que el protagonismo es más **como quién puede llevar la voz del curso**. No lo relaciono tanto con las materias o cómo participan en las clases o lo que sea, pero siento

²⁷ Las citas de entrevistas que están denominadas con E, corresponden a estudiantes y con D, a docentes.

que hay como líderes de opinión ponele, por ejemplo, en mi curso para mí es L. Se expresa muy bien, puede representar, entender, y por más que le caigas mal te va a tratar bien. **Siento que es mucho parte de la expresión y de la buena onda, y también es cómo te posicionan los demás**, porque por más que vos tengas buena onda y te expreses bien, por ahí por X motivo no seas el protagonista o el ‘líder’ o lo que sea” (E8).

- “Bueno, primero, relacionarte con todo el mundo... No todo el mundo pero estar consciente de todos, **sentirte parte, tener un grupo de gente** y sentirte parte de ese grupo de gente y ayudar a ese grupo de gente, como estar unidos. También es tú **tener iniciativas como alumno**, decir cosas, proponer proyectos, es tú tener la voluntad de decir ‘Yo quiero aprender’, ‘Yo quiero prestar atención’, ‘Yo quiero sacarme buenas notas’. Es tener una presencia más que todo, **tener presencia en el colegio**” (E4).

Uno de los entrevistados parte de esta concepción del alumno como alguien que se destaca pero, durante su discurso, cuestiona lo individualista del término.

“En el ámbito escolar me parece que un estudiante puede ser protagonista cuando es capaz de entablar una relación positiva con el profesor, y que también es capaz de estudiar y aprobar y todo eso... No sé muy bien... Ser protagonista me parece que es ir al colegio y estudiar. **¿Somos todos protagonistas?** Esa es una buena pregunta que no puedo responder... **Si somos todos protagonistas, ¿no se pierde un poco eso de ser protagonista?**” (E2).

Por último, tres de los entrevistados hicieron referencia a la categoría “Voz de los alumnos” sin mencionarlo como un atributo propio de unos pocos, sino colectivo:

- “Para mí un alumno protagonista es alguien que puede agarrar en el momento que vas a la escuela y decirlo y **ser escuchado y tenido en cuenta**, que es algo que a veces no pasa. **Poder intervenir y transformar cosas de la escuela para llegar a lo que sería una escuela ideal**, que es un proceso que de acá a quinto año no va a llegar, pero saber esto de que vengo y cambio esto, y cambio aquello, de a poquito con cambios re pequeños y que, entonces, quizás un alumno dentro de 20 años ya está en una posición mucho más cómoda de la que estoy yo hoy en día con cosas que me molestan a mí; como por ejemplo las tareas, en un futuro ya no estén o se transformen en algo más bueno para los alumnos” (E3).

- “Que haya más posibilidades para que puedan hacer lo que les interesa, y que se sepa que les interesa. **Básicamente ser escuchados**” (E6).

- “Que todos puedan hablar con los profesores sin problemas si necesitan algo” (E7).

En las entrevistas a los alumnos el tener voz, el ser escuchado es la categoría central que emerge. En este sentido, lo vinculamos fuertemente con el concepto de *student voice* y vuelve a emerger la pregunta por los espacios que tienen realmente los alumnos en general para ser escuchados en el caso. Es importante aclarar que la escuela se caracteriza por darle mucho lugar a la voz de los estudiantes. Sin embargo, la mirada de los alumnos pone de relieve a criterio de la investigadora, la necesidad de tener instrumentos concretos y cotidianos de participación con objetivos claros. En este sentido, tal como se pudo analizar del apartado anterior, sería interesante comunicar a los alumnos los objetivos y construir en conjunto con ellos espacios de participación que los representen. Aparece en este sentido la pregunta por el límite, por lo no negociable, por la delimitación clara del lugar del adulto. En este sentido, reiteramos las ideas de Kantor:

“destacamos que actividades y proyectos destinados a adolescentes y jóvenes que se pretenden participativos y educativamente relevantes serán coherentes con lo que postulan en la medida en que promuevan protagonismo, autonomía y responsabilidad en un proceso formativo de contenido valioso, en el cual la responsabilidad adulta se expresa tanto en las oportunidades que brinda y en la confianza que pone en juego como en la capacidad de orientar y de sostener sentidos, propuestas y confrontación” (Kantor, 2008, p. 116).

5.1.3. Entrevistas a docentes

Entre las respuestas a la pregunta “¿cómo definirías el *protagonismo* del alumno?”, encontramos nuevamente las categorías de “Voz de los alumnos”, con algunas de sus dimensiones (más asociadas, en algunos casos, al proceso de aprendizaje), la pertenencia institucional y, en reiteradas entrevistas, una nueva categoría: la apropiación.

Consideramos un hallazgo relevante la emergencia del lugar de la “voz de los alumnos” como categoría fundamental del protagonismo, incluso en el caso de las respuestas de los docentes. Lo interesante en este caso es cómo emerge ligada netamente al aprendizaje y la enseñanza (y no a la escuela en general, como es en el caso de los alumnos). Compartimos algunos fragmentos que dan cuenta de eso:

“Un alumno que **intervenga** en las clases, logre una comprensión de los temas dados y pueda ser consciente de su proceso de aprendizaje” (D3).

En esta primera respuesta encontramos, además, la importancia de la comprensión y de la metacognición como factores determinantes del protagonismo.

Otro docente menciona la voz desde el aprendizaje, pero como diálogo, construcción:

“Alguien que me cuestiona, alguien **que me dice**: ‘Sí, pero para mí tal cosa’ y argumenta. Alguien que le agrega algo más a lo que yo digo, alguien que piensa un ejemplo que tiene que ver con su vida en relación con el tema, alguien que conecta lo que estoy planteando. O sea, que hay un proceso de apropiación, de reflexión, como de ‘Ah, pará... Esto es esto... Claro...’. Ese ejercicio para mí es cuando hizo el clic” (D1).

Este docente, además, suma la apropiación del aprendizaje como instancia reflexiva. Otros docentes que adhieren a esta idea sostienen:

- “Me parece que un alumno protagonista es aquel que puede tomar la palabra, apropiarse y poder tener una **actitud comprometida...**” (D2).

- “Para mí, significa un alumno con **pensamiento crítico**, que pueda extraer de las distintas materias experiencias y habilidades emocionales e interpersonales más allá de los contenidos teóricos. Que pueda apropiarse de los contenidos singularmente y sienta que es una parte activa de la escuela. Todo lo contrario a la famosa ‘tabula rasa’” (D5).

- “Aquel que escucha, que se compromete en las clases, que pregunta, que se conmueve, que reflexiona” (D7).

Otros docentes aluden al protagonismo desde un enfoque más general, no solo vinculado al proceso de enseñanza y aprendizaje como en los casos anteriores. Un primer entrevistado vincula la voz a la pertenencia y a la identificación de los alumnos con el colegio:

“En primer lugar, un alumno protagonista tiene que sentir el **deseo de ir a la escuela**. La tiene que sentir como un **espacio de pertenencia** y lo atraviesa una identificación institucional. Si un alumno considera que la escuela es el lugar donde **alojan sus intereses y puede potenciar sus habilidades** es, sin duda, un alumno protagonista, porque eso implica que se siente parte de lo que allí sucede” (D4).

Encontramos relevante, por último, el testimonio de una docente que vincula la idea de *protagonismo* con la apropiación de la experiencia escolar de modo más general, es decir, con la posibilidad de participar, de que los alumnos sean escuchados.

“Tiene que ver con el protagonismo de la vida; en general, parte de esa vida transcurre dentro de una institución, transcurre dentro de la escuela. Me parece que tiene que ver cuando uno puede agarrar la

propia vida y eso incluye lo que estás aprendiendo y poder hacer algo con eso. O sea, no tener un rol pasivo donde simplemente recibís indicaciones, sino que lo puedas **pasar por lo que vos sos, por lo que a vos te interesa y poder tomar algunas decisiones en relación con eso**. Cuáles son las cosas que te interesan, poder cuestionar por qué estás haciendo esto y no otra cosa, pedir lo que consideres que necesitás... Un rol más activo. Lo pienso no solo respecto a la escuela, sino a la familia, a toda la vida. Machacarle una y mil veces que su voz es importante. Es muy importante que **tengan una participación, que puedan decir lo que piensan**. Más allá de que eso no pueda generar un cambio y las cosas no puedan ser como ellos quieren. Pero poder **tener habilitada la escucha y poder decir y que ellos sientan que puedan decir y que ellos sientan que del otro lado hay alguien que va a escuchar**, me parece que es algo que habilita el protagonismo” (D6).

En este sentido, nos parece pertinente recuperar en este punto del análisis aportes de Baquero ligados al constructivismo que ponen de manifiesto la importancia de la apropiación:

“[el proceso de enseñanza] no parece limitarse a un cambio en la información que poseía originalmente el sujeto menos experto, sino también parece promover una apropiación de las motivaciones y valores más o menos implícitos en las actividades propuestas. El proceso implica una apropiación de los motivos, una toma de conciencia de las operaciones intelectuales puestas en juego y un desarrollo de la voluntad” (Baquero, 1996: 146).

Con relación a los testimonios de los docentes, y en referencia a los aportes de los alumnos, podemos decir que se repite la categoría de “Voz de los alumnos” y sus dimensiones de *participación* y *pertenencia*, vinculadas al colegio en general y al aprendizaje en particular; y también se suma la categoría de *apropiación* de forma reiterada en ambos planos (de la experiencia escolar y del aprendizaje).

En este sentido, al analizar el ideario institucional, las respuestas de los profesores se pueden entender en el marco del eje “Construir sentidos”:

“Proponemos una escuela en donde se aprenda a problematizar la realidad. Eso implica enseñar a mirar esta realidad y realizarle preguntas fértiles y vitales.

Proponemos una escuela en donde las preguntas que se realicen y las respuestas que se formulen enseñen a construir sentidos que guíen la acción de nuestros alumnos.

Proponemos una escuela en donde se acepte la complejidad de las respuestas que se puedan ofrecer desde diversos abordajes disciplinares y desde diversos lenguajes (incluyendo los técnicos y artísticos) en instancias de reflexión individual y colectivas.

En Aula XXI creemos en un aprendizaje que perdura, que implica comprender, pensar, escribir, investigar, experimentar, expresarse, construir, calcular, debatir, diseñar, proyectar... apropiarse de los conocimientos para con ellos construir una lente propia con la cual mirar el mundo.” (Fuente: Ideario Institucional)

En este apartado aparece la referencia a una mirada constructivista del aprendizaje y en la intersección con el eje del proyecto institucional “Ser protagonista”, figuran las palabras expresión e intereses, que se vinculan muy fuertemente con la categoría “voz de los alumnos”.

Por otro lado, podemos asociar los hallazgos vinculados con la apropiación con los aportes de Meirieu en relación a la diversidad:

“La pedagogía diferenciada insta a acompañar hasta el final la presencia y la participación de cada individuo en el seno de un colectivo. Asimismo invita a tomar en consideración las individualidades sin encerrarlas en “lo determinado” (...). Así es como se lleva aun sujeto a reflexionar sobre la manera en la que aprende y se orienta; y así es como ese sujeto puede pilotear progresivamente sus propios aprendizajes y acceder a la autonomía” (Meirieu, p.120)

5.2. Condiciones para el protagonismo

Una vez analizadas las nociones de *protagonismo* de alumnos y profesores, nos parece fundamental adentrarnos en las condiciones que lo posibilitan. Indagamos en los alumnos: ¿cómo deben ser los adultos en la escuela para propiciar el protagonismo?, ¿qué beneficia la participación y el interés en la escuela? y ¿qué cambios debe realizar la escuela para propiciar el protagonismo?

En el caso de los profesores, les preguntamos por las condiciones que debería tener la escuela para propiciar el protagonismo de los estudiantes.

5.2.1. Los adultos

En la encuesta, se les preguntó a los estudiantes: ¿cómo deben ser los adultos en la escuela para fomentar la participación por parte de los alumnos? Se les presentaron seis afirmaciones (justos y respetuosos; atentos a los intereses de los alumnos; estar disponibles para acompañarlos; confiar en la capacidad de todos los alumnos; ayudar a confrontar tus ideas y enriquecerlas; expertos en su materia), y ellos debían indicar el grado de importancia de cada una. En el Gráfico 5 podemos ver la sumatoria de las respuestas para cada atributo. Si bien todos fueron puntuados como importantes, es interesante ver cómo se destacan aquellos referidos a la justicia, la equidad y la disposición (aspectos relacionales) por sobre los referidos a los conocimientos.

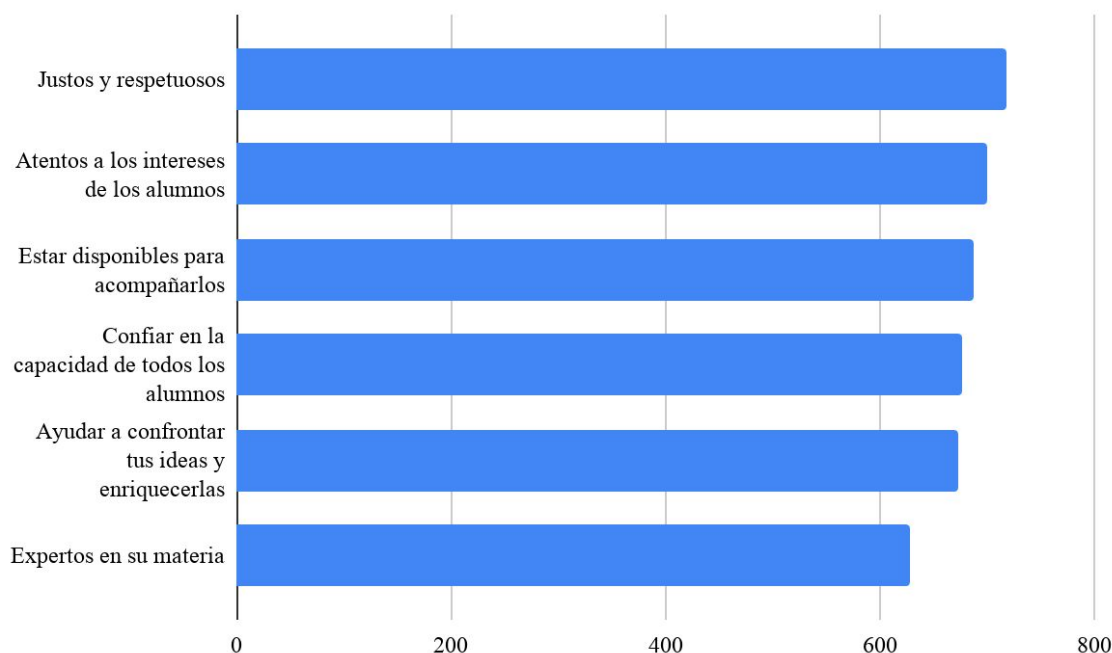


Gráfico 5. Atributos de los adultos para fomentar la participación. Sumatorio. Fuente: encuesta de elaboración propia.

Como en todas las preguntas cerradas, a continuación se les dio la posibilidad de agregar otros atributos que consideraran importantes. Las respuestas se pueden agrupar en:

- Ligadas a la enseñanza y la escucha (“Que no te quiera enseñar, sino pensar algo interesante con vos, y en función de eso enseñar”, “Propuestas creativas y originales”, “Como manejan la temática, de forma más didáctica FUNDAMENTAL”);
- Relacionadas con la importancia de la escucha ligada a la enseñanza (“Buscar la forma de enseñar dependiendo de los intereses de los alumnos”, “Escuchar las propuestas que los alumnos traen a su clase”);
- Vinculadas al respeto, profundizando la opción más elegida entre las respuestas cerradas (“Respetar los tiempos”, “No ponerse en una posición de poder y receptar la diversidad de ellos y no burlarse de sus alumnos”, “Respetar a los alumnos”, “Respetar los pensamientos políticos de los estudiantes sin querer influir en ellos, o hacerte cambiar de opinión respecto de tu posición”).

Tanto la segunda como la tercera opción se vinculan con la categoría de “Voz de los alumnos”. Tanto *escucha* como *voz* fueron mencionadas previamente como dimensiones vinculadas a la categoría.

Por otra parte, en las entrevistas se les preguntó a los alumnos: ¿qué pueden hacer los profesores para que los alumnos aprendan mejor? y ¿qué pueden hacer para propiciar el protagonismo? (ver Tabla 7). Estas respuestas tuvieron un **foco muy fuerte en el aprendizaje** y, dentro de aspectos referidos al aprendizaje, emergen como dimensiones centrales: lo relacional (E1, E3, E4, E6, E8), la participación (E2), la escucha (E3, E6, E7, E8), la actitud, la confianza en los alumnos (E5, E8) y el dinamismo de las propuestas teniendo en cuenta a los alumnos (E5, E8).

	¿Qué pueden hacer los profesores para que los alumnos aprendan mejor?	¿Qué pueden hacer los profesores para propiciar el protagonismo?
1	Tienen que tener una relación entre personas , primero, y después para mí tienen que saber un poco de la materia y saber cómo compararlo con momentos actuales o con cosas que les gusten a los alumnos .	Ir preguntándole individualmente a cada alumno cosas, o directamente hablar, tener una relación , pero ir preguntándole, por ejemplo, si uno no sabe que lo haga pasar al frente pero bien para que entienda y todos lo ayuden y eso.
2	Predispuestos a enseñar y predispuestos a que el alumno aprenda de verdad , no tanto para que apruebe y eso. Me parece que a veces pasa que son muy desestructurados y creo que eso no sirve para los alumnos, como tampoco que sean super estructurados...	Puede ser participación en clase, hacer que la mayoría de la clase, o todos si se puede, participen de verdad , estén atentos, estén formando parte de eso, y que puedan responder a preguntas y todo eso.
3	Decirlo es una buena forma, como decir “Bueno, quiero que participen” , está bueno. También desde las acciones me parece que está copado que sean clases con temas actuales [...]. Tener en cuenta a los alumnos , esto más allá de lo académico, entender que no vas a poder agarrar y tener una hora y media de atención, es algo que no va a pasar, somos adolescentes y es algo que es imposible en este momento, pero tener en cuenta la forma de ser, y que el profesor y la profesora lleguen a construir un vínculo con sus alumnos está bueno . Igual también entiendo que es re complicado porque tienen un montón de cursos y un montón de lugares, entiendo que es muy complicado pero que haya profesores que a veces no saben los nombres de los alumnos o cosas así... El nombre es una cosa chiquita, pero eso implica que tampoco sabe la forma de tratar	Esto de la situación de estar en un poder... es algo que se siente, o más bien que se sabe, como que yo entro al colegio y ya sé cómo es. Es esto que lo tenemos incorporado hace un montón pero salirse de esa posición y tener en cuenta bastante lo que piensan o lo que dicen, escuchar, también plantearse por qué lo está diciendo, y demostrarlo , hace que los alumnos y las alumnas se sientan más protagonistas.

	o la forma en la que maneja situaciones ese alumno, y eso me parece que no está bueno.	
4	<p>Involucrarse en la vida de la gente.</p> <p>Es muy fácil entrar a un salón y poner una presentación de PowerPoint y hablar de un tema, pero es mucho más interesante cuando un profesor logra tener una relación o un vínculo afectuoso con los alumnos, porque si lo hacemos todo como un laburo, como una obligación, desde lo formal, como que el profesor viene acá y hace su trabajo y yo vengo acá y hago mi deber como estudiante, esa para mí no es la manera.</p>	<p>Yo siento que el colegio nunca debe olvidarse de los vínculos sociales y emocionales como afectuosos con las personas. Como somos jóvenes y ustedes son adultos estamos esperando como un trato de protección, por lo menos como identificación de un ser con sentimientos [...]. Estamos aprendiendo a ser gente de sociedad, y eso se debería tener en consideración. Me gustaría que los adultos también pudiesen vernos como personas.</p>
5	<p>Yo creo que tiene que ser algo como que el profesor tiene que tener ganas de estar como... No sé, también desde la confianza de “Esto es así”, hacerlo más descontracturado, no tan “Esto es así, así y así”. Yo creo que en esa forma uno como que empieza a entender más, hace que la clase sea más entretenida y ninguno se empiece a dormir. Que hagan las clases dinámicas yo creo que es lo que hace que los alumnos estén pendientes, que quieran seguir.</p>	
6	<p>Que sean buenos explicando, que estén interesados por lo que hacen, que sean optimistas, que tengan ganas de enseñar.</p>	<p>Escucha lo que le dicen, las actividades que hace, si alguna vez todos están muy cansados en vez de decir “Bueno, chicos, estudien” dice “Bueno chicos, no, tengo una actividad más relajada para que hagan ahora”...</p>
7		<p>No sé... Me parece que ya está muy bien como está ahorita, así que te preguntan y esas cosas. Por ejemplo, esos eventos de las muestras, ahí te escuchan y tú puedes hablar con ellos</p>

8	<p>Bueno, C y D son los mejores ejemplos de este colegio definitivamente. D porque te hace pensar a vos y te hace hacer a vos una síntesis, no es que te dice “Bueno, estudiá, leé esto y aprendetelo”, te da preguntas para que vos desarrolles y pienses y sintetices todo lo que vimos en una clase, ponele. Además si no nos desmotiva, dice “Yo confío en ustedes, sé que les va a ir bien si estudian tal, tal y tal...”, como que te motiva, no es que ya te posiciona en un lugar de inferior y de que éste es un curso en general malo. Eso me encanta. Después de C me encanta que sus clases abran tanto al debate y que estén tan preparadas y que te sorprenda con las cosas que da, que sean tan originales, que no sea algo que te esperes. Por ejemplo lo de principio de año, que leyó un cuento arriba de la mesa, y por más que no te interese el tema es algo que va a quedar en tu cabeza porque fue como “¿Qué hace un profesor parado arriba de la mesa?”. También tuvimos una prueba recién que fue sobre barrabravas, o sea, es un tema súper cotidiano y que termina teniendo un trasfondo y como que terminás entiendo muchas cosas de la sociedad y cosas así, yo al menos, y son cosas que no te esperás. Son cosas que capaz las tenés más familiarizadas, entonces no te cuesta tanto... No sé si es eso pero como que está bueno que traigan cosas que no te esperes.</p>	<p>C siempre tiene muy buena onda, entra a las clases re motivado, ya tiene todo como planeado, es excelente. Después me encanta que ciertos profesores nos den tanto lugar a expresión. Y me encanta que la profesora de arte me dé mi tiempo para hacer las cosas, hay un montón de veces que puso fechas de entrega y le dije “Bueno, mirá, yo estoy haciendo todo esto pero me fui por las ramas y quiero hacer algo más” o por ahí no pude terminarlo pero lo estoy haciendo y te dice “No pasa nada, entrégalo cuando lo termines”. Eso también me motiva un montón, y que tengan buena onda, obvio, cuando un profesor tiene buena onda te suma, y cuando está interesado en dar la clase te motiva a escucharlo porque ya lo da desde un lugar de interés.</p>
---	--	--

Tabla 7. Atributos del docente para propiciar el protagonismo. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la entrevista a alumnos.

En este sentido, vuelven a emerger atributos vinculados a la “voz de los alumnos”, pero desde el lugar de los adultos: para sentirse protagonistas, los alumnos necesitan que el docente entable un vínculo con ellos, confíe en sus posibilidades, los escuche, los conozca. Esto da cuenta de la importancia de la personalización de la enseñanza.

En lo que refiere a las respuestas vinculadas a la enseñanza, vuelve a emerger en relación al proyecto institucional el eje construir sentidos en la intersección con el protagonismo (Ver gráfico 2) donde se ubican la expresión y los intereses como punto en común. En este sentido, las respuestas de los alumnos abonan y profundizan el vínculo entre ambos ejes. En paralelo, dan cuenta de la importancia que los alumnos otorgan al vínculo que se entabla con los profesores para lograr su protagonismo. En palabras del entrevistado 2: “Esto de la situación de estar en un poder... es algo que se siente, o más bien que se sabe, como que yo entro al colegio y ya sé cómo es. Es esto que lo tenemos incorporado hace un

montón pero salirse de esa posición y tener en cuenta bastante lo que piensan o lo que dicen, escuchar, también plantearse por qué lo está diciendo, y demostrarlo, hace que los alumnos y las alumnas se sientan más protagonistas”. En esta respuesta puede verse la vinculación entre la importancia asignada a la voz de los alumnos y la construcción de sentidos.

En lo referido a lo relacional y la enseñanza, emerge también la importancia de la motivación como aspecto central para facilitar el intercambio pedagógico. En palabras del entrevistado 8: “C siempre tiene muy buena onda, entra a las clases re motivado, ya tiene todo como planeado, es excelente. Después me encanta que ciertos profesores nos den tanto lugar a la expresión”. Por su parte, el entrevistado 2 plantea que para que los alumnos aprendan mejor los profesores deben estar “predispuestos a enseñar y predispuestos a que el alumno aprenda de verdad, no tanto para que apruebe y eso”.

5.2.2. ¿Qué elementos benefician la participación y el interés de los estudiantes?

En la encuesta, se les pidió a los alumnos que indiquen del 1 (nada) al 5 (mucho) cómo benefician algunos elementos a la participación y el interés del estudiante. A continuación, se les pidió que indiquen cuáles eran, de todos esos, los tres más importantes para ellos. La intención era poder jerarquizar los atributos y percepciones en base a criterios obtenidos del estado del arte y del marco teórico.

En la Tabla 8, presentamos una sumatoria del total asignado a cada atributo para generar un orden entre las dimensiones. En el Gráfico 6, pueden verse cuáles son las categorías referidas como más importantes, y en la tabla marcamos en negrita las tres más destacadas.

Dimensión	Elementos	Orden	Sumatoria
Enseñanza	Cómo enseña/la propuesta de la clase	1	682
Relacional	El vínculo con el docente	2	659
Enseñanza	Lo que sabe el docente del tema	3	649
Alumnos-Ind-Voz	Lo que me interesa la materia/el tema	4	637
Enseñanza-Diversidad	Que el profesor valore la diversidad de los estudiantes	5	637

Enseñanza - propuesta	La claridad en la consigna de trabajo	6	621
Alumno-ind	Mi estado de ánimo	7	617
Relacional	El clima de la clase (respeto, escucha mutua)	8	609
Enseñanza - Diversidad	La existencia de propuestas diferentes para elegir a la hora de trabajar	9	608
Alumnos-Ind-Voz	La posibilidad de proponer ideas y ser tenidas en cuenta	10	602
Enseñanza - actualidad	Los temas tratados en clase responden a problemáticas actuales	11	585
Enseñanza - utilidad	El aprendizaje de algo práctico	12	584
Espacios	Tener clase en espacios diferentes al aula	13	580
Enseñanza-normas	El sostenimiento y la claridad en las normas por parte de los docentes	14	558
Enseñanza - propuesta	El trabajo por proyectos	15	528
Enseñanza-a-grupación	El trabajo compartido con otros grupos (otros años, otras divisiones) por interés, por nivel, por proyecto	16	518
Enseñanza-dificultad	Un tema muy fácil	17	513
Aprendizaje -normas	La claridad y el cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes.	18	510
Alumno-ind-voz	El sentirme desafiado	19	445
Enseñanza-dificultad	Un tema difícil	20	438

Tabla 8. Elementos que benefician la participación y el interés de los estudiantes. Valor asignado a cada respuesta. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

¿Cuáles son los 3 elementos más importantes para propiciar la participación y el interés?

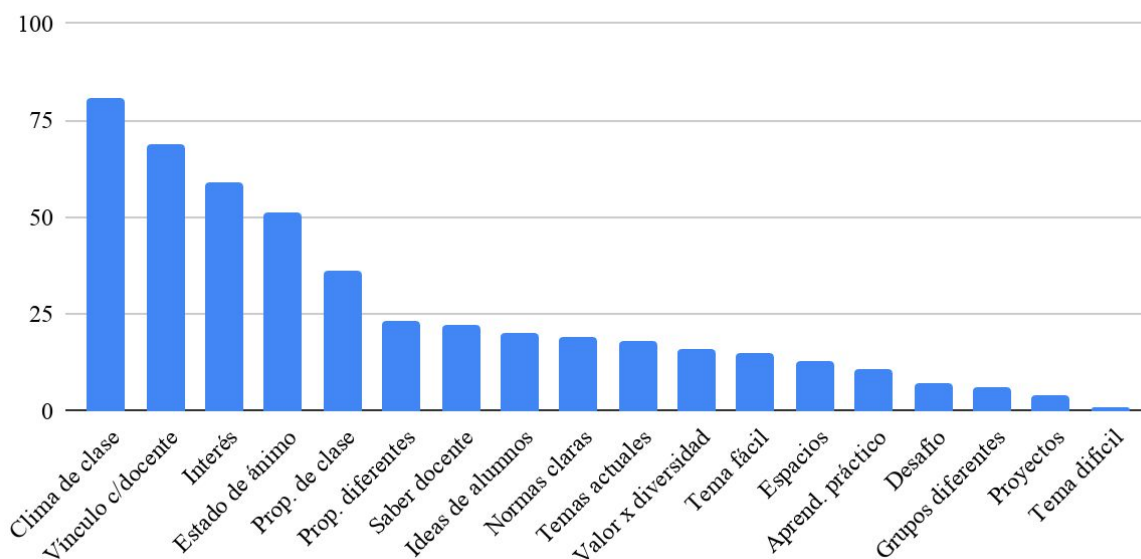


Gráfico 6. Los tres elementos más importantes que benefician la participación y el interés de los estudiantes.

Es relevante advertir la diferencia entre ambos resultados. Si bien el clima de la clase en valor total está en un octavo lugar, quedó primero entre los elementos más importantes, ya que fue elegido como prioritario por la mitad de los estudiantes encuestados. El vínculo con el docente tiene una posición similar en ambos casos. En las respuestas se observa cómo para los alumnos los aspectos relacionales, vinculares, emocionales (clima de clase, vínculo con el docente, estado de ánimo, interés personal por los temas) tendrían una preponderancia por sobre los aspectos estrictamente pedagógicos (propuesta de enseñanza, propuestas diferenciadas, saber docente, posibilidad de proponer ideas, actualidad de los temas, valoración de la diversidad, la facilidad de los temas, el trabajo en diferentes espacios, las propuesta desafiantes, el trabajo en grupos diferenciados, el trabajo por proyectos, o la dificultad).

Podría inferirse entonces que los aspectos relacionales serían una condición de posibilidad para que la propuesta pedagógica habilite la participación y el interés de los alumnos. Como se viene advirtiendo y al vincular esta respuesta con las anteriores, entendemos que para construir sentidos (eje del ideario pedagógico) el alumno protagonista (eje del ideario pedagógico) debería poder encontrar en la clase un clima

favorable, construir un vínculo con el docente que le habilite y poner en juego sus intereses.

En estas respuestas, emerge también entonces el lugar que tiene el tercer eje del ideario pedagógico “Aprender a convivir” como condición para los aprendizajes. En el ideario institucional: “Aprender a convivir en la escuela: Un clima de convivencia cálido y cómodo, respetuoso y de escucha, es fundamental para lograr un clima de aprendizaje potente”. En este sentido, podemos observar como los tres ejes: aprender a convivir, construir sentidos y ser protagonistas se vinculan en el discurso de los alumnos.

5.3. ¿Qué cambios puede hacer la escuela para propiciar el protagonismo?

Al elaborar la encuesta, se buscó identificar en primer lugar, las nociones de protagonismo de los alumnos (5.1) y, en segundo lugar las condiciones que favorecen el protagonismo para ellos (5.2). Con el fin de ser coherentes con la idea de protagonismo propia del ideario, se realizó una última pregunta referida a cuáles eran los cambios desde la mirada de los alumnos que la escuela debería hacer para propiciar el protagonismo. La intención era obtener a partir de una pregunta más proyectiva, orientaciones acerca de posibles cambios y mejoras que la escuela podría realizar para avanzar en la construcción de una escuela que propicie la experiencia de protagonismo por parte de sus estudiantes.

La pregunta fue abierta y, de los 158 encuestados, contestaron 132. Luego del análisis de las respuestas, se identificaron categorías para agruparlas.

Cabe señalar que, dado que la pregunta apuntaba a los cambios que podría hacer la escuela para propiciar el protagonismo y luego de un análisis de las respuestas, nos pareció pertinente organizar las respuestas en torno a qué elementos de la cultura escolar apuntan los cambios sugeridos. En palabras de Viñao Frago²⁸, la cultura escolar en particular

“está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del

²⁸ VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.

tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002: 74).

En el Gráfico 7 presentamos la distribución de las respuestas. Un 31,4% de las respuestas consignó que los cambios deben darse en referencia a aspectos relacionales (clima, voz, participación); un 28,8%, a la enseñanza; un 26,8%, al currículum; un 8,5%, al tiempo y un 4,6% a los espacios.

Protagonismo y formato escolar

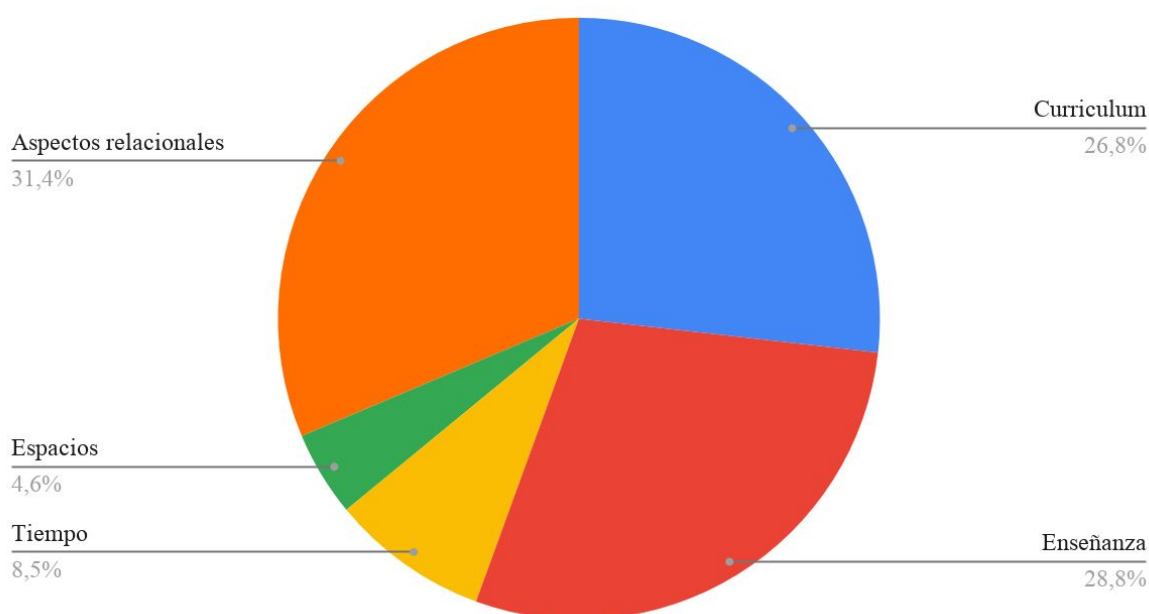


Gráfico 7. Protagonismo, cambio y formato escolar. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

5.3.1. Aspectos relacionales

Nos referimos a *aspectos relacionales* como a aquellos que agrupan el vínculo con los docentes y a los que en este trabajo organizamos en el eje de “voz del estudiante”, con sus dimensiones de escucha, participación y respeto.

De forma coincidente con todas las respuestas, los que los alumnos indican como los principales propulsores posibles del protagonismo están vinculados con aspectos de la relación entre adultos y adolescentes (ver Gráfico 8). En primer lugar, un 72,5% de las

respuestas muestra la importancia de ser escuchados y tenidos en cuenta; un 15% hace referencia a la creación de buenos vínculos con los profesores como factor importante para propiciar el protagonismo; un 7,5% menciona el ser tratados con respeto, y el 5% restante, a la posibilidad de participación.

Cambios y protagonismo - Aspectos relacionales

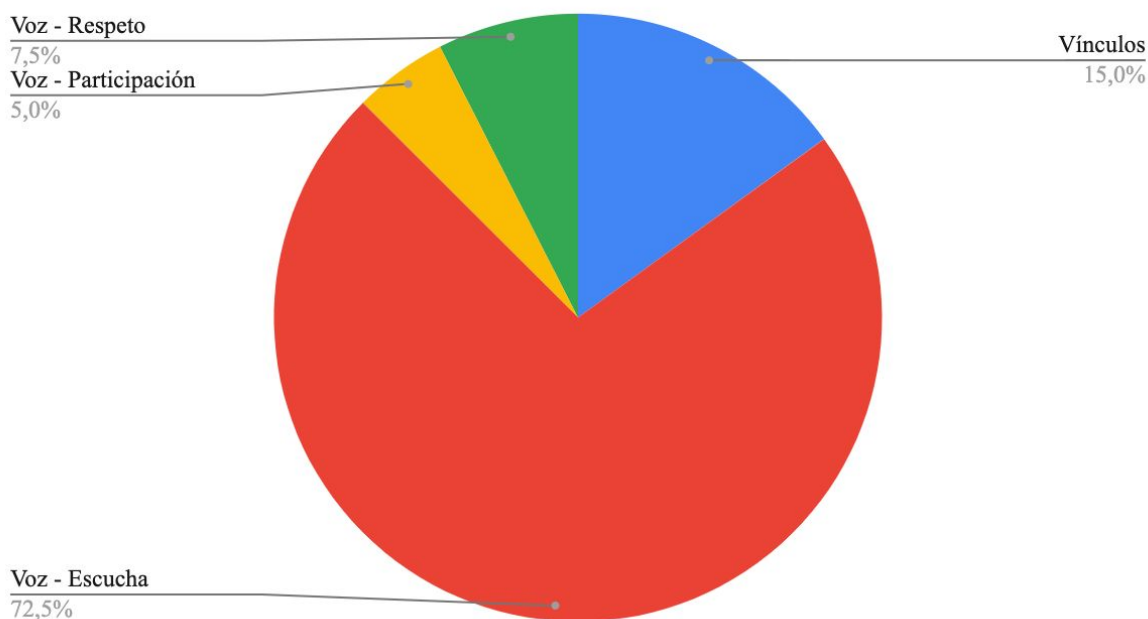


Gráfico 8. Cambios vinculados a aspectos relacionales que pueden propiciar el protagonismo de los estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

A modo ilustrativo, compartimos algunas respuestas de los estudiantes que refieren a la escucha como elemento de cambio:

- “Creo que para promover más el protagonismo de los alumnos en la escuela hay que fomentar mucho más los centros de estudiantes y los espacios donde los alumnos puedan expresarse, ya sea para toda la escuela o solo para su curso”.
- “Que se escuche a los estudiantes y que tengan materias que ellos quieran tener, que se hagan actividades extracurriculares: talleres, excursiones, etc.”.
- “Que tomen más las ideas de los chicos porque hay algunas que son muy buenas”.

- “Que a la hora de las clases y actividades se pueda construir una idea juntos, y que se cree un ambiente agradable donde se pueda discutir”.
- “Que los alumnos puedan proponer ideas y que esas ideas puedan ser evaluadas y tomadas en cuenta”.

La siguiente, ilustra una respuesta referida a la “voz de los alumnos” relacionada con el respeto:

“Tratar de que los alumnos tengan un lugar seguro en el que no van a ser juzgados y puedan ser ayudados en cualquier cosa que necesiten (del colegio o de afuera), y tocar temas con los que se sientan identificados o darlos de maneras que puedan llegar a tener interés”.

A continuación, algunas respuestas de los alumnos referidas al vínculo con los docentes:

- “Que los docentes inviten a los alumnos a expresar lo que piensan. Por mi experiencia personal, los docentes más queridos por los alumnos son quienes pueden mantener una clase activa, fluida y socializar con TODOS los alumnos, dándoles espacio para que expresen sus ideas en cualquier tema”.
- “Que los profesores intenten tener un vínculo con sus alumnos, y que sean respetuosos con ellos. Porque el no tener ninguna relación, o no intentar tener una, y ser irrespetuoso con tus propios alumnos no genera una buena convivencia”.

En las entrevistas, cuatro de los ocho alumnos mencionan la importancia de tener espacios específicos de escucha; refieren a estos como centros de estudiantes o de representantes, que es el modelo de consejo de alumnos que tiene la institución. Compartimos algunas de sus respuestas en este sentido:

- “**Representantes**²⁹ es una re buena forma de empezar, **centros de estudiantes** que sean más típico colegio público está re bueno y me parece que es una re forma porque es un lugar en el que no estás con la mirada de un adulto, y por más que yo me quisiera sacar el prejuicio y digo ‘Bueno, es un profesor que está en ese poder’, porque entiendo que no es así, en realidad somos humanos los dos, está. Entonces un lugar en el que se pudiera hablar sin profesores, pero que sea dentro de la institución, que sea parte de ahí, está bueno. **Propuestas o iniciativas que vengan de parte de los alumnos y las alumnas está bueno**, y que el colegio tenga la oportunidad de escucharlo, de tenerlo en cuenta, de procesarlo, de ver cómo se puede transformar, de hacer todo lo posible para que lo más cercano a eso se realice, esa es la forma de que los alumnos sean protagonistas. En otros colegios se los ve como gente

²⁹ En 2019, el colegio fundó un espacio de representantes, un encuentro mensual con el equipo directivo en el que un representante de cada curso lleva las inquietudes grupales y donde los directivos consultan sobre algunos lineamientos institucionales.

que viene a su sistema en el que son las cosas así y no se cambian. Tramas me parece que es un colegio que tiene bastante la idea de hacer eso y está bueno” (E3).

- “Creo que mismo ahora los representantes, o sea, que los alumnos le digan a su representante propuestas para cambiar, creo que eso ya de por sí es bastante bueno; que en este caso diga las propuestas, las cosas que se estuvieron hablando, que todos estemos al tanto de las situaciones y que no sean solo algunos los que sepan todo, que todos podamos estar bien con lo que se propone” (E5).

- “Yo creo que el **centro de estudiantes** es muy importante, más allá de que haya representantes y cosas así. No sé muy bien cómo funciona el centro de estudiantes porque nunca tuve pero creo que está bueno como para que realmente **se escuche la voz de los estudiantes**. Después creo que si un estudiante tiene propuestas para lo que sea, siempre que esté dentro de los límites y que sea coherente, obviamente, está bueno que las **escuchen** y que el estudiante sienta que vos estás haciendo algo por lograrlo. Creo que es principalmente eso, que se escuche lo que proponen o lo que sienten y que no sea tanto ‘Es esto y esto. Acá hay reglas’, sino que se esté más abierto a los estudiantes” (E8).

5.3.2. Aspectos referidos a la enseñanza

Cambios y protagonismo - Aspectos referidos a la enseñanza

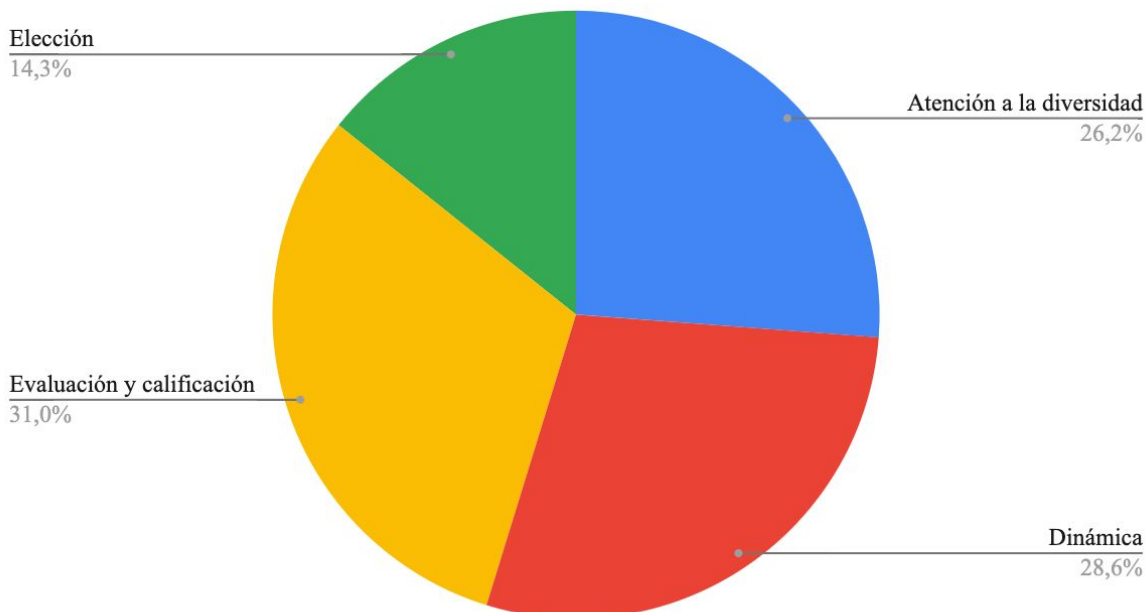


Gráfico 9. Cambios en la enseñanza que pueden propiciar el protagonismo de los estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de encuesta.

En lo que se refiere a los cambios sugeridos en la enseñanza (ver Gráfico 9), las respuestas se agruparon en torno a los siguientes aspectos: un 31% mencionó aspectos vinculados a la evaluación y la calificación; un 28,6%, a las dinámicas de enseñanza; un 26,2% indicó la importancia de que las propuestas presten atención a la diversidad y un 14,3% mencionó la importancia de hacer elecciones en la propuesta de enseñanza.

A continuación, compartiremos algunos ejemplos de las respuestas vinculadas a los cambios en la evaluación y la calificación. Destacamos que muchos de los alumnos mencionan el estrés en referencia a este tema.

- “Que no existan las notas, inventen otra forma de evaluar que no nos estresen”.
- “Para empezar cambiaría el sistema de calificación, evitando el estrés que provoca solo un número y centrándome más en las individualidades de los alumnos para poder ver de qué forma ayudar a cada uno”.
- “Que no nos evalúen a todos como iguales, ya que no todos tenemos el mismo nivel en las diversas materias”.
- “Cambio en el sistema de evaluación. Las pruebas ya no funcionan”.
- “Que no te evalúen por lo que aprendiste estudiando sin parar sino por lo que uno aprende y que no sea todo monótono”.

Algunos ejemplos de las respuestas vinculadas a las dinámicas de enseñanza:

- “Haría muchas actividades que propongan distintos desafíos, o una manera de enseñar menos pesada que pueda atraer más a los chicos y puedan tener un aprendizaje más divertido pero no necesariamente malo, o sea, proponer una forma de enseñar y transmitir la información que sea menos tradicional, como leer, escribir y todo eso que se vuelve muy soso para los alumnos y ya de entrada se le tiene un mal perfil al estudio y son constantes quejas al respecto, cuando podríamos aprender temas que no son tan interesantes para los chicos de una forma que si lo sea”.
- “Una posibilidad podría ser que los distintos profesores traigan nuevas propuestas para las clases y no sea siempre una clase donde el profesor habla y habla porque si no las clases pierden el interés y se hace más difícil al estudiar”.
- “Otra idea que se me ocurre podría ser que haya fechas de tareas y evaluaciones balanceadas porque luego todo se junta y se hace muy pesado para estudiar o realizar las tareas”.
- “Tendría que ser más interactivo y participativo”.

A modo de ilustración de las respuestas vinculadas a la atención a la diversidad:

- “Que esté enfocado en la enseñanza de cada alumno como individuo que va a su propio paso”.
- “Tener en cuenta, principalmente, los intereses de los alumnos y dar atención a las capacidades de cada uno”.

Ejemplos de las respuestas vinculadas con la atención a la posibilidad de elegir:

“Sinceramente; creo que para lograr dicho resultado: se deben dejar solo tres materias como obligatorias (historia, matemática y filosofía). El resto de las materias para ser elegidas por el alumno a lo largo del año, pero proponiendo que debe tener más de otras tres materias a elección para desarrollar su calendario de trabajo. El curso de taller y educación física también serían obligatorias, pero que las áreas sean elegidas por el alumno”.

5.3.3. Aspectos referidos al currículum

En lo que se refiere al currículum, un 30,8% de las respuestas de los alumnos sugiere cambios respecto a la posibilidad de elegir materias; un 25,6%, que aborde temas de interés de modo general, y un 43,6% propone temas específicos (orientación, Arte y Educación Sexual Integral).

Cambios y protagonismo - Currículum

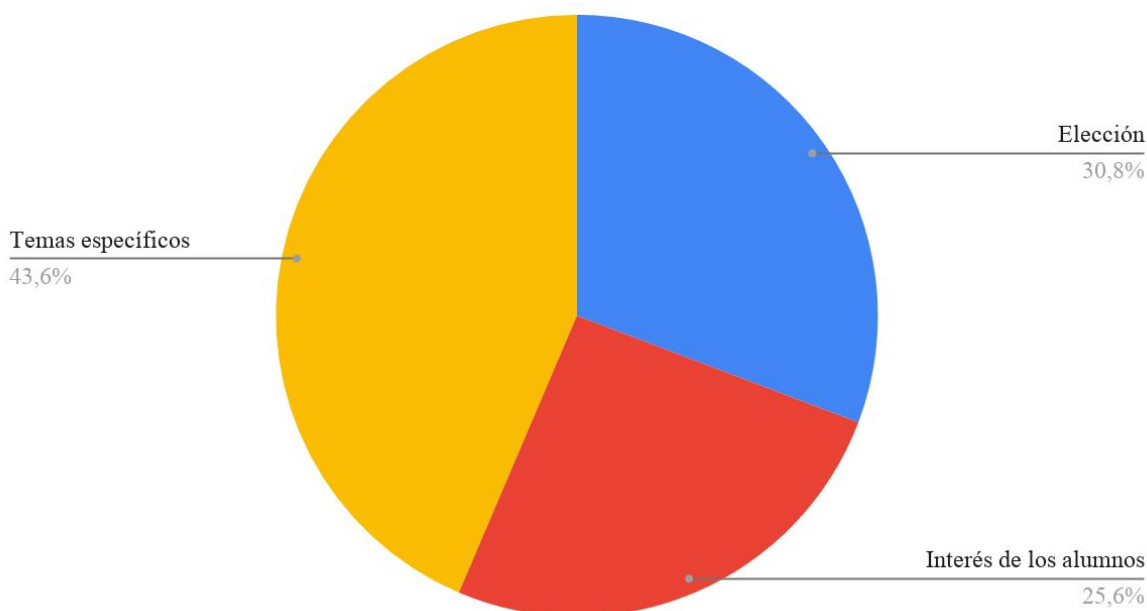


Gráfico 10. Cambios en el currículum que pueden propiciar el protagonismo de los estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir de encuesta.

Estos son algunos ejemplos de respuestas referidas a temas específicos:

- “Que haya más clases de Educación Sexual Integral y que nos expliquen de diferentes ideas”.
- “Escuchar más las propuestas de los alumnos y dar talleres de una duración de mínimo 6 meses cada uno y una vez a la semana sobre Educación Sexual Integral y sobre Reducción de Daños en el Consumo de Drogas, ‘materia’ especialmente hecha para la voz de los y las alumnos y alumnas. Es decir, invertir un espacio para que todos tengan la posibilidad de hablar.
- “Tener espacios para hablar de la escuela (mejoras o cambios). Un espacio como tutoría, pero que sea más para hablar sobre el grupo y cómo se lleva el mismo”.

En las entrevistas, también encontramos respuestas en este sentido:

“Para mí que le faltaría **más horas tipo de orientación**, para poder hablar de los problemas con un profesor, con una materia, y tal vez más tiempo de recreo para poder relajarse más y tener más energía” (E1).

Algunos ejemplos de respuestas referidas a la elección:

- “Hacer un programa bien extenso con materias optativas, cuya información nos sirva cuando salgamos del colegio, que los alumnos puedan elegir las materias que quieran ver y una mayor interacción con el docente pero con respeto. Una escuela en donde vos puedas elegir las materias que te interesan: por ejemplo, hay 20 materias y vos tenés que rendir 12, entonces podés elegir las 12 que más o menos te interesen”.
- “Que haya contenidos **BÁSICOS** establecidos por el sistema o la escuela, como por ejemplo saber sacar porcentajes, cosas de Historia o las bases de las materias, pero que los alumnos puedan elegir qué es lo que quieran estudiar. Ejemplo: no me interesa programar pero sí dibujar”.

En las entrevistas encontramos respuestas que profundizan esta idea:

“Que cada uno pueda **agarrar las materias que quiera**, eso te da libertad; y por ejemplo lo de la ropa es muy importante, porque cada uno se viste como quiere y no hay problema de nada, un uniforme no te expresa bien cómo tú eres. Y que, por ejemplo, todos los alumnos tengan una **materia obligatoria que sea de hablar con profesores, como orientación**. Me parece que esa materia es muy importante porque es un momento en el que te puedes expresar mejor, y ahí es muy importante que el profesor sea amigable y cosas así” (E7).

A continuación, compartimos ejemplos de respuestas vinculadas a un curriculum que atienda a los intereses de los alumnos:

- “Poner de vez en cuando alguna materia que les interese”.
- “Proponer proyectos enfocados a los intereses de los grupos”.
- “Que se escuche a los estudiantes y que tengan materias que ellos quieran tener, que se hagan actividades extracurriculares: talleres, excursiones, etc.”

Uno de los entrevistados evocó también la importancia de tener en cuenta de modo genuino los intereses de los alumnos:

“Yo creo que lo que había mencionado de que si se presentan voluntades para aprender cosas o las personas se interesan mucho por algunos temas, que no se les corte, que se les fomente hacer esas cosas, que haya una manera de que el colegio pueda proporcionar una cultura de... porque a ver, nuestra cultura de estudiantes no existe, pero en nuestro imaginario no estamos estudiando porque queremos o porque nos interesa, estamos estudiando por una nota y por una exigencia de mucha gente exterior. Solo se genera un interés por estudiar, que es por eso, por interés, por curiosidad o por vocación si hay voluntad y si hay maneras de proporcionar eso” (E4).

5.3.4. Aspectos vinculados al tiempo y los espacios

Respecto al tiempo, los alumnos en general indican que las horas de clase son demasiado largas y que pierden concentración (“Que el colegio no empezara tan temprano y las horas de clase no fueran tan largas”); que tienen demasiada tarea (“Que no haya tarea, así tenemos más tiempo de ser adolescentes”), y también hacen comentarios respecto a la organización en trimestres (“Tener en vez de trimestres, épocas. O sea, que no todo el año estudiar todas las materias, sino que ir por etapas”).

Respecto a los espacios, los comentarios giran en torno a la necesidad de que pueda darse la clase en distintos lugares: “que las clases no sean todo el tiempo en el aula”, “que se abran los lugares para dar clases, que no sea siempre el encierro del aula, proposición de módulos de examen alternativos, contacto con el exterior, proyectos personales”.

5.3.5 Entonces, ¿qué cambios puede pensar y hacer la escuela para propiciar el protagonismo?

Al indagar en los factores de cambio que la escuela debería propiciar para promover el protagonismo, los identificamos con aspectos de la cultura escolar: vínculos o relaciones, enseñanza, curriculum, tiempo y espacio.

En lo que refiere a lo relacional, los alumnos manifiestan la necesidad de ser escuchados (72,5%), respetados (7,5%), de tener espacios de participación (5%) y poder entablar buenos vínculos con los docentes (15%). En lo que refiere a la enseñanza, ponen en cuestionamiento el sistema de evaluación y calificación (31%), a las dinámicas de clase (28,6%), que atienda a la diversidad (26,2%) y plantean la posibilidad de que la escuela ofrezca una mayor cantidad de espacios electivos (14,5%). En lo que refiere al currículum, un 43,6% plantea temas que deberían abordarse que no están incluidos, un 30,8% hace referencia a un currículum con posibilidades de elección y un 25,4% hace referencia a que busque atender a los intereses de los alumnos. Respecto a la organización temporal, hacen referencia a que las horas de clase y los períodos de enseñanza; y en lo que respecta a lo espacial, hacen referencia a la necesidad de variar los espacios de aprendizaje.

En este sentido, los alumnos aportan una gran cantidad de líneas concretas para pensar en el proyecto educativo. Sus aportes se plantean entre los tres ejes del ideario institucional, pero pueden verse más focalizados en la intersección entre “construir sentidos” y “ser protagonistas”. En esta línea, quedan abiertas preguntas concretas para abordar desde el proyecto institucional: ¿funcionan los espacios de participación actuales? ¿qué tipo de canales de comunicación y espacios de participación pueden promover que los estudiantes se sientan escuchados, respetados e invitados a participar? ¿cómo trabajar con los docentes específicamente aspectos relacionales? ¿es deseable y posible flexibilizar el currículum en los sentidos que los estudiantes demanden? ¿cómo generar espacios dentro de la currícula y cómo crear espacios especiales dentro del proyecto que alberguen intereses de los alumnos y actualicen la propuesta pedagógica? ¿qué otros espacios de elección pueden sumarse (materias electivas y elecciones dentro de las mismas materias? ¿cómo promover que la escuela atienda cada vez más a la diversidad? ¿cómo generar mayor autonomía en el trabajo de los alumnos? ¿cómo organizar la jornada escolar de modo más flexible y cómo promover en los docentes una organización de la clase flexible? ¿cómo incentivar al uso de la diversidad de espacios y la apropiación del aula con lógicas diversas?

6. Conclusiones

6.1. A modo de síntesis

La presente investigación ha centrado sus esfuerzos en la indagación de la noción de *protagonismo escolar* desde la voz de los estudiantes de una escuela secundaria privada, laica y mixta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trabajó a partir de una encuesta realizada a 158 estudiantes y 8 entrevistas en profundidad: como consecuencia de los resultados de dichos insumos metodológicos se decidió entrevistar a 8 docentes que fueron mencionados recurrentemente por los alumnos en sus testimonios.

El problema de investigación se definió a partir de la necesidad de comprender qué sentido le dan al protagonismo los estudiantes y profesores del caso, con el fin de poder identificar aciertos y mejoras posibles en el proyecto institucional.

En paralelo, es preocupación e interés de la investigadora la escuela secundaria en el contexto actual y las diferentes propuestas de cambio que se han generado en respuesta a diversas demandas de un universo escolar fragmentado (Tiramonti, 2011). En palabras de Rivas, “innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender” (Rivas, 2017: 15), entendiendo que esto no es unívoco, que es necesario revisarlo en el marco de las necesidades de cada institución, y que tomar en cuenta la voz de los estudiantes es fundamental para que los cambios que se diseñan den respuesta a sus necesidades y contextos. Evidentemente, esto no implica dirigir todos los esfuerzos de la escuela a los deseos de los jóvenes, pero sí tomar en cuenta sus ideas para que la escuela que les proponemos los conmueva.

La escuela podría, en esta línea, promover el diálogo intergeneracional, acercando la cultura y el saber a los jóvenes, dando respuesta a las necesidades de formación de nuestros tiempos y teniendo en cuenta lo que los jóvenes necesitan. La escuela podría, entonces, ser diseñada en base al diálogo intergeneracional. Entendemos que, en este contexto, la escuela responde mejor a la metáfora de la conversación. Y en este sentido, los adultos tienen un poder sobre los estudiantes, una responsabilidad; son quienes tienen la posibilidad de escribir el guión, quienes pueden generar los tiempos, espacios y rituales para que la conversación ocurra.

Para comprender la espesura del término *protagonismo*, se realizó una investigación sobre diversos antecedentes que proponen una mayor centralidad del alumno en la organización escolar y los aprendizajes. Encontramos usos de la palabra *protagonismo* en diversas investigaciones realizadas en Cuba (Domenech, 2002; Herrera Padrón, 2005; Ortiz Isaac, 2011), en las cuales el término se empleaba referido a la participación estudiantil. También referimos investigaciones en las que se vincula el término a la convivencia escolar (Luengo Latorre, 2017) y a la transformación social (Perilla Granados, 2018). Por último, al indagar en términos cercanos en habla inglesa, encontramos los conceptos de *student engagement* (Appleton, 2008) y *student voice* (Cook-Sather, 2006; Rudduck, 2007; Mitra, 2017).

A continuación, elaboramos un recorrido teórico que nos permitió tramar la complejidad del término. Dado que nuestro interés era indagar en las nociones de protagonismo propias de los actores de la escuela, comenzamos por analizar el origen de la palabra protagonismo, la cual podía aportarnos ideas vinculadas al protagonismo arraigadas en dichos actores. Desde la definición de la Real Academia Española, la idea del *protagonismo* del estudiante puede referirse a alguien que “desempeña la parte principal” en su educación. Esta definición nos conduce a una visión más narrativa, en la cual podemos concebir a quien aprende como actor principal de su propia trayectoria educativa. Así, desde su definición etimológica encontramos una vinculación con la idea de lucha o juego. Si es el estudiante protagonista un primer jugador, entonces es alguien que tiene un rol determinante en el curso del partido, del juego, de la escena. La metáfora del juego pone de relieve otras connotaciones: por un lado, para que haya juego, debe haber reglas; por otro lado, en toda lucha hay un rival, alguien contra quién oponerse, y cierto grado de dificultad. Nos pareció interesante relevar esto porque al tratarse de una palabra de uso coloquial, entendíamos que los estudiantes podían llegar a tener ideas referidas a estas nociones. En este sentido, en la investigación, esto se puso en evidencia en aquellos estudiantes que hicieron referencia al término al hablar de “alguien que se destaca”.

Retomamos la síntesis del marco teórico que desarrollamos al finalizar el Capítulo 4: el protagonista es un alumno adolescente o joven que participa (Kantor) en la escuela. El alumno no es protagonista en solitario: su participación y actividad están sostenidas por los adultos. El sentido de la participación se construye en ese intercambio. Puede inferirse, que

los conceptos de zona de desarrollo próximo, andamiaje y la idea de educación como foro propias del constructivismo son aportes valiosos para pensar el protagonismo en el marco de la enseñanza y el aprendizaje.

Entendemos tomando aportes de Meirieu, que serían favorables ciertas condiciones para que el alumno pueda sentirse protagonista de sus situaciones de aprendizaje: promover la actividad de pensamiento, el movimiento cognitivo hacia objetivos concretos; estar motivado por buenas preguntas, exigencia intelectual y modelado por un adulto (enseñante) que aparezca como sujeto ávido de conocimiento; propiciar la diversidad, las elecciones y la reflexión metacognitiva; darse en un marco de respeto, con códigos claros y tiempos y rituales definidos, y promover la libertad, tanto la responsabilidad como visibilización (y el hacerse cargo) de las consecuencias de las acciones.

Con esta base teórica, elaboramos instrumentos de recolección cuyo objetivo fue indagar en las voces de los alumnos para conocer sus propias apreciaciones respecto a la idea de *protagonismo*. Nuestra investigación presenta en su diseño la voluntad de ser coherente con lo que indaga: si confiamos en que el protagonismo nos permite pensar los cambios que necesita la escuela de forma más coherente, para indagar sobre el *protagonismo* teníamos que hacerlo desde la “voz de los alumnos”. Realizamos entonces una encuesta con preguntas abiertas y cerradas y un guión de entrevista que nos permitió profundizar en algunas de las preguntas de la encuesta. Nuestra metodología fue la teoría fundamentada para, a partir del estudio de caso, arribar a definiciones del término para el caso.

La encuesta se realizó en 2019, presentándola a cada grupo de estudiantes de forma personal. Se aplicó a través de formularios digitales y el procesamiento de la información para construir las categorías fue manual. Las entrevistas a alumnos y docentes fueron realizadas en el segundo semestre de 2019.

Presentaremos a continuación los resultados de la investigación, entendiendo que los mismos aplican al caso indagado.

6.2. Ideas acerca del *protagonismo* desde la “voz de los alumnos”

Al analizar las respuestas de los alumnos a la pregunta “¿qué es para vos ser protagonista de la escuela?”, nos encontramos con una muy alta recurrencia y una cercanía de sus testimonios al concepto de *student voice*, trabajado en el estado del arte. Presentamos a continuación sus principales elementos:

- Cook-Sather (2006: 26) sostiene que hay tres conceptos que subyacen a la idea de *student voice*: derechos, respeto y escucha.
- Por otra parte, Robinson y Taylor (2007) sostienen que en el corazón de la puesta en práctica de darle voz a los estudiantes subyacen cuatro valores: una concepción de la comunicación como diálogo, la participación e inclusión democrática, el reconocimiento de que las relaciones de poder son inequitativas y problemáticas y la posibilidad real de cambio y transformación.

Tomando como referencia este concepto, agrupamos en la categoría “Voz de los estudiantes” todas las respuestas que responden al mismo. Un 69,2% del total estaban vinculadas a la participación referida a la propuesta escolar, vinculada al cambio, la escucha, la posibilidad de elegir, el respeto y la centralidad de los alumnos.

Un segundo grupo de respuestas (20,4%) consideraban que ser protagonista implica destacarse respecto de los compañeros. En estas respuestas encontramos que los estudiantes identifican como protagonista a quien llama la atención, quién es buen alumno o quién tiene prestigio.

Un tercer grupo (14,5%) no respondió o indicó que no sabía qué era el protagonismo de los estudiantes.

Un cuarto grupo (5,7%) se mostró crítico con el término por considerar al protagonismo como algo que fomenta el individualismo, o como parte de una crítica más general a la escuela.

Si apartamos las respuestas de quienes no respondieron y de quienes fueron críticos, podemos organizar las restantes en dos grupos: las que ven al protagonismo como algo del colectivo de los alumnos (*voz de los alumnos*) y las que ven al protagonismo como algo individual (destacarse).

Si consideramos que el protagonismo en el marco de los aportes teóricos aquí expuestos es un atributo deseable y posible para todos los alumnos, entendemos que aquello que agrupamos como la “voz de los alumnos” es posible de ser propiciado en las propuestas educativas, en particular atendiendo al caso de estudio.

6.3. Elementos que benefician la participación y el interés de los estudiantes

Tomando como referencia los aportes de Débora Kantor sobre participación mencionados en el marco teórico, consultamos en la encuesta por aquellos elementos que desde la mirada de los alumnos benefician su participación y el interés.

En las respuestas se observa cómo para ellos los aspectos relacionales, vinculares, emocionales (clima de clase, vínculo con el docente, estado de ánimo, interés personal por los temas) tienen preponderancia por sobre los aspectos estrictamente pedagógicos (propuesta de enseñanza, propuestas diferenciadas, saber docente, posibilidad de proponer ideas, actualidad de los temas, valoración de la diversidad, facilidad de los temas, trabajo en diferentes espacios, propuestas desafiantes, trabajo en grupos diferenciados, trabajo por proyectos, o dificultad).

6.4. Caracterización de los adultos que los estudiantes identifican como impulsores del protagonismo

Nos propusimos indagar sobre aquellos atributos que los alumnos valoran de los adultos de la escuela. También en esta indagación nos interesaba identificar cuáles eran los móviles de su filiación con los adultos. De los aportes teóricos tomamos como punto de partida la centralidad del adulto como propulsor de la participación:

“De lo que se trata es de tener claro que adolescentes y jóvenes no solo precisan espacios donde se los valore y se los escuche, donde les sea posible desplegar unos intereses que otros espacios obturan o desatienden: también precisan figuras significativas que problematicen sus demandas, que las lean, las discutan y las enriquezcan desde una perspectiva formativa” (Kantor, 2008: 117).

Nuevamente, observamos la misma tendencia: los alumnos destacan los aspectos referidos a lo vincular por sobre los aspectos ligados al conocimiento.

En la encuesta, los atributos quedaron ordenados según importancia, de mayor a menor: ser justos y respetuosos; estar atentos a los intereses de los alumnos; estar disponibles para acompañarlos; confiar en la capacidad de todos los alumnos; ayudar a confrontar sus ideas y enriquecerlas; ser expertos en su materia.

Los alumnos tenían la posibilidad de agregar otros atributos; organizamos sus respuestas en tres categorías: dos referidas a lo vincular (la escucha y el respeto), y una vinculada a la enseñanza.

Retomamos del marco teórico las vinculaciones entre juego y constructivismo que nos parecen pertinentes para pensar la acción educativa en relación al protagonismo de los estudiantes. Si entendemos que los estudiantes al ser protagonistas de su educación, pensar al acto educativo como un juego, deberíamos pensar qué tipo de rol asignamos y co-construimos junto a los alumnos. En este sentido: “la presencia de una situación o escenario imaginarios (la representación de roles o el ejercicio de habilidades oriundas o destinadas a contextos no presentes), la presencia de reglas de comportamiento socialmente establecidas, la presencia de una definición social de la situación” (Vigotsky, 1988: 139).

El autor sostiene que:

“[en el juego] el desarrollo no pasa por la imitación externa de modelos de comportamiento o de acciones puntuales, sino por el desarrollo interno de capacidades de control cada vez más complejas de los propios comportamientos. Tal complejidad implica la conciencia, sujeción y/u observancia de **legalidades sociales** que regulan los escenarios posibles” (Ibid: 140).

Nos centramos aquí en la idea de que no se refiere solo a conocimientos: “la legalidad social, reiteramos, alude también al tipo de procedimientos y estrategias socialmente valorados o meramente existentes, para la regulación del propio comportamiento” (Ibid: 140). En este sentido, cabe pensar qué tipo de legalidades sociales son configuradas a nivel institucional y por cada docente dentro de su clase. El clima de clase se da en el diálogo entre el clima institucional y el creado por el docente. Es allí donde el alumno debe aprender a manejarse, donde se tejen las reglas, donde se habilita (o no) el protagonismo de los alumnos.

Como referimos en el análisis del material, las respuestas halladas dan cuenta de la importancia que los alumnos otorgan al vínculo que se entabla con los profesores para lograr su protagonismo. En este sentido, vuelven a emerger atributos vinculados a la “voz de los alumnos”, pero desde el lugar de los adultos: para sentirse protagonistas, los alumnos necesitan que el docente entable un vínculo con ellos, confíe en sus posibilidades, los escuche, los conozca. Esto da cuenta de la importancia de la personalización de la enseñanza.

6.5. Análisis de los factores de cambio para propiciar el protagonismo

Una vez indagado el término, las condiciones que según los estudiantes facilitan la participación y el perfil de los adultos que ellos identifican como impulsores del protagonismo, decidimos indagar en los cambios que según los alumnos la escuela podría hacer para propiciar el protagonismo.

En esta oportunidad, tomando la idea del cambio escolar desde el formato, asignamos categorías a las respuestas vinculadas al currículum, la enseñanza, los tiempos, espacios y los aspectos vinculares.

Coincidentemente con las respuestas anteriores, un 31,4% consignaron que los cambios deben darse referidos a **aspectos relacionales** (clima, voz, participación); un 28,8%, a la **enseñanza**; un 26,8%, al **currículum**; un 8,5%, al **tiempo** y un 4,6% a los **espacios**.

Lo que los alumnos indican como los principales propulsores posibles del protagonismo están vinculados con aspectos de la **relación entre adultos y adolescentes**. Dentro de estos, un 72,5% de las respuestas indican la importancia de ser escuchados y tenidos en cuenta; un 15% aducen a la creación de buenos vínculos con los profesores como factor importante para propiciar el protagonismo; un 7,5% menciona el ser tratados con respeto, y el 5% restante, la posibilidad de participación. Si agrupamos las dimensiones referidas a la “Voz de los alumnos”, encontramos que un 85% de las respuestas alusivas a lo vincular se corresponden a esta categoría.

En lo que se refiere a los **cambios sugeridos en la enseñanza**, las respuestas se agruparon en torno a los siguientes aspectos: un 31% mencionó aspectos vinculados a la evaluación y la calificación; un 28,6%, a las dinámicas de enseñanza; un 26,2% indicó la importancia de que las propuestas presten atención a la diversidad y un 14,3% mencionó la

importancia de hacer elecciones en la propuesta de enseñanza. Si agrupamos las dimensiones referidas a la “Voz de los alumnos”, un 38,5% corresponden a esta categoría.

En lo que se refiere al **currículum**, un 30,8% de las respuestas de los estudiantes sugieren cambios respecto a la posibilidad de elegir materias; un 25,6%, que aborde temas de interés de modo general, y un 43,6% proponen temas específicos (orientación, Arte y Educación Sexual Integral). En este punto, podríamos concebir a todas las respuestas dentro de la categoría “Voz de los alumnos”, dado que ellos hablan de elegir y decidir qué quieren aprender.

Respecto al **tiempo**, los alumnos en general indican que las horas de clase son demasiado largas, pierden concentración, tienen demasiada tarea y también hacen comentarios respecto a la organización del año académico. En referencia a los **espacios**, los comentarios giran en torno a la necesidad de que pueda haber clase en diversos lugares.

Como conclusión, una vez más encontramos de forma coincidente que los alumnos dan cuenta de un protagonismo ligado a la posibilidad de ser escuchado, y de una escuela que cambie para alojar un modo de vincularse diferente, donde sean respetados, puedan elegir qué aprender (parcialmente), se los evalúe de modo más procesual y personal, y se enseñe teniendo en cuenta el contexto cultural en el que se inscribe la escuela.

Desde el proyecto institucional de la escuela, los hallazgos nos permiten identificar líneas de mejora a partir de ciertos interrogantes que abre la investigación:

1. Voz de los estudiantes: ¿Qué tipo de canales de comunicación y espacios de participación pueden promover que todos los estudiantes se sientan escuchados, respetados e invitados a participar?,
2. Docentes y vínculos ¿Cómo trabajar en la formación docente específicamente aspectos relacionales en la enseñanza?
3. Currículum: ¿Es deseable y posible flexibilizar el currículum en los sentidos que los estudiantes demanden?
 - a. ¿cómo generar espacios dentro de la currícula y cómo crear espacios especiales dentro del proyecto que alberguen intereses de los alumnos y actualicen la propuesta pedagógica?
 - b. ¿qué otros espacios de elección pueden sumarse (materias electivas y elecciones dentro de las mismas materias)?

4. Diversidad: ¿Cómo promover que la escuela atienda cada vez más a la diversidad?
 - a. ¿Qué tipo de cambios institucionales debería promover en este sentido?
5. Tiempos: ¿Cómo organizar la jornada escolar de modo más flexible?
 - a. ¿Cómo promover en los docentes una organización de la clase flexible?
6. Espacios: ¿cómo incentivar al uso de diversidad de espacios y la apropiación del aula con lógicas diversas?

6.6. Consideraciones finales

Luego del recorrido, encontramos una gran consistencia en la conceptualización del *protagonismo* para el caso. Identificamos que, en la escuela indagada, los estudiantes tienen una idea de *protagonismo* que se vincula fuertemente con la posibilidad de dotar de voz a los alumnos: escucharlos, respetarlos, permitirles participar, interpretar sus intereses.

Nos parece importante retomar los aportes de Débora Kantor:

“Los intereses de adolescentes y jóvenes dejan de ser, entonces, pretexto (excusa, estrategia) o texto sagrado que se combate o se defiende para constituirse en pre-texto: un texto previo acerca de ellos/as que el educador procura tener disponible, por el cual se deja afectar y que, seguramente, se verá afectado por su intervención. En este sentido, el texto previo lo es también sobre nosotros: habla de una sensibilidad para mirar, para leer, para escuchar, para dialogar” (2008: 127).

Lo que los adolescentes aparentemente están reclamando es una mayor sensibilidad. Una mirada más profunda. Lo que los adultos podemos tener siempre en mente es la dificultad de trazar ese equilibrio entre lo que ellos pueden pedir y aquello que aún no saben formular. En ese intersticio es donde se aloja la responsabilidad que tenemos los adultos. Hannah Arendt lo enuncia de la siguiente forma:

“La Educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendrá si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la Educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni

robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos, si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común”³⁰.

En esta línea es donde las ideas de Meirieu mencionadas en el marco teórico nos parecen más que precisas:

“En efecto es una terrible ilusión creer que los niños y los adolescentes serán capaces espontáneamente de inscribir lo que tienen para decir en el orden del intercambio: el intercambio requiere la construcción individual y colectiva de lo simbólico. (...). Quien no entra en los códigos construidos por el mundo que lo acoge, no puede decirle nada a ese mundo. Y, a fortiori, no podrá hacer evolucionar esos códigos ni crear otros nuevos” (Meirieu 2016: 128).

Nos parece fundamental reiterar estas ideas porque validan lo dicho por los estudiantes y, a la vez, profundizan la responsabilidad de los educadores. Los alumnos quieren que los escuchemos, pero también necesitan que armemos ambientes vincularmente saludables, de respeto. Necesitan que los escuchemos, pero también que los contagiemos, que les compartamos con entusiasmo lo que debemos enseñar. Necesitan participar y tomar decisiones, pero también ser regulados y contenidos por los adultos.

Entendemos que es fundamental pensar la escuela como un todo. Si consideramos que en el caso analizado la característica saliente del protagonismo está vinculada con dotar de voz a los alumnos, es importante pensar qué cambios puede realizar la escuela para que sea coherente. Esto está relacionado con la distribución del poder en la institución y con cómo esta distribución se ve reflejada en los diferentes aspectos de la propuesta educativa.

Nos quedan algunos interrogantes para futuras investigaciones: ¿qué otras concepciones de protagonismo propondrán estudiantes de diferentes instituciones? ¿Qué configuraciones institucionales tenemos que diseñar para habilitar el protagonismo?

Nuestro compromiso con la educación nos indica que profundizar sobre las concepciones de *protagonismo* vinculadas al rol del estudiante en la escuela secundaria tiene un carácter urgente en el contexto actual de fragilidad del nivel en el sistema. Conocer cómo se sienten los alumnos, qué esperan de la escuela y qué necesitan de ella para sentirse convocados, pueden ser puertas para comprender cómo tramar el tan necesario diálogo intergeneracional de transmisión cultural.

³⁰ ARENDT, Hannah y Ana Poljak. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ariel, 2016.

En este sentido, entendemos que tomar los aportes que nos brinda esta investigación para el caso y ajustar la propuesta incorporando como premisa la importancia de darles voz a todos los estudiantes de la escuela a través de diferentes canales y en distintas instancias (aprendizaje, curriculum, tiempos, espacios, rituales, etc), puede propiciar una mayor apropiación de la escuela por parte de los alumnos y también puede ayudar a que el proyecto escolar se convierta en un texto dialogado, en un diálogo intergeneracional. En concreto, dialogar y debatir sobre el propio proyecto institucional y construir en conjunto con los alumnos espacios de diálogo y comunicación, puede ser una buena línea de inicio para evaluar los canales de intercambio vigentes, sus dificultades y marcar una agenda de prioridades que permita que todos los alumnos se sientan protagonistas de su escuela y de su proceso de transformación.

7. Anexos

Encuesta

1. ¿Cuántos años tenés?
2. ¿En qué año estás?
3. Sexo.
4. ¿Qué se debe enseñar en la escuela? A continuación presentamos una serie de enunciados, les pedimos que completen con 1 si consideran que esa no es para nada tarea de la escuela y con 5 si consideran que esa es una tarea muy importante de la escuela.
 - a. A organizarse en el estudio.
 - b. A estudiar.
 - c. A leer y escribir mejor.
 - d. A programar.
 - e. A elegir (con criterios).
 - f. A conocerse mejor.
 - g. A manejar situaciones grupales.
 - h. A expresarse artísticamente.
 - i. A valorar la cultura.
 - j. A participar políticamente.
 - k. A debatir con argumentos fundados.
 - l. A autoevaluarse (poder identificar los logros y debilidades frente a las distintas situaciones de aprendizaje y convivencia).
 - m. A participar en la comunidad (escuela, barrio, país, etc.).
 - n. Educación Sexual Integral.
 - o. ¿Hay algo que te parezca importante que se enseñe en la escuela que no está incluido en las preguntas anteriores?
5. ¿Qué te moviliza a aprender?
 - a. El deseo por saber y enriquecer mi cultura.
 - b. La necesidad de aprobar.
 - c. El interés por un tema.
 - d. La utilidad práctica o la necesidad de saber cómo hacer algo.

- e. Un buen profesor.
 - f. Por favor, si hay alguna otra cosa que te movilice aprender que dejamos fuera de la lista, agregala.
6. ¿Qué elementos benefician la participación y el interés de los estudiantes?
- a. El clima de la clase (respeto, escucha mutua).
 - b. El vínculo con el docente.
 - c. Lo que sabe el docente del tema.
 - d. Cómo enseña/la propuesta de la clase.
 - e. Mi estado de ánimo.
 - f. Lo que me interesa la materia/el tema.
 - g. El sentirme desafiado.
 - h. Un tema muy fácil.
 - i. La posibilidad de proponer ideas y ser tenidas en cuenta.
 - j. Un tema difícil.
 - k. Tener clase en espacios diferentes al aula.
 - l. El trabajo por proyectos.
 - m. El trabajo compartido con otros grupos (otros años, otras divisiones) por interés, por nivel, por proyecto.
 - n. El aprendizaje de algo práctico.
 - o. La claridad y el cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes.
 - p. El sostenimiento y la claridad en las normas por parte de los docentes.
 - q. La claridad en la consigna de trabajo.
 - r. La existencia de propuestas diferentes para elegir a la hora de trabajar.
 - s. Que el profesor valore la diversidad de los estudiantes.
 - t. Los temas tratados en clase responden a problemáticas actuales.
 - u. Por favor, si hay algo que para vos que beneficie la participación y no está entre las opciones anteriores, escribilo a continuación.
 - v. Por favor, elegí cuáles son para vos, de los anteriores, los 3 elementos que más benefician la participación.
7. ¿Qué es para vos ser protagonista de la escuela?
8. ¿Cómo deben ser los adultos en la escuela para fomentar la participación por parte de los alumnos?

- a. Expertos en su materia.
 - b. Atentos a los intereses de los alumnos.
 - c. Justos y respetuosos.
 - d. Estar disponibles para acompañarlos.
 - e. Confiar en la capacidad de todos los alumnos.
 - f. Ayudar a confrontar tus ideas y enriquecerlas.
 - g. Por favor, si hay algo que no hayamos incluido entre las opciones anteriores, agregalo a continuación.
9. ¿Qué es lo que más valorás de tu escuela?
10. ¿Qué es lo que menos valorás de tu escuela?
11. Si tuvieses la posibilidad de proponer cambios para lograr una escuela que promueva más el protagonismo de todas y todos los adolescentes, ¿cuáles serían?

Guión entrevista a alumnos

- 1) Nombre y apellido.
- 2) Edad.
- 3) Trayectoria escolar.
 - a) ¿Cuál es tu recorrido por la escuela? ¿Dónde hiciste el primario? ¿Y el secundario?
- 4) Sentido.
 - a) ¿Para qué pensás que sirve la escuela secundaria? (Utilidad)
 - b) ¿Por qué hay que aprender? (Sentido)
- 5) Aprendizaje.
 - a) ¿Qué te moviliza a aprender o estudiar? *Si el alumno no sabe qué responder, indagar entre: el deseo, el profesor, el aprobar, el interés, la utilidad práctica.*
 - b) ¿Qué te parece que hay que aprender en la escuela? ¿Por qué pensás eso?
- 6) Experiencia escolar.
 - a) ¿En qué situaciones te sentís protagonista en la escuela? ¿En qué situaciones sentís que la propuesta de la escuela es convocante, interesante? Relatá un caso concreto.
 - b) Si tuvieses que elegir un aprendizaje que te llevás de la escuela, ¿cuál sería?
 - c) Tomate un tiempo para pensar en los momentos destacados de tu historia escolar.
 - d) ¿Qué te gusta de la escuela? / ¿Qué disfrutás de la escuela? ¿Qué cosas de la escuela te acercan, te convocan?
 - e) ¿Qué no gusta de la escuela? / ¿Qué aspectos de la escuela te alejan, te desmotivan, te sacan las ganas de aprender?
- 7) Adultos.
 - a) ¿Cómo creés que deben ser los profesores de la escuela secundaria para que los chicos puedan aprender mejor?
 - b) ¿Y para que se sientan parte/protagonistas en la escuela?
 - c) ¿Qué adultos son tus referentes en la escuela? ¿Por qué?
- 8) Propuestas.

- a) Si tuvieses la posibilidad de realizar propuestas para lograr una escuela en donde los estudiantes puedan ser protagonistas de su educación, ¿cuáles serían?

Guion entrevista a docentes

- Nombre y apellido.
- Edad.
- ¿Cuál es tu formación? ¿Cómo llegaste a la docencia?
- Respecto a la escuela secundaria en particular, ¿para qué pensás que sirve hoy por hoy?
- ¿Qué pensás que moviliza a los alumnos a aprender? ¿Qué encontrás vos como constantes y como variables que son las que efectivamente traccionan?
- ¿Cómo definirías vos a un alumno protagonista?
- Me parece que un alumno protagonista es aquel que puede tomar la palabra, apropiarse y poder tener una actitud comprometida...
- ¿Qué otra palabra podría reemplazar la de protagonista?
- ¿Qué condiciones institucionales son necesarias para promover que los docentes puedan promover el protagonismo de los estudiantes?
- Si tuvieras la posibilidad de hacer propuestas para una escuela donde pensás que todos los estudiantes se puedan sentir protagonistas, ¿qué le falta a la escuela? ¿Qué necesita? En el terreno de la utopía... soñemos; total, para aterrizar tenemos la realidad.

-Unidades de análisis

°	dad	Sexo	ño	Trayectoria escolar	Motivo de elección de la escuela	Protagonismo
5		Masculino	°	Primario: escuela pública. Secundario: Colegio Tramas (con beca al mérito).	Más que nada por comodidad, me queda cerca, pero cuando vine me gustó mucho que sea también con arte y todo eso.	Sería un alumno que no solo es protagonista en el humor sino que en el humor con la convivencia con los compañeros, y que dentro de las clases aporta, ayuda al profesor o tal vez lo ayuda desde otro punto, podés estar callado pero lo podés estar ayudando.
6		Masculino	°	Primario y secundaria hasta 3° año: colegio privado religioso. 4° año: Colegio Tramas	Me pasaba que en mi colegio anterior éramos tipo 100 personas en total en el secundario, éramos bastante pocos, y en mi curso éramos 9 conmigo incluido. Lo que me pasaba era que no me sentía parte del grupo, no es que me hacían bullying ni nada de eso, era que simplemente no me sentía cómodo con la gente en el curso. Ahora me iba a juntar con una gente de ahí con la que me llevaba bien, que era del curso también pero cuando estaba en el colegio yo no me sentía cómodo con la gente.	En el ámbito escolar me parece que un estudiante puede ser protagonista cuando es capaz de entablar una relación positiva con el profesor, y que también es capaz de estudiar y aprobar y todo eso... no sé muy bien... ser protagonista me parece que es ir al colegio y estudiar. ¿Somos todos protagonistas? Esa es una buena pregunta que no puedo responder... Si somos todos protagonistas, ¿no se pierde un poco eso de ser protagonista? Pará, ¿cómo era la pregunta?
4		Femenino	°	Jardín y primaria: colegios privados laicos, pedagogía Waldorf y Reggio Emilia.	Yo estaba medio harta en el colegio porque para mí la pedagogía y eso ya no funcionaba tan bien, la secundaria no me gustaba nada. En sexto grado estaba buscando colegios y decidí venir acá, y para poder cambiarme tenía que hacer primer año, entonces no me iba a cambiar para volver a cambiarme, hice primer año ahí pero lo tenía decidido desde sexto	Para mí un alumno protagonista es alguien que puede agarrar en el momento que vas a la escuela y decirlo y ser escuchado y tenido en cuenta, que es algo que a veces no pasa. Poder intervenir y transformar cosas de la escuela para llegar a lo que sería una escuela ideal, que es un proceso que de acá a quinto año no va a llegar, pero saber esto de que vengo y cambio esto, y cambio aquello, de a poquito con cambios re pequeños y que entonces quizás un alumno dentro

					buscando colegios.	de 20 años ya está en una posición mucho más cómoda a la que estoy yo hoy en día con cosas que me molestan a mí, como por ejemplo las tareas, en un futuro ya no estén o se transformen en algo más bueno para los alumnos.
8	M asculino	°	Jardín y primaria: colegio privado confesional en Venezuela. Secundaria hasta 2° año: colegio artístico en EE.UU.	Por mudanza y recomendación de una amiga de la madre.		Bueno, primero, relacionarte con todo el mundo... no todo el mundo pero estar consciente de todos, sentirte parte, tener un grupo de gente y sentirte parte de ese grupo de gente y ayudar a ese grupo de gente, como estar unidos. También es tú tener iniciativas como alumno, decir cosas, proponer proyectos, es tú tener la voluntad de decir "Yo quiero aprender", "Yo quiero prestar atención", "Yo quiero sacarme buenas notas". Es tener una presencia más que todo, tener presencia en el colegio.
8	F emenino	°	Jardín y primaria: colegio privado laico.	Cerró su escuela primaria.		Yo creo que ser protagonista es estar siempre pendiente, siempre la que está planeando algo, arreglando algo, presentando, no como un líder pero más o menos... el que siempre tiene la palabra en el sentido de que si hay que hablar con una persona, siempre está esa persona que va a ir a hablar siempre por todos, como medio vocero de un grupo.
4	F emenino	°	Jardín y primaria: colegio privado confesional.	No sé cómo llegamos a este colegio, en realidad mis papás lo encontraron y les pareció una buena propuesta entonces me dijeron a mí. Yo sabía que la secundaria seguramente no la hacía en ese colegio y me iba a cambiar, porque a mis hermanas tampoco les había gustado.		Que haya más posibilidades para que puedan hacer lo que les interesa, y que se sepa qué les interesa. Básicamente ser escuchados.

4	Masculino	M °		Jardín, primaria y primer año de secundaria: colegio privado en Venezuela.	Por mudanza de otro país.	Tipo el delegado del salón, no sé si el que da la cara pero como el que mejor se puede expresar con una persona que va a tener más autoridad que él y que debería ser el modelo a seguir, por así decirlo, del salón. Tal vez que no salga de puro 10 pero por lo menos que estudie y saque 8, y si saca mal que sepa que lo volverá a hacer bien en la próxima vez. Y si tuviésemos que pensar que todos pueden ser protagonistas, ¿qué sería ese <i>protagonismo</i> ? Si todos los alumnos pudieran ser protagonistas, ¿qué implicaría? Que todos puedan hablar con los profesores sin problemas si necesitan algo.
5	Femenino	F °		Jardín y primaria: Escuela pública. 1° y 2° año de secundaria: escuela privada confesional.	Contención, sociales y arte.	Igual yo creo que más que el protagonismo es más como quién puede llevar la voz del curso. No lo relaciono tanto con las materias o cómo participan en las clases o lo que sea, pero siento que hay como líderes de opinión ponéle, por ejemplo, en mi curso para mí es Julieta. Se expresa muy bien, puede representar, entender, y por más que le caigas mal te va a tratar bien. Siento que es mucho parte de la expresión y de la buena onda, y también es cómo te posicionan los demás, porque por más que vos tengas buena onda y te expreses bien por ahí por X motivo no seas el protagonista o el "líder" o lo que sea.

Unidades de análisis - Profesores

°	edad	Género	Enseñanza	Cursos	Formación	Alumno protagonista
	6	Femenino	Antropología, Economía.	, 4	Antropóloga.	Alguien que me cuestiona, alguien que me dice “Sí, pero para mí tal cosa” y argumenta. Alguien que le agrega algo más a lo que yo digo, alguien que piensa un ejemplo que tiene que ver con su vida en relación con el tema, alguien que relaciona lo que estoy planteando. O sea, que hay un proceso de apropiación, de reflexión, como de “Ah, pará... esto es esto... claro...”. Ese ejercicio para mí es cuando hizo el clic.
	1	Masculino	Historia, Sociología, Ciencias sociales.	, 4 y 5	Antropólogo, Historiador.	Me parece que un alumno protagonista es aquel que puede tomar la palabra, apropiarse y poder tener una actitud comprometida...
	3	Masculino	Historia.	y 2	Historiador.	Un alumno que intervenga en las clases, logre una comprensión de los temas dados y pueda ser consciente de su proceso de aprendizaje.
	9	Masculino	Matemática.		Matemático.	En primer lugar, un alumno protagonista tiene que sentir el deseo de ir a la escuela. La tiene que sentir como un espacio de pertenencia y lo atraviesa una identificación institucional. Si un alumno considera que la escuela es el lugar donde alojan sus intereses y puede potenciar sus habilidades, es sin duda un alumno protagonista, porque eso implica que se siente parte de lo que allí sucede.
	1	Femenino	Psicología.		Psicóloga.	Para mí significa un alumno con pensamiento crítico, que pueda extraer de las distintas materias experiencias y habilidades emocionales e interpersonales más allá de los contenidos teóricos. Que pueda apropiarse de los contenidos singularmente y sienta que es una parte activa de la escuela. Todo lo contrario a la famosa “tabula rasa”.

7	F emenino	Orien tación, Tutoría.	, 3, 4 y 5	Psicó loga social, Publicista.	Tiene que ver con el protagonismo de la vida, en general parte de esa vida transcurre dentro de una institución, transcurre dentro de la escuela. Me parece que tiene que ver cuando uno puede agarrar la propia vida y eso incluye lo que estás aprendiendo y poder hacer algo con eso. O sea, no tener un rol pasivo donde simplemente recibís indicaciones sino que lo puedas pasar por lo que vos sos, por lo que a vos te interesa y poder tomar algunas decisiones en relación con eso. Cuáles son las cosas que te interesan, poder cuestionar, por qué estás haciendo esto y no otra cosa, pedir lo que con consideres que necesitás... Un rol más activo. Lo pienso no solo respecto a la escuela, sino a la familia, a toda la vida. Machacarle una y mil veces que su voz es importante. Es muy importante que tengan una participación, que puedan decir lo que piensan. Más allá de que eso no pueda generar un cambio y las cosas no puedan ser como ellos quieren. Pero poder tener habilitada la escucha y poder decir y que ellos sientan que puedan decir y que ellos sientan que del otro lado hay alguien que va a escuchar, me parece que es algo que habilita el protagonismo.
1	F emenino	Biolo gía.		Profe sora de Biología.	Aquel que escucha, que se compromete en las clases, que pregunta, que se conmueve, que reflexiona.

8. Referencias bibliográficas

APPLETON, J. "Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct", *Psychology in the Schools*, Vol. 45 (2008), 369-386.

ARENDDT, Hannah y Ana Poljak. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ariel, 2016.

BAQUERO, Ricardo. "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en: Vigotsky y el aprendizaje escolar, Aique, Buenos Aires, 1996.

BAQUERO, R. "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas" en Revista Polifonías Un. Luján, 2012.

BONAL, Xavier. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Madrid, Paidós, 1998.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.

BAQUERO, Ricardo. "Notas sobre el aprendizaje escolar". Documento de trabajo. Seminario Latinoamericano "La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana" IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá, mayo 2014.

BRUNER, Jerome S. *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988.

CAMILLONI, Alicia W. de (2006): Notas para una historia de la Teoría del currículo. OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CASTORINA y BAQUERO, R. *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs As., Amorrortu Editores, 2005.

CIPPEC. *50 innovaciones educativas para escuelas*. Buenos Aires, 2017.
<<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/08/978-950-46-5369-1-CIPPEC-50-Innovaciones-educativas.pdf>> [Consulta: 18 de noviembre de 2019].

COLL, César et all. *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.

COOK-SATHER, Alison. "Sound, Presence, and Power: 'Student Voice' in Educational Research and Reform", *Curriculum Inquiry*, N°36 (2006), 359-390.

DOMÉNECH, D. “El protagonismo estudiantil: Una vía de formación integral”. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 2002.

FAURE, P. “La enseñanza personalizada. Orígenes y Evolución”, *Revista de Educación*, N°245 (noviembre-diciembre 1976). Ministerio de Educación y Ciencia, España.

GIMENO SACRISTÁN, José. *En busca del sentido de la educación*. Madrid, Ediciones Morata, 2013.

HEREDIA DOMINICO, Rolando. “El protagonismo de los estudiantes de las escuelas de oficios: agente de transformación de la escuela, el taller y el entorno comunitario donde desarrollan su vida”. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba, ISP “Frank País García”, 2003.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. “La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares”, *Perfiles Educativos*, N°86, 1999.
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13208604>> [Consulta: 14 de septiembre de 2019]

HERRERA PADRÓN, E. *El protagonismo estudiantil: una alternativa metodológica para su evaluación en secundaria básica*. La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2005.

KANTOR, Débora. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.

LE GALL, M. “¿Por qué y cómo una pedagogía personalizada? De los objetivos a las técnicas”, *Revista de Educación*, N°245 (noviembre-diciembre 1976). Ministerio de Educación y Ciencia, España.

LUENGO LATORRE, José A. “Promover la convivencia en los centros educativos: el protagonismo del alumno”, *Revista de Estudios de Juventud*, N°115 (marzo 2017). Secretaria de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, España.

MEIRIEU, P.. *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, 2003

MEIRIEU, Philippe. *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Buenos Aires, Paidós, 2016a.

Meirieu, Philippe y Alcira Bixio. *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós, 2016b.

MITRA, D. “Student Voice in School Reform: From Listening to Leadership”, *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Toronto, Springer, 2017.

NARODOWSKI, M. *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los adultos*. Buenos Aires, Debate, 2016.

ORTIZ ISAAC, M. “El protagonismo estudiantil. Una necesidad en la formación inicial”, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol. 3, N°29 (2011). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/mioi.htm>

PALACIOS, J. “La cuestión escolar”. Colihue, Buenos Aires, 2010.

PERILLA GRANADOS, J. (compil.). *La transformación social desde el protagonismo del estudiante y la convivencia escolar*, Bogotá, Universidad Sergio Arboleda, 2018.

PERRENOUD, Philippe. *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Popular, 2006.

PINTO, Lila. *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico XIV Foro Latinoamericano de Educación, 2019. Fundación Santillana. Buenos Aires, Santillana, 2019.

ROBINSON, C. y C. Taylor. “Theorizing student voices: values and perspectives”, *Improving Schools*, Vol. 10 (marzo 2007).
<https://www.researchgate.net/publication/249752246_Theorizing_Student_Voice_Values_and_Perspectives> [Consulta: 5 de enero de 2019].

RIVAS, Axel, et al. *Caminos para la educación: bases, esencias e ideas de política educativa*. Buenos Aires, Granica, 2013.

RIVAS, Axel, et al.. *Cambio e innovación educativa : las cuestiones cruciales*. Documento básico XII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2018.

RIVAS, Axel. *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2019.

RUDDUCK, J. “Student Voice, Student Engagement, And School Reform”, *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Toronto, Springer, 2007.

SMYTH, J. “Toward the pedagogically engaged school: listening to student voice as a positive response to disengagement and ‘dropping out’?”, *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, Toronto, Springer, 2007.

SOLÉ, Isabel. “Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje” en: G. Tiramonti, *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens, 2011.

STRAUSS, A. L. & CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

TIRAMONTI, G. (2011), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.

UNICEF. *Políticas educativas para transformar la educación secundaria* [en línea]. Buenos Aires, 2018.
<https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf> [Consulta: 20 de noviembre de 2019].

UNICEF. *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria* [en línea]. Buenos Aires, 2019.

<<https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf>>

[Consulta: 20 de noviembre de 2019].

VYGOTSKY, Lev. “El papel del juego en el desarrollo del niño”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica Grijalbo, 1988.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.

WERTSCH, James V., et al. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós, 1988.