



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TITULO DE LA TESIS: El reposicionamiento de la escuela en un entorno de cambio cultural.
El caso de Horitzo 2020, Barcelona: análisis y claves para la transformación escolar.

AUTORA: Claudia Pontremoli

DIRECTORA: Dra. Sandra Ziegler.

CODIRECTOR: Dr. Diego Pereyra.

FECHA: Abril, 2020

Resumen

Esta tesis presenta una reflexión sobre un modelo escolar diseñado por una institución educativa que a partir del análisis de un contexto de transformación cultural, ha replanteado su rol para pensar y poner en marcha un proceso de transformación escolar. El formato que se presenta es el Proyecto Horitzo2020, una experiencia desarrollada por Fundación Jesuitas Educación en Barcelona. Dentro de este proyecto, la experiencia denominada Nueva Etapa Intermedia (NEI), propone un cambio integral a partir de la reformulación de roles, espacios, dinámicas y objetivos escolares mediante la implementación de dispositivos especialmente contruidos para ello. A partir de la evaluación de uno de los dispositivos implementados para esta etapa, se busca revisar y comparar las concepciones sobre la experiencia escolar que sostienen los estudiantes involucrados en esta propuesta de cambio en contraposición con las de aquellos que no han participado de esta experiencia de transformación. Posteriormente, el presente estudio pone en relación las propuestas analizadas con las transformaciones culturales de los últimos años y con los elementos que diferentes autores aportan para revisar un modelo pedagógico alejado de las demandas de la época. Por último, se esbozan algunas claves para pensar en procesos de transformación educativa.

Palabras clave: Transformación educativa; culturas escolares: cambio cultural; investigación de innovaciones educativas.

Abstract

This paper presents a reflection on a school organizational model introduced by an educational institution that has analyzed a context of cultural transformation, to reconsider its role and spread out a process of educational transformation. The model here presented is the Hotitzo2020 Project, an experience developed by the Jesuit Education Foundation in Barcelona. Within this project, the new experience of the NEI, or New Intermediate Stage, is set to redefine roles, spaces, dynamics and school objectives, through specially designed innovations that provide holistic education. Based on the analysis of one of these, there is an interest to understand the way in which students conceive their learning processes and to compare their ideas to those held by students who have not been part of the change experience. The school innovations are

then analyzed in relation to the cultural transformations of the last years and to the ideas that different authors promote to revise a pedagogical model that does not meet the demands of the present era. Finally, some key ideas are outlined to think about educational transformation processes.

Key words: Educational transformation: school cultures; cultural change; research on innovation in education.

Contenido

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: EL DESVANECIMIENTO DE LAS CERTEZAS DE LA MODERNIDAD. ..	10
1.1 LA SOCIEDAD MODERNA Y LA ESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.	10
1.2 TRANSFORMACIONES SOCIALES Y NUEVAS DEMANDAS EDUCATIVAS.	13
CAPÍTULO 2. LAS CULTURAS ESCOLARES Y LOS ALCANCES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS....	19
2.1. LAS CULTURAS ESCOLARES	19
2.2 PROPUESTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN	22
2.3 LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN	27
CAPÍTULO 3: JESUITAS EDUCACIÓN Y EL DISEÑO DE HORITZO 2020.....	29
3.1 LA FUNDACIÓN DESDE SUS INICIOS	29
3.2 EL MODELO EDUCATIVO JESUITAS EDUCACIÓN (MEJE)	30
3.3 LOS PRIMEROS PASOS.....	31
3.4 EL PROYECTO HORITZO2020	34
3.5 LAS DOS EXPERIENCIAS PILOTO	37
3.6 LA NUEVA ETAPA INTERMEDIA NEI.....	38
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL NUEVO MODELO DE CLASE A PARTIR DEL DISPOSITIVO INICIO Y FIN DE SEMANA.	42
4.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
4.2 INICIO Y FIN DE SEMANA.....	44
4.3 ¿DE QUÉ MANERA PERCIBEN LOS ALUMNOS SUS PROPIOS PROCESOS DE APRENDIZAJE?	44
4.3.1 IDENTIFICACIÓN DE APRENDIZAJES ALCANZADOS.	45
4.3.2. CONDICIONES QUE PROPICIAN O DIFICULTAN EL APRENDIZAJE.....	47
4.3.3 ESTRATEGIAS PARA APRENDER.....	50
4.3.4. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE.....	51
4.3.5 EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD COLABORATIVA.....	52
4.3.6. EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y GRUPAL	54
4.4 CONSIDERACIONES GENERALES.....	56
CAPÍTULO 5. EL MODELO DE LA NEI EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIONES CULTURALES	60
CONCLUSIONES	67
ANEXO	72
FOCUS GROUP.....	72
ENCUESTAS INDIVIDUALES ESTRUCTURADAS DE PREGUNTAS ABIERTAS	73

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 75

INTRODUCCIÓN

Cerremos los ojos y pensemos en una escuela secundaria. Seguramente los relatos de las visualizaciones que realicen quienes hagan el ejercicio, coincidan en varios aspectos aún evocando diferentes momentos de la historia. En su dimensión espacial, un edificio, patio, aulas, pizarrones, un docente frente a filas de alumnos cuya atención intenta captar. Jóvenes sentados en sus pupitres, con expresiones de sueño, cansancio o picardía, esperando que finalice la hora de clase, para que termine el día, la semana, el bimestre, el año: unidades con las que medimos su dimensión temporal.

Los tiempos escolares se imponen fragmentados en tiempos de enseñanza, recreos, y tiempos de evaluación. Al alumno se le enseña y se lo califica. El docente a cargo de cada materia transmite saberes y evalúa, en simultáneo, a todos los alumnos por igual a través de comunicaciones radiales: todas pasan por él. El docente opera de centro. Los alumnos, objetos del proceso de enseñanza, entran al aula y se acomodan en sus lugares para incorporar la información que luego deberán reproducir. Dichas reproducciones son evaluadas en términos de su fidelidad respecto a lo enunciado en la clase y son clasificadas mediante escalas numéricas que establecen quién sabe y quién no.

¿Qué prácticas ancladas en la escuela tradicional pueden transformarse dentro de los límites que estructuran el modelo de la escuela actual? ¿Qué otras formas posibles de estar en la escuela es factible imaginar y ensayar? ¿Cuáles son los recursos necesarios para poder ponerlas en marcha? ¿Qué efectos podrían tener nuevas prácticas escolares en la representación que los alumnos construyen de sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo se piensa un proyecto de transformación educativa?

Esta tesis describe un clima cultural que demanda cambios en el formato de la escuela moderna (ya tradicional) y presenta una reflexión sobre un modelo posible diseñado por una institución educativa que se ha replanteado su rol y sus saberes para pensar y poner en marcha un proceso de transformación sistémica que aborde la formación integral de sus alumnos. El nuevo formato posible da cuenta de un proceso de reconfiguración de saberes escolares, modos de aprender y evaluar que, desde una perspectiva atenta al contexto de transformación cultural, se aleja de un esquema escolar en el que docentes y alumnos se perciben instalados en una tradición de sentido asentada en hábitos, normas y prácticas enquistadas temporal y espacialmente.

El modelo que se presenta y es objeto de análisis en esta tesis es el Proyecto Horizto2020, una experiencia desarrollada por Fundación Jesuitas Educación en Barcelona, que se inició como un proceso de cambio escolar concibiendo lo escolar de modo sistémico y teniendo como eje el proyecto vital de sus alumnos. Dentro de este proyecto, la experiencia de la Nueva Etapa Intermedia (NEI), propone un cambio integral que busca instalar una mirada diferente sobre las prácticas escolares que se

instalaron con la escuela moderna a partir de la reformulación de roles, espacios, dinámicas y objetivos.

El objetivo general de esta tesis, es analizar las modificaciones propuestas para transformar las prácticas escolares instituidas por el modelo escolar producto de la modernidad, en términos de formas de enseñar, aprender y evaluar. Se buscó caracterizar y analizar un conjunto de dispositivos implementados en la Nueva Etapa Intermedia, NEI, para establecer las continuidades y rupturas que se plantean en relación al modelo tradicional, y se indagó acerca de la ingeniería de transformación emprendida a partir de los pilares de la teoría del cambio que sustentó dicha propuesta de transformación. Por otro lado, a partir de la evaluación de uno de los dispositivos establecidos que se denomina, “Inicio y fin de semana”, se buscó revisar y comparar las diferencias en los procesos de aprendizaje y concepciones sobre la experiencia escolar que sostenían los estudiantes involucrados en esta propuesta de cambio en contraposición con las percepciones de los alumnos que no participaron de dicha experiencia y que no participaban de ese dispositivo en particular que se caracterizará más adelante.

La comparación fue posible de realizar dado que la experiencia piloto de la NEI convivió junto con el modelo escolar tradicional en simultáneo en dos escuelas de la red Jesuita. Es decir, mientras algunos alumnos asistían a la “nueva” escuela, otros continuaban aprendiendo en otra institución de la misma red bajo la modalidad de trabajo que se venía sosteniendo: la fragmentación disciplinar, la centralidad del docente, el foco en el desempeño individual, unidades de tiempo escolar acotadas, espacios rígidos y evaluación sumativa centrada en la certificación de aprendizajes. De modo que el trabajo de campo que se presenta en esta tesis ha permitido analizar y contrastar aspectos de ambas modalidades y sus impactos en los modos de aprender. Además, la investigación permitió indagar algunos de los elementos innovadores o dispositivos para la transformación implementados que procuran modificar el modelo tradicional de la escuela moderna.

La estructura de la tesis se organiza en cinco capítulos. El primero presenta una reflexión conceptual sobre las condiciones socioculturales del contexto en el que surge la escuela de masas, sustentada en las ideas del progreso y la razón provistas desde el campo científico y social, y da cuenta de los cambios que se produjeron en el paso de la sociedad industrial a la pos industrial a partir del impacto de los desarrollos tecnológicos en procesos vinculados, entre otros, a la circulación del conocimiento y la construcción de subjetividad de los jóvenes. Partimos de este desarrollo porque da lugar a la comprensión del suelo en que se inscribió el dispositivo escolar que se ha instalado en la modernidad. En efecto, los pilares de dicho dispositivo son los que han estructurado al modelo más extendido y aún presente de la institución escuela.

En el segundo capítulo se presentan algunas voces que advierten sobre los riesgos de copiar “recetas” para dar inicio a procesos de cambio o reformas sin considerar las características propias de cada cultura escolar, y alientan a observar e

identificar comportamientos, vínculos, emociones, expectativas, rituales, recursos, modos de organización e incluso los silencios de cada escuela para comenzar a imaginar y ensayar prácticas innovadoras que puedan ser documentadas y evaluadas para construir, en red, un acervo de conocimiento que permita establecer modelos de inspiración.

El tercer capítulo presenta el modelo desarrollado por Jesuitas Educación en Barcelona. Se describe la historia de la fundación y el análisis a partir del cual surge con fuerza la propuesta de transformación. Se caracterizan los marcos generales del proyecto, el modelo teórico que sustenta la propuesta y los submodelos que contemplan la diversidad de variables para la transformación. Finalmente, se describe el proceso a través del cual se fue dando forma a la experiencia piloto de la NEI y se caracterizan los nueve dispositivos creados para comenzar a instalar nuevas prácticas escolares que contemplen la centralidad del alumno en las experiencias de aprendizaje.

El cuarto capítulo presenta una indagación realizada para Jesuitas Educación con el fin de revisar uno de los dispositivos implementados en la NEI. Esta tesis toma los datos empíricos de un estudio desarrollado en el marco de un convenio entre Jesuitas Educación y la Flacso Argentina¹. Dicho trabajo tuvo como objetivo analizar los impactos del dispositivo denominado “Inicio y fin de semana”. Tal dispositivo tenía por finalidad trabajar en la reflexión metacognitiva de los alumnos en relación a cómo concebían y evaluaban sus propios procesos de aprendizaje. La investigación permitió además comparar dichas concepciones con las que sostenían los alumnos que no habían participado de la experiencia piloto. Si bien se trata de un estudio global cuyos resultados pueden revisarse en el Informe final de la evaluación de impacto de la experiencia NEI,² esta tesis retomó un corpus de esos datos para su desarrollo específico.

En el quinto capítulo se busca identificar los cambios que propone la NEI en relación a las transformaciones culturales de los últimos años y a las habilidades, conocimientos y competencias que dichas transformaciones demandan. Se analizan las características del modelo en relación a los nuevos saberes que construye la escuela al revisar y repensar su propia cultura escolar para proponer experiencias de aprendizaje alternativas al modelo tradicional de enseñanza. Así, el propósito es poner en relación al dispositivo con las transformaciones propuestas por la NEI, para plantear en qué medida dicha propuesta modifica la cultura escolar y las prácticas extendidas en los modelos educativos mayormente extendidos en la escuela tradicional.

Finalmente, se exponen las conclusiones elaboradas a partir del análisis del modelo diseñado por Jesuitas Educación y de los resultados de la propia investigación realizada para pensar en algunas claves a considerar a futuro al momento de impulsar proyectos de transformación escolar. Por último el trabajo propone nuevas preguntas y

¹ El estudio se desarrolló bajo la coordinación de Sandra Ziegler y Claudia Pontremoli llevó a cabo tareas de asistencia de investigación.

² <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/04/Informe-final-CAST-WEB.pdf>,

líneas de investigación con el fin de contribuir a la instalación de la temática de la transformación escolar en las agendas educativas.

CAPÍTULO 1: EL DESVANECIMIENTO DE LAS CERTEZAS DE LA MODERNIDAD.

Se presenta en este capítulo una reflexión teórica sobre las condiciones socioculturales del contexto en el que surgió la escuela de masas para contrastarlo con el periodo actual y establecer cuáles son los desafíos de la escuela hoy a partir del impacto de los desarrollos tecnológicos en nuevas formas de saber, así como de acceder, compartir y producir conocimiento.

1.1 LA SOCIEDAD MODERNA Y LA ESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Los procesos que fueron poniendo fin a la sociedad tradicional para abrir el paso a la sociedad moderna fueron abordados por las ciencias sociales a través de una mirada dicotómica a partir de la cual se intentó reducir un fenómeno complejo a tipos de relaciones sociales. Entre ellos el par comunidad/sociedad sirvió para dar cuenta de una de las dimensiones de los cambios que generaba la revolución industrial, la urbanización, la burocratización del Estado y de las demás instituciones que estructuraban la Nación: las escuelas, las fábricas, las cárceles, los hospitales. La vida en común de la comunidad ligada a los orígenes y sentimientos compartidos se fue transformando en formas más distantes, impersonales y anónimas. En este proceso de cambios, que De Marinis (2007) describe como la invención de lo “social-estato-nacional”, los Estados asumieron entre sus resortes de poder la invención o la promoción de dispositivos de producción normalizadora y homogeneizadora de ciudadanos. El Estado, en tanto ordenador político, se instituyó como articulador simbólico y delegó en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo, es decir, el ciudadano, determinando los modos y los límites del orden social que buscaba establecer. La conformación de las sociedades Estado-céntricas en la modernidad (Cavarozzi, 1999) permitió construir redes institucionales destinadas a regular, controlar y administrar la actividad societal de hombres racionales, autocentrados, autocontenidos.

Un Estado controlador, céntrico, regulador y transmisor de principios morales requería de instituciones que operaran en el mismo sentido: que ejerzan control disciplinario y construyan cuerpos dóciles cuya existencia social sea existencia institucional. El control, la homogeneización y el disciplinamiento son conceptos característicos de los espacios que Foucault (1975) describió como círculos de encierro al interior de los cuales se ponían en práctica técnicas de vigilancia y castigo con el fin de producir cuerpos dóciles para la producción y la obediencia. La escuela, entre ellos, se constituyó como instrumento del Estado para transmitir sus principios y establecer dispositivos de regulación social. Junto a la fábrica, la cárcel y el manicomio, estas

instituciones lograron establecer los mecanismos de control necesarios para conformar el entramado institucional que regulaba la vida de los ciudadanos.

La configuración de los sistemas educativos nacionales forma parte de un largo proceso que se puede remontar hacia finales del siglo XVIII en algunos países como Prusia, Francia, Portugal, Escocia e Inglaterra, que se fue consolidando a nivel mundial a lo largo del siglo XIX y primeros años del siglo XX. Viñao (2003) describe los sistemas educativos como una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal, diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí, gestionadas, supervisadas o controladas por agencias públicas, a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto público, que expiden certificaciones o credenciales reguladas, expandidas por los poderes públicos.

La expansión de la escolarización se produce durante el contexto de conformación de Estados nacionales, orientada por sus motivaciones económicas, sociales y políticas. Enguita (2016) refiere que los procesos de construcción nacional que impulsaron la expansión escolar fueron sobre todo movimientos de unificación de un mosaico de aldeas, parroquias, gremios, reinos y señoríos. La modernización requería de la lectoescritura: en el ámbito de la economía se requerían trabajadores que manejaran símbolos abstractos, cifras y letras. En el ámbito de la política, el uso de una lengua común para la elaboración, transmisión y conservación de una tradición nacional y para el ejercicio de la ciudadanía, y en el ámbito religioso, para que los creyentes puedan interpretar por sí mismos los libros sagrados.

Los Estados nacionales, a través de los sistemas escolares, comienzan a sistematizar y a segmentar una estructura articulada de niveles educativos, ciclos y etapas. A través de la sistematización se proponen integrar instituciones aisladas, en general autónomas, de características no uniformes y escasamente relacionadas, en un sistema ordenado. Luego, a través de un doble proceso de organización de corte vertical y horizontal, el sistema educativo es dividido internamente en trayectorias y niveles. La estructura vertical organiza los diferentes niveles, que son estancos y sucesivos mientras que la organización horizontal separa al sistema en modalidades o ramas para conjuntos de alumnos de la misma edad. En todos los casos, los niveles se diferencian por los objetivos propios que persiguen, la configuración académica especificada de titulaciones y la especificidad de la formación docente. A través de estos procesos de segmentación se ordenan niveles y modalidades, y el sistema se divide en cursos o grados espacial y curricularmente independientes y temporalmente delimitados. De esta manera se conforman los grupos pretendidamente homogéneos que caracterizan a la escuela graduada. (Viñao, 2003)

La introducción y difusión de la escuela graduada en los sistemas educativos occidentales se extendió desde la segunda mitad del siglo XIX hasta parte del XX e implicó una importante serie de aspectos a implementar: la construcción de edificios escolares que contemplen varias aulas y dependencias; la distribución del espacio y el

tiempo escolar; la distribución de alumnos y maestros; la graduación del currículum y los materiales de enseñanza; la gestión escolar en aulas asignadas a un maestro junto a un grupo de alumnos, la supervisión general de un director y la implementación de modos de evaluación para la promoción de curso. Todos estos cambios, sumados a la necesidad de puesta en marcha de iniciativas municipales y estatales, y a los cambios requeridos en relación a los hábitos de trabajo de los maestros, explican de alguna manera la duración y complejidad de su proceso de implementación. (Viñao, 2003)

El pasaje de la escuela en la que un solo docente junto a su ayudante, enseñaba a grupos de alumnos de entre 5 y 12 años, a la escuela graduada, provocó críticas por parte de quienes ponían en duda las supuestas ventajas de la homogeneización de los niños, la uniformidad de las clases y los exámenes de promoción. Como contrapropuesta, surgieron y se ensayaron diferentes prácticas para promover la individualización de la enseñanza y romper con la homogeneización de la escuela graduada. Entre ellas, los postulados de la Escuela Nueva que se manifestaban a favor del sistema de clases movibles según la capacidad en cada materia, el “Batavia Plan” que suponía la existencia de dos grupos diferenciados dentro del mismo aula, “el “Sistema Winnetka” o escuela sin grados en la que cada alumno seguía el currículum prefijado de acuerdo a su propio ritmo individual, el “Plan Dalton” que organizaba la tarea escolar a partir de acuerdos entre docentes y alumnos para llevar adelante una tarea determinada durante cierto tiempo, dejando al alumno la responsabilidad de que se distribuyera su tiempo con la única condición de cumplir con el objetivo acordado, la implementación en escuelas de exámenes de promoción de fin de ciclo, cada dos o tres años académicos, o el establecimiento de grupos paralelos con fijación de tiempos diferentes teniendo en cuenta diversos ritmos de aprendizaje. Sin embargo, tal vez debido a exigencias organizativas, y teniendo en cuenta las ventajas para su ampliación a gran escala, el modelo de escuela graduada fue el que se expandió de manera más uniforme y adquirió fuerza en tanto modelo escolar creando sus propias ideas, estrategias, pautas, rituales y prácticas. (Viñao, 2003)

La escuela moderna es descrita por Pineau (2001) como la gran empresa moderna. Dicha institución se apropió del concepto de educación y lo tradujo en normativas, sintetizando las ideas y los ideales de la modernidad: el progreso a través de la razón y de la ciencia y las potencialidades de un sujeto autónomo y libre. Supuso una ruptura radical al especificar el espacio en el que se podía aprender (aula, pupitre), el tiempo, (edad, calendario, graduación y secuenciación), los contenidos, (programas, libros, textos), las formas (actividades de clase, tareas), las personas a cargo de la enseñanza (maestros, profesores) y los resultados esperados (calificaciones, diplomas). (Enguita, 2006). La “Escuela Estado” es heredera de la creencia en un futuro lineal, mito del progreso; un conjunto de operaciones fundadas en la disciplina y un horizonte cuyo supuesto fundamental es el de un sujeto homogéneo (Duschatzky y Corea, 2010). Bajo estos supuestos, la escuela moderna emergió como el espacio en que los sujetos encontrarían el camino a las verdades, a las certezas. En tanto encargada de educar a la sociedad se atribuyó la responsabilidad de recortar aquellos saberes que eran los

necesarios para contribuir al progreso social y se propuso moldear un tipo de subjetividad a partir de una lógica de clasificaciones dicotómicas, lineales y totalizadoras con el fin de normalizar y serializar.

La escuela se proponía reflejar la búsqueda de un orden, de la misma manera en que lo hacía la ciencia: fragmentando el mundo para entender el todo a partir de la suma de las partes. Las disciplinas, surgieron para dar respuesta a esta forma de ordenar el mundo según objetos de saber, para aportar un conocimiento especializado en su materia. Esta forma de organizar la empresa cognitiva favoreció un abordaje abstracto de los fenómenos, descontextualizando y propiciando una comprensión aislada y artificial, persiguiendo la búsqueda de objetividad bajo el supuesto dualismo objeto /sujeto como entidades independientes, instaurando la jerarquización del sujeto cognocente por sobre el objeto de conocimiento. Esta parcelación de las disciplinas impide captar las conexiones, los intercambios y los flujos de la complejidad (Tobeña, 2019).

La constitución del sistema educativo respondía claramente a la matriz sociopolítica Estado céntrica (Cavarozzi, 1999) y daba cuenta del poder infraestructural del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. “En este modelo societal, el Estado es una figura clave en la construcción de un espacio de sentido para el conjunto de los individuos y de las instituciones. La escuela estuvo doblemente asociada a este espacio común: por una parte, como portadora de un propuesta universalista que expresaba el conjunto de valores, principios y creencias en los que se fundamentaba la “comunidad” a la que debía incorporarse a las nuevas generaciones y, por la otra, como dispositivo de regulación social y, en consecuencia, como instrumento de gobernabilidad” (Tiramonti, 2005).

El formato escolar que se construyó a medida que avanzaba la conformación de los Estados Nación, respondió a necesidades e intereses políticos, económicos y culturales y el modelo se ha mantenido a pesar de transformaciones políticas, económicas y sociales. Pensar en una institución educativa en el siglo XXI requiere pensar en el contexto social del que participa para poder reconfigurar un modelo rígido y fragmentado que ha persistido por más de 100 años.

1.2 TRANSFORMACIONES SOCIALES Y NUEVAS DEMANDAS EDUCATIVAS.

En tiempos de nuevas demandas establecidas por el mercado la existencia institucional ha sido desplazada por una existencia individual y el Estado ha dejado de operar como ordenador simbólico a través de sus instituciones. Desde el campo de la teoría política y la sociología se plantearon diferentes enfoques en relación al

desplazamiento del Estado y a los nuevos tipos de relaciones sociales en una “sociedad en red” (Castells, 2006), una “sociedad de riesgo” (Beck, 2002) y una “sociedad líquida” (Bauman, 2000). El desanclaje del tiempo y del espacio surgió como categoría que permitió definir el quiebre en los modos de concebir las instituciones y el fuerte impacto de lo global en lo local. Así, cuestiones como la emergencia de los espacios públicos como “no lugares” (Bauman, 2000), la no correspondencia entre conocimiento y certidumbre (Giddens, 1993), los nuevos mecanismos de la producción de desigualdades (Castro Gomez, 2000), la crisis en las identidades de los sujetos (Lander, 1997) y el desfundamiento del Estado (De Marinis, 2007) marcaron un contexto nominado como posmodernidad, modernidad líquida o como una etapa de radicalización de la modernidad pero que claramente presentaba movimientos socioculturales.

El proceso de globalización que a mediados del siglo XX rompió con la matriz de control estatal, descomponiendo y transformando el sistema de referencias que reglaba las identidades institucionalizadas, fue descrito por Deleuze (1999) como el pasaje hacia una sociedad de control a cielo abierto, sin barreras, sin reglas claras, sin estructuras que validen estrategias. Los nuevos modos de existencia han impactado en la reestructuración de las relaciones sociales en todos los ámbitos de la vida así como en la demanda de habilidades y competencias a desarrollar para desempeñarse en el nuevo contexto.

Las transformaciones ocurrieron también en el campo de la ciencia y la tecnología y se han caracterizado por el paso de la ciencia como observación a la ciencia como creación a través de la tecnología: creación de mundo, de vida, de vida artificial. Estas creaciones impactan sobre la vida cotidiana de las personas potenciando sus capacidades y sus dependencias, y como consecuencia de esta revolución científica tecnológica, se ha producido una revolución que pasa inadvertida con frecuencia: una revolución en el saber, en los modos de concebir y producir conocimiento. La revolución inadvertida a la que refieren Sotolongo y Codina (2006) marca una ruptura con el ideal clásico de racionalidad³ a partir de las ideas que postulan que las observaciones son relativas al punto de vista del observador, que las observaciones afectan a lo observado y a partir de la comprensión de la historicidad del conocimiento científico. La revolución inadvertida, sostienen los autores, consiste en la sustitución del ideal clásico de la racionalidad por uno nuevo, complejo, mediante la reformulación del presupuesto de objetividad, la superación de la dicotomía de las ciencias naturales y las ciencias sociales, la ciencia y la moral, el conocimiento y los valores. Esta nueva racionalidad implica comenzar a conocer el mundo en términos de sistemas dinámicos, donde las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos. El mundo ha comenzado a

³ Los autores caracterizan el ideal clásico de racionalidad a través del primado de la razón entendida como fundamento de coherencia para producir un conocimiento científico, de la objetividad del saber, del método como método adecuado para alcanzar el saber y de la noción de conocimiento puesto al servicio de hombre para bien, en aras de alcanzar el dominio sobre la Naturaleza.

dejar de ser un conjunto de objetos para presentarse a la mente y al conocimiento como realidad de interacciones de redes complejas, emergencia y devenir.

La ciencia, en tanto modo de producción y validación de conocimientos se enfrenta a un cambio global en la concepción del saber. Los enfoques de la complejidad cuestionan los formatos lineales que la modernidad pretendió instituir, y proponen abrirnos a nuevos modos de construcción de sentidos. Estos nuevos modos no hacen más (ni menos) que alejarse de un pensamiento dicotómico y mecanicista que opacaba la vida en red a partir de un intento de clasificación sistemática con la cual dar cuenta de un orden social. Najmanovich (2007) plantea que pensar “en red” implica ante todo la posibilidad de tener en cuenta el alto grado de interconexión de los fenómenos y establecer itinerarios de conocimiento tomando en cuenta las diversas formas de experiencia humana y sus múltiples articulaciones. Propone pensar las redes como un proceso mucho más complejo que el solo uso de la tecnología.

Asimismo, la revolución tecnológica ha provocado movimientos que impactan en los modos en que tradicionalmente se accedía al saber en general y a los contenidos escolares en particular y en relación a cómo este saber circula ahora. El primer movimiento que describe Barbero, (2003) es el de descentramiento, en el que el saber se descentra de los libros y de la escuela hacia nuevos soportes. Los textos electrónicos no solo relevan al libro de su centralidad ordenadora de saberes, (pensemos en un manual de historia o geografía), sino que proponen una ruptura con el modelo de linealidad y secuencialidad. El otro movimiento, de deslocalización/destemporalización hace que los saberes escapen de los lugares y tiempos legitimados socialmente para su distribución y aprendizaje e implica, además, la diseminación de las fronteras entre las disciplinas del saber académico y otros saberes que provienen de la experiencia social y de las memorias colectivas. Barbero sostiene que en el estrato más profundo de la revolución tecnológica, lo que encontramos es una mutación en los modos de circulación del saber, que fue siempre una fuente clave de poder y que hasta hace poco estaba centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnicos y asociado a ciertas figuras sociales. El autor invita a reflexionar acerca de la autoridad de una escuela que se atrincheró en su propio discurso desconociendo los saberes que circulan por fuera de ella.

En este sentido, el investigador francés Rey, (1999) propone contemplar el poder que otorga la apropiación de un saber y dice: “Conocer un concepto, no es solamente conocer la palabra que lo designa, tampoco es haber registrado en la memoria su definición teórica, ni siquiera haber adquirido y automatizado los procedimientos de su uso, es más bien conocer su poder”. Ante la facilidad de acceso a la información, se vuelve imprescindible desarrollar la habilidad de otorgarle sentido e interpretarla para ponerla en valor.

Hay otras demandas que surgen en un contexto cultural en transformación como ser la capacidad de interpretar situaciones nuevas para utilizar con criterio los recursos necesarios que sean aplicables en realidades problemáticas, la reflexión acerca de los

procesos, la confianza en la propia capacidad de aprender, la utilización de los recursos tecnológicos como potenciadores de procedimientos mentales, y la capacidad de adquirir autonomía para dirigir aprendizaje. (Aguerrondo y Tiramonti, 2016)

Serrés (2015) refiere a los avances tecnológicos y su impacto en la revolución cultural y cognitiva a partir de la relación que se establece entre el soporte y el mensaje. Con la revolución de la escritura, el cuerpo dejó de ser el único soporte del saber y el papel permitió incrementar el espacio de almacenamiento. Posteriormente, la revolución de la imprenta impactó en todas las dimensiones de la vida posibilitando la redacción de leyes, la organización de ciudades y Estados, modificaciones en el comercio, en el campo pedagógico y en el jurídico. Cuando el papel dejó de ser soporte para el conocimiento, se revolucionó el espacio y el tiempo y esta revolución tecnológica, que permite transportarse desde el espacio cartesiano a uno topológico caracterizado por la vecindad, la convergencia y la conectividad ha afectado las relaciones humanas, las funciones cognitivas y hasta la capacidad de imaginar.

En su libro Pulgarcita (2012) reflexiona acerca de las nuevas generaciones inmersas en las interacciones que promueven los medios de comunicación y las redes sociales. Así, habitan espacios virtuales, conocen, hablan, escriben y piensan de manera diferente a sus antecesores. Las ciencias cognitivas, explica, muestran que el uso de la red, la lectura o la escritura al pulgar de los mensajes, la consulta de Wikipedia o de Facebook, no excitan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, del ábaco o del cuaderno. Los jóvenes pueden manipular muchas informaciones a la vez, no conocen, ni integran, ni sintetizan como sus antecesores. Barbero (2003) describe a los sujetos de la educación como adolescentes cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, y es a través de los rituales del vestirse, del tatuarse o de enflaquecerse conforme a los cuerpos que propone la sociedad por medio de la moda y la publicidad, que se comunican con los adultos. En la construcción de subjetividad hoy cobran relevancia las imágenes que presionan a los cuerpos a dirigir su mirada hacia afuera (Sibila, 2011), y los vínculos caracterizados por la virtualidad, la inmediatez y la simultaneidad que van delineando contornos y activando fibras y nervios que se mantenían en inactividad. (Tobeña, 2011). Además, al considerar los procesos de construcción de la mirada es importante tener en cuenta los algoritmos que sujetan y van moldeando gustos e intereses, que monitorean las vidas y estudian los comportamientos digitales para devolver recomendaciones, sugerencias y publicidades que acotan y fragmentan la capacidad de atención. Surge así la necesidad de estar alerta frente a los modos en los que la gran masa de datos subidos a las distintas plataformas a través de las cuales interactuamos con otros, van orientando nuestras miradas. La web como ventana al mundo devino en un mundo acotado a los efectos de los algoritmos y ello demanda un estado de conciencia respecto al funcionamiento de la inteligencia artificial, no definimos qué es lo que consumimos, sino que los algoritmos lo hacen por nosotros. Lo que ofrece la red, tiende a borrar lo distinto y a contornear un mundo unipersonal donde se filtra solo lo que presenta afinidades y continuidades, (Tobeña, 2019).

La aceleración de cambios tecnológicos impacta también en los modos de aprender para ejercer un empleo, oficio o profesión. Enguita (2016) observa la transformación en la secuencia del aprendizaje desde un primer momento en el que la formación inicial era suficiente para toda la vida y lo aprendido era suficiente para desarrollarse en el ámbito laboral. A medida que la ciencia y la tecnología se fue desarrollando y la sociedad se transformaba, con la creación de objetos no clásicos⁴, el aprendizaje inicial dejó de ser suficiente y creció la demanda de la formación permanente en un contexto en el que nunca se terminaba de aprender. El modelo actual, demanda algo más imprevisto y quizá menos asimilable, y es la capacidad de revisar lo aprendido en cada nueva situación. Se trata de aprender a aprender y también de desaprender para reaprender, lo cual describe, citando a Batenson (1972), como un tipo de aprendizaje de tercer orden.

Desde el campo educativo se vuelve necesario replantear el lugar en que se sitúa la escuela frente al agotamiento de la subjetividad pedagógica de la modernidad, y conocer quiénes son los sujetos que se forman en las escuelas, preguntarse cómo se comunican, qué habilidades o destrezas necesitan desarrollar para intervenir en un mundo en transformación, y cómo adquieren y transforman ideas para participar del espacio social. En este nuevo contexto cultural en el que se redefinen espacios, prácticas, y saberes, surgen nuevos debates en relación a los formatos escolares. A los temas educativos vinculados con el currículum, la formación docente, y los modelos de enseñanza-aprendizaje, se suman aquellos que se preguntan por el tipo de conocimiento que circula en las redes sociales, su vinculación con la multiplicación de identidades virtuales, las nuevas subjetividades que se despliegan ante los cambios tecnológicos, el rol que las políticas públicas del sector de la educación pueden construir para con la ciudadanía digital y los contenidos escolares en la era de la fluidez.⁵

Estas nuevas tematizaciones dan cuenta de un clima cultural en el que adquiere un lugar central la irrupción de las nuevas tecnologías en su posibilidad de generar cambios en la producción y circulación del saber. Estos cambios en los modos de acceso a la información colisionan con un modelo de escuela diseñada en otro tiempo histórico. Las ciencias cognitivas y las teorías de la complejidad, desde el campo epistemológico, dan cuenta de modos de conocer que se distancian sustancialmente de aquellos enfoques que la escuela moderna instituyó buscando delimitar saberes cerrados y estáticos, y desde otros campos también surgen inquietudes y preocupación respecto a las certezas autoimpuestas por la escuela moderna que hoy son caracterizadas como límites para la transformación educativa.

⁴ Sotolongo y Delgado (2006) describen los objetos no clásicos, como aquellos cuyas posibilidades de uso aun son inciertas y sus posibilidades de interactuar con otros objetos son cada vez mayores. Los objetos no clásicos portan elementos inherentes de incertidumbre e independencia

⁵ Estos y otros temas han sido ejes del Educatón 2014. El Educatón 2014 fue un evento masivo en red organizado por [Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías \(PENT\)](https://www.flacso.org.ar/educaton-2014-e-ciudadanias-e-identidades-digitales/) con el propósito de construir conocimiento colaborativo en torno a problemáticas educativas <https://www.flacso.org.ar/educaton-2014-e-ciudadanias-e-identidades-digitales/>

CAPÍTULO 2. LAS CULTURAS ESCOLARES Y LOS ALCANCES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

En el presente capítulo se presentan aportes de diferentes autores para comprender la complejidad de las culturas escolares y los motivos que pueden explicar los fracasos de las reformas educativas que solo consideran a las escuelas como el ámbito de llegada de distintas iniciativas de innovación. También se presentan algunas consideraciones planteadas por autores que analizaron y evaluaron propuestas de cambio llevadas adelante en EEUU y en algunos países de América Latina con el objetivo de identificar tendencias que contrarrestan obstáculos para la transformación educativa. Finalmente, se destaca la importancia de la información que provee el análisis y la evaluación de un proyecto, como práctica necesaria que orienta y enriquece la toma de decisiones para el aprendizaje.

2.1. LAS CULTURAS ESCOLARES

Julia (2001) definió a la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos; normas y prácticas coordinadas a finalidades que pueden variar según las épocas”. Dichas prácticas escolares a las que hace referencia el autor implican ideas, representaciones, gestos, comportamientos y emociones que suelen quedar fuera de los estudios que se proponen analizar la escuela desde afuera con un enfoque más cuantitativo en términos de tasas de ausentismo, repitencia y abandono, o con una mirada más cualitativa pero en términos de calidad educativa, composición del curriculum, normativa, o conformación de niveles. Las prácticas escolares nos remiten a todo aquello que sucede en las escuelas: a los vínculos que se establecen entre los alumnos, entre estos y los adultos, con los tiempos escolares, con los contenidos establecidos, con las dinámicas institucionalizadas; relaciones que toman cuerpo en los pasillos, en el patio, en salón de actos y hasta en los baños. Estas prácticas van conformando la cultura escolar y generan las condiciones para anclar permanencias o producir cambios. Hablamos de cultura escolar institucionalizada para referirnos al “conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo. Su apropiación y asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer”.

La cultura escolar posee un carácter autónomo y refiere a la cultura que solo se adquiere en la escuela, una forma de cultura solo accesible por mediación de la escuela. Comprende saberes y conductas que nacen en ella. Esto implica que la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella sino que lo adapta creando productos propios. Chervel (1996) plantea que la sociedad pide a la escuela que difunda una

cultura determinada, pero al hacerlo, la escuela genera sus propios procedimientos: una “caja negra” que es la realidad cotidiana de las aulas en las que conviven docentes y alumnos; lenguajes y discursos; cuestiones administrativas y rituales. Viñao describe la cultura escolar como “conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas. Formas de pensar y de hacer, mentalidades y comportamientos, sedimentados a lo largo del 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. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas, para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas desde dichas culturas a sus contextos y necesidades. La cultura escolar, sería en síntesis, algo que permanece y que dura, algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. ¿Quiénes conforman dichas culturas? Docentes, alumnos, familias y personal no docente; los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación del formato escolar; los recursos materiales y los aspectos organizativos como ser la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes, la idea de clase como un espacio – tiempo gestionado por un solo docente, la distribución y usos del espacio y el tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos; los modos disciplinarios e instructivos entre profesores y alumnos y entre los alumnos, y los modos formales e informales de interacción.

Goncalves Vidal (2007) propone pensar la escuela como lugar de constantes negociaciones entre lo impuesto y lo practicado, como un lugar cuya cultura debe ser analizada más allá de los registros escritos. Desde su perspectiva, la escuela no debe ser entendida como puerta de llegada a innovaciones pedagógicas, reformas educativas o normas legales que se transforman naturalmente en prácticas de aula, porque la escuela es mucho más que eso. La escuela, como espacio de encuentro diario no puede quedar reducida a ser un sistema de enseñanza y evaluación de contenidos disciplinares. Las prácticas de aula no pueden ser derivadas del análisis de las prescripciones escolares porque cuando éstas se transforman en objetos de estudio, revelan una serie de “subversiones cotidianas al arsenal prescriptivo” que permiten observar las intervenciones inventivas de todos los que participan de su construcción. El análisis de las prácticas escolares en tanto creaciones socioculturales requiere de la observación de las costumbres y los hábitos en relación a las dimensiones empíricas, discursivas y normativas de lo escolar, sin dejar de prestar atención a los silencios de la educación formal (Escolano, 2000) y a los objetos culturales que circulan dentro y fuera de la escuela y que van configurando nuevos modos de estar con los otros dentro de ella. El día a día escolar discurre en estas prácticas escolares que más allá de las prescripciones se reproducen en una dinámica que va fosilizando hábitos pero que también abre nuevos caminos, nuevos espacios para pensar estas prácticas que nos atraviesan y nos interpelan.

Podemos decir que la noción de cambio es inherente a la humanidad y si bien muchos autores refieren a la escuela actual como estancada en el modelo de escuela del siglo XIX, si comparásemos fotos de aulas de 1890, 1950, 2000 y 2019 los cambios serían visibles en términos de vestimenta, mobiliario, disposición de los alumnos y docentes y presencia de dispositivos. ¿Serían perceptibles más cambios si en vez de una foto tuviésemos un video que registre el desarrollo de una clase, un momento de evaluación, un periodo de cierre de ciclo?

En términos de prácticas escolares tal vez las diferencias no sean tantas a pesar de las reformas educativas planteadas para “modificarlas” o “modernizarlas”. Viñao (2003) sugiere leer las primeras páginas de los informes o los libros en los que se presentan las reformas educativas para identificar los motivos que las sustentan. Entre ellos, la necesidad de hacer frente a crisis sociales sobrevenidos en años anteriores, el descenso de la calidad de la enseñanza, el fracaso de las reformas implementadas o la necesidad de adecuarse a las exigencias de la sociedad, del mundo laboral y productivo. También parece haber un consenso respecto de los constantes fracasos de las reformas, dado que las prácticas escolares han permanecido “prácticamente invariables o no han experimentado mejoras evidentes”, generando una sensación de pesimismo sobre las reformas o incluso la afirmación de que éstas “devienen un ritual que justifica la existencia de los reformadores y legitima una determinada situación política”. Los reformadores son criticados en tanto creen poseer “una creencia mesiánica” en la posibilidad de establecer una ruptura con el pasado y sustituir prácticas y tradiciones escolares de manera inmediata. A su vez los reformadores señalan a los docentes como los responsables de no poder poner en práctica las reformas.

Reformadores, docentes y expertos en educación participan de un campo en constante conflicto en el que se juegan y chocan los saberes teórico – administrativos de la educación con el saber teórico práctico que construyen los docentes en su paso por las aulas y en la interacción con los estudiantes. Escolano (2000) refiere a tres culturas de la escuela: la cultura del conocimiento experto generada en el mundo académico, la cultura político institucional producida por los entornos administrativos y burocrático y la cultura “empírico practica” elaborada por los docentes en el ejercicio de su profesión. Viñao (2003) sostiene que “el enfrentamiento de la cultura de los profesores y maestros con la cultura de los reformadores y gestores y la de los expertos o científicos de la educación es la que explica – en buena parte – el fracaso de las reformas educativas. Las reformas educativas nunca alcanzan a hacer mella porque quienes intentan aplicar reformas “ignoran una cantidad de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos no puestos en entredicho, que son los que les permiten a los profesores organizar la actividad académica”, por lo que sugiere que el fracaso de las reformas educativas obedece al enfrentamiento entre la cultura de los docentes y la cultura de los “expertos” o científicos de la educación. En esta misma línea Enguita (2006) cuestiona las propuestas de cambio que no problematizan las coordenadas básicas del sistema escolar, en particular el eje curso-asignatura-profesor-libro-aula, con todo lo que implica de

imposición de contenidos, secuenciación de aprendizajes, simultaneidad de las actividades, trabajo pautado, clase centrada en el profesor, soledad del docente y evaluación objetiva. Desde la historia de la educación se ha indicado que el carácter fundamentalmente histórico de la cultura escolar y a- histórico de unas reformas que ignoran su existencia, explicaría la superficialidad de las reformas educativas.

2.2 PROPUESTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

¿Qué condiciones resultan clave para trabajar en reformas escolares que permitan vislumbrar cambios en los sistemas educativos a la luz de las transformaciones tecnológicas, políticas, económicas, sociales y científicas del siglo XXI?

Desde la Fundación Reimagine Education Lab⁶, se propone una teoría del cambio entendiendo el cambio como un elemento interno, sistémico, integral y disruptivo. El modelo propuesto, llamado RIEDUSIS, parte de la premisa que hay que desterrar las ideas cortoplacistas y dedicar tiempo a la planificación y a la implementación gradual de las estrategias definidas con el objetivo de asegurar que las personas estén en el centro de los procesos de aprendizaje. Dicha teoría establece que el primer movimiento debe ser en pos de plantear y definir el por qué y el para qué cambiar y establecer el modelo de persona que se busca formar. Esto requiere un proceso de búsquedas, diálogos y consensos entre el equipo interno impulsor que acuerda las características que definan a sus alumnos.

A partir de estas definiciones, se proponen una serie de pasos a llevar adelante por la comunidad, que sirven de guía y orientación para ir concretizando los sueños en estrategias que van reconfigurando la cultura escolar. Estos pasos no son rígidos ni establecen una secuencia lineal de etapas, sino que forman parte de una dinámica compleja y en movimiento. Tras las primeras definiciones que se desprenden de visionar el modelo de persona que se busca educar, es preciso definir de manera completa y detallada los impactos que se buscan alcanzar. Impactos en términos de comportamientos, valores, aprendizajes, hábitos y marcos mentales. A partir de la definición de los impactos, es preciso construir el relato que permita proyectar y enmarcar la teoría para el cambio, lo que permitirá consolidar la coalición que dará fuerza al movimiento.

El paso siguiente consiste en reformular y replantear el proceso de aprendizaje, identificando y estableciendo las opciones metodológicas básicas que permitirán lograr los impactos establecidos, lo cual lleva a identificar y reestructurar los elementos fundamentales de la cultura interna que se desean transformar. Para esto es preciso realizar un exhaustivo ejercicio de observación, diálogo, y cuestionamientos a todos los

⁶ Síntesis propia elaborada a partir de la exposición de Xavier Aragay, director de la Fundación en el curso de posgrado: **Teoría del cambio y educación: conceptos e instrumentos para escuelas en transformación**, realizado durante agosto y octubre de 2019 en la Flasco.

actores que forman parte de la comunidad educativa. Esto permitirá prototipar, es decir, diseñar e implementar la experiencia avanzada de cambio en un cierto sector, o área o con un determinado grupo de alumnos. Luego se habrá de evaluar dicha experiencia piloto para poder avanzar con la toma de decisiones que derivarán en cambios o en la posibilidad de ampliar el prototipo a la totalidad o a otra parte de la institución. Para poder llevar adelante todas estas etapas, es indispensable sostener el trabajo y darle continuidad, desarrollar el liderazgo y cultivar sueños de cambio que permitan transformar las miradas. Esto implica también sostener un proceso de evaluación que permita reformular o reconfigurar estrategias y promover el trabajo de redes para compartir y potenciar nuevas experiencias.

Fullan (2006) propone contemplar las variables que propician la posibilidad de cambio a partir de un análisis de las causas que lo desalientan. En su artículo “Change Theory. A force for school improvement”, analiza tres modelos de mejora que no lograron alcanzar una verdadera transformación a pesar de haberse implementado para alcanzar estándares académicos, formar comunidades de aprendizaje profesional o crear incentivos para docentes y equipos directivos. De los casos analizados, surgen como límite a dichas reformas la desatención a las prácticas escolares propias del centro educativo para intervenir sobre ellas, la percepción de la escuela como si fuese una isla y la imposibilidad de trabajar en red, y el foco puesto en los individuos y no en el sistema. Para poder contrarrestar los obstáculos para la transformación propone considerar 7 aspectos que permiten planificar cambios en este sentido.

En primer lugar considera que la premisa más importante es la de la motivación. Es decir, el interés individual y colectivo para obtener los resultados esperados. La motivación debe expresar un propósito moral y requiere de liderazgo, de apoyos de fortalecimiento de la identidad, de capacidad para actuar y de recursos. Si bien la motivación no es fácil de alcanzar en el corto plazo, es el motor que dinamiza los cambios y sin ella no es posible que se produzca una verdadera transformación. En segundo lugar menciona la capacidad de construcción con enfoque en los resultados. Refiere así a las posibles estrategias que permiten aumentar la efectividad colectiva, el desarrollo del conocimiento y las competencias individuales y colectivas para elevar estándares y reducir la brecha de los aprendizajes de los estudiantes. La teoría de acción establece que son los nuevos aprendizajes los que alimentan la motivación y la presión positiva, a través del análisis de datos, el registro de información que permita análisis comparativos, lo cual permitirá incrementar el saber sobre la propia institución y así establecer resultados esperados.

El aprendizaje en contexto es una premisa que promueve el desarrollo profesional a partir de la reflexión sobre el desempeño en el propio ámbito de trabajo. Fullan cita a Elmore (2004), para desatacar la importancia del aprendizaje en servicio. Es decir del aprendizaje que se construye del análisis del propio desempeño y de la labor de los colegas a través de instancias de observación e intercambio. La construcción del conocimiento a partir de la sistematización de nuestra tarea permite generar conciencia respecto de lo que hay que mejorar, y los cambios no se logran por

mandato externo sino cuando comienzan a desplazarse algunas normas, estructuras y procesos de acuerdo a los comportamientos que se busca modificar. En cuarto lugar, menciona el cambio del contexto de cada institución a través del intercambio y el aprendizaje lateral que resulta de las acciones que permiten que escuelas y distritos aprendan juntos y entre sí. Estas acciones promueven una visión y una preocupación sistémica que propicia la circulación de conocimiento e incrementa los niveles de motivación para la mejora. Es importante, destacar en este sentido que Fullan sugiere evitar distractores del sistema tales como los conflictos colectivos, los aspectos burocráticos y aspectos de gestión para concentrarse en los recursos para la mejora continua.

La quinta premisa pone de relieve, siguiendo a Dewey, la importancia de la acción reflexiva, ya que el aprendizaje no resulta de la experiencia sino de la reflexión sobre la misma. En este sentido, destaca la importancia de la acción reflexiva dado que la visión de conjunto y la sensación de pertenencia no es una precondition para el cambio sino resultado de un proceso de trabajo y agrega que los comportamientos cambian antes de las creencias. La sexta premisa se vincula con el compromiso de tres niveles para la reforma de un sistema educativo. Estos niveles son el de la escuela, el distrito y el Estado, que deben trabajar de manera comprometida para coordinar estrategias e interacciones que permitan lo que Fullan denomina una “conectividad permeable”. Finalmente, la última premisa hace referencia a la determinación, persistencia y flexibilidad para revisar, corregir y ajustar acciones con el objetivo de mantener el proceso de cambio. Todas estas premisas implican una concepción ligada a una teoría de la acción que piensa el cambio en el largo plazo, que implica acuerdos y por sobre todo la voluntad y la intención de llevar adelante un cambio cultural integral. Para poder pensar en las probabilidades de avanzar con un proyecto de transformación en la escuela deben estar claras las condiciones bajo las cuales el proceso de mejora va a ocurrir, y las intervenciones planificadas para promover un cambio cultural. De no ser así, lo que se impone es una reestructuración y no una reculturización que es lo que verdaderamente permite una transformación en tanto la puesta en cuestión de hábitos y creencias.

Un sistema que escolariza desde hace más de un siglo con una estructura relativamente semejante y que pretende la expansión cuantitativa sin demasiados cambios de orden sustantivo, produce altas tasas de repetición, fracaso y abandono, aburrimiento y desapego por parte de los estudiantes. Muchas veces se naturalizan estas cuestiones alegando el fracaso a capacidades o esfuerzos insuficientes por parte de los alumnos interpretando el fracaso como fracaso individual y para resolverlo, se propone segregar a los que pueden de los que no, a los buenos y los malos alumnos o se recurre a la falta de recursos para explicar la pobreza de las lecciones, frente a lo cual se reclama aumentar la cantidad de docentes, se pide más apoyo a las familias o se pide la ayuda de otros profesionales. Sin embargo, no hay evidencia suficiente de que inyectar más recursos en el mismo sistema educativo conduzca a su mejora. Los factores de mejora son los que impactan en la organización de la enseñanza, entre ellos, la fusión de

grupos, la clase invertida, el aprendizaje entre pares o la enseñanza en soporte mixto, y la tendencia es hacia la autonomía de los centros. (Enguita, 2006) El desafío, sostiene, es pensar en proyectos propios, integrarse a la comunidad y ser a la vez su extensión: las escuelas deben ser escuelas red y las organizaciones pueden aprender unas de otras. No hay recetas, ni fórmulas y en un escenario diverso y cambiante las respuestas adaptativas no implican soluciones definitivas ni homogéneas.

Esta idea es sostenida también por Neirotti (2008), quien ofrece líneas de pensamiento para abordar cuestiones vinculadas a una teoría del cambio. Entre ellas, la premisa de que no hay recetas a ser replicadas ni recorridos preestablecidos como argumentaban en la década de 1990 quienes entendían que para enfrentar los desafíos de la globalización era necesario replicar planes de mejora ya diseñados, y aplicaron las “reformas de segunda generación”. Dichas reformas eran de carácter masivo y uniforme, diseñadas predominantemente desde arriba por equipos técnicos que daban primacía a la gestión educativa.

Por el contrario, describe que durante los últimos años, las experiencias documentadas de transformación dan cuenta de propuestas de cambio centradas en la diversidad que plantean transformaciones pensadas y diseñadas por las instituciones escolares con la participación de todos los involucrados en el proceso educativo, haciendo énfasis en la pedagogía y en el trabajo del aula. Si bien es poca la literatura que sistematice estos procesos de transformación en América Latina, las experiencias documentadas permiten analizar la importancia de generar un acervo de conocimiento propio de la región en función los diseños institucionales, tradiciones culturales y marcos de políticas para poder emprender reformas potentes y sostenibles en el tiempo o planificar políticas y estrategias más efectivas. A modo de ejemplo, en su documento “De la experiencia escolar a las políticas públicas” Neirotti describe conclusiones en relación a 7 proyectos de intervención que, en el marco del Programa Educacional de la Oficina de la Fundación Ford para el área andina y el cono sur, se implementaron a partir de la Iniciativa Equidad en el Acceso al Conocimiento en 4 países de América Latina: Colombia, Perú, Chile y Argentina.

Del análisis de esas experiencias surgen particularidades de la región que permiten pensar en modelos de acción para llevar adelante proyectos de innovación. Entre ellas, el abordaje de la subjetividad de docentes y alumnos en términos de sus expectativas, su autoestima y la propensión para el diálogo. Otras líneas de acción coinciden con las propuestas en otras regiones, como ser la premisa de que el cambio debe ser integral y contemplar el ámbito pedagógico y la gestión institucional teniendo en cuenta que transformar sistemas complejos como la escuela requiere de la colaboración interdisciplinaria y del trabajo coordinado entre el mundo de la investigación y el de la acción. También alude a la importancia que debe adjudicarse al espacio y al tiempo para lograr consensos en la comunidad educativa con el propósito de definir objetivos e idear estrategias y recursos para alcanzarlos, y al análisis de los dispositivos de evaluación que permitan realizar ajustes en los diseños. Destaca en su informe una particularidad de la región a tener en cuenta, que es la dificultad para

instalar una dinámica de participación de todos los actores dada la notoria preeminencia del Estado en la toma de decisiones y una cultura de carácter más bien delegativo.

Dadas las características propias de las diferentes culturas escolares, sostiene Neirotti que los modelos educativos deben ser analizados teniendo en cuenta que responden a circunstancias particulares a considerarse en el caso de querer tomarlos como referentes. Los modelos son importantes porque dejan un notable caudal de aprendizajes para que otros puedan emprender transformaciones y deben servir como instrumentos de debate que promuevan la reflexión sobre la búsqueda de caminos que favorezcan cambios en educación. Los modelos, o teorías del cambio, refieren a los supuestos conceptuales que inspiran y ordenan las iniciativas y la relación lógica entre los distintos pasos a desarrollar; contienen una metódica y jerarquizada relación entre medios y fines de acuerdo al contexto, y una descomposición analítica del proceso de intervención; elaboran una reflexión sobre el juego de interacción entre los diversos actores involucrados, teniendo en cuenta sus valores, intereses, representaciones y recursos diferenciados, y toman posición acerca de porqué el camino propuesto es el más apto para comenzar la transformación. También es importante destacar que las teorías de cambio son flexibles conforme a las discusiones que pueden darse durante el transcurso de su implementación tanto en el interior de los equipos como entre éstos y las organizaciones con las cuales se establecieron alianzas. (Neirotti, 2008)

Si bien hay teorías de cambio que alientan a los cambios de tipo multidimensionales y otras que se focalizan en algunos aspectos, los cambios que se generan en un ámbito afectan a los demás, por lo que no es posible presentar modelos acabados más que como tipos ideales para un análisis comparativo. En el estudio presentado por Neirotti se establecen tres frentes de intervención para el análisis: el pedagógico, el de gestión institucional y el de gestión de contexto. El primero incluye mejoras curriculares y estrategias pedagógicas, capacitación docente y producción de materiales educativos. Entre los aspectos de orden institucional se menciona el fortalecimiento de la dirección y toma de decisiones, el trabajo para mejorar el clima institucional, el manejo de los conflictos y la planificación estratégica. En relación a la gestión del contexto, se puede trabajar con la identificación de las condiciones socioeconómicas de los alumnos, la relación con sus familias, la articulación sectorial con otras políticas sociales y la implicación de otros actores de la comunidad. Más allá del carácter multidimensional o focalizado, lo que ahora se prioriza es la perspectiva pedagógica y no la administración de los centros.

Ahora bien, ¿qué condiciones permiten la posibilidad de los centros educativos para llevar adelante sus proyectos de transformación? Neirotti plantea que el alcance de las innovaciones está condicionado por las oportunidades de autonomía que ofrece el sistema educativo nacional, y por las habilidades de los actores para desarrollar, articular y enriquecer los procesos. Los espacios locales con más recursos tienen mayor potencialidad de autonomía que los espacios con menos recursos y la referencia a los recursos no son solo a los económicos, sino al conocimiento, la organización, la institucionalidad, el prestigio o la capacidad de convocatoria. Además no es posible

pensar en espacios locales autosuficientes que prescindan de conexiones con las instancias más abarcadoras. La posibilidad de llevar adelante transformaciones significativas y duraderas depende también de las condiciones que se brindan desde las instancias superiores. El alcance de la acción local es siempre limitado.

Resulta difícil imaginar soluciones a la problemática educativa basadas exclusivamente en reformas impulsadas desde los centros. En este aspecto Neuroti establece la diferencia entre el concepto de incremento de escala y el de incidencia en política. El incremento de escala refiere a la ampliación e intensificación de las estrategias de intervención mientras que el concepto de incidencia en política lo hace en relación a la discusión pública. Las relaciones entre ambos conceptos es directa y se puede pensar en una experiencia local que se amplía y se profundiza haciéndose más notoria en el ámbito público de decisión y ser susceptible de convertirse en modelo para la toma de decisiones públicas, o a la inversa, una experiencia puede cobrar notoriedad pública y luego contar con mejores condiciones para incrementar su escala de intervención. Más allá de cuál sea el recorrido de una transformación planificada, debe incidir en la política para que se generen las condiciones propicias para poner en marcha reformas de carácter sistémico que incluyan innovaciones en el currículum, la evaluación, el desarrollo profesional, las alianzas para el aprendizaje conjunto entre escuelas, instituciones académicas y comunitarias.

Para que los modelos puedan proyectarse deben haberse afianzado de modo tal que sean sostenibles, cuenten con lazos que les aseguren apoyo y sean conocidos por otros a través de la comunicación y la disseminación de la experiencia. Además, sus reglas y su inserción institucional deben estar claramente establecidos y haber ganado reconocimiento, prestigio y legitimación. De todos modos, como se mencionó previamente, más que replicar, se trata de transferir conocimientos, hacer conocer hallazgos y ofrecer aprendizajes sistematizados con el propósito de reinventar experiencias en otros escenarios. (Neuroti, 2008)

2.3 LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN

Neirotti (2008) plantea que las innovaciones educativas son procesos complejos y es necesario que los actores involucrados den forma a un nuevo estilo de gestión y produzcan una transformación de las prácticas institucionales cotidianas. Además de los recursos y las prácticas hay que considerar los supuestos que existen por detrás de esos recursos y esas prácticas como el grado de internalización que existe y el nivel de compromiso. Para que los cambios sean efectivos y aseguren un proceso continuo de transformaciones es necesario instalar una cultura de la evaluación en tanto actividad sistemática de reflexión, entendimiento entre actores diversos y recomendación de nuevos caminos de acción.

En su libro acerca de la evaluación de impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza, Baker (2000) define la evaluación global como una evaluación que incluye la supervisión, la evaluación de los procesos, la evaluación de costo – beneficio, y la evaluación de impacto. La evaluación de los procesos se relaciona con la forma en que funciona el programa establecido y se centra en los problemas de la entrega de servicios mientras que la evaluación de costos beneficios estima los costos en relación a los usos de los recursos, (monetarios o no) y los beneficios que produce el programa. La evaluación de impacto tiene por objeto determinar en forma más general si el programa produjo los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones y si esos efectos son atribuibles al programa. Además, permite examinar consecuencias no previstas en los beneficiarios, sean estas positivas o negativas.

La sistematización de experiencias que resultaron exitosas, así como aquellas que presentaron dificultades en términos de los objetivos planteados, permiten mejorar y corregir programas. La información que provee el análisis y la evaluación de un proyecto, orienta y enriquece la toma de decisiones y es importante destacar su importancia como práctica necesaria para el aprendizaje y evitar así la percepción de la evaluación como amenaza.

En el caso de Jesuitas Educación y el proyecto Horitzo 2020, la transformación educativa se diseñó con la decisión de medir el impacto de su propósito y con la voluntad de aprender en un constante ciclo de acción y reflexión. Según Baker, para asegurar rigor metodológico, una evaluación de impacto debe estimar el escenario contrafactual, es decir, estimar lo que habría ocurrido si el proyecto nunca se hubiera realizado. Para determinar el escenario contrafactuales es preciso establecer grupos de comparación o control que luego se comparen con el grupo de tratamiento, que es el grupo que participa del programa diseñado. Esta metodología de diseño experimental, conocida también como aleatorización, es una de las más sólidas ya que crea grupos de tratamiento y de control comparables que son estadísticamente equivalentes entre sí.

El capítulo siguiente aborda de modo específico el proceso de evaluación desarrollado en la experiencia de cambio de Jesuitas Educación en tanto la propuesta estuvo acompañada de formas de monitoreo y evaluación tanto interna como externa para revisar en diferentes momentos el desarrollo de dicho cambio en el plano institucional y en los procesos de trabajo de los diferentes actores de las escuelas involucradas.

CAPÍTULO 3: JESUITAS EDUCACIÓN Y EL DISEÑO DE HORIZO 2020.

En este capítulo se presenta el modelo desarrollado por Jesuitas Educación en Barcelona, se describe la historia de la fundación y el análisis a partir del cual surge con fuerza la propuesta de transformación. Se caracterizan los marcos generales del proyecto, el modelo teórico que sustenta la propuesta y los submodelos que contemplan la diversidad de variables para la transformación. Finalmente, se describe el proceso a través del cual se fue dando forma a la experiencia piloto de la NEI y se caracterizan los nueve dispositivos creados para comenzar a instalar nuevas prácticas escolares que contemplen la centralidad del alumno en las experiencias de aprendizaje.

3.1 LA FUNDACIÓN DESDE SUS INICIOS

Ignacio de Loyola fundó la Compañía de Jesús en 1540 como una orden religiosa moderna para la evangelización con vocación universal caracterizada por la creación de centros autónomos en su funcionamiento y autosuficientes económicamente. Los lineamientos en torno al funcionamiento de los centros así como el tipo de educación en el que ellos se impartiría quedaron registrados en 1599 en la Ratio Studiorum RS: el primer documento moderno que establecía un currículo organizado de manera transnacional, una metodología pedagógica y una organización escolar determinada para sus centros. Sin embargo, a finales del siglo XIX, la formación de los Estados nacionales y el establecimiento de las legislaciones educativas y los currículos oficiales resultaron en la pérdida de vigencia de la RS. Por ello se decidió crear una comisión encargada de elaborar un nuevo documento que sirviera para dar una visión común a los centros Educadores de la Compañía de Jesús. Dicha comisión revisó y repensó el modelo Ignaciano a la luz de los cambios socioculturales observables y esta revisión dio inicio a un recorrido que permitió preparar el terreno para la concreción del nuevo modelo.

En 1986 la Compañía publicó “Características de la Educación en la compañía de Jesús” y en 1993, “Pedagogía Ignaciana, un planteamiento práctico” como propuestas concretas para transmitir los valores ignacianos de manera eficaz. A partir de la década de 1990 las escuelas jesuitas de Cataluña comenzaron a dar pasos decididos a colaborar entre ellos, convocándose a encuentros anuales para pensar acciones relacionadas con la formación permanente y con la formación de maestros y profesores como tutores. Entre 1999 y 2000, a partir de la reflexión en torno a tres preguntas guía, los directores de los centros y otros miembros del entorno educativo de la compañía redactaron la Misión, los Estatutos y la Carta Fundamental de la Compañía.

Las preguntas guías que se formularon para identificar las prioridades que estructurarían el modelo fueron: ¿Qué queremos hacer? ¿Qué sabemos hacer? y ¿Qué se espera que hagamos? Así, acordaron la profundización de la dimensión evangelizadora de las escuelas, el desarrollo de la vocación educativa y el avance hacia un estilo educativo y didáctico propio.

La globalización se presentó como oportunidad para actualizar las escuelas de la compañía y en el año 2000 se creó la Fundación Jesuita Educación (JE) que definió el estilo propio para evangelizar y desarrollar la vocación educativa centrada en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje (PEA), preparando el terreno para lo que sería el proyecto de innovación educativa. JE se propuso alentar la constitución de las escuelas jesuitas como una red de escuelas con un objetivo en común.

3.2 EL MODELO EDUCATIVO JESUITAS EDUCACIÓN (MEJE)

El Modelo Educativo Jesuitas Educación surgió con fuerza frente a la persistencia de un formato escolar instalado dentro de los márgenes de referencia de un modelo social que se ha transformado. En su análisis, comparan la sociedad del siglo XX con la del siglo XXI y al identificar los importantes cambios en relación a la organización social, los movimientos sociales, el rol del Estado y la circulación de la información, se propusieron diseñar un modelo educativo que pueda formar a sus alumnos para que se desarrollen en este nuevo contexto.

El formato que se buscó desplazar es el de una estructura rígida, en la que los profesores ocupan un lugar central y piden a alumnos pasivos y obedientes, que incorporen intelectualmente contenidos fragmentados. JE describe la escuela moderna es su afinidad con la maquinaria de la modernidad y propone reemplazar un modelo de producción en el que las máquinas tienen una posición dominante, por un modelo de la experiencia en el que son las personas quienes tienen un papel irremplazable. Esto implica alejarse de las jerarquías, la uniformización, el orden, el silencio, el cálculo, la memoria, el individualismo y la competición.

El MEJE instala al alumno en el centro para acompañarlo en la realización de su proyecto vital. Para ello, se reorganizan y gestionan todos los recursos con los que cuenta la organización para ponerlos al servicio de la educación. En relación al financiamiento, los centros revisan métodos y comprometen a las familias como corresponsables, promueven la solidaridad económica a través de la creación de un fondo de inversión en red y los aportes de cada centro a los gastos comunes. En términos del proyecto pedagógico, si bien las normativas estatales implican condicionamientos relativos a la cantidad de horas por asignaturas o pruebas finales estandarizadas no interviene en la definición del proyecto pedagógico del centro, que se ampara en la identidad institucional y libertad de enseñanza. (Ochoa, 2015)

Desde una mirada que entiende un sistema como una relación estructurada de procesos complejos, quienes lideran el proyecto deben asegurar la coherencia de cada uno de los ámbitos en los que la organización tiene que actuar, atender los requerimientos de cada uno de los roles que se asumen e implementar protocolos para la toma de decisiones. Para ello, proponen dejar de lado la noción del trabajo individual como garante del éxito para alentar el trabajo en equipo: no solo entre los alumnos o entre los docentes, sino también entre directivos y equipos de investigación para sistematizar prácticas, evaluarlas y establecer conclusiones.

3.3 LOS PRIMEROS PASOS

El modelo innovador y disruptivo de JE se enmarca dentro del proyecto de misión evangelizadora jesuita de hacer escuela y promover “un estilo de educación que incorpore los valores evangélicos que se basan en la acogida, el conocimiento y el acompañamiento de las personas con el propósito de que adquieran los aprendizajes adecuados para convertirse en personas Competentes, Conscientes, Compasivas y Comprometidas.” La figura de Jesús recorre todos los marcos que estructuran el proyecto así como la invitación a desarrollar al máximo la capacidad para amar y servir a los demás.

A partir de esta premisa que estructura el marco general del proyecto, se definió un Ecosistema de Seminarios, un dispositivo generado para reflexionar, analizar y debatir acerca de los cambios necesarios para avanzar en un proceso de transformación sistémica que contemple todas las variables que se entrelazan en un proyecto educativo cuyo foco es la formación de “personas integrales capaces de convivir y construir una sociedad más justa”.

Una de las conclusiones a las que se arribó en dichos encuentros fue que si bien desde hacía 1500 años el propósito Jesuita había sido el de formar personas Conscientes, Compasivas, Competentes y Comprometidas, el contexto actual demandaba añadir nuevos aspectos, entre ellos la formación de personas globales con conocimiento de varios idiomas, personas multiculturales, sistémicas y digitales, personas autónomas, capaces de trabajar colaborativamente en red y de conducir sus propias vidas en una realidad compleja.

En la propuesta se ha planteado que para poder acompañar a los alumnos en su formación integral, no bastaba con la sola modificación de algunos aspectos, sino que era necesario renovar la concepción central de la educación para adaptarse al nuevo paradigma sociocultural. En este sentido, la propuesta de JE para la transformación educativa fue la de una transformación sistémica y disruptiva que repensara todas las variables que conformaban el proyecto. Entre ellas, los roles de todos los miembros de la comunidad educativa, la organización y la estructura de sus horarios, la configuración de los espacios y del mobiliario, los materiales didácticos, las asignaturas y los

departamentos. También surgió la necesidad de flexibilizar los modelos mentales actuales replanteando la noción de inteligencia y redefiniendo los conocimientos que debe adquirir la población que asiste a los centros. Cabe destacar que se hizo explícita la importancia de avanzar en esta transformación con convicción, pero con permiso para equivocarse y reajustar propuestas, ya que se estableció que para JE “es la experiencia lo que permite avanzar”.

JE definió un primer plan plurianual 2001 – 2004 para compartir prioridades y objetivos entre los que se destacaba la necesidad de dar identidad a la red y la construcción de un modelo de financiamiento. Dado que el trabajo en red implica mucho más que poner a trabajar a las escuelas juntas, era necesario trabajar en la identidad de los centros y para ello se tomaron decisiones en torno a la construcción de aspectos simbólicos y estructurales: se elaboró un lenguaje común para acompañar el nuevo modelo y dotar a los miembros de la red de un vocabulario específico que diera cuenta de las particularidades del proyecto; se formó a los miembros de la comunidad en su interioridad y su espiritualidad para alentar sus proyectos vitales y se elaboró un modelo pastoral unificado del que participaron actores laicos; se trabajó en el desarrollo de las habilidades de liderazgo de los equipos directivos y como parte de la gran apuesta tecnológica se desarrolló un sistema interno de red, la intranet, para propiciar el trabajo en equipo y la comunicación y vincular a todos los miembros de la comunidad educativa. En el plano económico, dado que las escuelas de la red JE pertenecen al tipo de gestión de colegios concertados⁷, el Estado aporta aproximadamente el sesenta y seis por ciento del gasto de los centros, y el resto se cubre mediante cuotas de los padres y financiamiento autogestionados para el cual se creó una red de servicios para todas las escuelas y un fondo de inversión para el que se promovió la aportación diferenciada de cada uno de los centros de la red según su nivel socioeconómico. (Ochoa, 2015)

⁷ En el área de Barcelona, hay **tres tipos de centros educativos**:

- **Escuelas públicas.** Son de titularidad pública; en Barcelona son o de la Generalitat de Catalunya o del Ayuntamiento de Barcelona. Su plan de estudios es aprobado por las autoridades educativas locales, y son gratuitas y laicas.
- **Escuelas privadas subvencionadas por el Estado (escuela concertada).** Estas escuelas son de propiedad y gestión privadas, y pueden ser laicas o no. La matrícula está subvencionada por el Gobierno, pero el resto de gastos fuera del ámbito de la educación obligatoria corre a cargo de los padres de forma voluntaria. El plan de estudios también es aprobado por las autoridades educativas locales y sigue el proceso de matriculación oficial de las escuelas públicas.
- **Escuelas privadas.** Mientras que el plan de estudios (objetivos, contenidos, métodos didácticos y criterios de evaluación, etc.) lo debe aprobar las autoridades educativas, estas escuelas no reciben subvenciones y todo el costo de la enseñanza corre a cargo de las familias.

Entre el 30 de junio y el 6 de julio de 2005 se llevó adelante un Congreso de Pedagogía Ignaciana que contó con la participación de más de seiscientos participantes, maestros y profesores, que prepararon y presentaron ponencias sobre estrategias de aprendizaje, la formación en valores y la formación permanente para reflexionar juntos sobre los cambios que eran necesarios introducir para afrontar los retos que la sociedad planteaba. El congreso, que reforzó en la comunidad educativa el sentimiento de red y de identidad con JE, concluyó con un decálogo que preparó el ámbito pedagógico para el plan estratégico 2008 – 2012 para las escuelas de la Compañía. Además se designó un responsable de pedagogía y formación para dar continuidad al trabajo pedagógico propuesto y se constituyó un equipo abocado a pensar y trabajar en red para crear las condiciones que permitan que las nuevas iniciativas se sostengan y no queden anuladas por limitaciones estructurales, organizativas o económicas.

Los equipos directivos comenzaron a trabajar juntos y aumentaron la frecuencia de sus encuentros, pasando del encuentro anual a cuatro sesiones de día entero para acordar líneas de trabajo. Durante esos encuentros diseñaron Proyectos Tractores⁸ con el fin de propiciar la transformación de las personas y la cultura de la organización. En 2009 se reformuló el objetivo de la red: “Avanzar hacia una profunda transformación de la educación que mediante la innovación metodológica, la incorporación de las TIC en el aula y el empoderamiento y potenciación de los educadores y su tarea, responda a los retos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI explicitando además, nuestros valores de espiritualidad y compromiso social” y en 2011 se pusieron en marcha los Proyectos Tractores.

Para impulsar el sentimiento de identidad, se incorporó al calendario de la red el día de la Canonización de San Ignacio que se festeja con una gran celebración en todas las escuelas y con el propósito de acompañar esa sensación de pertenencia, se pensó además en la red como corporación para lo que se diseñaron logos y una gráfica y tipografía distintivas. Desde el ámbito legal, se creó jurídicamente La Nueva Estructura en Red, lo cual instituyó la condición de los empleados como empleados de la estructura y no de una escuela en particular.

El ecosistema de seminarios se mantuvo, y los directivos participaron de más encuentros destinados a normalizar las competencias directivas y a desarrollar las capacidades de liderazgo. Se estableció una dirección de RRHH y se designaron un director y un gerente para cada uno de los centros y a partir de 2012 se llevaron adelante otras medidas tendientes a la reflexión y al trabajo en conjunto de miembros de la comunidad educativa y con actores del campo de la educación externos a la institución con el objetivo de dar forma al plan estratégico enunciado como HORITZO2020.

En primer lugar se realizó una convocatoria a voluntarios que quisieran participar del proceso de transformación. Ciento cuarenta y cuatro Agentes Impulsores de la Participación, AIP, se dieron cita el 28 de septiembre de 2012 en una jornada

⁸ Entre ellos, Radionet, Lego PIX, Smartphones, 24/7, las huertas escolares y los DITS. (Ver Cuadernillo para la transformación 2)

intensa de trabajo. Estos ciento cuarenta y cuatro agentes fueron los encargados de difundir, motivar, animar e invitar a docentes, padres y madres a aportar sus ideas en una serie de encuentros en las que a partir de la modalidad de trabajo de lluvia de ideas, se buscó propiciar espacios para la participación activa: Así entre el 15 de octubre de 2012 y el 15 de febrero de 2013, se llevaron adelante ciento veinte Unidades Básicas de Participación, UBP, destinadas a empezar a dar forma a la escuela soñada- Estos encuentros, sistemáticamente planificados y gamificados, estructurados en sesiones de dos horas, resultaron en la generación de once mil quinientas doce propuestas aportadas por mil cuatrocientos cuarenta y cuatro voluntarios. También se realizaron encuentros con agentes externos a Jesuitas Educación de los que participaron educadores, empresarios, pedagogos, emprendedores sociales, y especialistas en psicología. Los alumnos también fueron convocados a participar de estas lluvias de ideas: entre el 15 de noviembre de 2012 y el 15 de marzo de 2013 se organizaron, cuatrocientos catorce Actividades de Participación del Alumnado, APA, con alumnos desde el nivel inicial hasta los del bachillerato.

De todos estos encuentros surgieron más de once mil ideas que se centralizaron y se cargaron en una base de datos agrupadas en torno a los seis ámbitos de trabajo sobre los que se habían propuesto pensar a los participantes:

1. Método y contenido en valores
2. Alumnos y profesorado
3. Espacios educativos
4. Tiempo y organización
5. Tecnología y recursos
6. Familia y entorno

Todas estas actividades fueron registradas en diversos formatos con el fin de dar a conocer dentro y fuera de la comunidad este movimiento por el cambio: se publicó un libro, un periódico, se diseñó una plataforma digital y se montó una exposición. De las más de once mil ideas y propuestas, se elaboró un documento con diecisiete ideas clave que se estructuraron en base a los cuatro pilares del proyecto: la educación de personas integrales, la construcción de una sociedad justa, la vida interior y la espiritualidad y la figura de Jesús. El 5 de julio de 2013, se proclamó el Horitzo2020 a la comunidad.

3.4 EL PROYECTO HORITZO2020

La elaboración del marco teórico para el proyecto de transformación educativa buscó superar una fase meramente intuitiva y creativa respecto al tipo de escuela

deseada para avanzar hacia una pedagogía basada en la evidencia. Los conceptos centrales del modelo surgen de las aportaciones de filósofos y pedagogos que definen maneras de comprender la educación inclusive de manera divergente, de modo que se combinaron aportes de diferente cuño, incluso con una cuota importante de eclecticismo: la enseñanza debe planificarse según conductas observables y evaluables (Skinner), hay que considerar los procesos adaptativos de asimilación y acomodación y el tránsito del desequilibrio al equilibrio (Piaget), hay que atender la zona de desarrollo próximo en la cual el acompañamiento de un adulto permite la realización de tareas (Vigotski), el aprendizaje debe realizarse a partir del descubrimiento (Brunner), la implicación afectiva alienta el aprendizaje en relación a las experiencias, los hechos y los objetos, (Ausubel), es importante la presencia de un mediador que provea estímulos, los agrupe e intente corregir funciones cognitivas deficientes (Feuerstein), el sujeto es un procesador activo a través del registro, la organización y el almacenamiento de información (Gagné). La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, y las aportaciones de la neurociencia respecto al desarrollo del cerebro en cada periodo etario en relación a las funciones cognitivas son incorporadas al modelo que se completa con la formación de la persona según los valores evangélicos.

Para poder poner en práctica el modelo, se construyeron tres submodelos que atendieran la diversidad de variables contempladas en el proceso integral de transformación: El modelo de Enseñanza Aprendizaje, MENA; el modelo estratégico de gestión MEG; y el modelo de cambio de los espacios físicos, MCEFE.

El submodelo MENA (Modelo de Enseñanza Aprendizaje) surge como resultado de los encuentros llevados a cabo en los seminarios de Liderazgo Pedagógico, LIPE. En ellos los directores de los centros trabajaron en conjunto para revisar la RS y la historia educativa del siglo XX haciendo foco en la ley General de Educación de 1970 y concluyendo entre otras cuestiones que si bien la misión tradicional de la educación era que los profesores enseñen conceptos, esta debiera ser que todos los alumnos aprendan conceptos, procedimientos, valores, competencias, y puedan desarrollar su proyecto vital, para lo cual es preciso promover la espiritualidad y hallar a Jesús. Establecieron de este modo cuatro pilares del MENA y a las cuatro C originarias en relación a la formación de las personas Conscientes, Compasivas, Competentes y Comprometidas, se agrega una quinta C: La de la creatividad, el desarrollo de la imaginación, las emociones, la expresión, la búsqueda de visiones alternativas, y el pensamiento lateral.

Los cuatro pilares del Modelo de Enseñanza Aprendizaje establecen:

1. La reestructuración del espacio, los tiempo, los recursos, la agrupación de los alumnos y los roles docentes: se acordó la creación de espacios amplios para albergar grupos de cincuenta o sesenta alumnos acompañados por equipos de seis docentes que entran al aula de a tres y se organizan en roles rotativos. También se establecieron nuevas unidades de organización del tiempo planteadas en términos de días y semanas, se incorporaron recursos digitales individuales y grupales y se promovió el trabajo en equipos.

2. La reelaboración de contenidos, metodologías y disposición de los docentes: Se estableció la priorización de contenidos para poder trabajar otros aspectos vinculados a los valores como ser la reflexión, el respeto, la responsabilidad y a las competencias básicas de comprensión lectora, expresión oral y escrita, resolución de problemas, habilidades digitales e interioridad; el trabajo por proyectos materializa las ideas pedagógicas y la evaluación sobre las propias prácticas adquiere un rol central; los docentes deben formarse y desaprender antiguas inercias para dinamizar los proyectos y acompañar a los alumnos
3. Las relaciones entre contenidos, alumnos y profesores: Respecto a las propuestas de clase, los docentes presentan los retos y acompañan a los alumnos a través de las diferentes etapas para la realización de los proyectos y diseño de productos finales atendiendo a la diversidad de los grupos
4. La reformulación de los vínculos entre familia, escuela y alumnos: Las familias son invitadas a participar activamente del proyecto a través de las aportaciones de ideas, las propuestas de recursos y para que realicen sugerencias sobre los aprendizajes de sus hijos.

El submodelo MEG (Modelo Estratégico de Gestión) refiere al organigrama establecido para acompañar las propuestas en los diferentes centros. El modelo JE nuclea a ocho escuelas que trabajan en red y el organigrama de conducción contempla la presencia de un director general, gerentes de centro en escuelas grandes, jefes de gestión en escuelas chicas, y técnicos de gestión como apoyo a los docentes. El modelo busca integrar la gestión en la educación y la figura del gerente de centro, quien trabaja en equipo con los docentes y tiene como objetivo liberar a los directivos de las tareas de gestión para que puedan dedicarse en un ochenta por ciento a las tareas pedagógicas. El MEG se pone al servicio de la tarea docente para ganar eficacia, eficiencia y sostenibilidad de la gestión.

El submodelo MCEFE (Modelo de Cambio del Espacio Físico de las Escuelas) surge a partir de las investigaciones que dan cuenta de la importancia que adquiere la arquitectura escolar, el diseño, la distribución del espacio y el tipo de mobiliario, en las posibilidades metodológicas, de modo que los cambios en el espacio físico acompañan el cambio del modelo educativo. Los nuevos espacios creados para JE son pensados para favorecer la acción, la interacción y la convivencia y son polivalentes, estimulantes, alegres, seguros, adaptables y convertibles para funcionar como foro de diálogo y centro de planificación. Se tuvieron en cuenta para su diseño aspectos relativos al color, la iluminación, el aire, el agua, la acústica, la tecnología, el uso de

pizarras, y los cierres transparentes para todos los espacios de la escuela: los accesos, las aulas, la capilla, las ágoras, los patios y el comedor. Para llevar adelante el proyecto de transformación de los espacios se eligió y se contrató un estudio de arquitectura que trabajó de manera interdisciplinaria en el diseño con los docentes, los directores, los gestores y las familias. Además se contó con el apoyo de inspectores municipales quienes además intervinieron en aspectos administrativos y de seguridad. Para solventar todos los gastos, se utilizó dinero que se había ahorrado desde 2009 y se creó un servicio de mantenimiento en red, lo cual permitió disminuir los costos que se realizaron, de manera escalonada a partir de 2013. El primer año se transformaron 720 m², en 2014, 5.800 m² y en 2015, 7004 m².

3.5 LAS DOS EXPERIENCIAS PILOTO

Las dos primeras experiencias piloto que se diseñaron teniendo en cuenta los marcos definidos por JE, fueron la NEI (Nueva Etapa Intermedia para el periodo 2014 - 2016) y el MOPI⁹, (Modelo Pedagógico de la Etapa Inicial). La NEI establece un unidad psicopedagógica e incorpora grupos que van desde el 5° de la primaria hasta el 2° del ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) teniendo en cuenta que al finalizar 4°, los alumnos ya han concluido sus procesos de adquisición de lectoescritura y de operaciones matemáticas elementales y que a partir de los 14 años comienza el pensamiento abstracto. La NEI se implementó en los tres establecimientos que se postularon para iniciar la experiencia piloto, incluyendo un total de seiscientos quince alumnos.

Cabe destacar que este nivel educativo fue creado por JE, y no es parte de la ley de España, (LOMCE: ley orgánica para la mejora de la calidad educativa de España). Sin embargo, está plenamente integrado a la legalidad educativa del país y es supervisado por los inspectores educativos correspondientes. El equipo de trabajo de Horitzo202 tradujo su modelo escolar a los requerimientos oficiales estipulados respetando la cantidad de horas de clase y los contenidos a presentar en cada proyecto. Así, las calificaciones y certificaciones tiene idéntica validez a los oficiales, con lo cual pueden acreditar sus trayectorias escolares en caso de tener que cambiar de escuela. (Ochoa, 2015)

Ambas experiencias pilotos fueron lideradas por un director que coordinó las experiencias en los diferentes centros. Además se designó al Centro de Tecnología

⁹ El MOPI, diseñado para los niños entre 0 a 6 años, contempla la etapa fundamental en el desarrollo de las personas dada la plasticidad de su cerebro para asentar las bases que servirán para el desarrollo de sus inteligencias y se abrió en cuatro centros con un total de ochocientos cuarenta alumnos y más de cien tutores.

Ituarte (CETEI) como supervisor y se firmó un convenio de colaboración estratégica con la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Ramón Llull.

En noviembre de 2013 se realizó una convocatoria interna a todos los docentes de la red que quisieran participar de las experiencias piloto. De los ciento veinticuatro voluntarios se seleccionaron treinta y tres en función de sus trayectorias individuales para que participen del Programa de Incorporación a la Experiencia Piloto PIEP, que consistió en bloques de trabajo que los convocó a un total de cuatrocientos cincuenta horas de formación. Las primeras nueve semanas los docentes fueron reemplazados en sus clases para poder instalarse en régimen residencial en un monasterio y luego en el CETEI. Durante ese periodo se trabajaron aspectos espirituales vinculados con el modelo de enseñanza aprendizaje, la neurociencia, el juego y con la pedagogía por proyectos. Los dos últimos bloques fueron destinados a la construcción de proyectos: El resultado fue la elaboración de cuarenta y cinco proyectos y cincuenta unidades didácticas. Cada proyecto parte de un centro de interés cercano a los alumnos, promueve el trabajo por competencias, permite integrar contenidos nuevos, se llevan a cabo de manera intensiva, se orientan a la generación de una producción final concreta, se secuencian en fases, se desarrollan en base a una metodología de aprendizaje por descubrimiento, incorporan las TIC y evalúan las competencias desarrolladas y los contenidos trabajados.

En cuanto a la comunicación de la propuesta, se convocaron a las familias a sesiones de coaching familiar para aquellos que deseaban profundizar sus conocimientos sobre la educación integral y se lanzó una campaña informativa a través de periódicos y publicaciones online. Además, en 2014 los alumnos que se iniciaron en la NEI recibieron el comic “Ni te imaginas lo que está a punto de pasar...” , elaborado especialmente para prepararlos para el gran cambio. Para complementar la información, se publicaron los cuadernillos que fueron dando cuenta de todo el proceso previo a la inauguración de la NEI.

3.6 LA NUEVA ETAPA INTERMEDIA NEI.

Como se mencionó anteriormente, la NEI se instituyó como proyecto para repositonar el saber escolar a partir de la búsqueda de alternativas que permitieran adaptar la institución educativa a un mundo en transformación. Se hizo foco en el alumno como centro de la propuesta y se estableció la modalidad de aprendizaje basado en proyectos. Se contemplaron además otras variables en función de los impactos que se buscaban generar en los alumnos que participarían de la experiencia, como ser los alcances de la evaluación, la relación con las familias, la importancia de los espacios flexibles y la conformación de nuevos reagrupamientos. Cada una de las decisiones fue tomada con el objetivo de brindar condiciones y oportunidades que impacten en el

proyecto vital de cada alumno y contribuir así a la formación de personas Conscientes, Comprometidos, Creativos, Compasivos y Competentes (Las cinco Cs). Cada una de estas características fue desglosada en pautas observables que dieran cuenta de sus implicancias y se crearon nueve dispositivos (o Actividades Esenciales) a través de los cuales generar los impactos deseados.

Se construyó un modelo teórico que fue ordenando la transformación a partir de la definición de La Misión, los Recursos con los que cuentan, las Actividades a proponer y los Resultados e Impactos buscados. Esta herramienta, MIRARI, (cuyas iniciales refieren a los elementos a desarrollar) permite vincular los objetivos esperados con las actividades desarrolladas. Cada dispositivo es enunciado en función de las premisas que lo validan, las evidencias que lo respaldan y las asunciones que se establecen. Se especifica además, para cada uno, el objetivo en términos de impactos, los recursos necesarios y los factores externos a tener en cuenta. Los nueve dispositivos creados fueron:

1. **Acompañamiento alumnado:** Con este dispositivo se busca promover el autoconocimiento y ayudar con la gestión de conflictos y la superación de dificultades. Para ello, se acuerdan entrevistas tutoriales con alumnos y familias, encuentros con alumnos para realizar evaluaciones de proyectos, stops trimestrales, feedback sobre las calificaciones, atenciones inmediatas y actividades de acompañamiento en las salidas y convivencias.
2. **Aprendizaje cooperativo:** Se proponen actividades que propician la cohesión de grupo, el uso y autorregulación de estructuras cooperativas y el trabajo por roles, partiendo del reconocimiento que el aprendizaje entre iguales es más significativo, que el error es instrumento de aprendizaje, que las interacciones entre los alumnos mejoran sus habilidades sociales y que trabajar por roles permite participar y genera actitudes colaborativas, para alentar estos aprendizajes
3. **Docencia compartida:** La codocencia es otro de los cambios que se proponen a partir de la ampliación de los cursos en grupos de cincuenta o sesenta alumnos. Los alumnos son acompañados por equipos de tres docentes que trabajan en simultáneo para orientar y guiar las diferentes etapas del trabajo por proyectos.
4. **Aprendizaje significativo y competencial:** Para que el aprendizaje sea significativo y competencial, se proponen actividades grupales que parten de retos o desafíos e implican la construcción de productos y de la evaluación de los procesos llevados adelante para alcanzar los fines propuestos. Los contextos significativos permiten que el estudiante comprenda y fije los aprendizajes y el aprendizaje competencial facilita la transferencia a otros contextos y situaciones y hace que sea más duradero. Además, el uso de destrezas y rutinas de pensamiento ayuda a pensar eficazmente y la metacognición ayuda a los procesos de transferencia.
5. **Inicio y final de semana:** El dispositivo Inicio y fin de semana se funda en que centrar los objetivos mejora los aprendizajes, revisar lo que se ha hecho ayuda a fijarlos

y permite reformular o reenfocar el siguiente paso. El inicio y final de semana afianza la creencia de que el aprendizaje no es una actividad aislada y para ello, al inicio de la semana se identifican los objetivos para dicha unidad de tiempo, las estrategias y los resultados que se esperan alcanzar. Al final de la semana, se revisa la consecución de los objetivos, se revive el cómo se aprendió y se recogen propuestas para completar a lo largo de la siguiente semana. Este es el dispositivo específico que se analiza en el próximo capítulo.

6. Inicio y final del día: Con este dispositivo se busca crear hábitos a partir de prácticas sistemáticas que vayan forjando una forma de ser. Se inicia con diez minutos al comenzar el día y se cierra con diez minutos al finalizar la jornada. Durante estos momentos los alumnos pueden explicitar en voz alta lo que piensan y sienten, y también ir escribiendo en sus libretas de proyecto vital.

7. Libreta del proyecto vital: Esta propuesta surge a partir de la idea de que escribir ayuda a poner en palabra, a conceptualizar el pensamiento, reflexionar y a conocerse más y mejor y que releer mejora el meta aprendizaje. Así, la libreta del proyecto vital se convierte en instrumento de escritura y lectura guiada y libre para promover dichas habilidades.

8. Proyecto crea: Propone a los alumnos llevar adelante sus propios proyectos a partir del ámbito de sus preferencias. Dicho proyecto requiere de la aportación de ideas y definición colaborativa del objeto de creación, la planificación, elaboración, presentación y comunicación del proyecto. Dar oportunidad al alumno de escoger ámbitos de interés favorece su autoconocimiento. El dispositivo tiene como premisa que cuando hay elección y comunicación, se incrementa la implicación, el sentido y el significado del aprendizaje, que compartir nuestro capital social nos hace ser un equipo de alto rendimiento y que trabajar libremente con otros nos da la oportunidad de desarrollar habilidades interpersonales.

9. Proyecto lector: Se busca a través del mismo estimular e incrementar el interés por la lectura y para hacerlo se parte de la idea de que si los alumnos tienen libertad para elegir sus lecturas leerán más, les gustará más, y si comentan y comparten lo que leen querrán leer más. También se considera que al haber diferentes niveles de lectura hace falta crear itinerarios. Para promover la lectura, se imparten sesiones de comprensión lectora, sesiones de placer por la lectura, lectura en casa y visitas a bibliotecas.

Cada uno de los nueve dispositivos ha sido pensado para acompañar a los alumnos en los procesos de incorporación e internalización de habilidades y modalidades de trabajo que impacten en su proyecto de vida, en su capacidad de autoconocimiento, en la relación con sus pares, y consigo mismos. Una las decisiones centrales en relación a la puesta en práctica de estos dispositivos giró en torno a la definición del currículum, priorizando contenidos esenciales de lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, tecnología, arte y religión. Esta priorización se realizó

teniendo en cuenta los tres principios que establece David Perkins en su libro *La escuela inteligente*: la posibilidad de retener contenidos, comprenderlos y utilizarlos. De acuerdo a estos principios se establecieron sólo los contenidos de cada área que pudieran ser memorizados, interpretados y utilizados en diferentes contextos.

Estos contenidos, son presentados a los alumnos a través de proyectos globalizadores que integran las diferentes asignaturas y plantean desafíos para que ellos investiguen, cooperen, reflexionen y generen un producto final. Las diferentes etapas de los proyectos van quedando registradas en portfolios digitales individuales y colectivos que permiten que alumnos y docentes puedan realizar un seguimiento sobre ellos. Los proyectos integran las siguientes disciplinas: catalán, castellano, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación visual y plástica, educación física, música, religión, inglés. Cada proyecto se presenta a los alumnos en un formato de guía de trabajo y contiene en la primera página los objetivos del mismo. A medida que se desarrolla el proyecto, los alumnos se autoevalúan y evalúan a sus compañeros, y los docentes realizan un seguimiento trimestral sobre el progreso de cada alumno. Durante el primer año se llevaron adelante ocho proyectos de dos o tres semanas de duración cada uno, que ocuparon entre el cincuenta y sesenta por ciento de los encuentros semanales. El tiempo restante ha sido dedicado a sesiones de trabajo en otras áreas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DEL NUEVO MODELO DE CLASE A PARTIR DEL DISPOSITIVO INICIO Y FIN DE SEMANA.

El siguiente capítulo presenta la investigación de campo realizada por un equipo de Flacso bajo la dirección de la Dra. Sandra Ziegler y del que he formado parte para evaluar los impactos definidos en la experiencia NEI a partir de un pedido de Jesuitas Educación. La investigación se realizó en torno a uno de los nueve dispositivos implementados en la NEI, “Inicio y fin de semana”, y tuvo como objetivo analizar sus impactos en los modos en los que los alumnos concebían y evaluaban sus procesos de aprendizaje. La investigación permitió además comparar dichas concepciones con las que sostenían los alumnos que no habían participado de la experiencia piloto dado que la experiencia de la NEI convivió temporalmente con otras escuelas de la red que mantuvieron el modelo tradicional de educación. Es decir que se ha podido realizar la investigación trabajando con un grupo de intervención (de ahora en más NEI, y uno de comparación (con alumnos de la escuela PSC).¹⁰

4.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar adelante esta investigación que se realizó desde Buenos Aires con la colaboración de docentes de las instituciones de la red Jesuita en Barcelona, se optó por una metodología de corte cualitativo con el objetivo de obtener información de fuentes primarias que permitan conocer los modos en que los alumnos describen o interpretan sus procesos de aprendizaje. Se definió como unidad de análisis al conjunto de alumnos de la red JE de 2do año de ESO y el análisis procuró relevar una serie de tendencias sin pretensión de proyecciones que tengan criterio de representatividad sobre un universo más amplio mas allá de los casos investigados.

Para explorar los impactos del dispositivo seleccionado, se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos que permitiesen escuchar la voz de los alumnos para analizar sus relatos e identificar en ellos el desarrollo de habilidades que se pudiesen atribuir a la implementación del dispositivo “Inicio y fin de semana”. El desafío ha sido elaborar instrumentos que permitan conocer habilidades y no contenidos puntuales derivados de una planificación curricular.

Ambos instrumentos fueron aplicados durante el mismo lapso de tiempo en muestras no representativas de alumnos seleccionados al azar por cada una de las dos instituciones participantes, de las cuales solo una había implementado el proyecto de transformación. Se elaboraron 3 preguntas semi-estructuradas que se desarrollaron en un focus group con estudiantes, que fue moderado por un docente de la institución, y 4

¹⁰ Los nombres de las escuelas mencionadas no se corresponden con las denominaciones reales de las instituciones donde se realizó la investigación, para resguardar su anonimato.

preguntas abiertas que se incluyeron en un cuestionario que los alumnos respondieron de manera individual.

Los alumnos de ambos grupos compartían atributos en relación a la franja etaria a la que pertenecían, nivel socioeconómico de las familias de origen e institución educativa religiosa a la que asistían. Los diferenciaba la experiencia escolar que transitaban: algunos asistían a la NEI mientras los demás continuaban su escolaridad en PSC bajo el formato tradicional instalado por la escuela moderna.

Como se ha mencionado, uno de los instrumentos propuestos fue el focus group. Se realizaron dos encuentros y cada uno reunió a alumnos de una misma modalidad de trabajo. En cada caso, cada grupo estuvo conformado por seis alumnos y un docente de la institución al que se le enviaron las preguntas para moderar la conversación. Los focus group se realizaron por separado y en ambos casos se les explicó a los alumnos el objetivo de la propuesta. Las conversaciones fueron grabadas solo en audio, por lo que el análisis se basó en la palabra dicha y no se contemplaron los elementos que dan forma al lenguaje gestual.

El segundo instrumento que se elaboró fue un cuestionario que se envió a la escuela en formato digital, para ser completado por los alumnos de manera individual. Se han recibido las respuestas de 54 alumnos de 2do año: 27 alumnos de NEI y 27 de PSC. (26 mujeres y 28 varones)

A partir de la administración de los cuestionarios y de la realización de los focus groups el objetivo fue evaluar algunos de los impactos definidos por el dispositivo “Inicio y fin de semana” y comparar las definiciones que otorgaban los alumnos de ambos grupos a sus procesos de aprendizajes. Las preguntas formuladas intentaron indagar el alcance del dispositivo diseñado e implementado para generar impactos en los modos de concebir la planificación y gestión de objetivos como metodología de trabajo, la reflexión como instrumento de desarrollo vital, la identificación de causas de éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje, la valoración de la aportación de ideas propias y ajenas al grupo de trabajo para reformular ideas y la concepción del aprendizaje como actividad colectiva.

Ambos instrumentos fueron aplicados por docentes de la institución, a quienes se les explicó previamente el tipo de intervención esperada por parte de ellos. Tanto los focus group como los cuestionarios fueron administrados en la institución escolar durante el horario de clase. Las preguntas guías para el focus group fueron enviadas a quién actuaría de moderador y los cuestionarios llegaron a la escuela en formato de formulario google docs para poder obtener las respuestas on line.

4.2 INICIO Y FIN DE SEMANA

El dispositivo “Inicio y Fin de semana” surge a partir de la asunción de que centrar los objetivos mejora los aprendizajes, que revisar lo que hemos hecho ayuda a fijar aprendizajes y permite reformular o reenfocar el siguiente paso. Además, el inicio y final de semana afianza la creencia de que el aprendizaje no es una actividad aislada y ayuda a tener visión global y contextualizar.

Tiene por objetivo generar diversos impactos en la gestión del aprendizaje, en la creencia de que planificar mejora la eficacia, en la identificación de causas de éxito o fracaso en procesos y resultados, en la valoración de las aportaciones de los demás para reformular, si es el caso, sus propias ideas, en la creencia de que aprender es una actividad colectiva y en el esfuerzo para lograr las metas propuestas.

El dispositivo “Inicio y fin de semana” establece las condiciones para que los alumnos anticipen y evalúen logros y tareas pendientes a través de actividades pautadas al inicio y al final de la semana: En el inicio de semana se les presentan los objetivos del proyecto y se elaboran las estrategias para alcanzarlos y en el fin de la semana los estudiantes revisan junto a los docentes la consecución de los mismos, se reviven las etapas de cómo han aprendido, se recogen propuestas para completar a lo largo de la siguiente semana y los alumnos reflexionan acerca de cómo lo han vivido.

La selección de “Inicio y Fin de semana” para la investigación obedece a un interés por evaluar un dispositivo que transforma hábitos y rutinas de clase en varios sentidos: establece la semana como nuevas unidad de tiempo escolar; permite respetar los ritmos de los alumnos y de los diferentes grupos en la consecución de las etapas previstas y destina tiempo de clase para la revisión conjunta del camino recorrido para alentar prácticas de evaluación y toma de decisiones para la semana siguiente.

A través de los instrumentos de recolección de datos elaborados (focus groups y encuestas individuales) la investigación tuvo como objetivo evaluar los impactos alcanzados por el dispositivo en relación a los modos en que alumnos de la NEI y de PSC percibían y gestionaban sus procesos de aprendizaje, identificaban las condiciones que lo propiciaban o desalentaban y también indagar si consideraban el aprendizaje como una actividad colaborativa y colectiva. Se presentan a continuación los datos obtenidos y las conclusiones elaboradas.

4.3 ¿DE QUÉ MANERA PERCIBEN LOS ALUMNOS SUS PROPIOS PROCESOS DE APRENDIZAJE?

4.3.1 IDENTIFICACIÓN DE APRENDIZAJES ALCANZADOS.

Les preguntamos a los estudiantes cómo había sido su última semana de clase para que pudieran recuperar aquello que les había resultado fácil o dificultoso de comprender. Estas son algunas de las respuestas obtenidas por los alumnos de la NEI:

“La semana pasada estuvimos aprendiendo las culturas precolombinas. Me gustó una actividad que hicimos que consistía en construir con barro un símbolo que nos representara y luego el compañero del lado nos lo destruyó. Así aprendimos cómo se sentía la gente al ser destruido su hogar.”

“Estuvimos aprendiendo las culturas precolombinas y su forma de vivir. Una de las cosas que aprendí con facilidad fueron las capitales de cada imperio.”

“El descubrimiento de América lo aprendí con mucha facilidad. Nos pusieron diferentes aspectos sobre los hechos que teníamos que buscar el significado. Cómo por ejemplo, Capitulaciones de Santa Fe, Tratado de Tordesillas, Reyes Católicos, etc... y después teníamos que escribir una carta en 1ra persona como si fuéramos Colón. Explicando sus hechos a algún ser querido. Con esta actividad se me quedó todo en la cabeza.”

Todos los alumnos de NEI pudieron dar cuenta de los contenidos trabajados y aprendidos. El 63% de los alumnos manifestó haber comprendido el modo de organización de otras culturas (en referencia a un proyecto sobre los Mayas, Incas y Aztecas), el 29% dijo haber aprendido a construir mapas conceptuales o posters para poder organizar la información que habían relevado y el 7% consideró que había podido aprender a pensar y a tener paciencia. Nótese que los alumnos rescatan entre sus aprendizajes aspectos de diferentes dominios. No se trata sólo de conocimientos históricos asociados al proyecto que estaban desarrollando, sino también a habilidades relacionadas con la implementación de estrategias de conocimiento (como la elaboración de redes conceptuales) o aspectos ligados al desarrollo de su carácter y conducta personal, como “tener paciencia”.

Entre los alumnos de PSC apareció la idea de que como había sido una semana de exámenes no habían hecho mucho en las clases. Casi un tercio de los alumnos (31%) creyó no haber aprendido nada durante esa última semana.

“No aprendí casi nada”

“No, solo repasamos”

“No hicimos muchas cosas, porque las notas las cerraban el miércoles, pero lunes y martes si hicimos algunas actividades.”

“La semana pasada no hicimos clase, así que no pudimos aprender, pero disfrutamos mucho con las actividades.”

El 53% hizo referencia a algún tipo de aprendizaje pero sin poder especificar un contenido o aspecto en particular. Se registra en estas respuestas una posibilidad más difusa para recuperar lo aprendido. Las mismas hacían referencia al nombre de las asignaturas en que habían podido aprender algo con facilidad, pero sin explicar cuál había sido el aprendizaje en cuestión. El 15 % restante de los alumnos de CPS consideró que el período de evaluaciones sirvió para entender que hay que dedicarle más tiempo al estudio de las asignaturas antes de los exámenes:

“No sabría muy bien explicar lo que aprendí la semana pasada, pero a lo largo del curso he aprendido varias cosas sobre diferentes asignaturas.”

“Geometría es lo que aprendí la pasada semana y me resultó bastante fácil”

“Como fueron las últimas clases que hacíamos, no aprendimos mucho. Pero de lo poco que hicimos, creo que de lo que más aprendí fue matemáticas”

“Aprendí mates”

“La semana pasada hicimos clases pero fue bastante tranquila, el jueves no hicimos clase.”

“Pude aprender con facilidad nuevos conceptos de matemáticas y diferentes cosas, la semana pasada fue muy tranquila porque se acabó el trimestre.”

“La semana pasada fue una semana sin faena, aunque hubo un examen de matemáticas. Aprendí que no se debe estudiar a última hora.”

“Aprendí que al final del curso no me puedo relajar”.

El balance de aquello que los alumnos de PSC manifestaron haber aprendido no da cuenta de conocimientos o estrategias cognitivas como se presentaban en el caso anterior. Por otro lado, el reproche a no haberle dedicado suficiente tiempo al estudio antes de los exámenes da cuenta de un aprendizaje más asociado a mejorar las condiciones de preparación para los futuros exámenes para optimizar el rendimiento que a incorporar nuevos aprendizajes. En estos casos, la única variable contemplada es la vinculada al factor “tiempo” de aprendizaje y el ajuste a un “oficio” de estudiante orientado al servicio del sistema de exámenes como instancia asociada más fuertemente a la acreditación y calificación que al aprendizaje. De modo que el énfasis o el balance está más centrado en el aspecto disciplinador para el logro de mejores rendimientos antes que en otros aspectos y procesos asociados también a un aprendizaje más genuino que se expande más allá del momento del examen.

También se puede destacar que en el caso de los alumnos de PSC el proceso de aprendizaje se presenta como fragmentado e interrumpido por un período de exámenes que desarticula momentos de trabajo. Muchos de los alumnos percibieron el período de evaluaciones como una interrupción, un “tiempo muerto” en sus procesos de aprendizaje, como si la escuela estuviese al servicio de las evaluaciones y ellos tuvieran que estudiar “para el docente” mientras que en el caso de los alumnos de la NEI el aprendizaje se presenta fuertemente ligado a la concreción de un proyecto de trabajo colectivo y sostenido en un lapso estipulado de tiempo.

4.3.2. CONDICIONES QUE PROPICIAN O DIFICULTAN EL APRENDIZAJE

EN RELACIÓN A LAS CONDICIONES QUE LO PROPICIAN

Cuando los alumnos de la NEI debieron explicitar por qué consideraban haber tenido facilidad para aprender aquello que dijeron haber aprendido, el 80% hizo referencia a la metodología propuesta para llevar adelante los diferentes proyectos de investigación y explicaron que la propuesta de trabajo, atractiva y activa, había facilitado el aprendizaje:

“Eran actividades muy lúdicas y fáciles de trabajar”

“Con este método y en grupo es más fácil”

“Lo aprendimos a base de ponerlo en práctica y por eso se aprende mejor”

“Porque hicimos un mapa conceptual en sucio con toda la información que encontramos, lo pasamos a un poster”

“Porque después de investigar sobre el tema, lo repasamos todos juntos con un juego divertido, y de esta manera se me quedó más en la cabeza.”

Del 20% restante, algunos hicieron referencia al interés personal por aquello que habían podido aprender y otros explicaron que los contenidos trabajados eran sencillos. En las respuestas de estos alumnos se observa el papel que desempeña la actividad realizada, el carácter positivo que asume la actividad grupal y la puesta en marcha de desempeños que favorecen el trabajo de corte cognitivo (elaboración de mapas conceptuales, realización de juegos, experimentación, entre otros). Además cabe

destacar que en los argumentos brindados por los estudiantes no figuran los docentes como enseñantes ni sus habilidades personales, sino que el centro está colocado en las actividades y la labor grupal.

En relación a la mirada de los alumnos de PSC respecto a las causas que permitieron aprender nuevos contenidos con facilidad, el 38% manifestó que sus condiciones personales, como ser la habilidad para comprender, los conocimientos previos o la capacidad individual de atención, facilitaron el aprendizaje. De modo que en estos alumnos subyace una idea asociada al talento, la habilidad y la capacidad individual como la llave que permite la obtención de mejores aprendizajes. Asimismo, el 20% consideró que fue fácil comprender debido a que el profesor había explicado de manera clara y el 7% lo atribuyó al hecho de haber trabajado en equipos. Los restantes alumnos manifestaron no haber aprendido nada o casi nada durante la última semana. Estas son algunas de las respuestas recibidas:

“Porque aprendo cosas con facilidad, es un don”

“Porque creo que no tengo demasiadas dificultades para entender nuevos conceptos y se explicó con claridad.”

“Fue sencillo aprenderlo porque era muy fácil y el maestro lo explicó muy bien.”

Para estos alumnos la explicación acerca del logro de la comprensión está asociada en primer lugar a una habilidad intrínseca e individual (en su amplia mayoría) y, en segundo lugar, la centralidad de la explicación del profesor y su capacidad docente para la transmisión resulta crucial para favorecer el aprendizaje. Aquí el “talento” del profesor como enseñante que brinda explicaciones es central para explicar parte de los resultados y la comprensión.

CONDICIONES QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE

En relación a este punto se preguntó a los alumnos si había habido algo difícil de aprender. Del total de los alumnos de PSC, el 65% manifestó haber tenido dificultad para aprender algún contenido, pero solo el 40% pudo mencionar las causas: Entre ellas, la falta de atención o una explicación poco clara del profesor. Nuevamente, son las cualidades de corte personal y la habilidad docente los elementos que centralmente explican los aspectos que interfieren para el aprendizaje. Asimismo, en la explicación

acerca de las causas de las dificultades en los aprendizajes, se registra una conciencia más difusa sobre las condiciones involucradas en el propio proceso de aprender.

“Me resultó difícil catalán porque no entiendo la sintaxis.”

“No pero alguna cosa durante el curso sí que me ha costado, supongo que por manca de atención.”

Ante la misma pregunta, los estudiantes de la NEI, identificaron otras causas para explicar las dificultades que atravesaron. Casi el 80% de ellas estuvieron vinculadas a la dificultad para encontrar, comprender o recordar información compleja:

“El que eran las Chinampas me resultó difícil porque en las webs que buscaba eran todas con vocabulario elevado.”

“Si, la organización social. Porque no hay mucha en internet y cuando encontrabas algo era difícil entenderlo, porque es muy distinta a la nuestra.”

Esta dificultad que identificaban los alumnos estaba relacionada con un trabajo de búsqueda de información en la web que demandaba indagar una serie de características de las culturas aztecas, mayas e incas. Aparentemente, la indagación sobre la organización social y política así como otros elementos que pautaba la búsqueda ofrecía algunas dificultades. Nótese que la actividad planteaba una búsqueda en grupos de carácter libre en internet en donde los alumnos debían organizarse para seleccionar y sistematizar la información encontrada. Es interesante advertir que las dificultades que manifiestan los alumnos residen en la calidad de la información a la cual tuvieron acceso, así como a los obstáculos para la comprensión de formas de organización social que difieren de los modelos conocidos y que les resultan familiares. O sea, que estos estudiantes cuentan con habilidades que permiten resolver cuestiones vinculadas a la organización del trabajo grupal y a la búsqueda de información relevante de manera autónoma. Las dificultades que señalan son propias de usuarios de la red que están aprendiendo a jerarquizar, seleccionar información relevante y a contrastarla en virtud de una consigna de trabajo.

Desde ya, si bien se trataba de una consigna de trabajo que podía ser respondida replicando la información de internet, evidentemente al ser empleada en el marco del proyecto conducía a que los alumnos tomen decisiones acerca de la calidad y pertinencia de la información localizada. Así, es interesante reconocer que esta situación

que podía eventualmente resolverse con una operación de “recortar y pegar” por parte de los alumnos, involucró una práctica que no fue respondida de modo ritualizado ni mecánico como puede acontecer con las tareas escolares.

4.3.3 ESTRATEGIAS PARA APRENDER

Las respuestas de los alumnos de la NEI en relación a cómo hubiera sido más sencillo comprender aquello que les costó comprender incluyeron diversas estrategias. Se orientaron al tipo de actividades propuestas o al hecho de tener que reforzar aspectos de la actividad individual para lograr aprender aquello que resultó difícil. También contemplaron las condiciones del trabajo grupal y la posibilidad de compartir con otros una búsqueda más profunda de información para poder completar o clarificar algunos conceptos que no quedaban del todo claros, así como la necesidad de un mayor acompañamiento por parte de los docentes para poder iniciar sus investigaciones.

Para la mitad de los alumnos de PSC la estrategia consiste en estar más atento en clase o practicar más en casa mientras que para el 50% restante, la diferencia la haría una propuesta de trabajo diferente. O sea, que para la mitad de los alumnos la estrategia de resolución es individual por vía del esfuerzo, y obedece a seguir atentamente las reglas que impone la cultura escolar, atendiendo más cabalmente el papel que exige el oficio de alumno convencional. También cabe señalar que con el mismo peso aparece un cuestionamiento a las estrategias de trabajo desarrolladas por los profesores.

“Practicándolo más”

“Atendiendo en clase”

“Hubiera sido más fácil si se hubiera aplicado algún ejemplo.”

“Tener un profesor que hiciera actividades (sobre todo orales) para practicar y no hiciese tanta teoría.”

Este último punto, revela una situación interesante respecto al vínculo de los alumnos con el aprendizaje y sus docentes. Mientras que los alumnos de PSC reclaman diversas propuestas de trabajo y mejores explicaciones que deberían impulsar sus profesores como autoridad poseedora del saber, participando de un modo más cabal de la lógica ritualizada que caracteriza a la cultura escolar, los de NEI se muestran más acostumbrados a gestionar sus objetivos de aprendizaje de manera autónoma, siendo los docentes guías u orientadores para realizar las investigaciones propuestas a los alumnos.

4.3.4. GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Cuando en los cuestionarios tuvieron que responder qué es lo que efectivamente hicieron para superar la dificultad, la gestión del aprendizaje se manifestó de diferentes maneras. Casi el 50% de los alumnos de PSC, planteó que “se sentó a estudiar”, lo cual deja ver que para ellos el conocimiento ya había sido transmitido por el docente y a ellos solo les quedaba estudiar para aprender los diferentes temas. El 27% optó por consultar con el profesor o con otros adultos fuera de la escuela para resolver alguna dificultad de comprensión. Se observa que los adultos son la voz autorizada para acudir ante estos problemas, teniendo los estudiantes una posición de dependencia y más heterónoma ante la necesidad de resolver los obstáculos planteados en el ámbito escolar. Los demás alumnos no habían tenido dificultades en sus aprendizajes. Frente a la pregunta por si habían obtenido resultados frente a las estrategias planeadas, estas fueron algunas de las respuestas de los alumnos de PSC.

“Si, pensando mucho.”

“Si, lo repetí diversas veces y finalmente se quedó en la mente.”

“Sí, lo hice practicando.”

Ante las dificultades, los alumnos de la NEI optaron por realizar una nueva búsqueda en la web e investigar con mayor profundidad aquellos conceptos que no alcanzaron a comprender: casi el 40 % gestionó su aprendizaje de manera individual a través de la investigación, el 28% decidió tomar apuntes o revisar lo aprendido en sus casas, el 18% acudió a sus compañeros y solo el 3,5 % resolvió su dificultad consultando con su profesor. Sus respuestas dieron cuenta de las estrategias y los logros:

“Si haciendo el mapa conceptual aprendí todo lo que había buscado”

“Si, encontré una web que me ayudó mucho”

“Si, ambas cosas. Me documenté con vídeos y visualicé las diferentes técnicas que tenía cada cultura y cómo lo realizaban.”

Las estrategias implementadas resultaron eficaces para el 69% de los chicos de PSC y para el 89% de los chicos de NEI. Nótese entonces la diversidad de estrategias

puestas en juego en uno y otro caso y, sobre todo, las condiciones de autonomía y multiplicidad de opciones puestas en juego en el caso de los estudiantes NEI.

4.3.5 EL APRENDIZAJE COMO ACTIVIDAD COLABORATIVA

La siguiente pregunta pretendía obtener información respecto de la concepción del aprendizaje en tanto actividad colectiva y se indagó sobre la valoración que los alumnos hacían de las aportaciones de los demás compañeros para reformular, si fuera el caso, sus propias ideas. Les solicitamos a los estudiantes que se imaginen que tenían que inventar un cuento para contar al resto de la clase y les preguntamos si consideraban importante leérselo a algunos compañeros primero para saber su opinión.

El 64% de los alumnos de la NEI leería su cuento a otros compañeros antes de presentarlo a la clase y el 32% consideró que no era necesario hacerlo ya que es importante poder confiar en uno mismo. Estas son algunas de las respuestas más representativas:

“Yo creo que no, porque si tú lo presentas es porque sabes que estará bien ya que le has puesto muchas ganas y esfuerzo y si es así también será porque tienes una mínima idea de escribir por lo tanto a la gente le gustaría pero aún así no te tiene que importar lo que los demás piensen o digan ya que tú sabes el tiempo que le has dedicado y las ganas que has puesto.”

“No, yo creo que si a ti te gusta lo has de leer delante de todos.”

“No es que me haga falta saber su opinión porque tampoco hubiera cambiado la idea de leerlo a toda la clase ya que mi opinión creo que es más importante que la de los demás.”

Entre los alumnos de PSC, el 80% coincidió en que era importante darle el cuento a leer a un compañero para saber si el cuento estaba bien y cuáles eran las opiniones de sus compañeros:

“Si, para saber su opinión, si les gusta, porque sino puede que cuando se lo explique a los demás me arriesgue y me salga mal.”

“Si porqué te dicen su opinión personal y puedes mejorarlo”

“Creo que es conveniente leer el cuento primero a los compañeros de mayor confianza para poder saber la opinión de estas personas antes de enseñar el cuento a toda la

clase, ya que si la gente considera que el cuento no es suficientemente bueno lo puedes cambiar por uno mejor antes de enseñarlo a todo el mundo.”

Al preguntarles si cambiarían o modificarían sus producciones a partir de las sugerencias recibidas, el 46% de los chicos de PSC estaría dispuesto a modificar sus producciones por sobre un 14% de los chicos de NEI. Uno de los motivos que expusieron aquellos chicos que estarían dispuestos a modificar sus producciones fue la confianza en sus compañeros. Las sugerencias de los compañeros era motivo suficiente para realizar modificaciones a sus cuentos para mejorarlos. En este conjunto de respuestas se observa que los alumnos PSC estarían buscando más reaseguros antes de mostrar su producción al conjunto de los compañeros y docentes, pero al mismo tiempo demuestran lazos de confianza en relación con sus amigos más próximos, cuyas contribuciones son muy tenidas en cuenta.

“Si, porque es mejor cambiar y que les guste que dejar-lo y que les parezca malo”.

“Si, porque quieren lo mejor para mi”

“Si, porque la opinión de un amigo cuenta.”

“Si, porque son mis compañeros y confío en ellos”

Podríamos señalar que los jóvenes de la NEI tienen una mayor seguridad y auto confianza, así como menor temor a la exposición de la propia producción en el espacio escolar. Al preguntarles si cambiarían su cuento a partir de las sugerencias de los compañeros estas fueron algunas de las respuestas:

“Si yo estuviera de acuerdo en que estos cambios son necesarios, si lo haría.”

“Depende, si creo que están bien sus propuestas si pero si no me gustan no.”

“Lo que haría yo sería pillar las ideas que más me gustan y intentar añadir las al cuento.”

“Tendría en cuenta los consejos pero lo modificaría de manera que me gustase a mi.”

Estos alumnos se muestran cautos al momento de realizar algún tipo de modificación. El 75% evaluaría la propuesta antes de cambiar alguna parte de su cuento. En síntesis, presentan por una parte mayor confianza en su producción, al tiempo que destinan una atención muy selectiva en cuanto a la opinión y sugerencias de los demás con respecto a su producción. En estos casos parecería haber mayores niveles de

autoconfianza y por ende menor apertura a producir modificaciones en virtud de las opiniones externas. Esta pregunta no nos permite, desde nuestro punto de vista, producir generalizaciones porque no podemos atribuir las posiciones asumidas en las respuestas como directamente causadas por el dispositivo escolar que plantea la NEI. Sin embargo, registramos un porcentaje bastante menor en la apertura a producir modificaciones en la propia producción por parte de los alumnos NEI a partir de las aportaciones de los compañeros, al menos en este caso en particular.

4.3.6. EL APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y GRUPAL

En este caso, los alumnos tuvieron que describir una actividad en la que ellos consideraban haber aprendido algo trabajando con otros para luego decidir si el trabajo grupal resultaba positivo como estrategia para comprender mejor los tópicos desarrollados en la escuela.

El 100% de los alumnos de la NEI coincidió en que el aprendizaje resulta de una actividad colectiva, mientras que entre los alumnos de PSC el porcentaje de respuesta positiva fue del 75%, ya que un cuarto de los alumnos consideraron el trabajo en grupos como una experiencia desalentadora. En ambos grupos, sin embargo, aparecieron las dificultades del trabajo grupal aunque éstas aparecen asociadas a diferentes motivos.

Entre los alumnos de NEI, las dificultades aparecieron vinculadas a la búsqueda de material, a la organización de la información y la distribución de tareas al interior del grupo.

“Porque fuimos mal de tiempo y no todo el mundo hizo su trabajo.”

“No había suficiente información en internet”

“Porque la organización es una de las cosas que más cuesta en un grupo.”

“No lo sé, a lo mejor es porque no nos dedicamos a buscar lo suficiente.”

Sus respuestas en el cuestionario, así como las que obtuvimos en los focus groups dan cuenta de un alto nivel de internalización de pautas de trabajo en grupo. Con un sentido muy semejante, cuando les preguntamos a los alumnos del focus group cómo resolverían una búsqueda para indagar las razones que provocaron la extinción de los dinosaurios, formularon como estrategia la indagación en equipos a través del uso de internet. Se advierte entonces que los alumnos de NEI han naturalizado las etapas y características propias del trabajo grupal: la planificación en términos de la asignación de roles y la construcción de mapas conceptuales surge espontáneamente como parte

fundamental del proceso de aprendizaje en equipos de trabajo. Así, el trabajo cooperativo obedece no sólo a una estructura de trabajo en grupos sino que hay un modo específico y una metodología para realizarlo que es ampliamente conocido por los participantes.

Entre los alumnos de PSC, las dificultades se vinculan con la falta de organización y ante la complejidad de poder unificar ideas en el seno grupal. En este sentido, manifiestan encontrar dificultades al trabajar con otros por la diversidad de puntos de vista.

“Porque todos tenemos opiniones distintas”

“Porque a cada uno le parece que su idea es la mejor y quiere incluirla en la presentación pero eran distintas formas de hacerla y no se podían utilizar todas.”

“Porque la mayoría de personas no son compatibles y la mayoría de la gente es muy vaga”

Los alumnos de PSC no dejan ver en sus respuestas la apropiación de una dinámica de trabajo para llevar adelante tareas grupales. Ellos plantean que para realizar trabajos en grupos, dividen tareas y luego hacen una puesta en común pero no se explicita la planificación y organización de la tarea que acompaña al trabajo grupal. En este contexto, las diferencias personales pueden jugar un papel adverso obstaculizando el trabajo grupal.

Finalmente les preguntamos a los alumnos si consideraban que aprendían más junto a sus compañeros o, por el contrario, si era mejor cuando aprendían solos o con la explicación del profesor. Estas son algunas de las respuestas obtenidas de los alumnos de la NEI:

“Por otra parte, trabajar individualmente también tiene sus partes buenas, por ejemplo haces siempre las cosas a tu manera y como tú quieres, no dependes de nadie y no has de estar preocupado pensando si esa persona traerá el trabajo hecho porque no dependes de nadie. Pero por otra parte trabajar individualmente no creo que te haga aprender mejor.”

“Yo creo que con mis compañeros porque si no entiendo algo o alguno de mis compañeros no entiende algo entre todos los miembros del grupo intentamos ayudarnos ya así aprendemos toda la lección correcta.”

“Yo aprendo más con mis compañeros porque de la otra forma solo me acuerdo un tiempo pero jugando y divirtiéndome se me queda para siempre.”

“Aprendo mejor con mis compañeros porque cada uno tiene sus pros y contras y nos podemos ayudar. Por otra parte si te tocan unos compañeros que no hacen nada tendrás que cargar con toda la faena”

Entre los alumnos de NEI, el porcentaje de quienes consideraron que se aprendía más en grupo fue bastante superior al de quienes eligieron la opción del trabajo individual: El 64% por sobre el 14%, mientras que el 21% consideró que se debía evaluar el tipo de trabajo o quiénes eran los demás miembros del grupo para poder decidir si resultaba mejor el trabajo individual o el grupal. Ninguno de los alumnos dejó la pregunta sin responder y el 82% pudo explicar los motivos de su elección.

El porcentaje de alumnos de PSC que consideró que aprendía más junto a sus compañeros fue el mismo que el que consideró que aprendía más solo o con la ayuda del profesor (el 31%). Del grupo restante, el 15 % consideró que la respuesta dependía del tipo de trabajo o del tipo de grupo con el que les tocaba trabajar y un 23% dejó la respuesta en blanco. Solo el 55% de las respuestas obtenidas daba cuenta del motivo que determinó la respuesta.

“Mejor con compañeros porque nos podemos ayudar entre nosotros.”

“Con los compañeros, porque son varios cerebros pensando.”

“Aprendo mejor sólo. Los compañeros hablan, discuten y hasta gritan, mientras el profesor está explicando, se pierde tiempo y estos te retrasan en los trabajos y en todo.”

“Yo creo que aprendo bien con ambos pero mejor con la explicación de un profesor, ya que tienen más experiencia y saben cómo hacer que entiendas las cosas más rápido y mejor.”

.

4.4 CONSIDERACIONES GENERALES

Los análisis presentados en relación al procesamiento de los datos obtenidos, dan cuenta de las diferencias encontradas en las respuestas enviadas por los dos grupos, el grupo de la escuela en transformación y el de la escuela que no desarrolló el cambio. Sin embargo, cabe aclarar nuevamente que el dispositivo seleccionado (Inicio y fin de semana) no es el único aplicado al grupo, sino que los alumnos que asisten a las clases bajo la modalidad NEI, han participado además de otras experiencias que seguramente impactan en los modos de repensar los modos de aprender. Como se mencionó previamente, para llevar a cabo la experiencia NEI como un proyecto integral, se desplegaron nueve dispositivos que estructuran una dinámica de trabajo diferente al

formato tradicional al que los alumnos estaban habituados. Es decir que las respuestas y las declaraciones de los alumnos surgen como resultado de un proceso integral del que el dispositivo “Inicio y fin de semana” forma parte. Por lo tanto, las conclusiones que pueden derivarse de este trabajo no obedecen exclusivamente al dispositivo seleccionado. También es importante destacar que la investigación fue realizada tras dos años de modalidad NEI a alumnos que ya habían transitado nueve años por el modelo escolar tradicional. No obstante, podemos esbozar algunas características que se infieren de las respuestas obtenidas de los alumnos de ambos grupos.

1. El dispositivo de inicio y fin de semana en tanto explicita las tareas y metas a lograr facilita en los alumnos un mayor dominio sobre el propio proceso de conocimiento y aprendizaje.

En relación a este primer punto, se observó entre los alumnos de la NEI, un alto grado de dominio respecto al propio proceso de aprendizaje. La totalidad de los alumnos encuestados pudo dar cuenta de la etapa en que se encontraban respecto al proyecto que se estaba llevando a cabo. Asimismo, los alumnos incluyeron en sus relatos aspectos referidos a la metodología de trabajo en cuanto a la organización de la información a partir de la construcción de mapas conceptuales y de la organización de las tareas a cumplir a partir del trabajo en equipos. Esta información referida a la metodología de trabajos por proyecto surgió espontáneamente en el focus group frente a la pregunta por cómo organizarían un trabajo de investigación.

Los alumnos de PSC mostraron mayor dificultad para identificar la temática que había sido trabajada durante la semana previa a la encuesta. Quienes pudieron hacerlo, solo mencionaron asignaturas, como si geometría o matemáticas fuesen contenidos específicos a aprender.

Todos los alumnos encuestados de NEI pudieron dar cuenta de los aprendizajes adquiridos y el 80% los adjudicó a la metodología de trabajo implementada. Por otro lado, un bajo porcentaje de alumnos de PSC pudo identificar al haber aprendido un tema específico, y sólo el 7% hizo referencia a la metodología de trabajo en equipos.

2. El dispositivo otorga continuidad a los procesos de aprendizaje en tanto integra dentro de la misma unidad temporal, las instancias de aprendizaje y evaluación.

Frente a la pregunta por los aprendizajes adquiridos durante la última semana, las respuestas de los alumnos de la NEI daban cuenta de un proyecto de trabajo sostenido en el que habían aprendido diferentes contenidos en base a una temática determinada, en este caso en relación a las condiciones de vida de los Mayas, Incas y Aztecas. Los alumnos de PSC identificaron y manifestaron la existencia de “tiempos muertos” durante sus procesos de aprendizaje entre la finalización del periodo de

enseñanza y el de evaluación. Dichos períodos son percibidos por ellos como momentos del año en los que los que no hacen nada.

3. El dispositivo contribuye a que los alumnos identifiquen sus obstáculos y logros en relación con la labor escolar.

Respecto a la identificación de logros, dificultades y estrategias para revertirlas son también significativas las diferencias que surgen en las respuestas de los alumnos de NEI con los de PSC. En relación a las dificultades, mientras que el 80% de los alumnos de NEI se refirió a lo difícil que resulta buscar, encontrar, ordenar y comprender información compleja, solo un 40% de los alumnos de PSC pudo contar porqué algo había sido difícil de aprender y ello fue atribuido a su falta de atención o a explicaciones poco claras de los profesores. También las diferencias aparecen en cuanto los alumnos deben dar cuenta de las estrategias que pueden implementar para revertir aquellas situaciones que se les presentan dificultosas. De los alumnos de PSC que respondieron, la mitad se refirió a la necesidad de sentarse a estudiar aquello que los profesores les habían transmitido, y los demás tuvieron que consultar con otros adultos o profesores particulares. Entre los alumnos de la NEI solo uno de los 26 alumnos entrevistados pensó en la posibilidad de consultar con un profesor. Los demás hicieron referencia a la posibilidad de consultar con compañeros, buscar más información o retomar en casa lo trabajado en la escuela.

4. Al redefinir la tarea de los docentes se favorece la autonomía de los alumnos desplazando un modelo de enseñanza centrado en la personalidad del maestro.

La tarea planteada para la semana parece replantear el oficio de ser alumnos. La dinámica de trabajo por proyecto que comienza con la identificación de los objetivos a alcanzar, otorga autonomía a los alumnos para poder establecer tiempos de trabajo, planificación de tareas, división de roles, investigación, armado del mapa conceptual y presentación del tema trabajado. Cuando se les preguntó a los alumnos de la NEI acerca de cómo se organizaban para llevar adelante un proyecto, las respuestas fueron precisas: conocer los objetivos, dividir roles, buscar información, organizarla, volcarla en un mapa conceptual y presentarla al grupo. Entre los alumnos de PSC que participaron del focus group, no hubo respuestas tan concretas en relación a cómo organizarse para la presentación de un trabajo dado que eso dependía de las consignas de cada docente. Por otro lado, si bien no se han realizado cuestionarios a docentes, de las respuestas de los alumnos de la NEI surge la descripción de un vínculo más cercano entre docentes y alumnos. El nuevo formato, en el que sesenta alumnos trabajan en equipos, y son acompañados, guiados y orientados por tres docentes rompe con una escena en la que los procesos de enseñanza y aprendizaje aparecen como problemas a ser resueltos de manera individual, tanto por parte de los docentes como de los alumnos. Durante el focus group los alumnos de PSC hacían referencia a las diferentes personalidades de los

docentes para transmitir la idea que el dictado de cada materia dependía de las características del docente a cargo. En el caso de los alumnos de NEI la tarea docente aparece como más sistematizada.

5. El dispositivo de inicio y fin de semana reestructura el “oficio” de los alumnos en relación con la tarea escolar en tanto actividad individual y brinda un espacio efectivo para el trabajo colaborativo.

De las respuestas obtenidas a partir de las encuestas y en el focus group se identifican señales de que los alumnos de la NEI han incorporado una metodología de trabajo colaborativo que es valorado positivamente para gestionar aprendizajes. Esta metodología incluye el trabajo en equipo, la distribución de roles y la construcción de mapas conceptuales para compartir la información con los demás compañeros. Esta metodología surgió entre los alumnos de manera espontánea frente a la pregunta en relación a cómo encarar un trabajo de investigación.

CAPÍTULO 5. EL MODELO DE LA NEI EN UN CONTEXTO DE TRANSFORMACIONES CULTURALES

En este capítulo se identifican y analizan los cambios propuestos por la NEI en relación a las transformaciones culturales de los últimos años y a las habilidades, conocimientos y competencias que dichas transformaciones demandan. Asimismo, se analizan las características del modelo en relación a los nuevos saberes que construye la escuela al revisar y repensar su propia cultura escolar para proponer experiencias de aprendizaje alternativas al modelo tradicional de enseñanza.

En su artículo #Cambio o #Fuera, Tobeña (2019) invita a pensar en una escuela posible a la luz de las transformaciones culturales contemporáneas así como la escuela moderna fue pensada en función del clima cultural para el cual se debía preparar a las futuras generaciones. Para esto, sostiene, se vuelve imprescindible interpretar el mundo para el que se está formando a los alumnos. En este capítulo se analizan las transformaciones propuestas por JE en relación a las transformaciones culturales del contexto en el que se inscriben para identificar las habilidades que se decidieron promover de cara a un futuro que si bien se presenta como incierto, podemos imaginar.

“Formamos parte de una sociedad cambiante, con diversos núcleos de conocimiento y una gran variedad de fuentes de información, en la cual los agentes educativos son variados... las personas han de ser capaces de formarse a lo largo de toda la vida para ir adaptándose a las situaciones resultantes de una sociedad incierta y líquida. La finalidad de la educación ya no puede ser solo transferir conocimiento al alumnado, sino formarlo competentemente para aprender a aprender y así garantizar que puedan tener éxito y desarrollarse plena y satisfactoriamente en la sociedad actual”(JE, 2017)

¿Cómo se aprende a aprender? Pensar desde una lógica en la que no hay respuestas definidas, invita a imaginar respuestas posibles. Desde este lugar JE propuso cambios en las rutinas de clase para lograr impactos en modos de comportarse, de pensar y de aprender de sus alumnos. Cambios sobre cuyos resultados no había evidencia a priori ni certezas pero sí un exhaustivo análisis previo que los respaldaba teóricamente y por sobre todo, eran resultado de una motivación para reposicionar a la escuela como transmisora cultural en un contexto histórico diferente del que la vio emerger. La apuesta a la innovación implicó para toda la comunidad educativa un proceso de aprendizaje de tercer orden (Enguita, 2016), es decir de desaprender aquello que se venía realizando casi como por inercia y reaprender a partir de una mirada que interprete nuevas demandas. El análisis sobre el proyecto de JE permite visualizar cómo una comunidad educativa que se sintió interpelada por estos desafíos se movilizó para diseñar un modelo de transformación integral.

La globalización ha transformado el mandato original de enseñar a leer y escribir y cálculo mental por un mandato social que implica aprender las competencias del siglo

XXI a lo largo de toda la vida en múltiples entornos de aprendizaje, y hacerse cargo de ese nuevo mandato requiere una profunda transformación basada en un nuevo paradigma educativo para el cual, Aguerrondo y Tiramonti (2016) plantean algunos desafíos en el documento “El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina”. Entre ellos el de incorporar y propiciar el pensamiento tecnológico para desplazar un modelo escolar enciclopedista que obliga a acumular saberes de memoria. “Un modelo pedagógico basado en el pensamiento tecnológico promueve un saber operativo que abre a nuevas situaciones, a nuevas reformulaciones, y que permite diseñar estrategias para hacer frente a desafíos y metas de diferente complejidad”. La promoción de la búsqueda en internet como recurso de aprendizaje reorienta el desarrollo de competencias y descarta el uso de la pantalla solo como pizarrón o cuaderno. Las computadoras y demás dispositivos tecnológicos, sostienen Aguerrondo y Tiramonti, son potenciadoras de procesos mentales y las instituciones educativas tienen que operar para orientar los aprendizajes, enriquecerlos, y desarrollar competencias que interrelacionen el saber con el hacer. Los proyectos propuestos por JE, promueven el desarrollo del pensamiento tecnológico como parte del proceso integral de aprendizaje en el que la cultura digital forma parte de la cultura escolar.

La cultura digital puede ser percibida como lo enredado, carente de linealidad, orden establecido, o jerarquías (Morin, 1990) y Tobeña (2019) plantea que la escuela, en tanto transmisora cultural tiene las herramientas para poder formar alumnos en este “caos” y abandonar los esquemas deterministas teleológicos y reduccionistas heredados para procesar el mundo y lidiar con su complejidad a partir de abordajes que integren la multiplicidad de sentidos, la multidimensionalidad y la diversidad de perspectivas. Además, afirma la autora, la escuela puede posicionarse frente a la complejidad contemporánea que se aleja de miradas reduccionistas para promover un estado de alerta epistemológico frente a la objetividad como verdad universal, a la independencia entre sujeto y objeto de conocimiento, y la fragmentación disciplinar como ordenadora del saber.

La inclusión del pensamiento tecnológico como estrategia de aprendizaje permite que los alumnos de la NEI ejerciten y desarrollen habilidades que son propias del contexto contemporáneo. El desafío de ser ellos quienes se sitúen frente a la complejidad de la red para poder desempeñarse como sujetos activos de sus procesos de aprendizaje los obliga a repositionarse y distanciarse de un rol de alumno pasivo que recibe información para luego reproducirla. El libre acceso a la información disponible en la red para encontrar respuestas que posibiliten la construcción de sentidos requiere de habilidades que les permitan identificar y leer críticamente puntos de vista, juicios de valor, comunidades de intereses. La propuesta de búsqueda en internet prepara a los alumnos en habilidades que se vuelven requisitos en un contexto cultural fuertemente caracterizado por la explosión de datos, informaciones, y saberes que circulan multidireccionalmente, entre ellas; discutir criterios de selección, elegir fuentes, jerarquizar información, compararla, sintetizarla, evaluarla, transmitirla.

La búsqueda en internet se presenta como recurso disponible para la resolución de problemas y construcción de tramas de sentido frente a preguntas disparadoras elaboradas por los equipos docentes en proyectos que estructuran la enseñanza y el aprendizaje. El trabajo por proyectos, es también mencionado en el documento como otro de los desafíos del sistema educativo donde se traten problemas de la vida real y se focalice en encontrar las soluciones. Las autoras los presentan como parte de una pedagogía que representa un cambio total: supera el enciclopedismo, y revierte la figura del docente que trabaja en solitario apostando al trabajo colaborativo entre docentes de diferentes campos disciplinares. Esta pedagogía desarrolla en docentes y en alumnos la capacidad de colaborar, cooperar, diseñar, reflexionar, debatir, y decidir en función de los intercambios grupales. Tobeña (2019) refiere a este movimiento como un pasaje de la pedagogía de la enunciación a la pedagogía de la participación, de la escuela biblioteca a la escuela laboratorio.

Un modelo de trabajo por proyectos en equipo rompe, además, con un esquema de recorridos lineales estipulados bajo el supuesto de la monocronía (Terigi, 2010) que prevé que todos los alumnos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. El modelo de trabajo por proyectos implementado por JE, permite que cada equipo vaya construyendo su propio recorrido a partir del desafío planteado. Como explicaban los alumnos en el focus group, una vez presentado el proyecto y los objetivos, eran ellos quienes definían los roles de los miembros del equipo, buscaban información, la plasmaban en mapas conceptuales y se preparaban para la exposición. Ellos regulaban los tiempos y consultaban con los docentes a medida que surgían dudas o necesitaban orientación para avanzar. Otorgar tiempos diferentes a los equipos de trabajo para que vayan dando sentido a las informaciones a las que acceden refleja el pasaje hacia la pedagogía de la participación: Los alumnos no escuchan pasivamente a un docente que transmite datos, sino que asumen la responsabilidad de encarar sus búsquedas y gestionar sus tiempos, pudiéndose detener en aquello que requiere más atención sin tener la presión de ir al mismo ritmo que todos los demás, o al ritmo del docente.

En el documento de Educar 2050 también se propone superar el “como si”, y dejar de pensar en las aulas como espacios en los que se transmite conocimiento para pensarlas como espacios en las que los saberes se desarman, se desandan y se los vuelve a elaborar. Se propone transformar las clases de acuerdo a las exigencias de los aprendizajes. Las aulas deben ser espacios en los que los alumnos dejen de ser pasivos consumidores de conocimientos ya producidos para pasar a ser productores. En estos aspectos, las propuestas de la NEI alientan procesos creativos y presentan desafíos a resolver promoviendo el aprendizaje significativo y competencial no sólo a través del trabajo por proyectos semanales elaborados por los equipos docentes. También el proyecto CREA ofrece a los alumnos la posibilidad de elegir el reto entre diferentes ámbitos (tecnológico, literario, fotográfico, o musical, entre otros) y buscar la forma de darle respuesta. La búsqueda de soluciones a preguntas desafiantes hace que el saber que circula por la escuela asuma un nuevo carácter, deje de ser abstracto y acabado en sí mismo para volverse un saber complejo, situado y en movimiento.

Al correrse el docente del centro de la escena áulica, los alumnos comienzan a ejercer y a aprender a ejercer una actitud activa frente a la ilimitada cantidad de información disponible a su alrededor. A partir de la pregunta que guía sus búsquedas, experimentan la sensación de preguntarse por dónde comenzar, qué buscar, qué recursos utilizar, cómo seleccionar, con qué comparar, cómo armar una trama de sentido. Estos desplazamientos permiten construir nuevas subjetividades y acortar las distancias entre transformación cultural y formatos escolares. El oficio de alumno se reformula así como los modos de pertenencia del sujeto contemporáneo se multiplican y se constituyen en múltiples ámbitos.

Otro elemento destacado en el documento elaborado por Aguerro y Tiramonti, es el referido a las habilidades del siglo XXI: las competencias y la metacognición. Las competencias adquieren protagonismo frente a los contenidos y el sistema educativo tiene que asumir el compromiso de generar un sujeto que sepa elegir qué conocimientos necesita para moverse bien en distintos contextos. Las competencias se orientan a la acción creativa para operar en un mundo que se ha vuelto imprevisible y requieren de la estimulación de la reflexión acerca del proceso de su elaboración. En el caso de la NEI, el desarrollo de competencias y la meta cognición como el espacio para la reflexión sobre los procesos de aprendizaje aparecen como elementos constitutivos del programa de contenidos. “El currículo escolar se ha priorizado atendiendo a los criterios sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos, teniendo como objetivo principal responder a las nuevas demandas sociales, las competencias y los contenidos de aprendizaje esenciales para un ejercicio pleno de la ciudadanía propia del siglo en que vivimos... en este replanteamiento sobre qué ha de enseñarse y aprender se identifican, preferentemente, seis focos competenciales prioritarios: comprensión lectora, expresión oral y escrita, resolución de problemas, habilidades digitales, la interioridad, aprender a aprender y los valores sociales” (JE, 2017)

A partir de la identificación de las cinco C, como las características que se establecen para la formación integral de la persona (compasiva, comprometida, competente, consciente y creativa) JE identificó y redactó setenta y cinco impactos o competencias a desarrollar en los alumnos que permiten desplazar la mirada de los contenidos a las habilidades. A modo de ejemplo, podemos mencionar la gestión de los objetivos de aprendizaje, la pregunta por el propósito de una actividad antes de iniciarla, la gestión del desconocimiento, la inseguridad y la incerteza, la creencia que las competencias se pueden aprender, la creencia que en equipo se aprende más y mejor, o la asunción de responsabilidades dentro de un equipo.

Dichas competencias se suman a las establecidas por el currículum oficial, de modo que el desafío de JE fue el de sumar habilidades y preparar a los alumnos para desempeñarse en un contexto de aprendizaje por proyectos y de trabajo colaborativo. La metodología propuesta promueve la incorporación de procesos y de procedimientos como la planificación, la comunicación, la resolución de problemas, la toma de decisiones complejas, y el tratamiento globalizado y contextualizado de los contenidos a aprender. En relación a la metacognición como habilidad a desarrollar en el siglo XXI,

se observa en la propuesta de la NEI un espacio planificado para este tipo de reflexión. El dispositivo “Inicio y Fin de semana” parte de la premisa que “un alumno que tiene claros los objetivos de aprendizaje cuenta con más oportunidades para tener éxito en su desarrollo. Es por eso que se dedica un tiempo al inicio y al final de la semana para enfocar y evaluar el aprendizaje, para definir sus metas, y, finalmente, comprobar sus progresos y dificultades y hacer propuestas para el trabajo de la semana siguiente”. La verdadera evaluación no es poner una nota, sostienen Aguerrondo y Tiramonti, es una instancia formativa basada en la retroalimentación, que requiere la mirada del otro, adulto o par, para detallar los puntos fuertes y los aspectos que faltan trabajar en relación a objetivos claros y criterios explícitos acordados de antemano y, agregan, la metacognición hace consciente a la persona, le enseña a usar su aprendizaje y fortalece la confianza en sus capacidades de aprender y en su personalidad ya que permite hacer un seguimiento de los avances y poner el foco en los progresos y no en falta.

Este desafío al que JE decidió comprometerse implicó movimientos que reposicionan a la escuela en su función de transmisora cultural a partir de una propuesta curricular y metodológica que buscó dar cuenta de un contexto diferente al que produjo la escuela que priorizaba contenidos cerrados y fragmentados, transmitidos por docentes poseedores del saber a alumnos pasivos que debían memorizar y repetir. Esta apertura en relación a la multiplicidad de fuentes, también puede verse como apertura a la multiplicidad de abordajes, perspectivas, y propuestas que se alejan de la monocronía.

El análisis de las transformaciones implementadas por JE dan cuenta de la reconfiguración de un saber escolar vinculado al aprendizaje de los alumnos en relación a los saberes disciplinarios y de formación y un saber escolar vinculado a la enseñanza, en relación a un saber pedagógico. En el artículo “El poliedro de los saberes escolares”. (2017) se retoma un estudio sobre *Construcción de saberes en la escuela* para referir a los saberes disciplinarios y a los de formación. Los saberes disciplinarios o disciplinados son aquellos que componen áreas y asignaturas de los planes de estudio y que franquearon umbrales de epistemologización, mientras que los saberes de formación son aquellos que movilizan, definen y promueven preceptos y esquemas prácticos de comportamiento. El saber pedagógico es definido como un dispositivo de enunciados y visibilidades que procede de los modos como se ha practicado la formación de unos por otros, de las formas y preceptos que han definido cómo y para qué se educa, y cómo y para qué se enseña, que siempre es más que un contenido. El saber pedagógico es inseparable de los umbrales que le dieron forma y por lo tanto se encuentra profundamente marcado por prácticas, experiencias, valoraciones, preceptos, ideas, opiniones y conceptos de la formación histórica en que se produjo y en la que se actualiza. (Marín Díaz y Parra León, 2017). En esta línea, Tobeña (2019) plantea que el desafío de las escuelas consiste en diseñar una propuesta pedagógica que sea capaz de materializar una transposición didáctica de la complejidad que aproveche el potencial que tiene para esto la disponibilidad tecnológica actual y propone pensar en las nuevas condiciones de posibilidad para la imaginación pedagógica para alejarse de un modelo que hizo del conocimiento de las disciplinas su finalidad. El haber

transformado las disciplinas en un fin en sí mismo, en lugar de ser medio para resolver problemas, abordar situaciones o hacer inteligibles fenómenos de la vida real, forma parte de la tragedia de la cultura. (Simmel, 2011)

El proyecto de transformación de JE, se acerca a lo que Tobeña establece como criterios para pensar la pedagogía en un mundo complejo: “Formar en capacidades sociales, emocionales y cognitivas de orden superior, como el desarrollo de criterios para seleccionar la información y discriminarla por su complejidad, discernir fuentes confiables, establecer conexiones, valorar la información, evaluarla”. Del análisis del proyecto de la NEI, se observa un reposicionamiento de la escuela frente a los saberes, en tanto contenidos y habilidades a conocer y desarrollar por los alumnos en el contexto cultural actual, así como un retorno a pensar la enseñanza y el saber pedagógico.

Cabe destacar que los dos años de implementación de la NEI, como modelo de enseñanza y aprendizaje, son resultado de un periodo de más de diez años de planificación, trabajo y transformaciones que luego fueron llevadas al aula. De acuerdo al informe de evaluación presentado por CETEI, “las habilidades cognitivas de los alumnos de la NEI medidas por las pruebas de competencias oficiales mantienen unos resultados de nivel alto. Este es un elemento fundamental, pues en unos resultados que se mantienen en las pruebas de competencias oficiales, empezamos a tener evidencias de que hemos añadido otros, muy importantes y encaminados a la mejora de habilidades personales y sociales de los alumnos”. Los resultados confirman la asunción de que el trabajo por proyectos en general, y el CREA en particular estimula en los alumnos el desarrollo del pensamiento divergente, la construcción del pensamiento colectivo y la búsqueda de soluciones creativas. Por otro lado, se destaca en el informe que la modificación del rol de los profesores permite que los alumnos modifiquen su papel en el aula, adquieran autonomía, protagonismo y apoderamiento en los aprendizajes y desarrolle habilidades que lo hacen más competentes. De acuerdo al informe los alumnos que han pasado por la NEI están más empoderados como protagonistas de su aprendizaje, se observa una cierta predisposición a que asuman una capacidad alta para lograr un aprendizaje nuevo y útil ante aquellos retos más difíciles de afrontar y tienen una mayor certeza de que el aprendizaje será transferible a situaciones futuras que se den fuera del contexto escolar.

El modelo NEI refleja un reposicionamiento en torno al saber escolar en relación al aprendizaje y a la enseñanza que colaboraría a la construcción de una nueva subjetividad de alumnos y docentes. Ambos transitaron la experiencia de aprender a aprender bajo nuevas modalidades de trabajo, de estructurar el tiempo y el espacio, y de repensar las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que promueven una nueva cultura escolar. JE analizó e interpretó las características del mundo actual, se replanteó qué y cómo enseñar y reformuló estrategias pedagógicas para reorientar las prácticas escolares y formar a sus alumnos en las habilidades a desarrollar en el siglo XXI. El proceso de transformación iniciado por JE reconfigura una nueva matriz que se distancia de un formato escolar en el que los alumnos son objetos en una lógica de

enseñanza para proponer un modelo en el que son sujetos en procesos de enseñanza – aprendizaje.

CONCLUSIONES

Retomemos la invitación realizada en la introducción de este trabajo para cerrar los ojos y pensar en una escuela secundaria. Tal vez las visualizaciones hayan cambiado y comiencen a superponerse las clases rígidas y estáticas con otras flexibles y dinámicas, o las imágenes de alumnos apáticos con las de estudiantes activos y comprometidos con sus procesos de aprendizaje. Las experiencias de transformación educativa emergen como faros que dan cuenta de la existencia de condiciones de posibilidad para el cambio, y la propuesta de transformación llevada adelante por JE refleja una modalidad de intervención que rompió con la inercia de lo instituido para dar lugar a que pasen otras cosas en la escuela. La importancia de conocer este y otros proyectos de cambio radica en que para poder pensar desde otro lugar, hay que pararse en otro lugar, y conocer otras experiencias nos permite hacerlo y así ampliar y complejizar nuestra mirada.

Retomamos también aquí algunas de las preguntas que se plantearon en la introducción y que estructuraron el desarrollo de esta tesis: ¿Qué prácticas ancladas en la escuela tradicional pueden transformarse dentro de los límites que estructuran el modelo de la escuela actual? ¿Qué otras formas posibles de estar en la escuela podemos imaginar y ensayar? ¿Cuáles son los recursos necesarios para poder ponerlas en marcha? ¿Qué efectos podrían tener nuevas prácticas escolares en la representación que los alumnos construyen de sus procesos de aprendizaje? ¿Cómo se piensa un proyecto de transformación educativa? A partir de estas y otras preguntas se estableció como objetivo analizar las modificaciones implementadas por una comunidad educativa, atenta a las demandas del contexto actual, para encarar un proyecto de transformación que cuestione y desafíe los supuestos instalados por la escuela moderna.

Para comenzar, se indagó acerca del período en el que se construyó y consolidó la escuela moderna: la modernidad requería de la lectoescritura, el manejo de símbolos y cifras, el uso de una lengua común para la elaboración y transmisión de la tradición nacional y el ejercicio de la ciudadanía. La escuela propuso un orden particular para garantizar esos saberes y sistematizó el tiempo y el espacio, el currículum, la distribución de alumnos y maestros, las formas de enseñar, aprender y evaluar, las normas y las formas. El modelo de escuela graduada escaló, tal vez debido a las ventajas organizativas que proponía. Sin embargo, más de un siglo después, las transformaciones culturales plantean nuevas demandas educativas en función de desarrollos científicos y tecnológicos que han permitido, por ejemplo, el desanclaje del tiempo y el espacio, la conformación de nuevas subjetividades, la complejización de la mirada, y la multiplicación de entornos de aprendizaje. En este contexto, una escuela que se piensa como transmisora cultural, se encuentra frente al desafío conocer y analizar quiénes son sus alumnos, qué necesitan aprender, y cuáles son las posibles

estrategias para acompañarlos en su formación. Las reflexiones de diferentes autores retomadas en esta tesis refieren a la importancia de poder brindarles experiencias de aprendizaje que les permita comprender el mundo en términos de sistemas dinámicos, establecer itinerarios de conocimiento, gestionar recursos, reflexionar sobre procesos, y aprender a aprender.

Por otro lado, se retomaron las voces de quienes destacan la importancia de analizar e interpretar la cultura escolar para dar inicio a un proceso de cambio. El concepto de culturas escolares fue presentado para dimensionar los aspectos que conforman la vida escolar, y asumirlas como punto de partida para impulsar proyectos de transformación. Las escuelas construyen sus propias culturas, de modo que el fracaso de los alcances de muchas propuestas de cambio, aparece de la mano de la distancia entre las culturas escolares históricas y las reformas a-históricas que pretenden imponerse desde arriba o desde afuera como recetas a copiar, de la percepción de la escuela como si fuese una isla, de la desatención de las prácticas escolares instaladas, o del foco puesto en el individuo y no en el sistema.

A partir del análisis del proyecto de JE, de los resultados obtenidos en la propia investigación, y de los aspectos planteados por diferentes autores en relación a los obstáculos y los desafíos para la transformación educativa, se buscó establecer algunas claves a considerar para activar proyectos de cambio que reposicionen a la escuela en un contexto diferente al que la moldeó. Estas claves, que se interrelacionan y aquí son descritas por separado solo a modo de presentación, refieren a modos de pensar y de trabajar con otros en las diferentes etapas de planificación, implementación y evaluación de un proyecto de cambio. Asimismo, estas maneras de pensar y actuar con otros son aspectos a considerar tanto para elaborar una propuesta de cambio institucional, como para dinamizar el trabajo entre docentes y para generar nuevos modos de estar en el aula para los alumnos.

1. El análisis y la interpretación sostenida del contexto del que participa la escuela y las características propias de la institución educativa. En relación al contexto, es importante analizar e interpretar las demandas sociales, los modos de conocer y saber, el impacto de los desarrollos científicos y el pensamiento tecnológico, las plataformas por las que circula el conocimiento y los entornos de aprendizaje no formales de los que participan los jóvenes, lo cual implica alejarse de miradas reduccionistas y promover un estado de alerta epistemológico. En relación a las características propias de la institución, el análisis de la cultura escolar requiere de la observación e identificación de los comportamientos, los vínculos, las emociones, las expectativas, los rituales, los saberes, los recursos materiales, los modos de organización y hasta de los silencios. Es a partir del análisis de estos dos planos, el contexto y la cultura escolar, que pueden establecerse los objetivos y los mecanismos o dispositivos de intervención para la elaboración y comunicación de un proyecto propio que contemple el ámbito pedagógico y el ámbito de la gestión. El primero, vinculado a mejoras curriculares,

estrategias pedagógicas que prioricen la construcción de tramas de sentido, capacitación docente y producción de materiales educativos, y el segundo, atento a la gestión para coordinar recursos y tomar decisiones para intervenir en el clima institucional.

2. El trabajo en red. Ya sea para establecer objetivos, para imaginar y diseñar dispositivos de intervención, para elaborar proyectos y secuencias didácticas, o como propuesta de participación para los alumnos, el trabajo en red adquiere relevancia al potenciar procesos de trabajo, enriquecer saberes, analizar y comparar estrategias, desarrollar relaciones de reciprocidad, distribuir liderazgos, y formar nuevas alianzas al interior de la escuela, con otras escuelas, y con otros actores que participan del campo educativo o se vinculan con él. Transformar sistemas complejos como la escuela requiere de la colaboración interdisciplinaria y del trabajo coordinado entre quienes se desempeñan en el campo de la investigación y quienes lo hacen diariamente en la escuela. El trabajo colaborativo pone el foco en los sistemas y no en los individuos y permite que el aprendizaje sea entendido como actividad colectiva e interdisciplinaria, en la que desde diferentes roles se realizan aportes para el conocimiento compartido. La pedagogía de la participación promueve estas prácticas. Trabajar en red implica pensar en red y considerar el alto grado de interconexión de los fenómenos teniendo en cuenta las múltiples articulaciones de la vida humana. Promover este tipo de pensamiento entre todos los actores de la comunidad educativa permite alejarse de un modelo de escuela biblioteca para construir una escuela laboratorio.

3. La flexibilidad. La flexibilidad permite tomar decisiones en un contexto en que las certezas se han desvanecido y en el que hay que gestionar la incertidumbre. Para ello se vuelve requisito un aprendizaje de tercer orden que permita desaprender para aprender de nuevo y para revisar saberes pedagógicos, disciplinarios y de formación. En un escenario diverso y cambiante, las respuestas adaptativas no implican soluciones definitivas ni homogéneas, y la flexibilidad permite ir estableciendo una progresión del cambio durante la cual realizar ajustes en los dispositivos, intervenciones, o en nuevas dinámicas de trabajo con el objetivo de mantener y mejorar el proceso, ya sea al nivel de la organización o al interior del aula. Esta progresión del cambio puede manifestarse a través de la puesta en marcha de experiencias piloto que permitan evaluarlas para luego escalarlas. Esto requiere de un equipo directivo y de gestión flexible para desempeñarse simultáneamente en la escuela cotidiana y en la escuela a la que se aspira. Al interior del aula, la flexibilidad de los docentes hace posible acompañar las diferentes trayectorias de aprendizaje de los alumnos, considerar nuevos reagrupamientos al interior del curso, escapar de una lógica contenidista para formar en capacidades sociales, emocionales y cognitivas de orden superior, y dar curso a una transformación que implique posicionar al alumno como sujeto activo de sus propios procesos de aprendizaje.

|

4. La consideración del tiempo y el espacio como límites y potenciadores del aprendizaje. El desanclaje del tiempo y el espacio aparecen como una de las claves de la revolución cultural y cognitiva de los últimos años. La conectividad ha permitido escapar de los tiempos legitimados socialmente para su distribución, el saber se descentró de los libros y de la escuela hacia nuevos soportes y la diseminación de las fronteras de las disciplinas académicas permitió que el saber académico circule junto a otros saberes que provienen de la experiencia social y de la memoria colectiva. Estas nuevas modalidades para la circulación del conocimiento enfrentan a la escuela con el desafío de pensar en los modos de potenciar los espacios y tiempos de encuentro. Un proyecto de transformación educativa requiere de consensos, planificación conjunta de objetivos, ideas, estrategias y recursos para alcanzarlos, de modo que mientras se gestiona la escuela, se vuelve preciso activar una agenda paralela que contemple la planificación de los tiempos y los espacios escolares para poder pensar en ello. Por otro lado, en esta agenda de transformación, también es clave la planificación del uso del tiempo y los espacios para la enseñanza y el aprendizaje. Se vuelve preciso organizarlos de modo que no sean un límite, sino una posibilidad de estar al servicio de las propuestas pedagógicas permitiendo dinámicas de clase que transformen las aulas en laboratorios para anticipar, pensar, revisar, compartir, evaluar y reflexionar y darle nuevos sentidos a la producción colectiva de conocimiento.

5. La reflexión, documentación y la evaluación permanente sobre las propias prácticas. La reflexión, la documentación y la evaluación sobre las propias prácticas son estrategias que de acuerdo a los casos presentados permiten construir un acervo de conocimiento que no solo se vuelve útil para la propia institución, sino para la elaboración de modelos posibles que inspiren propuestas de cambio y para observar tendencias. Al interior de la propia institución, la observación, el intercambio y la sistematización de la tarea con el objetivo de generar conciencia respecto a los logros, a lo que hay que corregir o modificar permite construir conocimiento, y la reflexión sobre las propias prácticas lo promueve. Las innovaciones educativas son procesos complejos y es necesario dar forma a nuevos estilos de gestión, por ejemplo, a través de la implementación de una cultura en la que la evaluación no sea percibida como una amenaza sino como modalidad de trabajo que oriente y enriquezca la toma de decisiones. Las prácticas de evaluación y autoevaluación instaladas en las dinámicas de clase, facilitan en los alumnos un mayor dominio sobre el propio proceso de conocimiento y aprendizaje, y contribuye a que identifiquen obstáculos y logros en relación con la labor escolar favoreciendo la autonomía.

Con la presentación de estas claves que buscan sintetizar las tendencias observadas tanto en el modelo de transformación de JE como en las demás propuestas presentadas en esta tesis, se pretende aportar a un debate instalado entre quienes piensan, imaginan y ensayan nuevos modos de estar en la escuela y a la vez esbozar

líneas de investigación que instalen la temática en la agenda educativa. ¿En qué medida las propuestas de transformación alteran los pilares de la escuela moderna? ¿Cómo evaluar los impactos en las culturas escolares? ¿Qué rol asume el Estado en este contexto? ¿Qué condiciones permiten escalar los proyectos de cambio? ¿Qué estilos de gestión posibilitan la transformación escolar? Revisar prácticas ancladas en otro tiempo histórico para transformarlas en experiencias significativas en sintonía con el contexto actual, nos desafía a pesar las condiciones emergentes que plantea el cambio cultural y cómo las escuelas impulsan en consecuencia las ganas de enseñar y aprender.

ANEXO

FOCUS GROUP.

1. *Imagina que esta semana llega a tu clase un compañero nuevo. Los profesores te eligen para que le cuentes qué hicistéis la semana pasada para ayudarlo a que se integre en las actividades que se están realizando. ¿Qué le contarías sobre la semana pasada? ¿qué estuvistéis haciendo?*

¿Qué cuestiones importantes debería tener en cuenta para esta semana?

Te pedimos que se lo cuentes para que este compañero nuevo no esté tan desorientado !

Mediante estas preguntas se buscó indagar el modo en que los estudiantes reconstruían la labor escolar realizada recientemente y revisar si la presencia del dispositivo de inicio y fin de semana contribuía a clarificar y dar una idea de continuo al trabajo semanal como organizador de la tarea.

Se solicitó al moderador repreguntar y dar posibilidades para que los alumnos detallen los temas tratados en la semana, qué actividades debían realizar, cuál era el proceso y los proyectos que estaban encarando, qué avances lograron, qué dificultades hubo, etc. Era importante dar lugar a que relaten la semana por los temas de los proyectos, los temas de las disciplinas, las rutinas escolares (entrega de trabajos, exámenes, etc). En síntesis, la pregunta debía dar lugar a transparentar cómo los alumnos reconstruyen y cuentan su semana escolar y a comentar los asuntos importantes que se desprenden de esa semana anterior en relación a la siguiente ¿hay continuidad de proyectos, se piensa en una semana no tiene conexión con la siguiente, se conoce o desconoce lo que acontecerá en esa semana que sigue?

2. *Imagínate tienes que averiguar con tus compañeros cómo se extinguieron los dinosaurios. Cuéntanos con detalle qué haríais para saber cómo y porqué se extinguió esa especie de nuestro planeta.*

Con esta consigna el objetivo fue poder identificar los criterios utilizados por cada uno de los grupos para explicitar el modo de abordar una tarea grupal.

3. *Pensando en cómo se enseña y aprende en tu escuela ¿te parece que hay algo que podría gustarle de tu escuela a los chicos de otras escuelas? Cuéntanos ¿qué les podría gustar?*

Mediante esta pregunta más abierta se buscó relevar las valoraciones más generales que los alumnos realizan sobre la institución. Se solicitó al moderador que las respuestas se centren en cómo se enseña y aprende y no en otros temas que no son el centro de esta indagación

ENCUESTAS INDIVIDUALES ESTRUCTURADAS DE PREGUNTAS ABIERTAS

Se solicitó administrar las encuestas a 30 alumnos de la NEI y 30 alumnos de los que no participan de esta experiencia. Todos ellos debían ser escogidos al azar respetando una proporción equivalente de mujeres y varones en cada grupo. Hemos recibido respuestas de formularios completos de 54 estudiantes, 27 de cada una de las experiencias. Respondieron un total de 26 mujeres y 28 varones.

El cuestionario debía ser completado de modo individual en el ordenador a través del archivo de google enviado y se indicó a los alumnos que destinen tiempo para completar el cuestionario a conciencia. Además se pidió que esté presente en todo momento el adulto a cargo para chequear dudas y supervisar el desarrollo de la toma del mismo

Para la aplicación de este instrumento era condición que el administrador lea en voz alta la presentación del encabezado inicial y que aclare que era importante que las respuestas sean pensadas y escritas con detalle dado que si contestaban brevemente el material no sería fértil para el análisis posterior. Es por esto que se solicitó que las respuestas y argumentos sean desarrollados de modo exhaustivo.

Texto del cuestionario:

¡Hola! Te invitamos a responder este cuestionario anónimo para colaborar con nuestro proyecto de investigación. Estamos interesados en conocer cómo se enseña y aprende en tu escuela. Es muy importante que puedas tomarte un tiempo para pensar en estas preguntas y respuestas brindándonos todos los detalles que puedas.

Por último, te pedimos que escribas en Español, ya que vivimos en Buenos Aires y no sabemos Catalán.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Recuerda cómo fue la semana pasada en la escuela, las actividades que hiciste y lo que aprendiste. De las tareas y actividades de la semana pasada,

¿Qué pudiste hacer con facilidad? ¿en cuáles tuviste dificultades? ¿por qué crees que tuviste esas dificultades? ¿qué hubieras hecho distinto? ¿cómo lo hubieras hecho mejor?

2. Imagínate que tienes que inventar un cuento y compartirlo con tus compañeros de clase. Cuando lo lees varios lo comentan y te proponen cambios. ¿Tomarías esas ideas? ¿Cambiarías tu cuento? ¿Por qué lo cambiarías? ¿Por qué no?

3. Puedes contarnos una experiencia que hayas vivido en la escuela en la que aprendiste algo trabajando en grupo? ¿Cómo fue esa experiencia? ¿Qué hicisteis? ¿Cómo os organizasteis? ¿Hubo algo difícil que tuvisteis que resolver? ¿Cómo lo hicisteis?

4. Crees que aprendes más junto a tus compañeros o, por el contrario es mejor cuando aprendes solo o con la explicación de tu profesor? Explícanos por qué aprendes mejor sólo o con tus compañeros. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbero, J. (2003) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En revista iberoamericana de educación N.º 32 (2003), pp. 17-34

Baker, Yudy L.(2000) *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza*, Banco Mundial, Washington DC.

Batenson, G. (1972) Steps to an ecology of mind: Collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology. San Fransisco: Candler Pub. Co. en Enguita, M. (2016) *La educación en la encrucijada*, España: Fundación Santillana.

Bauman, Z. (2000) *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de cultura económica

Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.

Castells, M. (2006) *La sociedad en red, una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castro Gomez, S. (2000). Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf

Cavarozzi, M (1999) El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental, en Garretón M. (1999) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá: Convenio Andres Bello, citado en Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Educ Soc, Campinas, vol 26 nº92, pp 889-910

Corea C., Duschatzky S. (2002) *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós

De Marinis, Pablo (2007) Comunidad, Globalización y educación. Algunas reflexiones acerca de la deconversión social. (Una versión resumida del trabajo fue publicada en Proposicoes Vol19, nº3 (57) set/diez 2008.) Revista de la Facultad de Educación de la Universidade estadual de campinas, UNICAMP, Brasil, ISSN 01037307

Deleuze, Gilles (1999) “Post scriptum sobre las sociedades de control” en Conversaciones. Valencia: Pre Textos. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf

Elmore, R F (2004) School reform from the inside out:policy, practice and sustainability, CA: Corwin, Thousand Oaks, en Fullan, M. (2006) Change Theory for School Improvement, Centre for Strategic Education, Seminar Series Paper nº157.

Enguita, M. (2016) *La educación en la encrucijada*, España: Fundación Santillana.

Fullan, M. (2006) Change Theory for School Improvement, Centre for Strategic Education, Seminar Series Paper nº157.

- Foucault, M. (1975) *Vigilar y castigar*. Paris: Siglo XXI editores.
- Goncalves Vidal, D.(2007) Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. En *Propuesta Educativa*, año 14, n°28, pag 28 a 37.
- Julia, D. (2001) “A cultura escolar como objeto histórico” em *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1, p. 10. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.631/pp.631.pdf>.
- Lander, E. (1997) Modernidad, colonialidad y postmodernismo. En *Rev.Venez. de Economía y C Sociales*, Vol 3 N°4, 11-28
- Marin Diaz, D y Parra León G (2017) El poliedro de los saberes escolares. En *Praxis y Saber*, vol 8, n°17, pág. 103-123
- Morin, E. (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999) *Los 7 saberes necesarios para la Educación*, Francia: Unesco
- Najmanovich, D. (2007) El desafío de la Complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 12, núm. 38, pp. 71-82 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela
- Najmanovich, D. (2010) Educar y aprender en la sociedad-red. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red--dra-denise-najmanovich>
- Najmanovich, D. (2016) Redes y nuevas subjetividades. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2rKCxfoOtk>
- Najmanovich, D. (2015). Que vemos cuando vemos. Ted X Plaza del Lector recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=t_LzznJxur4
- Neirotti, N. (2008) *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América* – 1ª edición – Buenos Aires: Inst. Internac. De planeamiento de la educación IIPE, Unesco.
- Neirotti, N (2007) *Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales*. Buenos Aires; IIPE, Unesco.
- Ochoa, L (2015) “Creer, poder y hacer. Horizonte 2020 en las escuelas jesuitas de Barcelona” en *Propuesta educativa*, n°33, vol. 2 págs. 38 a 53.
- Pineau P. y otros (2001) cap 1. ¿Por qué triunfó la escuela? En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, págs. 27 – 51, Buenos Aires: Piidos

Rey, B.(1999) Las competencias transversales en cuestión. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/wp-content/uploads/2019/02/Competencias20transversales.pdf>

Serres, M. (2012) *Pulgarcita*, Paris: Manifestos Le Premier

Serres, M (2015) Las nuevas tecnologías, revoluciones culturales y cognitivas, Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8qh44YFczto>

Serres, M.(2014) Sobre Pulgarcita. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=4-LHiGq8QLI>

Sibilia, P. (2011) ¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela. Entrevista a Paula Sibilia, por Verónica Tobeña, Propuesta Educativa Número 35 – Vol 1 – Págs. 67 a 73

Simmel, G (2011) *El conflicto de la cultura moderna*, 1ed, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

Sotolongo Codina P. L y Delgado Díaz C. J, (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*, Campus virtual de CLACSO, Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son difíciles. En propuesta educativa, n°29, Vol 1 pags 63 a 71.

Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de monocronía, en Educar: saberes alterados, Colección del estante- Recuperado de: http://www.unter.org.ar/imagenes/TERIGI-%20EL%20SABER%20PEDAGOGICO001_0.pdf

Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Educ Soc, Campinas, vol 26 n°92, 889-910

Tobeña, V. (2019). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 35,18-33. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.003>

Portal del ayuntamiento de Barcelona. Revisado el 18 de noviembre, 2019. <https://www.barcelona.cat/internationalwelcome/es/que-necesitas/educacion-primaria-y-secundaria-obligatoria>

Jesuitas Educación (2017) Informe final de Evaluación de impacto de la experiencia piloto de la nueva Etapa Intermedia. <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/04/Informe-final-CAST-WEB.pdf>,

Jesuitas Educación. Cuadernillos para la transformación en <https://h2020.fje.edu/es/>

