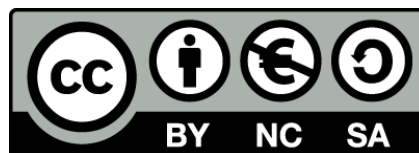




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Prácticas de liderazgo para promover y sostener
cambios en la matriz escolar tradicional
de la Educación Secundaria.
Un estudio de casos**

Pedro León Pascual Vivas



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**

TESIS DOCTORAL

Prácticas de liderazgo para promover y sostener cambios
en la matriz escolar tradicional de la
Educación Secundaria
Un estudio de casos

Pedro León Pascual Vivas

2024



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Prácticas de liderazgo para promover y sostener
cambios en la matriz escolar tradicional de la
Educación Secundaria
Un estudio de casos

Memoria presentada para optar al grado de doctor por la Universitat de Barcelona

Programa de doctorado en Educación y Sociedad

Doctorando: Pedro León Pascual Vivas

Directora/Tutora: Dra. Patricia Silva

Director: Dr. Serafín Antúnez Marcos

Facultad de Educación



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

A Hristina y Damián,
por su acicate constante,
por su paciencia interminable

A Felisa y Cachín,
A Juanita y Perico,
por las oportunidades que me dieron,
por su ejemplo de honestidad y perseverancia

Agradecimientos

Esta tesis ha sido posible gracias a la intervención de muchas personas que en distintos momentos y circunstancias me orientaron, estimularon y apoyaron. Con estas palabras quiero hacerles llegar mi reconocimiento, aunque seguramente resulten insuficientes para expresarles toda mi gratitud.

A mis directores, Patricia Silva y Serafín Antúnez, por su apoyo permanente, guía constante, dedicación, exigencia y paciencia. Me llevo muchos aprendizajes que se extienden más allá de este escrito.

A Paulino Carnicero, por su apoyo, consejos, estímulo y confianza en los primeros pasos de esta tesis.

A los equipos directivos y profesorado de las dos escuelas que participaron de esta investigación. Muchas gracias por su generosidad para compartir su experiencia y por sus invalorables aportaciones. He salido muy enriquecido de cada uno de nuestros encuentros.

A Gloria Gratacós y Juan Daraio, aprendí mucho de nuestras conversaciones y colaboración a lo largo de los años. También contribuyeron a moldear esta tesis.

A Leo, por su amistad y generosidad. Sin su apoyo, este trabajo hubiera sido más difícil de completar.

Por último, a Madrid, a la nevada del 09 de enero de 2009 y a la guía de turismo que tuvo regresar por sus gafas... mucho cambió desde entonces...

Resumen

En tiempos que reclaman cambios en las escuelas, el liderazgo asoma como un elemento dinamizador de la mejora. El informe de investigación que se presenta tiene por objetivo comprender qué prácticas de liderazgo contribuyeron a promover y sostener cambios en la matriz escolar tradicional en dos centros de nivel secundario de Argentina. Estas escuelas, por su propia iniciativa, introdujeron modificaciones significativas en el abordaje y tratamiento del currículo, en el rol del alumnado en el proceso educativo, en las formas de trabajo del profesorado, en la evaluación de los aprendizajes, en la relación con el contexto, así como en la disposición de tiempos y espacios escolares.

Los casos estudiados fueron seleccionados de forma no probabilística. Para comprender lo ocurrido, la perspectiva cualitativa y el método del Estudio de Casos nos ofrecieron el enfoque y las herramientas pertinentes para conocer las opiniones y valoraciones de las personas participantes. ¿Qué llevó a estas escuelas a embarcarse en procesos de mejora? ¿Qué modificaciones introdujeron? ¿De qué manera se impulsaron los cambios? ¿Qué prácticas de liderazgo estuvieron involucradas? ¿Qué lugar ocuparon directivos e integrantes del profesorado? En la búsqueda de respuestas a estas preguntas, buscamos recuperar las voces de los y las protagonistas en sus propios escenarios y recoger situaciones que intentan reconstruir toda la densidad de la experiencia.

En cuanto a la obtención de los datos, empleamos un conjunto de técnicas combinadas con la finalidad de hacernos una idea envolvente de lo acontecido. La entrevista, el grupo de discusión, la observación no participante y la revisión de documentos se conjugaron en la comprensión de los casos. Con relación al análisis, empleamos procesos recurrentes de diferenciación e integración de los datos en grado creciente de conceptualización. Esto nos permitió identificar diferentes categorías, vincularlas entre sí y luego reconocer grandes núcleos temáticos (metacategorías explicativas) que dieron respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos planteados. En cuanto a la validación del estudio, utilizamos diversidad de procedimientos con la finalidad de asegurarnos que nuestras descripciones e interpretaciones resultaran consistentes y fieles con lo ocurrido.

Los principales resultados señalan que las mejoras introducidas en los casos estudiados tuvieron un carácter multidimensional, sistémico, endógeno y significativo. Todas las dimensiones de la matriz tradicional de la escuela fueron deliberadamente alteradas de manera significativa y desde una concepción sistémica. Encontramos que estos cambios fueron impulsados desde los propios centros a partir del involucramiento de sus directivos y profesorado.

En este proceso, el liderazgo de los equipos directivos ocupó un papel relevante en la promoción y sostenimiento de los cambios. Este se ha manifestado a partir de diferentes prácticas que se desplegaron en conjunto. Estas prácticas involucraron un planteo claro y decidido del cambio basado en un diagnóstico, el desarrollo y apoyo al profesorado mediante una formación interna, permanente y contextualizada, el fomento de una cultura de participación y colaboración docente, con un monitoreo cercano de la evolución de las mejoras y un continuo flujo de retroalimentación al profesorado.

Palabras clave: Liderazgo, Organización y dirección de las instituciones educativas, Métodos pedagógicos, Niveles y temas de educación

Abstract

In times that demand changes in schools, leadership appears as a significant element for school improvement. This research report aims at understanding what leadership practices have contributed to promote and sustain changes in the traditional matrix of schooling in two secondary institutes in Argentina. These schools, on their own initiatives, introduced significant changes in the approach and treatment of the curriculum, in the role of students in the educational process, in the ways teachers work, in the assessment of learning, in the relationship with the context, as well as in the layout of schedules and classrooms.

The schools were selected in a non-probabilistic way. The qualitative perspective and the Case Study method provided the relevant approach and tools to know the school participants' opinions and appraisal. What led these schools to be involved in improvement processes? What changes did they introduce? How did they do it? What leadership practices were involved? What was the role of directors and teachers? By searching for answers to these questions we tried to regain the voices of those who were protagonists, in their own scenarios, and also to observe situations in order to rebuild the richness of the experience.

We applied a series of combined techniques to collect data in order to gain a spanning view of the facts. The interview, focus group discussions, non-participant observation and document revision played an important role in understanding the cases. In relation to data analysis, we used recurrent processes of differentiation and integration of data in increasing degrees of conceptualization. This helped identify different categories, find links between them and then recognize large thematic nuclei (explicative metacategories) which provided answers to the research questions and objectives. To validate the study, we used several procedures to ensure consistency in our descriptions and interpretations, and fidelity to facts.

The main results show that the improvements introduced in the cases analyzed were multidimensional, systemic, endogenous and significant. Every dimension of the traditional matrix of schooling was deliberately and significantly altered from a systemic

viewpoint. These changes were driven by the schools themselves through the involvement of principals and teachers.

The leadership of directors' teams played a relevant role in promoting and sustaining changes. This has been manifested by different practices displayed as a whole. These practices involved a clear and decisive proposal of change based on diagnosis, support to teachers by means of internal, permanent and contextualized training, encouraging teacher participation and collaboration, with close monitoring of improvement evolution and a continuous flow of feedback to teachers.

Keywords: Leadership, Educational institutions, organization and management, Pedagogical methods, Levels and subjects of education

Introducción	23
Origen y justificación de la investigación	23
Organización del informe	26
Capítulo 1. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos.....	31
1.1. Planteamiento del problema de investigación	31
1.2. Preguntas de investigación	35
1.3. Objetivo general y objetivos específicos	36
Capítulo 2. La matriz escolar tradicional: un pasado todavía presente.....	37
2.1. Una aproximación conceptual a la matriz escolar tradicional.....	38
2.1.1. Matriz escolar tradicional y la experiencia emergente	44
2.1.2. La matriz escolar tradicional como experiencia por defecto	48
2.1.3. Inmutabilidad y persistencia de la matriz tradicional	51
2.2. La escuela de la modernidad y la matriz tradicional	53
2.2.1. El nacimiento del aula	55
2.2.2. La expansión de la escuela	59
2.3. Los límites de la matriz escolar tradicional	63
2.4. Implicancias para la investigación.....	68
Capítulo 3. Cambio y mejora en centros escolares.....	71
3.1. Desenredando el concepto de cambio en la escuela	72
3.1.2. Una tipología del cambio escolar	78
3.2. La mirada interna: la escuela como unidad de la mejora	80
3.2.1. La mejora como “perturbación” significativa	84
3.2.2. Condiciones internas y probabilidad de mejora en la escuela.....	86
3.2.3. El por qué y el cuándo de la mejora escolar	89

3.2.4. La mejora escolar y sus etapas	91
3.3. Dimensiones de la mejora	96
3.3.1. Hacia una concepción comprehensiva de la mejora escolar.....	101
3.4. Las trayectorias de mejoramiento escolar	107
3.5. Capacidades para sostener la mejora de la escuela.....	114
3.5.1. Una aproximación al concepto de capacidad	114
3.5.2. Tres dominios del concepto de capacidad	115
3.6. Implicancias para la investigación.....	119
Capítulo 4. Liderazgo escolar y sus prácticas	121
4.1. Liderazgo escolar.....	122
4.1.1. Definición, dimensiones y alcance del liderazgo escolar	122
4.1.2. Liderazgo y la mejora de la escuela	125
4.2. Prácticas de liderazgo y mejora de la escuela.....	128
4.2.1. Establecer una dirección	130
4.2.2. Construir relaciones y desarrollar a las personas.....	132
4.2.3. Desarrollar la organización para apoyar las prácticas	135
4.2.4. Mejorar el programa de estudios	139
4.3. Liderazgo, desarrollo del cambio y sus resistencias.....	144
4.3.1. Dos enfoques para el cambio.....	144
4.3.2. Abordando las resistencias a los cambios.....	147
4.4. Enfoques del liderazgo y su relación con las prácticas	149
4.4.1. Liderazgo instruccional o pedagógico.....	150
4.4.2. Liderazgo transformacional.....	152
4.4.3. Liderazgo distribuido.....	155
4.4.4. Liderazgo docente.....	159
4.4.5. Liderazgo contingente	161

4.4.6. Liderazgo sostenible	163
4.5. Implicancias para la investigación.....	170
Capítulo 5. Diseño y método de investigación.....	171
5.1. Caracterizando la investigación: el enfoque cualitativo y el estudio de casos	173
5.1.1. Rasgos que definen a nuestra investigación	173
5.1.2. El estudio de casos como opción metodológica	179
5.2. El contexto de la investigación.....	182
5.2.1. Caracterización de la educación secundaria argentina	182
5.2.2. La selección de los casos	184
5.2.3. El caso de Pagos del Sur.....	186
5.2.4. El caso de la Escuela del Parque	187
5.3. Fases del estudio y técnicas de recolección de datos.....	189
5.3.1. Aproximación al escenario de la investigación y negociación del acceso al campo	191
5.3.2. Descripción de la muestra de participantes	193
5.3.3. La recolección de los datos y sus técnicas.....	197
5.4. Análisis e interpretación de los datos	222
5.4.1. Fase preliminar: análisis durante el trabajo de campo.....	225
5.4.2. Primera fase: codificación de los datos	229
5.4.3. Segunda fase: Identificación y definición de categorías	235
5.4.4. Tercera fase: relaciones entre categorías e identificación de metacategorías	243
5.4.5. Cuarta fase: reconstrucción de los casos	253
5.5. Criterios de validación en nuestra investigación	255
5.6. Sintetizando el proceso: la ruta de la investigación cualitativa en nuestro trabajo	258
Capítulo 6: Resultados I. El caso Pagos del Sur	259
6.1. La trayectoria de las mejoras	262

6.1.1. Currículo: seleccionando e integrando contenidos	262
6.1.2. Docentes: nuevos abordajes, nuevos roles	265
6.1.3. El aprendizaje centrado en el alumnado	268
6.1.4. Evaluación de los aprendizajes	270
6.1.5. Espacios y tiempos	273
6.1.6. La escuela y su vínculo con la comunidad	274
6.2. Las etapas del cambio.....	276
6.3. En búsqueda de un nuevo norte para Pagos del Sur	281
6.3.1. Las motivaciones para el cambio o “¿para qué nos metemos en esto?”	281
6.3.2. El diagnóstico	285
6.3.3. Iniciando el cambio	287
6.3.4. Trabajando los consensos alrededor del cambio	291
6.3.5. Experimentación: probando y rectificando.....	292
6.4. Preparando al profesorado para los cambios	294
6.4.1. Apoyando al profesorado	295
6.4.2. Estimulando y formando al profesorado	297
6.5. Tiempos y espacios para colaborar.....	301
6.6. La mejora después de la mejora	307
6.6.1. Monitoreo de las mejoras: criterios e instrumentos.....	308
6.6.2. Evaluación de las mejoras: un comentario final.....	312
6.7. Logros alcanzados: mejores trayectorias escolares, un profesorado implicado	313
6.7.1. Las trayectorias educativas	314
6.7.2. Las evaluaciones nacionales: ¿qué dicen las pruebas Aprender?.....	315
6.7.3. Más allá de los números	316
6.8. Epílogo	320

Capítulo 7: Resultados II. El caso de la Escuela del Parque	321
7.1. La Escuela del Parque antes de las mejoras	322
7.2. Motivaciones para la mejora: “los cambios de afuera ya nos venían empujando”	325
7.3. Un nuevo formato: una escuela sin pizarrón, sin paredes y en equipos	329
7.3.1. Las premisas que moldearon la mejora	329
7.3.2. Abordaje y tratamiento del currículo: borrando límites entre asignaturas	333
7.3.3. El alumnado como protagonista: autogestión de sus aprendizajes y colaboración	338
7.3.4. Nuevos roles y estilos de trabajo en la docencia	342
7.3.5. Evaluación de los aprendizajes	345
7.3.6. Nuevos agrupamientos, nuevas miradas sobre el tiempo y espacio escolar...	347
7.3.7. La escuela y su vínculo con la comunidad	350
7.4. Iniciando las mejoras en la Escuela del Parque	353
7.4.1. La introducción de las mejoras y el rol de la fundadora.....	353
7.4.2. “Bueno, y esto, ¿qué es?”: desorientación inicial y desarrollo de consensos.	356
7.4.3. Concepción del proceso de mejoramiento.....	358
7.5. Estímulo, apoyo y formación: el desarrollo del profesorado.....	362
7.5.1. Acompañando al profesorado en la mejora	362
7.5.2. Desafiando concepciones y renovando prácticas	364
7.5.3. Formando al profesorado para la mejora	365
7.5.4. Respetando el ritmo del profesorado	367
7.6. Colaboración y mejoramiento en la Escuela del Parque	368
7.6.1. Las condiciones para la colaboración.....	369
7.6.2. Las facetas de la colaboración	371
7.7. Monitoreo, logros y confianza en las mejoras	376
7.7.1. Monitoreo y evaluación de las mejoras	376

7.7.2. Logros alcanzados	377
7.7.3. Ganando confianza en las mejoras	381
7.8. Epílogo	383
Capítulo 8. Discusión de los resultados.....	385
8.1 Recalibrando la matriz escolar tradicional	386
8.2 Cambiando la escuela desde la escuela	393
8.3 Liderazgo de la mejora en la Escuela del Parque y Pagos del Sur	401
Conclusiones.....	415
Reconfigurando la matriz tradicional de la escuela.....	416
Prácticas de liderazgo para promover y sostener la mejora.....	420
Conclusiones relacionadas con el método	432
Limitaciones de la investigación.....	435
Prospectiva y líneas de continuidad	439
Referencias	443
Anexos.....	467

Índice de tablas

Tabla 1. Matriz tradicional y experiencia escolar.....	47
Tabla 2. Cambio escolar, origen, alcance y dimensiones involucradas	77
Tabla 3. Características de la institución y las probabilidades del cambio	87
Tabla 4. Dimensiones para el análisis de las trayectorias de mejora.....	108
Tabla 5. Trayectorias de mejoramiento escolar y dimensiones involucradas	110
Tabla 6. Prácticas de liderazgo escolar.....	142
Tabla 7. Formas de distribución del liderazgo	158
Tabla 8. Rasgos que caracterizan nuestra investigación.....	178
Tabla 9. Caracterización de nuestro estudio de casos	181
Tabla 10. Educación obligatoria en la Provincia de Santa Fe	183
Tabla 11. Pagos del Sur. Datos básicos nivel secundario. Curso 2022	187
Tabla 12. Escuela del Parque. Datos básicos nivel secundario. Curso 2022.....	189
Tabla 13. Fases del trabajo de campo y actividades.....	190
Tabla 14. Entrevistas: composición de la muestra por casos	195
Tabla 15. Escuela del Parque: conformación de los grupos de discusión	196
Tabla 16. Objetivos específicos, dimensiones analizadas y técnicas de obtención de la información.....	198
Tabla 17. Objetivos específicos, dimensiones analizadas, técnicas de obtención de la información y guiones	199
Tabla 18. Cronograma de recogida de datos	200
Tabla 19. Documentos analizados y su relación con la investigación.....	202
Tabla 20. Documentos analizados por centro.....	203
Tabla 21. Análisis de datos: fases y operaciones realizadas.....	224

Tabla 22. Dimensiones preliminares empleadas en la codificación	231
Tabla 23. Códigos y frecuencia de unidades de significados	235
Tabla 24. Categorías identificadas y sus definiciones	239
Tabla 25. Categorías con mayor frecuencia de unidades significado.....	242
Tabla 26. Co-ocurrencias y su origen de acuerdo con la fuente.....	245
Tabla 27. Principales co-ocurrencias.....	246
Tabla 28. Categorías con mayor número de vínculos	249
Tabla 29. Metacategorías y categorías	250
Tabla 30. Procedimientos empleados en la validación de la investigación.....	256
Tabla 31. Trayectoria de las mejoras en Pagos del Sur	277
Tabla 32. Síntesis de las etapas de los cambios en Pagos del Sur.....	280
Tabla 33. Trayectorias educativas. Dos cortes: 2007-2011 y 2012-2015	314
Tabla 34. Trayectorias educativas cohorte 2016	315
Tabla 35. Departamentos y asignaturas	334
Tabla 36. Trayectorias de las mejoras en la Escuela del Parque	352
Tabla 37. Desarrollo de las mejoras en la Escuela del Parque	355
Tabla 38. Prácticas de liderazgo para una mejora escolar multidimensional, endógena, sistémica y significativa.....	428

Índice de figuras

Figura 1. Ejemplo de comunicación con participantes.....	208
Figura 2. Guion de entrevista con anotaciones.....	210
Figura 3. Notas post entrevista y registro en diario de investigación.....	211
Figura 4. Validación de persona informante	212
Figura 5. Registro in situ de las observaciones	214
Figura 6. Material de estímulo para grupos de discusión	216
Figura 7. Notas del observador.....	217
Figura 8. Notas de campo grupos de discusión	218
Figura 9. Diario de investigación: nota de campo a partir de entrevista	220
Figura 10. Diario de investigación: memorando sobre codificación.....	220
Figura 11. Diario de investigación: memorando teórico y diagrama 1	221
Figura 12. Diario de investigación: memorando teórico y diagrama 2	221
Figura 13. Red conceptual: entrevista a directora Escuela del Parque.....	227
Figura 14. Red conceptual: entrevista a docente Escuela del Parque.....	227
Figura 15. Ejemplo de codificación 1 (un código).....	232
Figura 16. Ejemplo de codificación 2 (dos o más códigos)	233
Figura 17. Ejemplo de categorización: colaboración del profesorado	238
Figura 18. Escuela del Parque: nube de categorías	242
Figura 19. Ejemplo de co-ocurrencia de categorías	244
Figura 20. Informe de co-ocurrencia entre categorías.....	245
Figura 21. Escuela del Parque: categorías descriptivas del proceso de mejora y prácticas de liderazgo.....	248
Figura 22. Rúbrica de evaluación	272

Figura 23. Página de inicio del software de gestión escolar (vista de las familias)	276
Figura 24. Planificación del currículo por proyectos (reunión de docentes).....	304
Figura 25. Análisis de la encuesta al alumnado 2018 (extracto).....	309
Figura 26. Registro de una clase.....	311
Figura 27. Ejemplo de ficha integrada para 1 ^{er} año (portada)	336
Figura 28. Ejemplo de boletín de calificaciones del alumnado.....	347

Introducción

Lo que es construido artificialmente por mentes y prácticas humanas puede ser también reconstruido por otras mentes y prácticas humanas.

Cecilia Braslavsky

Origen y justificación de la investigación

Preguntarnos acerca del origen y la evolución de este estudio nos desafía a realizar un ejercicio de reflexión acerca del recorrido, experiencia e inquietudes profesionales que nos han llevado a elaborarlo. En una muy apretada síntesis podemos decir que los primeros trazos de esta tesis se iniciaron hace muchos años: fueron tomando forma con nuestro contacto con el pensamiento complejo de Morin (1994, 1999, 2002) y las organizaciones que aprenden de Senge (2012a). Por ese entonces, nos circundaban las siguientes preguntas: ¿qué forma de organización escolar está en condiciones de enseñar para un mundo cada vez más complejo? ¿cómo desarrollar una escuela que no mutile el conocimiento y promueva un pensamiento que relacione?, ¿están los centros escolares preparados para enfrentar los desafíos que plantea esta enseñanza? Estas eran preguntas que durante mucho tiempo nos asaltaron (todavía lo siguen haciendo).

En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes nos topamos con que las formas escolares consideradas tradicionales promueven concepciones y formas de funcionamiento

profundamente arraigados que permanecen inconvencibles y obturan o restringen las posibilidades para responder a las preguntas que nos hacíamos.

Estas cuestiones ganan en relevancia cuando nos movemos hacia un plano más amplio y observamos el ritmo de cambio en el entorno: cada vez más acelerado y que se extiende sobre cada vez más campos interconectados. En este marco, las escuelas están llamadas (más bien urgidas) a mantenerse alertas, promover procesos que las mantengan vitales y así poder desarrollar una propuesta educativa en consonancia con las nuevas realidades. Caso contrario corren el riesgo de quedar desfasadas, desenfocadas en un mundo que ya nos las reconoce o, peor aún, emplear un considerable esfuerzo durante un tiempo significativo en preparar a su alumnado para un mundo que ya no existe.

Por ello, las palabras que encabezan esta introducción nos resultan apropiadas para enmarcar este estudio: hablan de reformulaciones, nos ilusionan y nos hacen pensar en un abanico de posibilidades para la escuela. Esta fue construida y sus prácticas diseñadas, pero en algún momento se perdió u olvidó la conexión con su origen. Terminamos confundiéndonos y considerando a la escuela como ahistórica, como si naturalmente siempre hubiera estado allí, desde tiempos inmemoriales tanto en su organización como en sus prácticas. Esta omnipresencia invisible acabó acotando posibilidades para adaptarla a las demandas que hoy pesan sobre ella e hizo que todo aquello que se aleje algunos pasos de su formato llame la atención, caiga bajo un velo de sospecha y sea observado con desconfianza.

Sin embargo, hay centros que han logrado desafiar esta concepción y se reconfiguraron. En esta investigación nos ocupamos de dos de ellos. Abordamos en este estudio los casos de Pagos del Sur y la Escuela del Parque, dos centros que imparten la educación secundaria en la Provincia de Santa Fe, República Argentina. Estas escuelas, por su propia iniciativa y con el respaldo de la Inspección de Educación, introdujeron significativas modificaciones en sus respectivos proyectos educativos en respuesta a resultados poco satisfactorios en la trayectoria de su alumnado. Para promover los cambios deseados, entendieron que no encontrarían respuesta en aquellos funcionamientos que habían provocado los mismos resultados que querían revertir. Hacer más de lo mismo, no les traería consecuencias diferentes. Por ello, se embarcaron en un proceso que los llevó a cuestionar

y desnaturalizar aquello que estaba invisibilizado. Revisitaron la escuela y sus prácticas con una nueva mirada.

Habiendo tomado contacto con estas experiencias nos interesó ir a su terreno y comprender cómo lograron modificar una trayectoria de continuidad muchas veces cuestionada, pocas veces efectivamente alterada. Estábamos especialmente interesados en rescatar aprendizajes acerca del desempeño de sus líderes en este proceso. Hacia allí fuimos y esta tesis es el resultado.

En cuanto a las razones que justifican este estudio, consideramos que puede contribuir en la comprensión del liderazgo escolar y las prácticas involucradas en los procesos de mejora en el nivel secundario, especialmente cuando estas involucran alteraciones sustantivas y simultáneas en diversas dimensiones de la escuela: en el abordaje y tratamiento del currículo, en el lugar otorgado al alumnado, el trabajo del profesorado, en la evaluación de los aprendizajes y en la disposición de los espacios y tiempos escolares. Esto resulta particularmente relevante dada la persistente y tenaz resistencia demostrada por este nivel en la introducción de modificaciones a su formato original en tiempos que reclaman revisarlo y repensarlo.

Por el alcance y profundidad de los cambios introducidos, consideramos que los casos estudiados nos proporcionan dos ejemplos de máxima. Por ello, conocer de qué manera se manifestó el liderazgo en dicho marco puede ampliar la comprensión de su influencia e injerencia en procesos que implican una mejora escolar profunda.

Entendemos que desarrollar estudios que amplíen la comprensión de las prácticas de liderazgo escolar y cómo desplegarlas en procesos de cambio escolar brinda un conocimiento que fortalece a la dirección escolar. La robustece porque le proporciona un herramienta concreto desde donde aplicarse a la mejora. Y sabemos que fortalecer a la dirección y su liderazgo es también fortalecer a la escuela para promover una mejor, más completa y enriquecedora experiencia formativa que ayude a cada estudiante a forjar su futuro.

Esta propuesta se inscribe en un marco en el cual los resultados de la escuela secundaria en Argentina no son los más alentadores y el nivel es interpelado desde diferentes ángulos

para mejorar su desempeño. Por tanto, ofrecer alternativas desde el liderazgo para promover cambios puede contribuir en remozar la experiencia escolar y revitalizarla en un contexto que señala y denuncia abiertamente su agotamiento.

Esta investigación también busca ampliar el conocimiento en un ámbito que todavía falta desarrollar en Argentina. Esperamos que colabore en comprender el destacado e imprescindible lugar ocupado por el liderazgo escolar en la promoción, introducción y sostenimiento de mejoras. También en valorar que una parte sustancial del cambio está en condiciones de provenir de las propias escuelas, a partir de sus equipos directivos y docentes. Esperar pasivamente a que las iniciativas impulsadas por las Administraciones suministren, sin más, todas las respuestas, no sólo resultaría ingenuo, sino que pondría el foco fuera de la escuela, desplazando su responsabilidad y esperando que las mejoras *caigan*, germinen, prosperen y produzcan los cambios por todos deseados.

Organización del informe

El informe que aquí presentamos es fruto de un estudio de más de cuatro años de duración en el que nos zambullimos en la comprensión del liderazgo escolar y sus prácticas en procesos de mejora significativas en dos centros escolares de nivel secundario en la República Argentina. Para una mejor exposición del material, lo organizamos de acuerdo con las siguientes secciones.

En el primer capítulo exponemos el problema y el tema que aborda esta investigación. Seguidamente, formulamos las preguntas y objetivos del estudio.

Luego presentamos el marco teórico-conceptual que nos proporciona las *lentes* para la comprensión de nuestros casos. Está organizado en tres capítulos donde abordamos una tríada de conceptos que se encuentran en el propio título de nuestra investigación: la noción de matriz escolar tradicional, el campo de la mejora de la escuela y, por último, las prácticas de liderazgo escolar.

Es así como, en el segundo capítulo, realizamos una conceptualización de la matriz escolar tradicional y proponemos un recorrido por sus antecedentes, desarrollo y expansión.

No se trata de presentar su historia, sino en destacar de qué manera mucho de los rasgos de su configuración original persisten todavía hoy en las aulas. Pondremos un especial énfasis en caracterizar la experiencia escolar que promueve esta matriz tradicional y cómo esta ha terminado fundiéndose con la propia concepción de escuela. Por último, abordaremos las señales del agotamiento de la forma tradicional de la escuela y cómo sus límites están siendo desbordados desde diferentes flancos.

En el marco de lo que nos propone el segundo capítulo, consideramos que insistir con las mismas prácticas difícilmente conduzca a que la escuela obtenga resultados diferentes o, peor aún, la condenará a convertirse en un anacronismo y permanecer desfasada en un mundo que ha cambiado. Por esta razón, en el tercer capítulo nos ocupamos de la mejora de la escuela como alternativa para promover modificaciones a la matriz tradicional. Iniciamos este capítulo con una discusión acerca de las diferentes acepciones del término cambio. Nos inclinamos por la perspectiva de la mejora de la escuela como aquella que nos resultó más representativa a la luz de nuestros objetivos y de lo sucedido en los casos estudiados. Qué la promueve, qué condiciones internas la propician y cuáles son las diferentes dimensiones involucradas son temas que abordaremos en este capítulo. Finalmente, propondremos posibles estadios de la mejora, así como también las capacidades a desarrollar para que esta pueda sostenerse en el tiempo y que no se trate de un beneficio pasajero.

De esta manera, llegamos al cuarto capítulo en el que nos ocupamos del liderazgo escolar. Entendemos que la mejora de la escuela requiere una deliberada orquestación, el despliegue de un conjunto de prácticas y la disposición de condiciones conducentes. Vemos en el liderazgo escolar el compuesto que hace que el cambio tome cuerpo. En este trabajo nos interesa fundamentalmente comprenderlo desde sus prácticas: qué hace para promover la mejora y cómo hace para que esta se sostenga en el tiempo. Estos son dos aspectos del liderazgo que trataremos en este capítulo. También indagaremos en aquellos enfoques del liderazgo escolar que dan sustento a dichas prácticas.

Cabe mencionar que en cada capítulo del marco teórico incluimos un apartado de cierre en el cual rescatamos los principales aportes conceptuales para la comprensión de las finalidades del estudio. Este apartado actuó como anclaje y punto de referencia con las preguntas y objetivos de la tesis.

El quinto capítulo de este informe nos presenta el enfoque metodológico y el proceso investigativo llevado adelante en este estudio. En primer término, nos ocupamos de presentar los rasgos característicos de esta investigación y el posicionamiento metodológico que adoptamos. Seguidamente, presentamos el contexto donde se realizó el estudio empírico, explicitamos los criterios que nos orientaron en la selección de los casos, los pasos dados para acceder al escenario de la investigación y describimos las técnicas empleadas para la obtención de datos. El capítulo prosigue con la explicitación de la lógica y procedimientos utilizados en el análisis e interpretación de los datos. Finaliza con la presentación de los criterios y operaciones realizadas para la validación de la investigación.

En los siguientes dos capítulos recogemos los resultados del estudio reconstruyendo el proceso de mejora llevado adelante por Pagos del Sur (capítulo seis) y la Escuela del Parque (capítulo siete) en el período comprendido entre los años 2011 y 2019. Por un lado, describimos la mejora emprendida por ambos centros identificando las diferentes dimensiones de la matriz escolar tradicional involucradas y los logros observados. Por otro, buscaremos comprender de qué manera estuvo involucrado el liderazgo, describiendo su injerencia y qué prácticas se desplegaron para promover y sostener este proceso.

Finalmente, en el octavo capítulo regresamos sobre los resultados del estudio, pero esta vez para ponerlos en discusión y contrastarlos con nuestro marco teórico. Luego, presentamos las conclusiones más significativas y los aportes más relevantes de este estudio considerando nuestras preguntas de investigación y objetivos. Ofrecemos también una reflexión acerca de la investigación realizada, sus limitaciones y esbozamos posibles líneas para futuras indagaciones conectadas con el liderazgo y la mejora de la escuela.

Por último, presentamos las referencias empleadas en esta investigación. También un conjunto de anexos que contienen documentos que van desde los contactos iniciales con los centros estudiados y sus participantes, los instrumentos empleados en la investigación, las transcripciones de entrevistas, observaciones y grupos de discusión, hasta las herramientas empleadas en el análisis de los datos y desde las cuales surgieron muchas de nuestras interpretaciones.

Esperamos que los aportes que podamos volcar a lo largo de estas páginas se conviertan, a pesar de sus limitaciones, en una tarjeta de invitación para alejarse de la costa y aventurarse más allá de tierras conocidas. Un convite para equipos directivos y docentes para recibir con ilusión el camino de una mejora profunda de la escuela secundaria. Los dos casos estudiados nos ayudan a comprender que esto es posible.

Capítulo 1.

Planteamiento del problema, preguntas y objetivos

Las probabilidades favorecen el statu quo...
y si lo hacen, favorecen el declive. En los
tiempos dinámicos, no hay nada peor que
quedarse quieto.

Ha llegado la hora de “vivir dentro de los
procesos de cambio”.

Michael Fullan

1.1. Planteamiento del problema de investigación

Nos encontramos transitando tiempos de transformaciones profundas y amplias, transformaciones económicas, tecnológicas, sociales, políticas y demográficas de aceleración y complejidad creciente que se realimentan entre sí. Estamos frente a un contexto de cambios cada vez más numerosos, frecuentes e interconectados que se expanden por más campos y difunden a velocidad creciente (Antúnez, 2000; Senge, 2010; Tiramonti, 2022; Toffler, 1999). Es poco probable que estos se detengan, por el contrario, todo indica que se acelerarán. Esto exige que, tanto las personas como las organizaciones, desarrollen capacidades para adaptarse cada vez más velozmente. Esta no es una situación excepcional o un evento particular, aislado o circunscripto a un determinado momento. Vivimos en tiempos de discontinuidades permanentes.

Rivas (2019a) propone considerar tres grandes vectores a través de los cuales mirar al futuro: cambio permanente, aceleración tecnológica y globalización. Estos influyen sobre tres dimensiones: el mundo social/cultural, el trabajo/economía y el mundo político/ciudadano. Con relación a la educación, esto provoca impactos y reverberaciones sobre todos los niveles del sistema educativo y el conjunto de instituciones que lo integran. Los centros escolares están llamados a considerar de qué forma responder ante estas nuevas realidades. Lo claro es que no pueden permanecer ajenos. Se abren interrogantes que invitan a reflexionar acerca del diseño que adoptarán y las experiencias educativas que los centros promoverán en un futuro próximo.

Este llamamiento contrasta con un conjunto de características culturales y organizativas de los centros que obturan la posibilidad de adaptación. Rigideces que tienen su origen en perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje que se vienen sosteniendo a lo largo de los años y que configuran lo que diversos autores con conceptualizaciones adyacentes han dado en llamar *gramática escolar* (Tyack y Tobin, 1994), *forma escolar* (Vincent et al., 2001), *matriz escolar tradicional* (Rivas, 2017), *núcleo duro de la escuela* (Pinto, 2019), *componentes duros del formato escolar* (Baquero et al., 2007) o *coordenadas básicas del sistema escolar* (Fernández Enguita, 2016).

Estos conceptos responden a una determinada manera de concebir la educación formal tradicional, extendida de manera masiva a partir de la segunda mitad del siglo XIX, que ha demostrado capacidad para persistir a lo largo del tiempo, transformándose en la experiencia escolar considerada como natural o por defecto (Perrenoud, 2019; Senge, 2012b; Southwell, 2011; Terigi, 2012). Se manifiestan en la organización escolar y en el trabajo del profesorado, en las formas de enseñanza predominantes, en el tratamiento otorgado al currículo, en lugar asignado al alumnado y en el tipo de aprendizaje esperado (Pineau, 2016; Pinto, 2019; Rivas, 2014, 2017; Terigi, 2008, 2011; Tiramonti, 2015, 2016, 2018; Tyack y Tobin, 1994; Vincent et al., 2001). Finalmente, alcanzan las aulas y a las prácticas que allí se despliegan (Dussel y Caruso, 1999; Fernández Enguita, 2018).

La propuesta de esta investigación surge a partir de entender que dicho formato se encuentra hoy interpelado, presenta signos de agotamiento y requiere una revisión (Aguerrondo y Tiramonti, 2016; Dubet, 2007; Rivas, 2019a). Pensar en cómo remozar los centros y la experiencia escolar que las formas tradicionales propician se transforma en una

prioridad para evitar que queden desfasados y se presenten ante el mundo como una institución del pasado. Permanecer constante cuando todo alrededor ha cambiado es una buena vía que transforma a la escuela en un anacronismo (Tenti Fanfani, 2008).

En este marco, esta tesis aborda al liderazgo escolar como medio para promover y sostener cambios que desafíen los formatos tradicionales de la escuela, con la finalidad de ofrecer mejores experiencias y posibilidades de aprendizaje para el alumnado en tiempos signados por contextos dinámicos. Liderazgo y cambio van de la mano, más aún cuando este implica llevar adelante alteraciones significativas (Bush, 2016; Leithwood, 1994; Fullan 2020; Gather Thurler, 2004). En particular, la práctica del liderazgo será nuestro foco de indagación, nos interesa comprender de qué manera se manifiesta en el terreno, qué hace y qué forma adopta cuando hablamos de cambios que representen alteraciones sustantivas en el trabajo de los centros (Leithwood, 2012; Leithwood et al. 2006, 2008, 2020).

Desde nuestra investigación reconocemos la centralidad de la escuela en la promoción, despliegue y sostenimiento del cambio. Por ello, para el desarrollo de este estudio nos situamos en los propios centros escolares y en las condiciones de posibilidad para que la mejora tenga lugar (nivel meso). No nos ocuparemos de los cambios desde la perspectiva de las reformas educativas impulsadas por las Administraciones (nivel macro). Las propuestas externas impuestas tienen una fuerza relativa en la modificación de las prácticas al interior de las escuelas (Fullan, 2002). Tampoco nos ocuparemos de las innovaciones que se dan en un ámbito acotado como la sala de clases (nivel micro).

En esta investigación, la escuela se convierte en el epicentro y unidad básica de la mejora (Bolívar y Murillo, 2017; Murillo y Krichesky, 2015). La mejora tiene un componente endógeno determinante y alcanzará su destino final, las aulas y el alumnado, en la medida que resulte significativa para el centro escolar, sus directivos y docentes (Bellei et al., 2014; Capra, 2002; Gather Thurler, 2004).

En esa investigación tomamos la experiencia de mejora de dos centros escolares de nivel secundario en Argentina que cuestionaron la gramática escolar y que por su propia iniciativa se involucraron en un proceso de cambio significativo de sus prácticas. Esto nos

lleva a considerar algunos rasgos propios de la escuela secundaria argentina para una más cabal comprensión del desafío que asumieron estos centros.

Se trata de un nivel educativo que enfrenta cuestionamientos desde diferentes flancos, al mismo tiempo que debe responder al mandato de obligatoriedad establecido por los marcos normativos. Estos cuestionamientos provienen de una cultura escolar históricamente conservadora que expulsa a una parte significativa de su matrícula. Esta cultura se fue trasladando en la medida que el nivel se expandió cuantitativamente. Su matrícula creció de manera notable, pero con importantes índices de desgranamiento. El nivel por un lado incluye, pero, por el otro expulsa hacia atrás (repetencia) o hacia afuera (abandono escolar o hacia otras propuestas formativas) (Acosta, 2012; Montes y Ziegler, 2010; Nobile, 2016).

Si a las dificultades en el sostenimiento de las trayectorias educativas sumamos el desempeño en las pruebas nacionales de calidad nos encontramos con resultados que arrojan deterioros en el porcentaje de estudiantes que terminan el nivel secundario en el tiempo teórico y con aprendizajes al menos satisfactorios (Kit et al., 2023). Magros desempeños también se observan en pruebas internacionales (Ganimian, 2019; Nistal et al., 2023).

En la escuela secundaria argentina existe, en palabras de Tiramonti (2011, 2015), un núcleo de invariancias que ha permanecido casi sin cambios a lo largo de los años, a pesar de diferentes iniciativas de reformas llevadas adelante en el nivel. El formato resiste y su base sigue siendo la misma en sus aspectos curriculares, didácticos y organizativos.

La organización fragmentada del currículo, la clasificación del alumnado por edades, pedagogías bancarias y búsqueda de aprendizajes homogéneos van acompañados de múltiples docentes especialistas que planifican en solitario o bien con escasas instancias de trabajo colaborativo. Además, su compromiso con los centros está limitado a las horas de clases de su especialidad con la resultante de un profesorado que va desplazándose de escuela en escuela dispersando sus esfuerzos con bajo arraigo institucional (fenómeno popularizado como *docente-taxi*) (Barbieri, 2023; Mezzadra y Veleda, 2014; Tiramonti, 2018; Tobeña, 2018). Terigi (2008) advierte aquí de la presencia de lo que denomina un *trípode de hierro* formado por la estricta clasificación del currículo por asignaturas, la designación de docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por horas

de clase. Este conforma un patrón de organización que está en la base de las críticas al nivel y que se ha revelado como difícil de modificar.

Los formatos tradicionales que en este estudio englobamos en la expresión *matriz escolar tradicional*, están presentes en la escuela secundaria argentina y una revisión resulta oportuna y necesaria (Tobeña y Nobile, 2021). Fernández Enguita (2016) señala: “la mera expansión cuantitativa sin cambios cualitativos produce invariablemente elevadas tasas de repetición, fracaso y abandono, aparte de fenómenos más difusos como el aburrimiento y el desapego estudiantiles o los grises resultados en términos de aprendizaje” (p. 130). Si bien este autor se refiere al sistema educativo español, consideramos que esto mismo puede sostenerse también para el caso argentino.

Alcanzado este punto tenemos los elementos necesarios para llegar al planteo de nuestro problema de investigación. La matriz tradicional de la escuela presenta signos de agotamiento (la escuela secundaria argentina no es una excepción), pero ha manifestado y manifiesta una tenaz persistencia al punto de fundirse con la misma concepción de lo que es o debe ser una escuela. Sin embargo, encontramos centros que son una *rara avis* y que se embarcaron en procesos de cambio tendientes a la alteración de las formas tradicionales de concebir la escolarización. Este es, justamente, el espacio en el que se inscribe esta investigación. Nos interesa comprender de qué manera se manifestó y qué injerencia tuvo el liderazgo escolar en este tránsito, qué prácticas desplegaron, cómo las plantearon y sostuvieron en el tiempo y qué lugar ocuparon los equipos directivos y el profesorado. Estas son todas cuestiones que integran el tema de nuestro estudio.

1.2. Preguntas de investigación

Contamos ya con las piezas reunidas (matriz escolar tradicional, mejora de la escuela y prácticas de liderazgo) y dispuesto el tablero de nuestro trabajo (la experiencia de los dos casos estudiados: la Escuela del Parque y Pagos del Sur). Con estos elementos, pasamos ahora a formalizar las preguntas fundamentales de nuestra investigación, aquellas que nos movilizaron, orientaron y sobre las cuales queremos ofrecer algunas respuestas:

¿Qué se sabe sobre las prácticas de liderazgo en los procesos de cambio y mejora en centros escolares?

¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que promovieron y sostuvieron cambios en la matriz escolar tradicional en dos centros de nivel secundario de la Provincia de Santa Fe, República Argentina?

1.3. Objetivo general y objetivos específicos

Una vez planteadas las preguntas que nos guiaron a lo largo de este proceso investigativo, formulamos el objetivo general sobre el que nos proponemos trabajar:

Comprender qué prácticas de liderazgo contribuyeron a promover y sostener cambios en la matriz escolar tradicional en dos centros de nivel secundario de la Provincia de Santa Fe durante los años 2011 y 2019.

Este objetivo general se concreta desde los siguientes objetivos específicos:

- 1. Caracterizar los cambios en la matriz escolar tradicional realizados durante los años 2011 y 2019.*
- 2. Describir las prácticas de liderazgo desplegadas durante ese período de tiempos.*
- 3. Identificar posibles vínculos entre las prácticas de liderazgo y los cambios implementados.*

Mediante estos objetivos específicos nos interesa, en primer término, caracterizar las mejoras introducidas por los casos estudiados: qué cambios introdujeron, qué dimensiones abarcaron y qué profundidad alcanzaron. Este es el punto de partida, el preludeo que nos proporcionará el marco para la comprensión del núcleo de nuestra investigación: las prácticas de liderazgo. Por ello, los siguientes objetivos específicos se ocupan de describir dichas prácticas y comprender de qué forma se relacionaron con los cambios llevados adelante en la Escuela del Parque y Pagos del Sur.

Capítulo 2.

La matriz escolar tradicional: un pasado todavía presente

La costumbre nos teje, diariamente, una
telaraña en las pupilas.

Oliverio Girondo

Placing a system in a straitjacket of
constancy can cause fragility to evolve.

Crawford Stanley Holling

El filósofo Roman Krznaric (2021) relata la historia del teclado QWERTY y cómo fue diseñado en la década de 1860 para evitar que las teclas se atascaran en la zona central de las primeras máquinas de escribir. Este arreglo permitió resolver un problema técnico de entonces. No obstante, superada dicha dificultad, terminó por instalarse como la forma natural en que se distribuyen las letras en los teclados. Cualquier otra disposición resultaría extraña o, al menos, llamaría la atención. Al igual que el teclado QWERTY: “cargamos con instituciones que fueron concebidas para los desafíos de otra época” (Krznaric, 2021, p. 20).

Algo similar podemos decir que ocurre con la escuela. La escuela que consideramos hoy tradicional responde a un determinado espíritu de época, un *zeitgeist* o espíritu de un tiempo, que dominó el pensamiento económico, social, político y la ciencia de occidente

entre los siglos XVI y XX. Los centros escolares no escaparon a su influjo, resultaron funcionales en la consolidación de esa cosmovisión y esta quedó impregnada en la forma que fueron adquiriendo y en la experiencia que proporcionaban para su alumnado y profesorado. La escuela tradicional es para la escuela lo que el QWERTY es para los teclados.

A lo largo de este capítulo nos proponemos abordar qué entendemos por matriz escolar tradicional y las diferentes dimensiones que le dan forma. También nos ocuparemos de trazar el patrón resultante de las experiencias escolares que quedan habilitadas y cómo su sustrato ha permanecido estable en el tiempo. Nos aproximaremos a su concepción tradicional en clave de recorrido histórico para comprenderla como una creación humana, concebida para resolver un problema en un determinado momento que, con el paso del tiempo, se ha incorporado al paisaje natural cubriendo con un velo el carácter artificial de su creación. Por último, abordaremos los límites a los que se enfrenta la matriz tradicional para ofrecer respuestas a las demandas de un mundo que ha cambiado respecto de aquel que la vio nacer, en el cual se desarrolló y alcanzó su apogeo.

2.1. Una aproximación conceptual a la matriz escolar tradicional

De acuerdo con la Real Academia Española (2023), el término *matriz*, en su tercera acepción, se refiere a “molde de cualquier clase con que se da forma a algo”. Utilizaremos esta expresión para referirnos al molde sobre el cual operan los centros escolares y a la disposición de sus diferentes dimensiones o elementos componentes que se replican escuela tras escuela. Esto da lugar a un determinado patrón emergente de experiencia que tiene lugar en la escuela, tanto para el alumnado como para el profesorado. Este patrón, más allá de las diferencias propias de tiempo y espacio, tiene raíces muy firmes en el pasado, ha logrado mantenerse estable para pasar a transformarse en sinónimo de la experiencia escolar. De esta manera, queda trazada una determinada forma que debe adquirir la escuela y considera a otras que se alejan o diferencian de este molde como alternativas.

En este apartado, nos aproximaremos a la idea de matriz escolar tradicional y sus rasgos característicos, a partir de presentar la postura que nos ofrecen diferentes autores que dieron tratamiento a este tema. Pondremos especial atención en la caracterización de esta matriz, la forma que ha tomado, la experiencia que habilita en las escuelas y su persistencia a lo largo del tiempo. Llegamos a esta expresión a partir del trabajo de Rivas (2017). Sin embargo, encontramos una denominación similar en el clásico trabajo de Tyack y Tobin (1994), allí los autores mencionan la idea de matriz escolar estándar o familiar.

Mencionábamos el trabajo de Tyack y Tobin (1994), ellos abordan el concepto de *gramática escolar* para referirse a las estructuras y reglas que organizan el trabajo de la enseñanza. Estas incluyen las prácticas organizativas estandarizadas en la división del tiempo y el espacio, el agrupamiento del alumnado, su localización en aulas y la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Los autores sostienen que estas prácticas han llegado a establecerse y alcanzado tal grado de reconocimiento que las damos por sentadas y pasaron a ser consideradas como la forma que debe ser una verdadera escuela. Todo aquello que se aleja de ellas llama la atención y es visto bajo cierta sospecha. El patrón de escuela trazado por la gramática escolar ha tenido tanto éxito que casi es considerado como un producto ahistórico, como si desde siempre hubieran existido o estado presente desde tiempos inmemoriales. Por ejemplo, mencionan la escuela graduada que hoy resulta tan familiar que es difícil imaginar un tiempo en la que no haya existido e, incluso, imaginar alternativas posibles.

Vincent et al. (2001) proponen el concepto de *forma escolar* como un conjunto coherente de trazos, un patrón que emerge a partir de la invención de la escuela como un universo particular para la infancia, con una organización racional del tiempo, reglas y ejercicios para el aprendizaje. La noción de forma escolar confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en cierta época y a la par de otras transformaciones y que impulsan procesos de racionalización del trabajo escolar corriéndolo hacia reglas impersonales (para los autores esto último señala el principio de engendramiento, de inteligibilidad, de la forma escolar).

Lo que emerge con la forma escolar es una nueva manera de relación entre un docente y su alumnado, basada en reglas a las que ambos quedan sujeto. Esta relación tiene lugar en el marco de un espacio y en un tiempo particular: la escuela. Esta es un espacio cerrado,

concebido y organizado cuidadosamente. Por otra parte, aparece el tiempo escolar, una organización racional del tiempo que va a marcar tanto un período de la vida, un período del año, como el ritmo del trabajo cotidiano. Surge el modo escolar de socialización.

Al respecto, Vincent et al. (2001) ubican la invención de la forma escolar entre los siglos XVI y XVII (más adelante retomaremos este particular). Merece especial atención destacar que los autores emplean la palabra *invención*, con ello dan cuenta del carácter deliberado, producido, una solución que dio lugar a la aparición de esta forma escolar en un tiempo particular, en un marco particular y en respuesta a determinadas necesidades. Esta ha sido una invención exitosa. Una de las pruebas del éxito alcanzado por la forma escolar la constituye que su modo de socialización no ha cesado de extenderse y generalizarse hasta tornarse como el modo dominante, por ejemplo, a partir de la ampliación de los períodos obligatorios de escolarización. Otra de las pruebas del éxito de la forma escolar de socialización incluso ha trascendido las fronteras de las escuelas y se ha transferido hacia otras organizaciones.

Por su parte, Perrenoud (2019, sección ¿Una organización pedagógica inmutable?, párr. 2), identifica un conjunto de elementos ordenadores del trabajo, el tiempo y los espacios escolares del que surge una determinada forma de *organización pedagógica* con la que nos sentimos familiarizados. Más allá de cierta amnesia que se tiene respecto de su origen histórico, esta organización se comprende como la forma natural de la escolarización de acuerdo con un modelo que se entendió como el más apropiado en el siglo XIX. ¿Cuáles son dichos elementos? Perrenoud (2019) menciona los siguientes:

- Los planes de estudio se dividen en etapas anuales, cada uno con sus propios contenidos y objetivos que deben ser cubiertos en un año escolar.
- Estas etapas se recorren de forma inalterable una tras otra por un alumnado que ingresa a la escuela obligatoria a la misma edad, que sigue el mismo programa y que año tras año avanza una etapa hasta la finalización del plan de estudio. A lo largo de este recorrido el alumnado que presenta resultados insuficientes puede llegar a repetir años del programa de estudios.

- El alumnado es escolarizado en centros similares distribuidos a lo largo de un país y que cubren diferentes niveles (preescolar, primario y secundario). El alumnado que sigue el mismo programa forma grupos-clases de composición estable durante el año escolar. Esto puede variar en centros pequeños.
- En el nivel primario el docente es polivalente y en el secundario el profesorado está especializado por disciplinas.
- La duración del año escolar rara vez excede de las 40 semanas por año. El resto del tiempo es considerado como “vacaciones escolares”.
- La semana escolar abarca entre 4 a 6 días y el tiempo de clases para cada disciplina está estipulado en un horario fijo. Esta estructuración es dominante en el nivel secundario ya que va en paralelo a la organización del trabajo de un profesorado especialista.

De esta manera, Perrenoud (2019) nos presenta un conjunto de características universales que han moldeado a la escolarización y que perduraron en el tiempo, determinando así nuestra forma de comprenderla. Por ello, este autor advierte acerca de la uniformidad y estabilidad de la organización del trabajo en el mundo escolar. Trazando un paralelo con las empresas encuentra que esta uniformidad sólo es comparable a la del grupo empresarial que impone el mismo modelo a todas sus filiales. En el caso de la escuela existe un modelo cultural de organización del trabajo, del tiempo y de los espacios escolares que atraviesa las fronteras y actúa como un producto “listo para organizar”, un molde que se va replicando de escuela en escuela. Una conclusión similar ya fue expresada por Tyack y Tobin (1994) al referirse a la estandarización resultante a partir de la gramática escolar: la posibilidad de su expansión mediante un formato fácilmente replicable.

Para Perrenoud (2019), a pesar de las diferencias, variaciones que naturalmente existen entre las escuelas, estas diferencias no deben obnubilar las asombrosas (o no tan asombrosas) coincidencias en la organización del trabajo, en el empleo de los tiempos y espacios escolares. Tampoco debe soslayarse su “relación con patrones tayloristas de organización del trabajo industrial, patrones que, sin embargo, se consideran obsoletos o

cuestionados en la mayoría de los sectores de la producción” (Perrenoud, 2019, sección ¿Una organización pedagógica inmutable?, párr. 18).

Por su parte, Rivas (2017) propone la noción de *matriz escolar tradicional*. Esta representa una síntesis que comunica un conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron la educación tradicional. Se organiza sobre la base de cuatro grandes dimensiones: 1) qué aprender, 2) la organización del sistema, 3) las prácticas de enseñanza dominantes y 4) los motores o fuerzas del aprendizaje. Su origen se remonta a los siglos XVI y XVII, se desarrolló masivamente desde fines del siglo XIX, extendió a todo el mundo durante el siglo pasado y muchos de sus rasgos todavía los encontramos presentes en nuestros días. Más adelante en el capítulo avanzaremos sobre aquellos que todavía permanecen y conforman la experiencia escolar considerada por defecto.

Estas cuatro dimensiones interrelacionadas configuran las características principales que adquiere la matriz escolar tradicional. En ella encontramos que en la escuela se imparte un programa estatal que establece y regula lo que cada docente debe enseñar. Este currículo es enciclopédico y disciplinar, con límites claramente establecidos entre los contenidos (más acentuado en el nivel secundario). El alumnado se organiza agrupado por edades que avanza año tras año, bajo la supervisión de un conjunto de docentes responsables de la enseñanza y de la acreditación de los aprendizajes alcanzados. La docencia tiene lugar en un espacio cerrado y un tiempo determinado (las aulas) y se desarrolla fundamentalmente a partir de una enseñanza expositiva y simultánea, depositando el saber en el alumnado que recibe los contenidos, debe copiarlos y memorizarlos (modelo bancario). El proceso alcanza su punto definitivo en el examen, el momento en el que el estudiantado, previa memorización de los contenidos, debe dar cuenta de lo aprendido frente a sus docentes. Para Rivas (2022) la matriz escolar tradicional nos legó la concepción de una *escuela cuadrada*, un modelo que ha triunfado en todo el mundo.

Rivas (2017) también señala el carácter estatal, nacional y sagrado de la matriz tradicional. Hay trazado un camino paralelo entre el desarrollo de los Estados-nación y la conformación y evolución de los sistemas educativos (más adelante retomaremos este punto). Por su parte, lo sagrado proviene de su origen eclesiástico y su separación del mundo (lo profano). La escuela estaba protegida del exterior y regulada bajo sus propias normas de

funcionamiento que se homologan más con las otras escuelas que con el contexto próximo donde se encuentra (un ejemplo de ello es el horario escolar, Pineau, 2016).

Pinto (2019), retomando la conceptualización de matriz escolar tradicional propuesta por Rivas (2017), busca complementar esta noción dándole un mayor nivel de especificidad y concreción. Para ello, identifica un conjunto de dimensiones que conforman lo que la autora denomina *núcleo duro* de la gramática escolar que resulta difícil de conmovir e impermeable a los cambios. Este núcleo duro hace foco en la escuela y en las experiencias que allí quedan habilitadas o constreñidas a partir del entrelazamiento dinámico de las siguientes cinco dimensiones:

- *El tiempo*: refiere a la manera de organizar el ciclo escolar, las horas destinadas a clases (cantidad y duración a lo largo de la jornada), la distribución de los descansos, el tiempo destinado al estudio fuera de la escuela, los períodos de vacaciones y las experiencias educativas asincrónicas.
- *El espacio*: es la ordenación de los lugares de enseñanza y aprendizaje, las características del salón de clases, su mobiliario y los espacios destinados al descanso. También se refiere a las características del edificio escolar y los espacios virtuales en el que tienen lugar los encuentros educativos.
- *El currículo*: es la organización del conocimiento en asignaturas escolares, a su secuenciación y progresión, a qué es considerado sustantivo o superfluo como para ser enseñado y aprendido, a aquello que no se dice, pero también se aprende.
- *La evaluación*: refiere a la manera de dar cuenta de lo aprendido y a las prácticas que se utilizan para acreditarlo, a los procesos de análisis, revisión y reflexión sobre las experiencias de enseñanza y los procesos de aprendizaje.
- *Los vínculos*: la configuración de las relaciones que tienen lugar en la escuela, el agrupamiento de los alumnos, las interacciones consideradas adecuadas, las relaciones con la autoridad, la participación de las familias en el proyecto educativo y los vínculos mantenidos con la comunidad.

Cabe mencionar que estas dimensiones también han sido identificadas por Baquero et al. (2007) como *componentes duros del formato escolar*. Muchas de las decisiones que se adoptan alrededor de estas dimensiones tienen un correlato histórico y se basan en perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje que se vienen sosteniendo a través de los años (Pinto, 2019). Entendemos que esta propuesta nos ofrece unas lentes a través de las cuales comprender mejor la matriz tradicional y hacerla operativa en el contexto de la escuela.

A modo de síntesis, en este apartado hemos abordado expresiones como *gramática escolar* (Tyack y Tobin, 1994), *forma escolar* (Vincent et al., 2001), *organización pedagógica* (Perrenoud, 2019); *matriz escolar tradicional* (Rivas, 2017) y *núcleo duro de la escuela* (Pinto, 2019). Estas nociones conforman un conjunto de conceptos adyacentes que hacen referencia a determinados supuestos, reglas y prácticas escolares desarrollados en determinado tiempo que terminaron constituyendo el paisaje natural de lo que es una escuela y una cierta manera de vivirla y habitarla tanto para su alumnado, como su profesorado.

2.1.1. Matriz escolar tradicional y la experiencia emergente

¿Qué forma adopta la matriz tradicional en el marco de los centros escolares? ¿Qué características organizativas y pedagógicas resultan de la interrelación entre las diferentes dimensiones del núcleo duro de la matriz tradicional? Dadas las diferentes dimensiones del núcleo duro de la matriz escolar y considerando las posibilidades que estas puede adoptar a partir de su forma tradicional, ¿cuál es la experiencia escolar emergente?

En este apartado nos proponemos dar respuesta a estas preguntas. Para ello, retomamos a Pinto (2019) quien propone la idea de experiencia escolar. Esta surge a partir del entramado de decisiones alrededor de las cinco dimensiones mencionadas en el apartado anterior. De esta trama de decisiones se despliegan ciertas experiencias en la escuela, pero también quedan limitadas las posibilidades para el desarrollo de otras. Visto desde un pensamiento de sistemas, la estructura del sistema escuela (las cinco dimensiones de su núcleo duro con sus interrelaciones) es el origen del comportamiento de ese sistema (experiencia escolar) y va a determinar cuáles están latentes y son posibles de acontecer

(Meadows, 2008). Por lo tanto, la idea de la experiencia que tiene lugar en la escuela tradicional es el resultado de la combinación de diferentes piezas que encastran unas con otras y, con ello, la aparición de una cierta manera de vivirla para su alumnado y profesorado.

De acuerdo con Tiramonti (2016, 2018, 2022) y Tobeña (2018), la escuela tradicional se construyó en base a una *matriz ilustrada*. En esta concurren una forma de organizar el conocimiento y un determinado modelo pedagógico basado en la transmisión. En la matriz ilustrada el carácter del conocimiento es enciclopedista, el currículo está concebido en base a la suma de diferentes disciplinas, parceladas de acuerdo con sus objetos de estudio, con escasa conexión entre sí y que terminan estableciendo fronteras claramente definidas que fragmentan los saberes. Estos representan los conocimientos considerados legítimos para ser impartidos en cada rama del saber, una verdad definitiva, objetiva, universal y estable, que supone un mundo previsible al que se puede conocer a través de las diferentes disciplinas. La clasificación del saber se transformó en un principio organizador del sistema educativo. Este ánimo clasificador se incrementa a medida que se avanza hacia los niveles superiores (Terigi, 2008).

Con esta base se realiza una “transposición didáctica” mediante la cual se transforman las disciplinas en un saber enseñable. El saber de las disciplinas es secuenciado en una planificación de los diferentes años o grados en que se distribuye a todo el alumnado. Aquí, el conocimiento viene dado, se trata de un saber que llega acabado, que es ajeno al docente, al alumnado y su contexto, ninguno de ellos ha participado en su elaboración, es elaborado por agentes externos. Se enseña y se aprende lo que otros han elaborado. Este modelo privilegió, además, la teoría por sobre la práctica (Aguerrondo y Tiramonti, 2016; Tiramonti, 2016, 2018, 2022; Tobeña, 2018).

La enseñanza ha adoptado, bajo el supuesto del aprendizaje homogéneo para el alumnado, el sistema simultáneo y frontal, centrado en el docente como protagonista y poseedor del saber y con autoridad incuestionable (*magister dixit*). Este, mediante un método mayormente expositivo y ejercicios, imparte su docencia a alumnos sentados y considerados vacíos de saberes, quienes lo reciben pasivamente (educación bancaria) (Rivas, 2017; Tobeña, 2018). De esta manera, queda establecido un vínculo entre el profesorado y el alumnado, una relación que podríamos caracterizar como unidireccional y asimétrica: el

profesorado enseña desde la autoridad del conocimiento y el alumnado, sentado en su pupitre, aprende (o se supone que debería aprender) (Senge, 2012b).

La organización graduada completa y organiza esta secuenciación. El alumnado se agrupa por edades que sigue una trayectoria lineal y preestablecida año a año. Avanza (o no) a lo largo de los diferentes escalones hasta finalizar el período de la enseñanza obligatoria. Se produce, en otras palabras, un procesamiento del alumnado en lote, supervisado por un conjunto de docentes responsables de su enseñanza (Rivas, 2017; Tiramonti, 2018; Tyack y Tobin, 1994).

La docencia se desarrolla principalmente como una tarea solitaria, que se despliega “a puertas cerradas” y con poco espacio para el trabajo colaborativo o para el intercambio entre pares (Aguerrondo y Tiramonti, 2016). Además, tiene lugar mayormente en un espacio acondicionado y dispuesto especialmente para tal fin: el aula. En ella se aplican un conjunto de reglas y rituales que organizan el trabajo de la enseñanza: desde la ubicación del mobiliario hasta las formas de intervención del profesorado y alumnado (Dussel y Caruso, 1999; Fernández Enguita, 2018). Todo esto ocurre en un tiempo delimitado y organizado para el estudio que se sucede casi sin variaciones a lo largo del ciclo escolar, un tiempo propio de la escuela y del sistema educativo al que pertenece, diferente de la comunidad donde esta se encuentra. Además, la escuela misma se construye como un espacio separado del mundo, un santuario protegido por fronteras claramente delimitadas (Dubet, 2007; Rivas, 2017). Para Perrenoud (2019) no se trata de un espacio totalmente cerrado, pero sí que pretende controlar qué ingresa a su reducto.

Finalmente, los saberes enseñados se vierten en los exámenes, el punto culminante de la enseñanza, bisagra y defensorio del proceso, que acredita la adquisición de los conocimientos y habilita a continuar participando de la siguiente etapa, para comenzar un nuevo ciclo o bien finalizar la escolaridad.

Fernández Enguita (2016) sintetiza lo expuesto hasta aquí y nos pinta el patrón emergente de la experiencia en la escuela tradicional: la institución escolar ha especificado en qué espacio aprender, en qué momento hacerlo, qué contenidos resultan enseñables, de qué manera hacerlo y con qué resultados. Esta pauta ha permanecido casi inmutable:

... apegada a un modelo de encuadramiento en el que un único docente transmite una misma información al mismo tiempo y en un mismo espacio a un mismo grupo de alumnos que se supone la asimilarán de la misma manera y al mismo ritmo para ser evaluados del mismo modo, cumpliendo un único programa y apoyado en un único libro de texto. (p. 138)

En la Tabla 1 recogemos y sintetizamos lo expresado en los párrafos precedentes con relación a la forma que adoptan las diferentes dimensiones del núcleo duro en la matriz tradicional (Pinto, 2019; Rivas, 2017). Esta tabla muestra una configuración que favorece una determinada experiencia escolar.

Tabla 1

Matriz tradicional y experiencia escolar

<i>Dimensiones del núcleo duro</i>	<i>Experiencia escolar emergente</i>
<i>Currículo</i>	Fragmentación disciplinar Currículo como “paquete cerrado” de contenidos Conocimiento estable
<i>Vínculos</i>	Enseñanza centrada en el docente (polo activo), frontal y simultánea Aprendizaje homogéneo del alumnado Docente trabaja a puertas cerradas Escaso trabajo en colaboración del profesorado Alumnado pasivo, agrupado en grados por edades que sigue una trayectoria lineal (procesamiento en lote) Limitadas relaciones de la escuela con el entorno
<i>Tiempos</i>	Organizado en espejo con el currículo Rígida distribución del horario
<i>Espacios</i>	Aula como el lugar privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje Organización espacial y del mobiliario en concordancia con la centralidad del profesorado (filas de bancos orientados al frente)
<i>Evaluación</i>	Centrada en los contenidos Memorística Vinculada a la acreditación administrativa

Nota. Elaborado a partir de Pinto (2019) y Rivas (2017).

Esta tabla muestra una configuración que favorece una determinada experiencia escolar. En la introducción de este capítulo mencionábamos lo ocurrido con la disposición del

teclado QWERTY. Algo similar ha sucedido con la escuela. La configuración resultante goza de una asombrosa uniformidad que, más allá de las diferencias y variaciones propias de cada contexto, se encuentra muy presente en la cotidianeidad de la escuela y sus aulas (Perrenoud, 2019). Una cotidianeidad que se ha terminado fundiendo y adueñando de la experiencia escolar, posicionándose como la noción misma de escuela (Southwell, 2011).

La matriz escolar tradicional y su núcleo duro han influido de manera muy potente en la forma en cómo nos representamos los centros escolares, dando por sobreentendido cómo son y olvidando que han sido el resultado de una construcción histórica, una invención, artificial y deliberada y, como tal, susceptible de ser alterada. En el siguiente apartado ahondaremos sobre este particular.

2.1.2. La matriz escolar tradicional como experiencia por defecto

Queda trazado alrededor de las ideas que venimos tratando la conformación de un paradigma acerca de los centros escolares, un modelo mental colectivo (Kofman, 2008) o modelo mental social compartido (Meadows, 2008). Este opera como la representación de lo que podría considerarse como una *verdadera escuela* tanto en sus hábitats como en sus hábitos, en la forma esperada y aceptada que deben adoptar los centros y las prácticas que allí se despliegan.

Un aspecto para destacar de los modelos mentales es que son tácitos, existen y operan de forma inconsciente, en consecuencia, no son testeados ni examinados (Senge, 2012a). Más aún, Kofman (2008) señala que se produce una amnesia con relación a los paradigmas que lleva a olvidarlos como producto de un desarrollo histórico. Terminan consagrándose como el único aceptado y definitivo, como una verdad atemporal: “en su amnesia, uno cree que las categorías que usa para organizar el mundo provienen precisamente del mundo, en lugar de ser algo que uno inventó y luego incorporó a su modelo mental” (p. 260). Esta forma de amnesia termina bloqueando el aprendizaje. De esta manera, quedan limitadas las posibilidades para pensar y desarrollar alternativas. Este carácter impecedero del que goza la matriz escolar tradicional explica las razones de porqué resulta tan difícil desarraigar algunas prácticas instaladas. Desde siempre se han desarrollado así y cuesta poder imaginarlas de otra manera (Gvirtz et al., 2015).

Italo Calvino (1972) en su obra *Las ciudades invisibles*¹ describe una serie de ciudades fantásticas que ha visitado el viajero Marco Polo. Allí presenta la ciudad de Zenobia que tiene la particularidad que, aunque está situada en un terreno seco, se levanta sobre altos pilotes. Calvino nos describe así el origen de Zenobia:

No se recuerda qué necesidad u orden o deseo impulsó a los fundadores de Zenobia a dar esta forma a su ciudad, y por eso no se sabe si quedaron satisfechos con la ciudad tal como hoy la vemos, crecida quizá por superposiciones sucesivas del primero y ya indescifrable diseño. Pero lo cierto es que si a quien vive en Zenobia se le pide que describa cómo sería para él una vida feliz, la que imagina es siempre una ciudad como Zenobia, con sus pilotes y sus escalas colgantes, una Zenobia tal vez totalmente distinta, con estandartes y cintas flameantes, pero obtenida siempre combinando elementos de aquel primer modelo.

Este relato de Zenobia nos ayuda a comprender las amnesias a las que se refiere Kofman (2008) y en las que se incurre cuando se da por sentada la experiencia escolar. Siempre se termina imaginando una ciudad como Zenobia a partir de combinar “elementos de aquel primer modelo”, cuyo diseño inicial ha quedado olvidado, sumergido en el pasado. Pinto (2019) invita a realizar un interesante ejercicio: reemplazar en el relato de Calvino las palabras “ciudad” o “Zenobia” por escuela.

Siguiendo con este razonamiento, Terigi (2011) señala dos rasgos característicos de la gramática escolar que bien pueden hilvanarse con lo expresado hasta aquí: su capacidad organizadora y su operación automática. Por capacidad organizadora entiende que las reglas escolares promovidas por la gramática escolar favorecen los funcionamientos *por defecto*, aquellos que tienden a producirse si no se escoge deliberadamente una opción diferente (presencialidad, simultaneidad, clasificación por edades). En cuanto a la operación automática, retoma a Tyack y Cuban (1995), quienes señalan el carácter imperceptible y tácito que tiene la gramática de la escolarización: se arraiga en hábitos, en formas de llevar adelante las prácticas y maneras de habitar las escuelas. Estas nociones sugieren que no se requiere un análisis particular por parte de quienes participan de los centros escolares para que la gramática funcione. Esta se transmite en los circuitos de formación del profesorado y se reproduce en las prácticas que tienen lugar en las escuelas. Podemos

¹ Agradecemos nuevamente al trabajo de Pinto (2019) la posibilidad de tomar contacto con esta obra.

agregar que no resulta necesario este análisis por parte de quienes integran los centros escolares, por la amnesia a las que hacíamos referencia anteriormente.

Los funcionamientos por defecto y su operación automática, como señala el título de este apartado, producen y reproducen lo que Terigi (2012) llama un saber pedagógico por defecto. Componen este saber la idea de que en las aulas deben reunirse muchos para aprender lo mismo, las expectativas sobre el alumnado típico de un grado/año/nivel, la existencia de secuencias únicas de enseñanza que generan aprendizajes similares en el alumnado de un mismo grupo y que aquellos que se retrasan en la cronología prevista de aprendizaje deben repetir, es decir, volver al inicio de dicha cronología. Este saber por defecto promueve que el profesorado se sienta cómodo en un determinado marco de funcionamiento y, precisamente por ello, resulte menos capaz de hacerlo en marcos menos conocidos o nuevos.

Por lo tanto, funcionamientos por defecto y estandarización, son nociones que se encuentran íntimamente entrelazadas (Terigi, 2012). La matriz tradicional resulta un poderoso organizador de un funcionamiento estandarizado de los centros escolares que se reafirma, vía amnesia, en la medida que se reproduce a lo largo del tiempo: “frente al funcionamiento *por defecto*, o la instalación *típica*, tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras²” (Terigi, 2012, p. 44).

Teniendo presente estas ideas, podemos decir que la matriz tradicional se ha terminado convirtiendo en el paradigma dominante, el metro patrón, que se fundió con la experiencia escolar como la única experiencia viable y aceptada: la noción misma de escuela. Tan potente resulta que, aquello que se aleja de los parámetros fijados por la gramática escolar, aquello que busca alterarla, llama la atención, suscita sospecha, es mirado con recelo y cierta desconfianza (Tyack y Tobin, 1994; Robinson, 2015). Una corriente de escepticismo comienza a circular cuando se proponen experiencias novedosas que plantean variaciones radicales en la organización del trabajo, del tiempo y de los espacios escolares, esto parece inimaginable para familias, alumnado, profesorado y directivos (Perrenoud, 2019). Como consecuencia, debe justificarse con mucho ahínco el desarrollo de

² Cursivas en el original.

propuestas alternativas, un esfuerzo mucho mayor que el que se exige para justificar el mantenimiento de las formas tradicionales de la escuela.

2.1.3. Inmutabilidad y persistencia de la matriz tradicional

Hemos mencionado antes que la matriz tradicional ha dado lugar a un patrón emergente de escuela que se ha constituido en el paradigma aceptable, en el *cómo debe ser una verdadera escuela*. Ahora nos proponemos completar esta aseveración: este patrón emergente manifiesta una persistencia a lo largo del tiempo. Perrenoud (2019) alerta acerca de la fuerte estabilidad de la organización del trabajo en el mundo escolar, una organización conectada con principios tayloristas que, en entornos como los empresariales o industriales, se consideran obsoletos o cuestionados en la mayoría de los sectores. Sin embargo, resiste en la escuela y deben realizarse esfuerzos considerables para plantear el problema:

Si bien la organización del trabajo obsesionó a los sistemas educativos en el siglo XIX de una forma esencialmente prescriptiva, ya no es un concepto central en el debate sobre las escuelas, salvo, precisamente, en los márgenes, en las corrientes críticas o en las escuelas alternativas. (Perrenoud, 2019, sección ¿Una organización pedagógica inmutable?, párr. 36)

Precisamente porque la concepción de escolarización y su gramática se ha terminado fundiendo con la escuela y su experiencia, las posibilidades para ponerla en cuestión y desarrollar alternativas se ven reducidas, un punto ciego que limita las posibilidades de cuestionarla y problematizar sobre ella. Como señala Senge (2012b), es difícil saber de qué hablan los peces, pero seguramente no hablan del agua. Mediante esta expresión el autor nos quiere advertir que, cuando algo nos resulta cotidiano o bien pasa a formar parte de nuestro paisaje natural, dejamos de verlo, se produce una cierta ceguera, perdemos la posibilidad de cuestionarlo y problematizar sobre el asunto.

Tiramonti (2022) menciona que la escuela es un instrumento tecnológico que ha sido remendado, suplementado, flexibilizado, sin embargo, su base sigue siendo la misma y sobre esta base se anquilosó³. Intentos para modificar a lo largo de los años las prácticas

³ Con cierta cuota de ironía Tiramonti (2022) agrega: “Es como tener un auto de 1940 en funcionamiento. Para lograr esto, se le reparan piezas, se incluyen suplementos, se le ponen chiches para hacerlo más vistoso, pero lógicamente, cuando lo llevo a la autopista, funciona con muchos problemas” (p. 18).

áulicas y la clásica división de las materias, no han logrado prosperar. En otro trabajo sobre la educación media en Argentina, Brasil y Chile, la misma autora apunta:

Lo que resulta del análisis de las actuales características del nivel medio de educación es que más allá de estas diferencias de configuraciones nacionales se puede identificar un núcleo de invariaciones que ha sido “esencializado” y por lo tanto permanece casi sin cambios a pesar de las sucesivas reformas a las que ha sido sometido el nivel. Es este formato el que hoy está en “cuestión” sobre la base de las exigencias que provienen del contexto cultural y social. (Tiramonti, 2011, p 863)

Por su parte, Fernández Enguita (2016) señala que sólo excepcionalmente se ponen en cuestión lo que denomina las coordenadas básicas del sistema escolar. El eje curso-asignatura-profesor-libro-aula, ha mantenido su relativa estabilidad y persistencia en el tiempo. Este sistema hoy ofrece escolarización a la gran mayoría del alumnado de educación primaria y secundaria, funcionando “dentro de las mismas coordenadas que hacen cien o doscientos años” (Fernández Enguita, 2016, p. 128).

En este marco, Eisner (1992), introduce la idea de las escuelas como *instituciones robustas* que presentan dificultades para llevar adelante cambios y muestra la persistencia de un formato escolar que resiste en su andamiaje básico a lo largo de los años. Eisner (1992) lo sintetiza lanzando del siguiente desafío:

Puedo decirles que la estructura organizativa y los requisitos curriculares de la escuela secundaria a la que asistí hace cuarenta años son bastante similares a la estructura organizativa y los requisitos curriculares que los estudiantes de secundaria encuentran hoy. ¿Cuántas coincidencias estructurales y curriculares hay entre la escuela secundaria a la que asistieron y la escuela secundaria de hoy? (p. 618)

Entre las características que identifica Eisner (1992) que hacen de la escuela una institución robusta, encontramos muchas que se encuentran relacionadas o bien pueden derivarse de los modos tradicionales de funcionamiento escolar: aislamiento del profesorado, barreras artificiales entre disciplinas, normas rígidas escritas o tácitas respecto de la organización del trabajo en la escuela y expectativas conservadoras respecto de la escuela.

Tal es la firmeza de la escuela y su gramática que, a pesar de las propuestas para cambiarla, resiste los embates y parece notablemente estable: “es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas” apuntan Tyack y Tobin (1994, p. 478). Desde la física

de los materiales, Fernández Enguita (2016) introduce una analogía que ayuda a comprender la resistencia a los cambios, presente en todas las organizaciones, pero particularmente en las escuelas. Estas gozan de altos niveles de tenacidad, elasticidad y memoria de forma, características que hacen alusión a la resistencia a la deformación o rotura frente a una fuerza de cambio, o bien a la capacidad para recuperar su forma original.

2.2. La escuela de la modernidad y la matriz tradicional

En este apartado presentaremos un breve recorrido por la escuela surgida con el advenimiento de la modernidad, no con el afán de realizar un estudio histórico, puesto que excede las finalidades de este trabajo, sino para comprender cómo ese pasado de la escuela influyó en la conformación de su matriz tradicional, influjo que se extiende hasta las aulas de nuestros días. Nos ocuparemos de hallar aquellos mojones, los puntos de referencia de la historia de la escuela que nos brinden una perspectiva y ayuden a realizar una mejor interpretación del presente. Buscamos recuperar la memoria de la escuela en tanto construcción histórica y contextual producto de una época en particular. Lo haremos, en primer lugar, a partir de una descripción del nacimiento del aula, como dispositivo fundamental de la matriz escolar tradicional, para luego ofrecer una caracterización del contexto en el cual las escuelas se consolidaron como forma educativa hegemónica a y, con ello, esta matriz adquiere un carácter masivo. Proponemos este recorrido porque consideramos que, para promover cambios profundos, se requiere de actores que comprendan la historia de los sistemas educativos, sus principios organizadores y supuestos, para llegar a desnaturalizarlos, decodificarlos y, de esta manera, poder intervenir (Rivas, 2019a; Senge, 2012b).

Escuela y modernidad se amalgamaron muy bien y conformaron un binomio de producción mutua. La primera se transformó en el espacio para la construcción de subjetividades acordes a la cosmovisión moderna (Pineau, 2007). La modernidad con sus cambios sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos demandaba la formación de masas de ciudadanos para los nacientes Estados (Rivas, 2017), obreros para las fábricas en crecimiento (Toffler, 1999), administrativos y oficinistas para una burocracia en expansión (Robinson, 2015) y una sociedad imbuida de un conjunto de principios y valores como

los de progreso, el pensamiento racional, así como también capaz de manejar contenidos provenientes de diferentes campos del saber (Dubet, 2007; Tobeña, 2018).

En este marco, vamos a partir de la afirmación de que la escuela se construyó, no resultó a partir de una evolución natural. Fue fundada, ni existió siempre, ni surgió por sí misma (Fernández Enguita, 2016). Fue inventada para responder a un conjunto de demandas de un determinado proyecto histórico (Sibilia, 2012). La propuesta educativa de la escuela moderna logró imponerse, precisamente, gracias a que pudo dar respuestas a las exigencias de su época (Pineau, 2016). Por lo tanto, ¿cuáles fueron los mojones históricos que marcaron el nacimiento de la escuela y su posterior expansión?

Antes del siglo XIX las escuelas resultaban extrañas y no alcanzaban a las grandes capas de la población. A lo largo del siglo XIX y en su tránsito al siglo XX la escuela se expandió como forma educativa hegemónica. Por ese entonces la mayoría de las naciones del mundo comienzan a legislar en materia de educación básica y la volvió obligatoria, la educación pasa a convertirse en una cuestión de Estado (Fernández Enguita, 2018; Pineau, 2016). Su masificación llega a partir de la necesidad de los Estados de formar a sus habitantes en la defensa de la idea de nación, en la diseminación de las tradiciones, el idioma, las costumbres, es decir, convertirlos en ciudadanos (Fernández Enguita, 2016; Rivas, 2014).

Más allá que la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica comienza a partir del siglo XIX y alcanza su auge en el siglo XX, sus raíces cabe buscarlas un poco más atrás, en los siglos XVI y XVII:

... aunque la Edad Media haya terminado, la Moderna esté avanzada y la Contemporánea se aproxime, la divisorio para la institución escolar debe situarse más bien en la irrupción de los Jesuitas, del lado de la Europa católica, y la adopción de las ideas de Comenio en la Europa protestante. Ahí empieza, propiamente hablando, la historia de la escuela, lo anterior, al menos en el mundo occidental, es apenas su prehistoria. (Fernández Enguita, 2018, p. 38)

En este sentido, Rivas (2014) señala la existencia de cuatro revoluciones educativas a lo largo del desarrollo histórico de la escuela. En este devenir, las dos primeras crearon las escuelas y las desparramaron por el mundo. La religión estuvo a cargo de la primera y el Estado fue el encargado de crear la segunda: “religión y Estado dieron a luz a las escuelas,

en un parto que duró cuatro siglos” (p. 23). La primera revolución fue religiosa y tuvo lugar allá por los siglos XVI y XVII, en el contexto de las luchas entre católicos y protestantes. Aquí nació el aula y con ella un conjunto de prácticas y regulaciones para organizar y controlar la enseñanza. La segunda revolución fue estatal y tuvo lugar durante el siglo XIX donde la escuela pasó a ser una obligación establecida por ley del Estado y el currículo se desarrolló como regulador de los saberes y las obligaciones para todos los que habían nacido en un determinado territorio. Rivas (2017), retomando a Hunter (1998), señala que “la escuela fue un aparato de gobierno que formó primero la disciplina pastoral necesaria para adquirir la fe religiosa y fue mutando hasta convertirse en una máquina estatal de organización de la ciudadanía” (p. 20).

Entendemos que en la comprensión de estos dos impulsos encontraremos algunos de las marcas que nos permitirán interpretar mejor los albores de la matriz escolar tradicional, su consolidación y posterior masificación. Se trata de una historia que recorre cuatro siglos. Dejamos para más adelante en este capítulo las otras dos revoluciones que plantea Rivas (2014), las retomaremos en el siguiente apartado, donde nos ocuparemos de las señales de agotamiento y las dificultades que presenta la escuela tradicional para dar cuenta de los desafíos que enfrenta desde mediados del siglo XX y que se extiende hasta nuestros días. Si las dos primeras revoluciones marcaron el inicio y expansión de la escuela, las siguientes dos marcan nuevos puntos de inflexión en su historia, momentos que interpelan la escuela e invitan a repensar muchos de sus preceptos fundacionales a la luz de las nuevas realidades.

2.2.1. El nacimiento del aula: el dispositivo fundamental de la matriz escolar tradicional

Abordamos aquí el nacimiento del aula tradicional por entender que es en su ámbito donde quedan más claramente expuestos los elementos de la matriz escolar tradicional, es su dispositivo fundamental (Rivas, 2014). Para Dussel y Caruso (1999) el aula es el núcleo, el elemento irremplazable de la escuela. Es en su ámbito donde toma cuerpo la forma escolar tradicional y se despliegan sus prácticas. Por lo tanto, una comprensión de su surgimiento la consideramos como un paso necesario para la comprensión del nacimiento de la matriz tradicional.

Para Fernández Enguita (2018) tres fueron los impulsos que llevaron a la aparición del aula en la escuela: la tarea educativa de los Jesuitas, los trabajos de Jan Amos Comenio y los Hermanos de las Escuelas Cristianas en los siglos XVI y XVII. Un impulso que quedará finalmente consolidado a partir de la segunda mitad del siglo XIX con la configuración del aula convencional como la entendemos actualmente y alcanzará su apogeo en el siglo XX. ¿Cuál ha sido el legado que nos dejaron los Jesuitas, Comenio y los Hermanos de las Escuelas Cristianas? ¿Cómo es que están presentes en nuestras escuelas y han logrado impregnar la escena áulica?

Los Jesuitas comenzaron a desarrollar su tarea educativa en el siglo XVI. Se concentraron en la enseñanza superior y en la secundaria superior lo que los alejó de la escuela primaria. Su primera propuesta de actuación pedagógica (expresada en el documento denominado *Ratio Studiorum* de 1599) presenta, entre otros rasgos, una graduación de los estudios, establece una detallada organización del tiempo para las clases y fuera de ella, con un acompañamiento y control permanente del alumno. También especifica la asignación de libros para cada grado. Otro aspecto regulado eran las condiciones para la promoción de los grados y la reglamentación de los exámenes escritos y orales. Además, los Jesuitas fueron los primeros en utilizar las notas escolares a partir de promover la permanente competencia como forma de movilizar la motivación del alumnado (Dussel y Caruso, 1999; Fernández Enguita, 2018).

En el caso de Comenio (1592-1670) desarrolla su trabajo en la escuela elemental adoptando muchas de las ideas de los Jesuitas. Despliega su pensamiento educativo a través de varios trabajos durante la primera mitad del siglo XVII. Sin embargo, su obra más importante en el campo educativo la constituye la *Didáctica Magna*, a través de ella funda la didáctica escolar moderna (Dussel y Caruso, 1999). A lo largo de esta obra presenta una analogía entre la enseñanza y los procesos para la fabricación de libros en serie de la imprenta de Gutenberg. Esta analogía no es empleada como un mero recurso ilustrativo o para ofrecer una más clara explicación al lector, sino que Comenio veía en la maquinaria de la imprenta un modelo a imitar por la escuela: asigna a los alumnos el lugar del papel, a los libros de texto el de los caracteres y tipos móviles, al profesor la tinta y a la disciplina en la escuela el lugar de la prensa de impresión (Fernández Enguita, 2018).

Uno de los grandes aportes de Comenio es la introducción del método frontal y global, una enseñanza organizada para todos al mismo tiempo, de una sola vez y con un método unificado. Aquí la figura del docente aparece en toda su centralidad, ubicado espacialmente en el frente del aula, donde puede ser visto y oído por todos. El maestro expone frente al alumnado que escucha y obedece (Dussel y Caruso, 1999). Esta enseñanza se impartiría a un alumnado reunido por su edad (Comenio anticipa los niveles del sistema educativo y su gradación). Veía en esta homogeneización del método simultáneo y del alumnado una virtud (Fernández Enguita, 2018).

La organización del tiempo escolar también queda alcanzada en la propuesta de Comenio: promueve una programación del trabajo por cada año, mes, día y aún cada hora. En cuanto al diseño de los espacios, propone que fueran lugares agradables por dentro y por fuera. Por dentro, espacios llenos de luz, limpios, adornados con mapas, retratos de personajes destacados y representaciones históricas. Por fuera, la escuela debe contar con una plaza de juegos y un jardín (Comenio, 1638/1998).

Fernández Enguita (2018) señala que, como corolario lógico de la homogeneización de los grupos, del método, de las tareas y sus tiempos, está la uniformización de los materiales. Comenio propone que cada clase contase con libros para el alumnado y otros destinados para el uso de los maestros. Todo ello con la finalidad de uniformar los métodos de enseñanza.

En síntesis, la idea de una educación en serie, uniforme y eficiente se asoma claramente en el programa de Comenio: el alumnado aprenderá la misma materia, en el mismo orden, por el mismo método y al mismo tiempo (Fernández Enguita, 2018). Su insistencia con la analogía de la imprenta y su funcionamiento maquina se puede observar a lo largo de su *Didáctica Magna* y ofrece con claridad su manera de abordar metodológicamente la enseñanza y su organización.

Por su parte, los Hermanos de las Escuelas Cristianas o Hermanos de La Salle, congregación católica fundada por Juan Bautista de La Salle (1651-1719), aparece a finales del siglo XVII con la finalidad de brindar educación elemental para pobres de forma gratuita. En su *Guía de las Escuelas Cristianas*, La Salle (1720/2001) elabora un manual para sus maestros con la finalidad de que todo fuera uniforme en todas las escuelas y en todos los

lugares donde se encuentren los Hermanos de La Salle. Adopta el método global y regula con detalle el trabajo de las escuelas y al interior de la clase, donde la comunicación entre docentes y alumnado quedó normalizada por medio de gestos, órdenes y sonidos. La regulación que promueve La Salle en la *Guía* también alcanzó la disposición de los cuerpos durante las lecciones y la búsqueda de una mayor homogeneización al interior de los grupos dividiendo el alumnado de acuerdo con su mérito. El mobiliario y la limpieza de las aulas también quedaron alcanzados por este ánimo normalizador (Dussel y Caruso, 1999; Fernández Enguita, 2018).

De esta manera, docentes y alumnado quedan sometidos a reglas impersonales y la actividad se reduce al cumplimiento de dichas reglas. Se aprende conforme a la aplicación de la regla y la repetición de ejercicios (Vincent et al., 2001) y se confía en que los resultados provendrán a partir de la estandarización de los procesos de trabajo. Fernández Enguita (2018) sintetiza que el modelo lasallano “tiende a hacer que el aula funcione como una máquina” (p. 75) y como “un perfecto modelo de fabricación por lotes” (p. 104).

Las ideas esbozadas aquí respecto de los Jesuitas, Comenio y los Hermanos de las Escuelas Cristianas nos brinda una imagen de las prácticas que fueron tomando forma en los albores de la escuela: graduación de los estudios, simultaneidad y uniformización de la enseñanza y los aprendizajes esperados, homogeneización de los grupo-clase, método frontal, materiales especialmente destinados para cada uno de los cursos, empleo de evaluaciones y calificaciones, espacios diseñados especialmente y tiempos regulados. Tal vez muchas de estas propuestas no llegaron a circular de forma masiva en el momento en que fueron concebidas, pero sentaron las bases, pilotes que van a terminar imponiéndose como la forma dominante durante el siglo XIX y que alcanzará su auge en el siglo XX de la mano de las legislaciones nacionales e imbuidas en un pensamiento acorde a los tiempos. Su legado alcanza hasta nuestros días y ha contribuido a crear muchas de las prácticas que conforman la matriz escolar tradicional, que hoy nos resultan naturales, obvias y, por lo tanto, invisibles.

2.2.2. *La expansión de la escuela*

Nuestra siguiente etapa en este recorrido por la historia de la escuela nos sitúa en el siglo XIX. Aquí encontramos otro mojón que terminó por imponer una forma de comprender la escuela. Este viene de la mano de significativos cambios económicos, tecnológicos, sociales y políticos, fuertemente interrelacionados, iniciados en el siglo XVIII que dieron lugar al surgimiento de la Revolución Industrial. La escuela no estuvo alejada de estos procesos, por el contrario, fue una institución central que resultó influida por este momento, pero también fue influyente y funcional (Fernández Enguita, 2016, 2018; Pineau, 2016; Robinson, 2015; Senge, 2012b; Sibilía, 2012; Toffler, 1999).

Razones políticas, económicas y sociales se entrelazan para moldear la escuela de masas que finalmente emerge a lo largo del siglo XIX. Los sistemas educativos nacionales se desarrollaron en este período en paralelo a la conformación de los Estados-nación, el crecimiento de las ciudades y para satisfacer las necesidades de mano de obra de una economía industrial en expansión que demandaba obreros con los conocimientos y valores para su funcionamiento (Acosta, 2023; Rivas, 2014; Robinson, 2015; Toffler, 1999). No es casual entonces que durante este siglo proliferaran las leyes de escolarización obligatoria (Fernández Enguita, 2018). La modernidad occidental avanzaba y a su paso iba dejando escuelas, señala Pineau (2016) y agrega: “la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (p. 28).

La escolarización se imponía también por su funcionalidad y necesidad para el trabajo tanto en términos aptitudinales como actitudinales (Fernández Enguita, 2016). A través de la escuela se desplegaba un programa de educación general, aunque también se desplegó en ella lo que Toffler (1999) denomina un “programa encubierto o invisible” cuya finalidad era servir de anticipación para el trabajo en la fábrica. Este programa estaba compuesto por tres lineamientos compatibles con el funcionamiento de la fábrica: puntualidad, obediencia y trabajo mecánico. Al respecto, Sibilía (2012) señala: “la escuela fue un componente fundamental, entre los diversos moldes a los que recurrió la sociedad industrial, para ‘formatear’ a sus ciudadanos” (p. 139).

Ahora bien, ¿con qué forma de organización se produjo esta expansión? ¿Qué principios guiaron la expansión de la escuela? En el marco de un proceso de diferenciación y especialización funcional que caracterizó este período, la expansión de la escuela vino acompañada de una mayor racionalización de su trabajo. Expansión y racionalización del trabajo constituyeron una pareja en la conformación y consolidación de la escuela moderna (Fernández Enguita, 2016, 2018).

En este contexto, la máquina se transformó en la metáfora-guía. Resultó natural para el pensamiento de ese entonces considerar a las organizaciones como máquinas. Esto alcanza su cénit con el modelo de la línea de montaje de la fábrica y su funcionamiento sincronizado y repetitivo de personas, máquinas y materiales al servicio de la producción de artículos uniformes y siempre en la búsqueda de una mayor productividad (Capra, 2008; Capra y Luisi, 2014; Morgan, 1990; Senge, 2012b).

Para Toffler (1999) los principios de la fábrica se extendieron a otras organizaciones, por considerarse la forma más avanzada y eficaz de la era industrial: “escuelas, hospitales, cárceles, burocracias gubernamentales y otras organizaciones asumieron, así, muchas de las características de la fábrica, su división del trabajo, su estructura jerárquica y su metálica impersonalidad” (p. 48). En un esfuerzo por indagar en aquellos los principios que configuraron el industrialismo (o “segunda ola” en términos del autor), menciona que “toda civilización tiene un código oculto, un conjunto de reglas o principios que presiden todas sus actividades y las impregnan de un repetido diseño” (Toffler, 1999, p. 66). De esta manera, identifica que uniformización, especialización, sincronización, concentración, maximización y centralización conformaron seis principios interrelacionados que predominaron en la sociedad industrial. Estos principios entrelazados moldearon el diseño y organización de empresas y organismos estatales y terminaron conduciendo al auge de la burocracia, un período que se extendió hasta mediados del siglo XX (Toffler, 1999). Los sistemas educativos y las escuelas no escaparon a su influjo y estos principios bien podrían servir como “lentes” a través de las cuales comprender su concepción, organización, operación y control.

Para Senge (2012b) no resulta sorprendente que se tomaran ideas prestadas del pensamiento maquinal predominante por ese entonces para la organización de los sistemas educativos y sus escuelas. En definitiva, como señala este autor: “todos somos productos de

nuestra época y, a su vez, actuamos de maneras que recrean esa época” (p. 32). Luego agrega: “la escuela puede ser el ejemplo más claro en la sociedad moderna de una institución entera modelada según la cadena de montaje” (Senge, 2012b, p. 35). De esta manera, la cultura organizativa de la educación de masas se sostuvo en los procesos de fabricación de la industrialización (Fernández Enguita, 2018; Robinson, 2015; Tyack & Tobin, 1994). Pineau et al. (2016) señalan: “la escuela moderna nació como una ‘máquina de educar’: una tecnología replicable y masiva para acumular grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa” (p. 22).

Para Senge (2012b) el resultado fue un sistema educativo que tomó la imagen de la línea de montaje: su organización en etapas separadas, agrupamiento por edades en cada etapa, movilidad simultánea de etapa en etapa y con alguien supervisando el correcto funcionamiento. La escuela se movía a un ritmo uniforme determinado por un rígido horario diario y durante determinados períodos del año. Finalmente, cada docente sabe los temas que debe impartir y su ritmo para mantener la línea en movimiento. La escuela que surge de esta concepción maquinal es una que se encuentra separada de la vida diaria, orientada a producir aprendizajes estandarizados, con procesos y normas uniformes. Una escuela que asumió que todos aprenden de la misma manera y al mismo ritmo, que estableció un modelo centrado en el profesorado e hizo de estos controladores de la disciplina, las reglas y certificadores de los aprendizajes. Esta escuela organizó la enseñanza a partir de la fragmentación del conocimiento y ubicó al alumnado en una posición pasiva frente al aprendizaje. Por último, cada escuela no funcionaba aislada, se definía en la medida que integraba un sistema mayor que regulaba centralmente su operación, era un nodo en una cadena más amplia denominada sistema educativo (Pineau, 2016).

Esta escuela que emerge del siglo XIX tuvo en el aula graduada su unidad básica, el espacio propicio para poner en práctica su corriente clasificadora (del alumnado y del currículo) y llevar adelante la simultaneidad de la enseñanza mediante procesos uniformes a partir de los cuales se esperaban aprendizajes uniformes. El aula era sinónimo de homogeneización, eficacia e igualdad, además de ser fácilmente replicable (Tyack y Tobin, 1994). Esta aula, también llamada *aula-huevera*, terminó constituyéndose en el paradigma de la escuela entonces moderna, hoy considerada tradicional o arcaica. La gran novedad de la sociedad industrial en el marco de la escuela la representó el aula luego

todo fue adaptándose a ella: la arquitectura, el mobiliario, el libro de texto, el lugar del alumnado y hasta la propia formación del profesorado (Fernández Enguita, 2018).

No podemos negar que la historia de la escuela se trata, sin dudas, de una historia de éxito, especialmente si la medimos considerando su alcance demográfico, la expansión de su obligatoriedad, el apoyo económico recibido, su reconocimiento legal y legitimidad social y política. La escuela masiva y su forma tradicional pasaron a transformarse en sinónimo de educación (tal vez aquí radique su mayor triunfo), en la forma educativa hegemónica, pero no por ello podemos olvidar su carácter artificial (Fernández Enguita, 2018; Pineau, 2007).

Encontramos, sin embargo, con que muchas de las premisas sobre la que se sustentó la historia de la escuela moderna, aquellas que influyeron en su nacimiento y posterior expansión presentan señales de haber alcanzado un límite en sus posibilidades y comienzan a emerger señales de su agotamiento (Aguerrondo y Tiramonti, 2016). Por ello, nos parece oportuno concluir este apartado citando a Pineau (2007) quien nos ofrece una síntesis y a su vez nos tiende un puente hacia el siguiente apartado de este capítulo:

La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy esa premisa pedagógica está en crisis, ya sea porque se la considera autoritaria e impuesta, porque no responde a las ‘necesidades del contexto’[...] La escuela, entonces, ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización. (p. 43)

Este recorrido por la historia de la escuela y su expansión nos sirve para interpretar mejor el origen de su matriz tradicional, su presente y los desafíos que afronta. Muchos de sus rasgos fueron concebidos en y para un determinado tiempo. Retrotraernos hasta sus orígenes y ponerlos en su particular contexto, nos brinda una mejor comprensión. Una lectura ahistórica de los cambios que introdujeron los centros estudiados en esta investigación resultaría limitada y carente de perspectiva.

2.3. Los límites de la matriz escolar tradicional

Como mencionamos en el apartado anterior, la forma tradicional de escuela y las premisas sobre las cuales se sustenta hoy se encuentran interpeladas y requieren ser revisadas, repensadas a la luz de las nuevas realidades y su proyección hacia el futuro. Antes mencionamos a Rivas (2014) donde identifica la presencia de cuatro revoluciones educativas a lo largo de la historia. Las dos primeras contribuyeron a crear la escuela y expandirla. Las siguientes dos tienen lugar a partir de la segunda mitad del siglo XX y se extiende hasta nuestros días.

La tercera revolución que identifica Rivas (2014) comienza en los años 60 y se trató de una revolución cultural. La autoridad de la escuela, basada en normas y rituales, comenzó a ser cuestionada. Si a esto sumamos el desarrollo de los medios de comunicación y su ingreso en los hogares a través de la masificación de la televisión, hizo que la escuela pasara a ser considerada como “una máquina cada vez más lenta a medida que crecían la velocidad y cantidad de imágenes que nos rodeaban” (Rivas, 2014, p. 25). Además, con la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización al nivel secundario que se produce a partir de la segunda mitad del siglo XX queda abierto el espacio escolar a nuevos alumnos que históricamente no habían accedido a estamentos superiores del sistema. Las fronteras de la escuela comienzan a desvanecerse y los estrictos límites que la separaban del mundo exterior se debilitaron. Fue el fin de la escuela como santuario. Los problemas sociales no pudieron mantenerse fuera y terminaron invadiéndola. Esto inicia un declive del programa de la escuela moderna que continúa hasta nuestros días (Dubet, 2007; Rivas, 2019b).

La cuarta revolución, señala Rivas (2014), está atravesada por la era digital que se inicia con la llegada del siglo XXI. Esta viene de la mano de internet y una conectividad masiva que ha multiplicado el acceso a fuentes de conocimiento y terminado de derribar la frontera de la escuela y el modelo de lo mismo para todos y al mismo tiempo (el modelo broadcasting). En esta revolución, que no tiene centro, ni filtro, que es abierta y accesible, nos encontramos transitando en estos momentos y, por esta misma razón, no se llegue a vislumbrar muy bien hacia donde conduce y cómo quedará posicionada la escuela frente a ella. Sí puede decirse, como indica Rivas (2019b), que la escuela ha perdido el

monopolio de los contenidos y que internet crea aprendices por fuera de la matriz escolar, que aprenden de forma no programada, no intencional, no secuencial y no controlada ni por el Estado, ni por la religión, tampoco por la familia.

Al respecto Tiramonti (2022), siguiendo a Baricco (2019), señala que hoy nos movemos en un mundo digital atravesado por el desarrollo de tecnologías que transformaron cada una de las dimensiones de nuestra vida y modificaron nuestro modo de habitar el mundo. Identifica un conjunto de rasgos relevantes del mundo digital que pueden resultar útiles para repensar el paradigma educativo. Se trata de un mundo hiperconectado y globalizado, donde transcurre una parte cada vez mayor de nuestra vida social y laboral, donde podemos hallar información y conocimientos provenientes de todos los lugares y de todos los tiempos. Es un mundo de cambios acelerados y permanentes que hace incierto el futuro y requiere un abordaje complejo para su comprensión. También se trata de un mundo en el que las desigualdades han aumentado (Tiramonti, 2022).

La pregunta que naturalmente se impone a esta altura es la siguiente: ¿están la escuela de la modernidad y su matriz tradicional en condiciones de dar cuenta de estos desafíos? Robinson (2015) sostiene que los principios de la industrialización ya no resultan apropiados para el modelo educativo y hace una invitación a revisar la metáfora de la educación como un proceso mecánico. De igual manera se expresa Fullan (2020) para quien la escuela ya no cumple con los propósitos originales que se le asignó hace 200 años: producir trabajadores para una sociedad industrial. La escuela entendida como máquina de educar no parece encajar muy bien en un mundo en permanente cambio (Capra, 2002; Senge, 2012b).

Aguerrondo y Tiramonti (2016) señalan que la escuela de la modernidad se encuentra interpelada desde diferentes ángulos que erosionan su matriz epistemológica, pedagógica e institucional. Una matriz adecuada en sus inicios pero que se ha transformado en una barrera que obstruye o bien restringe los cambios. Estas limitaciones dejan expuestas rajaduras que están haciendo tambalear el edificio escolar. Desde sus propios cimientos aparecen señales del agotamiento del modelo de la escuela moderna que conviene comprender como paso previo para promover cambios.

¿Cuáles son esas señales del agotamiento y dónde las encontramos? ¿Cuáles son esos límites que están convirtiendo a la escuela de la modernidad en un anacronismo? Interesa dar respuesta a estos interrogantes porque, como veremos en los capítulos seis y siete, los casos estudiados en este trabajo han abordado y procurado correr o borrar mucho de estos límites (*cf.* con los apartados 6.1 y 7.3).

Para Agüerrondo y Tiramonti (2016), una de las restricciones a los cambios la encontramos en el propio el formato escolar, la gramática de la escuela (concepto que ya hemos abordado a partir de Tyack y Tobin, 1994). Este formato ha permanecido casi invariable por más de un siglo modelando los sujetos que la sociedad industrial demandaba. Sin embargo, en un mundo en el que asoma la cuarta revolución industrial (Rivas, 2019a), este modelo pensado para la segunda todavía resiste cuando las demandas formativas y organizativas son otras.

Los conocimientos que circulan por la escuela también representan una limitación. Estos son presentados como verdaderos, por lo tanto, incuestionables. Por su parte, se considera que el profesorado, formado en el saber disciplinar y pedagógico, siempre tiene la razón y sus respuestas son indiscutibles. Queda institucionalizado así un tipo de vínculo basado en la superioridad del conocimiento del profesorado y la inferioridad del alumnado. Esto se refleja en la disposición que termina adoptando el aula con un polo activo (el profesorado) y terminales pasivas (el alumnado). Por otra parte, el propio profesorado no forma parte del proceso de producción del conocimiento que transmite, ni tampoco interviene en el recorte del diseño curricular (Agüerrondo y Tiramonti, 2016; Senge, 2012b; Tobeña, 2018).

Este conocimiento que distribuye la escuela se presenta clasificado, organizado en disciplinas fragmentadas, claramente separadas una de otra, donde las interdependencias quedan invisibilizadas. Un saber jerarquizado (teoría por sobre la práctica) y acabado, que va apilándose, encajando parte por parte en el alumnado en la medida en que transita por las diferentes asignaturas y años de estudio. El pensamiento filosófico de Descartes, su herencia racionalista, la concepción newtoniana del universo como una máquina conformada por partes y su mirada fragmentada de la realidad, dan su presente en la escuela (Tobeña, 2018). Sin embargo, desde los albores del siglo XX esta concepción del conocimiento se va modificando a partir de avances en el campo de la biología, en la física, la

teoría sistémica y, desde el último cuarto del siglo pasado, con los enfoques basados en el caos y la complejidad (Capra, 1975, 1998). La realidad comienza a ser comprendida como una totalidad en permanente movimiento, integrada por relaciones, no por partes escindidas artificialmente y los conocimientos como interpretaciones o construcciones sociales imperfectas, provisorias y en permanente evolución (Bohm, 2008; Senge, 2012b).

Por esta razón, Aguerrondo y Tiramonti (2016) apuntan que en la escuela de la modernidad existe una limitación en la concepción epistemológica del conocimiento que circula por sus aulas: el mundo ordenado, estático, lineal y de las certezas, se ha transformado en un mundo dinámico, incierto y que su comprensión demanda una mirada integradora que reunifique lo que ha sido dividido.

En paralelo a esta forma de concepción de los contenidos que circulan por la escuela y su organización en el currículo disciplinar hallamos también limitaciones en la tarea docente. Enseñar se volvió principalmente una tarea desarrollada “a puertas cerradas”, centrada en la transmisión dentro del aula, con escaso margen para el trabajo colaborativo y el intercambio entre pares. Esto queda reforzado a partir de una rígida disposición del horario alrededor de las clases que restringe las posibilidades para la interdisciplinariedad y la innovación (Aguerrondo y Tiramonti, 2016; Fernández Enguita, 2016). Como consecuencia queda institucionalizada una forma de trabajo que resulta incompatible con una profesión docente que, para promover procesos de innovación y mejora, es recomendable que sea deliberadamente diseñada y ejercida desde la colaboración (Hargreaves y O’Connor, 2020).

En momentos en que las fuentes de información se multiplican, su disponibilidad y acceso se facilitan en el ecosistema digital y por doquier surgen medios, dispositivos y otros actores que irrumpen en el contexto educativo, la autoridad de la escuela como poseedora de la información más relevante queda, al menos, debilitada. Ya no es la única, ha perdido su monopolio, tampoco es la más atractiva y actualizada. En consecuencia, queda interpelada también la tradicional autoridad docente cimentada en la superioridad por sola posesión del conocimiento y el lugar ocupado en la escuela, con todo lo que ello conlleva (Aguerrondo y Tiramonti, 2016; Fernández Enguita, 2016, 2018; Rivas, 2019b).

Para la escuela de la modernidad la homogeneidad de su propuesta representaba equidad, era un valor y una bandera, resultaba lógico y equitativo dar a todos lo mismo, además resultaba eficaz (Tyack y Tobin, 1994). La uniformización que mencionábamos antes en este capítulo, uno de los principios de la era industrial, quedaba consagrada en el método simultáneo, iguales contenidos al mismo tiempo para todos, el alumnado agrupado por edad en el aula y donde todos (se suponía) aprendía al mismo ritmo. Perrenoud (2019) menciona que la escuela es como un hospital que brinda a todos el mismo tratamiento, la uniformidad es la norma. En esta búsqueda de igualdad se consume una desigualdad: “la escuela es probablemente la única organización que, tratando con personas tan diferentes, se esfuerza en no tener en cuenta estas diferencias, en creer que el tratamiento estándar es suficiente” (Perrenoud, 2019, sección De los programas a los objetivos, párr. 20). En este modelo *one-size-fits-all* (talla única) la diversidad natural del alumnado y sus diferentes formas para aprender quedan suprimida y son tratadas de manera uniforme (Senge, 2012b).

Para Aguerrondo y Tiramonti (2016) entre los mandatos fundacionales de la escuela moderna se encontraba un ideal civilizatorio único con vistas a producir los sujetos que la política y la economía demandaban en el marco del Estado-nación. Esto implicaba educar de acuerdo con un patrón único como referencia y al que tenían que amoldarse todos, independientemente del origen social, étnico y cultural. Para estas autoras este patrón socializador homogeneizante presenta hoy limitaciones frente al reconocimiento y conformación de identidades plurales y diversas que la escuela debe reconocer y procurar desarrollar. Por otro lado, esta amalgama que suponían los sistemas educativos y sus escuelas en el marco de los Estados supuso que fueran desarrollados como algo ligado estrechamente con lo nacional. Ahora bien, frente a un mundo que ha ingresado definitivamente en la era global, esto supone otro desafío que invita a revisar cómo queda posicionada la escuela frente a entornos globales (Fernández Enguita, 2016).

A lo largo de este apartado hemos querido dejar expuestos los límites a los que se enfrenta la escuela moderna. Encontramos que su proyecto presenta señales de haber alcanzado un punto de agotamiento. La forma tradicional de la escuela está desbordada desde diversos flancos y encuentra un techo para el desarrollo de su tarea en un entorno sociocultural, político, económico, tecnológico diferente de aquel para el que fue pensada, que la vio

nacer y en el que se desarrolló. Sin embargo, la gramática escolar persiste aun cuando obstaculiza la propia función escolar (Barbieri, 2023; Romero, 2018). Aguerro y Tiramonti (2016) advierten que “la matriz cultural, pedagógica e institucional de esta escuela, adecuada para sus inicios, se ha transformado en un ‘cerrojo’ histórico que obstruye los cambios” (p. 10). Dubet (2007) se refiere a este proceso como el *declive del programa institucional* de la escuela que invita a una redefinición de los valores y principios originarios, el lugar, las tareas que desempeña y responsabilidades del profesorado, así como también el propio posicionamiento de la escuela frente al mundo. En este sentido, Tenti Fanfani (2008), presenta una oportuna síntesis:

Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes, pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, ese “permanecer idéntico a sí mismo de la escuela” se convierte en otra cosa, por ejemplo, en un anacronismo o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional. (p. 14)

Por lo expuesto hasta aquí, observamos movimientos envolventes que están sacudiendo, hacen tambalear y resquebrajan el edificio escolar. La escuela comienza a quedar desacoplada de su contexto y con dificultades para responder. En los próximos capítulos veremos que este no es un destino al que esté condenada sin posibilidad alguna.

2.4. Implicancias para la investigación

Nuestra intención a lo largo de este capítulo ha sido aproximarnos al concepto de matriz escolar tradicional y su núcleo duro. Se trata de uno de los tres pilares que constituyen el andamiaje teórico de este trabajo (los otros dos son la mejora de la escuela y el liderazgo escolar que abordaremos en los siguientes capítulos). Es un concepto presente en el propio título y en las preguntas de esta investigación. En particular, llegar a caracterizar los cambios en la matriz escolar tradicional que introdujeron los casos estudiados constituye uno de los objetivos fundamentales de nuestro trabajo.

Abordar este concepto representa un paso necesario en la comprensión de las raíces históricas de muchas de las dificultades que enfrentan hoy las escuelas. Nos ayuda a identificar e interpretar el alcance, naturaleza, características y profundidad de los cambios

emprendidos en los casos estudiados y determinar si nos encontramos ante iniciativas que han modificado (o no) el núcleo duro de la matriz escolar tradicional. Además, nos ofrecen una idea del tamaño del desafío asumido por los centros al momento de emprender cambios en sus prácticas.

Para ello, hemos recuperado algunos períodos históricos que marcaron la construcción de la escuela tradicional. Como hemos mencionado, esta no evolucionó por sí misma. Nació, fue diseñada en un determinado contexto a partir de las herramientas entonces disponibles. Luego se expandió. Sin embargo, su potencia ha sido tal que muchos de sus supuestos y prácticas se han extendido hasta nuestros días, resultan inadvertidos y conducen a funcionamientos automáticos. Dichas prácticas han terminado fundiéndose con la experiencia que ofrece la escuela a punto tal de considerarlas naturales, como si siempre hubieran estado. En estas páginas hemos advertido acerca del carácter *invisible* que han alcanzado y que limitan las posibilidades de problematizarlas, cuestionarlas e intentar cambiarlas.

Esto adquiere cierta urgencia cuando la matriz tradicional presenta señales de haber alcanzado un punto en que sus posibilidades se encuentran constreñidas. “Basta con mirar a los alumnos y los docentes a los ojos en las aulas para comprender que la máquina escolar tradicional no funciona”, advierte Rivas (2019b, p. 17).

Abordar la manera de perforar los límites marcados por la matriz escolar tradicional será nuestra próxima parada. Allí, las propuestas que provienen del campo de la mejora de la escuela pueden resultar promisorias para los centros escolares y sus protagonistas. Por ello, para finalizar con este capítulo regresamos al epígrafe de nuestra introducción, puesto que representa un leitmotiv que siempre estaremos retomando: “lo que es construido artificialmente por mentes y prácticas humanas puede ser también reconstruido por otras mentes y prácticas humanas”, señala Braslavsky en el prólogo de Pineau et al. (2016). Pensar la mejora de la escuela considerando lo que nos propone Braslavsky abre ante nosotros una avenida de posibilidades. De ello nos ocuparemos en el próximo capítulo.

Capítulo 3.

Cambio y mejora en centros escolares

No se trata de una cuestión de
fuerza, sino de significado.

Fritjof Capra

Como señalamos al cierre del capítulo anterior, frente a entornos donde los cambios son cada vez más frecuentes, numerosos, que se expanden a velocidad creciente a lo largo de diversos campos (Antúnez, 2000), en la tecnología, la economía, la política y lo social (Fernández Enguita, 2016; Frey y Osborne, 2017; Fullan, 2019; Rivas, 2019a, 2019b; Tiramonti, 2022) la escuela no puede permanecer operando dentro de las mismas coordenadas de su matriz tradicional sin riesgo de convertirse en un anacronismo. En este capítulo nos ocuparemos en estudiar una perspectiva del cambio en el marco de los centros escolares. La intención es aportar elementos que nos ayudarán a desarrollar el estudio empírico que se presentará más adelante.

En primer término, plantearemos las diferencias acepciones del cambio y buscaremos ofrecer alguna precisión terminológica que nos sirva para enmarcar desde donde lo entendemos en esta tesis y las diferentes formas que este puede adoptar. Posteriormente,

nos aproximaremos a los centros escolares considerándolos como la unidad de la mejora. Abordaremos las diferentes dimensiones que se ven involucradas y describiremos posibles trayectorias o rutas de mejoramiento plausibles de identificar. Finalmente, nos introduciremos en el concepto de capacidad de mejora con el objetivo de promover modificaciones que no queden circunscriptas a esfuerzos puntuales o focalizados en determinados momentos, sino abordar aquellas capacidades permitan desplegar cambios que puedan sostenerse en el tiempo.

Buscamos, en síntesis, una respuesta a las señales de agotamiento de la matriz tradicional que presentamos en el capítulo anterior. Frente a dichas señales: ¿qué está al alcance de los centros para mantenerse vitales en entornos marcados por un cambio permanente? Ofrecer posibles respuestas a esta pregunta nos guiará a lo largo de este capítulo y el siguiente.

3.1. Desenredando el concepto de cambio en la escuela

En este apartado se presentan algunos términos que nos ayudan en la aproximación al concepto de cambio sobre el que estamos indagando. En un primer acercamiento y en la búsqueda de establecer un puente con el capítulo anterior, retomamos a Rivas (2017) cuando señala:

Definiremos la innovación educativa como una fuerza vital, presente en las escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos. (p. 20)

Resulta interesante apuntar que dicho autor se refiere a una “fuerza vital” que emerge a partir de reconocer las limitaciones de la matriz escolar tradicional y es capaz de alterarla. Nos deja planteado que el objetivo de la innovación educativa no es otro que modificar la matriz escolar tradicional por considerar que esta hoy resulta un cerrojo para el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, esta conceptualización nos resulta un tanto amplia y creemos conveniente aportar una mayor precisión terminológica. González y Escudero (1987) ya nos advertían acerca de la dispersión conceptual de la noción de cambio. La

búsqueda de una mayor precisión se nos presenta entonces como una necesidad para delimitar desde donde nos posicionaremos para la comprensión del cambio educativo. Krichesky (2013), Murillo (2002) y Rodríguez Romero (2003) nos proponen establecer una diferencia entre cuatro términos que suelen emplearse indistintamente: cambio, innovación, mejora y reforma. En la búsqueda de esta diferenciación tomaremos en consideración el origen, el alcance y las dimensiones afectadas.

Comenzaremos nuestro recorrido por el término *cambio*, el más genérico y el que se emplea para denominar el campo de estudio (Rodríguez Romero, 2003). Para González y Escudero (1987), “el cambio educativo pretende una alteración, más o menos planificada, de las condiciones y prácticas escolares, y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora” (p. 15). Por tanto, cuando hablamos de cambio entendemos cualquier modificación intencionada de la realidad educativa con la mira puesta en la búsqueda de la mejora de la escuela y sus prácticas para procurar mejores aprendizajes en el alumnado. Este es un término que acepta diferentes niveles de amplitud y profundidad. Por lo tanto, nos encontramos con un término un tanto amplio e impreciso que engloba los conceptos de innovación, mejora y reforma y que involucra tanto proceso como resultados (Krichesky, 2013; Murillo, 2002).

Al realizar un repaso por la historia del campo de estudio del cambio educativo, vemos que este ha transitado por diferentes etapas a lo largo de sus más de 60 años de evolución. En términos generales, podemos decir que el camino transitado por el cambio educativo se desplazó a lo largo de dos ejes. En primer lugar, desde enfoques externos que promovían innovaciones desarrolladas por expertos e impuestas a los centros entendiéndolos como usuarios, hacia aproximaciones que consideran a la escuela como la unidad desde donde promover y sostener los cambios. En esto último, el objetivo es lograr que el centro desarrolle su propia capacidad para cambiar en entornos caracterizados por crecientes niveles de dinamismo e incertidumbre. El segundo eje se desplaza desde propuestas lineales, prescriptivas y simplistas que fusionaban las iniciativas de cambio con su implementación y resultados, hacia aquellas que exploran las complejidades y multidimensionalidad de dichos procesos y que reconocen que el cambio es uno de los rasgos más estables y naturales de las instituciones educativas (Bolívar y Murillo, 2017; Fullan, 1998,

2004, 2016b; González y Escudero, 1987; Murillo y Krichesky, 2015; Rodríguez Romero, 2003).

En cuanto al término *reforma*, este hace referencia a modificaciones planificadas que alcanzan los propósitos, lineamientos y aspectos organizativos de la totalidad o una parte del sistema educativo. Se trata de cambios a gran escala. Por ejemplo: modificaciones que afecten los propósitos y objetivos de la educación, la organización de los niveles dentro del sistema, sus aspectos reglamentarios y régimen académico, contenidos del diseño curricular, aspectos relacionados con la selección, designación y promoción del profesorado, entre otros (Rodríguez Romero, 2003). Estas modificaciones son impulsadas por las administraciones educativas, tienen fundamentalmente un carácter “arriba-abajo” y responden a fuerzas económicas, políticas, sociales, tecnológicas y culturales. Por lo tanto, se trata de cambios planificados impulsados por agentes externos a los centros escolares y su ámbito natural es el sistema educativo, es decir, se dan en el nivel macro (Murillo, 2002).

A partir de lo expresado oportunamente por Hopkins et al. (1994), las reformas arriba-abajo tienden a considerar el cambio como un evento y no como un proceso, algo que ocurrirá indefectiblemente una vez tomada la decisión de llevarla adelante. Se tiende a confundir el objeto del cambio con el proceso de cambio. Por lo tanto, no puede equipararse reforma con mejora de la educación (Rodríguez Romero, 2003). Esta última se concreta en el contexto de cada centro. No resultaría correcto suponer (o sería ingenuo hacerlo) que, una vez establecida una reforma, esta fuera a modificar la realidad de la escuela. “No existe cambio por decreto”, advierten González y Escudero (1987, p. 24). El cambio no puede ser dirigido o impuesto desde fuera sin considerar las particularidades inherentes de cada centro (Capra, 2002; Gather Thurler, 2004). Pensar que una propuesta de reforma va a ser aplicada uniforme y acríticamente en cada escuela es pensarla, como mínimo, con demasiado optimismo. Se corre el riesgo de incurrir en una simplificación al ignorar el tamizado que cada centro realiza de las iniciativas de reforma y su capacidad para interpretar y modelar su propio cambio. Las normativas crean un espacio de definición dentro de cuyos marcos cada centro puede desplazarse, pero el desplazamiento que finalmente se produzca y su dirección es, en buena medida, una definición propia de cada escuela.

La *innovación* aparece vinculada a intervenciones relacionadas directamente con el ámbito del aula e involucra aspectos como los materiales curriculares, las prácticas educativas, la evaluación o la introducción de nuevos recursos. Se trata de una propuesta de cambio focalizada, de carácter práctico y con un alcance limitado. Para Murillo (2002) la innovación puede involucrar a un integrante del profesorado o a todo el equipo docente de un centro. Lo que la define es su carácter delimitado que pretende mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo las aulas su ámbito natural de aplicación. Se trata, por lo tanto, de intervenciones que tienen lugar en el nivel micro del centro escolar. Sin embargo, por lo expresado, la innovación tiende a la fragmentación y a la generación de esfuerzos aislados que, en ausencia de otros procesos que le brinden escalabilidad y que la consoliden, queda circunscripta, no logra avanzar hacia el nivel de centro, ni alcanza a sostenerse en el tiempo (Bolívar y Murillo, 2017; Rodríguez Romero, 2003).

Por último, abordamos el término *mejora o mejora de la escuela* que nos sitúa en el nivel del centro escolar, siendo este el que aprende a gestionar su propio cambio. Si el espacio de la innovación se encuentra en el aula y el de la reforma en el marco del sistema educativo, la mejora hay que situarla en la propia escuela (Murillo, 2002). Esta tiene un carácter más comprensivo que el que nos plantea la innovación e involucra un mayor número de dimensiones de las estrictamente vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Se considera a la mejora como un esfuerzo sistemático, planificado y sostenido que tiene por finalidad introducir modificaciones en las condiciones internas de la escuela: en las formas de trabajo del profesorado, en los procesos de toma de decisiones, en el clima de trabajo, en la cultura del centro y en el empleo de los recursos. Todo ello con el fin puesto en la mejora de los aprendizajes del alumnado y en la generación de condiciones internas para continuar mejorando a lo largo del tiempo (Hopkins et al., 1994). Por tanto, no se trata de un evento aislado, tampoco de un estado final deseable que, una vez alcanzado, adquiere estabilidad. La mejora de la escuela promueve procesos concurrentes y recurrentes, procesos institucionalizados que estimulan las condiciones internas que intensifican el cambio (Stoll y Fink, 1999).

Esta propuesta coloca a la escuela como el centro del cambio, implica a todo su personal y busca construir una comunidad de aprendizaje. Además, potencia el desarrollo continuo del profesorado, fomenta la capacidad del alumnado para aprender, se centra en el análisis

de la enseñanza, el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo. Este proceso está guiado por información obtenida, tanto a partir de datos del centro, como de la literatura de investigación (Murillo, 2002).

Elmore y City (2007) plantean que, cuando las escuelas mejoran, tres procesos diferentes pero relacionados se desarrollan. Primero, el nivel de conocimiento y habilidades del profesorado y los directivos sobre la práctica docente aumenta. Segundo, la docencia se desplaza desde una actividad individual hacia una colectiva, aumentando el nivel de responsabilidad interna. Finalmente, la escuela alinea sus recursos organizacionales en torno al apoyo para el mejoramiento de la enseñanza.

Mientras que reforma tiene un carácter macro y la innovación se enfoca en lo micro, la mejora se inscribe en el nivel meso, en este nivel el centro escolar se transforma en la unidad básica para el cambio:

Frente al nivel macro de políticas educativas, que no pueden transformar la realidad, o los cambios micro limitados al aula, el nivel intermedio o meso de la escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación. (Bolívar y Murillo, 2017, p. 78)

En este sentido, Fernández Enguita (2016) señala:

Aun así, hay que insistir en ello [...] un nuevo protagonismo de centros y profesores, es decir, de lo que sucede en la escuela y en el aula, de los niveles meso y micro, frente al anterior predominio del nivel macro, que trata de ubicarse en el control final. Un aspecto de ello es que el cambio educativo dependa menos de las leyes y más de los proyectos de centro y de las prácticas profesionales; menos, por tanto, de las reformas –aunque estas siempre impondrán el marco– y más de lo que solemos llamar vagamente mejora e innovación. (p. 104)

La mejora pone la lupa en el desarrollo de condiciones endógenas y no tanto en los cambios lejanos, a gran escala y descontextualizados impulsados por las reformas. Por otra parte, la mejora favorece lo que las innovaciones, por su carácter fragmentado y circunscrito, no logran: la institucionalización de procesos de cambio y su sostenibilidad en el tiempo. Por sí solas, las reformas desde arriba no terminan de llegar a las aulas y las innovaciones desde abajo no logran mantenerse. En la Tabla 2 presentamos una síntesis de las diferentes concepciones de cambio abordadas hasta aquí.

La distinción entre reforma, mejora e innovación no significa que estas ideas se encuentren estrictamente separadas una de las otras, bien pueden existir puntos de contactos y mutuos intercambios enriquecedores (González y Escudero, 1987). Las propuestas y marcos dispuestos por las reformas educativas pueden generar condiciones propicias para la mejora escolar o la innovación docente, aunque no significa que esto se produzca de manera automática (Antúnez, 2000). Por otra parte, los procesos de mejora que el propio centro despliegue pueden favorecer el desarrollo y consolidación de innovaciones docentes a nivel áulico.

Tabla 2

Cambio escolar, origen, alcance y dimensiones involucradas

	<i>Origen</i>	<i>Alcance</i>	<i>Dimensiones involucradas</i>
<i>Innovación</i>	Profesorado y/o centro	El aula (nivel micro)	Práctica docente Currículo Recursos didácticos
<i>Mejora</i>	Centro escolar	El centro y su contexto (nivel meso)	Prácticas de enseñanza y aprendizaje Organización interna Cultura del centro y clima escolar Liderazgo Desarrollo del profesorado Vínculo de la escuela con la comunidad
<i>Reforma</i>	Administraciones educativas	Totalidad o parte del sistema Educativo (nivel macro)	Estructura del sistema Finalidades educativas Niveles educativos Diseños curriculares Acceso a la docencia Régimen académico

Nota. Elaboración propia a partir de Bolívar y Murillo (2017), González y Escudero (1987), Hopkins et al. (1994), Krichesky (2013), Murillo (2002) y Rodríguez Romero (2003).

Los casos analizados en este trabajo se inscriben en la acepción del cambio como mejora de la escuela. Entendemos que nos brinda una perspectiva apropiada para interpretar lo

ocurrido. Más adelante, abordaremos en profundidad qué hicieron los centros estudiados en dimensiones como liderazgo, organización interna y desarrollo del profesorado para promover y sostener procesos que buscaron alterar deliberadamente la matriz escolar tradicional e instalar una nueva experiencia educativa. Veremos de qué manera las diferentes dimensiones de la mejora arriba mencionadas posibilitaron un abordaje y tratamiento integrado del currículo, un posicionamiento diferente del profesorado en su docencia y frente a sus pares, permitieron que el alumnado asuma una responsabilidad diferente frente a sus aprendizajes y evaluación, así como cambios en la organización de espacios y disposición de tiempos en la escuela.

3.1.2. Una tipología del cambio escolar

Habiendo presentado y distinguido diferentes acepciones del término cambio, dedicaremos nuestra atención al abordaje de los diferentes tipos de cambio que podemos encontrar en el contexto de los centros escolares. Considerando una primera aproximación, Hopkins et al. (1994) plantean una manera de clasificar el cambio a partir de dos características: la forma que este adopta y la fuente desde la cual se origina. Con relación a la forma en cómo se manifiesta el cambio, este puede ser *incremental*, el cual ocurre en una gradual y sutil transición de un estado a otro, o bien puede resultar *planeado*, forma que busca interrumpir deliberadamente el natural desenvolvimiento para introducir una ruptura con las prácticas previas y establecer nuevas. En cuanto a la fuente, Hopkins et al. (1994) identifican que el cambio puede surgir a partir de dos orígenes: *interno* o *externo*. Cuando las alteraciones se promueven desde el propio centro, nos vemos frente a un cambio interno. Cuando se relacionan con aquellos cambios impuestos, “lo que otros harían a la escuela”, se refieren al cambio externo.

Por su parte, Cuban (1993), a partir de Watzlawick et al. (1974), propone una distinción entre cambio *incremental* y cambio *fundamental*. El cambio *incremental* es aquel que procura mejorar en el marco de las estructuras de la escuela y las formas de enseñanza existentes. Es decir, los aspectos básicos de la organización del centro y su enseñanza permanecen y la mejora introducida procura hacer más eficaz y eficiente su funcionamiento y operación, pero dentro de las reglas instituidas. Por su parte, el *cambio fundamental* busca transformar las estructuras existentes y las reglas que gobiernan el sistema,

a partir de un salto en las pautas de funcionamiento que provoca una discontinuidad con el orden establecido.

En esta misma línea, López Yáñez (2005) desde una perspectiva sistémica de las organizaciones educativas señala la existencia de dos patrones de cambio (también a partir de trabajos de Watzlawick). Uno de ellos tiene lugar dentro del sistema que permanece sin alteraciones y el segundo produce cambios en el mismo sistema, marcando una ruptura con la continuidad. Denomina a estos patrones *cambio de tipo uno* y *cambio de tipo dos*.

El *cambio tipo uno* afronta las modificaciones contextuales efectuando adaptaciones que ajustan la configuración del sistema para mantenerlo funcionando dentro de los mismos términos en que operaba. Este tipo de cambio garantiza que el sistema persista y puede confundirse con una continuidad puesto que se mantiene trabajando dentro de sus originales parámetros de funcionamiento. La estructura del sistema no se altera, permanece constante, mientras se producen cambios cuantitativos. De esta manera, el sistema “asegura la continuidad en un marco de transformaciones incesantes, *negociando* en todo momento con las dificultades que surgen de su propio proceso de desarrollo y tratando de resolver las contradicciones que le plantea dicho proceso⁴” (López Yáñez, 2005, pp. 218-219).

Si nos detenemos en un centro escolar, observamos que cada año se producen cambios: un nuevo grupo de estudiantes ingresa y otro lo abandona. Nuevos integrantes del profesorado se incorporan, otros dejan el centro. Pueden introducirse nuevos recursos didácticos en las clases o modificarse los ya empleados. Por lo tanto, no es el mismo centro un año y otro. Sin embargo, este continúa operando dentro de las mismas coordenadas y, en muchos aspectos, aunque no lo sea, sigue siendo la “misma escuela”. A esto se refieren los cambios tipo uno que menciona López Yáñez (2005): el sistema sigue siendo el de antes. Esta noción de cambios tipo uno se relaciona con los aprendizajes para la supervivencia o aprendizajes adaptativos que menciona Senge (2012a).

Sin embargo, determinadas problemáticas no podrán ser resueltas operando en el marco de las mismas coordenadas y ofreciendo más de lo mismo. El *cambio tipo dos* se trata de

⁴ Cursiva en el original.

un cambio de segundo orden, uno en que el propio sistema cambia de forma que rompe la continuidad y produce una ruptura del statu quo que lo lleva a funcionar de una manera diferente a como lo venía haciendo. Bajo un cambio de tipo dos se produce un cambio cualitativo o discontinuo, un cambio en su forma (López Yáñez, 2005). Para Senge (2012a) esto se vincula con el aprendizaje generativo, un aprendizaje que abre nuevas posibilidades y expande la capacidad creativa del sistema. Por ejemplo, una nueva propuesta de abordaje curricular que integre asignaturas, una organización del trabajo del profesorado en equipos docentes, nuevas formas de agrupamiento del alumnado en los cursos, no solamente basadas en la edad, conformarían cambios de segundo orden en el contexto de la matriz tradicional de los centros escolares (*cfr.* con el apartado 2.1.1). Considerando ambos patrones de cambio, López Yáñez (2005) sintetiza: “el cambio de segundo orden es un cambio *del* sistema mismo, mientras que el cambio de primer orden es un cambio en *un* sistema que, pese a ello, continúa siendo el mismo⁵” (p. 219).

En línea con lo planteado hasta aquí, Pinto (2022) propone dos formas de entender el cambio: *incremental* o *disruptivo*. El cambio *incremental* se trata de uno que se desplaza a lo largo de procesos administrativos y estructuras ya existentes y está focalizado en alguna de las dimensiones de la escuela. Por otra parte, el cambio *disruptivo* busca problematizar con mayor profundidad el proyecto educativo del centro y romper con el marco de referencia en que venía operando. Este tipo de cambio busca transformar a toda la organización, afecta a sus diferentes dimensiones y se instituyen nuevos procesos y estructuras. El cambio incremental y disruptivo representan dos polos de un continuo en el que pueden presentarse diferentes combinaciones.

3.2. La mirada interna: la escuela como unidad de la mejora

Sleegers y Leithwood (2010) en un trabajo de revisión de las corrientes relacionadas con la mejora de los centros escolares y el cambio educativo identifican dos grandes líneas que han dominado la literatura. La primera de ellas está enfocada en el desarrollo de la capacidad del propio centro para transformarse en un ambiente que ofrezca apoyo para el

⁵ Cursivas en el original.

aprendizaje como forma de adaptación frente a los continuos cambios en el ambiente. Estos autores denominan a esta postura como *visión interna* y se encuentra íntimamente vinculada con la corriente del aprendizaje organizacional, organizaciones que aprenden y a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. En este marco, los integrantes del centro se embarcan en procesos individuales y colectivos de reflexión continua sobre sus creencias, prácticas y resultados alcanzados. Se promueve el intercambio de experiencias significativas y la colaboración entre el profesorado para generar nuevos enfoques sobre la práctica y la distribución de conocimiento. Todo ello con el objetivo puesto en mejorar el desempeño de cada uno de los integrantes del centro, los equipos de trabajo y la organización en su conjunto a partir de construir nuevo conocimiento y/o reconstruir el existente.

Esto no ocurre espontáneamente. Desde esta perspectiva, las condiciones internas de las escuelas son consideradas como palancas para el desarrollo de la capacidad para el cambio. Abordar de manera integral y sistémica la cultura del centro, su estructura y el rol de quienes ejercen el liderazgo, resultan aspectos relevantes de los procesos de aprendizaje organizacional. Bellei et al. (2014) en un trabajo acerca de trayectorias de mejora (que abordaremos más adelante en este capítulo) destacan el fuerte componente endógeno que presentan los procesos de mejoramiento escolar.

La segunda línea que identifican Slegers y Leithwood (2010), la *visión externa*, se refiere a la implementación de reformas diseñadas por fuera del centro escolar. Esta corriente promueve el cambio basado en programas y prácticas concebidas por especialistas y/o responsables de la política educativa y consideradas como el camino adecuado para la mejora de las escuelas y el aprendizaje de sus estudiantes. Supone que el profesorado, expuesto a estas prácticas y como profesionales racionales, las aceptan y aplican, actuando como receptores pasivos y consumidores de la novedad. Las propuestas involucran muchos de los aspectos que hacen al funcionamiento de la escuela y están fundamentadas en la investigación científica y en probados métodos y estrategias.

Gather Thurler (2004) advierte que este enfoque supone una excesiva simplificación puesto que niega la complejidad de las organizaciones y sus prácticas, así como la autonomía de sus actores. Para Slegers y Leithwood (2010), la falta de atención a las dimensiones culturales y el desconocimiento de las particularidades e interpretaciones locales

de las propuestas externas puede impedir su implementación exitosa. Estas propuestas tendrán más posibilidades de prosperar en aquellos centros que hayan desarrollado capacidades internas puesto que se encontrarán mejor equipados para recibirlas e integrarlas a sus prácticas. Resulta mucho más fácil sembrar nuevas prácticas con éxito en aquellas escuelas con suelos fértiles (Sleegers y Leithwood, 2010, a partir de Slavin, 1998).

Por su parte, Fullan (2002) plantea que frente a un sistema como las escuelas, que tienden a mantener el statu quo y que no están diseñadas para enfrentar cambios frecuentes, las propuestas externas impuestas no hacen más que generar actitudes defensivas, cambios superficiales o, a lo sumo, éxitos efímeros. La respuesta no pasa por elaborar mejores estrategias de reforma, puesto que “todo planteamiento sofisticado de estrategias o políticas para innovaciones particulares está condenado al fracaso”, señala tajantemente Fullan (2002, p. 15). El autor aboga por una perspectiva donde el poder de aprendizaje resida en cada organización, donde el cambio sea parte de su *modus operandi*.

Reforzando este argumento, Fullan (2002) establece una relación entre complejidad del cambio y su posibilidad de imposición externa. Para que pueda ser efectivamente impuesto desde fuera de un centro, el cambio no debe requerir el desarrollo de nuevas habilidades por parte de quienes lo llevarán adelante y debe poder ser controlado estrechamente. Este no es el caso de los cambios por los que venimos abogando en este trabajo y que involucran diversas dimensiones de la matriz escolar tradicional. Modificaciones en las prácticas de enseñanza, en el abordaje del currículum y la evaluación de los aprendizajes, necesitan de los adecuados entornos para ser discutidas y comprendidas, si se quiere que calen profundo en el profesorado y en los centros. Esto se contrapone con las propuestas impuestas que no logran llevar adelante alteraciones sustanciales, sólo refuerzan modas transitorias o bien hacen del cambio algo superficial y marginal: “las imposiciones modifican ciertas cosas, pero no afectan a lo importante” (Fullan, 2002, p. 38). En otras palabras, cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer desde fuera. La imposición es vista como un cuerpo extraño, un agente externo que activa dinámicas de neutralización (Ziegler, 2022).

Antes mencionábamos a Hopkins et al. (1994) quienes señalan que las propuestas impuestas por las administraciones centrales dan por sentado que su implementación es un evento y no un proceso, que el cambio ocurre una vez que ha sido aprobado. Ignoran la

distinción entre el objeto del cambio y el proceso de cambio. Por lo tanto, para que un cambio llegue a buen puerto, se requiere de un abordaje que contemple una profunda comprensión de su naturaleza y sentido. Requiere de la revisión de actitudes, creencias y valores, el desarrollo de nuevas habilidades y un compromiso para su puesta en práctica, además de crear condiciones propicias para la reflexión crítica y el desarrollo de nuevas competencias para su implementación. Esto resulta compatible con la perspectiva interna (Slegers y Leithwood, 2010), una aproximación que, sin dejar de reconocer las propuestas provenientes de las administraciones, reconozca que el cambio se materializará o no, en el contexto de cada escuela. El foco debe apuntar a cada centro como la unidad básica de la mejora (Bolívar y Murillo, 2017). En sintonía con lo expresado hasta aquí, Fernández Enguita expresa:

... yo creo que hoy ninguna política lo va a arreglar todo [...] Ningún profesor en su aula lo va a solucionar todo. Y creo que el escenario real no está ni en ese nivel macro, ni en el micro, sino en medio. En el mezzzo. Y en el mezzzo, ¿qué importa? Importa el centro, por lo tanto importa la dirección y la relación con el conjunto del profesorado o educadores de ese centro... (Tobeña y Nobile, 2016, p. 73)

En términos de nuestro marco teórico, no se trata del cambio entendido como reforma, tal como hemos argumentado. Tampoco lo entendemos desde las innovaciones aisladas impulsadas por el profesorado en sus aulas que, aunque puedan ser muy buenas, estas no logran permanecer en el centro (llegan y también se van con el innovador o la innovadora). Como apunta Fernández Enguita, el escenario real no está ni en el nivel macro, ni en el micro, está en el medio. Por tanto, el cambio entendido como mejora, con la escuela como su epicentro y unidad principal, es la concepción que mayores perspectivas tiene para instalarse. Lo que sucede en cada centro es lo que realmente impacta en su alumnado, profesorado y comunidad (como lo demuestra nuestro estudio). Sin embargo, esto no aparece espontáneamente. Algunas condiciones resultan necesarias para iniciarse, desarrollarse y sostenerse en el tiempo.

3.2.1. La mejora como “perturbación” significativa

Como venimos sosteniendo, los integrantes de una organización no se resisten a los cambios, a lo que en realidad se resisten a su imposición. En este sentido, Capra (2002) y Capra y Luisi (2014), introducen la idea de *perturbación* para referirse a los cambios en las organizaciones y su factibilidad para su puesta en marcha. La idea de perturbación puede ofrecernos otra lente desde donde abordar la mejora en los centros escolares.

Para estos autores, los procesos de cambio no pueden introducirse por coacción. No pueden comunicarse y esperar que se implementen inmediatamente. Las propuestas de cambio son filtradas y adaptadas. En este proceso, sólo las perturbaciones significativas van a capturar la atención de la organización y desencadenar cambios: “la tarea consiste en hacer que el proceso de cambio tenga sentido para la gente desde el principio, a fin de conseguir así su participación y proporcionarle un entorno en el que su creatividad pueda florecer” (Capra, 2002, p. 152). No es una cuestión de fuerza, sino de significado para quienes participan del cambio.

Fullan (2020) sostiene que los cambios no dependen de que se expongan experiencias exitosas desarrolladas en otros centros similares, ni será producto de que los directivos repitan en voz alta y con más frecuencia el imperativo del cambio (lo que el autor llama la “exhortación moral aumentada”). El cambio no se puede producir por la fuerza o solo mostrando evidencias sobre sus beneficios. Se trata de lograr el compromiso interno de cada participante a partir de desarrollar un trabajo que resulte intrínsecamente gratificante.

Gather Thurler (2004) destaca que la institución escolar es el lugar y el nivel propicio para la construcción del sentido del cambio ya que es el ámbito donde se construyen las prácticas profesionales y sus eventuales transformaciones. El centro es el nivel donde los docentes, individual y colectivamente, construyen el significado del cambio a partir de su participación e interacción en el marco de una cultura de pertenencia. El centro escolar es el entorno laboral donde el profesorado pasa buena parte de su tiempo y de donde procede parte de su identidad profesional. De esta manera, la autora reafirma el lugar de la escuela como la unidad básica de la mejora, es en el propio centro escolar donde se decide la suerte y destino de los cambios. El cambio tendrá lugar o no si los docentes le encuentran

más significado que el mantenimiento del statu quo, tanto desde un punto de racional como emocional (Fullan, 2020). Gather Thurler (2004) destaca la importancia de comprender esto para diseñar *estructuras de acogida* favorables para el cambio: “hay motivos para pensar que la cultura, la dinámica, el ambiente, o el funcionamiento de su institución influyen bastante en la forma en que el docente construye el *significado*⁶” (p. 18).

Bajo esta mirada, el camino del cambio y la mejora implica reconocer que los centros escolares construyen su propia trayectoria de mejora que refleja su historia, valores, características contextuales y complejidades propias, tanto sea para la emergencia de nuevos desarrollos internos, como para la incorporación selectiva de las propuestas externas. Los centros eligen a qué prestarle atención y qué perturbaciones van a activarlos (Capra, 1998; Capra y Luisi, 2014; Meadows, 2008). Esto no implica cerrazón sino una apertura selectiva frente a los cambios. Fullan (2004) señala: “cuando surgen nuevas ideas o líneas políticas, no tan sólo se preguntan si la idea es en potencia adecuada para ellos, sino también el modo de integrarla con lo que ya están trabajando” (p. 55). Las escuelas filtrarán las propuestas de cambio considerando su historial previo, las conectarán con sus propios propósitos, valores y formas de funcionamiento. Esto busca otorgar coherencia a la novedad. En este proceso, hay una intervención activa del centro escolar en la consideración de las propuestas externas para su propio beneficio. En última instancia, es el centro y sus integrantes quienes se terminan apropiando del cambio, más allá de los propósitos o designios externos.

La participación del profesorado y directivos en la construcción del sentido del cambio, la configuración de las prácticas y procesos de los que son responsables, parece ser una estrategia válida para la mejora (Fullan, 2019; Gather Thurler, 2004; Hargreaves y Fink, 2008; Hargreaves y Fullan, 2014; Hargreaves y O’Connor, 2020). Esto prevalece frente a desarrollos externos descontextualizados, desvinculados de las particularidades de cada centro e impuestos mediante decisiones de las administraciones ajenas y lejanas. Al respecto, “si los reformadores creyeran realmente que la suerte de una innovación depende de lo que piensen los docentes, en función de su interés, la historia de la escuela contaría con menos reformas fallidas o encalladas...” (Gather Thurler, 2004, p. 20).

⁶ Cursiva en el original.

La sola propuesta de cambios externos no alcanza a impulsar y sostener procesos de mejora, esto ocurre cuando estas se conjugan con condiciones internas apropiadas. Este empleo selectivo, estratégico e inteligente tiende a ser más claro en aquellas escuelas que presentan niveles de desempeño y mejoramiento más consolidado, cumpliendo sus directivos una función de intermediación y filtro en los límites (Bellei et al, 2014). A lo sumo, las propuestas externas provocarán perturbaciones, pero no determinarán el cambio, ni su dirección.

Cabe aclarar que una perspectiva de la mejora centrada en la escuela no invalida las vinculaciones con el contexto (administraciones educativas, otros centros u organizaciones en general). Si ello ocurriera, se estaría produciendo un cierre a potenciales y fructíferos intercambios. La mirada interna de la mejora no conlleva cerrazón, sino selectividad. Si bien la escuela es el centro de la mejora, no significa que lo haga aislada de su entorno. Al contrario, la apertura de sus límites a partir de diálogos fructíferos con el contexto se transforma en un saludable nutriente, un indicador de su vitalidad y de su capacidad para aprender (Capra, 1998, 2002; Fullan, 2004). Siempre habrá más conocimiento fuera de la organización que dentro de ella (Gore, 2020) y explorar las posibilidades de conformar redes de colaboración puede contribuir a la mejora (Chapman, 2017; Gather Thurler, 2004; Muijs et al., 2010; Hargreaves, 2009; Hargreaves y O'Connor, 2020; Murillo y Krichesky, 2015). Sin embargo, las escuelas van a ofrecer su propia respuesta. Realizarán un uso estratégico y selectivo, asimilando de las oportunidades e iniciativas externas, aquellas que resulten útiles a la luz de sus propósitos, funcionamiento y cultura, buscando preservarse de los cambios temporales y las presiones externas.

3.2.2. Condiciones internas y probabilidad de mejora en la escuela

Habiendo presentado la perspectiva interna de la mejora, consideramos que es momento para abordar cuáles son aquellas condiciones de los centros escolares que hacen más factible el desarrollo de procesos de cambio. Gather Thurler (2004) presenta un conjunto de seis condiciones internas que influyen sobre la probabilidad de iniciar cambios (Tabla 3). Lo hace a partir de plantear el siguiente interrogante: “¿cuáles son las características de la cultura y el funcionamiento de una institución escolar que modifican su potencial de

cambio, para mejorarla o empeorarla?” (p. 10). Estas condiciones terminan conformando un entorno propicio para la emergencia del cambio, un cierto contexto ecológico donde este pueda generarse y prosperar (Bolívar y Murillo, 2017).

La Tabla 3 nos presenta dos extremos que influyen en la posibilidad o no de iniciar y sostener cambios. La realidad es que los centros se encuentran en algún punto intermedio de estos extremos. Un ejercicio útil para una escuela comprometida con el desarrollo de sus posibilidades para la mejora sería procurar desplazarse hacia la derecha a lo largo de las dimensiones de esta tabla.

Tabla 3

Características de la institución y las probabilidades del cambio

<i>Aspectos de la cultura y del funcionamiento de la institución</i>	<i>Características desfavorables al cambio</i>	<i>Características favorables al cambio</i>
<i>Organización del trabajo</i>	Organización rígida, cada individuo protege su horario, su territorio, su especialización, sus derechos, su pliego de condiciones.	Organización flexible y negociable, reestructurada en función de las necesidades, las iniciativas y los problemas.
<i>Relaciones profesionales</i>	Individualismo, modelo del tipo “huevera”, hay pocas discusiones sobre temas profesionales.	Compañerismo y cooperación, intercambios sobre los problemas profesionales, proyectos comunes.
<i>Cultura e identidad colectiva</i>	Profesores y profesoras entienden su profesión como un conjunto de rutinas que cada uno debe aceptar sin pensar demasiado.	Educadores y educadoras contemplan su trabajo orientado a resolver problemas y a la reflexión sobre la práctica.
<i>Capacidad de proyección en el futuro</i>	Solamente una parte del equipo se adhiere a un proyecto concebido y redactado según una lógica de toma de poder, o para liberarse de las autoridades.	El proyecto es el resultado de un proceso de negociación, al final del cual la mayor parte del equipo se adhiere a los objetivos, contenidos y a la estrategia de aplicación.
<i>Liderazgo y formas de ejercer el poder</i>	El cargo superior de la institución concede privilegios a la gestión, funciona en solitario, según el modelo de autoridad burocrática.	Existe liderazgo cooperativo y práctico de una comunidad negociada. El papel y la función del director de la institución subscriben este modo de ejercer el poder.
<i>La institución como organización que aprende</i>	Educadores y educadoras consideran la institución como un mero trabajo, cuyo futuro no les concierne. Tienen la obligación de obtener resultados y recursos, y mantienen informada a la autoridad.	Se identifican con un modelo profesional, se enfrentan a los problemas y al desarrollo de la calidad. Tienen la obligación de ser competentes, y de poner en común la información con sus iguales.

Nota. Extraído de Gather Thurler, 2004, p. 11.

Sobre cada una de estas características existe una amplia literatura que excede el marco de este trabajo. Nosotros aquí nos proponemos señalar que el cambio y la mejora tienen más posibilidad de prosperar cuando existen condiciones estructurales que favorecen una organización flexible del trabajo, dúctil a las modificaciones que las nuevas condiciones puedan requerir y permeable a los ajustes requeridos. Rigideces organizativas resultan incompatibles con los cambios y obturan su desarrollo (Capra, 2002; Gore, 2020). Las relaciones profesionales buscan promover el intercambio, la circulación de experiencias entre el profesorado y el abordaje de problemas comunes relacionados con la práctica. Se procura el desarrollo de una cultura compartida que fortalezca la colaboración para reflexionar y promover iniciativas. En un centro donde predominen enfoques individualistas, balcanizados o desde una colegialidad artificial, las posibilidades de cambios están focalizadas, dependen de iniciativas particulares y, por tanto, su sostenibilidad está comprometida (Antúñez, 2000; Hargreaves, 1999; Hargreaves y Fink, 2008; Hargreaves y O'Connor, 2020; Krichesky y Murillo, 2018).

Por otra parte, en las organizaciones donde el cambio cuenta con un terreno más fértil para prosperar, existen acuerdos y una comprensión común respecto de los propósitos, valores y estrategias. Esto es fruto de un proceso de negociación y no resulta impuesto por la dirección o por designios externos. Los participantes del centro encuentran inspiración y sentido a sus acciones en el marco de un proyecto común que los identifica y comparten la responsabilidad por su desarrollo (Elmore, 2005; Senge, 2012a; Wenger et al., 2002). A su vez, el liderazgo es entendido como una función dispersa no centrada exclusivamente en posiciones formales asociadas con la dirección. Además, el profesorado observa que puede tomar decisiones relacionadas con el desarrollo de su propia práctica y que su competencia es respetada (Elmore, 2010; Hallinger y Heck, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014; Harris, 2012; Harris et al., 2017; MacBeath, 2011; Spillane, 2006).

La última de las condiciones que presenta Gather Thurler (2004) se relaciona con la capacidad del centro para aprender de su propia experiencia, gestionar su conocimiento y desarrollar competencias para continuar aprendiendo. Nos estamos refiriendo a que el centro escolar se convierte en una organización comprometida con su propio aprendizaje, se convierte en una escuela que aprende (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2001; Senge, 2012a; Senge et al., 2012).

Estas seis características nos han servido de orientación para el desarrollo de nuestro estudio empírico, pues nos interesó indagar cuáles de ellas encontramos presentes en los casos analizados. Tomadas en conjunto, favorecen la motivación, la implicación del profesorado en un proyecto común, su desarrollo profesional, la colaboración y la circulación de experiencias, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de procesos de aprendizaje tanto a nivel del equipo docente como a nivel del centro. En las secciones 3.4 y 3.5 de este apartado observaremos cómo muchas de estas condiciones se entrelazan en la conformación de trayectorias de mejora en los centros escolares y en la generación de capacidades para hacer que el cambio resulte sostenible.

3.2.3. El por qué y el cuándo de la mejora escolar

Llegados a este punto en el tratamiento del cambio, resulta oportuno preguntarnos ¿por qué la escuela decidiría embarcarse en procesos de mejora?, ¿qué la estimula a alterar el statu quo e iniciar cambios? Con relación a estos interrogantes, Antúnez (2018) enumera un conjunto de razones para impulsar procesos de mejora escolar:

- Por respeto y consideración hacia el alumnado y sus familias. En este caso, entendemos que la mejora es una obligación de los propios centros escolares con vistas a ofrecer mejores servicios educativos a sus usuarios externos. Esto puede hacerse extensivo al profesorado del centro (usuarios internos). Desde este punto de vista, una mejora puede contribuir a facilitar el trabajo del equipo docente.
- Para buscar estímulos nuevos en el trabajo cotidiano del equipo docente, de tal forma de evitar la rutinización de las prácticas a la que muchas veces el trabajo escolar tiende. La mejora está conectada con promover la motivación del profesorado a partir de la implementación nuevas prácticas.
- Para fortalecer la confianza y la imagen del centro que se construye en la medida que las familias y la comunidad perciben que la escuela está comprometida con la mejora de los servicios que proporciona.

- Por honestidad y responsabilidad profesional. El entorno cambia de forma acelerada, el alumnado cambia, por tanto, el profesorado y los centros no puede permanecer ajeno y está llamado a actualizar sus concepciones acerca de la docencia y sus prácticas.

En la búsqueda de la mejora, un aspecto que suele pasarse por alto y que nos recuerdan Antúnez (2018) y Antúnez y Silva (2020) es la necesidad de conservar primero aquello que la escuela ya hace bien. Nos referimos a aquellas prácticas exitosas que contribuyen a resultados satisfactorios. Esto apunta, como veremos más adelante, a la sostenibilidad de las prácticas. Por lo tanto, antes de iniciar cambios conviene realizar una introspección e identificar aquellas actividades que la escuela ya hace bien, procurar “pulirlas” y mantenerlas.

Otra cuestión que puede resultar conveniente y práctico formular con relación a los procesos de mejoramiento escolar es: ¿cuándo habría que mejorar? ¿En qué momento resulta más oportuno? Antúnez (2019) enfatiza que la preocupación por la mejora en un centro, por defecto, debería ser entendida como algo permanente y ligada a su funcionamiento cotidiano. Sin embargo, existen determinados momentos críticos, punto de inflexión en el devenir de la escuela en los cuales resulta más conveniente plantear el interrogante acerca de la mejora. Al respecto, propone los siguientes:

- Cambios en el contexto que suponen nuevos requerimientos a la escuela o el desarrollo de nuevas prácticas. Por ejemplo, un nuevo enfoque curricular o didáctico, un cambio en las demandas de las familias, nuevos procesos de evaluación externa, aumento de las solicitudes de rendición de cuentas o la aparición de nuevas tecnologías, etc. Estas presiones externas, no sólo cambian cualitativamente, también pueden aumentar en intensidad. Se trata de un momento oportuno para revisar si el centro se encuentra debidamente “equipado” para dar cuenta de los nuevos desafíos y actuar en consecuencia.
- Resultados insatisfactorios en determinadas asignaturas o bien en las pruebas estandarizadas impulsadas por las administraciones pueden muy bien constituirse en puntapiés para introducir cambios.

- Transformaciones significativas en la escuela como un descenso significativo en el número de alumnos, un cambio brusco en el equipo docente, la incorporación de nuevos servicios ofrecidos por el centro o un cambio en el equipo de dirección.

Los momentos que nos propone Antúnez (2019), bien pueden ser entendidos como los puntos de inestabilidad que mencionan Capra (2002) y Capra y Luisi (2014) en los cuales el centro, con su actuales concepciones, organización y formas de funcionamiento, no puede dar cuenta de las nuevas demandas. Como venimos señalando, más allá de estos momentos particulares, lo importante es la disposición del centro para percibirlos y reaccionar en consecuencia.

3.2.4. La mejora escolar y sus etapas

El cambio es un proceso, no un evento, señala Fullan (2016b). Esto nos advierte acerca de la necesidad de comprender el cambio en el contexto de un conjunto de fases de desarrollo y dentro de un marco temporal. En este apartado realizaremos algunas consideraciones con relación al proceso de cambio y las diferentes etapas involucradas. A partir de los trabajos de Antúnez y Silva (2020), Fullan (2016b, 2020), Gvirtz et al. (2015), Hopkins (2008) y Murillo y Krichesky (2012), proponemos cinco amplias fases integrantes de los procesos de cambio y mejora. Sin embargo, adoptamos la advertencia que nos hace Fullan (2016b) al mencionar que las fases deben constituirse en una guía orientadora, puesto que las particularidades situacionales hacen muy difícil elaborar una ruta definitiva: “el número y la dinámica de los factores que interactúan y afectan el proceso de cambio educativo son demasiado abrumadores para calcularlos de una manera completamente determinada” (Fullan, 2016b, p. 54). Teniendo en cuenta esta aclaración, presentamos cada una de las fases.

Iniciación. El proceso de cambio en la escuela comienza cuando integrantes del centro escolar, equipo directivo, profesorado u otros integrantes, plantean la necesidad de hacer algo que altera el orden existente. El desencadenante de dicho cambio bien podemos encontrarlo en alguna de las razones y momentos que menciona Antúnez (2018, 2019) y

que abordamos previamente. Más allá de cuál sea el desencadenante, un aspecto clave es alcanzar un cierto consenso y compromiso interno con el cambio sin el cual la propuesta de mejora ve restringida sus posibilidades de implementarse o de mantenerse en el tiempo. Además, se deben disponer de los recursos y arreglos organizativos correspondiente como así también considerar los valores y creencias de los involucrados. Se trata de instalar el cambio (Hopkins, 2008).

Esta fase incluye la realización de un diagnóstico. Las decisiones que implica un proceso de cambio no deberían sostenerse en apreciaciones subjetivas. Por ello, es necesario una rigurosa recolección de evidencias proveniente de diversas fuentes y obtenida a través de diferentes técnicas para encontrar áreas de mejora que respalden la decisión de iniciar un cambio. En este diagnóstico, la implicación de integrantes de la comunidad escolar puede resultar beneficiosa al aportar diferentes perspectivas que enriquecerán el análisis. No sólo nos estamos refiriendo al profesorado y directivos, sino también al alumnado, sus familias y otros actores de la vida de los centros.

¿En qué áreas impulsar mejoras? Eisner (1988, 1992, 1998) nos propone considerar cinco dimensiones susceptibles de mejoras en las escuelas: intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa. Trataremos cada una de estas dimensiones y la manera de abordarlas en el apartado 3.3 de este capítulo.

Planificación. En esta etapa el énfasis estará puesto en la definición de las finalidades a alcanzar con la mejora y la formulación de las estrategias y correspondientes líneas de acción. Nuevamente, resulta fructífera la participación de la comunidad escolar en la discusión de los lineamientos del cambio para sensibilizarla respecto de las propuestas, acceder a sus puntos de vista y experiencias, favorecer su involucramiento y alcanzar un consenso. Cuanto más complejo sea el problema, tanto más importante es que las personas sean parte de la solución del problema (Fullan, 2020). Esto puede resultar un elemento determinante al momento de movernos hacia la fase de implementación puesto que la implicación hace que los involucrados “hagan propio” el proyecto, ya que este ha sido abordado y elaborado conjuntamente (Fullan, 2019). En este sentido, Antúnez (2000) destaca: “es difícil para las personas resistirse a una decisión de cambio en la que ellas mismas ha participado” (p. 119).

Implementación. En la implementación se pone en práctica lo definido en la planificación. Corresponde aquí disponer y desplegar los adecuados medios para concretar las ideas planteadas en la etapa precedente. Se trata de una etapa no exenta de tensiones y dificultades, donde los resultados pueden tardar en llegar. Fullan (2020) sostiene que existe un declive al inicio de la implementación, el desempeño sufre en los primeros momentos de un cambio. Más allá de lo pormenorizada que haya sido la planificación, la implementación demanda el desarrollo de una curva de aprendizaje. Los líderes deben ser conscientes de esta situación y su trabajo está en ayudar a la organización a atravesar esta etapa en la que puede primar el pesimismo y un cierto desencanto inicial con la mejora.

Evaluación. En paralelo con la implementación corresponde llevar adelante la evaluación. Esta implica un proceso de recogida de datos respecto del desempeño del plan de mejora para valorarlo, reflexionar acerca de su desarrollo y proponer modificaciones. Al respecto, contar con un sistema de información bien organizado, fiable y oportuno, se constituye en un pilar de la evaluación. Gvirtz et al. (2015) consideran a esta etapa como una fase transversal que recorre diagonalmente todo el desarrollo de la mejora. Esta se encuentra presente a lo largo de las diferentes etapas: en el diagnóstico, para evaluar la situación de la escuela; durante la fase de planificación, para ponderar la viabilidad del plan resultante y durante la implementación del plan, para monitorear su desarrollo y proponer ajustes. De esta manera, destacan el carácter continuado de la evaluación, no quedando reservada para la instancia final, sino que acompaña todo el devenir del proceso de cambio.

Por su parte, Antúnez y Silva (2020) proponen la conveniencia de establecer dispositivos de seguimiento en esta etapa en aspectos como los objetivos de la mejora, los recursos asignados, los arreglos estructurales disponibles, los sistemas y métodos de trabajo empleados, la cultura del centro y su vínculo con el entorno. En estos seis componentes podemos encontrar las causas y desaciertos presentes en la implementación de los cambios.

Más allá de estas consideraciones respecto de la evaluación, corresponde realizar una ponderación final del proceso de mejora y los resultados alcanzados. Para ello, retomar los objetivos definidos en la etapa de planificación y cotejarlos con las evidencias recogidas puede proporcionarnos una idea de los logros. La evaluación abre la puerta a la

continuidad del proceso al transformarse en un insumo para propiciar nuevos desafíos en un movimiento espiralado conducente a instaurar en el centro la mejora continua. La retroalimentación resultante tiene el potencial de conducir a procesos reflexivos y de aprendizaje como escalón para el desarrollo de nuevas propuestas.

Institucionalización. Representa la consolidación de la mejora, el paso en que esta deja de ser considerada como una novedad y queda asimilada como el modo natural en que funciona el centro. El cambio se incorpora a las rutinas y a la forma habitual de operar. Esto no es algo que se produzca espontáneamente, va a requerir del despliegue de procesos de reflexión, documentación de las experiencias, difusión interna e internalización de las mejoras en el desempeño del centro y su profesorado (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Cabe señalar que en esta etapa de institucionalización resulta relevante que, más allá de la adopción de una práctica puntual o exitosa, se instaure una forma de hacer las cosas en el centro que tienda a la mejora continua. Esto requiere el desarrollo de capacidades que hagan que la mejora se sostenga en el tiempo (como abordaremos en el apartado 3.5 de este capítulo). Como señalan Gvirtz et al. (2015): “una de las claves de las buenas escuelas es que están involucradas en un ciclo de mejora constante. Las buenas escuelas evalúan sus acciones, sus logros y necesidades, y reflexionan sobre su labor, identificando puntos a mejorar” (p. 124). No se trata tanto de una mejora o de una respuesta episódica a una demanda particular, sino de la capacidad para mejorar de forma permanente.

Habiendo presentado las diferentes etapas que integran un proceso de cambio, no queremos dejar la falsa imagen de que este se lleva adelante de forma secuencial, donde la finalización de una etapa determina el comienzo de la siguiente y así sucesivamente. Se trata de un proceso que se realimenta continuamente y en el que una etapa puede modificar decisiones previamente adoptadas. Conviene mencionar también que la experiencia del cambio es única y singular para cada centro, refleja su historia, cultura y contexto. No existen centros con procesos de cambio que resulten iguales, como tampoco existen procesos de cambio iguales en el marco de un mismo centro (González y Escudero, 1987; Murillo y Krichesky, 2012).

Por otra parte, López Yáñez (2005) relativiza la eficacia del cambio planeado y la existencia de una correlación lineal entre intenciones y resultados. Toda pretensión de

controlar el cambio resulta, justamente, presuntuosa dada su complejidad y la de los sistemas sociales. Las intenciones iniciales no siempre se logran tal como se esperaban y el cambio provoca consecuencias no consideradas al momento de su concepción (López Yáñez, 2005; Rodríguez Romero, 2003). De igual manera, Fullan (2002, 2020) nos invita a considerar al cambio como un viaje, no un proyecto establecido. También nos impele a renunciar a toda aspiración para controlar el cambio y a elaborar planes altamente detallados. Estos últimos resultan inversamente proporcionales con la acción. Ambos argumentos nos advierten sobre la decepción que puede acarrear apegarse a los cambios planeados y sugieren dejar abierta la puerta a posibles emergencias que aportan novedad⁷.

Rodríguez Romero (2003) señala que conviene considerar al cambio como uno de los rasgos más estables y naturales de las instituciones educativas. Tanto así que el campo de estudio del cambio educativo y el de las organizaciones educativas tenderían a su fusión:

Una buena teoría del cambio organizativo es simplemente buena teoría de las organizaciones educativas. Dado que cambio y transformación son constantes en la vida de las instituciones, no hay necesidad para una teoría específica del cambio. Cuando se aprenden lecciones sobre cambio, se están aprendiendo lecciones sobre organización en general y al revés. (p. 61)

Más allá de lo expuesto en la cita precedente, queremos subrayar el carácter omnipresente que tienen los cambios en los centros escolares, sean incrementales o disruptivos, cuantitativos o cualitativos, planeados o emergentes, por medio de innovaciones, reformas o propuestas de mejoramiento escolar. Se trata, como nos invita Fullan (2019), a aprender a “vivir dentro de los procesos de cambio” en los centros escolares. No hay un punto de llegada, siempre se estará caminando. Caso contrario, como venimos señalando, las escuelas corren el riesgo de convertirse en un anacronismo.

Resulta oportuno destacar la importancia que tiene que los líderes escolares comprendan profundamente la dinámica del cambio, sus matices, vicisitudes y que reconozcan su complejidad (Fullan, 2019, 2020). En nuestro estudio empírico, indagar acerca de las diferentes etapas de la mejora en los casos estudiados, comprender cómo los líderes desarrollaron

⁷ Morin (1999) propone una cita de Eurípides que ilustra lo expresado: “los dioses nos dan muchas sorpresas: lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta” (p. 39). Plantea también la idea de lo que denomina ecología de la acción: “tan pronto como un individuo emprende una acción sea cual fuere, ésta empieza a escapar a sus intenciones. Dicha acción entra en un universo de interacciones y finalmente es el entorno el que la toma en uno u otro sentido que puede contrariar la intención inicial” (p. 43).

cada una y abordaron sus desafíos es otro de los aspectos que nos interesa en esta investigación.

Por último, cabe apuntar que el cambio no siempre será recibido con los *brazos abiertos*, promoverlos provoca resistencias, sea por desconfianza, desconocimiento, defensa de intereses o preservación del statu quo. En muchos casos los integrantes del centro los observarán con escepticismo y/o directa oposición. Un aspecto significativo es cómo los líderes afrontan y trabajan para disminuir estas resistencias (Antúnez, 2000; Antúnez y Silva, 2020). En el siguiente capítulo profundizaremos sobre este particular.

3.3. Dimensiones de la mejora

En este apartado nos ocuparemos de ofrecer respuesta a dos interrogantes: ¿cuáles son aquellas dimensiones de la escuela implicadas en el desarrollo de los procesos de mejora? y ¿de qué manera abordarlas? Consideraremos a las dimensiones como las diferentes facetas involucradas en el desarrollo de la mejora. Una vez definida cada una de ellas, plantearemos una forma de aproximarnos, observarlas y comprenderlas. Cabe mencionar que el abordaje de estos interrogantes nos permite ampliar el marco conceptual para continuar interpretando la mejora. De esta forma, trazamos un puente que nos conecta con el primero de los objetivos específicos de nuestra investigación: caracterizar los cambios en la matriz escolar tradicional en los casos estudiados.

En diferentes trabajos, Eisner (1988, 1992, 1998) nos propone considerar cinco dimensiones para pensar acerca de la escuela: intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa. Considera que el desarrollo de cambios significativos requiere prestar atención a cada una de estas dimensiones. No obstante, atender a una dimensión sin considerar sus implicancias sobre las demás no resultaría probable que promueva cambios sostenibles, más bien estos serían temporales y superficiales.

La *dimensión intencional* se refiere a aquello que la escuela quiere lograr, su dirección, metas y propósitos. Define prioridades y legitima aquello a lo que la escuela le presta atención, lo que le resulta importante. Esta dimensión expresa las intenciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado y busca dar respuesta al siguiente

interrogante: ¿qué es lo que realmente importa? Eisner (1988) observa que la forma en que se operacionalicen estas intenciones tiene dos consecuencias importantes: el tipo de oportunidades que ofrece la escuela para el desarrollo de sus estudiantes y, además, les comunica aquello que los adultos creen que es importante que aprendan. Alcanzar acuerdos en esta dimensión y que sean volcados a la docencia, el currículo y evaluación otorgará coherencia al proyecto educativo.

Fullan (2020) señala como uno de los componentes vertebradores del liderazgo del cambio lo que denomina *propósito moral*, que significa trabajar con la intención de hacer una diferencia positiva en las vidas de empleados, clientes y la sociedad en su conjunto. En educación, “un fin importante es marcar una diferencia en la vida de los estudiantes” (p. 19). Entendemos que la idea de propósito moral que expresa Fullan (2020) bien puede vincularse con la dimensión intencional que nos propone Eisner (1988, 1992, 1998). En otro trabajo, Fullan (2016b) señala que la búsqueda de este propósito se encuentra íntimamente relacionada con la motivación del profesorado para llevar adelante cambios. Encontrar este propósito y procurar un consenso y compromiso sobre el mismo, “se relaciona fundamentalmente con si es probable que el profesorado encuentre la considerable energía necesaria para transformar el statu quo. El significado alimenta la motivación” (p. 37).

Al respecto, Kofman (2018) plantea una relación entre la motivación y la búsqueda de propósitos valiosos y significativos por parte de una organización. Señala que, una vez cubiertas las necesidades básicas, las personas se sienten motivadas por estos propósitos y la búsqueda humana de sentido y trascendencia. En este punto, las motivaciones extrínsecas basadas en incentivos materiales como premios y castigos pierden su potencia. Ganan espacio aquellas recompensas no materiales como el orgullo que representa formar parte de una organización cuyas intenciones resultan significativas. Además, en el plano del compromiso, este se fortalece a partir de perseguir objetivos que aporten sentido. Hay una relación que conecta los propósitos que persigan las organizaciones y la implicación de sus colaboradores. Cuando las personas encuentran que las organizaciones donde trabajan persiguen propósitos nobles, la motivación y el compromiso se fortalecen. Por lo tanto, la dimensión intencional tiene influencia en la motivación y en el compromiso del

profesorado y, por ello, no puede desdeñarse su importancia como una de las dimensiones a considerar cuando hablamos de embarcarnos en procesos de mejora.

La *dimensión estructural* define el marco organizativo en el cual buscan alcanzarse las intenciones. Este influye en la forma en que se organizan las materias, tiempos, espacios y roles en la escuela. También se relaciona con la forma cómo se agrupa el profesorado. Estas envolturas organizativas afectan el modo en que se desarrolla la educación (Eisner, 1998) permitiendo el despliegue de ciertas prácticas y constriñendo el desarrollo de otras. Por ejemplo, los marcos estructurales y de organización del trabajo proporcionan condiciones que posibilitan o bien restringen la colaboración del profesorado y la formación de comunidades docentes sólidas. Esto es señalado como un elemento crítico de la mejora escolar, de mayores logros en el alumnado y de desarrollo profesional del profesorado (Hargreaves y O'Connor, 2020; Murillo y Krichesky, 2015).

Bolívar y Murillo (2017), señalan que es preciso rediseñar la organización escolar para que tenga lugar la mejora. Estos cambios deben afectar lo que los autores denominan el “núcleo duro” de la enseñanza: cómo los profesores comprenden el conocimiento a impartir y se intercambia este conocimiento entre colegas, el papel asignado a los alumnos en el proceso de enseñanza y cómo todas estas ideas se manifiestan en la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Para ello, proponen que, para alterar este núcleo duro, se requiere una estructura consistente que promueva un reordenamiento de la escuela, la forma de trabajo del alumnado, del profesorado y el proceso de evaluación de los aprendizajes. Adelantándonos un poco en lo que abordaremos más adelante, observamos en la propuesta de Bolívar y Murillo (2017) las múltiples interrelaciones entre las dimensiones de la mejora que invitan a una mirada integradora: “sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer” (p. 81).

Eisner (1988) advierte que, en caso de conflicto entre la dimensión intencional y la estructural, es esta segunda la que predomina, destacando el peso determinante de esta dimensión. De aquí su persistencia en el tiempo (Eisner, 1998). Por otra parte, este marco estructural se encuentra tan internalizado y arraigado en nuestra concepción de aquello que representa una escuela que muchos esfuerzos de cambio se conciben para encuadrar en la forma de organización vigente, siendo esta pocas veces cuestionada. La estructura

actúa como un corsé que delimita las posibilidades de desarrollo de los procesos de mejora (Eisner, 1992). Fullan (2016b) advierte que el cambio en las prácticas siempre fracasará hasta tanto se diseñen estructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo y aplicación de nuevos conocimientos, habilidades y concepciones.

La *dimensión curricular* es la tercera que nos propone Eisner (1988, 1992, 1998) y se relaciona con las decisiones vinculadas con la selección de contenidos a desarrollar y la forma en que dichos contenidos se organizan. Esta dimensión comunica aquello que resulta valioso y vale la pena enseñarse e indirectamente nos está diciendo algo acerca de aquello que no lo es tanto, al incluirse o no, en los diseños curriculares. También tenemos que considerar aquí la jerarquización que, de manera explícita o implícita, se encuentra presente entre las diferentes asignaturas que integran el currículo (especialmente en el nivel secundario). Esta jerarquía queda expresada en la cantidad de tiempo, recursos asignados y obligatoriedad o no de las asignaturas. Es común encontrar una preeminencia de las matemáticas, los idiomas y las ciencias por sobre las humanidades y las artes (Robinson, 2015). En cuanto a la organización del currículo, en el capítulo anterior hemos advertido acerca de la separación que ha prevalecido en la escuela tradicional a lo largo de los años. Esto se acentúa a medida que se asciende a lo largo de los diferentes escalones del sistema educativo, aumentando así la tendencia hacia la fragmentación.

Esta dimensión se encuentra relacionada con las intenciones y la estructura. Los contenidos a desarrollar responden a las intenciones educativas y los objetivos. Por otra parte, la dimensión estructural condiciona las posibilidades para el abordaje y tratamiento que se otorgue al currículo. Por ejemplo, un centro escolar organizado alrededor de una estricta separación entre departamentos disciplinares poco favorecerá la integración curricular. Las actividades tendientes a que dicha integración curricular florezca se verán limitadas, más allá de las intenciones y declaraciones que en este sentido puedan llegar a manifestar el centro y su profesorado: “si se desea la integración del aprendizaje, la separación puede ser verdaderamente problemática” (Eisner, 1992, p. 623).

La *dimensión pedagógica* se refiere a las prácticas de enseñanza desplegadas por el profesorado en sus clases que buscan implementar el currículo en un contexto determinado. El desarrollo del currículo está mediatizado por las prácticas del profesorado. La forma en que el alumnado experimenta el currículo está inexorablemente relacionada con la

manera en que este se enseña (Eisner, 1998). La mejora en esta dimensión es un aspecto central, cada nuevo año, cada clase se renueva y la aplicación descontextualizada y rutinaria de una cierta “receta” para la enseñanza resultaría una simplificación en un entorno que cambia. Por ello, la invitación a considerar la dimensión pedagógica en la mejora escolar. Por otra parte, a menos que las clases cambien, las modificaciones que a nivel curricular puedan proponerse no llegarán a tener mayores consecuencias en el alumnado (Eisner, 1992). Tampoco las intenciones educativas, alcanzarán a concretarse a menos que las prácticas docentes resulten consistentes. De nuevo, para llevar adelante cambios significativos y perdurables, resulta necesario considerar las interrelaciones y mutuos intercambios entre las diferentes dimensiones.

Por último, la *dimensión evaluativa* se relaciona con la forma en que vamos a valorar el desempeño. Las prácticas de evaluación impregnan las aulas y la vida escolar. Es la dimensión en la que más directamente quedan reflejas las prioridades educativas. Las prácticas de evaluación instrumentalizan los valores de la escuela e influyen sobre directivos, docentes y estudiantes. Se trata, de hecho, de una de las fuerzas más influyentes y un poderoso organizador de las prioridades y el ambiente de las escuelas (Eisner, 1992, 1998). Al profesorado le dice mucho acerca de qué enseñar con más énfasis y de qué forma valorar aquello que enseña. Al alumnado le comunica qué vale la pena estudiar para la acreditación de los saberes, con qué profundidad hacerlo y en qué momento particular del ciclo escolar resulta más apremiante. A los equipos directivos, la evaluación les indica cómo van a ser considerados y la impresión que van a dejar sus escuelas en las administraciones educativas y la comunidad en general.

Por otro lado, esta dimensión puede transformarse en un potente insumo para la mejora al proporcionar un flujo de información relevante respecto del desempeño del centro, de su profesorado y sus prácticas. Esta información puede muy bien ser aprovechada para conducir procesos de reflexión y el diseño de lineamientos para la mejora continua. No se trata de considerar a la evaluación como un producto o resultado final sino como parte de un proceso cíclico. La evaluación debe considerarse como una parte constitutiva y natural de las prácticas educativas, no simplemente un medio para puntuar a estudiantes y docentes (Eisner, 1992).

3.3.1. Hacia una concepción comprensiva de la mejora escolar

En el apartado precedente avanzamos en el esbozo de alguna de las relaciones existentes entre las dimensiones de la mejora. Ninguna puede ser considerada de manera aislada, estas se entrelazan formando un tejido denso de mutuas dependencias:

Estos factores, el intencional, el estructural, el curricular, el pedagógico y el evaluativo, son todas dimensiones importantes e interactivas de la escolarización. En conjunto, constituyen una especie de ecología de la escolarización. Producir una reforma en las escuelas que sea más que superficial y coyuntural requiere atención a todas ellas. [...] a menos que el plan de reforma escolar sea integral, es probable que deje pocos residuos a largo plazo. (Eisner, 1992, pp. 625-626)

Nos proponemos profundizar en esta perspectiva a partir de considerar las dimensiones de la mejora desde un enfoque que reconozca la integralidad de los planteos de cambio. Una propuesta de mejora que intente penetrar el “núcleo duro” de la enseñanza, que pretenda ser más que transitoria y perdurar, requiere de un tratamiento conjunto de estas dimensiones al mismo tiempo y a lo largo del tiempo. El término “ecología” empleado por Eisner (1988, 1992) nos invita a pensar en términos de interrelaciones y considerar una manera de abordar las diferentes dimensiones de la escuela como un conjunto de partes enlazadas en un todo por sus mutuas relaciones. Desde esta perspectiva, un proceso de mejora implicaría un abordaje comprensivo que procure superar visiones parciales. Caso contrario, las iniciativas serán asimiladas a los modos anteriores de hacer las cosas (Bolívar y Murillo, 2017; Tyack y Tobin, 1994). Por su parte, Stoll y Fink (1999) apuntan a que “el cambio pocas veces implica innovaciones aisladas. Simultáneamente entran en acción varias ideas y actividades y es necesario que éstas se fundan entre sí” (p. 92).

Esto nos conduce a introducir una perspectiva sistémica en el tratamiento de los procesos de mejora de la escuela procurando evitar enfoques que aborden cada dimensión de forma aislada. Al respecto, Bellei et al. (2014) caracterizan los procesos de mejoramiento como multidimensionales y complejos: involucran muchos aspectos del trabajo escolar y, además, estos se relacionan entre sí de forma no lineal e intrincada. Procurar mejorar el desempeño de una dimensión particular, sin considerar sus relaciones, limitará sus posibilidades de verse enriquecida a partir de su vínculo con las demás. Por ejemplo, la introducción de nuevas tecnologías que ofrezcan mejoras en las prácticas de enseñanza, sin evaluar su vínculo con las formas de evaluación del alumnado o sin ofrecer la

correspondiente formación al profesorado, limitaría o licuaría el potencial disponible de dicha innovación.

Esta perspectiva que nos lleva a pensar en términos de relaciones más que en partes aisladas es lo que Senge (2012a) denomina disciplina del pensamiento sistémico. Desde esta lente, las partes y sus relaciones son comprendidas como un sistema. Por sistema nos referimos a una totalidad “cuyos componentes y atributos sólo pueden interpretarse y comprenderse en función del conjunto” (Levy, 2007, p. 36). Para Meadows (2008) “un sistema es un conjunto de elementos interrelacionados, organizados de manera coherente para alcanzar un fin” (p. 23). Ambas definiciones coinciden en señalar la idea de conjunto que representa un sistema conformado por elementos, interrelaciones y con una función o propósito. No se trata de colecciones de objetos que pueden estar vinculados, pero que en su esencia conservan su independencia, sino que conforman una red de relaciones que constituyen una totalidad. En esta red, el trazado de fronteras, sin bien útil desde el punto de vista de su análisis, puede resultar arbitrario: “las propiedades de las partes no son propiedades intrínsecas, sino que sólo pueden ser comprendidas en el contexto de un conjunto mayor” (Capra, 1998, p. 49). Esto exige un cambio de perspectiva: desde las partes a las relaciones, desde concatenaciones lineales causa-efecto a prestar atención a los procesos circulares de retroalimentación.

El enfoque de sistemas se contrapone a una perspectiva analítica. Meadows (2008) va a señalar que ambos enfoques se complementan. En el enfoque analítico prima la descomposición, el estudio de cada una de las partes de forma aislada y luego su adición al conjunto. Aplicar soluciones aisladas, probablemente no conducirá a la mejora deseada, incluso puede provocar problemas mayores. Optimizar las partes aisladamente no significa que vayamos a optimizar el sistema en su conjunto (Ackoff, 2000). Pensar que la sumatoria de partes optimizadas, conducirá a una mejora en el sistema va de la mano con una concepción lineal, que no se corresponde con el marco de los sistemas complejos (Capra, 1998).

En nuestro esquema de las cinco dimensiones de la mejora, si introducimos cambios en la dimensión curricular (por ejemplo, su desarrollo a través del aprendizaje basado en proyectos) para promover la motivación y mejores aprendizajes en el alumnado (dimensión intencional), sin tomar en consideración el tiempo y los espacios docente para

desarrollarlos, planificarlos, iniciarlos y evaluarlos (dimensión estructural), atenta contra la posibilidad de, no solo su introducción, sino en su sostenibilidad en el tiempo. Además, esta misma propuesta sin considerar su vínculo con la evaluación (dimensión evaluativa) y las prácticas docentes en el aula (dimensión pedagógica), desaprovecharía los fructíferos intercambios que podrían desarrollarse que terminarían reforzando las propuestas originales promoviendo espirales ascendentes. Por ello, Eisner (1992) ilustra estas relaciones mencionando que “la escuela no puede moverse en una dirección y evaluar a los docentes y estudiantes empleando procedimientos que representan valores muy diferentes” (p. 625).

Llegados a este punto, resulta conveniente considerar dos aspectos en esta transición desde los objetos considerados aisladamente hacia las relaciones y los procesos: los bucles de retroalimentación y la noción de demora. Estos configuran los elementos básicos o ladrillos del lenguaje sistémico (Senge, 2012a).

La comprensión del concepto de retroalimentación o *feedback* es la manera de comenzar a pensar sistémicamente, al poner de manifiesto los flujos recíprocos de influencia y empezar a ver círculos de causalidades en lugar de líneas rectas. La retroalimentación nos permite observar las pautas de las relaciones que muestran “cómo los actos pueden reforzarse o contrarrestarse (equilibrarse) entre sí” (Senge, 2012a, p. 97). No hay influencias unidireccionales, toda influencia es causa y efecto al mismo tiempo, cada elemento tiene un efecto en el siguiente, hasta el último que realimenta el efecto sobre el primer eslabón del proceso. En la retroalimentación hay circularidad, aunque esta no implica que los elementos estén dispuestos físicamente en círculos (Capra, 1998). Puede decirse que la retroalimentación es la forma en que el sistema dialoga consigo mismo (Bain et al., 2011) y regula su comportamiento (Levy, 2007). Aplicando estas ideas en el contexto de las organizaciones, Stacey (1996, citado en Fullan 2004) menciona que “todas las organizaciones son redes de circuitos no lineales de feedback conectadas a otras personas y organizaciones (sus entornos) a través de redes de circuitos no lineales de feedback” (p. 16).

Los procesos de retroalimentación pueden adquirir dos formas: como bucles reforzadores o amplificadores y como bucles compensadores o estabilizadores. Los bucles reforzadores conducen a dinámicas de crecimientos o deterioros en aceleración que van amplificándose. Conforman lo que se llaman “círculos virtuosos” o “círculos viciosos” y generan

los efectos “bola de nieve”. Raramente encontraremos estos bucles en estado puro o aislados, pueden presentarse límites marcados por procesos compensadores o negativos que moderan sus tendencias expansivas (Capra, 1998; Senge, 2012a). Los bucles de retroalimentación reforzadora están vinculados a los procesos de cambio, los potencian, sea cual sea la dirección que sigan (Meadows, 2008). Al respecto, a partir de la teoría de las estructuras disipativas planteada por Prigogine (1967), Capra (1998, 2002) y Capra y Luisi (2014) plantean que los bucles reforzadores tienen el potencial para impulsar la emergencia de nuevas formas cuando las estructuras existentes no resultan adecuadas para contenerlos. La amplificación expansiva que promueven provoca inestabilidades hasta alcanzar un punto de bifurcación. En este punto, el sistema puede colapsar o bien superar la crisis y desembocar en un nuevo orden y nuevas formas de organización. En el marco de cambios organizativos, este proceso no deja de estar exento de incertidumbre y tensiones.

Por su parte, los procesos compensadores persiguen la estabilidad en base a un objetivo. En este caso, el sistema se va ajustando, autocorrigiendo, para procurar acercarse o mantenerse dentro de los parámetros deseados. Estas metas pueden estar explícitamente enunciadas, sin embargo, muchas están implícitas y resultan más difíciles de detectar. En la búsqueda de la estabilidad, los bucles compensadores son los responsables de la resistencia a los cambios. Una manera de interpretar esta resistencia en las organizaciones es a través de la presencia de procesos de realimentación compensadora que limitan o se oponen a cualquier dinámica que intente cambios (Meadows, 2008; Senge, 2012a).

¿Por qué abordamos los bucles de realimentación al referirnos a la mejora de la escuela? Porque estos bucles conforman patrones de organización, “una configuración de relaciones características de un determinado sistema” (Capra, 1998, p. 98). De estos patrones surgirán propiedades que no se encuentran en cada una de las partes por separado haciendo que “el todo sea más que la suma de las partes” (Capra y Luisi, 2014). Los procesos amplificadores y compensadores están presentes a lo largo y a lo ancho de las organizaciones. Por ejemplo, la posibilidad de compartir experiencias entre el profesorado puede resultar una potente forma de realimentar las prácticas de enseñanza (dimensión pedagógica) y expandir el capital humano del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2014). Sin embargo, la disponibilidad de tiempo para que ello tenga lugar puede resultar una limitación (dimensión estructural).

Otra faceta para considerar en nuestro análisis surge al introducir el tiempo de respuesta en los procesos de realimentación, esto nos amplía el rango con el cual vamos a observar al sistema. Nos referimos a otro de los elementos básicos del pensamiento sistémico: la demora, pausa o retraso (Meadows, 2008; Senge, 2012a). Cuando el efecto de una variable sobre la otra lleva algún tiempo en manifestarse, provoca demoras. Estas son las distancias temporales entre el momento de la acción y sus consecuencias. Una realimentación con baja demora es percibida rápidamente. Ahora bien, las más difíciles, las que mayores desafíos presentan, son aquellas cuyos efectos difieren en el tiempo, resultan intrincadas y no llegan a manifestarse rápidamente. Esto dificulta su identificación o comprensión. Sin embargo, que sean sutiles o cuyos efectos estén diferidos no significa que no deba realizarse el esfuerzo para identificarlas. Pensar en términos de sistemas implica tomar en cuenta los retrasos o demoras, particularmente durante los procesos de cambio donde las estructuras existentes se ven alteradas y el sistema se pone en tensión. De acuerdo con Senge (2012a), uno de los puntos de apalancamiento más relevantes para mejorar el desempeño resulta de minimizar las demoras.

Resulta interesante rescatar aquí la relación que presenta Fullan (2020), a partir de Morieux y Tollman (2014), entre interacción, retroalimentación y coherencia. Menciona que el desarrollo de redes de interacción en el contexto de las organizaciones crea bucles de retroalimentación que exponen a las personas a las consecuencias de sus acciones. Estas redes establecen un control mutuo y distribuido alrededor de determinados fines que va favoreciendo la coherencia alrededor de los propósitos buscados y un entendimiento colectivo compartido. Teniendo claro los fines, la interacción termina por identificar y retener aquello que funciona y descartar aquello que no. Al respecto, Fullan (2020) concluye: “solo conozco una forma de desarrollar ‘entendimiento colectivo compartido’, y es a través de la interacción diaria con un propósito” (p. 120). El trabajo del liderazgo, destaca este autor, es ser “fabricantes de coherencia”.

De esta manera, colaboración, retroalimentación y coherencia van de la mano en el desarrollo de procesos de cambio y mejora. En el marco de las dimensiones presentadas en este apartado, esta interacción pivotaría alrededor del desempeño de cada una de ellas. Destinar tiempos y espacios para el encuentro y la reflexión sobre la marcha del centro y

el desempeño de cada una de estas dimensiones contribuiría a promover la coherencia en su tratamiento y actuación.

¿Por qué nos interesan estos conceptos? ¿Qué aportes pueden hacer en la comprensión de los cambios que impulsaron los centros estudiados? Como hemos señalado, buscamos ofrecer una perspectiva comprensiva de las diferentes dimensiones involucradas en la mejora escolar. Cada una de ellas se encuentra interrelacionada con las otras de tal forma que una diferenciación estricta resultaría imposible. No podemos entender cada dimensión de forma aislada sino en el marco del conjunto al cual pertenecen (centro escolar) y considerando, además, que este integra otros conjuntos con los que se relaciona. Por lo tanto, bajo esta perspectiva nunca acabaremos con dimensiones o centros escolares completamente independientes.

Los procesos de cambio deben reconocer estas relaciones. Esto permite movernos desde una perspectiva basada en las partes, hacia las interrelaciones, los procesos y las complejidades dinámicas. Consideramos que el estudio de lo acontecido en los casos que integran nuestra investigación puede ganar en comprensión si introducimos este enfoque. Por ello, indagaremos no sólo en las diferentes dimensiones involucradas en la mejora en estos centros (intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa), sino también en la manera en que estas se entrelazaron y realimentaron entre sí tornando muy difícil o arbitraria una estricta separación. Además, procuraremos reconocer de qué manera y con qué frecuencia los líderes escolares impulsaron procesos de feedback y cómo estos influyeron en el profesorado y su involucramiento con la mejora.

Por lo tanto, una concepción comprensiva se torna necesaria. El camino de la mejora requiere contemplar las dimensiones consideradas en este apartado desde una perspectiva que considere sus mutuas y múltiples relaciones. Dejar de considerar partes separadas, para comenzar a ver interrelaciones o totalidades, observar procesos en lugar de instantáneas, es un significativo paso para una mejor comprensión de la mejora de la escuela.

3.4. Las trayectorias de mejoramiento escolar

Trayectoria es una palabra que evoca un recorrido, un camino que se ha seguido o un desarrollo emprendido. Hallinger y Heck (2011) van a referirse a que la mejora de la escuela puede ser comprendida como un viaje. Por ello, nos ocuparemos aquí de las diferentes trayectorias de mejoramiento escolar como así también de sus elementos constituyentes. Entendemos que reconocer caminos o patrones de mejora conforma una potente idea para la construcción de tipologías o diferentes estadios del cambio en la escuela.

Anteriormente, en este mismo capítulo, mencionamos el trabajo de Bellei et al. (2014) y la caracterización que realizan de los procesos de mejoramiento como multidimensionales y complejos. Estos autores, a partir de un extenso estudio colectivo de casos realizado en Chile, proponen la construcción de una tipología de cuatro trayectorias o patrones seguidos por escuelas que se embarcaron en procesos de mejoramiento: 1) mejoramiento escolar institucionalizado, 2) mejoramiento escolar en vías de institucionalización, 3) mejoramiento incipiente y 4) mejoramiento puntual.

Estas trayectorias nos muestran el estado de la mejora para un centro en un determinado momento y sus características. Además, nos permiten reconocer una ruta por donde transitar. Sin embargo, no pretenden erigirse como recetas o planes estandarizados. El viaje hacia la mejora resulta más intrincado y será cada escuela, en última instancia, la que determine su propio recorrido. Para Elmore y City (2007) este viaje no es un proceso lineal que se proyecta hacia delante como un progreso creciente e ininterrumpido. Se presenta como ciclos, lleva tiempo, requiere paciencia, con períodos de avance, otros de estancamientos y posibles retrocesos. No pueden esperarse mejoras homogéneas en todas las dimensiones simultáneamente, pueden presentarse desbalances, con progresos en algunas partes y en otras encontrarnos con obstáculos que ralentizan. No es un proceso fluido, que sigue una trayectoria continua o uniforme (Elmore, 2010).

Para la configuración de las diferentes trayectorias, Bellei et al. (2014, 2016) recurren a un conjunto de ocho factores clave que conforman los elementos componentes de la mejora. En la Tabla 4 presentamos sintéticamente cada uno de estos elementos.

Tabla 4*Dimensiones para el análisis de las trayectorias de mejora*

<i>Rutas de mejoramiento</i>	<p>Tipo de estrategias para la mejora aplicadas en la escuela. A partir de Gray et al. (1999), se proponen tres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tácticas de corto plazo</i>: acciones puntuales, con objetivos restringidos y destinados a resolver asuntos parciales. • <i>Respuesta estratégica</i>: abordan diferentes dimensiones del trabajo escolar con foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva es integral y de mediano plazo. • <i>Generación y desarrollo de capacidades</i>: se crean condiciones para la mejora continua y las habilidades para adaptarse a los cambios en el contexto. Los docentes trabajan colaborativamente, con dinámicas de aprendizajes entre pares y reflexionan colectivamente con foco en la mejora de su enseñanza.
<i>Aprendizajes priorizados</i>	<p>Desde experiencias con foco en asignaturas tradicionales (como matemáticas y lectura) a experiencias que incluyen otras disciplinas y aprendizajes más ricos y diversos para el alumnado (no sólo la adquisición de saberes académicos).</p> <p>Esta dimensión también se vincula a si estas experiencias se limitan al desarrollo de rutinas básicas de enseñanza o bien incluyen actividades que promuevan una formación integral.</p>
<i>Grado de institucionalización</i>	Es el nivel en que los procesos de mejoramiento se han incorporado a las prácticas regulares de trabajo en la escuela, con extensión a lo largo del centro y más allá de quienes los iniciaron.
<i>Cultura del “nosotros”</i>	El grado en que existe una identidad compartida, un sentido de comunidad y pertenencia por parte de quienes integran la escuela.
<i>Cultura profesional docente</i>	Grado en que el profesorado siente una responsabilidad colectiva por el aprendizaje del alumnado y un compromiso mutuo por desarrollar una buena docencia. También se refiere a la existencia de creencias compartidas sobre la enseñanza y el aprendizaje y con el grado de confianza entre docentes y con la dirección.
<i>Nivel de desempeño de la escuela</i>	El nivel de desempeño educativo alcanzado el alumnado en pruebas estandarizadas y a su evolución en el tiempo.
<i>Tiempo del proceso de mejoramiento</i>	Dimensión temporal que lleva acumulado el proceso de mejoramiento: 1-2 años se considera corto plazo, 3-4 años mediano plazo y 5 o más años como largo plazo.
<i>Contexto</i>	Son los factores del contexto social, institucional y de políticas que pueden impulsar o dificultar la mejora.

Nota. Elaborado a partir de Bellei et al., 2014, 2016.

De esta manera, vemos el carácter multidimensional y complejo de la mejora. Involucra diferentes aspectos de la escuela y estas dimensiones se encuentran entrelazadas de modo

intrincado (Bellei et al., 2014, 2016). Si bien estos trabajos están circunscriptos a un grupo de centros escolares ubicados en Chile, por tanto, no resultan generalizables, nos ofrecen interesantes pistas para la comprensión de la mejora escolar.

Como mencionamos antes, una primera cuestión que podemos destacar es la identificación de patrones exhibidos por los procesos de mejora y sus rasgos más relevantes. En la Tabla 5 presentamos una síntesis de las trayectorias de mejoramiento escolar y su relación con las dimensiones arriba mencionadas.

En segundo término, ¿qué lecciones nos dejan estas trayectorias?, ¿qué podemos aprender para avanzar en la caracterización y comprensión de los cambios emprendidos por los casos estudiados en este trabajo? En términos generales, entendemos que los recorridos de mejora que nos presentan Bellei et al. (2014, 2016) resultan una útil construcción que nos permite identificar rasgos, prácticas implementadas, tipos de aprendizajes priorizados y ponderar el trabajo de directivos y del profesorado:

Las escuelas que logran trayectorias de mejoramiento sostenido son un recursopreciado para el sistema escolar, por eso es un desafío tanto apoyarlas como aprender de ellas, de manera de continuar haciendo sustentables sus logros, facilitar su avance a la etapa siguiente de mejoramiento y orientar con su experiencia a los otros establecimientos... (Bellei et al., 2014, p. 14)

Uno de los aprendizajes es que se trata de procesos graduales que demandan tiempo, no ocurren de un día para el otro, ni son fruto de la implementación de soluciones de corto plazo. Elmore y City (2007) se preguntan: ¿cuánto tiempo toma la ruta de la mejora? No hay una respuesta clara para este interrogante, lo cierto es que tampoco hay una meta claramente definitiva que permita decir “lo hemos logrado y a partir de aquí no continuamos” porque, cuando ciertos objetivos son logrados, nuevas metas resultan posibles de alcanzar (Elmore y City, 2007).

Otro aspecto para destacar es el fuerte componente endógeno de la mejora, “es desde las propias prácticas y convicciones, sus historias e identidades, que en último término se explica el mejoramiento de las escuelas” (Bellei et al., 2014, p. 10). Las fuerzas internas de la escuela han sido las esenciales. Nuevamente se nos presenta la perspectiva interna en la que la escuela actúa como unidad básica de la mejora o nudo estratégico para el cambio (Bolívar y Murillo, 2017; Gather Thurler, 2004; Slegers y Leithwood, 2010).

Tabla 5*Trayectorias de mejoramiento escolar y dimensiones involucradas*

	<i>Rutas de mejoramiento</i>	<i>Aprendizajes priorizados</i>	<i>Grado de institucionalización</i>	<i>Cultura del “nosotros”</i>
<i>Mejoramiento institucionalizado</i>	Desarrollo de capacidades internas	Formación integral del alumnado sin dejar de considerar las pruebas nacionales de calidad	Alto Desarrollo de una cultura de la mejora	Fuerte identificación con el proyecto del centro Docentes protagonistas
<i>Mejoramiento en vías de institucionalización</i>	Respuesta estratégica El equipo directivo como motor de la mejora Mejora acotada a ciertas áreas	Persiguen logros académicos en áreas evaluadas por las pruebas nacionales de calidad Se reconoce esta limitación y se desarrollan actividades complementarias de forma heterogénea	Inicial Carecen de estructuras consolidadas Dependencia de liderazgos personales	Sólida cultura compartida Orgullo y satisfacción por los logros alcanzados y deseo compartido por mejorar
<i>Mejoramiento incipiente</i>	Combinación de respuestas estratégicas con otras más focalizadas	Foco en los aprendizajes básicos del alumnado	Fase inicial del cambio Dependencia del liderazgo directivo	Esfuerzos para construir una cultura compartida Generación de un buen clima y mayor confianza y participación
<i>Mejoramiento puntual</i>	Preeminencia de acciones puntuales de corto plazo Lógica arriba-abajo	Prioridad en mejorar los resultados en las pruebas nacionales	Bajo. Mejora iniciada y sostenida por la dirección	No hay definida una cultura compartida

	<i>Cultura profesional docente</i>	<i>Nivel de desempeño de la escuela</i>	<i>Tiempo del proceso de mejoramiento</i>	<i>Contexto</i>
<i>Mejoramiento institucionalizado</i>	El centro como lugar de formación profesional y desarrollo personal para directivos y docentes Trabajo colaborativo consolidado	Mejoras en el desempeño en pruebas nacionales	Variables	Altamente desafiante Población escolar de nivel socioeconómico medio o bajo
<i>Mejoramiento en vías de institucionalización</i>	Sentido de responsabilidad colectiva Trabajo colaborativo variable	Se ubican en rangos que superan a la media	Largo tiempo de mejoras acumulativas	Altamente desafiante Población escolar de nivel socioeconómico medio o bajo
<i>Mejoramiento incipiente</i>	Inicio de un cambio desde un trabajo individual hacia un trabajo colectivo Escaso desarrollo del liderazgo docente	Se ubican en los rangos medios	Recientes debido a reestructuraciones internas	Entornos desafiantes Población socioeconómicamente vulnerable
<i>Mejoramiento puntual</i>	Bajo nivel de responsabilidad interna Trabajo colectivo impulsado por directivos con fuertes mecanismos de supervisión jerárquica	Se observan mejoras significativas en resultados académicos	Largo tiempo de mejoramiento	Entornos vulnerables Población de bajo capital cultural y económico

Nota. Elaborado a partir de Bellei et al., 2014, 2016.

Esto no significa que los procesos de mejora sean autónomos del contexto. Este puede transformarse en un impulso, facilitar o bien imponer limitaciones (como puede ser el caso de las pruebas estandarizadas en los trabajos de Bellei et al., 2014, 2016). Como señalan Hargreaves y O'Connor (2020), "los sistemas internos pueden obtener estimulación productiva a partir de alternaciones externas" (p. 140). Lo que queremos señalar es que, dadas dos escuelas expuestas a similares características contextuales, cómo estas respondan depende fundamentalmente de condiciones internas: "la apertura de una organización a nuevos conceptos, nuevas tecnología y nuevo conocimiento constituye el indicador de su vitalidad, de su flexibilidad y de su capacidad para aprender" (Capra, 2002, p. 157). Además, los contextos desfavorables no deberían impedir que los centros emprendan la mejora, por el contrario, pueden transformarse en un estímulo que la impulse.

Bellei et al. (2014) encuentran que en todos los casos el equipo directivo está presente como actor clave. Este goza de legitimidad y su liderazgo es reconocido por la comunidad educativa. Transmiten un propósito para el centro y promueven una cultura profesional de innovación, motivación e identidad con el proyecto educativo. Generan contextos favorables para el desarrollo profesional del profesorado y prácticas de trabajo docente que se constituyen en la base de la mejora.

El estilo de liderazgo de los equipos directivos va configurándose de diferente manera a lo largo de la evolución de la mejora. En etapas iniciales, resulta compatible con el liderazgo transformacional, preocupado en la generación de condiciones organizativas y en la búsqueda de compromiso con el cambio. Más adelante, los directivos van virando hacia un liderazgo pedagógico, centrando su atención en la mejora y la retroalimentación de la enseñanza y el aprendizaje. También se observa que, a medida que se consolidan las trayectorias de mejora, el liderazgo se extiende a lo largo del centro. Inicialmente centrado en la dirección, luego adquiere formas más distribuidas entre el profesorado para, finalmente, incorporarse como parte de la cultura de la escuela (MacBeath, 2011).

Por otra parte, las escuelas que muestran un recorrido de mejora sostenida comparten una cultura e identidad explícita que va conectando a directivos, profesorado y alumnado y que pivotea alrededor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Entienden también que la motivación tiene un peso significativo y asumen el desafío de conectar los propósitos institucionales con las aspiraciones de su profesorado y alumnado.

Otro denominador común de los procesos de mejoramiento es el lugar central que ocupa la dimensión pedagógica. La gestión curricular y las prácticas docentes se transforman en una prioridad. En los centros que presentan trayectorias más institucionalizadas, se terminan conformando comunidades de aprendizaje en la que formarse entre pares y aprender entre colegas es altamente valorado y donde se promueven continuos espacios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza y los aprendizajes.

En estos centros existe una inquietud por promover experiencias formativas integrales para que todo el alumnado pueda desarrollar sus talentos. Además, disponen de estrategias de apoyo para acompañar aquellos que presentan dificultades en los aprendizajes y así evitar que queden rezagados en sus estudios.

Los hallazgos presentados en los párrafos precedentes nos muestran que las escuelas involucradas con la mejora no han llevado adelante procesos aislados, ni implementado medidas de corto plazo. El liderazgo, la cultura del centro, su estructura organizativa, los procesos de trabajo, sumado a las oportunidades para el desarrollo profesional del profesorado y la reflexión sobre su práctica, conforman dimensiones que se van entrelazando y terminan configurando un contexto que favorece la germinación, el desarrollo y la re-alimentación de la mejora.

Por último, resulta interesante mencionar cómo son las transiciones entre las diferentes etapas. Bellei et al. (2014) señalan que la transición entre una trayectoria y otra significa desarrollar nuevas y más complejas estrategias, implica un cierto salto evolutivo y madurativo como organización, el despliegue de nuevas prácticas y el desarrollo de nuevas concepciones. No se trata sólo de hacer más de lo mismo. Por ejemplo, la transición de un liderazgo directivo, hacia uno más distribuido que ocurre en etapas más consolidadas de los procesos de mejoramiento, no se produce a partir de la repetición o intensificación de las actuales prácticas (más “unidades” de liderazgo directivo, no llevarían al desarrollo de una “unidad” de liderazgo distribuido). Esto requiere de una concepción diferente del liderazgo por parte del equipo directivo y el profesorado. Elmore (2005) señala: “la mejora es un proceso de desarrollo continuo que requiere diferentes tipos de conocimientos y habilidades en las sucesivas etapas de desarrollo” (p. 139). En nuestro estudio empírico intentaremos dilucidar si la mejora efectivamente involucró la incorporación de nuevos conocimientos y prácticas en el marco de los casos estudiados.

3.5. Capacidades para sostener la mejora de la escuela

3.5.1. Una aproximación al concepto de capacidad

En el apartado anterior hicimos referencia a que las transiciones entre las trayectorias de mejora no pueden llevarse a cabo sin un proceso que implique una evolución por parte del centro y el desarrollo de nuevas formas de hacer las cosas. No alcanza con hacer más de lo mismo (Bellei et al. 2014). Por otra parte, en entornos en permanente cambio, tampoco alcanza con una mejora o respuesta adaptativa a un desafío puntual en un momento particular, sino que esta debe ser una práctica incorporada al quehacer cotidiano. Mejoras coyunturales pueden alcanzar buenos resultados en el corto plazo. Sin embargo, se trata de hacerlo de forma duradera, con proyección en el tiempo y como parte de las rutinas del centro.

¿Encontramos en los casos estudiados en este trabajo prácticas que lleven a la sostenibilidad de la mejora? Para responder a este interrogante, introducimos un nuevo “ingrediente” de la mejora escolar: su sostenibilidad en el tiempo. El desafío es grande porque, como destacan Hargreaves y Fink (2008), “el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener” (p. 15). El mayor reto del cambio consiste en hacer que resulte duradero, no enfocándose en el presente a riesgo de su continuidad en el futuro y cultivando un ecosistema que fomente la mejora continua a lo largo de varias dimensiones (Fink, 2016; Hargreaves y Fink, 2003).

¿Cómo hacer sostenible la mejora? Stoll (2009) nos ofrece una pista: “la sostenibilidad es el objetivo, la capacidad es el motor que en última instancia impulsará el viaje hacia la sostenibilidad” (p. 121). Al respecto, Bolívar (2015) señala la importancia que tiene la creación de capacidades para el cambio como medio para generar y sostener la mejora. Si las escuelas no desarrollan esta capacidad, los esfuerzos para una mejora continua con impactos positivos en el aprendizaje del alumnado resultarán infructuosos: “si una escuela no construye la capacidad interna de desarrollo (aun cuando tenga los oportunos apoyos externos), el trabajo innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo” (Bolívar y Murillo, 2017, p. 83).

El desarrollo de capacidades para la mejora se trata de un desafío en extremo complejo que no ocurre espontáneamente, va de la mano con el desarrollo de un conjunto de condiciones a nivel de la escuela y de su profesorado. Caso contrario, los esfuerzos rápidamente se vuelven marginales. Estas condiciones buscan apoyar la enseñanza y el aprendizaje, favorecer el desarrollo profesional docente, la investigación y revisión de los resultados alcanzados. Además, implica proporcionar los medios para la implementación de acciones estratégicas coordinadas dirigidas hacia la mejora continua (Hallinger y Heck, 2010; Hopkins, 2008; Stoll, 2009; Thoonen et al., 2012). A lo largo de este desarrollo, el liderazgo es determinante “se considera la variable crítica generadora de la capacidad de mejora de la escuela” (Moral et al., 2016, p. 118).

Sackney et al. (2005) señalan un conjunto de características comunes en centros con altas capacidades. Encontraron una comprensión compartida acerca de que la prioridad estaba en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. El profesorado desarrollaba su docencia de modo reflexivo y discutía regularmente acerca de su práctica, basado en información acerca del desempeño del centro, las últimas investigaciones y tendencias en el campo de la docencia. Las oportunidades para el aprendizaje proliferaban, no sólo entre el alumnado, sino también entre el personal del centro y las familias. La innovación era apoyada y los posibles errores considerados como fructíferas oportunidades para la mejora. Entre el alumnado había un alto nivel de compromiso con el centro y con su aprendizaje. Además, las familias estaban al corriente por diversos medios acerca de la actividad de la escuela y el progreso del alumnado.

3.5.2. Tres dominios del concepto de capacidad

Mitchell y Sackney (2011), en un trabajo sobre el desarrollo de comunidades de aprendizaje como vehículo para la mejora, señalan que la noción de creación de capacidad no es nueva. No obstante, muchas veces se menciona la creación de capacidad, pero sin especificar qué tipo de capacidades o capacidades para qué. Existe una falta de atención a lo que denominan el currículo de la capacidad. En este marco, introducen una propuesta para desarrollar dicho currículo basada en tres tipos de capacidades: personales, interpersonales y organizacionales.

Las *capacidades personales* se vinculan con la implicación activa y reflexiva del profesorado en su propio desarrollo profesional. Esto ocurre a partir de procesos de introspección acerca de sus valores, creencias, asunciones y prácticas. Desarrollar la capacidad personal comienza por confrontar estas estructuras implícitas o explícitas como paso previo para la toma de conciencia y la reconstrucción del conocimiento profesional. Por otro lado, se relaciona con la búsqueda de nuevos conocimientos y desarrollos para ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje para el alumnado.

La capacidad personal conecta muy bien con las características que Fullan (2002) menciona que el profesorado debería desarrollar para constituirse en un agente de cambio: visión personal, investigación, maestría y colaboración (esta última, de acuerdo con la postura que aquí presentamos, se vincula con las capacidades interpersonales). Reflexionar acerca de aquello que le resulta importante al profesorado y los cambios que desean introducir da sentido a su trabajo (visión personal). Esto no es algo estático, requiere de una permanente búsqueda, autocuestionamiento e indagación (investigación). Por último, esto debe quedar plasmado en nuevas ideas y habilidades (maestría). Senge (2012a) llama a esto último dominio personal y señala que aquellos profesionales “con alto nivel de dominio personal viven en una continua modalidad de aprendizaje [...] son conscientes de su ignorancia, su incompetencia, sus zonas de crecimiento” (p. 181). Para este autor, las organizaciones aprenden cuando cuentan con personas que aprenden.

Las capacidades personales se relacionan con el desarrollo del talento individual, lo que Hargreaves y Fullan (2014) denominan capital humano. Este es uno de los componentes del capital profesional del profesorado, junto con el capital social y el capital decisorio. El capital humano se conecta con el conocimiento y destrezas necesarias para el despliegue de la profesión. En el caso del profesorado, se relaciona con conocer sobre los temas que imparte y cómo enseñarlos, indagar acerca de cómo aprende el alumnado, reconocer su diversidad y poder establecer vínculos fructíferos, además de la pasión y el compromiso ético por mejorar su docencia.

Las *capacidades interpersonales* se relacionan con la construcción de un ambiente propicio para el surgimiento de relaciones de colaboración entre el profesorado. Esto implica un determinado clima afectivo que fortalezca las relaciones humanas invitando a los colegas a participar en discusiones o prácticas colaborativas y reconociendo el valor de sus

contribuciones. También se relaciona con el desarrollo de un clima cognitivo que favorezca la reflexión conjunta sobre la práctica y el desarrollo de conversaciones profesionales en un marco de mutua confianza y respeto. Como resultado de estos procesos, emergen equipos con un sentido de visión y propósitos compartidos, que asumen una responsabilidad colectiva y comparten experiencias significativas (Mitchell y Sackney, 2011).

Fullan (2002) destaca la importancia de la colaboración al advertir que “nuestra capacidad de aprender queda limitada, si nos mantenemos aislados” (p. 31). Krichesky y Murillo (2018) muestran de qué manera diferentes formas de colaboración pueden fortalecer la interdependencia y los procesos de aprendizaje entre pares. Identifican que la colaboración docente puede manifestarse a través de tres prácticas: la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución conjunta de problemas. De estas tres prácticas, la coordinación es la modalidad más débil. Las dos últimas, por su parte, promueven dinámicas que favorecen intercambios con el potencial para propiciar nuevos aprendizajes entre los participantes. Estas prácticas, en palabras de Hargreaves y Fullan (2014), desarrollan el capital social. Esto fortalece el capital humano al brindar acceso al conocimiento de los colegas y crea capacidad de adaptación al permitir la posibilidad de nutrirse de la experiencia y consejo de otros. Para Fullan (2020) las buenas relaciones y el intercambio de conocimiento ocurren simultáneamente, uno se alimenta del otro conformando una espiral virtuosa. Vemos que la capacidad personal e interpersonal están en permanente interrelación y desarrollar una, implica promover a la otra:

Un elevado capital social genera un incremento de capital humano. Los individuos ganan confianza, aprenden y consiguen retroalimentación por tener a su alrededor a la clase adecuada de personas y disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno. (Hargreaves y Fullan, 2014, sección Capital profesional, párr. 6)

En otros trabajos, Fullan (2004, 2020) sostiene que las culturas colaborativas proporcionan contextos de aprendizaje y favorecen el aprendizaje en el contexto, estimulan cierto grado de diferencia que favorece el abordaje de problemas complejos, permitiendo conectar ideas y perspectivas que hacen emerger mezclas creativas. Asimismo, tienen un componente emocional que vale la pena destacar: ofrecen apoyo mutuo y un entorno que conforma una red de contención que disminuye la ansiedad provocada por los cambios. Por los beneficios mencionados, la colaboración debe plantearse, no como espacios

ocasionales o como una alternativa para el trabajo del profesorado, sino como la propia concepción de la profesión docente, procurando que esta logre alcanzar e impregnar a toda la escuela (Hargreaves y O'Connor, 2020).

Por último, las *capacidades organizacionales* están relacionadas con el diseño de un marco estructural de trabajo dotado de procesos que apoyen el desarrollo de las capacidades personales e interpersonales y hagan que la mejora resulte perdurable. Para Mitchell y Sackney (2011), esto implica superar supuestos, concepciones y abordajes individualistas del ejercicio de la docencia (estructura profunda), la puesta en marcha de prácticas colaborativas con espacios y tiempos destinados para tales fines (estructura superficial) y el desarrollo de redes de comunicación centrada en los desafíos de la enseñanza y los aprendizajes. Se trata de diseñar un sistema flexible para abrazar nuevas ideas, donde se derriben los muros que fragmentan e inhiben la colaboración, que favorezca la conexión en lugar de la separación, la circulación de ideas diversas, el empoderamiento de quienes participan y la inclusión de puntos de vista diferentes.

Lo dicho requiere de un liderazgo que aporte dirección y propósito, que disponga de los recursos y ofrezca oportunidades para el desarrollo de aprendizajes individuales y colectivos (Leithwood et al., 2006). Hopkins (2008) y Sackney et al. (2005) encontraron que el liderazgo de los equipos directivos resulta determinante para el desarrollo de capacidades. Aporta la visión del tipo de escuela que quiere crear, fomenta la innovación docente, favorece condiciones propicias para la colaboración, apoya con recursos, involucra a otros en las decisiones y los estimula a que tomen iniciativas.

Harris (2004, 2012), por su parte, apunta a que una condición para el desarrollo de capacidades es que el ejercicio del liderazgo se reestructure y rediseñe para que pueda compartirse y dispersarse más ampliamente en el centro. Esto se logra a partir de remodelar roles, aplanar estructuras, crear nuevos equipos y otorgar a las personas mayores niveles de responsabilidad y rendición de cuentas por su trabajo. En centros con altas capacidades para la mejora, el liderazgo no está circunscripto a una práctica exclusiva de quienes ocupan una determinada posición formal. El liderazgo se amplía en sus límites hacia un ejercicio que se despliega e involucra a una variedad de integrantes a lo largo de todo el centro escolar y su comunidad (Elmore, 2010; Fink, 2016; Hargreaves y Fink, 2008; Spillane, 2006).

Sackney et al. (2005) destacan que otro aspecto de la capacidad organizativa es la permanente búsqueda de información de diferentes fuentes y el desarrollo de prácticas de investigación-acción para promover mejoras. Se disponen procesos internos que logran capturar los datos disponibles en las escuelas y convertirlos en información que permita reflexionar respecto del desempeño del centro.

Estas tres capacidades tomadas en conjunto se entrelazan y realimentan en un flujo de dependencias recíprocas, ninguna de ellas está en condiciones por sí sola para sostener mejoras en el tiempo. Puede que para una determinada circunstancia el foco se encuentre en uno de los dominios. Sin embargo, esto no es suficiente. No pueden dejarse de considerar las mutualidades existentes. Las fronteras son permeables y el desarrollo de una capacidad puede muy bien ser fruto del progreso previo en otras. Por lo tanto, un abordaje comprensivo, esta vez de las capacidades, nuevamente se nos hace presente en este trabajo.

En el desarrollo de estas capacidades el liderazgo está llamado a desempeñar un papel crítico. De esto nos ocuparemos especialmente en el siguiente capítulo, el último de los que integran nuestro marco teórico. Allí abordaremos el liderazgo y las prácticas vinculadas con el cambio y el mejoramiento de la escuela.

3.6. Implicancias para la investigación

Llegados a este punto, vale realizar una recapitulación y preguntarnos: ¿qué nos aportan los conceptos trabajados en este capítulo a la luz de los objetivos de nuestra investigación?, ¿en qué medida nos ayudan en la comprensión de los cambios emprendidos por los centros escolares estudiados?

En primer lugar, cabe mencionar que las contribuciones de los apartados precedentes conforman el segundo de los pilares de nuestro marco teórico. Habiendo considerado la matriz escolar tradicional, sus diferentes dimensiones, su influencia en la organización y funcionamiento de los centros, así como los desafíos de renovación a los que hoy se enfrenta, consideramos que se impone lógicamente el tratamiento y consideración de los procesos de mejora.

En este marco, el campo de la mejora escolar nos proporciona el instrumental teórico para observar e interpretar los cambios acontecidos en los casos estudiados. En particular, nos ofrece las lentes para:

- Dilucidar las características de las mejoras introducidas, las dimensiones involucradas, el nivel de profundidad alcanzado y el grado de consolidación de los cambios emprendidos.
- Comprender las razones, oportunidad y condiciones internas que llevaron a que decidan embarcarse en la mejora.
- Observar que se trata de un proceso que atraviesa diferentes etapas. No es un evento que ocurre sin más.
- Reconocer la centralidad de la escuela en el despliegue y desarrollo de la mejora.

Entendemos que todo este corpus teórico contribuye a dar respuesta a parte de los objetivos nucleares de este estudio y nos ofrece el andamiaje, la plataforma desde la cual introducir el liderazgo escolar y sus prácticas, tema del que nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

Capítulo 4.

Liderazgo escolar y sus prácticas

Leadership only manifests itself in the context of change, and the nature of that change is a crucial determinant of the forms of leadership that will prove to be helpful.

Ken Leithwood

We can talk about broader, more philosophically-grounded definitions of school leadership, but the necessary condition for success of school leaders in the future will be their capacity to improve the quality of instructional practice.

Richard Elmore

El capítulo anterior nos ofreció un panorama de la mejora escolar como una respuesta para abordar el agotamiento de su matriz tradicional. En diversas partes de dicho apartado, el liderazgo asomó como una dimensión que no podemos soslayar, pero su tratamiento quedó disperso y en un segundo plano. Por ello, en este cuarto capítulo lo ponemos bajo la lupa y nos ocupamos a su tratamiento a la luz de los objetivos de este trabajo.

En primer lugar, definiremos qué entendemos por liderazgo en el contexto de los centros escolares y argumentaremos a favor de las razones de su desarrollo. Luego, trataremos las diferentes prácticas a partir de las cuales este se expresa en el terreno de las escuelas,

enfaticando en aquellas vinculadas con los procesos de mejora. También plantearemos diferentes aproximaciones del liderazgo en el tratamiento del cambio y las resistencias emergentes. Por último, presentamos diferentes perspectivas del estudio del liderazgo escolar que sustentan las prácticas mencionadas en este capítulo. Nos referiremos especialmente a los enfoques relacionados con el liderazgo instruccional, transformacional, distribuido, docente, contingente y sostenible.

A lo largo de todo este desarrollo sobrevuela una pregunta que aglutina sus diferentes apartados y los conecta directamente con uno de los objetivos de nuestro trabajo: ¿qué está al alcance o bien qué hacen o pueden hacer quienes ejercen el liderazgo en la escuela para promover y sostener cambios?

4.1. Liderazgo escolar

4.1.1. Definición, dimensiones y alcance del liderazgo escolar

El estudio del liderazgo en el contexto de la escuela ha recibido un interés creciente a lo largo de las últimas décadas (Gumus et al., 2018) Cabría preguntarnos acerca de las razones de este desarrollo. Una de ellas la encontramos en el amplio consenso alrededor de que la escuela no puede mejorar sin liderazgo y que este tiene una significativa influencia directa o bien indirecta en moldear las condiciones en las que se desarrolla la docencia y los aprendizajes del alumnado (Bush, 2016; Day et al., 2010; Gurr, 2019, 2023; Hallinger y Heck, 2010; Leithwood et al., 2006, 2008, 2020; Pont et al., 2008; Robinson et al., 2015):

... el liderazgo tiene efectos muy significativos en la calidad de la organización escolar y en el aprendizaje del alumnado. Por lo que sabemos, no hay un solo caso documentado de una escuela que haya dado un giro exitoso a la trayectoria de sus alumnos en ausencia de un liderazgo talentoso (Leithwood et al., 2006, pp. 14-15).

Por lo tanto, el tratamiento del liderazgo escolar resulta relevante y es un catalizador de la mejora: “aparte de la docencia en aula, el liderazgo es la variable con mayor potencial para generar una mejora escolar” (Bush, 2016, p. 37). En este marco, cabe aportar una

definición acerca de qué se entiende por liderazgo escolar. Leithwood y Riehl (2003) destacan que en el centro de cualquier definición de liderazgo hay dos aspectos centrales: proporcionar una dirección y ejercer influencia. Tomando esto en consideración, el liderazgo escolar puede definirse como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas por la escuela” (Leithwood, 2009, p.20). Ampliando esta definición, Bush y Glover (2003) señalan:

El liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida. (p. 7)

A partir de esta definición, Bush (2016, 2020) identifica tres dimensiones del liderazgo que nos parecen ilustrativas y permiten una rápida identificación de los aspectos centrales de este concepto: influencia, valores y visión.

El liderazgo como *influencia* señala la presencia de un elemento central en muchas definiciones. Este es un influjo orientado a afectar el pensamiento, creencias, valores y la actuación de otros. El liderazgo esencialmente es crear una fuente de influencias dentro de una organización que puede llevarla a mejorar sus resultados (Weinstein, 2022a, a partir de Harris, 2013). La noción de influencia destaca el carácter social e intencional del liderazgo. Es social porque ocurre en el contexto de organizaciones o grupos, no es un fenómeno individual que se produce en aislamiento. Es intencional puesto que está direccionada hacia la consecución de determinadas finalidades.

Por otra parte, cabe distinguir autoridad de influencia. En el liderazgo la palabra clave es influencia ya que se extiende más allá de las posiciones formales vinculadas con la autoridad. Si comprendemos a la influencia como la fuente del liderazgo, la autoridad es una de dichas fuentes, no la única posible (Gather Thurler, 2004). Si bien los directivos constituyen la mayor fuente de liderazgo (Day et al., 2010), debe reconocerse también el influjo positivo que este puede tener en la escuela cuando está distribuido más allá de cargos formales (Leithwood et al., 2020). El liderazgo tiene más que ver con el ejercicio de un conjunto de funciones y procesos que pueden estar ligados o no con una determinada posición formal (Kofman, 2018; Leithwood y Riehl, 2003). Ahora bien, ¿de qué manera

o en qué momento se concreta la influencia? Drysdale y Gurr (2017), retomando a Covey (1990), señalan la presencia de tres canales de influencia: escuchando, observando e interactuando con los líderes.

El liderazgo también está intrínsecamente relacionado con asumir, exponer y defender determinados *valores*. La influencia por sí sola resultaría neutral, no tendría direccionalidad, ni concreción operativa, si el liderazgo no está ligado a ciertos valores y a un propósito personal y educativo que busca involucrar a los demás. Quienes lideran operan bajo un conjunto de principios que los motivan, orientan sus decisiones y buscan marcar una diferencia en los centros escolares y sus comunidades. Para Day et al. (2010), los líderes comparten un conjunto de valores centrales, por ejemplo, la creencia de que el alumnado merece las mismas oportunidades, una pasión por el aprendizaje, la búsqueda de logros, el compromiso y respeto con el alumnado y el profesorado, entre otros. Day et al. (2010) concluyen que los valores constituyen un componente central del éxito de los directivos y líderes.

La tercera dimensión que señala Bush (2016, 2020) es la *visión*. La posibilidad de proporcionar una imagen futura de lo que quiere crear la escuela es considerada otro elemento esencial del liderazgo puesto que también brinda direccionalidad a los esfuerzos. Ahora bien, es importante que esta visión no sea la del líder solamente y que la imponga sobre la organización. Más bien se trata de que este logre articular las aspiraciones individuales y colectivas. Por ello, un aspecto determinante de su valor es que goce de consenso, que resulte compartida y refleje los anhelos personales de quienes integran la escuela. En esto, la significatividad de la visión para los colaboradores es fundamental, aporta sentido a su trabajo. De esta manera, se transforma en una red que los conecta detrás de una aspiración común (Kofman, 2018; Senge, 2012a; Senge et al., 2012). Day et al. (2010) encuentran que todos los directivos de escuelas tienen una visión muy clara para su centro que influye en sus acciones y en las acciones de los demás. Resulta el parámetro contra el cual contrastar y tamizar cada nueva iniciativa, desarrollo o política.

Por otra parte, con respecto al alcance y ámbito de actuación sobre los que se extiende el liderazgo escolar, Pont et al. (2008) identifican cuatro grandes áreas de responsabilidad o influencia conectadas con la mejora de los aprendizajes del alumnado:

- *Apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente:* incluye coordinar el currículo y el programa de enseñanza, supervisar y evaluar la práctica del profesorado, fomentar su formación profesional y procurar la emergencia de culturas de trabajo colaborativas.
- *Establecer objetivos de aprendizaje y sistemas de evaluación:* proponer metas de rendimiento para el alumnado, evaluar de forma sistemática el avance de los aprendizajes mediante evidencias, promover formas de rendición de cuentas y emplear inteligentemente esta información para retroalimentar al profesorado y formular estrategias de mejora.
- *Usar estratégicamente los recursos de acuerdo con los fines pedagógicos:* se trata de gestionar recursos clave como los humanos, materiales y financieros centrándose en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- *Liderar fuera de los límites de la escuela:* en este caso se traspasa los límites del centro y se promueve la colaboración con otras escuelas, autoridades educativas, centros de estudios superiores u otras organizaciones, con la finalidad de nutrirse de experiencias externas, ampliar sus servicios y/o el espectro de influencia del centro.

Como puede apreciarse, se trata de un conjunto de responsabilidades diversas que se entrelazan y que, además, en un entorno dinámico, son de naturaleza cambiante e inciertas, lo que incrementa la complejidad del liderazgo escolar. Más adelante en este capítulo retomaremos las prácticas específicas que llevan a concretar estas responsabilidades.

4.1.2. Liderazgo y la mejora de la escuela

La distinción entre gestión y liderazgo ha sido materia de atención. Suele argumentarse que la gestión se ocupa de conservar el statu quo y asegurar que la operación se desarrolle eficientemente, mientras que el liderazgo se ocupa del cambio y la ruptura con el orden establecido. También se aduce que la gestión se preocupa más por el corto plazo y el liderazgo tiene un mayor alcance temporal (Leithwood, 2012). Si bien pueden

considerarse estas distinciones desde un punto de vista analítico, una diferencia estricta puede resultar artificiosa. Ambos, liderazgo y gestión, son importantes: “un atributo que define a los líderes efectivos es una capacidad para llevar a cabo incluso las tareas más rutinarias y aparentemente triviales de tal manera que impulsen a sus organizaciones hacia sus propósitos” (Leithwood, 2012, p. 6). La respuesta tal vez sea adoptar una perspectiva comprensiva ya que ambos ámbitos operan conjuntamente y se complementan (Bush, 2020; Robinson, 2015; Spillane y Ortiz, 2016).

Por tanto, gestión y liderazgo son conceptos estrechamente vinculados. Sin embargo, ¿cuándo resulta necesario el liderazgo? Fullan (2020) establece una diferencia sustantiva, una divisoria de aguas para destacar: el liderazgo resulta necesario para los problemas que no tienen respuestas fáciles, lineales o definitivas. El liderazgo se mueve en el plano en que se proponen preguntas o desafíos a las organizaciones para los cuales no hay caminos trazados, claros o delineados de antemano. Esto adquiere particular relevancia en tiempos caracterizados por creciente niveles de complejidad. Para este autor, complejidad significa cambio, pero un cambio acelerado, impredecible y no lineal.

El liderazgo implica afrontar estos problemas. No se trata de “movilizar a otros para resolver problemas que ya sabemos cómo resolver, sino ayudarlos a enfrentarse a problemas que aún no han sido abordados con éxito” (Fullan, 2020, pp. 6-7). Por su parte, Gore (2020) señala que liderar no tiene tanto que ver con dirigir y supervisar procesos para los cuales ya se conocen las preguntas y se tienen todas las respuestas correctas. Propone un cambio de foco:

En el siglo XXI, liderar es una acción que se inicia cuando un sujeto (una persona o un equipo) desarrolla la capacidad de formular las preguntas difíciles (esas que todos preferirían no tener que hacerse) y de ayudar y recibir ayuda por parte de los demás para encontrar las respuestas correspondientes. (Gore, 2020, sección Explorando territorios desconocidos, párr. 3)

En este marco, la pregunta vital que toda organización debe procurar contestar es cómo adaptarse a nuevas e imprevistas circunstancias, cómo lidiar con lo inesperado (Gore, 2020). Aquí entramos en un terreno donde no hay respuestas, ni instrucciones definidas de antemano.

Heifetz y Linsky (2002) distinguen entre problemas técnicos y desafíos de adaptación. En el caso de los primeros, se trata de las actividades cotidianas para las cuales se cuenta con el conocimiento y los procedimientos necesarios. Sin embargo, hay un conjunto de problemas para los cuales no existen respuestas definidas. A estos, los autores los denominan desafíos de adaptación y requieren nuevos desarrollos, experimentación y ajustes. Implica un cambio de actitudes, valores y comportamientos en quienes integran la organización y requiere de su involucramiento. Por lo tanto, son susceptibles de generar resistencias. El liderazgo para Heifetz y Linsky (2002) no se trata de lidiar con problemas técnicos (más apropiados de un enfoque basado en la gestión), sino con el desafío de la adaptación.

En el contexto de los objetivos de este trabajo, problematizar la experiencia escolar, desnaturalizar y desafiar la matriz tradicional de la escuela es una de esas cuestiones a las que nos estamos refiriendo en este apartado (*cfr.* con los apartados 2.1.2 y 2.1.3). A esto Pinto (2019) lo denomina *hackeo escolar* y se trata, a todas luces, de un problema de difícil resolución puesto que implica revisar formas de hacer y asunciones profundamente arraigadas respecto de los centros y su funcionamiento cotidiano:

El “hackeo escolar” refiere a aquellas disposiciones, actitudes y acciones que tienden a problematizar la experiencia escolar, desnaturalizando aquellas prácticas que han perdido sentido y construyendo nuevas estrategias pedagógicas que favorecen una educación emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante. (Pinto, 2019, pp. 64-65)

Liderar procesos como los que nos plantea Pinto (2019), implica hacer esas preguntas difíciles que señalan Fullan (2020) y Gore (2020), también se trata de un desafío de adaptación en los términos planteados por Heifetz y Linsky (2002). Observamos, por tanto, que la mejora de la escuela y el liderazgo se encuentran íntimamente ligados, como apuntan los epígrafes que inician este capítulo, más aún cuando las propuestas de cambio son de cierto porte. Para Gather Thurler (2004) las decisiones que puedan modificar el statu quo representan un riesgo para las organizaciones y son un terreno propicio para la intervención del liderazgo. Al respecto, señala:

En las instituciones, los procesos de cambio de cierta importancia no se desarrollan por sí mismos. Requieren una orquestación activa, la intervención voluntaria de algunos actores que obran deliberadamente para orientar las cosas en una dirección definida. (p. 137)

“El cambio es amigo de un líder” agrega Fullan (2020, p. 117). Elmore (2010), por su parte, va a proporcionar una definición de liderazgo eminentemente práctica que va al punto de la cuestión: “el liderazgo consiste en brindar pautas y conducción en aras del mejoramiento educacional. Esta es una definición deliberadamente poco romántica, focalizada e instrumental” (p. 114). El liderazgo, para este autor, es un instrumento al servicio del mejoramiento escolar y las destrezas y conocimientos relevantes son aquellas conectadas con el mejoramiento de la docencia y el desempeño del alumnado. Spillane y Ortiz (2016), a partir de Cuban (1988), apuntan que el liderazgo implica inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio y la gestión se ocupa de mantenerlo. Entendemos que la mejora de la escuela es ese horizonte al cual el liderazgo escolar dirige o bien debería dirigir sus esfuerzos.

Por lo tanto, liderazgo y cambio van de la mano. Es el componente que dinamiza la mejora de la escuela. En este caso, la figura del catalizador que acelera su desarrollo resulta una imagen ilustrativa. Su influencia es crítica de múltiples maneras, directas e indirectas, y en diferentes fases, no sólo para iniciar y estimular la mejora, sino también para sostenerla en el tiempo (Anderson, 2010; Gather Thurler, 2004; Gvirtz et al., 2015; Leithwood et al., 2004, 2006). Con este marco, veamos ahora qué prácticas pueden poner en marcha quienes ejercen el liderazgo para concretar esto que decimos.

4.2. Prácticas de liderazgo y mejora de la escuela

Leithwood et al. (2007) plantean con claridad de qué hablamos cuando hablamos de prácticas de liderazgo: las funciones o conductas que despliegan las personas que lideran durante las interacciones con sus seguidores enmarcadas en un determinado contexto o situación. Leithwood (2012) nos brinda más precisiones al definir la práctica como “conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas que reflejan las circunstancias particulares en las que se encuentran y con algún resultado compartido en mente” (p. 5). Se trata de un hacer, enmarcado en un contexto y con una finalidad.

Uno de los objetivos de este apartado (y de esta investigación) es, justamente, abordar aquellas conductas o prácticas con influencias predecibles y deseables en los seguidores dentro de un rango significativo de contextos o situaciones. Si bien el ejercicio del

liderazgo escolar en un determinado centro responde a sus características particulares y estas son únicas, se han identificado un conjunto o repertorio amplio de prácticas o procesos que han demostrado resultar efectivos (Leithwood et al., 2006, 2008, 2020). El tratamiento de dichas prácticas será el objeto de este apartado en el cual nos desplazamos hacia un nivel más próximo y comprometido con el terreno de la acción, nos movemos hacia el campo de la actividad y las operaciones del liderazgo en la escuela

En diversos trabajos, Leithwood y colaboradores, basados en un robusto cuerpo bibliográfico y evidencia empírica, proponen cuatro grandes categorías de prácticas del liderazgo escolar acompañadas por un conjunto de actividades más específicas (Leithwood, 2012; Leithwood y Mascal, 2008; Leithwood y Sun, 2012; Leithwood et al., 2006, 2008, 2020). El modelo que proponen busca capturar los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como los destinados en crear condiciones organizativas que habiliten y apoyen estas iniciativas de mejora (Leithwood, 2012).

De esta manera, queda trazado el vector que orienta el liderazgo y sus prácticas. Para Leithwood et al. (2006) y Leithwood et al. (2008) la tarea central es ayudar a quienes integran la escuela a mejorar su desempeño, especialmente el profesorado, cuya actuación resulta la más relevante para el propósito básico de un centro escolar que es la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Este desempeño está en función de las creencias, valores, motivaciones, habilidades, conocimientos y condiciones de trabajo⁸. Por lo tanto, el liderazgo se involucra en prácticas o procesos con el potencial para desarrollar y mejorar cada uno de estos aspectos y, además, hacerlo de forma más o menos simultánea.

Emplearemos esta difundida y consolidada propuesta de Leithwood y colaboradores para enmarcar nuestro abordaje de las prácticas de liderazgo escolar. También nos serviremos de los aportes provenientes de Day et al. (2010), Drysdale y Gurr (2017), Fullan (2020), Robinson (2016), Robinson et al. (2015), Sun (2016) y Vaillant (2017).

⁸ Leithwood y Mascal (2008) ilustran esto presentándolo esquemáticamente como una fórmula: $D = f(M, H, C)$, donde D (el desempeño del profesorado) se expresa como una función de M (motivación), H (habilidades) y C (condiciones de trabajo).

4.2.1. Establecer una dirección

Uno de los aspectos fundamentales del trabajo del liderazgo consiste en identificar, desarrollar, comunicar y procurar una comprensión compartida respecto del horizonte, el rumbo y los propósitos de la escuela que resulte atractiva e inspiradora para el profesorado. Esta práctica define prioridades y brinda un marco común para el trabajo del centro y se relaciona con definir una visión del futuro deseado a largo plazo, un conjunto de valores centrales y principios dentro de los cuales opera la escuela. También incluye la definición de metas específicas de desempeño. En conjunto, constituyen una guía para la comunicación de las prioridades, orienta la toma de decisiones y es un indicador para juzgar el desempeño.

Un rumbo inspirador resulta en una fuente de motivación, compromiso y orgullo para quienes participan del proyecto educativo, sienten que están realizando una contribución trascendente con su trabajo (Kofman, 2018). Además, la motivación de los seguidores también se ve afectada cuando las metas enunciadas interactúan con las propia situación, valores y aspiraciones (Robinson, 2016). Metas desafiantes, que son percibidas como una oportunidad para aprender, que resultan claras, concretas y factibles de alcanzar en término de la capacidad de cada uno y las posibilidades que ofrece el lugar de trabajo, son todos elementos condicionantes de la motivación (Leithwood y Mascall, 2008). El desafío del liderazgo en esta práctica consiste en alinear los propósitos del centro escolar con los de sus integrantes, alumnado y objetivos educativos de las administraciones.

Drysdale y Gurr (2017) mencionan la presencia dos competencias críticas en la definición del rumbo del centro. La primera se relaciona con tomar riesgos estratégicos que busquen desafiar el statu quo y desplazar los límites establecidos, operando con racionalidad limitada e información incompleta con respecto a los efectos de las decisiones, pero sin que esto resulte perjudicial para el alumnado y ponga en riesgo su futuro. En segundo lugar, elaborar diferentes hipótesis y alternativas acerca de escenarios posibles de futuros para la educación y para el centro y los principales factores que los impulsan. Proponen evitar extrapolar actuales tendencias debido a la velocidad de los procesos de cambio.

Leithwood (2012) concreta esta dimensión del liderazgo a partir de un conjunto de prácticas específicas que abordaremos a continuación.

a) *Desarrollar una visión compartida.* En el apartado 4.1.2 mencionamos que la definición de la visión y los valores se trata de dos de los elementos constitutivos del liderazgo (Bush, 2016, 2020). Senge (2012a) destaca el valor de las visiones compartidas y señala que “cuando la gente comparte una visión está conectada, vinculada por una aspiración común” (p. 258). Fullan (2020), por su parte, señala la importancia de la definición de un *propósito moral* en la tarea del liderazgo y que este actúe como referencia, guía, inspiración e impregne la labor y esfuerzos de líderes, seguidores, estudiantes y en su relación con la comunidad. Este se esparce por todas las prácticas del liderazgo, no se trata de un enunciado aislado, sino que se entrelaza y se hace efectivo a lo largo de todo el quehacer del centro y sus integrantes.

Drysdale y Gurr (2017) van a acuñar la expresión *brújula moral* para referirse al conjunto de valores personales, profesionales, sociales y universales de quienes lideran y que buscan instilar en la comunidad. Por su parte, Vaillant (2017) va a referirse a que la definición de la visión y los valores constituye la dimensión ideológica del liderazgo y esta tiene que poner como prioridad del centro el aprendizaje del alumnado.

b) *Identificar metas específicas, consensuadas y de corto plazo.* Las visiones enunciadas pueden resultar inspiradoras y motivantes, pero, al mismo tiempo, difusas y alejadas del trabajo cotidiano. Por ello, definiciones más precisas y operacionales contribuyen a aportar claridad. Los objetivos responden a estas características a partir de ofrecer definiciones concretas respecto de los resultados esperados en áreas específicas. Para Gvirtz et al. (2015) los objetivos deben reunir determinadas características: claros, precisos, viables y mensurables. Su formulación no debería dar lugar a ambigüedades, deben resultar factibles en cuanto a los recursos disponibles y la normativa aplicable y, finalmente, su logro poder medirse mediante indicadores. Al respecto, Robinson (2016) señala: “cuando los objetivos son claros y específicos se puede efectuar un seguimiento de los progresos realizados e introducir los ajustes necesarios. Por el contrario, cuando son vagos, hay incertidumbre en cuanto al objetivo y a los progresos realizados” (p. 48).

c) *Mantener altas expectativas de rendimiento.* Esta práctica expresa y procura transmitir el valor que los líderes otorgan y el compromiso que demuestran con un alto desempeño tanto del profesorado como del alumnado. Estos esperan un alto nivel de profesionalismo

por parte de su equipo docente y que sean innovadores en su quehacer. Además, tienen altas expectativas respecto del desempeño del alumnado (Sun, 2016).

d) Comunicar la visión y las metas. Los propósitos formulados sirven de poco si no están adecuadamente comunicados e internalizados por quienes integran el centro y gozan de su consenso. Una manera es procurar que los líderes expliquen y ejerciten en cada oportunidad, tanto desde el discurso como desde su quehacer, la visión, valores y objetivos de la escuela. Otra forma es hacer que el proceso de desarrollo de la visión y los objetivos sean elaborados de manera conjunta y no resulten impuestos externamente desde las autoridades, favoreciendo así la implicación en el proceso y un sentido de apropiación de los resultados. Para Gvirtz et al. (2015) la formulación de objetivos debe constituirse en una instancia de trabajo en equipo mediante encuentros regulares que permitan el debate, el aporte de ideas y la construcción de los consensos necesarios.

4.2.2. Construir relaciones y desarrollar a las personas

Uno de los objetivos de esta práctica es el desarrollo de los conocimientos y habilidades que el profesorado y otros miembros de la escuela necesitan para lograr los objetivos. Implica que el liderazgo no sólo debe comprometerse con definir una dirección para el centro sino también en dotar a sus integrantes de las capacidades para poder llevarla a la acción. Esta práctica no sólo influye en las competencias de los colaboradores para poder desarrollar su tarea, sino que también condiciona su motivación. Las personas se sentirán motivadas cuando perciben que cuentan con los conocimientos y habilidades para llevar adelante eficazmente su cometido. Por otra parte, esta categoría implica también crear un adecuado marco de confianza como base para asumir riesgos y probar nuevas prácticas (Leithwood, 2012; Leithwood et al., 2006).

En el capítulo tres, más precisamente en el apartado 3.5, introducíamos el concepto de capacidades como elemento esencial para una mejora sostenible de la escuela. La construcción de capacidades tiene lugar a lo largo de tres dominios que se entrelazan e interactúan entre sí: personal, interpersonal y organizacional (Mitchell y Sackney, 2011). El liderazgo escolar tiene en esta construcción otro de sus desafíos. La práctica que

abordamos aquí conecta especialmente con la primera y la segunda de ellas. Se trata de que el liderazgo se comprometa con acciones que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento del capital humano del profesorado y el capital social en el centro (Hargreaves y Fullan, 2014). Podemos vincular esta práctica con lo que Vaillant (2017) denomina dimensión cognitiva del liderazgo que busca asegurar la mejora constante de la docencia a partir de ofrecer oportunidades de actualización (aunque también encontramos puntos de contacto con la faceta afectiva del liderazgo señalada por la autora).

Esta dimensión Leithwood (2012) la concreta a partir de presentar las siguientes cinco prácticas específicas.

a) Ofrecer atención y apoyo individualizado. Implica cercanía y conexión con el trabajo particular de los integrantes del centro, demostrando respeto y reconocimiento por sus aportes y logros. Actúan como mentores o coaches para sus seguidores. Esta atención individual permite reconocer experiencias significativas escalables a nivel de centro y expandir el liderazgo a partir de identificar potenciales líderes entre miembros del equipo. También pone de manifiesto la preocupación por las necesidades individuales y opiniones de quienes integran el centro.

b) Proporcionar estímulo intelectual y desarrollar capacidades profesionales. Prácticas que involucran el desarrollo profesional del profesorado reconociendo que esto ocurre de diferentes maneras, tanto formales como informales, pero que tiene un carácter social y contextualizado. El liderazgo desafía al profesorado a reflexionar acerca de los méritos de las prácticas actuales y sus supuestos subyacentes, así como considerar posibles alternativas. También facilita espacios de diálogo, discusión y aprendizaje entre pares, ofrece ideas, sugerencias, información, fomenta la creatividad e invita a probar nuevas experiencias que fortalezcan la docencia.

En esto coincide Fullan (2020) cuando destaca la relevancia de la formación del profesorado entre pares conectada con el centro y con sus necesidades: “el aprendizaje en el entorno donde trabajas, o el aprendizaje en el contexto, es el aprendizaje con mayor beneficio porque es más específico (adaptado a la situación) y porque es social (involucra al grupo)” (p. 84). Más aún, Elmore (2010) y Robinson (2007) señalan que una de las prácticas del liderazgo con más influencia es cuando este se involucra promocionando y

participando del desarrollo de su equipo docente. Por otra parte, Robinson (2016) menciona que una de las condiciones que fortalece la motivación se da cuando las personas involucradas en el logro de ciertos objetivos sienten que cuentan con las capacidades para alcanzarlos o bien que podrán desarrollarlas.

c) Servir de modelo de los valores y prácticas de la escuela. Se trata de liderar por medio del ejemplo. Esta práctica lleva al quehacer cotidiano y de forma transparente el compromiso de quienes lideran con los valores declarados, principios y propuestas que impulsan. Encarnan en su trabajo y en las decisiones que adoptan dichos valores. Bennis (2001) se refiere a esta práctica como inspirar confianza y respeto a partir de liderar con integridad y consistencia entre el pensar, el decir y el hacer. Kouzes y Posner (2017) van a referirse a esta práctica como *modelar el camino*: apunta a que los líderes se constituyan en embajadores de los valores compartidos.

Para desarrollar esta práctica, un aspecto importante es la visibilidad y accesibilidad los líderes, manteniendo frecuentes y significativas interacciones con docentes, alumnado y familias. Por otra parte, demuestran compromiso con su propia formación y disposición a cambiar sus propias prácticas a partir de nuevos aprendizajes.

d) Construir relaciones de confianza con y entre integrantes de la escuela. Cuando las personas establecen un vínculo de confianza consideran que sus colegas van a actuar de forma positiva y que reúnen las condiciones y competencias para aportar ideas y sugerencias para la mejora. La confianza también contribuye en el desarrollo de un adecuado clima para la enseñanza y el aprendizaje, promueve diálogos sobre la práctica y favorece introducir innovaciones.

Weinstein (2022b), a partir de Bryk y Schneider (2002), señala el valor de la confianza relacional como recurso para la mejora en una organización altamente interdependiente como la escuela. Vinculado al concepto de capital social, el desarrollo de la confianza opera como *pegamento* que mantiene la cohesión, el apoyo y las solidaridades mutuas al interior de la escuela. Es un *lubricante* que favorece el despliegue fluido de los procesos internos y también puede actuar como el *fermento* que facilita la emergencia de procesos creativos y de transformación en la escuela. Cabe aclarar que la confianza no goza de una condición estática, por el contrario, se destaca su dinamismo tanto en su fortalecimiento

y construcción como en lo contrario. La competencia en el desarrollo de la tarea, la consistencia con los valores de la escuela, la consideración demostrada hacia docentes, alumnado y familias por parte de quienes ejercen el liderazgo constituyen facetas que pueden favorecer el desarrollo de la confianza en el centro.

e) La quinta práctica específica se relaciona con *establecer relaciones productivas con asociaciones de representantes docentes*. Leithwood (2012) propone involucrar a estos actores del sistema educativo y trabajar colaborativamente en el proceso de mejora escolar.

4.2.3. Desarrollar la organización para apoyar las prácticas

El tercer conjunto de prácticas de liderazgo se relaciona con el diseño del marco adecuado en el cual se desarrollan las actividades de la escuela: la estructura organizativa, las políticas, procedimientos y recursos. Esta práctica brinda el soporte estructural y se vincula con el desarrollo de capacidades interpersonales y organizacionales para la mejora que proponen Mitchell y Sackney (2011). También conecta con lo que Vaillant (2017) denomina dimensión organizacional y afectiva del liderazgo. Proveer las condiciones físicas, recursos materiales y humanos necesarios e instaurar un clima favorable para el desarrollo de una cultura de colaboración son aspectos del liderazgo involucrados en estas dimensiones. Sin el debido respaldo organizativo las aspiraciones del centro, más allá de su valor intrínseco, quedarán sólo en declaraciones.

Capra (2002) señala que las organizaciones contienen dos tipos de estructuras: las diseñadas y las emergentes. Las primeras se relacionan con las estructuras formales descritas en sus documentos oficiales, proporcionan las reglas y procedimientos para un adecuado funcionamiento. Ofrecen estabilidad. En el caso de las segundas, son creadas por las redes informales, son flexibles, vivaces, aportan novedad y creatividad. Ambas son diferentes, pero necesarias. Sin embargo, en un entorno de cambios acelerados “las estructuras puramente diseñadas carecen de la necesaria capacidad de respuesta y aprendizaje [...] son deficientes en cuanto a aprendizaje y cambio, por lo que quedan rápidamente obsoletas” (Capra, 2002, p. 161).

Este autor sugiere que líderes inteligentes comprenden la interdependencia entre las estructuras diseñadas (estabilidad) y las emergentes (novedad) y procuran encontrar un equilibrio adecuado. Para ello, propone dos clases de liderazgo: uno cercano al rol de diseñador y otro vinculado con crear los climas y las condiciones que faciliten la emergencia. En el caso de esta última, se requiere de una activa red de comunicaciones y bucles de retroalimentación, la apertura de los límites de la organización hacia nuevas ideas y conocimientos (la emergencia de novedad es una propiedad de los sistemas abiertos) y de líderes que reconozcan que la capacidad de liderar está ampliamente distribuida y que promuevan su dispersión.

Entendemos que en esta tercera dimensión de las prácticas de liderazgo están presentes estos aportes que propone Capra (2002). A continuación, abordaremos esto con más detalle.

a) Construir culturas colaborativas y distribuir el liderazgo. Leithwood (2012) destaca la importancia de las culturas colaborativas como elemento central de la mejora en centros escolares. Esto ha sido ya señalado en diversos pasajes del capítulo anterior. Aquí sólo agregaremos que el ejercicio del liderazgo tiene aportes para realizar tanto en el desarrollo de una cultura colaborativa, como en facilitar condiciones para que el liderazgo distribuido pueda prosperar. Por ejemplo: involucrar al profesorado en decisiones acerca de la docencia y el currículo, favorecer la resolución conjunta de problemas y la reflexión sobre la práctica u ofrecer a colaboradores oportunidades para asumir funciones de liderazgo y brindarles apoyo. En esta misma línea, Hargreaves y O'Connor (2020) van un paso más allá y destacan que en las formas más profundas de colaboración el alumnado participa activamente con el profesorado en el desarrollo de cambios.

Fullan (2019) destaca la estrecha relación entre participación y los procesos de mejora. El liderazgo *atento al matiz*, expresión acuñada por el autor, es consciente de la importancia de que, frente a problemas complejos, las personas que tienen ese problema sean parte de la solución. Por ello, valora y promueve el involucramiento de quienes integran el centro en los procesos de cambio y que este sea el resultado de una determinación conjunta. Esto favorece una unidad de propósito y acción que se mantiene a partir de una continua interacción. En la interacción con unidad de propósito las buenas prácticas se aprovechan y se desechan las deficientes. Por otra parte, esta interacción también

contribuye con el desarrollo de una cultura basada en la responsabilidad. Fullan (2019) considera que la responsabilidad es evaluación y reacción, siendo la interacción frecuente y transparente la mejor forma de ejercerla⁹.

b) Diseñar la estructura para facilitar la colaboración. Para que no quede en buenas intenciones, el desarrollo de las actividades señaladas en el apartado anterior requiere de los adecuados marcos estructurales que faciliten la colaboración. La organización interna del profesorado y disposición de recursos como tiempos y espacios para que este pueda encontrarse y trabajar juntos en la mejora de los aprendizajes es un aspecto de esta práctica. Como Hargreaves y O'Connor (2018) apuntan, la colaboración requiere de un diseño deliberado y coherente que acompañe su concreción, es decir, estructuras, incentivos, protocolos de trabajo, herramientas y un liderazgo apropiado.

c) Involucrar a las familias y conectar la escuela con el entorno. Esta práctica reconoce la ineludible relación entre la escuela y las familias, lo constructivo, beneficioso y estratégico que puede resultar crear un ambiente donde estas últimas sean bienvenidas. Permite tomar conocimiento de su situación, diversidad, aspiraciones, demandas e involucrarlas en la educación del alumnado. Además, desarrollar una política de rendición de cuentas periódica permite fortalecer su confianza con el centro, necesaria para un trabajo colaborativo. Robinson et al. (2015) reconocen este potencial, sin embargo, proponen reflexionar cuidadosamente y enfocar los esfuerzos en aquellas conexiones e intervenciones con mayor potencial para influir en la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, el vínculo con el contexto se extiende más allá de las familias y puede involucrar a un amplio espectro de relaciones y contactos frecuentes o esporádicos desarrollados tanto en ambientes formales como informales. Diálogos con directivos de otras escuelas, líderes educativos, expertos en educación u otros profesionales, autoridades de la administración educativa o la participación en redes de centros u otras organizaciones pueden mencionarse como ejemplos de estos vínculos. Estas relaciones permiten otear

⁹ Para Fullan (2019) la determinación conjunta y la cultura de responsabilidad, forman parte de los tres elementos del liderazgo atento al matiz (el tercero es la adaptabilidad a partir del aprendizaje). Se trata de líderes “que saben ver por debajo de la superficie, con olfato para detectar la esencia de los puntos decisivos de cambio, y que saben trabajar con los individuos y los grupos de forma que desarrolle el sentido personal y la identidad colectiva para determinar la realidad y transformarla en este particular momento de la historia” (sección La naturaleza del liderazgo atento al matiz, párr. 3).

tendencias que están modelando el futuro, tomar contacto con políticas educativas, consultar ideas, recibir consejo, acceder a nuevas experiencias y conocimientos, entre otros potenciales beneficios.

Fullan (2016a, 2019, 2020) destaca que un aspecto del rol directivo es salir del mundo de la escuela para hacer una mejor escuela. Esta práctica apunta justamente en esta dirección: sintonizar y ser conscientes del entrelazamiento de la escuela con el mundo y la necesidad de una profunda alfabetización contextual. Drysdale y Gurr (2017), por su parte, consideran que una interpretación del contexto es un aspecto relevante del liderazgo y los procesos de mejora: “los líderes necesitan decidir qué es importante y saber qué tendencias están remodelando fundamentalmente la educación en lugar de limitarse a lidiar con las polillas que revolotean alrededor de la lámpara” (p. 139). No sólo se trata de una cuestión de interpretación, sino también de saber tratar con sus condiciones, por más adversas que estas puedan resultar y procurar volcarlas en favor del centro y sus aprendizajes. Drysdale y Gurr (2017) señalan que coraje y determinación surgen como características críticas en la relación con el contexto.

La apertura al entorno que propone esta práctica de liderazgo colabora con esa comprensión que proponen los autores antes mencionados. Esto viene a complementar lo dicho en el capítulo anterior acerca de que la apertura de una organización (y la escuela no es una excepción) a nuevos conceptos, tecnologías y conocimientos es un rasgo característico de su vitalidad, flexibilidad y de su capacidad para aprender (Capra, 2002).

d) Mantener un ambiente escolar seguro. Las prácticas descritas hasta aquí requieren de un medio adecuado, ordenado y seguro para poder desarrollarse, un ambiente escolar donde el profesorado pueda enseñar y el alumnado aprender (Robinson, 2015). Atender a las condiciones físicas de las instalaciones del centro, asegurar de que se encuentren adecuadamente preparadas para el estímulo y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje es otra de las prácticas de liderazgo con un efecto potencial sobre el trabajo del profesorado y alumnado. Al respecto, Robinson (2015) destaca su influencia en el funcionamiento del centro: “el estilo y características del entorno físico no son únicamente elementos estéticos; influyen también en el estado de ánimo, en la motivación y en la vitalidad de toda la comunidad escolar” (p. 253). Otros trabajos como los de Barrett et al.

(2013) y Bosch (2018) destacan la importancia de atender al diseño de los entornos (edificios y aulas) como elemento esencial de los aprendizajes.

Otra faceta de esta práctica la constituye asegurar entornos escolares que resulten no sólo estimulantes para el aprendizaje, sino también saludables, seguros, que respeten la diversidad, donde cualquier forma de violencia no sea tolerada y sean identificados y abordados los conflictos. Para Leithwood (2012), no es posible que el alumnado alcance su potencial en un entorno inseguro y considera que quienes lideran son un factor clave para el desarrollo de un ambiente escolar favorable a los aprendizajes y que reúna las características antes mencionadas.

e) Asignar recursos en apoyo a la visión y objetivos. Finalmente, otra de las prácticas de liderazgo conectada con generar las condiciones apropiadas en la escuela se relaciona con la provisión de recursos para el desarrollo de las actividades. Por ejemplo, es altamente probable que una propuesta de mejora requiera financiamiento para su desarrollo y contar con este recurso es condición básica. Esta práctica puede asimilarse, en parte, con lo que Robinson et al. (2015) denominan asignación estratégica de recursos. El adjetivo estratégico es utilizado para indicar el necesario alineamiento entre los recursos y la finalidad principal de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje. No se trata tanto de abundancia de recursos, sino de su apropiado destino para estos propósitos.

4.2.4. Mejorar el programa de estudios

Esta dimensión de la práctica del liderazgo conecta particularmente con el liderazgo pedagógico y con el núcleo del trabajo de la escuela. Fue incluida por Leithwood en una versión posterior de su modelo inicial (Leithwood, 2009). Quedan englobadas aquí una gama de actividades vinculadas con la planificación y supervisión de la docencia, el monitoreo de las actividades del centro y evitar posibles distractores que hagan perder al profesorado el foco de su trabajo (Sun, 2016). Se relaciona con lo que Vaillant (2017) denomina dimensión pedagógica del liderazgo.

a) Asignar la docencia al programa de estudios. La tarea central de la escuela es la enseñanza y quienes están a cargo de esta son un elemento de significativa influencia en los

aprendizajes del alumnado. Por lo tanto, atraer, seleccionar, incorporar, desarrollar y ofrecer incentivos para retener a un profesorado talentoso y alineado con las necesidades de la escuela se presenta como otra de las prácticas clave de liderazgo. Drysdale y Gurr (2017) emplean aquí la expresión *gestión del talento* para referirse a esta función y destacan su relevancia en organizaciones intensivas en capital humano como lo son las escuelas.

Leithwood (2012) propone considerar los siguientes criterios al momento de la selección del profesorado: 1) compromiso con la mejora de sus competencias como enseñante, 2) amplio conocimiento pedagógico y/o potencial para adquirirlo, 3) voluntad para colaborar con otros integrantes del centro en la mejora de la escuela y 4) acuerdo con los objetivos del centro y disposición para colaborar en alcanzarlos.

Cabe mencionar aquí que las posibilidades para la selección e incorporación de docentes en muchos casos queda supeditada a las normativas emanadas de las administraciones propias de cada contexto. No obstante, no puede obviarse la relevancia que tiene la gestión del talento humano en el desarrollo del liderazgo escolar.

b) Ofrecer apoyo a la enseñanza. Esta práctica involucra procesos vinculados con brindar diferentes formas de apoyo y acompañamiento directo al profesorado y su docencia. Incluye, por ejemplo, la supervisión del plan de estudios y su desarrollo, la coordinación del currículo, la revisión de las planificaciones didácticas y las estrategias empleadas para la evaluación de los aprendizajes. Otra forma de apoyo puede expresarse a partir de realizar observaciones de clases y/o de las producciones del alumnado para posteriormente ofrecer el correspondiente feedback al profesorado. Al respecto, Robinson et al. (2015) señalan que en escuelas que presentan altos niveles de desempeño, sus líderes se implican directa y activamente en el desarrollo y supervisión de estas actividades, así como en el monitoreo sistemático del progreso del alumnado, como veremos a continuación.

c) Monitorear el aprendizaje del alumnado y el progreso de la mejora. Se trata de recolectar evidencias que den cuenta de la evolución del desempeño del alumnado empleando una variedad de medios de forma combinada. Sin embargo, no se trata sólo de una cuestión de acumular datos, sino de trabajar posteriormente con los mismos como base para la toma de decisiones conducente a la mejora. Compartir las evidencias recogidas con el

profesorado, participar en su interpretación, analizar tendencias en los aprendizajes y en la evolución de otros indicadores como graduación, deserción, repitencia, sobreedad y ausentismo escolar pueden resultar esclarecedores para estar en sintonía con la situación del centro y obrar en consecuencia (Gvirtz et al., 2015; Romero, 2018). Se trata de una intervención basada en evidencias acerca de los aprendizajes realizados por el alumnado (Vaillant, 2017). Para ello, quienes ejercen el liderazgo deben disponer de los recursos pertinentes para el registro, reflexión y análisis de los datos, además de un profesorado y una cultura de centro que valoren las evidencias como aliadas de su trabajo.

En el capítulo anterior, destacábamos, a partir de Fullan (2020), el valor de los procesos feedback en la construcción de coherencia alrededor de los propósitos y la naturaleza de la mejora. Monitorear el aprendizaje, obtener datos, ponerlos a disposición del profesorado y reflexionar de manera conjunta y periódica sobre los mismo, constituyen maneras de concretar procesos de retroalimentación que favorecen la comprensión compartida. Por otra parte, como señalan Meadows (2008) y Senge (2012a), la oportunidad de la re-alimentación también resulta un factor crítico en el monitoreo de la actividad del centro. No sólo se trata de recolectar evidencias, sino también hacerlo en el momento oportuno para que estas resulten útiles para el monitoreo del desempeño del centro y la docencia.

d) Proteger al personal de las distracciones en su trabajo educativo. Esta práctica destaca el valor de promover un entorno de trabajo centrado en la enseñanza y el aprendizaje evitando corrimientos que alejen a la escuela y su profesorado de sus principales objetivos. Para Leithwood (2012) esta función reconoce el carácter abierto de cualquier centro escolar y su potencial exposición a demandas externas. Sun (2016) destaca que el trabajo del liderazgo es resguardar al equipo docente de iniciativas que puedan constituirse en distractores de las prioridades de la escuela, por ejemplo, iniciativas distritales o estatales no alienadas a sus necesidades o contexto.

En la Tabla 6 presentamos una síntesis de las prácticas de liderazgo tratadas hasta aquí.

Tabla 6*Prácticas de liderazgo escolar*

<i>Dimensión de la práctica</i>	<i>Prácticas específicas</i>	
<i>Establecer una dirección</i>	Desarrollar una visión compartida	Elabora una imagen futura e inspiradora de la escuela y sus valores centrales.
	Identificar metas específicas, consensuadas y de corto plazo	Concreta la visión a partir de definir metas precisas y operacionales en áreas relevantes que ayudan a realizar un seguimiento de los progresos realizados.
	Mantener altas expectativas de rendimiento	Muestra el compromiso y el valor que da el liderazgo al desarrollo de un alto desempeño en docentes y alumnado.
	Comunicar la visión y las metas	Procura que la visión, los valores y los objetivos sean explicados, comprendidos y gocen de consenso.
<i>Construir relaciones y desarrollar a las personas</i>	Ofrecer atención y apoyo individualizado	Demuestra cercanía, respeto y apoyo por el trabajo de los integrantes del centro. Actúan como mentores y coaches de sus seguidores.
	Proporcionar estímulo intelectual y desarrollar capacidades profesionales	Ofrece posibilidades de desarrollo profesional del profesorado. Desafía al profesorado a reflexionar acerca de las prácticas actuales, sus supuestos subyacentes e invita a considerar alternativas.
	Servir de modelo de los valores y prácticas de la escuela	Muestra en su quehacer cotidiano el compromiso con los valores declarados por el centro. Lidera por medio del ejemplo.
	Construir relaciones de confianza con y entre integrantes de la escuela	Valora el desarrollo de la confianza relacional como sustrato de la creación de un clima interno para la mejora.
	Establecer relaciones productivas con asociaciones de representantes docentes	Involucra a dichos actores a colaborar en el desarrollo de los procesos de mejora.

<i>Dimensión de la práctica</i>	<i>Prácticas específicas</i>	
<i>Desarrollar la organización para apoyar las prácticas</i>	Construir culturas colaborativas y distribuir el liderazgo	Pone en valor a la colaboración como elemento dinamizador de la mejora. Facilita condiciones para que el liderazgo distribuido pueda prosperar.
	Diseñar la estructura para facilitar la colaboración	Dispone de los marcos organizativos, procedimientos y herramientas que facilitan el desarrollo de la colaboración.
	Involucrar a las familias y conectar la escuela con el entorno	Construye vínculos con las familias y el contexto que favorecen la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Amplía las fronteras del centro y se abre al entorno.
	Mantener un ambiente escolar seguro	Reconoce que las condiciones físicas de las aulas y el edificio son elementos relevantes de la actividad de la escuela.
	Asignar recursos en apoyo a la visión y objetivos	Destina los recursos para el desarrollo de las actividades centrales de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje.
<i>Mejorar el programa de estudios</i>	Asignar la docencia al programa de estudios	Gestiona el talento del profesorado alineándolo con las necesidades del centro.
	Ofrecer apoyo a la enseñanza	Implementa diferentes formas de acompañamiento y retroalimentación al profesorado en el desarrollo de su docencia.
	Monitorizar el aprendizaje del alumnado y el progreso de la mejora	Supervisa empleando diferentes medios la evolución de los aprendizajes y comparte las evidencias recogidas con el profesorado. Recoge datos sobre otros indicadores clave como deserción, repitencia o graduación.
	Proteger al personal de las distracciones en su trabajo educativo	Promueve un entorno de trabajo enfocado en la actividad central de la escuela. Evita corrimientos o distracciones que la alejen de sus objetivos.

Nota. Elaborado a partir de Leithwood (2012) y Leithwood et al. (2006, 2008, 2020).

4.3. Liderazgo, desarrollo del cambio y sus resistencias

A lo largo de este capítulo venimos sosteniendo la íntima relación que existe entre el liderazgo y el cambio. Recuperando a Fullan (2020), decíamos que el cambio tiene en el liderazgo a un amigo. También abordamos las diferentes prácticas involucradas en el desarrollo de procesos de mejoramiento escolar. En este apartado nos ocuparemos de dos cuestiones relativas al liderazgo del cambio: de qué manera introducir las nuevas propuestas y cómo abordar las potenciales resistencias emergentes a partir de su inserción en el centro. En cierta forma, este apartado invita al liderazgo a considerar y comprender la dinámica, complejidad y matices del cambio, sin lo cual hará que este se “estrelle contra las rocas de la realidad” (Fullan, 2019, 2020).

4.3.1. Dos enfoques para el cambio

Robinson (2016, 2018) propone, a partir de la teoría de la acción de Argyris (1976) y el aprendizaje organizacional de Argyris y Schön (1996), dos caminos o estrategias a partir de las cuales liderar un proceso de cambio. Estas relacionan la naturaleza, características y exigencias de las nuevas propuestas con las prácticas y rutinas existentes en la escuela, sostenidas por determinadas creencias y valores que le dieron origen. A mayor distancia o conflicto entre las iniciativas y las prácticas actuales, mayores son las fuentes de tensiones para la implementación de la novedad.

Un primer camino es el enfoque del *bypass* o circunvalación del cambio. En este caso, quienes ejercen el liderazgo se focalizan en las prácticas futuras que quieren introducir sin considerar cómo estas se relacionan con los hábitos establecidos. Para Robinson (2016), quienes lideran el cambio “están circunvalando las teorías de la acción individuales y organizacionales en que se alojan y sustentan las prácticas existentes” (p. 61). Ahora bien, cuando las nuevas propuestas están de acuerdo con las creencias y valores subyacentes de quienes las tienen que implementar, es probable que esta estrategia resulte eficaz. Existe una compatibilidad entre la actual teoría de la acción y las nuevas propuestas.

Sin embargo, cuando se trata de nuevas prácticas que cuestionan o buscan promover modificaciones más profundas el enfoque de circunvalación puede resultar insuficiente. Las

nuevas propuestas son percibidas como incompatibles para los valores del profesorado. Al respecto, Fullan (2019) señala que el cambio por esta vía resultará, cuanto mucho, superficial.

La estrategia de bypass presenta el problema de que no considera, subestima o bien ignora la complejidad que encierra un proceso de cambio. Resulta un enfoque un tanto ingenuo. Realizar una propuesta, por más beneficiosa que esta sea o las bondades que pueda proporcionar, no implica que vaya a ser inmediatamente recibida y aceptada con los brazos abiertos. Fullan (2019, 2020) aboga por reconocer, comprender y respetar la complejidad de un proceso de cambio, sus conexiones, patrones ocultos y no linealidad. Para ello, como apuntamos antes, cuánto más desafiante sea el cambio, las personas involucradas deben participar de la solución y los líderes están llamados a conocer en profundidad e implicarse con la cultura en que trabajan. Por ello, un segundo camino para el tratamiento del cambio es el que Robinson (2016, 2018) llama el enfoque del *involucramiento*.

Este enfoque requiere que el liderazgo no busque imponer su agenda de cambio, sino que indague colaborativamente en las teorías que sostienen las prácticas actuales para hacerlas explícitas y las compare con aquellas requeridas por los cambios a introducir. En este caso, las divergencias se abordan a un nivel más profundo que buscará una revisión de las creencias y valores de las teorías en uso, pero también una reconsideración de las propuestas de cambio:

El enfoque del involucramiento consiste en explicitar la teoría o teorías en que se basan las prácticas existentes y colaborar con las personas que las implementan para debatirlas a fondo y eventualmente revisarlas. El proceso es recíproco en cuanto que la teoría alternativa que el líder desea introducir también tiene que ser explícita y abierta a revisión, especialmente en aquellos puntos en que hay tensión entre dicha teoría y las teorías de la acción existentes. (Robinson, 2016, p. 62)

Para llevar esto adelante, Robinson (2018) propone considerar cuatro fases:

1. *Alcanzar un acuerdo en cuanto al problema a resolver*: define el foco de la indagación y aporta claridad acerca de cuál es exactamente el problema que se afronta. Recoger evidencias sobre los resultados alcanzados y la calidad de las prácticas actuales, así como promover conversaciones constructivas puede

contribuir en determinar a qué prestar atención. El objetivo de esta etapa es lograr consenso para iniciar un proceso de mejora que sea colaborativo.

2. *Investigar sobre la teoría detrás de las prácticas actuales*: se trata de iniciar una indagación de los supuestos subyacentes en las conductas que inciden en el problema. La idea es dar un paso atrás y dejar expuesta a la teoría que subyace a las prácticas actuales y sus resultados.
3. *Evaluar los méritos relativos de las teorías actuales y alternativas de la acción*: se valoran tanto las teorías actuales como las ventajas aportadas por la adopción de los nuevos enfoques. Aquí quienes lideran el cambio y quienes deben implementarlo buscan alcanzar comprensiones compartidas respecto de las limitaciones de las prácticas actuales, así como de los beneficios de las nuevas. Fullan (2020) nos recuerda que experimentar las nuevas propuestas en circunstancias no amenazantes y hablar regularmente acerca de ello con colegas y líderes puede resultar una potente estrategia para desafiar el statu quo y cambiar las creencias.
4. *Implementar y monitorear la nueva teoría*: se pone en práctica, revisa periódicamente y proponen ajustes entre los cambios propuestos, su puesta en marcha y las evidencias de sus resultados. Cuando más rápido esto se realice más veloz y oportunamente se hallarán inconsistencias que requieren atención.

Como hemos visto, el enfoque del involucramiento apela a un diálogo y una discusión abierta, profunda, sistemática y constructiva alrededor de las prácticas existentes, sus consecuencias y los méritos relativos del cambio más que a la imposición de la novedad por voluntad de quienes lideran. Por lo tanto, la apertura al diálogo y a diferentes puntos de vista de los participantes constituye una condición necesaria para el desarrollo de esta perspectiva del cambio. En este aspecto, los aportes de Bohm (2001), Senge (2012a) y Senge et al. (2012) relacionados con los procesos de diálogo, discusión y aprendizaje en equipo pueden hacer una contribución.

4.3.2. Abordando las resistencias a los cambios

El planteo previo de Robinson (2016, 2018) nos abre las puertas para el tratamiento de la resistencia al cambio. La autora lo expresa con las siguientes palabras: “cuando las prácticas existentes entran en conflicto con la reforma propuesta, es preciso identificar y resolver estos puntos de tensión para lograr una implementación exitosa y ello representa un trabajo arduo y complejo” (Robinson, 2016, p. 60). Luego, complementa señalando que la dificultad del cambio es proporcional a esta tensión. Esto resulta compatible con lo señalado por Heifetz y Linsky (2002) cuando advierten: “cuando más profundo sea el cambio y mayor sea la cantidad de nuevos conocimientos requeridos, mayor resistencia habrá y, por tanto, mayor será el peligro para quienes lideran” (p. 14). La distancia de la propuesta de cambio con las prácticas existentes y, particularmente, con los supuestos y creencias sobre los cuales estas se erigen, proporciona una pauta para anticipar la magnitud de la resistencia. Por lo tanto, si los líderes indagan acerca de dichas creencias habrán dado un importante paso en la comprensión de las razones que hacen que las personas sean reacias a los cambios (Robinson, 2018).

La pregunta que surge aquí es, ¿de qué manera abordar estas resistencias?, ¿cómo atenuarlas? En la búsqueda de respuestas, retomamos los trabajos de Antúnez (2000) y Antúnez y Silva (2020) que nos ofrecen un conjunto de pautas para el tratamiento comprensivo de esta problemática que puede generar oposición, temor o pasividad en quienes integran la escuela, de forma abierta e inmediata o bien diferida. A continuación, repasamos sus propuestas:

- a) *Énfasis en los procesos informativos*: comunicar las razones que justifican el cambio y su lógica. La finalidad aquí es ofrecer apertura y transparencia con respecto a las modificaciones a introducir a partir de, por ejemplo, entrevistas formales o conversaciones informales con las personas implicadas, discutir los cambios en reuniones del profesorado, ofrecer material, visitar otros centros con experiencias similares o recibir a sus líderes, etc.
- b) *Promover y facilitar la participación*: en otras partes de este trabajo hemos destacado el valor de involucrar a quienes afectará el cambio desde su misma formulación. Ofrecer oportunidades para participar desde la génesis del

proceso, aportar ideas y puntos de vista, no sólo resultará enriquecedor, sino que también favorece una mayor implicación con el cambio.

- c) *Recursos suficientes*: disponer de las personas, tiempos, espacios y materiales acordes a los desafíos también constituye otra dimensión a considerar al momento de reducir las resistencias.
- d) *Consenso con personas clave*: se trata de involucrar y alcanzar acuerdos con integrantes del centro que, por diversas razones, pueden tener influencia sobre los demás (por ejemplo, una docente reconocida por su capacidad profesional).
- e) *Flexibilidad y consideración de las circunstancias particulares*: realizar una lectura de las características de cada grupo, momento y contexto en el cual se llevará adelante el cambio también puede contribuir a reducir las resistencias. Iniciativas impulsadas en circunstancias inadecuadas puede inhibir su desarrollo, más allá de sus potenciales bondades.
- f) *Credibilidad*: una propuesta de mejora escolar prosperará en la medida en que goce de credibilidad entre aquellos responsables de implementarla. Esta depende de diversos factores asociados no sólo relacionado con sus beneficios potenciales, sino también con los recursos y medios disponibles. Además, la credibilidad que goce quien impulsa el cambio también puede resultar un condicionante de su devenir.
- g) *Atención a los procesos de formación*: cualquier modificación debe estar acompañada de la debida preparación por parte de quienes deben llevarla adelante. Esto se asemeja con el *principio de reciprocidad* formulado por Elmore (2010): “por cada unidad de desempeño que requiero de ti te debo una unidad de capacidad para producir ese resultado” (p. 87).
- h) *No contradicción*: se trata de no promover valores que se encuentren en oposición. Quienes impulsen la mejora deben cuidar que su actuación no brinde mensajes contradictorios. La consistencia entre los valores representados por quienes ejercen el liderazgo y los promovidos por las mejoras constituyen un activo para su desarrollo.

- i) *Parsimonia*: los cambios requieren tiempo y no pueden desarrollarse de un día para el otro. La paciencia y la perseverancia conforman otro activo de los procesos de mejora. Por lo tanto, confiar más en avances progresivos que en cambios súbitos.
- j) *Énfasis en la planificación*: concebir y comunicar una hoja de ruta, aportar información acerca del estado del proceso, los avances, logros alcanzados y próximos pasos contribuye a proporcionar cierta seguridad a las personas involucradas.

Cabe mencionar que no todas las resistencias resultan disfuncionales. En algunas circunstancias ponen de manifiesto aspectos no considerados inicialmente que dan la oportunidad a quienes lideran para reformular sus propuestas iniciales si realizan una lectura adecuada de las tensiones emergentes (Antúnez, 2000).

Por último, observamos que muchos de los lineamientos planteados por Antúnez (2000) y Antúnez y Silva (2020) resultan compatibles e incluso amplían el enfoque del involucramiento de Robinson (2016, 2018) para la introducción, implementación y desarrollo de los procesos de cambio.

4.4. Enfoques del liderazgo y su relación con las prácticas

Las prácticas que abordamos en el apartado 4.2 se enmarcan y sustentan en diferentes perspectivas del liderazgo escolar. En este apartado, nos proponemos recoger los principales enfoques del estudio del liderazgo que son contributivos de dichas prácticas. Bush (2016) destaca que la comprensión de las diferentes perspectivas brinda la guía y base sobre la cual se asienta el quehacer del liderazgo, sirven para comprenderlo e interpretarlo. Sin embargo, el liderazgo escolar ha recibido amplio tratamiento en la literatura y diversas formulaciones se han realizado (Gumus et al., 2018; Gurr, 2023; Leithwood y Duke, 1998; Leithwood et al., 1999). Un estudio exhaustivo de sus diferentes enfoques excede los propósitos de este trabajo. Sin desconocerlos, nos dedicaremos especialmente a profundizar en aquellas perspectivas más cercanas y que nos ayudarán mejor en la comprensión de las prácticas de liderazgo trabajadas en este capítulo.

Las prácticas que presentamos en el apartado 4.2 procuran, fundamentalmente, integrar dos de los enfoques más difundidos del liderazgo escolar: el instruccional y el transformacional. El modelo que propone Leithwood (2012) busca capturar los esfuerzos por mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (liderazgo instruccional), así como los destinados en crear condiciones organizativas que habiliten y apoyen estas iniciativas de mejora (liderazgo transformacional) (Leithwood, 2012). En otro trabajo, este mismo autor introduce la contribución del liderazgo distribuido en el desarrollo de las prácticas de liderazgo (Leithwood et al., 2007). Por otra parte, nuestro trabajo busca abordar al liderazgo de manera contingente, en sintonía y sensibilidad con su contexto (Harris, 2020) y procurando que resulte sostenible en el tiempo y no un fenómeno fugaz o pasajero (Hargreaves y Fink, 2008). En las próximas páginas, presentaremos estos enfoques.

4.4.1. Liderazgo instruccional o pedagógico

En el centro de la tarea de liderazgo pedagógico está la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Inicialmente centrado en la enseñanza, luego fue ampliando su perspectiva hacia el aprendizaje. Más allá de que existen variaciones en el concepto, el núcleo de esta perspectiva destaca que la atención de la dirección escolar está puesta en el desarrollo del programa educativo, en brindar apoyo y formación al profesorado y a su enseñanza, así como en los procesos de aprendizaje para mejorar los resultados entre el alumnado.

Se trata de uno de los enfoques ha recibido más atención en el tratamiento del liderazgo escolar (Gumus et al., 2018), además, es la perspectiva que más ha logrado relacionarlo con el aprendizaje (Bush, 2020; Robinson, 2007). Su origen puede encontrarse en observaciones acerca de cómo es ejercido el liderazgo en escuelas exitosas donde el alumnado alcanzaba altos desempeños (Ng, 2019; Robinson et al., 2015).

Gurr (2023) señala que existen diferentes perspectivas de este enfoque, sin embargo, la propuesta hecha por Hallinger y Murphy (1985) es la que mayor influencia y relevancia ha tenido en la investigación. Los autores, identifican tres dimensiones del liderazgo instruccional: definir y comunicar una misión o propósito para la escuela, gestionar el

programa educativo que incluye trabajar con el profesorado en aspectos relacionados con el currículo y la enseñanza y, por último, promover un clima escolar favorable al aprendizaje.

Bendikson et al. (2012) distinguen, en consonancia con el arriba mencionado trabajo de Hallinger y Murphy (1985), entre liderazgo instruccional directo e indirecto a partir de establecer una comparación entre las características de escuelas primarias y secundarias. Encuentran que existen diferencias entre ambos niveles educativos (en el tamaño del centro y en la organización interna) que conllevan a un ejercicio diferente del liderazgo. En el caso del directo se centra en la supervisión de la calidad de la práctica docente y su evaluación, la calidad del currículo y la formación del profesorado. El indirecto crea las condiciones y el clima adecuado para el ejercicio de una buena docencia asegurando políticas, rutinas, recursos y decisiones que apoyen la formación del profesorado y su docencia. Bendikson et al. (2012) encuentran que los directivos del nivel secundario son más propensos a desarrollar un liderazgo instruccional indirecto.

Cabe destacar que las primeras aproximaciones al liderazgo instruccional estaban centradas en la dirección. Bush (2020) observa que mucho del liderazgo instruccional ha enfatizado y la ha puesto como centro de la experticia ignorando el trabajo de otros líderes en la escuela como responsables intermedios o integrantes del profesorado. Trabajos más recientes ofrecen una perspectiva más amplia (Gumus et al., 2018; Robinson et al., 2015).

Este modelo ha ido evolucionando e incorporado un espectro más amplio de acciones para apoyar el aprendizaje y los resultados escolares. De esta manera, en versiones más recientes aparece la denominación de *liderazgo centrado en los aprendizajes* (Bush, 2016, 2020), *liderazgo para el aprendizaje* (Bolívar et al., 2013) o *liderazgo centrado en el estudiante* (Robinson, 2016).

Una variante del liderazgo instruccional es el liderazgo curricular. Este surge a partir de considerar especialmente la responsabilidad del liderazgo escolar en el desarrollo y coordinación del currículo, su contenido, evaluación y prácticas asociadas. Gumus et al. (2018) señalan que este modelo ha sido un tópico de interés en aquellos países con sistemas educativos descentralizados en los cuales la definición curricular tienen lugar en el nivel escolar o bien distrital.

4.4.2. Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional es otro de los enfoques que ha recibido un amplio tratamiento en el contexto educativo, siendo uno de los puntos de vistas más abordados por la literatura. Este surgió a partir de dos fuentes externas a la educación: el trabajo seminal de Burns (1978) desde una perspectiva histórico-política y más adelante la interpretación más cercana al mundo empresarial que hacen en diversos trabajos Avolio y Bass. El origen del concepto incluso puede asociarse con Weber y su liderazgo carismático y, de hecho, el carisma es considerado por algunos autores como uno de los componentes del liderazgo transformacional (Gumus, et al., 2018; Gurr, 2023; Robinson et al., 2015; Sun, 2016; Sun y Leithwood, 2014; Yukl, 1999).

Bass (1988) señala que los líderes transformacionales logran motivar a sus seguidores, despiertan su consciencia acerca del valor de determinados resultados y consiguen que superen sus propios intereses en beneficio de la visión y misión de la organización. Bass y Avolio (1993) señalan que los líderes transformacionales cambian la cultura de la organización, primero comprendiéndola, luego realineándola con una nueva visión y revisión de sus supuestos, valores y normas (establecen aquí un contrapunto con el liderazgo transaccional puesto que este se desarrolla en el contexto de determinadas normas, reglas y procedimientos ya establecidos sin ánimo de modificarlos). Estos autores destacan la constante interrelación existente entre cultura y liderazgo. En culturas innovadoras encuentran líderes transformacionales con un significativo sentido de visión y propósito que fomentan y participan del cambio a partir de movilizar, involucrar y desarrollar a sus seguidores.

Para Avolio y Bass (2002), Avolio et al. (1991), Bass (1988) y Bass y Avolio (1993), los líderes transformacionales despliegan cuatro características distintivas:

- *Influencia idealizada*: líderes transformacionales muestran determinación y competencia. Generan confianza y admiración por su liderazgo. Los seguidores muestran respeto, se identifican y construyen un vínculo que lo transforma en un modelo idealizado a imitar. Esta característica se relaciona con un liderazgo de tipo carismático.

- *Motivación inspiradora*: desarrollan una visión desafiante y significativa que inspira a sus seguidores. Comunican con claridad y elocuencia las expectativas y demuestran compromiso con los propósitos de la organización.
- *Estimulación intelectual*: provocan y cuestionan el statu quo y sus supuestos. Procuran ofrecer a sus seguidores nuevos enfoques para abordar los problemas a partir de mostrar evidencias. Estimulan a sus seguidores a ser creativos, a cuestionar sus propias concepciones y solicitan nuevos enfoques para resolver problemas. Al mismo tiempo, los potenciales errores no son criticados públicamente. Además, muestran las amenazas a las que se enfrenta la organización, así como las posibilidades para enfrentarlas.
- *Consideración individualizada*: muestran una orientación y preocupación por las necesidades y el bienestar individual de sus seguidores. Actúan como mentores y entrenadores, ofrecen consejo, orientación, seguimiento y feedback. Se aseguran de que cuentan con los recursos necesarios para poder realizar apropiadamente su trabajo.

También desde un contexto empresarial, Kouzes y Posner (2017) hacen su contribución a la conceptualización y difusión del liderazgo transformacional. Señalan que el dominio del liderazgo es el futuro y su trabajo es el cambio: su contribución más significativa no está en los resultados de hoy, está en el desarrollo a largo plazo de las personas e instituciones para que puedan adaptarse, cambiar, prosperar y crecer (Kouzes y Posner, 2017). El desafío es llevar a las personas y organizaciones hacia lugares donde nunca antes habían estado, moverse más allá de lo ordinario hacia lo extraordinario. De esta manera, dejan en claro la participación y el compromiso del liderazgo en los procesos de cambio.

Si nos movemos al ámbito educativo, encontramos que el liderazgo transformacional tiene en Leithwood a uno de sus referentes más representativo¹⁰ (Gurr, 2023; Sun, 2016). Este enfoque de liderazgo apunta a influir en las creencias de las personas a partir de una visión, siendo esta un componente esencial. Busca modificar las prácticas, fomenta el

¹⁰ El trabajo de Leithwood también se ha extendido hacia el liderazgo distribuido, instruccional e incorporado elementos del liderazgo para la justicia social y la equidad (Leithwood, 2009; Leithwood y Sun, 2012; Leithwood et al., 2006, 2007, 2020).

desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso personal con las metas de la organización. Actúa sobre la cultura existente, promueve y se involucra directamente en su intervención, con la finalidad de transformar a las organizaciones (Gather Thurler, 2004; Leithwood y Duke, 1998; Leithwood y Jantzi, 2000; Sun, 2016). El liderazgo transformacional sostiene que, dado el adecuado soporte, las personas integrantes de la organización se motivan y comprometen con finalidades que las inspiran ya que están relacionadas con valores en los que creen firmemente o bien son persuadidas a creer en ellos (Leithwood y Sun, 2012). Para Bush (2016) el liderazgo transformacional resulta esencial para una mejora escolar sostenible. Cuando funciona adecuadamente logra movilizar a los actores clave del centro hacia los objetivos educativos.

Cabe mencionar que la propuesta de este enfoque nace conectada con contextos que reclaman cambios constantes en las organizaciones. En estos, los *cambios de primer orden* (aquellos referidos sólo a la enseñanza y el aprendizaje y relacionados con el enfoque instruccional) no alcanzan y se reclaman *cambios de segundo orden* (asociados con la visión, las formas de trabajo y la cultura del centro) (Leithwood, 1994).

Por otra parte, si consideramos las prácticas asociadas al liderazgo transformacional, Leithwood y colaboradores han planteado un conjunto de cuatro categorías que han alcanzado un amplio reconocimiento y difusión: establecer rumbos, desarrollar a las personas, rediseñar la organización y gestionar el programa de estudios (*cfr.* con el apartado 4.2). Las tres primeras vinculadas con la perspectiva del liderazgo transformacional y la cuarta más cercana al liderazgo instruccional distintiva de los centros escolares (Leithwood, 2009; Leithwood y Seashore-Louis, 2011; Leithwood y Sun, 2012; Leithwood, et al., 2006, 2008, 2020).

Este enfoque no ha quedado exento de observaciones y críticas. En términos generales, estas advierten acerca del énfasis puesto casi de forma exclusiva en la visión y capacidades de quienes están en la dirección para hacer frente a la complejidad del trabajo de un centro escolar. Bush (2020) previene acerca del potencial para devenir en un estilo “depótico” dado sus características heroicas y carismáticas. Señala la importancia de los valores en este enfoque, pero ¿los valores de quién o quiénes? Si son sólo los valores de la dirección los que cuentan (o de las administraciones a través de esta) aquellos sostenidos por el profesorado pueden verse subyugados por imposiciones externas.

Por su parte, Yukl (1999) encuentra que el liderazgo transformacional está relacionado con el estereotipo del *liderazgo heroico*. Este refleja la asunción implícita que “supone que el desempeño efectivo de un individuo, grupo y organización depende del liderazgo de un individuo con las habilidades para encontrar el camino correcto y motivar a otros a tomarlo” (p. 292). Por lo tanto, el foco del liderazgo queda acotado a una influencia unidireccional sobredimensionando la relación diádica líder-seguidor.

López Yáñez y Lavié (2010) señalan que alrededor de la imagen del líder transformacional se ha conformado una cierta épica heroica y aura romántica que deposita sobre sus hombros la responsabilidad casi exclusiva de cambiar a las personas, conseguir su compromiso y transformar a las organizaciones. Para Hargreaves y Fink (2008), “en la mayoría de los casos, el paradigma del liderazgo heroico está anticuado y viciado. No hay sistema completo que se pueda asentar en él” (p. 90). Para estos autores una dimensión que hace a la sostenibilidad del liderazgo es su amplitud en la organización, abriendo el camino así hacia concepciones que abogan por su distribución.

4.4.3. *Liderazgo distribuido*

Los enfoques presentados hasta aquí se relacionan con propuestas vinculadas a liderazgos individuales cercanos al estereotipo del liderazgo heroico. El presupuesto implícito aquí es asumir que la performance de un individuo, grupo u organización depende del líder y de sus habilidades y acciones para definir un rumbo y motivar a otros para que lo tomen (Yukl, 1999). Al respecto, Spillane (2006) apunta que es irreal suponer que un directivo sepa todo acerca de liderar organizaciones complejas como las escuelas. Un análisis superficial del trabajo del liderazgo escolar sugiere que el conocimiento que se debe dominar es mucho para una sola persona. En este sentido, Elmore (2010) aboga por despojar al liderazgo de su aura de romanticismo ligada a la tradición del liderazgo heroico.

Como reacción a este sobredimensionamiento del liderazgo individual han aparecido enfoques que proponen una desconcentración. El discurso del liderazgo se ha movido desde principios de este siglo desde un liderazgo individual hacia formas compartidas como el liderazgo democrático, colegiado, participativo o distribuido (Crawford, 2012; Elmore,

2010; Gronn, 2008; Spillane, 2006). Dentro de ellas, la que más atención ha recibido es el liderazgo distribuido, constituyéndose en una idea dominante en el contexto de los centros educativos en los últimos años (Harris, 2012).

Gurr (2023) advierte que el liderazgo distribuido tiene menos claridad o bien resulta más difuso y complejo, debido a que se relaciona con procesos y con el trabajo colectivo, no tanto con la actividad individual y el estilo que describe el liderazgo instruccional y transformacional. Al respecto, Bush (2016) señala que “un punto de partida para comprender el liderazgo distribuido es desacoplarlo de la autoridad ligada al cargo” (p. 28). El liderazgo distribuido se propone como una postura que procura ofrecer una descripción más realista del ejercicio del liderazgo y superadora de la imagen que asocia el liderazgo con una determinada posición formal que en los centros educativos estaría representada por la figura de sus directivos. El liderazgo distribuido se extiende más allá de la autoridad formal e involucra a directivos y docentes, en posiciones tanto formales como informales (Harris, 2004; Spillane, 2006). Se trata de una concepción del liderazgo que reconoce que las fuentes de influencia están extendidas a lo largo del centro y disponibles entre directivos, miembros del profesorado y otras partes interesadas.

En el liderazgo distribuido se produce un cambio, un desplazamiento de la unidad de análisis, desde los actores individuales o grupos, hacia la red de relaciones entre líderes, seguidores y la situación. En el estudio del liderazgo se ha pasado desde las personas ejerciendo determinados roles en ciertas posiciones, hacia las relaciones entre las personas (Bolívar et al., 2013; Gurr, 2023).

Bennet et al. (2003) identificaron tres elementos distintivos del liderazgo distribuido. En primer lugar, el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o red de personas que interactúan entre sí. El segundo elemento es la apertura de los límites del liderazgo. Por último, cabe considerar que la variedad de habilidades y experiencias se encuentran distribuidas en muchos, no entre pocos. En todo centro educativo encontramos un amplio reservorio de experiencias, buenas prácticas e iniciativas disponibles para ser capitalizadas. El liderazgo reside aquí en el potencial humano en la organización para ser liberado (Harris, 2004), a partir de construir una cultura de colaboración, un clima de confianza mutua y habilitar los recursos necesarios como tiempos y espacios.

La distribución del liderazgo no implica que quienes ocupan cargos directivos dejen de ejercer el poder, negar la importancia de su rol o que represente menos demanda de liderazgo para aquellos en posiciones formales. En realidad, su papel se reconfigura. Sin su involucramiento resulta improbable que se pueda avanzar para que el liderazgo distribuido tome cuerpo y se desarrolle. La dirección contribuye disponiendo las condiciones estructurales y moldeando las culturales para que el liderazgo distribuido florezca y se sostenga (Bolívar et al., 2013; Harris, 2012; Leithwood et al., 2007).

Esto demanda un significativo cambio de enfoque en las personas que ocupan cargos directivos: desde quienes conducen y toman decisiones en la cima, hacia un ejercicio del liderazgo que reconoce que la capacidad de influir se encuentra, en potencia, en cada integrante del centro y que su tarea es proporcionar los medios y habilitar las condiciones para que dicha potencialidad tome cuerpo y sea canalizada. Esto implica que “debe ocurrir una transformación personal en el liderazgo para que los esfuerzos para fomentar el crecimiento de otros líderes puedan tener éxito” (Harris, 2012, p. 8).

En cuanto a qué es lo que se distribuye, Leithwood et al. (2007) señalan que son las prácticas fundamentales de liderazgo: establecer direcciones, desarrollar a las personas, rediseñar a la organización y gestionar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, encuentran que la intensidad de dicha distribución no es homogénea y varía considerando las características de cada práctica y la complejidad de la tarea. Esto lleva a Gronn (2008) a introducir la noción de liderazgo híbrido. Ciertas prácticas, por ejemplo, aquellas vinculadas con la definición de la visión y los valores nucleares es probable que queden centralizadas. Por otra parte, la complejidad de la tarea también es un condicionante: en tareas más sencillas predominarán formas más directivas y, para tareas más complejas, formas más distribuidas (esto permitiría acceder a conocimientos colectivos dispersos a lo largo de la organización). Esto último es compartido por Elmore (2010) quien señala: “en una empresa tan intensiva en conocimientos como la enseñanza-aprendizaje, la única forma de llevar a cabo estas tareas complejas es distribuyendo ampliamente la responsabilidad del liderazgo” (p. 116).

Con relación a diferentes formas de distribución, MacBeath (2011) presenta una tipología de seis formas de distribución. Estas sugieren la presencia de un continuo del liderazgo que se desplaza desde formas más controladas que se mueven a través de las estructuras

formales, hacia otras emergentes incorporadas a la cultura de la organización. En la siguiente tabla resumimos estos diferentes patrones de distribución:

Tabla 7

Formas de distribución del liderazgo

<i>Distribución formal</i>	Toma forma a través del marco estructural establecido en el centro escolar. Directivos asignan o reasignan responsabilidades dentro de los roles y funciones ya definidos a partir del reconocimiento de una destreza que posee otra persona. Se trata de una distribución controlada y elaborada por diseño.
<i>Distribución pragmática</i>	Se caracteriza por ser <i>ad hoc</i> . Surge como respuesta frente a crecientes presiones o acontecimientos externos. Se caracteriza por su inmediatez en la que directivos solicitan que otros asuman responsabilidades por las nuevas demandas.
<i>Distribución estratégica</i>	No se trata de encontrar una solución pragmática a las demandas, sino en alinearse tras un objetivo a largo plazo en función de la mejora del centro educativo. En la prosecución de este objetivo, nuevas personas con habilidades y conocimientos específicos requeridos son incorporadas al centro escolar.
<i>Distribución incremental</i>	Se enfoca en el desarrollo profesional, detectando y potenciando los talentos existentes en la escuela y asignándoles mayores niveles de responsabilidad a medida que demuestran capacidad para liderar.
<i>Distribución oportuna</i>	Las personas toman por propia iniciativa responsabilidades adicionales por encima de las requeridas normalmente para su trabajo. El liderazgo es asumido, más que entregado. Se da en situaciones donde hay impulso por parte del profesorado y nace de la predisposición voluntaria a detectar iniciativas y procurar darles respuesta. En este caso, cabe mencionar que una condición para esta forma de distribución es tener un propósito claro y compartido.
<i>Distribución cultural</i>	El liderazgo es asumido y compartido naturalmente, fluye entre los integrantes de la organización quienes ejercen la iniciativa de forma espontánea y colaborativa. El foco aquí está puesto en las actividades (no en los roles) o por iniciativas individuales (importa más el <i>qué</i> que el <i>quién</i>). No hay demarcaciones claras entre líderes y seguidores. El liderazgo está incorporado a la cultura del centro, este es una comunidad de personas que trabajan conjuntamente para alcanzar una finalidad común.

Nota. Elaborado a partir de MacBeath (2011)

Las seis formas de distribución presentadas por MacBeath (2011) no se encuentran en un estado puro, tampoco se va atravesando ordenada y secuencialmente por cada una de estas categorías en la medida que el liderazgo evoluciona. Este es situacional y sensible a factores contextuales y se encuentra en permanente estado de flujo. Por ello, el autor identifica un conjunto de factores contextuales que van a influir en la forma que adopte el liderazgo:

- Factores relacionados con los propios directivos: su personalidad, experiencia, seguridad en sí mismo
- Factores relacionados con la historia y cultura de la escuela, su etapa de desarrollo, la memoria institucional y el legado de directivos
- Factores relacionados con las presiones externas, las políticas distritales y/o nacionales y de rendición de cuentas

Spillane (2006) también realiza un aporte con relación a factores que condicionan el rango de distribución del liderazgo: las características de la función de liderazgo que se ejerce, el tipo de centro educativo, su tamaño, el grado de evolución de la escuela y madurez de su equipo directivo e incluso el tipo de asignatura o área de conocimiento¹¹.

4.4.4. Liderazgo docente

El liderazgo docente se trata de una perspectiva que profundiza en la distribución y pone su atención en el profesorado. Este enfoque ha ganado creciente atención en el campo del liderazgo escolar (Gumus et al., 2018; Gurr, 2023; Tintoré et al., 2023). El concepto de liderazgo docente sugiere que el profesorado ocupa un lugar central en la manera en que funcionan las escuelas y en las tareas centrales de la enseñanza y el aprendizaje (York-Barr y Duke, 2004). Se focaliza en la pregunta cómo el profesorado demuestra el liderazgo en la escuela (Gumus, et al., 2018).

¹¹ Spillane et al. (2003), citados en Spillane (2006), hallaron diferencias en la distribución del liderazgo en áreas como lenguas, matemática y ciencias. Frente a la misma tarea, la distribución tendía a ser mayor en el área de lenguas, que en matemáticas o ciencias.

Con relación al liderazgo distribuido, Bush (2016) señala que existe un claro vínculo entre ambos enfoques. En este sentido, Harris (2003) aclara que la idea del liderazgo docente aporta un punto desde donde comprender cómo el liderazgo distribuido efectivamente funciona y se concreta. Nos ofrece una imagen más operativa, cercana a la acción, acerca de la distribución del liderazgo.

Nguyen et al. (2020) identifican características clave del liderazgo docente, así como los factores que indican sobre su desarrollo. Con relación a las características, consideran al liderazgo docente como influencia, no como autoridad formal. El profesorado es agente de cambio y fuente de innovación. Implica llevar adelante acciones que van más allá del trabajo dentro del aula, como colaborar entre pares, compartir prácticas y materiales a partir de interacciones informales y estimular a otros colegas a contribuir. También puede observarse el liderazgo del profesorado al momento de ofrecer orientación administrativa, pedagógica y/o curricular, formando o bien brindando apoyo y aliento a sus pares. De esta manera, quienes son líderes docentes buscan influir en toda la escuela a partir de mejorar las prácticas pedagógicas y el aprendizaje del alumnado.

Cabe tener presente que los aspectos mencionados en el párrafo anterior deben orientarse hacia el logro de la visión, misión y objetivos de la escuela para ser considerado como liderazgo (Webber, 2018, a partir de Leithwood, 2007 y Sterrett, 2015). Esto no se trata sólo de un matiz. Hargreaves y Fink (2008) señalan que, si no están unidas por una visión clara, las múltiples fuentes de liderazgo pueden resultar perjudiciales para un centro escolar.

En cuanto a los factores que inciden sobre las posibilidades de desarrollo del liderazgo docente, Nguyen et al. (2020) identifican los siguientes: la cultura de la escuela, su estructura, las características del liderazgo directivo, las relaciones entre pares y factores individuales. En cuanto a la cultura, señalan la importancia de que esta se sustente en la colaboración profesional y con la apertura para brindar al profesorado oportunidades para ejercer el liderazgo. Con relación a la estructura, su flexibilidad es una condición necesaria para promover el liderazgo docente, así como la disponibilidad de tiempos y espacios para que este pueda tomar cuerpo. Por su parte, el liderazgo directivo aparece como otro factor asociado con la promoción del liderazgo docente al ofrecer (o negar) apoyo, oportunidades y recursos para su desarrollo. También las relaciones entre pares son otro

elemento que condiciona la calidad de este liderazgo, vínculos de mutuo apoyo y confianza resultan positivos para su emergencia. Finalmente, las características personales también influyen. La motivación y la competencia técnica, como el conocimiento que el docente líder tenga de los contenidos del currículo y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje afectan la posibilidad de influir sobre sus pares.

Webber et al. (2023) identifican cuatro esferas donde se manifiesta y extiende la influencia de docentes líderes. En primer lugar, se encuentra su propia práctica y crecimiento profesional. Docentes líderes se involucran en procesos reflexivos y de aprendizaje acerca de su actuación y desafían creencias y supuestos que puedan mantener. La segunda esfera de influencia tiene lugar en el espacio del aula y con su alumnado. Docentes que se convierten en líderes demuestran conocimiento de los contenidos del currículo y su didáctica y promueven innovaciones que mejoran el aprendizaje del alumnado. En este sentido, resulta sensato considerar que, para influenciar sobre sus pares, primero deben demostrar solvencia técnica para la enseñanza. En tercer lugar, el liderazgo docente se extiende hacia el centro escolar y en aquellos procesos colaborativos en los cuales se comparten ideas, recursos y materiales con colegas y se les brinda apoyo en temas curriculares y/o didácticos. En cuanto al cuarto ámbito de influencia, de acuerdo con Webber et al. (2023), este se extiende más allá de la escuela influyendo en la confianza y compromiso de las familias y la comunidad con el centro.

También puede manifestarse a partir de la participación en redes profesionales de aprendizaje en las cuales la influencia puede alcanzar a la comunidad de educadores (Schott et al., 2020). Esto incluso puede ir un paso más allá por medio del empleo de las redes sociales donde influencers educativos comparten ideas, experiencias, acciones de formación y diversos materiales (Marcelo y Marcelo, 2021, citados en Tintoré et al., 2023).

4.4.5. Liderazgo contingente

Otro enfoque que consideramos oportuno abordar en relación con el ejercicio del liderazgo es el liderazgo contingente. Aquí podemos trazar una línea que lo conecta con la teoría de la contingencia en la administración. Esta reconoce la relación funcional entre

un conjunto de condiciones ambientales que moldean la situación de las organizaciones y las técnicas administrativas apropiadas para el logro de los objetivos. Diversos trabajos han puesto en evidencia la influencia del ritmo de cambio del entorno sobre la administración de las organizaciones. La práctica administrativa es situacional, ecléctica e integradora (Chiavenato, 2019).

En cuanto al liderazgo situacional o contingente, se reconoce que no existe la mejor práctica de liderazgo ni la mejor forma para influir en los seguidores que sea de aplicación para todas las situaciones. El liderazgo adecuado resulta altamente dependiente del contexto en el que ejerce (Gumus, et al., 2018; Gurr, 2023).

El enfoque de contingencia aplicado al liderazgo pone de relieve el hecho de que cada organización es única en sus características, así como en sus circunstancias y lo que importa es cómo responden quienes ejercen el liderazgo. Diferentes contextos requieren diferentes respuestas (Gurr, 2023; Leithwood y Duke, 1998; Leithwood et al., 1999). Para Bush (2016), el liderazgo contingente no se trata de un modelo diferente a los anteriores, “más bien representa un modo de respuesta que requiere un diagnóstico efectivo seguido de una selección minuciosa del estilo de liderazgo apropiado” (p. 37). Reconoce la diversidad, complejidad e incertidumbre de los contextos escolares y la necesidad de descifrarlos para luego adoptar la respuesta más pertinente. No se basa en principios, sino que es pragmático y aferrarse caprichosamente a un estilo puede resultar perjudicial en tiempos signados por el cambio.

El ejercicio del liderazgo requiere de un adecuado diagnóstico de la situación de la escuela para luego poder adoptar la respuesta más adecuada (Antúnez, 2012; Bush, 2016, 2020; Drysdale y Gurr, 2017; Fullan, 2020; Gurr y Drysdale, 2020). Un liderazgo eficaz reclama sensibilidad al contexto y a la cultura de la escuela, debe estar familiarizado y en sintonía con su composición socioeconómica, demográfica, cultural e histórica, así como con su estado de desarrollo. Esto no significa que no existan ciertas características y prácticas generales, pero deben pasar el tamiz correspondiente a cada situación (Harris, 2020; Leithwood et al., 2008, 2020). Ignorar esto implicaría una aplicación mecánica del liderazgo basada en las prescripciones de los modelos, más allá de su adecuación y correspondencia con el terreno y con el día a día de la práctica. Se reconoce, por tanto, que el

aporte de diversos enfoques puede ser válido y que estos contribuyen a brindar una imagen más completa de la práctica del liderazgo (Bush, 2016).

La necesidad de realizar una lectura del contexto en el cual la escuela se desenvuelve y los desafíos que este le propone adquiere particular relevancia en el marco de entornos como los que caracterizan a nuestro tiempo: inciertos, interconectados e interdependientes, con cambios acelerados y disruptivos que se expanden a velocidad creciente. Esto ha sido advertido en diferentes oportunidades de este trabajo. No es de esperar que esta tendencia se modifique en el corto plazo. Esto demanda líderes que se adapten y adapten a sus organizaciones para navegar en estos tiempos si no quieren que estas se vuelvan obsoletas o irrelevantes. Lo dicho requiere, tanto una predisposición intelectual, como adoptar decisiones en situaciones ambiguas y complejas con sensibilidad a las necesidades del contexto. Además, un liderazgo adaptativo procura desarrollar, fortalecer, apoyar y respaldar equipos docentes cohesionados y flexibles con disposición para tomar riesgos controlados (Drysdale y Gurr, 2017; Dunn, 2020).

4.4.6. Liderazgo sostenible

Como último aporte en el tratamiento del liderazgo escolar, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿de qué manera hacer para que la mejora no se trate de algo fugaz y pueda perdurar en el tiempo? Para intentar ofrecer una respuesta, recordemos que en el capítulo anterior introdujimos la noción de sostenibilidad de la mejora, allí abordamos el concepto de capacidad como el motor que hace viable que la mejora tenga posibilidades de mantenerse (Bolívar, 2015; Bolívar y Murillo, 2017; Stoll, 2009).

En este apartado, haremos foco en el liderazgo y nos preguntamos: ¿qué está a su alcance o qué aporte puede hacer para que la mejora sea sostenible? Aquí nos vamos a valer principalmente del trabajo de Hargreaves y Fink (2008) para quienes “la mejora sostenible depende de un buen liderazgo” (p. 15). Por lo tanto, liderazgo, desarrollo de capacidades y sostenibilidad de la mejora se mueven en concierto. El primer y último desafío del liderazgo escolar es hacer que la mejora sea duradera, superando enfoques personalistas

basados en el paradigma de líderes heroicos cuyas propuestas no alcanzan a subsistir más allá de su limitada estancia en el centro y terminan sucumbiendo cuando ya no están.

¿Qué es el liderazgo sostenible? Hargreaves y Fink (2008) reúnen un conjunto de siete principios para hacer que el liderazgo resulte duradero. Si bien a lo largo de este capítulo y el precedente hemos abordado alguno de ellos, los presentaremos aquí en su integralidad. Para el desarrollo de estos principios, los autores se sirven de los aportes provenientes de la ecología y el desarrollo económico. Los principios que nos presentan Hargreaves y Fink (2008) se proyectan al terreno de la escuela a través de las prácticas de liderazgo.

Antes de introducimos en cada uno de estos principios, mencionaremos qué se entiende por sostenibilidad de la mejora en el contexto educativo. Hargreaves y Fink (2003) apuntan que esta consiste en: 1) mejoras que fomenten el aprendizaje, 2) mejoras que se extiendan en el tiempo, 3) mejoras que puedan ser respaldadas por recursos actuales o bien que puedan obtenerse, 4) mejoras que no afecten negativamente al entorno u otras escuelas y 5) mejoras que promuevan diversidad y capacidad tanto en la escuela como en el entorno. Quienes ejercen un liderazgo respetando su sostenibilidad promueven en el alumnado un aprendizaje que perdura, apoyan a otros para desarrollar dichos aprendizajes y trabajan con ellos en función de una visión. También intentan garantizar que las mejoras pervivan en el tiempo, en particular, cuando ya no estén en la organización (Fink, 2016; Hargreaves y Fink, 2008).

A continuación, presentamos los principios reunidos por Hargreaves y Fink (2008) para llevar adelante esta empresa. Asimismo, cabe advertir acerca de su interrelación, no pueden tomarse unos y dejarse otros de lado, “todos los principios encajan” (p. 210).

El primero que proponen lo denominan *profundidad*: el liderazgo sostenible fomenta y preserva el aprendizaje de quienes integran el centro. El foco de su tarea cotidiana está puesto en el aprendizaje del alumnado, pero también de todos quienes estén involucrados en desarrollarlo. De esta manera, el liderazgo sostenible expresa un firme compromiso con esta tarea y la encara con sentido de misión y propósito. Ahora bien, no es cualquier aprendizaje “sino uno que sea importante, se extienda y perdure toda una vida” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 36). Se trata, como lo expresan Quinn et al. (2021), de un aprendizaje profundo. Se extiende más allá de los logros académicos de corto plazo

demostrables en las pruebas estandarizadas y busca educar a las personas para un mundo complejo. En este sentido, Fink (2016) sostiene que el único objetivo que tiene la dirección escolar es potenciar el aprendizaje del alumnado, todo lo demás se considera medios para alcanzar tales fines. Invita a que toda decisión, práctica, costumbre o política de la escuela pase por el tamiz de la siguiente pregunta: “¿contribuyen a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes?” (p. 212). Un liderazgo que busque la sostenibilidad incluye determinación con el aprendizaje y diseña prácticas coherentes. Contiene una finalidad significativa y busca consistencia alrededor los medios empleados.

El segundo principio se relaciona con la *duración*: el liderazgo sostenible perdura, trasciende a las personas. Mejorar el aprendizaje y buscar conservarlo a lo largo del tiempo, más allá de la permanencia de las personas en el centro, es otro de los desafíos. En definitiva, quienes lideran hoy, tarde o temprano dejarán la escuela. Por ello, uno de los momentos críticos de cualquier proceso de mejora es la sucesión de la dirección. Como en el análisis financiero, este recambio puede resultar una “prueba ácida” de la sostenibilidad del liderazgo. Como señalan Hargreaves y Fink (2008), “uno de los acontecimientos más importante de la vida de todos los centros educativos es el cambio en la dirección” (p. 60). Por lo tanto, no se trata de una cuestión menor, implica gestionar la sucesión desarrollando contextos y experiencias que permitan la emergencia de liderazgos y hacer de esto un aspecto de la cultura del centro.

Por otro lado, un liderazgo sostenible también implica que quienes lideran actúen como buenos predecesores, lo que supone desplegar una perspectiva temporalmente más amplia, con consciencia de que sus acciones y decisiones se proyectan en el tiempo. Esto sintoniza con la propuesta de Krznaric (2021) que nos invita a comportarnos como buenos antepasados, incorporando un pensamiento a largo plazo que empatice con el futuro y evite una miopía temporal que lo hipoteque. Siguiendo esta lógica, las futuras generaciones de estudiantes y docentes no deberían quedar fuera de las deliberaciones y consideraciones de quienes ejercen el liderazgo escolar.

El siguiente principio se relaciona con la *amplitud*: el liderazgo sostenible se extiende a los demás. De esta manera, se relaciona con el liderazgo distribuido del cual ya nos hemos ocupado en este capítulo en el apartado 4.4.3. Sólo agregaremos que, para Hargreaves y Fink (2008), el paradigma del liderazgo heroico resulta anticuado. Mientras esta idea

prevalezca, se enfatizará en los hechos de corto plazo y en los héroes carismáticos (Senge, 2012a). No hay sistema que pueda mantenerse con líderes solitarios, la tarea resulta compleja, incierta y dinámica como para cargarse “sobre los hombros de unos pocos” (De Geus, 2010; Hallinger y Heck, 2010). Para Capra (2002): “la sostenibilidad no es una propiedad individual, sino de una red completa de relaciones que implica a la comunidad como un todo” (p. 274).

Por otra parte, encontramos que el liderazgo sostenible observa al entorno y busca de qué manera conectarse y mejorarlo. En este caso, un ejercicio del liderazgo centrado exclusivamente en la escuela y sus resultados resulta insuficiente y busca maneras de ampliar su influencia hacia el contexto con un sentido de justicia y responsabilidad por sus actos. Este es el cuarto principio de Hargreaves y Fink (2008): lo denominan *justicia*.

Mientras que el principio de duración busca proyectar el liderazgo en el tiempo, el de justicia busca hacerlo atravesando las fronteras del centro. El liderazgo es consciente del carácter abierto y el vínculo que toda escuela teje con su contexto. Reconoce que la escuela es una institución social, entramada con su entorno y concibe su tarea no sólo con la finalidad de mejorar los resultados de su centro, sino que también es responsable con la comunidad y busca que estas mejoras la alcancen o bien que sus decisiones y acciones no la perjudiquen.

Bajo este principio, el liderazgo sostenible, implementa iniciativas tendientes a compartir conocimientos y recursos con otras escuelas y con la comunidad a la que pertenece. Por ejemplo, a partir de conformar y/o participar de redes de colaboración e intercambio de experiencias, involucrando a la comunidad en decisiones y/o proyectos, impulsando iniciativas pedagógicas con transferencia al entorno o bien promoviendo formas de rendición de cuentas.

El quinto de los principios propuesto por Hargreaves y Fink (2008) señala que el liderazgo sostenible fomenta la *diversidad*. Evita la repetición rutinaria, busca aprender y nutrirse de la riqueza que aporta la variedad de perspectivas en un marco de cohesión e

interconexión. Recurriendo al concepto de biodiversidad de los sistemas vivos¹², los autores destacan que esta aporta elasticidad y flexibilidad ante los cambios o amenazas.

Las organizaciones fuertes capitalizan la diversidad, evitan la estandarización y funcionan en red entre sus diferentes componentes (Fink, 2016). Al respecto, Capra (1998) y Capra y Luisi (2014) van a destacar que una comunidad humana diversa es resiliente, tiene la capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes ya que asegura contar con diferentes perspectivas frente a un mismo problema. No obstante, cabe destacar que esto sólo será posible si existe una densa red de interacciones:

... la diversidad es sólo una ventaja estratégica si se trata de una comunidad verdaderamente vibrante, sostenida por una red de relaciones. Si la comunidad se halla fragmentada en grupos e individuos aislados, la diversidad puede fácilmente convertirse en una fuente de prejuicios y fricciones. Pero si la comunidad es consciente de la interdependencia de todos sus miembros, la diversidad enriquecerá todas las relaciones y en consecuencia a la comunidad entera, así como a cada uno de sus individuos. En una comunidad así, la información y las ideas fluyen libremente por toda la red y la diversidad de interpretaciones y de estilos de aprendizaje -incluso de errores- enriquece a toda la comunidad. (Capra, 1998, pp. 313-314)

Robinson (2012) señala que la creatividad de un equipo está relacionada con la diversidad y la colaboración: “una plantilla más diversa posibilita que la organización sintonice mejor con las necesidades del cambiante entorno cultural en que opera. También constituye una rica fuente de puntos de vista diferentes, esenciales para sostener una cultura de la innovación” (p. 319). Por lo tanto, diversidad y la emergencia de novedad se encuentran correlacionadas: “la creatividad emerge al poner juntas ideas disparatadas o al conectar mentes diferentes y diversas, o en ambos casos” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 142). Una de las tareas del liderazgo, como hemos señalado anteriormente, es crear condiciones que faciliten la emergencia de novedad a partir de una red interconectada por diversos bucles de retroalimentación (Capra, 2002).

Ahora bien, esta diversidad está llamada a desarrollarse en el marco de una cultura y finalidades comunes. Esta funciona como un adhesivo, brindando cohesión al accionar alrededor de ciertas premisas comunes que operan como el aglutinante que mantiene

¹² Para formular este principio del liderazgo sostenible, Hargreaves y Fink (2008), recuperan los aportes de especialistas en medioambiente y biología como David Suzuki y Edward Wilson.

unido al centro y a cada uno de sus miembros (Elmore, 2010). Aquí, la idea de coherencia que aportan Fullan y Quinn (2015) puede realizar una contribución. Se trata de una comprensión compartida sobre el propósito y la naturaleza del trabajo a realizar. Como señalamos en el capítulo anterior, el trabajo del liderazgo es ser “fabricantes de coherencia” (Fullan, 2020). De esta manera, cada uno sustenta sus aportes en la contribución que hace a los propósitos del centro.

Vamos observando de qué manera los principios del liderazgo sostenible van conectándose y entrelazándose unos con otros. La extensión del liderazgo a partir de su distribución nos asegura acceder a un rico reservorio de diversas perspectivas que resultan enriquecedoras para el abordaje y tratamiento de los problemas del centro.

En sexto lugar encontramos el principio de *inventiva*. Mediante este principio, el liderazgo se ocupa de desarrollar los recursos y renovarlos, no agotarlos. “El liderazgo sostenible es un liderazgo saludable” destacan Hargreaves y Fink (2008, p. 188) en cuanto a que diseñan organizaciones que renuevan las energías de las personas, no terminan agotándolas. No extenuan a través de sobrecarga de innovaciones o plazos irreales para introducir cambios (Fink, 2016). Por ejemplo, no sería recomendable ejercer una excesiva presión sobre el profesorado para introducir nuevas formas de enseñanza en tiempos poco factibles sin la adecuada formación o discusión, tampoco lo sería implementar un currículo que resulta extenso y difícil de aplicar con cierta profundidad. Ambas iniciativas corren el riesgo de agotar las energías emocionales del profesorado y directivos.

También este principio valora la renovación a partir de favorecer la capacidad de iniciativa. Al respecto, Hargreaves y Fink (2008) identifican como fuentes de capacidad de iniciativa: la confianza y la seguridad. Anteriormente mencionamos el valor de la confianza relacional y cómo esta puede fortalecer las relaciones en beneficio de la mejora (*cf.* con el apartado 4.2.2). Por su parte, la seguridad es la expectativa positiva de uno mismo o de un equipo de alcanzar resultados favorables al momento de emprender una determinada acción. Mencionamos antes que ofrecer la oportunidad de probar iniciativas en entornos no amenazantes, dialogar regularmente acerca de los cambios y mostrar logros pueden contribuir en mejorar la seguridad del profesorado (Fullan, 2020).

El último de los principios del liderazgo sostenible señala que este no puede erigirse en el vacío. Respetar el pasado del centro, lo reconoce, aprende y construye a partir de este. Hargreaves y Fink (2008) lo denominan *conservación*. Se trata de observar el pasado y encontrar precedentes potencialmente fructíferos. No se trata de partir de la nada y procurar “reinventar la rueda” con cada nueva iniciativa, sino emplear de manera inteligente y estratégica aquellas aportaciones ya instaladas que puedan contribuir en la construcción del futuro del centro. Esta indagación del pasado también permite reconocer qué nuevas propuestas conectan mejor con la idiosincrasia y capacidades disponibles. De esta manera, este principio del liderazgo se relaciona con el enfoque del involucramiento en los procesos de cambio y mejora propuesto por Robinson (2016, 2018) (*cf.* con el apartado 4.3.1).

Relevar un inventario de prácticas para extraerlas de la privacidad del aula, ponerlas a disposición del profesorado y discutir las regularmente, promover el intercambio entre docentes noveles y otros más experimentados, pueden ser ejemplos que contribuyan a aprovechar la riqueza que el pasado puede aportar al presente y proyectar al centro hacia el futuro. Para Fink (2016), “el liderazgo sostenible recupera la memoria organizacional y honra la sabiduría en otros como una forma de aprender, preservar y luego avanzar a partir de lo mejor del pasado” (p. 208).

Para finalizar, debemos señalar que estos principios no funcionan aisladamente, se entrelazan, se desarrollan y operan en concierto. El objetivo prioritario y último del liderazgo y sus prácticas es, como venimos señalando, su sostenibilidad. Esfuerzos individuales provenientes de líderes circunstanciales, con una mirada puesta sólo en el corto plazo y que no dejan “capacidad instalada” en sus centros, no contribuyen en promover mejoras que se proyecten. El liderazgo sostenible enfoca en finalidades significativas para la escuela y la educación, procura saltar la inmediatez y proyectarse en el tiempo, a lo largo de la escuela y trascendiendo sus fronteras, valora y estimula el aporte de otros y construye a partir del pasado, reconociendo su legado en el presente y su influjo hacia el futuro.

4.5. Implicancias para la investigación

Llegados a este punto de nuestro marco teórico cabe hacernos las siguientes preguntas: ¿qué nos deja este capítulo visto a través del prisma de los objetivos de nuestro trabajo?, ¿qué aporte hace? En definitiva: ¿en qué medida contribuye lo abordado en estas páginas en la comprensión de las finalidades de nuestra investigación?

En este sentido, vamos a decir que, mientras que el segundo capítulo nos permitió conceptualizar la matriz escolar tradicional y reconocer sus restricciones, en el tercero nos adentramos en la mejora de la escuela como enfoque para elaborar propuestas que superen dichas limitaciones. Finalmente, arribamos a este cuarto capítulo que cierra la tríada de conceptos que conforman nuestro marco teórico. Este nos ayuda a comprender el liderazgo escolar y su relación con los procesos de cambio: la mejora de la escuela se desarrolla a partir del despliegue de una batería de actividades orquestadas que movilizan a personas y disponen de recursos en la búsqueda de finalidades significativas y valiosas para quienes integran el centro.

Completamos así nuestro herramental teórico que nos permitirá en las siguientes páginas introducirnos y hacer una lectura de los casos que integran nuestra investigación. Nos ayuda a responder las siguientes preguntas: ¿qué papel cumplió el liderazgo en las escuelas estudiadas?, ¿qué está a su alcance para promover y sostener mejoras? Ofrecer respuesta a estos interrogantes nos conecta directamente con el sentido y las principales finalidades de nuestro trabajo.

Los conceptos abordados en las páginas precedentes nos proporcionan el marco para, dicho básicamente, identificar y llegar a vislumbrar qué hicieron, qué prácticas desplegaron o bien favorecieron quienes lideraron para llevar adelante las iniciativas de cambio en sus centros. También nos ayudan a comprender que dichas prácticas se enmarcan y sustentan en diferentes perspectivas del liderazgo escolar. Además, nos orientan en cómo hacer que este pueda extenderse en el tiempo y no se trate de un fenómeno con iniciativas pasajeras.

Capítulo 5.

Diseño y método de investigación

I know of no way to find out what schools are like except by going to schools themselves to see, to describe, to interpret, and to evaluate what is occurring.

No creo que sea posible mejorar nuestras escuelas si nos distanciamos de sus problemas o sus logros. Imparcialidad y distanciamiento no son virtudes cuando uno quiere mejorar las organizaciones sociales complejas o una realización tan complicada como la enseñanza. Es importante conocer la escena. Y debido a que la escena en organizaciones como las escuelas es una mezcla de factores interactivos, mejorar las escuelas significa saber cómo interactúan los principales rasgos o dimensiones de las mismas.

Elliot W. Eisner

Los capítulos anteriores nos permitieron introducir y desarrollar teóricamente los temas y conceptos centrales de este estudio. Ahora nos centraremos en presentar nuestra postura metodológica, ofrecer sus fundamentos y dar cuenta del proceso seguido en la investigación para responder a sus interrogantes y objetivos. Por otra parte, presentaremos las técnicas empleadas para la recolección de la información y las razones que motivaron su inclusión. El capítulo finaliza con la descripción de los procedimientos seguidos en el análisis, interpretación y validación de los datos obtenidos.

A lo largo de este recorrido, las citas que encabezan este capítulo nos acompañarán y servirán como guía. La hemos incluido por considerar que sintetizan muy bien la forma en que concebimos nuestra investigación: ir a los propios centros, comprenderlos en su propio contexto, no desde una distancia aséptica, sino a partir de una inmersión que nos permita tomar contacto con las voces de sus protagonistas y acercarnos a sus experiencias. Por otra parte, nos proponen una aproximación comprensiva y holística del objeto estudiado, una que procure considerar las múltiples interrelaciones entre diversas dimensiones y la complejidad que esto encierra.

Esta concepción se torna particularmente relevante al momento de abordar los propósitos de la investigación: procesos significativos de mejora escolar y las prácticas de liderazgo que los impulsaron y sostuvieron en el tiempo. Por ello, al encontramos con centros de nivel secundario de Argentina que decidieron emprender este camino, entendimos que estábamos frente a un recurso preciado del cual vale la pena aprender y rescatar alguna comprensión de su experiencia. Esto adquirió especial interés dada la persistente y tenaz resistencia demostrada por la escuela secundaria para introducir modificaciones a su formato original. En este marco, surgió naturalmente la curiosidad por indagar y procurar comprender qué cambios habían introducido, pero, sobre todo, cómo lo habían hecho desde la perspectiva del liderazgo escolar con la finalidad de ofrecer alguna luz sobre dichos procesos.

Con esta inquietud in mente, una serie de interrogantes orientaron nuestra indagación: ¿qué llevó a estas escuelas a embarcarse en procesos de mejora? ¿Se trataron de cambios sustantivos? ¿En qué dimensiones se desplegaron? ¿De qué manera se impulsaron los cambios? ¿Mediante qué prácticas? ¿Qué rol desempeñaron directivos e integrantes del profesorado en el proceso de cambio? ¿Lograron estos sostenerse en el tiempo? ¿De qué manera? ¿Qué resultados obtuvieron? Básicamente, nos preocupaba identificar qué modificaciones habían introducido estos centros y qué habían hecho sus líderes para llevarlas adelante. Todo ello a partir de recuperar las voces de sus protagonistas: integrantes del profesorado, directivos e inspección educativa y, de esta forma, proporcionar descripciones que intentaran recoger toda la densidad de la experiencia.

Bajo estas premisas, nos embarcamos en esta investigación cuya concepción y proceso procuraremos describir en las próximas páginas. En este recorrido, transitaremos un

camino similar al que nos propone Flick (2012), una ruta que se desplaza desde concepciones paradigmáticas y teóricas plasmadas en un diseño de investigación, hacia la recolección de datos (*de la teoría al texto*). Luego, los datos obtenidos terminan transformándose en textos para ser analizados e interpretados para, finalmente, alcanzar nuevas comprensiones y desarrollos teóricos (*del texto a la teoría*).

5.1. Caracterizando la investigación: el enfoque cualitativo y el estudio de casos

5.1.1. Rasgos que definen a nuestra investigación

En este apartado nos proponemos realizar una caracterización de la investigación: qué rasgos la definen y desde qué perspectiva la realizamos. Los aportes provenientes de la investigación cualitativa nos ofrecen una lente desde donde plantear y desarrollar nuestro estudio. Sin embargo, antes de adentrarnos en dicha caracterización queremos presentar desde qué perspectiva paradigmática vamos a posicionarnos. Para ello, vamos a considerar la propuesta que hacen Latorre et al. (2005) quienes proponen tres grandes paradigmas como marcos de referencia de la investigación educativa: positivista, interpretativo y sociocrítico.

En el caso de nuestro trabajo nos situamos en el marco del paradigma interpretativo. Nos ocupamos de comprender la singularidad de los fenómenos en su propio contexto entendiéndolos como holísticos y dinámicos. Para ello, acudiremos a recuperar las diferentes miradas de los involucrados y partícipes de los mismos. Para Latorre et al. (2005), el paradigma interpretativo “enfatisa la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación” (p. 42).

Para Denzin y Lincoln (2012), Guba y Lincoln (1994) y Sagastizabal y Perlo (2002) todo paradigma surge de una red que contiene premisas ontológicas (¿cómo es la realidad que estudio?), epistemológicas (¿cómo la conozco?, ¿cómo es la relación entre el investigador y aquello que busca conocer?) y metodológicas (¿cuáles son los mejores medios para

adquirir el conocimiento?). En el caso de este trabajo, desde el nivel ontológico nos posicionamos considerando a la realidad que estudiamos como dinámica, holística, no está dada, ni es externa, es local y construida en un proceso de interacción entre diferentes perspectivas. En el nivel epistemológico, entendemos que el investigador y lo investigado co-crean el conocimiento, privilegiaremos la interpretación y la inducción. Para ello, emplearemos un conjunto de procedimientos metodológicos anclados en el mundo real, en el contexto de lo estudiado (naturalistas). Resaltamos la necesidad de explicitar estas concepciones, porque, como señalan Guba y Lincoln (1994): “las cuestiones de método son secundarias a las cuestiones de paradigma” (p. 105). Estos influyen en las creencias, la visión que tiene el investigador del mundo y guían sus elecciones.

Una vez planteadas las cuestiones paradigmáticas desde donde nos situamos para comprender y aproximarnos a nuestro objeto, pasaremos ahora a ofrecer una caracterización de nuestro posicionamiento metodológico. En este sentido, una propuesta consistente con el epígrafe de este capítulo es la proveniente del campo de la investigación cualitativa. Consideramos que esta es la que nos resulta más pertinente a la hora de recoger y reconstruir la trayectoria de lo acontecido en los centros que integran los casos de esta tesis. Por ello, entendemos que nuestro estudio se inscribe y ajusta muy bien a lo propuesto por Flick (2012) cuando menciona que “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27).

Con estas consideraciones, planteamos un diseño metodológico que nos permita comprender las diversas facetas involucradas en el marco del liderazgo de un proceso de mejora multidimensional y significativa ocurrido en dos centros escolares de nivel secundario. Decimos multidimensional porque afectó diversas dimensiones de la escuela y lo hizo a partir de modificaciones que alteraron la continuidad de sus prácticas de un modo sustantivo. Para ello, fuimos a las propias escuelas, nos adentramos en su experiencia y en la experiencia de quienes participaron, con el ánimo de comprender los procesos que desplegaron ante el desafío de la mejora.

Por lo tanto, recoger la *perspectiva de los actores involucrados* (profesorado, directivos e inspección educativa) resultaba un aspecto central de nuestra indagación: ¿de qué manera experimentó el profesorado el cambio en la escuela?, ¿qué hicieron los equipos

directivos como líderes de este proceso?, ¿cómo observó la inspección educativa la experiencia de estos centros? Estas eran cuestiones que necesitaban acceder y recuperar las voces de sus protagonistas y la riqueza de la diversidad de sus aportes para luego interpretarlos, entrelazarlos y comprenderlos a la luz de los objetivos de nuestro trabajo. Por tanto, como señala Flick (2012), se trata de comprender el fenómeno o acontecimiento en estudio desde el interior, en su propio marco de tiempo y espacio.

Este posicionamiento nos lleva a plantear el *lugar ocupado por el investigador*. En el caso de esta investigación, no se trata de un observador externo, imparcial y objetivo, por el contrario, forma parte de la realidad que está estudiando. Esta postura está presente en distintos momentos de la investigación, en la elección del tema, en la selección de los casos estudiados, en el proceso de recolección de datos y en su interpretación. La subjetividad del investigador es parte del proceso de investigación, este se encuentra inmerso e involucrado en la realidad que observa.

Por ello, se trata más bien de un participante que de un observador objetivo (Capra, 1975), está involucrado con la población investigada (García de Ceretto y Giacobbe, 2019) y se establece una relación íntima entre el investigador y aquello que estudia (Denzin y Lincoln, 2012). En este sentido, adherimos a lo que propone Perlo (2019) cuando señala que “ya no se trata de aproximarnos a la realidad, pues no hay separación entre el observador y lo observado, definitivamente estamos inmersos en ella, la conformamos” (p. 210). Consideramos importante reconocer, como señalan Strauss y Corbin (2002), “que la subjetividad es un hecho y que los investigadores deben tomar medidas apropiadas para minimizar su intromisión en el análisis” (p. 48). Más adelante, en el apartado 5.5 de este capítulo, se describen los procedimientos implementados para resguardarnos de posibles sesgos.

Otro aspecto que nos marca el lugar ocupado como investigadores es aquello que Eisner (1998) denomina el *yo como instrumento*. Se trata de una expresión que destaca la importancia que tiene quien investiga al momento de recoger los datos, percibir y otorgar sentido a aquello que observa. Para Simons (2011) el investigador es el principal instrumento de recogida de datos, es quien observa, entrevista a las personas del campo e interactúa con ellas. Aquí se entrelazan la sensibilidad del investigador, la estructura de referencia e intenciones con las que vaya a realizar sus observaciones en el campo: “sin la

sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad” (Eisner, 1998, p. 51).

Este lugar dado al investigador también se traslada al análisis de los datos en la investigación cualitativa. En la medida que va observando el campo, va interpretando. No hay una clara frontera entre la recolección y el análisis de los datos, este último se desarrolla de forma inductiva en la medida que se dialoga con el campo (Gibbs, 2012). Acordamos con Stake (2010) cuando señala que “no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (p. 67). También con McMillan y Schumacher (2005) quienes apuntan que “el análisis de datos es un proceso cíclico que nunca se detiene y que forma parte de todas las fases de la investigación cualitativa” (p. 479).

Por ello, consideramos relevante para el desarrollo de un proceso investigativo ser conscientes y reflexionar acerca del lugar ocupado por el investigador. Este está llamado a reconocer con naturalidad que sus valores, creencias y preferencias están presentes en dicho proceso y afectan sus interpretaciones. Esto permitirá discernir cuándo entorpecen, cuándo constituyen un sesgo o facilitan la comprensión (Simons, 2011). Para esta autora, “nuestra visión del mundo, nuestras preferencias y valores influirán en cómo actuemos; por eso lo mejor es declarar y observar cómo interactúan en y con el caso” (p. 121) y agrega que reconocer esto “es el arte de controlar la subjetividad en la investigación con estudio de caso” (p. 138). A este desafío también nos invita Perlo (2019) quien destaca la inevitabilidad de los supuestos previos, la necesidad de explicitarlos y luego procurar ponerlos en suspenso.

Otro de los rasgos de nuestra investigación es que está enfocada, se ocupa de casos concretos en su particularidad espacio-temporal (Eisner, 1998; Flick, 2012). En nuestro trabajo abordamos la experiencia de dos centros escolares y lo hacemos considerándolos en su propio entorno, sin pretender controlarlos, ni manipularlos. Por ello, nuestra propuesta metodológica tiene un carácter *naturalista*. En este tratamiento de la singularidad, no tenemos pretensiones de generalización de los resultados, sino describir fielmente la particularidad de lo acontecido en las escuelas estudiadas y comprenderlas en profundidad.

En el abordaje de nuestros casos está presente la idea de unidad de lo que estudiamos, es decir, procuramos abordar a los centros, sus actores y prácticas de manera *holística*. No pretendemos fragmentar, sino desplegar una mirada comprensiva de nuestros casos, reconociendo la complejidad que conlleva un estudio de estas características. Si bien en determinados momentos de la reconstrucción de nuestros casos enfatizaremos uno u otro aspecto, esto no significa dejar de lado su relación con los demás. Por ejemplo, el cambio en la propuesta curricular hacia aprendizajes más globalizadores que se impulsó en Pagos del Sur implicó un tratamiento diferente de la evaluación del alumnado y nuevas prácticas pedagógicas. Esto estuvo acompañado de espacios y tiempos dedicados a la formación, nuevas formas de trabajo del profesorado y directivos impulsando y apoyando las nuevas prácticas. Abordar sólo el cambio en la propuesta curricular de forma aislada, sin considerar su entramado con las demás dimensiones, nos conduciría a una fragmentación artificial que afecta la comprensión del conjunto.

Por último, queremos señalar el empleo de diversas y flexibles técnicas para la obtención de datos que nos permitirán observar nuestro objeto estudiado de forma envolvente y complementaria. Nos resulta muy gráfica la idea de “caja de herramientas” que nos propone Perlo (2019) al referirse a las técnicas, procedimientos e instrumentos para el diseño del trabajo de campo. Como consecuencia de esta diversidad de técnicas, esperamos obtener abundantes datos verbales y visuales que serán la base para la interpretación y reconstrucción de los casos de nuestro trabajo (sobre estos aspectos regresaremos más adelante en este capítulo).

A modo de síntesis, en la Tabla 8 retomamos a Latorre et al. (2005) y presentamos los rasgos fundamentales que caracterizan nuestra investigación.

Continuando con la caracterización de nuestra investigación, suscribimos aquello que propone Flick (2012) cuando apunta que no es posible considerar de manera independiente el proceso de investigación del problema de estudio. Aboga por la apertura del método al objeto estudiado. El objeto bajo estudio resulta el factor determinante para escoger el método, este se pone a su servicio. Considerando esto, proponemos un tipo de investigación que guarde consonancia en su concepción, diseño y procedimientos empleados con las características de la realidad estudiada y que nos permita abordar la

naturaleza de nuestro tema de investigación, las preguntas que queremos responder y los objetivos que deseamos alcanzar.

Tabla 8

Rasgos que caracterizan nuestra investigación

<i>Según la finalidad</i>	<i>Investigación básica:</i> buscamos aportar conocimiento acerca del liderazgo de procesos de mejoramiento en diversas dimensiones de la matriz escolar tradicional. Es una investigación no experimental <i>ex post facto</i> .
<i>Según la profundidad u objetivo</i>	<i>Investigación descriptiva:</i> porque nos ocuparemos de describir con intensidad el proceso de mejoramiento escolar y las prácticas de liderazgo. <i>Investigación explicativa:</i> procuraremos ofrecer interpretaciones y comprensiones relacionadas con la dinámica de estas prácticas y las mejoras implementadas.
<i>Según el carácter de la medida</i>	<i>Investigación cualitativa:</i> nos interesa comprender las acciones humanas en el marco del contexto cotidiano y desde la perspectiva de los participantes.
<i>Según el marco en que tiene lugar</i>	<i>De campo o sobre el terreno:</i> se trata de un estudio realizado en el propio campo, en su escenario natural.
<i>Según la concepción del fenómeno educativo</i>	<i>Investigación idiográfica:</i> enfatiza lo particular o individual de los casos estudiados. No buscamos generalizar resultados, sino rescatar la singularidad y proporcionar descripciones densas de lo acontecido.
<i>Según la dimensión temporal</i>	<i>Investigación histórica:</i> se procurará reconstruir el proceso de cambio ocurrido en nuestros casos y ofrecer explicaciones acerca de su desarrollo.
<i>Según la orientación que asume</i>	<i>Investigación orientada al descubrimiento:</i> procuramos generar nuevo conocimiento desde una perspectiva inductiva a partir de interpretar y comprender lo acontecido en las escuelas estudiadas.

Nota. Adaptado de Latorre et al. (2005).

Encontramos en nuestro trabajo un claro alineamiento entre el tema de nuestra investigación (las prácticas de liderazgo y mejoras significativas) y las características de la perspectiva metodológica que proponemos. Entendemos que el diseño metodológico que se propone en estas páginas responde a las características de la investigación que buscamos desarrollar: una mirada comprehensiva del problema estudiado (el liderazgo de procesos de mejora), en su propio contexto (centros escolares que impulsaron mejoras), desde la mirada de sus propios protagonistas (profesorado, directivos, inspección educativa) y

buscando ofrecer descripciones desde diversas dimensiones que se van entrelazando. Una investigación enraizada fundamentalmente desde una perspectiva cualitativa nos proporciona el enfoque y las herramientas metodológicas para tales fines.

5.1.2. El estudio de casos como opción metodológica

Una vez caracterizada la investigación y habiendo ofrecido una concepción desde la cual nos posicionamos, se nos plantea la cuestión acerca del método empleado para abordar nuestro objeto. Este debe estar en consonancia tanto con las finalidades de nuestro trabajo como con la perspectiva asumida como investigador. Por ello, en este apartado nos adentraremos en el método elegido y de qué manera consideramos que permitió aproximarnos a nuestros objetivos.

Al iniciar este capítulo señalábamos la curiosidad que nos despertó encontramos con escuelas de nivel secundario que, desde una primera aproximación, entendíamos que habían emprendido cambios significativos en diversas dimensiones del formato tradicional que caracteriza a dicho nivel. ¿Qué habían hecho? Esta era una pregunta que se nos abría ante nosotros. Sin embargo, consideramos que, más importante que el *qué* era la cuestión acerca de *cómo* y *por qué* lo habían hecho. Considerar sólo el *qué* podía conducirnos a respuestas circunstanciales y emergente frente a demandas puntuales que, con el transcurrir del tiempo y frente a entornos volátiles e inciertos, quedarán desfasadas. En cambio, abordar el *cómo* y el *por qué* nos ofrecía aportes más potentes con la posibilidad de hallar comprensiones que se extendieran más allá de determinadas respuestas coyunturales.

Esta opción nos condujo a considerar las prácticas de liderazgo que habían impulsado y sostenido los procesos emprendidos y a la actuación de sus protagonistas. Una comprensión con cierta profundidad de estas prácticas requería un acercamiento al propio terreno de los centros con el ánimo de recuperar su experiencia. En este sentido, el estudio de casos nos ofrece esta posibilidad de inmersión intensiva para conocer en profundidad toda la riqueza del proceso emprendido por estas escuelas. Entendemos el estudio de casos como aquel que nos permite acercarnos a la singularidad y a la complejidad de un sistema integrado con fronteras más o menos claras. Este estudio se realiza en su propio contexto

de manera inductiva y con la finalidad puesta en interpretar, comprender en profundidad y ofrecer descripciones ricas respecto de su funcionamiento (Bassey, 2012; Coller, 2000; García de Ceretto y Giacobbe, 2019; Latorre et al., 2005; Simons, 2011; Stake, 2010; Yin, 2014).

Plantear este trabajo como un estudio de casos nos permitió investigar de forma exhaustiva y comprender cómo el liderazgo escolar ha posibilitado y conducido el proceso de mejoramiento llevado adelante en los dos centros de nivel secundario que integran esta tesis. Esto será realizado en el marco de su entorno natural y desde la percepción de sus propios protagonistas (profesorado, directivos, inspección educativa) para rescatar sus vivencias y valoraciones durante este proceso. Entendemos que se trata de experiencias excepcionales, significativas y relevantes dada la persistencia demostrada por el nivel secundario en perseverar en sus coordenadas tradicionales, de acuerdo con lo tratado en nuestro marco teórico. Por ello, al tomar contacto con escuelas que decidieron emprender el camino de la mejora en diversas dimensiones de la matriz escolar tradicional, estamos frente a un recurso valioso para el investigador, experiencias ricas de la cual vale la pena aprender y rescatar comprensiones de su trayectoria. Procuramos, de esta manera, dar respuesta a lo que propone Coller (2000) en cuanto a la necesidad de justificar la elección del caso como un primer paso para el desarrollo de la investigación.

En cuanto al tipo de estudio de casos que planteamos, nuestro trabajo se inscribe en un estudio *instrumental y colectivo* (Stake, 2010). *Instrumental* porque los casos seleccionados buscan comprender un fenómeno más amplio. No se trata de estudiar los casos por su valor intrínseco, sino que constituyen un medio por el cual buscamos aportar alguna luz para la comprensión de procesos de mejora significativas y multidimensionales en la escuela secundaria argentina. Esto lo haremos a partir de considerar la experiencia de dos centros. Por ello, se trata de un *estudio de caso colectivo* o *estudio de caso múltiple*. Para Stake (2013), un estudio colectivo “se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos” (p. 161). Esto no lo haremos con el ánimo puesto en realizar un análisis comparativo, sino con el fin de trazar posibles patrones del recorrido e interpretaciones que se vean enriquecidas a partir del abordaje de dos experiencias que presentan similitudes. Como hemos mencionado, nuestro ánimo no está puesto en la representatividad estadística de las conclusiones a las que arribemos, pero sí pueden contribuir para alcanzar una

representación analítica. Los casos nos permitirán realizar generalizaciones analíticas que no van dirigidas a una población y universo, sino a una teoría que se quiere enriquecer a partir de la investigación (Coller, 2000).

Ampliando la caracterización de nuestro trabajo, recurrimos a los criterios que propone Coller (2000). De acuerdo con este autor nuestro trabajo presenta los siguientes rasgos: el objeto de estudio es un proceso que se desarrolló en el pasado (histórico), se trata de casos ejemplares que presentan características excepcionales con relación al entorno (marcan un contraste con la matriz tradicional del nivel secundario), le daremos un uso analítico y, como adelantamos, es un estudio de dos experiencias similares (caso múltiple paralelo). En la Tabla 9 presentamos una síntesis de los elementos que caracterizan nuestro estudio de casos.

Tabla 9

Caracterización de nuestro estudio de casos

<i>Según los que se estudia</i>	Un <i>proceso</i> de mejoramiento escolar en dos escuelas de nivel secundario de Argentina.
<i>Según el alcance del caso</i>	<i>Caso genérico o instrumental</i> : por su intermedio buscamos ilustrar el aporte del liderazgo en la mejora de la escuela.
<i>Según la naturaleza del caso</i>	<i>Caso ejemplar</i> : los casos abordados resultan ilustrativos de prácticas de liderazgo desplegadas para llevar a cabo cambios en la escuela. <i>Caso excepcional</i> : puesto que representan una rareza en la configuración tradicional de la escuela secundaria. Resultan casos atípicos respecto de lo considerado como habitual o normal en la organización y dinámica de la escuela secundaria.
<i>Según el tipo de acontecimiento</i>	<i>Caso histórico</i> : buscamos reconstruir una experiencia que tiene sus raíces en un pasado reciente.
<i>Según el uso del caso</i>	<i>Caso analítico</i> : tratamos no sólo identificar y describir lo sucedido, sino también interpretar y encontrar relaciones y explicaciones causales en las experiencias estudiadas.
<i>Según el número de casos</i>	<i>Caso múltiple paralelo</i> : abordaremos dos experiencias que guardan cierta similitud y funcionan bajo circunstancias parecidas.

Nota. Adaptado de Coller (2000).

Con esta caracterización de nuestra investigación, en el siguiente apartado presentaremos los dos centros escolares que integran esta tesis procurando destacar sus rasgos más relevantes a los efectos de nuestro trabajo. Más adelante, nos ocuparemos de presentar las diferentes técnicas para la obtención de información que desplegamos para llegar a conocer la experiencia de estos centros.

5.2. El contexto de la investigación

Aproximarnos al contexto de la investigación implica acercarnos a la particularidad de las escuelas que integran esta tesis para conocer sus rasgos más relevantes. Entendemos que esto servirá al lector para situarse y tomar dimensión de los tipos de centro que estamos abordando. Este será el propósito de este apartado. Sin embargo, antes de considerar cada uno de los casos que componen esta investigación, resulta oportuno caracterizar sintéticamente el nivel educativo en el que se encuentran estas escuelas.

5.2.1. Caracterización de la educación secundaria argentina

Los centros donde se llevó a cabo la investigación se encuentran situados en la República Argentina. Específicamente, en la provincia de Santa Fe. La educación en Argentina es de carácter federal y, tanto el gobierno nacional como las 24 jurisdicciones (23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), tienen responsabilidades compartidas en la planificación, organización, supervisión y financiamiento del sistema educativo. Esto significa que cada jurisdicción tiene la posibilidad de establecer sus propias normativas en materia educativa basadas en los lineamientos nacionales. La estructura y organización del sistema educativo en Argentina está establecida mediante la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006. Esta consagra que la educación es una prioridad nacional y una política de Estado, estableciendo una estructura de cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

Un aspecto importante que introduce esta ley es la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del ciclo secundario (cuya duración puede ser de 5 o 6

años dependiendo de la jurisdicción). Esta ampliación de la obligatoriedad representa un desafío para el nivel en el sentido de asegurar trayectorias completas para quienes lo transitan, especialmente en el marco de organizaciones escolares tradicionalmente conservadoras que terminan expulsando parte de su matrícula (Nobile, 2016; Tiramonti, 2022).

En el caso de la provincia de Santa Fe, el nivel secundario tiene una duración de 5 años, los 2 primeros corresponden al ciclo básico y los siguientes 3 al ciclo orientado (Tabla 10). Como en otras jurisdicciones, en esta provincia encontramos centros escolares de gestión estatal y de gestión privada. Estos últimos pueden o no recibir aporte estatal.

Tabla 10

Educación obligatoria en la Provincia de Santa Fe

<i>Nivel Educativo</i>	<i>Años</i>
Educación Inicial	45 días a 5 años (4 y 5 años obligatorio)
Educación Primaria	7 años de duración
Educación Secundaria	Dos trayectos posibles: a) Secundaria Orientada (5 años): 2 años Ciclo Básico + 3 años Ciclo Orientado b) Secundaria Técnico-Profesional (6 años): 2 años Ciclo Básico + 4 años modalidad Técnico Profesional

En cuanto al profesorado del nivel secundario es importante mencionar el sistema de contratación de docentes tanto en escuelas de gestión estatal como de gestión privada. En la provincia de Santa Fe, la pertenencia del profesorado al centro está limitada mayormente a las horas cátedras de la unidad curricular a su cargo y definidas estas por el diseño curricular jurisdiccional.

El resultado de esta forma de organización promueve el pluriempleo en el profesorado, docentes que se ven obligados a trabajar en diferentes centros hasta alcanzar un número de horas equivalente a la jornada completa, puesto que no siempre es posible concentrar todo en una sola escuela. El fenómeno emergente de esta situación es popularmente conocido como *profesor taxi*. Esta configuración organizativa del trabajo docente en el nivel secundario promueve que el profesorado vaya movilizándose de una escuela a la otra,

dispersando sus esfuerzos, sin arraigo institucional y con pocas posibilidades de compromiso y pertenencia con un proyecto educativo de centro (Aguerrondo y Tiramoni, 2016; Mezzadra y Veleda, 2014; Terigi, 2008).

Este aspecto no podemos soslayarlo puesto que se trata de una característica de la organización del profesorado del nivel secundario que los equipos directivos deben considerar al momento de planificar el trabajo en sus centros. Más adelante veremos que los equipos directivos de los casos que integran este estudio han ensayado diferentes alternativas para sobrellevar esta situación.

5.2.2. La selección de los casos

Habiendo planteado este marco, consideramos conveniente referirnos a la manera en que fueron seleccionados los casos. ¿Por qué estas escuelas y no otras? En primer lugar, porque, en términos de los objetivos de esta investigación, las iniciativas impulsadas por ambos centros resultan relevantes de estudiar y pertinentes a nuestra finalidad. En segundo término, la selección de los casos respondió más a una razón de oportunidad, dado el conocimiento, casi de primera mano, que teníamos de las escuelas y su experiencia.

Al respecto, cabe señalar que, al momento de surgir las primeras ideas que ahora integran este estudio, este investigador se desempeñaba como miembro del cuerpo de Supervisores del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. En dicho ámbito, resultaba habitual y frecuente dialogar entre colegas respecto de las actividades llevadas adelante por diferentes centros. Además, era una práctica común realizar visitas conjuntas entre dos o más Supervisores para poder tener perspectivas complementarias cuando las escuelas implementaban iniciativas novedosas. Fue en el marco de esos diálogos y visitas que tuvimos la oportunidad de familiarizarnos con el camino iniciado por estas escuelas, lo que nos resultaba una tentadora invitación para conocerlas más de cerca.

Con el tiempo, esto fue ampliándose a conversaciones informales mantenidas con directivos de ambos centros¹³, la lectura de material publicado en medios de comunicación y

¹³ No podemos dejar de mencionar que el director de Pagos del Sur en una de nuestras primeras conversaciones comenta que había tomado como inspiración para la mejora el proyecto de un grupo de escuelas de

la asistencia a congresos donde se exponían estas experiencias. Finalmente, una caracterización inicial¹⁴ de ambas escuelas hecha al momento de elaborar la propuesta inicial de esta tesis, sumado a la revisión de la literatura en temas como la gramática tradicional del nivel secundario y el liderazgo escolar, nos terminó de definir que nos encontrábamos frente a casos que habían impulsado mejoras que, a priori, resultaban interesantes de estudiar. Un aspecto no menor que favoreció la concreción de este trabajo fue la apertura y predisposición demostrada por ambos centros, desde los primeros contactos, para facilitar el acceso al campo y la recolección de datos. Esto también resultó un factor que no podemos soslayar al momento de la selección de los casos.

La posibilidad que tuvimos de aproximarnos a los casos, conocer sobre su experiencia y las mejoras implementadas terminó de definir nuestro tema de investigación. Las preguntas de investigación y los objetivos, si bien estaban presentes en nuestras indagación y cavilaciones preliminares, terminaron de configurarse a partir de conocer la experiencia de estas escuelas. Por lo tanto, la selección de los casos se sustentó en dos pilares:

- Un conocimiento preliminar de las mejoras que se extendían al uso de tiempos y espacios escolares, al tratamiento del currículum, al rol asumido por el profesorado y a las formas de evaluación de los aprendizajes.
- Accesibilidad al campo: que nos facilitaba entrevistar a directivos, integrantes del profesorado e inspección educativa, realizar observaciones en los centros y acceder a documentos institucionales.

Con esto buscamos dar respuesta a criterios que menciona Stake (2010) al momento de elegir los casos: escoger aquellos que conduzcan a las mejores interpretaciones de acuerdo con los objetivos, aquellos en sean fáciles de abordar, que reciban con “buenos ojos” el tema de la investigación y donde se cuente con personas claves dispuestas a dar su opinión. Por último, adherimos y hacemos propio lo expresado por Bellei et al. (2014)

Cataluña: el proyecto Horitzó 2020 de Jesuïtes Educació. Justamente por ese entonces, nos encontrábamos revisando material en línea publicado por estos centros. Esta coincidencia aumentó nuestra curiosidad por conocer cómo la experiencia de estas escuelas podía desarrollarse en un centro de nivel secundario de Argentina.

¹⁴ En la caracterización inicial participaron directivos de ambos centros y la Inspectora de Educación. Fue elaborada a partir de un cuestionario enviado por correo electrónico (anexos 1, 2 y 3).

cuando señalan que “sabemos muy poco sobre cómo lo han hecho las escuelas que han logrado desarrollar procesos sostenibles de mejoramiento escolar, aumentando así su efectividad. Y para aprenderlo, fuimos a la escuela” (p. 9). Luego, agregan que las escuelas que han logrado trayectorias de mejora sostenida: “son un recurso preciado para el sistema escolar, por eso es un desafío tanto apoyarlas como aprender de ellas, de manera de continuar haciendo sustentables sus logros [...]. Esto lo aprendimos en la escuela” (p. 14). Estas palabras, junto con las citas que integran el epígrafe de este capítulo, sintetizan muy bien nuestra postura y aspiración con este trabajo.

Una vez expuestos los criterios para la selección de los casos, ofreceremos en las siguientes páginas una caracterización de Pagos del Sur y la Escuela del Parque¹⁵, los dos centros que integran nuestro estudio.

5.2.3. El caso de Pagos del Sur

Pagos del Sur es un centro de nivel secundario situado en una localidad que se encuentra en el límite sur de la Provincia de Santa Fe y a pocos kilómetros de la ciudad de Rosario. Se ubica en una zona en la que predomina la actividad agropecuaria. Fue fundado en el año 1955 por iniciativa de un grupo de familias preocupadas por la continuidad de los estudios de nivel secundario de los jóvenes de la comunidad. Comienza sus actividades en el año 1956 y su primera promoción egresó en 1960. En el año 1986 amplía su oferta educativa incorporando la formación profesional para egresados del nivel secundario.

Se trata de una escuela de gestión privada y laica, única oferta de nivel secundario común de la localidad y a la que concurren la mayoría de quienes egresan de las escuelas primarias de la localidad. Esto hace que Pagos del Sur se constituya en una institución profundamente arraigada y referente para su comunidad. Su alumnado está integrado por hijas e hijos de productores agropecuarios y trabajadores rurales pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos. En cuanto a la organización interna, al momento del relevamiento de datos estaba compuesta de la siguiente manera: un director único, 22 docentes y 6

¹⁵ Los nombres reales han sido anonimizados para seguir las orientaciones de confidencialidad de la información.

integrantes del personal de administración y servicios entre secretaría administrativa, biblioteca, preceptoría y portería.

Los estudios que ofrece se especializan en Economía y Administración de acuerdo con el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe (Resolución Ministerial N° 2630/14). La Tabla 11 resume los datos básicos de Pagos del Sur.

Tabla 11

Pagos del Sur. Datos básicos nivel secundario. Curso 2022

Año de fundación	1956
Tipo de centro	Privado con aporte estatal
Ubicación	Urbana
Alumnado	190
Cantidad divisiones	5
Profesorado	22
Antigüedad profesorado	9,5 años promedio
PAS	6
Equipo directivo	Director único
Orientación	Economía y Administración

Bajo una primera mirada, podríamos concluir, equivocadamente, que se trata de un centro escolar de pequeño porte. Sin embargo, si miramos más detenidamente y conocemos su historia reciente, nos encontramos con una escuela que tiene grandes aspiraciones: se ha propuesto modificar el formato tradicional del nivel secundario, nada más ni nada menos. Más adelante, intentaremos reconstruir el proceso que llevó a esta escuela a caminar por los límites de ese formato, a aventurarse más allá de ellos y continuar explorando nuevos horizontes.

5.2.4. El caso de la Escuela del Parque

Ubicada en un punto céntrico de la ciudad de Rosario, muy próxima a uno de los espacios verdes más concurridos de esta ciudad, encontramos a la Escuela del Parque, un centro que alberga en sus aulas a más de 1500 estudiantes y donde se desempeñan 120 docentes.

Sin embargo, no siempre tuvo este porte. Inicia su obra educativa en el año 1992 con pequeñas instalaciones, pero con el impulso y la motivación que dan los grandes sueños. Comienza con el nivel infantil y con el paso de los años fue ampliándose hasta abarcar todos los niveles del sistema educativo de la Provincia de Santa Fe.

Se trata de un centro escolar de gestión privada y confesional cuyo propósito es brindar una educación de calidad para estudiantes de todos los estratos sociales, pero especialmente para aquellas familias con menor nivel socioeconómico y bajo capital cultural. Busca asegurar la inclusión, permanencia y promoción de todo su alumnado, especialmente de aquellos provenientes de sectores sociales desfavorecidos. Más allá de su ubicación céntrica, el alumnado de esta escuela proviene de diferentes barrios de Rosario y localidades vecinas.

Como hemos mencionado, este centro desarrolla su actividad a lo largo de todos los niveles: educación infantil, nivel primario, secundario y nivel superior. Para este trabajo haremos foco en el nivel secundario. Este nivel comienza a funcionar en el año 1994 con una sola sección conformada por 29 estudiantes. Desde ese momento, su crecimiento fue ininterrumpido. A casi 30 años del inicio de sus actividades, transitan diariamente por sus aulas más de 350 estudiantes lo que ha obligado a ampliar sus instalaciones, muestra de ellos es la inauguración en 2022 de un nuevo edificio.

El nivel secundario de la Escuela del Parque se organiza de la siguiente manera: un equipo de dirección conformado por una directora y vicedirectora, 26 docentes y 4 integrantes del personal de administración y servicios entre secretaría administrativa, preceptoría y portería. El profesorado de este centro se caracteriza por su adhesión a los valores de la comunidad confesional a la que pertenece la Escuela del Parque. Además, en muchos casos, estos han desarrollado toda su carrera docente, o gran parte de ella, en esta escuela (la antigüedad promedio es de casi 14 años). Esto nos habla de una estabilidad y un indicio respecto del sentido de identificación con el proyecto educativo.

La Escuela del Parque ofrece una única orientación en el nivel secundario, sus estudiantes egresan con el título de Bachiller con orientación en Informática de acuerdo con el Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe (Resolución Ministerial N° 2630/2014). La Tabla 12 sintetiza los datos básicos de este centro escolar.

Tabla 12*Escuela del Parque. Datos básicos nivel secundario. Curso 2022*

Año de fundación	1992
Tipo de centro	Privado con aporte estatal
Ubicación	Urbana
Alumnado	365
Cantidad de divisiones	10
Profesorado	26
Antigüedad profesorado	13,8 años promedio
PAS	4
Equipo directivo	Directora y vicedirectora
Orientación	Informática

El año 2014 va a marcar un momento decisivo, un punto de inflexión en la historia de la Escuela del Parque. En febrero de dicho año, una fecha muy recordada por sus integrantes y en el marco de una reunión del profesorado de todos los niveles, la fundadora manifiesta de forma muy clara y contundente su intención de iniciar un amplio y profundo cambio en toda la escuela. Un cambio que represente una ruptura con el modelo escolar tradicional y se convierta en una “punta de lanza para influenciar y transformar el sistema educativo actual” (Proyecto Educativo Institucional, p. 26). Partiendo de este punto, en el próximo capítulo desarrollaremos el caso de esta escuela, una escuela que *funciona en gerundio*, empleando palabras de una docente. Una historia de cambio y mejora que todavía se está escribiendo.

5.3. Fases del estudio y técnicas de recolección de datos

Habiendo presentado el contexto en el que tuvo lugar nuestra investigación, nos proponemos ahora presentar sus diferentes momentos y los pasos que estructuraron este estudio. Identificamos los siguientes: una primera fase exploratoria o de aproximación al campo, otra relacionada con la negociación del acceso al escenario de la investigación y la integración de la muestra de participantes a entrevistar para luego dar precisiones con

relación al proceso de recolección de datos y las técnicas utilizadas. Dejaremos para el siguiente apartado (5.4) los procedimientos empleados para el análisis de la información obtenida. Finalmente, concluiremos exponiendo las diferentes estrategias desplegadas para dar validez a nuestra investigación (5.5).

En la Tabla 13 se presentan las diferentes fases del trabajo de campo y una sucinta descripción de las actividades realizadas. Más adelante ampliamos y detallamos la información con relación a las fases de recolección de los datos y análisis e interpretación (Tabla 18 y Tabla 21, respectivamente).

Tabla 13

Fases del trabajo de campo y actividades

<i>Fases</i>	<i>Actividades realizadas</i>
<i>Aproximación al escenario de la investigación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas preliminares con integrantes de los equipos directivos e inspectora de educación • Recolección de datos preliminares
<i>Negociación de acceso al campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación formal de la investigación, sus objetivos y procedimientos • Acuerdos y compromisos de acceso al campo
<i>Recolección de datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolección de documentación • Realización de entrevistas a integrantes de la dirección de los centros, a una muestra del profesorado e inspectora de educación • Visita a los centros y observación de las reuniones del claustro docente • Realización de grupos de discusión con integrantes del profesorado
<i>Análisis e interpretación de los datos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis durante el trabajo de campo • Codificación inicial y depuración de códigos • Identificación de categorías y relaciones entre categorías. • Elaboración de metacategorías • Reconstrucción de los casos

Cabe aclarar que, si bien se identifican fases claramente diferenciadas, en la práctica de la investigación cualitativa estas no tienen un inicio y un final claramente delimitado, ni se suceden de forma lineal. Destacamos el carácter flexible y abierto del diseño cualitativo sin que esto signifique asistematicidad o falta de rigurosidad. Esto lo mencionamos especialmente con referencia a las etapas de recolección y análisis de la información. Antes mencionamos que no existe una frontera clara entre la recolección y el análisis. No obstante presentarse de forma separada, no puede ignorarse que, al momento de recoger datos, paralelamente ya comienza su análisis y que este puede llegar a mostrarnos caminos inexplorados a medida que vamos avanzando (Gibbs, 2012). De esta manera, las fases interactúan entre sí, pero siempre en un camino hacia adelante procurando dar respuesta a los objetivos de la investigación (Latorre et al., 2005; Sandín, 2003).

5.3.1. Aproximación al escenario de la investigación y negociación del acceso al campo

En el apartado 5.2.2 mencionamos que las iniciativas llevadas adelante por la Escuela del Parque y Pagos del Sur resultaron llamativas para este investigador. También aludimos de qué manera pudimos conocer acerca de su experiencia. Retomando este punto, podemos decir que estos primeros contactos constituyeron una fase preliminar, informal y progresiva que permitió acercarnos a la experiencia de estos centros y su significatividad a los efectos de nuestro estudio. Esto se complementó con muchas conversaciones con el director de Pagos del Sur y con el equipo directivo del nivel primario y secundario de la Escuela del Parque en la que pudimos conocer con más profundidad las iniciativas que estaban impulsando. En cierta manera, podemos decir que esta tesis nace, toma impulso y comienza a “escribirse” en el marco de dichas conversaciones entabladas desde mediados del año 2015.

Otra instancia que nos llevó a profundizar en el conocimiento de estas escuelas la constituyó la difusión tanto en medios de comunicación masiva, como especializados que tuvo Pagos del Sur. Además, no podemos dejar de mencionar nuestra asistencia a la presentación de la experiencia de este centro organizada por la Inspección Educativa de Nivel Secundario y realizada para todas las escuelas secundarias privadas del sur de la Provincia

de Santa Fe. Por último, ambos centros participaron en encuentros de formación a estudiantes de profesorado, encuentros que también tuvimos la posibilidad de presenciar.

Finalmente, este cuadro preliminar se termina de configurar a partir de cuatro entrevistas. En primer lugar, las realizadas por correo electrónico a directivos de ambos centros a fin de caracterizar sus escuelas y los cambios que habían implementado. Además, nos sirvió como técnica para la recopilación de los primeros datos para este trabajo. En segundo término, las mantenidas con la Inspectora de Educación (entrevista hecha por correo electrónico y complementada por otra de forma telefónica) quien nos terminó de confirmar el valor de las iniciativas de mejora emprendidas por ambos centros¹⁶.

De esta manera, fuimos recopilando datos y conformando un trabajo de campo preliminar que nos ofrecía los primeros indicios de qué había tenido lugar en estas escuelas. Como fruto de esta etapa, terminó de definirse nuestro interés por estudiar el liderazgo de los procesos de mejora emprendidos por estos dos centros. La experiencia de estas escuelas bien podía aunarse con nuestro interés por comprender de qué manera el liderazgo puede contribuir a la mejora de la escuela secundaria.

En el contexto de estas entrevistas iniciales percibimos en todo momento una buena predisposición y apertura de los equipos directivos de ambos centros para compartir su experiencia. Esto nos anticipaba que nuestra propuesta de estudio tenía muy buenas chances de ser bien recibida y prosperar, nos daba también seguridad para emprender la siguiente fase: la negociamos de nuestro acceso al campo.

La relación con los casos y sus protagonistas continuó construyéndose de forma progresiva e interactiva, característica que destaca Latorre et al. (2005) del proceso de investigación cualitativa. Como arriba mencionamos, la buena predisposición demostrada por los equipos directivos de ambos centros contribuyó a facilitar el ingreso al campo y anticipaba un *desembarco* que no fuera considerado como una intromisión a su tarea. Por ello, debemos destacar que la negociación resultó sencilla y la apertura que mencionamos

¹⁶ Ambos centros estaban comprendidos en el marco de la jurisdicción de la misma Inspectora. Entendemos que esto constituye un dato en sí mismo que nos invita a reflexionar acerca del rol de la inspección en los procesos de mejora escolar. Además, nos plantea una posible línea futura para esta investigación: desplazarnos un escalón hacia arriba en el sistema educativo e indagar acerca de cómo la inspección escolar puede contribuir (o constreñir) a la mejora de la escuela y la difusión de dichas experiencias entre los centros.

antes se reafirmó nuevamente en esta fase del estudio, no sólo en directivos, sino también en el profesorado de ambas escuelas. Considerando que en el enfoque cualitativo el análisis ocurre en paralelo a la recolección de la información, esta apertura ya nos daba un indicio del clima que encontraríamos al arribar a los centros.

Esta etapa incluyó la presentación formal de nuestra investigación ante directivos y, en algunos casos, con docentes participantes del estudio. En estos encuentros pudimos explicar los objetivos del estudio, los procedimientos para la recolección de datos y documentación requerida. Vale mencionar que, en el caso de la Escuela del Parque, la negociación se extendió más allá de lo inicialmente acordado debido al cambio inesperado en la dirección del centro ocurrida a mediados de 2020. Por ello, a la negociación inicial se realizó un segundo proceso con el equipo directivo recientemente designado. Esta re-negociación no significó cambio alguno en el vínculo con el campo.

En esta etapa, acordamos tener acceso a documentos institucionales, realizar observaciones en los propios centros y contar con los datos de los equipos docentes de ambas escuelas. Esto último nos permitió la constitución de la muestra de docentes a entrevistar y la conformación de los grupos de discusión. También se negociaron cuestiones relativas a la confidencialidad en el tratamiento de los datos aportados, así como nuestro compromiso de compartir con los centros y su profesorado las conclusiones de nuestro trabajo.

5.3.2. Descripción de la muestra de participantes

En cuanto a la muestra de participantes a entrevistar y los criterios para su integración, realizamos entrevistas a miembros de la dirección de ambos centros, integrantes del profesorado e inspección educativa. Con relación a la participación de directivos y supervisión educativa, desde el punto de vista del muestreo esto no nos planteó mayores dificultades. Sí representó un desafío la composición de la muestra de docentes a entrevistar. Este desafío quedó planteado en los siguientes términos: ¿quiénes estarían en mejores condiciones para ofrecernos información a la luz de nuestros objetivos?, ¿quiénes vivenciaron o se vieron más afectados por el proceso de mejora?

Por ello, en el caso del profesorado a entrevistar optamos por un muestreo no probabilístico intencional. La selección de participantes se realizó, siguiendo a Latorre et al. (2005), en función de la “*rica información*”¹⁷ que aportan para el estudio y no por criterios externos, como por selección aleatoria. Un buen participante o informante es una persona que tiene el conocimiento y experiencia que el investigador precisa” (pp. 210-211). Buscábamos, en palabras de Stake (2010), a “alguien que sabe mucho sobre el caso y tiene ganas de hablar” (p. 65). Por lo tanto, se trató de una selección que obedecía a criterios que fueran funcionales a la luz de los objetivos de la investigación. La muestra resultante no estaba basada en la búsqueda de representatividad estadística (Flick, 2012; Valles, 2014), sino en maximizar nuestras oportunidades para el aprendizaje y la comprensión de los casos. En este sentido, el profesorado a entrevistar debía reunir los siguientes criterios:

- Mayor antigüedad en el centro y permanencia durante el proceso de mejora
- Que concentraran mayor número de horas cátedra en la escuela¹⁸
- Que impartieran docencia en diferentes cursos del nivel secundario
- Que pertenecieran a unidades curriculares de diferentes campos del saber para aportar diversidad de perspectivas

Los criterios mencionados buscaban “hallar” a miembros del profesorado de cada centro con mayor “presencia” durante el proceso de cambio y que hayan sido alcanzados en mayor medida en la modificación de sus prácticas. Debemos mencionar que esta lista fue ampliándose con el avance del proceso de entrevistas. Inicialmente delimitada en cinco docentes por centros (como un punto de partida), la muestra fue ampliándose hasta llegar a entrevistar a ocho docentes. Esto a partir de considerar emergentes y la sensibilidad ganada por el investigador con el campo, sensibilidad adquirida durante las primeras entrevistas y que nos señalaba la necesidad de ampliar la muestra inicial hasta alcanzar la

¹⁷ Cursiva en el original.

¹⁸ Como mencionamos antes, la organización del trabajo docente en centros de nivel secundario de la Provincia de Santa Fe es, mayormente, de acuerdo con las horas cátedra de la unidad curricular a su cargo, no por cargo dentro de la escuela.

saturación. En la Tabla 14 presentamos cómo quedó finalmente conformada la muestra de docentes a entrevistar en ambos centros.

Tabla 14

Entrevistas: composición de la muestra por casos¹⁹

<i>Casos</i>	<i>Entrevistado/a</i>	<i>Cursos que dicta</i>	<i>Horas cátedra a cargo</i>	<i>Antigüedad en la escuela (años)</i>
<i>Pagos del Sur</i>	Director	-	-	10
	C1EP1	4	31	17
	C1EP2	5	24	33
	C1EP3	3	15	10
	C1EP4	5	20	15
	C1EP5	2	17	11
	C1EP6	4	19	8
	C1EP7	4	14	15
	C1EP8	4	14	11
<i>Escuela del Parque</i>	Directora	-	-	1 dirección 12 vicedirección
	C2EP1	4	20	18
	C2EP2	5	18	21
	C2EP3	3	22	17
	C2EP4	5	18	28
	C2EP5	5	20	13
	C2EP6	5	18	22
	C2EP7	5	20	11
	C2EP8	4	24	28

En cuanto a los grupos de discusión, tuvimos la oportunidad de desarrollar dos en el marco de la Escuela del Parque²⁰. Para su integración procuramos ampliar las voces hacia otros integrantes del profesorado que no habían participado de las entrevistas. Para ello,

¹⁹ El profesorado participante en el proceso de entrevistas fue identificado con un código alfanumérico. Por ejemplo: C1EP7 es: Caso 1, Entrevista Profesorado N°7. En el caso de los grupos de discusión se optó por un criterio similar. Por ejemplo: C2GD1P1, Caso 2, Grupo de Discusión 1, Profesorado 1.

²⁰ Originalmente habíamos planificados la realización de dos grupos de discusión también en Pagos del Sur. Razones organizativas dificultaron la posibilidad de su concreción.

invitamos a docentes que, a partir de nuestra visita al centro y las conversaciones mantenidas con ellos, consideramos que podían realizar un aporte a la investigación. Otros participantes fueron invitados a partir de referencias que obtuvimos durante las entrevistas (dándose así una suerte de efecto bola de nieve). De esta manera, contamos con la contribución de 15 docentes (10 de los cuales no había sido parte de las entrevistas) que aportaron su perspectiva en el marco del diálogo que se procuró animar. La Tabla 15 presenta sus datos.

Tabla 15

Escuela del Parque: conformación de los grupos de discusión

<i>Grupo de discusión</i>	<i>Participantes</i>	<i>Cursos que dicta</i>	<i>Horas cátedra a cargo</i>	<i>Antigüedad en la escuela (años)</i>
<i>Grupo N° 1</i>	C2GD1P1	2	9	5
	C2GD1P2	3	30	25
	C2GD1P3	4	20	18
	C2GD1P4	2	4	10
	C2GD1P5	2	4	30
	C2GD1P6	5	20	13
	C2GD1P7	5	18	22
<i>Grupo N° 2</i>	C2GD1P1	1	4	18
	C2GD1P2	3	13	10
	C2GD1P3	4	14	27
	C2GD1P4	5	16	6
	C2GD1P5	5	20	22
	C2GD1P6	2	8	19
	C2GD1P7	4	20	18
	C2GD1P8	5	33	10

Al igual que en el caso de las entrevistas, buscamos que los grupos de discusión estuvieran conformados por docentes provenientes de diferentes campos y unidades curriculares. Entendíamos que esto nos ofrecía diversidad de perspectivas con el potencial para enriquecer las interacciones y los aportes a la investigación (por ejemplo, uno de los grupos estaba integrado por docentes provenientes de áreas como educación física, biología,

historia, educación artística, física, química y formación ética). Más adelante retomaremos el empleo de esta técnica en la Escuela del Parque.

5.3.3. La recolección de los datos y sus técnicas

En cuanto al empleo de las diferentes técnicas para la obtención de información, procuramos disponer de ellas de forma tal que nos permitieran configurar una imagen envolvente de los casos estudiados. Para ello, nos servimos de un conjunto de técnicas con la finalidad de emplearlas de forma complementaria. Buscábamos acceder a una variedad de voces, perspectivas y fuentes de información que se entramaran en la reconstrucción de nuestros casos y a la luz de los objetivos de la investigación.

A tales efectos, empleamos las siguientes técnicas: revisión de documentos, entrevistas semiestructuradas, observaciones y grupos de discusión, todas ellas acompañadas de entradas en nuestro diario de investigación. Cada una nos ofrecía una perspectiva de los casos abordados, una faceta que no dejaba de resultar parcial. Sin embargo, su entrelazamiento nos permitía obtener esa imagen comprehensiva que buscábamos y, además, fortalecía la robustez de los datos recogidos.

En la Tabla 16 buscamos integrar los objetivos de la investigación y las dimensiones preliminares de nuestro análisis con las diferentes técnicas de recolección de datos. En la Tabla 17 relacionamos estos mismos objetivos y dimensiones con los diferentes guiones de entrevistas y el guion empleado en los grupos de discusión. Estas tablas nos permiten observar la relación entre objetivos, dimensiones, técnicas de obtención de información y las correspondientes preguntas en cada uno de los guiones empleados: entrevista con directivos (anexo 4), entrevista con el profesorado (anexo 5), entrevista con la Inspectora de Educación (anexo 6) y grupos de discusión (anexo 7).

Tabla 16

Objetivos específicos, dimensiones analizadas y técnicas de obtención de la información

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>¿Qué buscábamos conocer?</i>	<i>Técnicas de obtención de la información</i>
1) Caracterizar los cambios en la matriz escolar tradicional realizados durante los años 2011 y 2019	Matriz escolar tradicional	Identificar y describir la naturaleza de las mejoras introducidas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de documentación • Entrevista a directivos • Entrevista a docentes • Entrevista a la Inspectora de Educación • Grupos de discusión con docentes
	Logros alcanzados	Identificar logros y/o resultados a partir de la introducción de las mejoras	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de documentación • Entrevista a directivos • Entrevista a docentes • Entrevista a la Inspectora de Educación • Grupos de discusión con docentes
	Normativas	Cumplimiento normativo de las mejoras	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a Inspectora de Educación
2) Describir las prácticas de liderazgo desplegadas durante ese período de tiempo	Introducción de las mejoras	Motivaciones que impulsaron las mejoras, los pasos dados y la búsqueda de los consensos internos en el inicio de los cambios	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de documentación • Entrevista a directivos
	Apoyo y formación al profesorado	Formas en que se provocó la revisión de las prácticas del profesorado, apoyo ante dificultades emergentes y formación	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a docentes • Entrevista a la Inspectora de Educación • Grupo de discusión con docentes
3) Identificar posibles vínculos entre las prácticas de liderazgo y los cambios implementados	Estructuras de desarrollo y colaboración para la mejora	Disposición de una organización interna para desarrollar y reflexionar acerca de las mejoras introducidas	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones
	Monitoreo de las mejoras	Procesos para el seguimiento de las mejoras	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de documentación • Entrevista a directivos

Tabla 17

Objetivos específicos, dimensiones analizadas, técnicas de obtención de la información y guiones

Objetivos específicos	Dimensiones	¿Qué buscábamos conocer?	Guion de entrevistas			Guion grupos de discusión
			Directivos	Profesorado	Inspección Escolar	
1) Caracterizar los cambios en la matriz escolar tradicional realizados durante los años 2011 y 2019	Matriz escolar tradicional	Identificar y describir la naturaleza de las mejoras introducidas	1	1	1	1
			2	2		2
	Logros alcanzados	Identificar logros y/o resultados a partir de la introducción de las mejoras	3	3	2	3
			4	4		
			5	5		
			6	6		
Normativas	Cumplimiento normativo de las mejoras			8		
2) Describir las prácticas de liderazgo desplegadas durante ese período de tiempo	Introducción de las mejoras	Motivaciones que impulsaron las mejoras, los pasos dados y la búsqueda de los consensos internos en el inicio de los cambios	5	7		
			6	8		
			7	9		
				10		
3) Identificar posibles vínculos entre las prácticas de liderazgo y los cambios implementados	Apoyo y formación al profesorado	Formas en que se provocó la revisión de las prácticas del profesorado, apoyo ante dificultades emergentes y formación	8	11	5	5
			9			
			10			
	Estructuras de desarrollo y colaboración para la mejora	Disposición de una organización interna para desarrollar y reflexionar acerca de las mejoras introducidas	11	12	7	
				13		
			14	14		
Monitoreo de las mejoras	Procesos para el seguimiento de las mejoras		15			

Cabe mencionar que nuestro plan original de recolección de datos quedó alterado por la pandemia provocada por el virus COVID-2019. El cierre de los centros escolares en la Provincia de Santa Fe ocurrido desde mediados de marzo de 2020 y hasta muy avanzado el año escolar 2021 nos obligó a reconfigurar nuestro diseño primigenio y ajustar los tiempos y la modalidad de implementación de las técnicas empleadas. Considerando esto, el desarrollo de nuestra recogida de datos quedó organizada de la manera en que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 18

Cronograma de recogida de datos

<i>Técnicas de recolección de datos</i>	<i>Período</i>
Recolección y revisión preliminar de documentos	Mayo a julio 2021
Entrevistas semiestructuradas	Septiembre a diciembre 2021
Observaciones	Noviembre y diciembre 2021 Febrero y marzo 2022
Grupos de discusión	Febrero 2022

Presentaremos a continuación las técnicas en el orden en que estas se sucedieron, esta disposición respondió a una lógica de aproximación al campo. Nos interesaba una aproximación gradual a partir de las diferentes técnicas para favorecer un conocimiento espiralado de los casos. En primer término, la revisión documental, seguida de las entrevistas y observaciones, para finalizar con los grupos de discusión. Finalmente, nos referiremos a nuestro diario de investigación y su papel en nuestro estudio.

a) Revisión de documentos

En los centros escolares existe una abundante y fecunda cantidad de datos disponibles en sus documentos. Allí se ponen de manifiesto sus aspiraciones, los temas de interés, registro de las decisiones adoptadas, aspectos de orden administrativos y de organización escolar, normativas de uso interno, resultados logrados, informes oficiales, entre otros. Por ello, la primera de las técnicas empleadas fue la revisión de documentos. Entendíamos

que iniciar con esta técnica nos permitía aproximarnos a los centros estudiados y nos proporcionaba un valioso insumo para el desarrollo y aplicación de las siguientes.

A los efectos de clarificar a qué nos referimos con documentos, adoptamos la concepción de Simons (2011) quien propone emplear la palabra “documento” en un sentido amplio refiriéndose “no sólo a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario” (p. 97).

La revisión documental fue inicialmente concebida como un medio para abordar el primero de los objetivos de la investigación: caracterizar las mejoras en cada uno de los casos. Sin embargo, al avanzar con la revisión constatamos que a través de este proceso también podíamos hacer una primera lectura y aproximarnos a las prácticas de liderazgo desplegadas: declaraciones con relación a la dirección del centro, medios empleados para su comunicación, documentos administrativos que daban cuenta de recursos destinados a la formación y colaboración docente, entre otros.

Como hemos adelantado, el análisis documental no sólo tuvo un valor intrínseco para nuestros objetivos, además sirvió como precursor para la interpretación de los datos obtenidos a partir de las otras técnicas, nos ofrecieron un contexto para su comprensión. Fue así como esta técnica se constituyó en una significativa fuente de información de primer orden para nuestros objetivos (especialmente para el caso de Pagos del Sur, dada la abundante cantidad de documentación disponible). Sin embargo, también contribuyó a corroborar datos obtenidos a partir de las otras técnicas empleadas. De esta manera, ha resultado útil al momento de llevar adelante la triangulación y así darles solidez a los datos recogidos (Coller, 2000; Fitzgerald, 2012).

En cuanto a los tipos de documentos, nos basamos principalmente en documentos ya sea internos o bien externos, tanto de fuentes primarias como secundarias (Fitzgerald, 2012; García de Ceretto y Giacobbe, 2019; McMillan y Schumacher, 2005). Cabe mencionar que, en el caso de Pagos del Sur, hemos tenido la posibilidad de acceder a documentos personales del director como anotaciones respecto de su pensamiento educativo.

La variedad de documentos considerados nos ofreció la oportunidad de observar los casos desde diferentes ángulos y grados de cercanía: desde las definiciones generales de los

proyectos educativos y curriculares, pasando por la mirada de la Inspección y llegando hasta los materiales didácticos empleados en la sala de clases. En este sentido, hacemos propio lo expresado por Stake (2010) cuando señala que: “bastante a menudo, los documentos sirven como sustitutos de registros de actividades que el investigador no puede observar directamente. Algunas veces, estos registros son observadores más expertos que el investigador, naturalmente” (p. 66). Esta afirmación cobra especial fuerza al considerar el caso Pagos del Sur donde por razones de organización algunas de las actividades previstas para la recolección de datos no pudieron ser realizadas (nos referimos a los grupos de discusión).

En la Tabla 19 presentamos una tipología de los diferentes documentos analizados y que nos interesaba indagar en cada uno considerando los objetivos de la investigación.

Tabla 19

Documentos analizados y su relación con la investigación

<i>Tipo de documento</i>	<i>¿Qué observamos en cada documento?</i>
Proyecto educativo y curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Definiciones fundantes del proyecto educativo: visión, misión y valores institucionales • Perfil de estudiante buscado • Perfil del profesorado deseado • Fechas significativas con relación a los cambios • Definiciones con relación al tratamiento dado al currículo, la evaluación, la enseñanza, el trabajo docente, el uso de tiempos y espacios escolares
Actas de reuniones de claustro	<ul style="list-style-type: none"> • Discusiones y decisiones vinculadas a las modificaciones introducidas en el proyecto educativo • Momento en que fueron tomadas las decisiones • Evolución de las mejoras introducidas
Actas de la Inspección de Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios realizados, su inicio y desarrollo • Adecuación de las mejoras a las normas educativas
Informes estadísticos internos	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución de indicadores de trayectoria educativa del alumnado: promoción, abandono, repitencia, sobreedad
Informes de pruebas nacionales de calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de logro alcanzado por el estudiantado y su evolución en las pruebas nacionales de evaluación de la calidad • Comparación con escuelas similares, con la jurisdicción y resultados nacionales
Participación en eventos educativos y publicaciones en medios masivos o especializados	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios emprendidos y dimensiones involucradas

<i>Tipo de documento</i>	<i>¿Qué observamos en cada documento?</i>
Comunicación con la Comunidad Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación de los cambios emprendidos con familias, docentes y comunidad en general • Discurso de integrantes de los equipos directivos u otras autoridades
Documentos internos: organización del centro, consultas a estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios emprendidos y dimensiones involucradas • Opiniones del alumnado
Materiales docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas curriculares y de evaluación
Páginas web o blogs institucionales	<ul style="list-style-type: none"> • Visión, misión y valores institucionales • Perfil de estudiante buscado • Definiciones con relación al tratamiento dado al currículo, la evaluación, la enseñanza, el trabajo docente, el uso de tiempos y espacios escolares • Comunicación de las actividades de la escuela
Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios emprendidos y dimensiones involucradas

En la siguiente tabla, brindamos precisiones acerca del tipo y cantidad de documentos analizados en cada uno de los casos.

Tabla 20

Documentos analizados por centro

<i>Tipo de Documento</i>	<i>Pagos del Sur</i>	<i>Escuela del Parque</i>
Proyecto educativo y curricular	6	7
Actas de reuniones de claustro	27	-
Actas de la Inspección de Educación	1	6
Informes estadísticos internos	4	-
Informes de pruebas nacionales de calidad	2	-
Participación en eventos educativos y publicaciones en medios masivos o especializados	3	1
Comunicación con la comunidad educativa	14	4
Documentos internos: organización del centro, consultas a estudiantes	29	2
Materiales docentes	4	10
Páginas web o blogs institucionales	2	1
Otros	10	4

Un aspecto que no podemos dejar de mencionar es la prolífica y meticulosa documentación que realizó Pagos del Sur de su experiencia de mejora, motivo por el cual tuvimos que realizar una selección criteriosa de los materiales a incluir en este trabajo considerando aquellos que entendimos que más podían aportar a las finalidades de esta investigación.

b) Entrevistas

En una segunda etapa del proceso de recolección de datos, nos propusimos profundizar en el conocimiento de los cambios emprendidos en nuestros casos a partir de acceder a las voces, recoger la experiencia, los sentires, significados y saberes de sus propios protagonistas. Buscamos profundizar en los cambios con los que tomamos contacto en la revisión documental, ahora procurando hacer más foco en las prácticas de liderazgo que los posibilitaron. En este caso, consideramos que una técnica de relevamiento privilegiada para tales fines la constituye las entrevistas individuales semiestructuradas que realizamos a integrantes del profesorado, directivos e Inspectoría de Educación.

Por entrevista vamos a comprender a aquella técnica de investigación cualitativa que “intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (Kvale, 2011, p. 19). A partir de esta técnica queríamos comprender con cierta profundidad de qué manera los participantes habían vivenciado la implementación de las mejoras y el liderazgo del cambio en sus centros, consideramos que allí disponíamos de una rica y potente fuente de información. Buscamos acceder a aquello que no pudimos observar personalmente y que otros lo han observado o lo están observando (Stake, 2010) combinando la mirada de docentes, autoridades de los centros y autoridades ministeriales en esta búsqueda de obtener una mirada envolvente de los casos desde múltiples perspectivas.

En cuanto al tipo de entrevista escogida para nuestro trabajo, optamos por las entrevistas semiestructuradas. Estas nos ofrecían la posibilidad de organizar nuestra indagación a partir de un conjunto de ejes y preguntas diseñadas en función de nuestros objetivos, pero

con la flexibilidad para adecuarlas de acuerdo con el desarrollo de cada una de las entrevistas y a las particularidades de sus participantes (Coleman, 2012; Coller, 2000; Flick, 2012; García de Ceretto y Giacobbe, 2019; Sagastizabal y Perlo, 2002). Entre los aspectos centrales de esta forma de entrevista Kvale (2011) menciona, entre otros, los siguientes: brinda la posibilidad de captar las experiencias y significados del mundo cotidiano de los sujetos desde su perspectiva y en sus propias palabras, procura obtener descripciones que representen la diversidad y variedad de un fenómeno específico y ofrece apertura y sensibilidad a nuevas cuestiones y/o contradicciones no consideradas inicialmente. Con estas consideraciones, avanzamos en la construcción de nuestros guiones de entrevistas.

b1) Los guiones de entrevistas

Como hemos mencionado, la revisión de documentos, los contactos y diálogos preliminares con directivos de los centros y con la Inspección Escolar nos brindaron un contexto desde el cual enfocar la preparación de los guiones. Por otra parte, la revisión bibliográfica nos permitió deducir dimensiones relevantes vinculadas con conceptos nodales de nuestra investigación: matriz escolar tradicional, mejora de la escuela y liderazgo escolar.

Teniendo esto presente, ahora el desafío estaba en proponer preguntas o asuntos de conversación que estuvieran en sintonía con los objetivos de nuestro estudio y que nos permitieran reconstruir el caso de la Escuela del Parque y Pagos del Sur. Para ello, elaboramos tres guiones de entrevistas considerando las orientaciones de autores como Coleman (2012), Flick (2012), García de Ceretto y Giacobbe (2019), Kvale (2011), Olaz (2012), Sagastizabal y Perlo (2002) y Valles (2014). Estos guiones estaban dirigidos a: integrantes del profesorado de los centros, directivos e inspección educativa.

Para la organización de cada uno de estos guiones, que fueron discutidos y validados por expertos, consideramos diferentes secciones de acuerdo con los objetivos y dimensiones de nuestro trabajo. En cuanto al tipo y disposición de las preguntas, las agrupamos de acuerdo con cuestiones introductorias, las relacionadas con el abordaje de los temas principales, su profundización o ampliación. Finalmente, introdujimos preguntas de cierre con el objetivo de cotejar o retomar los puntos previamente abordados. Todos los interrogantes procuramos formularlos de forma llana y directa evitando un lenguaje técnico.

En cuanto a la organización temática y considerando nuestros objetivos, en una primera parte, nos interesaba caracterizar las mejoras desarrolladas en estos centros y resultados alcanzados para luego indagar acerca de cuestiones relacionadas con el liderazgo de dicho proceso. Comprender las motivaciones y oportunidad que impulsaron los cambios, la decisión de iniciarlo, las prácticas que permitieron implementarlo, cómo se sostuvo la mejora a lo largo del tiempo, los obstáculos que se presentaron y cómo fueron sobrellevados, constituyeron dimensiones que procuramos reflejar en la concepción y diseño de nuestros guiones. Para ello, los integrantes de la dirección y el profesorado de cada centro se constituían en testigos privilegiados de dicho proceso y acceder a sus voces y perspectivas representó un aporte significativo para nuestros objetivos. En los anexos 4 y 5 presentamos los guiones de entrevistas a la dirección y profesorado junto con una mención de aquello en lo que nos interesaba indagar en cada una de las preguntas.

Por otra parte, consideramos que la inspección educativa podía proporcionarnos una lente diferente y complementaria a las aportaciones de directivos y profesorado. Para este caso, las preguntas fueron más ampliamente formuladas considerando la perspectiva de la participante. No obstante, especial interés tuvo conocer su punto de vista y el de la administración educativa con relación al cumplimiento normativo de las mejoras impulsadas en ambos centros. En el anexo 6 presentamos el guion diseñado para la entrevista con la Inspectora de Educación (recordemos que se trató de la misma funcionaria para ambos centros). Recordamos que en la Tabla 17 presentamos una perspectiva integradora de los objetivos de la investigación, las dimensiones de nuestro análisis y su relación con cada uno de los guiones de entrevistas y el guion de los grupos de discusión.

b2) El proceso de las entrevistas

En cuando al proceso para el desarrollo de las entrevistas, un aspecto que no podemos soslayar fue que este se vio comprometido con la pandemia desatada por el virus Covid-19. Esta situación motivó el cierre temporal de las escuelas en Argentina desde mediados de marzo de 2020 hasta finales de julio de 2021 en que se recuperó la presencialidad completa en los centros. Al estar las escuelas de nuestros casos situadas en dicho país, el plan original de recolección de datos presenciales se tuvo que reconfigurar. Debido a ello

tomamos la decisión de realizar el plan de entrevistas por videollamadas. Finalmente, 15 de las 19 entrevistas se realizaron empleando este medio. Todas ellas fueron grabadas.

Considerando el medio utilizado, la implementación de esta técnica representó un desafío. Para ello, nos tomamos un especial tiempo y cuidado en explicar a quienes participaban de las entrevistas aspectos vinculados con la confidencialidad de los datos, su anonimización, destino y resguardo. Procuramos ofrecer espacios de consulta de forma tal que los participantes alcancen una cabal comprensión de la investigación y así obtener su consentimiento.

Por esta razón, decidimos desarrollar las entrevistas en profundidad en, al menos, dos sesiones con cada participante. En nuestra planificación, cada una de ellas cumplía una función específica en la aplicación de esta técnica. En el caso de la primera, que la podemos asemejar a lo que Valles (2014) denomina trabajos previos a la sesión de entrevista o pre-encuentro de entrevista, este proceso fue cumplimentado de forma telefónica. Tenía por finalidad realizar el contacto inicial con cada participante, explicar el tema y los objetivos de nuestro trabajo y solicitar el pedido de colaboración para nuestro estudio. También, se constituyó en un espacio para ofrecer precisiones respecto al proceso de la entrevista y el tratamiento de los datos. Esta era nuestra principal finalidad en esta primera etapa del proceso.

Sin embargo, lo que creíamos que se tratarían de encuentros de corte informativo, terminó, en casi todos los casos, derivando en una oportunidad para trabajar otros dos aspectos. Por un lado, dialogar de manera abierta acerca de la escuela, los cambios implementados y de su experiencia como docente en este contexto. Por otro lado, fue una oportunidad inmejorable para trabajar la construcción de confianza y entendimiento con los participantes y volver a constatar su predisposición para sumarse al estudio. Mucho de estos diálogos terminaron en notas en nuestro diario de investigación que aportaron datos relevantes para nuestro trabajo de campo.

Cada uno de estos encuentros se complementaba con el envío de un correo electrónico a cada participante (anexo 8). Mediante esta comunicación quedaba formalizado el pedido de colaboración. Además, volvíamos a comentar el tema de la investigación, el desarrollo de la entrevista y brindábamos aclaraciones en cuanto al tratamiento y protección que

daríamos a los datos recogidos. Adjunto a este correo enviábamos dos archivos: en uno ofrecíamos una breve descripción de nuestra tesis (anexo 9) y en el otro profundizábamos en la dinámica de la entrevista (anexo 10), así como también ofrecíamos recomendaciones y aspectos a considerar para su adecuado desarrollo (esto último considerando especialmente el medio empleado). Esta comunicación finalizaba con la solicitud de la aceptación (o no) para participar de la investigación y la entrevista. En la Figura 1 presentamos un ejemplo de esta comunicación posterior a la entrevista preliminar.

Entendíamos que el apego a estos pasos resultaba crítico para asegurar la transparencia del proceso, la credibilidad del estudio, generación de confianza con participantes y, finalmente, la obtención de su consentimiento informado.

Figura 1

Ejemplo de comunicación con participantes

Tesis doctoral: Contacto por entrevista

 PEDRO LEÓN PASC VIVÁS <pvivasvi7@alumnes.ub.edu>
01/11/2021 14:35 

Para:

Guardar todos los datos adjuntos

 Documento 1 - Informació...
65,76 KB

 Documento 2 - Entrevistas y...
81,45 KB

Estimada Profesora:

Buenos días.

Tengo el agrado de comunicarme con usted para invitarla a participar de la investigación que estoy desarrollando. Actualmente me encuentro doctorando en Educación y Sociedad en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Mi tesis doctoral tiene por objetivo general comprender las prácticas de liderazgo desplegadas para promover y sostener cambios profundos en el formato tradicional de la escuela secundaria. Al respecto, estoy trabajando con dos escuelas de Argentina consideradas como casos de estudio para interiorizarme sobre su experiencia.

Dado que usted se desempeña como docente de una de estas escuelas, es mi intención tener la oportunidad de realizarle una entrevista semiestructurada y así poder contar con su perspectiva del proceso de cambio desarrollado. Su participación será un aporte muy valioso para los fines de esta investigación.

Para mayor detalle, adjunto a esta comunicación dos archivos que contienen información sobre el tema de la tesis doctoral y su proceso de investigación, como así también aclaraciones y recomendaciones sobre la preparación y el desarrollo de la entrevista. Quiero destacar que en todo momento estará garantizado su anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada.

Debido a la situación provocada por la pandemia, las entrevistas serán por videoconferencia, grabadas, anonimizadas y contarán con absoluta confidencialidad. Es importante mencionar que las grabaciones de las entrevistas no serán utilizadas por personas ajenas a esta investigación, sólo accederán a las mismas el investigador, permanecerán bajo su custodia y serán alojadas en los espacios virtuales asignados por la Universidad de Barcelona. Los datos obtenidos serán usados única y exclusivamente para las finalidades de esta investigación y publicaciones que puedan derivarse de la misma, siempre respetando su anonimato.

En caso de aceptar esta invitación, este investigador se compromete a entregarle una copia electrónica de los resultados que surjan de esta tesis doctoral.

Para mayor información, consulta sobre la Tesis y/o el proceso de la entrevista, quedo a su disposición.

Si acepta esta invitación, le solicito responder a este correo electrónico confirmando su intención de participar y sugiriendo posibles horarios de su conveniencia para la realización de la entrevista.

Muchas gracias por su atención.

Un cordial saludo,

Pedro León Vivás

Con relación a la ejecución de nuestro plan de entrevistas, optamos por realizarlas en etapas. Esta táctica tuvo por finalidad combinar el relevamiento en paralelo con un análisis preliminar de los datos recogidos (*cfr.* con Figuras 13 y 14 en apartado 5.4.1),

aprendiendo y reflexionando durante el proceso, refinándolo e introduciendo ajustes para los siguientes encuentros. De esta manera, en la medida que evolucionaba el relevamiento, buscamos enfatizar algún aspecto por sobre otro, profundizando alguna de las dimensiones o bien reduciendo la intensidad de la búsqueda en aquellas donde el análisis preliminar nos arrojaba que íbamos alcanzando la saturación. Es decir, lo entendimos como un proceso espiralado, flexible y en continua revisión que tenía por objeto favorecer el desarrollo de la sensibilidad del investigador (Strauss y Corbin, 2002). Cabe mencionar que esto también incluía una reflexión acerca del desempeño del propio investigador como entrevistador luego de cada encuentro. Para ello, observar las grabaciones de las entrevistas, enfocando en el entrevistador, se constituyó en un insumo para mejorar la aplicación de esta técnica.

El desarrollo de las entrevistas se iniciaba con un repaso del tema de la investigación, la dinámica de la entrevista y la obtención del consentimiento informado en la grabación (anexo 11)²¹. Continuaba con la aplicación de nuestro guion. En este punto, la estrategia seguida procuró mantener un equilibrio entre un apego estricto y la flexibilidad que favoreciera la profundización sobre temas emergentes con el potencial para aportar a los objetivos de la investigación. Consideramos que el guion actuaba como referencia, un excesivo apego frustraría la exploración de temas no contemplados inicialmente.

Durante el desarrollo de cada encuentro nos apoyamos de una planilla de registro (Figura 2) donde, además de las preguntas de nuestro guion, íbamos volcando comentarios u observaciones, a modo de “notas al margen” y/o posibles nuevas preguntas emergentes (anexo 12). En muchos casos, estas anotaciones luego se transformaron en notas de campos ingresadas a nuestro diario inmediatamente de terminada la entrevista. Este doble proceso, desde las anotaciones en las entrevistas hasta su registro en el diario de investigación, contribuía a enriquecer nuestras reflexiones y favorecía un análisis preliminar de los datos obtenidos.

²¹ Elaboramos un checklist o protocolo que seguíamos en cada entrevista: desde la verificación de los aspectos técnicos iniciales hasta el agradecimiento final (anexo 13).

Figura 2

Guion de entrevista con anotaciones

Código: CIEP2
Fecha: 22.09.21

Preguntas de entrevista	Comentarios <i>(Qué busca el entrevistador con cada pregunta)</i>
10. ¿Cómo fue trabajado el consenso alrededor de los cambios?	Profundización/ampliación/concreción en las prácticas de liderazgo directivo y distribuido.
11. ¿Cómo se prepararon para los cambios?	
12. Al inicio y durante la implementación: ¿experimentó dudas y/o dificultades? ¿Cómo las superó?	<i>Algunos roles: / lo más interesante muy constante</i> <i>Clave: compromiso / fueron sus reuniones a</i> <i>o no / solo con otros</i> <i>o si / ideas de carrera</i> <i>fundamental en la escuela.</i>
13. ¿Pudo participar o realizar sugerencias durante la definición y/o implementación?	
14. ¿Se habilitaron espacios y momentos para desarrollar, analizar y reflexionar con colegas sobre la nueva experiencia y su evolución?	<i>fundamental en la escuela.</i> <i>el último / TIAV</i> <i>trabajo</i>
15. ¿Cuáles fueron a su criterio las claves que permitieron introducir y sostener los cambios producidos en esta escuela?	Preguntas de cierre: buscan cotejar la consistencia con respuestas anteriores.
16. ¿Qué lugar considera que ocuparon los directivos durante este proceso?	

notación

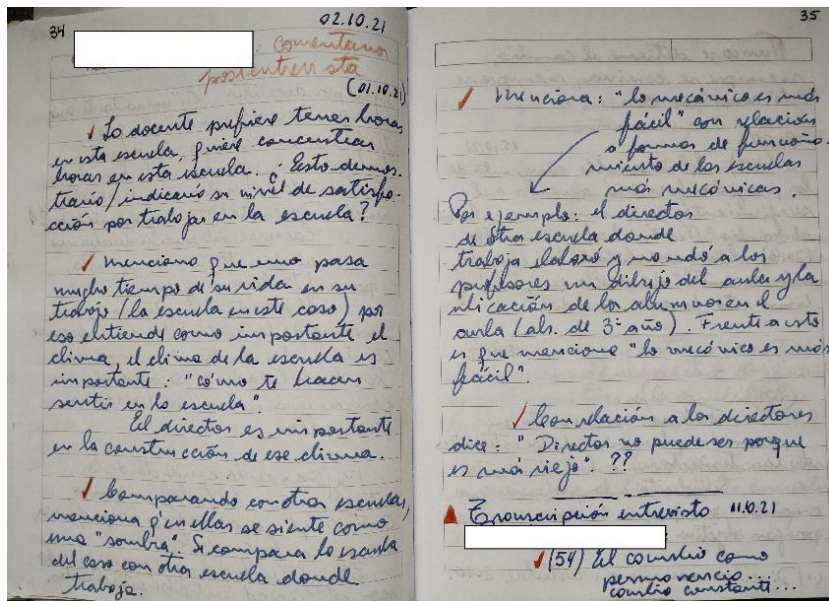
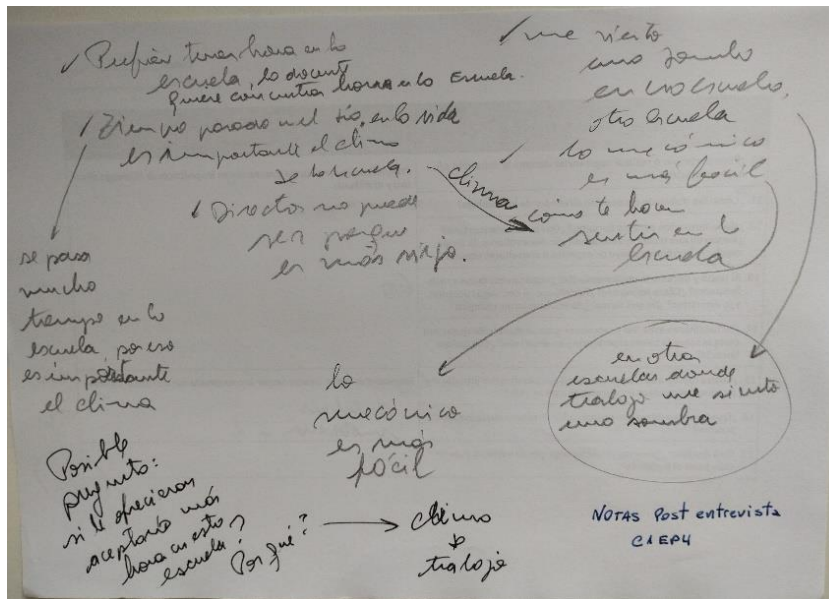
Relación afectiva con la escuela: fue alumna.
Problemas del profesorado.
Recuerdo fundamental encontrarse con otros. / conexión del significado de la escuela

Contrastes con otras escuelas,
bonitas jornadas

La entrevista finalizaba con lo que Valles (2014) llama la táctica de la post entrevista. Al momento en que concluíamos formalmente el encuentro, marcado por la detención de la grabación, esto no significaba que dábamos por terminado nuestro relevamiento. En muchos casos, la conversación se prolongaba y esto nos sirvió, fundamentalmente, para ratificar mucho de lo abordado en el marco de la entrevista y en algunos casos ampliar los datos aportados en un entorno más informal (Gibbs, 2012). Datos relevantes de estas conversaciones fueron posteriormente registradas como notas de campo en nuestro diario de investigación tal como lo ilustramos en la Figura 3 (siempre siguiendo este doble proceso de registro como mencionamos anteriormente).

Figura 3

Notas post entrevista y registro en diario de investigación



Una vez finalizada la entrevista rápidamente procuramos pasar a su transcripción (más adelante en el apartado 4.4.1 describiremos este procedimiento). La versión final de la transcripción era enviada al participante para su revisión con el objetivo de validar sus respuestas (Simons, 2011). En la Figura 4 ponemos como ejemplo la respuesta de una participante. En rojo se destaca un agregado que realiza a la entrevista inicial.

Figura 4

Validación de persona informante

58 Bueno, imagínate que para ese entonces esto produjo una serie de crisis, porque claro,
59 teníamos que salir de esa zona de confort, teníamos que ir a algo nuevo y eso significaba
60 para nosotros un riesgo importante, un cambio de mentalidad. Teníamos que cambiar
61 nuestra cabeza, primeramente. Entonces, bueno, realmente a mí me ocasionó primero un
62 shock, una crisis y que, bueno, por supuesto, siempre... No es que dijo eso y nos dejó
63 solos, sino que nos dijo, nos indicó qué tipo de cambio quería y ella bueno nos fue
64 diciendo que la idea de la educación ya no es más el profesor al frente, dando su cátedra,
65 dando su discurso con el pizarrón, sino que ella quería alumnos protagonistas y el trabajo
66 en equipo. Hizo mucho hincapié en eso. La verdad que, primeramente, dijo, “ustedes
67 solos...”, hay una frase de la fundadora que nos dijo que para nosotros fue, es como una
68 especie de lema, ella lo tiro así... pero fue un lema que nosotros tomamos que es... ahora
69 no me puedo acordar bien la frase, pero dijo: “que siempre el trabajo en equipo es mucho
70 mejor que si trabajamos solos”. Una especie de lema así. **Lo que dijo fue “el equipo tiene
71 un saber que el individuo no tiene”.**¶

Para finalizar con la descripción del proceso de entrevistas como técnica para nuestro relevamiento, queremos enfatizar, justamente, la palabra *proceso*. Con ello, introducimos un matiz que distingue a la entrevista grabada del conjunto de pasos desarrollado. De esta forma, destacamos el sentido amplio que quisimos otorgarle a esta técnica en la recolección de datos (tal vez la técnica pilar de nuestro trabajo). La concebimos como un recorrido transversal desde el primer contacto con el/la participante hasta la devolución de la transcripción. Todas estas etapas resultaban en una fuente potencial de datos.

c) Observaciones

En el epígrafe de este capítulo, Eisner señala la importancia de conocer la escena y, para ello, nos invita a ir a la propia escuela. Teniendo esto presente, incluimos la observación en los centros estudiados como técnica de obtención de información. Entendimos que nuestro estudio estaría incompleto si no accediéramos directamente a los casos investigados para conocerlos en situaciones naturales y en una dinámica lo más aproximada posible a su cotidianeidad. De esta forma, terminaremos de configurar una imagen completa del escenario que, por medio de la entrevista, los grupos de discusión o la lectura de documentos, nos resultaba parcial. Observar las propias prácticas en lugar de quedarnos con relatos acerca de las mismas (Flick, 2012; Perlo, 2019; Simons, 2011).

A partir de esta técnica, nos adentramos en los centros desde una observación no participante, procurando, en la medida de lo posible, vivenciarlo, pero sin influir en el normal desarrollo de su trabajo. La revisión documental y las entrevistas que habíamos realizado nos brindaron muchas pistas que permitieron afinar los sentidos al momento de ir a las escuelas. Las observaciones que realizamos tuvieron como finalidad principal verificar muchas ideas preliminares que habíamos podido recoger a través de la lectura de documentos y las entrevistas. En este sentido, podemos decir que las observaciones nos sirvieron especialmente como apoyo o base de interpretación de informaciones que habíamos obtenido por otros medios (Coller, 2000; Simons, 2011).

Buscábamos captar actividad específica de los casos relacionada con las finalidades de nuestro trabajo. Con relación a qué observar, nos centramos en identificar dinámicas de trabajo en los centros: formas de relación entre el profesorado, el desempeño de directivos y los temas de conversación predominantes. También pudimos observar clases y realizar un relevamiento de espacios como las aulas, la sala del profesorado y la dirección. En este sentido y retomando las dimensiones que mencionamos en los guiones de entrevistas, las observaciones nos permitieron aproximarnos principalmente a las siguientes: constatar la disposición de los elementos de la matriz escolar, formas de apoyo y formación al profesorado y estructuras de desarrollo y colaboración para la mejora.

Otro aspecto de la observación que nos interesó particularmente fue elegir aquellos momentos que entendíamos como los más idóneos, escogiendo situaciones que nos permitieran familiarizarnos mejor con los casos a la luz de los objetivos del estudio y así maximizar nuestra comprensión (Stake, 2010). Entendimos que las reuniones del claustro docente nos brindaban ese espacio y tiempo privilegiado y la oportunidad de acceder de primera mano a mucho de lo que nos interesaba observar.

En este marco, pudimos observar discusiones alrededor de temas como la selección de los contenidos del currículo y las estrategias didácticas para abordarlo, propuestas de mejora a incorporar hechas tanto por directivos como también por docentes, formas de trabajo del profesorado, intercambio de experiencias entre docentes, reflexiones acerca de su práctica, formación del profesorado, rol desempeñado por directivos, entre otros. En este sentido, consideramos que uno de los momentos en que realizamos las observaciones resultó oportuno para nuestros fines (noviembre-diciembre de 2021 y febrero-marzo de

d) Grupos de discusión

Continuando con la descripción de nuestro plan de recogida de datos, este también involucró el desarrollo de grupos de discusión. Inicialmente, habíamos considerado la posibilidad de implementar 2 grupos de discusión por cada centro escolar. Así lo hicimos para el caso de la Escuela del Parque (de forma presencial). Sin embargo, en Pagos del Sur razones de orden organizativo dificultaron la concreción de los grupos de discusión sin que esto llegara a afectar nuestro plan de recolección de datos.

En cuanto al diseño de esta técnica nos apoyamos en los trabajos y recomendaciones de Barbour (2014) y García de Ceretto y Giacobbe (2019). La búsqueda de interacción grupal fue nuestro principal objetivo en la aplicación de esta técnica, cómo las diferentes voces se iban entrelazando a lo largo del diálogo (aseverando, ampliando o rectificando). Por ello, un aspecto que cuidamos en su desarrollo fue evitar que termine convirtiéndose en una entrevista grupal en la que se formula la misma pregunta de forma unidireccional a cada participante. Acordamos con lo planteado por Kamberelis y Dimitriadis, en Denzin y Lincoln (2015), al señalar que los grupos de discusión promueven sinergias que conducen “al descubrimiento de información que rara vez es sencilla de alcanzar en la memoria individual [...] facilitan asimismo la exploración de memorias colectivas y reservas compartidas de conocimiento que podrían parecer triviales y de poca importancia para los individuos” (p. 523). Este es el valor diferencial y al mismo tiempo complementario de los grupos de discusión con relación a las entrevistas en nuestra investigación.

Estas premisas nos guiaron en el diseño e implementación de los grupos de discusión. En cuanto a los pasos dados para su concreción, en primer término, procedimos con la integración de sus participantes. Anteriormente ya nos referimos a los criterios seguidos al momento de seleccionar a quienes participarían de los 2 grupos de discusión (*cf.* con el apartado 5.3.2 y Tabla 15). Una vez seleccionado estos, iniciamos el primer contacto enviando un correo electrónico similar al de las entrevistas acompañado de 2 documentos que contenían información básica de nuestro estudio y aspectos relativos a la dinámica del grupo de discusión (anexo 8, 9 y 14). Al igual que en el caso de las entrevistas, nos interesaba explicar de manera pormenorizada el tratamiento que íbamos a dar a los datos, su destino y resguardo a fin de favorecer la credibilidad en nuestro trabajo y la confianza de sus integrantes.

El día del desarrollo de los grupos, la sesión se iniciaba con un repaso del tema de la tesis y las características del grupo de discusión²². Luego se informaba acerca del tratamiento de los datos y se solicitaba el consentimiento (anexo 16). Seguidamente, el grupo de discusión comenzaba formalmente a partir de un diálogo acerca de un material de estímulo propuesto como puntapié para sensibilizar a los/as participantes (Figura 6). Posteriormente, se proponía un diálogo alrededor de un conjunto de cuestiones de conversación poco estructuradas relacionadas con la experiencia de mejora de esta escuela y el liderazgo de dicho proceso (anexo 4). Esta forma de estructurar la propuesta de temas buscó explícitamente diferenciarse de las entrevistas con la finalidad de cotejar las respuestas obtenidas a partir de dos diferentes técnicas de recolección de datos.

Figura 6

Material de estímulo para grupos de discusión



Nota. A partir de estas imágenes buscábamos sensibilizar al grupo alrededor de la noción de matriz escolar tradicional. Luego indagábamos acerca de las mejoras en la escuela y el liderazgo de dicho proceso.

Otro aspecto que cabe destacar fue que durante el desarrollo de ambos grupos contamos con el apoyo de un observador que, si bien no participó de la discusión, fue siguiendo la dinámica y registrando el orden de intervención, aspectos contextuales y el

²² Al igual que en el caso de las entrevistas elaboramos un checklist o protocolo que seguimos en el desarrollo de los grupos discusión: desde la preparación del espacio, la verificación de los aspectos técnicos, hasta el agradecimiento final y registro posterior de impresiones preliminares (anexo 15).

comportamiento no verbal durante cada sesión. En la Figura 7 presentamos un ejemplo de las notas tomadas por el observador durante uno de los grupos, notas que también aportaron a nuestro posterior análisis. Cabe mencionar que ambas sesiones fueron grabadas en video con el debido consentimiento y su duración se extendió por aproximadamente 1:45 horas cada una.

Figura 7

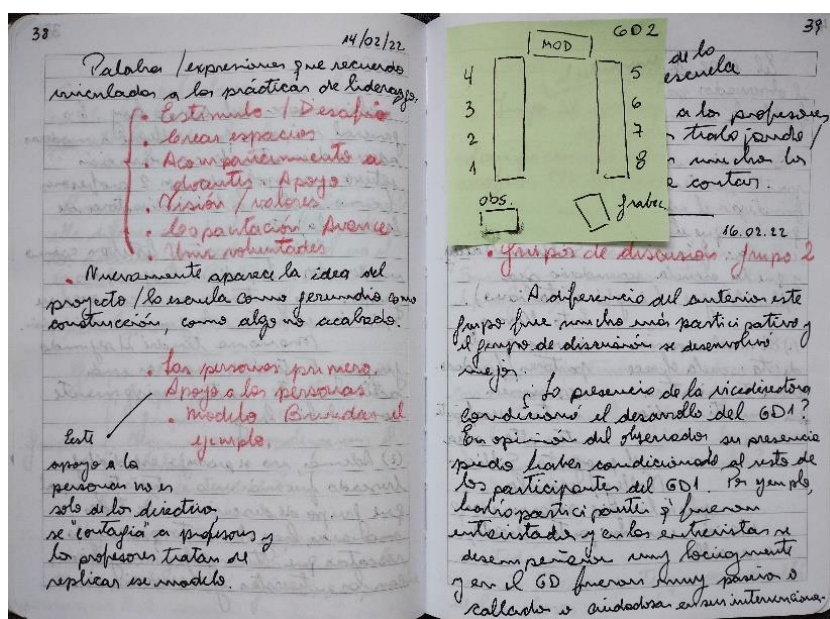
Notas del observador

Temas	Preguntas	Notas
<p>Tema 1: Caracterizar los cambios realizados en la escuela y beneficios/logros alcanzados para profesores y estudiantes.</p>	<p>2. ¿Considera que la manera de trabajar de esta escuela modifica este formato? ¿Por qué?</p>	<p>Se registra el orden de intervenciones de <i>efu</i> de los participantes. - Intentan hablar todos por a la vez. 1- le impiden y causan el debate. 5- Interviene al mismo tiempo por referencia. 8- le visto de manera de observar "oto" al moderador. - Toma el propio nota a 5 mientras <i>efu</i> habla. A asiento. 2- Interviene acompañado de <i>perito</i>, le pide sobre los datos del <i>perito</i>. 3- Ausente y la <i>Esbozo</i>. 5- 4, 3, 7 → Asientan los dichos de 5. 5- 6- toma la palabra y mira a <i>efu</i> de los participantes mientras habla. 7- Habla de "disposición del <i>foto</i>" y le "figura del <i>discente</i>". 5- Explica al moderador el trabajo realizado en la <i>ular</i>. 1- Hace saber no estar tan de acuerdo con el modelo. Cree en "su experiencia", en contra la <i>efu</i> y se explica. Dice: "ninguna medición". 6- 5- 5- Reflexiona en la interacción, explica al moderador. Repite: "tenemos que entender a...". 3- le referencia a la <i>perito</i>. Gestivo y le habla al moderador. 5- 6- Refiere los dichos de 3. 8- 2- Re y mira a <i>efu</i> de los participantes. 4- Hace <i>comparación</i> en <i>reflexión</i> entre <i>prácticas</i> y <i>experiencias</i> a nivel familiar. 5- 7- 5- Explica sobre el trabajo colaborativo x <i>efu</i>. 7-</p>

Finalizadas las sesiones, no queríamos dejar pasar la oportunidad para registrar aquellas primeras sensaciones que nos dejaban cada uno de los grupos de discusión. Para ello, tuvo lugar un momento de intercambio de impresiones con el observador con el objetivo puesto en contrastar miradas y pareceres. El fruto de este intercambio, así como nuestros propios aportes posteriores, también quedaron registrados en el diario de investigación como nota de campo (Figura 8).

Figura 8

Notas de campo grupos de discusión



Nota. Diario Escuela del Parque, volumen 1, pp. 38-39 (14/02/2022).

e) Diario de investigación

Durante toda la investigación hemos registrado de forma sistemática el proceso de trabajo en nuestro diario de investigación (Coller, 2000; Gibbs, 2012). Este se constituyó en un acompañante ineludible durante todo el trayecto. Este diario quedó organizado en dos volúmenes de tres secciones cada uno: dos secciones para los casos estudiados y una tercera sección de carácter más general. Con el avance de nuestro trabajo el diario de investigación fue creciendo en volumen, sin embargo, su mayor desarrollo lo tuvo, sin dudas, a partir de la recolección de datos y las notas de campo (Flick, 2012).

Las notas volcadas en nuestro diario tuvieron un carácter integral y adquirieron diferentes formas: de observación, metodológicas, teóricas y personales (Richardson, citada en Gibbs, 2012). Si consideramos a Strauss y Corbin (2002) en nuestro diario de investigación también quedaron registrados memorandos en sus diversas variantes (notas para codificación, notas teóricas y notas operacionales) y diagramas que íbamos elaborando en la medida que avanzaba nuestra comprensión de los casos.

Nuestro diario se constituyó en un espacio donde también recogíamos y registrábamos aspectos vinculados a la planificación del proyecto, conversaciones mantenidas con participantes, reflexiones del proceso de recolección de datos, notas a modo de recordatorios, impresiones de observaciones realizadas en el campo, ideas preliminares, inquietudes emergentes, primeras interpretaciones de los datos y elaboraciones teóricas, así como también conversaciones con la directora y director de este trabajo y otros expertos.

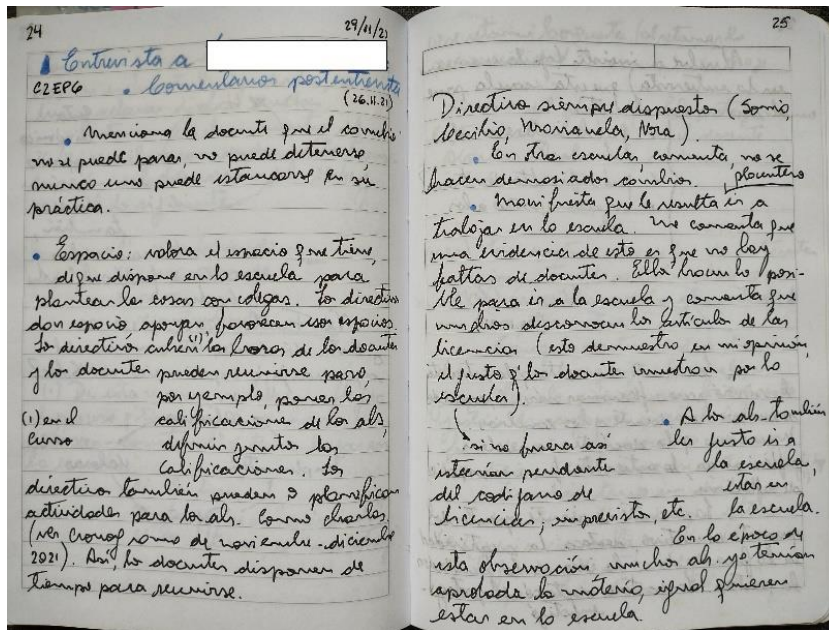
Muchas de las entradas fueron realizadas en el mismo momento de la acción (una observación en el centro) o bien inmediatamente a posteriori de los hechos (registro de una post-entrevista). En ciertos casos, para no perder detalle y la impresión del momento, nos ayudábamos mediante la grabación de una nota de voz que luego transcribíamos a nuestro diario. Otras entradas fueron fruto de la reflexión acerca del devenir de la investigación y/o durante el análisis de los datos.

Un aspecto que caracterizó el empleo del diario de investigación es su carácter transversal. La revisión de documentos, las observaciones, el desarrollo de las entrevistas y grupos de discusión se desplegaron en un determinado momento y finalizaron, mientras que el registro en el diario atraviesa todo el trabajo. Por ello, podemos decir que, hasta el momento de la escritura de este informe, este diario continúa escribiéndose.

En las siguientes figuras ofrecemos ejemplos de nuestro diario de investigación y las diferentes notas y memorandos introducidos. En la Figura 9 mostramos un ejemplo de una nota de campo tomada luego de la entrevista con una docente. Mediante este tipo de notas recogíamos impresiones de la sesión de entrevista propiamente dicha y del diálogo post-entrevista (Gibbs, 2012; Valles, 2014). Se procuró mantener esta práctica para todas las sesiones. En la Figura 10 presentamos un ejemplo de memorando relacionado con el proceso de codificación y su conceptualización preliminar. En las figuras 11 y 12 se presentan memorandos teóricos y diagramas con relaciones emergentes de nuestras primeras reflexiones.

Figura 9

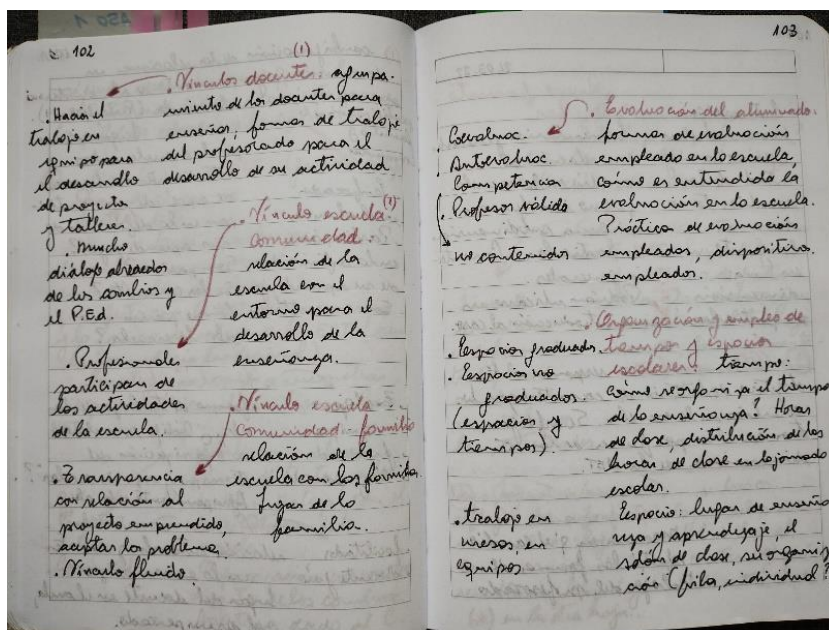
Diario de investigación: nota de campo a partir de entrevista



Nota. Escuela del Parque, volumen 1. pp. 24-25 (29/11/2021).

Figura 10

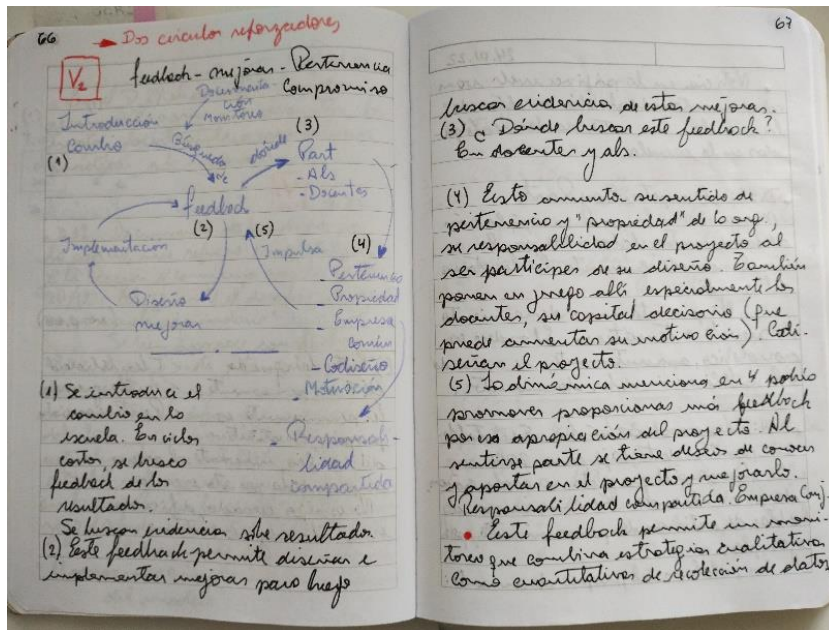
Diario de investigación: memorando sobre codificación



Nota. Pagos del Sur, volumen 1, pp. 102-103 (19/03/2022).

Figura 11

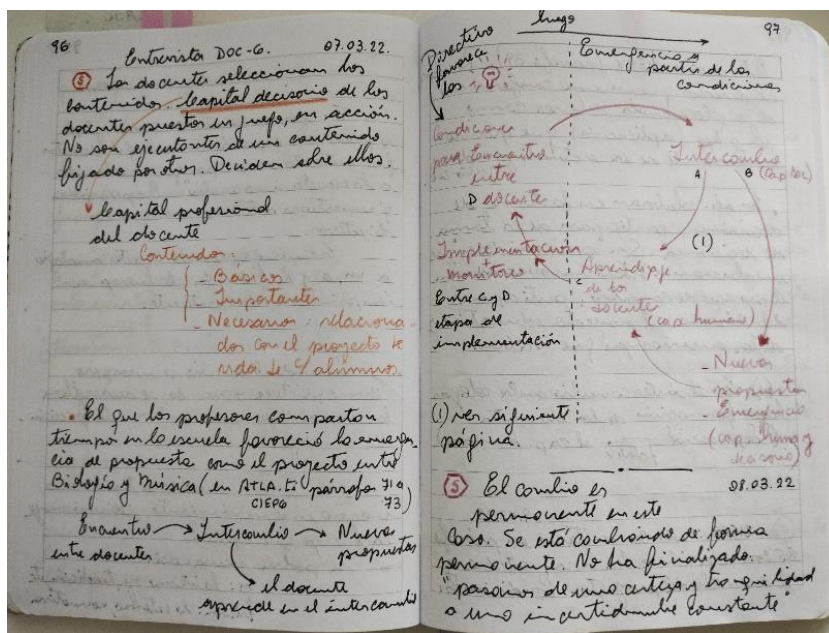
Diario de investigación: memorando teórico y diagrama 1



Nota. Pagos del Sur, volumen 1, pp. 66-67 (20/01/2022).

Figura 12

Diario de investigación: memorando teórico y diagrama 2



Nota. Pagos del Sur, volumen 1, pp. 96-97 (07 y 08/03/2022).

Haciendo una revisión integral de este material, no podemos más que acordar con García de Ceretto y Giacobbe (2019) cuando expresan que las notas o diarios de campo “incluyen implícita o explícitamente todos los detalles del trabajo de investigación; desde el momento del diseño del proyecto, pasando por la incursión en el ‘campo’, las elaboraciones interpretativas y conclusivas y las acciones a realizar” (pp. 115-116).

Finalmente, con los datos recogidos a partir de las técnicas anteriormente presentadas, entendíamos que habíamos alcanzado un volumen suficiente de datos que nos permitía comenzar un proceso paulatino de retiro de la escena. Más allá de la tentación siempre presente en el investigador de continuar sus indagaciones en el campo, resultaba aconsejable finalizar la recolección puesto que no encontrábamos nuevos datos que nos aporten elementos o conocimiento adicional a la luz de nuestros objetivos. Habíamos alcanzado la saturación que nos permitía tomar la decisión de finalizar la recolección de información y comenzar la retirada del campo. Sin embargo, no podemos decir que se trató de un retiro pleno porque, más adelante, en la medida que avanzamos con la etapa de análisis (apartado 5.4), realizamos consultas a los participantes con relación a la pertinencia de las interpretaciones que iban emergiendo.

Por último, cabe mencionar que, al momento de la negociación con las escuelas para su inclusión en esta investigación, nos comprometimos a devolver al centro las conclusiones de nuestro trabajo, cuestión que cumpliremos una vez que este esté presentado y adecuadamente defendido.

5.4. Análisis e interpretación de los datos

A lo largo de este apartado vamos a adentrarnos en la explicación de la lógica y los procedimientos empleados para el análisis e interpretación de los datos recogidos a partir del trabajo de campo. Este proceso tuvo como marco de referencia y orientación las preguntas y objetivos que motivaron y orientaron nuestra investigación. Las operaciones que describiremos en las próximas páginas procuraron dar respuesta a nuestras preguntas como así también echar luz sobre los objetivos buscados por este trabajo.

El proceso de análisis que describiremos consistió en un conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos recogidos para darles sentido y alcanzar interpretaciones significativas relacionadas con los objetivos de la investigación (Sagastizabal y Perlo, 2002; Stake, 2010). Se trata, en primer lugar, de un proceso inductivo, sistemático e iterativo en el que los datos se descomponen para luego reorganizarlos en categorías. En un segundo momento, se identifican modelos, relaciones e interpretaciones entre estas categorías que nos brindan explicaciones sobre lo que estamos investigando (McMillan y Schumacher, 2005; Simons, 2011). Cabe mencionar que, si bien a lo largo de este apartado presentaremos mayormente ejemplos vinculados al caso de la Escuela del Parque, la misma lógica, procedimientos y recursos para el análisis se aplicaron al caso Pagos del Sur (en los anexos 17 y 18 incluimos los datos correspondientes a este centro).

De esta manera, los datos contenidos en los diferentes textos y documentos relevados se diferencian, se fragmentan, para luego integrarse bajo diferentes temas o categorías que son constantemente revisadas y perfeccionadas. En este caso, nos movemos desde fragmentos significativos aislados hacia la elaboración de categorías que tendrán un grado creciente de conceptualización y abstracción. Este proceso continúa con la búsqueda de relaciones entre categorías, estas se entrelazan a los efectos de ayudarnos en la interpretación de los casos. En esto último, comienza un camino conducente a la reconstrucción de los casos y que terminará con la descripción de lo sucedido en la Escuela del Parque y en Pagos del Sur (que abordaremos en los siguientes capítulos). En la Tabla 21 presentamos una síntesis de las diferentes etapas por las que atravesó nuestro proceso de análisis e interpretación de los datos.

Estas fases nos recuerdan la propuesta que realizan Miles y Huberman (1994) en su clásico trabajo acerca del análisis de datos cualitativos. Estos autores apuntan que existen tres flujos de actividades interrelacionadas: reducción de datos, visualización de datos y la elaboración y verificación de conclusiones. La reducción de los datos se relaciona con procesos como seleccionar, enfocar, simplificar, recortar, abstraer y transformar los datos que aparecen en las notas de campo, observaciones, documentos relevados o transcripciones realizadas. Implica la codificación, la organización de los datos en grupos o categorías y la identificación de patrones. La segunda de las actividades se relaciona con la

reunión y organización de la información que permite comprender lo que está sucediendo y obtener conclusiones. Permite observar lo que está ocurriendo con los datos y puede incluir herramientas como matrices, redes, tablas o gráficos. El tercer proceso se relaciona con la elaboración de las conclusiones y las operaciones destinadas a verificarlas en su robustez y validez.

Cabe señalar que cometeríamos un error si consideramos que estas tres actividades se desarrollan de manera secuencial, forman un ciclo continuo, iterativo e interactivo. Entendemos que el proceso llevado adelante en este trabajo resulta consistente con el enfoque que proponen Miles y Huberman (1994).

Tabla 21

Análisis de datos: fases y operaciones realizadas

<i>Fase</i>	<i>Operaciones realizadas</i>
<i>Fase preliminar: análisis durante el trabajo de campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de los materiales • Lectura preliminar de los documentos • Revisión de las transcripciones y grabaciones de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones • Elaboración de notas de campo, memorandos y redes conceptuales preliminares
<i>1ra fase: codificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Codificación inicial (análisis vertical) • Depuración/reducción/cohesión de los códigos • Nueva aplicación de los códigos
<i>2da fase: categorización</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis horizontal de los códigos • Identificación y definición de categorías
<i>3era fase: relaciones entre categorías e identificación de metacategorías</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de relaciones entre categorías • Elaboración de redes • Elaboración de metacategorías
<i>4ta fase: reconstrucción de los casos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Narración de los casos (capítulos 6 y 7)

Por último, vale introducir un comentario con relación a lo que McMillan y Schumacher (2005) denominan el estilo analítico del investigador cualitativo. Para nuestro trabajo, consideramos aquellos que llaman *estilo plantilla* y *estilo de edición*. Estos están vinculados con las estrategias desplegadas para el análisis de los datos. En el *estilo plantilla* se

aplican a los datos una serie de categorías previamente definidas, pero estas son revisadas sistemáticamente durante el análisis, no están establecidas de forma rígida. Estas categorías provienen de los objetivos de nuestra investigación, de los guiones de entrevistas diseñados y de la revisión bibliográfica. El *estilo edición*, por otra parte, es menos predefinido y más atento a las emergencias: a partir de los datos, estos se agrupan por segmentos para ilustrar categorías.

Estos estilos nos ofrecen una síntesis y una manera de comprender el abordaje que realizamos en el tratamiento de los datos. Consideramos que nuestro estilo osciló, o bien combinó, los arriba mencionados. El *estilo plantilla* lo adoptamos porque mucho de nuestro análisis estuvo guiado por amplias dimensiones previamente esbozadas (*cfr.* Tabla 16 y Tabla 22). Sin embargo, no queríamos limitar nuestro análisis a dichas dimensiones determinadas previamente y de manera externa al análisis. Aquí, el *estilo edición* nos mantuvo atentos y abierto a nuevos aportes proveniente del tratamiento dado a los datos. Los procedimientos que abordaremos en las siguientes páginas se encuentran relacionados con estos estilos analíticos.

Cabe mencionar que, para llevar adelante el análisis, nos hemos servido de las herramientas que nos ofrece el software ATLAS.ti. En particular, en lo relacionado con las operaciones de codificación, elaboración de categorías, construcción de redes, análisis de frecuencias, análisis de co-ocurrencias y análisis de código-documento. No solamente nos ha servido para analizar los datos sino también para trabajar algunos criterios de calidad de la investigación (por ejemplo, el análisis de código-documento para el desarrollo de la triangulación). Con estos comentarios, nos introducimos a continuación en el tratamiento de cada una de las fases del análisis de nuestros datos.

5.4.1. Fase preliminar: análisis durante el trabajo de campo

Previamente hemos señalado la imposibilidad de separar estrictamente la recolección del análisis de los datos bajo la investigación cualitativa. Gibbs (2012) destaca como una buena práctica la concurrencia entre el análisis y la recolección de datos, “el análisis puede y debe comenzar en el campo” (p. 22). Para Medina (2005), recolección y análisis

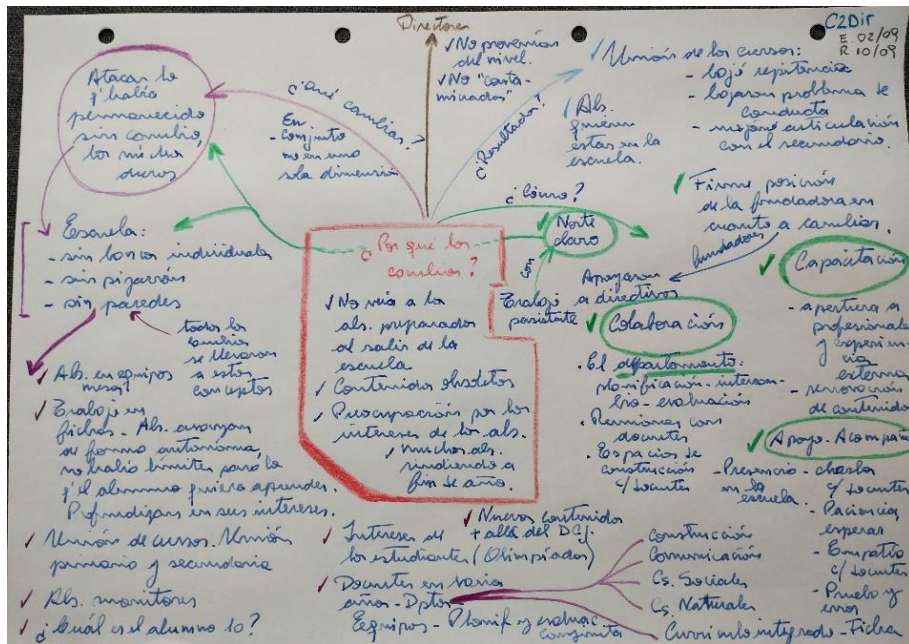
se tratan de procesos que no resultan plausibles de fragmentar situando el análisis como parte del trabajo de campo y no como su consecuencia. Por ello, incluimos aquellos análisis preliminares realizados durante la recolección de los datos. De esta manera, se produce una intersección entre la recolección y el análisis de los datos, etapa que podemos asimilarla con lo que McMillan y Schumacher (2005) denominan *análisis del descubrimiento en el campo*.

Esta fase resultó fructífera para el análisis. Incluimos aquí aquellas reflexiones que tenían lugar a posteriori de cada entrevista y grupo de discusión, durante las reiteradas escucha de las respectivas grabaciones, aquellas surgidas durante el proceso de transcripción de las entrevistas y su revisión y las primeras lecturas de documentos proporcionados por los centros estudiados. Todo ello fue abonando a un proceso de análisis que se desarrolló de una manera más o menos formal, implícita o explícitamente, pero que, sin lugar a duda, no podemos soslayar. Este proceso finalizaba con la elaboración de notas de campo, memorandos y/o redes conceptuales como hemos señalado en el apartado precedente (ver Figuras 10, 11 y 12) y nos condujo hacia la emergencia de las primeras ideas, temas, conceptos relevantes e interpretaciones preliminares respecto de lo que había acontecido tanto en la Escuela del Parque como en Pagos del Sur.

A modo de ejemplo, una de las prácticas utilizadas en esta etapa consistió en la elaboración de redes conceptuales a partir de escuchar las grabaciones de las entrevistas, realizar su transcripción y posterior revisión (Figuras 13 y 14). Las siguientes figuras nos muestran dos redes elaboradas a partir de las entrevistas realizadas a la directora y una docente de la Escuela del Parque. Estas redes nos permitieron tener una rápida imagen del conjunto de los principales temas o asuntos abordados en las entrevistas y cómo estos se iban vinculando.

Figura 13

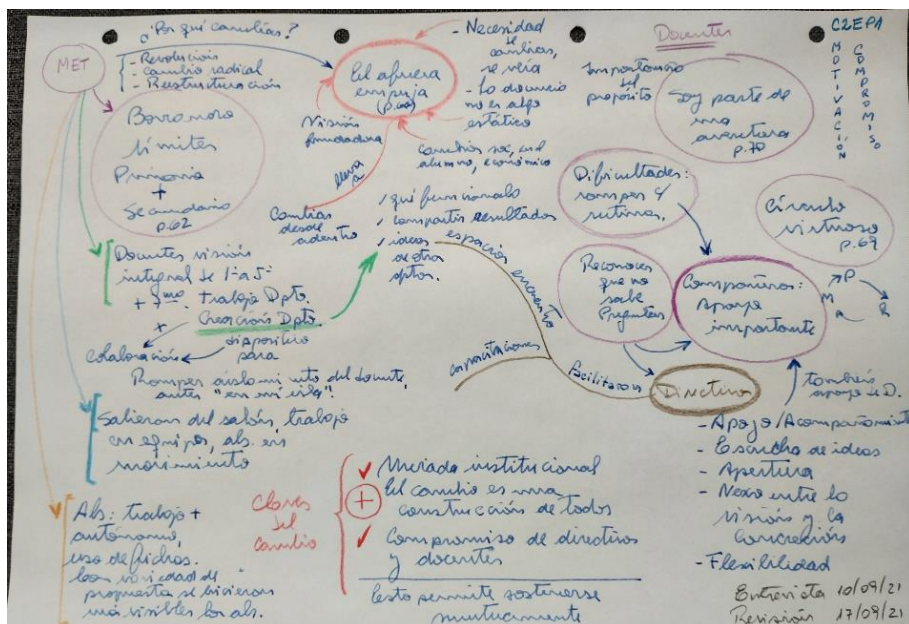
Red conceptual: entrevista a directora Escuela del Parque



Nota. Escuela del Parque, Diario de Investigación, Volumen 1, p. 6.

Figura 14

Red conceptual: entrevista a docente Escuela del Parque



Nota. Escuela del Parque, Diario de Investigación, Volumen 1, p. 13.

Durante esta fase de nuestro proceso de análisis comenzaron a resonar temas recurrentes que tuvieron lugar en ambos centros, con sus respectivos matices, pero alineados con los objetivos de nuestro trabajo (como los apuntados en las Figuras 13 y 14). Las razones que impulsaron las mejoras, la intervención decidida de directivos al momento de iniciarlas, el valor dado por el profesorado al despliegue de dinámicas colaborativas y la formación, el apoyo de los equipos directivos hacia el profesorado, equipos docentes y directivos conscientes de que sus formas de funcionamiento no estaban proporcionando los resultados que deseaban, entre otros temas. Estas primeras impresiones fueron ganando en densidad más adelante, en la medida que avanzamos de una manera más sistemática en nuestro análisis. Sin embargo, esta etapa ya nos ofrecía pistas, indicios que nos permitían conjeturar qué mejoras habían introducido ambos centros y la manera en cómo se habían llevado adelante.

Habiendo mencionado a la entrevista en el análisis durante el trabajo de campo, haremos una breve referencia respecto del procedimiento seguido en las transcripciones. Entendemos que, más allá de tratarse de un proceso mecánico, este procedimiento tuvo también su influjo en la interpretación de los datos. Utilizamos para ello la herramienta que transforma audio a texto de la aplicación Word de Microsoft 365 que nos proporcionó la Universitat de Barcelona. Sin embargo, los textos obtenidos resultaron, en general, poco fieles y requirieron de una revisión posterior. Revisar cada entrevista nos llevó aproximadamente entre 5 a 6 horas de trabajo (la duración de cada entrevista osciló entre 75 a 90 minutos). El mismo proceder seguimos con los grupos de discusión. En este caso, debido a las características de la técnica, cada transcripción requirió de 15 horas de revisión por cada grupo (cada grupo se extendió en promedio 105 minutos)²³.

Una vez conseguida la transcripción, procedimos a realizar dos nuevas revisiones por cada entrevista y grupo de discusión de forma tal de obtener un texto final lo más pulido y fiel posible. De esta manera, obtuvimos en total 375 páginas a espacio sencillo de transcripciones entre entrevistas y grupos de discusión (316 y 59, respectivamente).

²³ Cabe mencionar que en las transcripciones que no se omitió palabra alguna de las expresiones vertidas por quienes participaron y fueron anonimizadas todas referencias personales y particulares de los centros.

Reflexionando sobre este proceso, consideramos que el tiempo dedicado para llevar adelante estas revisiones, lejos de verlo como un trabajo exclusivamente de carácter mecánico, resultó muy por el contrario. Emergían interpretaciones e ideas primigenias de los casos que terminaban en forma de notas en nuestro diario de investigación. Íbamos verificando y poniendo en práctica lo señalado anteriormente respecto de la perspectiva cualitativa en la investigación y las dificultades para separar taxativamente la recogida de datos de su análisis. De esta manera, reafirmábamos aquello que apuntan Gibbs (2012), McMillan y Schumacher (2005) y Valles (2014) respecto de que la actividad analítica es un proceso cíclico que se produce en todos los momentos de una investigación: el análisis está onnipresente.

5.4.2. Primera fase: codificación de los datos

En la siguiente fase del análisis damos un paso más en la sistematicidad y rigurosidad en el tratamiento y análisis de los datos. Pasamos, desde una primera aproximación hecha en el propio campo, hacia un proceso más metódico y detallado en la organización y tratamiento de los datos. El primer paso lo dimos por medio de la codificación.

Codificar es una manera de categorizar un texto y organizar sus datos para establecer un marco de ideas temáticas. El texto queda descompuesto en segmentos significativos a los que se le asigna una denominación (Gibbs, 2012; McMillan y Schumacher, 2005; Simons, 2011). Por lo tanto, se trata de identificar trozos de texto, ideas o temas significativos de acuerdo con las finalidades de la investigación. Con el avance del análisis, fragmentos que presenten un significado similar se codifican bajo la misma expresión. De esta manera, se ordenan los datos obtenidos a partir de múltiples fuentes. Sin embargo, este proceso de división o descomposición es, al mismo tiempo, uno de integración o reorganización: los datos se reordenan bajo un determinado código que los aglutina y busca darles coherencia.

Para llevar adelante este trabajo se plantean alternativas. En un extremo, podemos elaborar una lista de códigos antes de la revisión de los datos y construida a partir del marco conceptual, las preguntas de investigación y los objetivos. En el otro, el abordaje del

análisis se realiza sin tener ningún código definido a priori. Estos extremos representan lo que Gibbs (2012) denomina *codificación guiada por conceptos* o *codificación guiada por los datos*. Simons (2011), va a referirse a estos enfoques como *precodificación* o *codificación posterior*.

Para el desarrollo de nuestro trabajo de análisis adoptamos un enfoque intermedio, uno en el cual abordamos el análisis con un marco general para su codificación, pero que, al mismo tiempo, se encontraba abierto a la emergencia de posibles códigos inicialmente no previstos. Esta posibilidad está reconocida por Miles y Huberman (1994). En este caso, se definen unos lineamientos amplios y generales dentro de los cuales los códigos podrán desarrollarse de manera inductiva.

Adoptando esta última perspectiva, las dimensiones que consideramos para abordar el análisis provenían de las siguientes fuentes: las preguntas que motivaron la investigación, los objetivos formulados y el marco conceptual de nuestro trabajo. Estas dimensiones buscaron reconocer si en los casos estudiados estábamos efectivamente frente a mejoras que habían alterado las formas consideradas tradicionales para el nivel secundario, así como los resultados que habían alcanzado a partir de su implementación. En segundo lugar, reconocer qué prácticas de liderazgo habían intervenido o se habían desplegado para impulsar estos cambios y procurar sostenerlos en el tiempo. En la Tabla 22 recogemos las dimensiones preliminares y generales que habíamos identificado y que nos guiarían en el proceso de codificación.

Estas dimensiones se transformaron en las diferentes lentes por medio de las cuales fuimos a los diferentes textos para proceder a su codificación. Una vez dentro del texto, buscamos capturar segmentos que nos resultaran significativos a la luz de nuestra investigación, una palabra, frase, oración, párrafos o varios párrafos. Frente a cada una de estas expresiones, nos preguntábamos: ¿se relaciona con propuestas de mejoras en la matriz escolar tradicional?, ¿a qué tipo de mejoras se refiere?, ¿observamos prácticas de liderazgo en la puesta en marcha de las mejoras?, ¿qué prácticas estamos observando? En caso de que la respuesta a una o varias de estas preguntas resultaba afirmativa, codificábamos este segmento. A partir de aquí, el segmento seleccionado se convertía en una unidad de significado o unidad de análisis, una idea, un episodio o asunto relevante para nuestro estudio (McMillan y Schumacher, 2005; Morehouse, 2012).

Tabla 22*Dimensiones preliminares empleadas en la codificación*

<i>Mejoras en la matriz escolar tradicional</i>	<p>Identificar y describir la naturaleza de las mejoras introducidas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Tiempos y espacios escolares • Evaluación del alumnado • Lugar del alumnado • Formas de trabajo del profesorado
<i>Logros alcanzados</i>	Identificar logros y/o resultados a partir de la introducción de las mejoras
<i>Prácticas de liderazgo</i>	<p>Motivaciones que impulsaron las mejoras, búsqueda de consensos internos, la introducción del cambio y prácticas que lo posibilitaron</p> <p>Formas en que se provocó la revisión de las prácticas del profesorado, apoyo ante dificultades emergentes y formación</p> <p>Disposición de una organización interna para desarrollar y reflexionar acerca de las mejoras introducidas</p> <p>Procesos para el seguimiento de las mejoras</p>

Para desarrollar la codificación de los datos nos resultó de utilidad la aplicación del método comparativo constante que propone la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En la medida que avanzábamos con el análisis de los datos, las unidades de significado se cotejan, contrastan con las ya obtenidas y su codificación de manera de ir refinando o bien ampliando los códigos ya identificados y su contenido. Este proceso también puede dar lugar a la generación de nuevos códigos a partir de las diferencias (Flick, 2012; Gibbs, 2012; McMillan y Schumacher, 2005).

Si bien lo mencionamos para esta etapa, el método comparativo constante no sólo queda circunscripto al proceso de codificación, sino que nos acompañará también en la siguiente etapa en la que elaboraremos las categorías. Morehouse (2012) señala que colocar unidades de significados en categorías temáticas es la misma esencia del método comparativo constante. Se trata de un proceso inductivo, reflexivo, generativo e incremental a partir del cual los diferentes constructos que emergen del campo se ven enriquecidos.

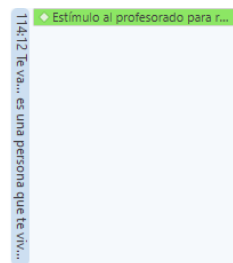
Con estas consideraciones, nos introdujimos en la codificación de los diferentes materiales que disponíamos. Algunos códigos se derivaron a partir de nuestras dimensiones preliminares (Tabla 22). Sin embargo, otros emergieron de forma inductiva a partir de expresiones encontradas en los textos que ampliaban dichas dimensiones o bien las dotaban de mayor riqueza conceptual. Para identificar cada código empleamos palabras o expresiones que los representaban. En este sentido, expresiones que interpretábamos que tenían un significado similar fueron incluidas dentro de un mismo código.

En la siguiente figura, presentamos un segmento de una entrevista a una docente de Pagos del Sur en el que hace alusión a un aspecto del trabajo del director del centro en relación con el profesorado y las mejoras que impulsó. Incluimos este fragmento bajo el código “estímulo al profesorado para revisar concepciones previas” porque entendemos que expresa la invitación o formas de estímulo que hace el directivo a su equipo docente para revisar su enseñanza.

Figura 15

Ejemplo de codificación 1 (un código)

premio y castigo, ni nada por el estilo. Te va... es una persona que **te vive estimulando**, te vive motivando porque él investiga y te tira material y te llena la sala de profesores con distintas tácticas, distintas estrategias, distintas rutinas, métodos, ejercicios, lo que sea como **para que uno vaya cambiando la perspectiva con la que estaba trabajando**. Así que,



Nota. Pagos del Sur, fragmento de entrevista a C1EP5, 114:12²⁴.

Cabe mencionar que en una misma oración o párrafo podíamos emplear más de un código. Codificar de un segmento de una determinada forma no excluía la posibilidad de emplear otros códigos en ese mismo segmento. De esta manera, pudimos identificar ideas conectadas, relaciones significativas presentes en un mismo párrafo o contexto e ir estableciendo relaciones entre códigos y, más adelante, entre categorías²⁵. Por ejemplo, en la

²⁴ C1EP5 indica el código alfanumérico de la persona entrevistada, 114 referencia el número de documento analizado en ATLAS.ti y 12 el número de cita en dicho documento.

²⁵ Empleando el software ATLAS.ti, esto lo observamos en las tablas de co-ocurrencias entre códigos que nos muestra el número de veces en que un código coincide con otro en el marco de una misma cita.

Figura 16 se recuperan las impresiones de una entrevistada en los primeros momentos luego de presentadas las mejoras en la Escuela del Parque, encontramos la presencia de 4 códigos: “apoyo al profesorado”, “condiciones para la colaboración, la participación y la reflexión”, “desorientación e inseguridades frente a los cambios” y “formación al profesorado”.

Entendíamos que fragmentar el texto en diferentes códigos hubiera quitado el correspondiente contexto para una mejor interpretación y comprensión. Mantenerlos en el marco de una misma cita, como señalamos antes, nos ayudó a encontrar relaciones significativas entre códigos. Nuevamente retomamos la Figura 16, allí podemos inferir cómo, luego del “desconcierto”, la “ignorancia” y el “miedo” que significaron para esta docente los primeros momentos del cambio en la Escuela del Parque, aparece el apoyo, el respaldo del equipo directivo, la formación y los espacios de encuentros con colegas, como significativos para el profesorado al momento de procesar y atravesar esa incertidumbre inicial.

Figura 16

Ejemplo de codificación 2 (dos o más códigos)

C2EP1: ¡Sí! El primero fue desconcierto, fue ignorancia, fue miedos, a decir “qué hago, cómo lo hago, dónde empiezo”. Sí, sí, sí, sí, fue como tirarse al vacío y decir “dejo lo viejo, lo viejo no me sirve, empiezo de cero y de dónde, y dónde empiezo el cambio”.

Sí. Fue realmente un manotazo de “ayúdenme”.

PLV: ¿Y cuáles fueron tus apoyos?

C2EP1: Mis apoyos, básicamente mis directores, P. y S.. Ellos fueron columna, guía, soporte, orejas. El acompañamiento que ellos nos dieron del minuto cero yo creo que fue fundamental, y lo sigue siendo, ellos son la columna, S. es la columna, absolutamente. Yo creo que a ellos también “les temblaban las piernas”, igual que a nosotros, pero me parece que la valentía la transmitían todo el tiempo.

PLV: Bien, concretamente, vos mencionás “ellos fueron pilares, fueron oreja, fueron guía”, dame un ejemplo concreto de eso.

C2EP1: Ellos desde el minuto cero nos ofrecieron capacitación, espacios de organización, yo recuerdo ese año, eran todos los meses una jornada donde nos juntábamos a charlar, a conversar, a consensuar... era una... era una jornada mensual. Desde ese año en adelante era todo el tiempo: “¿cómo lo hacemos?” Propuestas, ideas, capacitación entre nosotros, capacitación con expertos, de hecho, usted nos vino a capacitar, recuerdo claramente. Armar, desarmar. Era, yo me acuerdo, utilizar el pizarrón, anotar ideas, lluvias de ideas, construir, marchar, muchas cosas, pero básicamente...

5:26 C2EP1: ¡Sí! El primero fue desconcierto, fue ignorancia, fue miedos, a...
 ← Apoyo al profesorado
 ← Condiciones para la colaboraci...
 ← Desorientación e inseguridade...
 ← Formación al profesorado

Nota. Escuela del Parque, fragmento de entrevista a C2EP1, 5:26.

Una vez realizada la codificación inicial de todos los documentos para cada caso (lo que podemos llamar como vista vertical del análisis), comenzó un proceso de revisión y depuración del primer listado de códigos obtenidos. Nos preguntamos: ¿la denominación del código refleja claramente aquellos segmentos que recoge?, ¿existen códigos que están referidos a un mismo tema o se solapan?, ¿podrían estos fundirse entre sí? o ¿encontramos códigos que no contribuyen a dilucidar las preguntas y objetivos de nuestra investigación? Considerando estas preguntas, iniciamos un proceso de revisión de la codificación original, revisión que permitió reformular códigos, agrupar algunos que consideramos que se solapaban y descartar otros que no contribuían con nuestros objetivos.

Con la lista de códigos depurada se volvió a revisar la documentación de forma tal de ratificar o rectificar la selección de las unidades de significado a la luz del nuevo listado de códigos. Volvimos a los datos para revisar su codificación, sometimos a una prueba la nueva lista de códigos. Se trató de un proceso iterativo y espiralado entre los códigos iniciales y su depuración que permitió que estos fueran evolucionando en su denominación y composición. Esto se realizó hasta agotar el surgimiento de nuevos códigos y la ratificación o rectificación de los originalmente identificados. De esta manera, los códigos fueron ganando en cohesión interna, pero también y al mismo tiempo, en diferenciación. Podemos decir que, a lo largo del proceso de codificación y su revisión, se desplegó una perspectiva vertical del análisis de los datos en la medida que nos desplazábamos a lo largo de los documentos.

A modo de ejemplo, para el caso de la Escuela del Parque quedaron identificados 99 códigos. En la Tabla 23 presentamos a modo ilustrativo los 10 principales códigos ordenados de acuerdo con su frecuencia. Esta primera exposición de los temas identificados con sus respectivas frecuencias ya nos brindaba algunos indicios y elementos para la interpretación de lo sucedido en la Escuela del Parque y de los principales temas emergentes de su proceso de mejora. Observamos en esta tabla la significativa relevancia dada al trabajo en equipo en la implementación de las mejoras, así como también las condiciones organizativas para que este tuviera lugar. Por otra parte, podemos observar también diferentes modificaciones introducidas en la escuela en el tratamiento del currículo y en el empleo de los tiempo y espacios escolares.

Tabla 23*Códigos y frecuencia de unidades de significado*

<i>Códigos</i>	<i>Unidades de significado</i>
Trabajo en equipos docentes	106
Condiciones para la colaboración, la participación y la reflexión	95
Apoyo al profesorado	76
Fundadores	71
Alumnado - Respeto por sus intereses	70
Abordaje y tratamiento del currículo	69
Organización y empleo de los tiempos y espacios escolares	65
Formación al profesorado	62
Vínculo - Docentes-alumnado	56
Participación del profesorado en los cambios	52

Estos códigos y sus frecuencias resultaron, sin duda, estimulantes, puesto que nos estaban brindando las primeras pistas e indicios de lo acontecido en la Escuela del Parque. Sin embargo, no nos podíamos quedar en un nivel descriptivo, era necesario avanzar hacia uno más analítico como veremos a continuación.

5.4.3. Segunda fase: Identificación y definición de categorías

Decíamos anteriormente que, hasta el momento, nuestra perspectiva de los datos recogidos representó una mirada vertical, a lo largo de los diferentes documentos. En un paso posterior, cambiamos de perspectiva: nos introducimos en cada código a partir de una revisión de los segmentos o unidades de significados identificadas con cada tema. Se trató de un análisis desde un enfoque horizontal, que se desplazó a lo largo de cada código. Para Gibbs (2012) este proceso recibe el nombre de *recuperación* y nos permite ver qué hay en el núcleo de cada código: “el texto recuperado le informa acerca del modo en que todos los participantes en su estudio hablaron sobre el tema particular que el código

representa” (pp. 159-160). Entendemos que este análisis, centrado en los diferentes temas identificados, se encuentra en la intersección o transición entre la codificación y la definición de las diferentes categorías. Nos prepara para la siguiente etapa de nuestro análisis de los datos. Observar qué hay en el núcleo de los códigos, nos permite movernos hacia un nivel mayor en abstracción y conceptualización que nos conducirá a formular las categorías de nuestro trabajo. Una serie de preguntas aquí planteadas nos guiaron en esta nueva etapa: ¿los códigos inicialmente identificados pueden agruparse en conceptos más amplios?, ¿poseen dichos códigos algún denominador común que los nucleee?, ¿puede inferirse de ellos conceptualizaciones teóricas relevantes?

En este marco, el siguiente paso consistió en integrar diferentes códigos en agrupamientos de mayor consistencia conceptual procurando producir una definición aglutinadora de los diferentes temas abordados en los datos recogidos. Aquí comenzamos a distanciarnos, damos un paso atrás, nos alejamos de una perspectiva estrictamente descriptiva de los datos hacia una con mayor nivel de abstracción. De esta forma, seguimos aquello que Flick (2012) señala como un movimiento que se va desplazando desde los textos hacia la teoría en la medida que avanza el proceso de investigación cualitativa. En esta fase pasamos de una “codificación descriptiva, próxima a los términos del entrevistado, a la categorización y a códigos más analíticos y teóricos” (Gibbs, 2012, p. 69).

Strauss y Corbin (2002) mencionan que “al cabo del tiempo el analista se da cuenta de que ciertos conceptos se pueden agrupar bajo un orden abstracto más elevado, basado en la capacidad de explicar lo que está sucediendo” (p. 124). Es así como las unidades de significados señaladas en la codificación primaria o inicial comienzan a agruparse en categorías representadas a través de términos explicativos más abstracto que aglutinan temas con significado similar, que poseen mayor poder analítico y describen los asuntos que están siendo estudiados (McMillan y Schumacher, 2005; Strauss y Corbin, 2002).

En cuanto a la construcción de las categorías, Ruiz Olabuénaga (2012) propone un conjunto de reglas básicas:

- Construir cada categoría de acuerdo con un *criterio único* o empleando una combinación de criterios únicos.

- Las categorías han de ser *exhaustivas* de forma que no queden datos sin que puedan ser incluidos en alguna de las categorías.
- *Exclusión mutua*. Un dato no puede incluirse en más de una categoría.
- *Significatividad o pertinencia*. Las categorías identificadas deben resultar adecuadas y relevantes a efectos de los objetivos de la investigación.
- *Claridad*. Las categorías deben resultar consistentes consigo mismas para evitar ambigüedades o dudas al momento de incluir en ella un determinado dato.
- *Replicabilidad*. Se relaciona con el hecho de que dos analistas puedan comprender de la misma manera la categoría y emplear igual criterio de clasificación de los datos.

Estos lineamientos propuestos por Ruiz Olabuénaga (2012) nos han guiado en el desarrollo de las categorías de nuestra investigación. Sin embargo y más allá de ellos, siempre nos resultó una regla o criterio práctico en esta etapa del análisis regresar a las preguntas y objetivos de nuestra investigación. Este constante regreso al tema de nuestra investigación siempre resultó un principio organizador de nuestro trabajo, oportuno y necesario.

Continuamos aquí con el método comparativo, ahora empleado para agrupar códigos y desarrollar categorías. Al respecto, la revisión de los informes por código que ofrece ATLAS.ti resultaron de ayuda para hallar expresiones representativas que respaldaran nuestras interpretaciones en la identificación, construcción y definición de categorías.

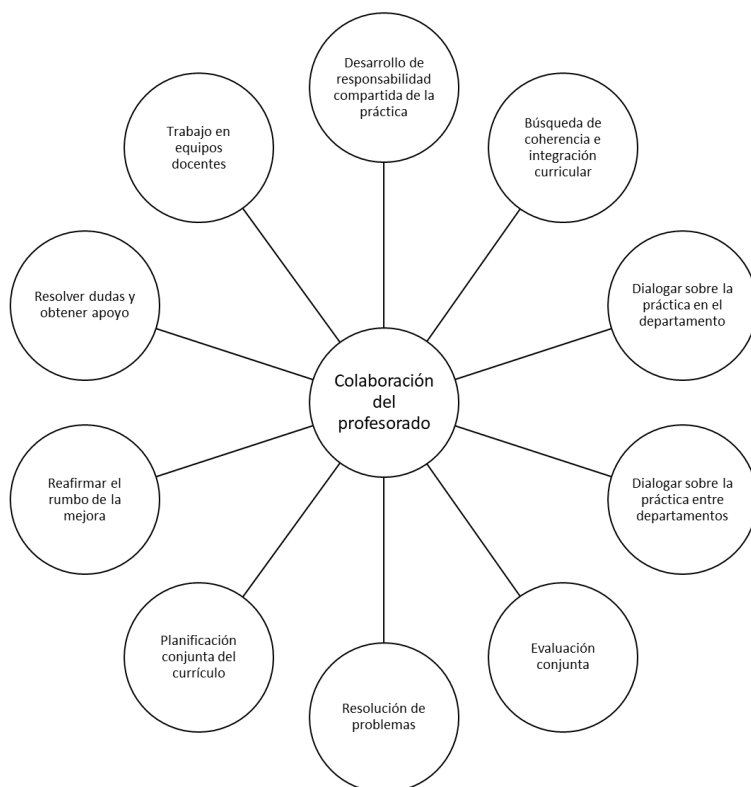
A continuación, proponemos un ejemplo que ilustra nuestro proceder al momento de la construcción de categorías. Antes mencionamos que en el caso de la Escuela del Parque hallamos muy presente la colaboración del profesorado como un factor relevante a la hora de procesar e implementar las mejoras. En los datos relevados, encontramos diferentes maneras que podemos interpretar y considerar como manifestaciones que se nuclean alrededor de la colaboración. Entre otras, hallamos: “dialogar sobre la práctica en el departamento” (26), “dialogar sobre la práctica entre departamentos” (10) “búsqueda de

coherencia e integración curricular” (5) y “planificación conjunta del currículo” (22)²⁶. En esta fase aglutinamos estos y otros códigos bajo la categoría “colaboración del profesorado” (ver Figura 17).

Una vez que encontramos una denominación para la categoría, el próximo paso fue elaborar una definición comprensiva que la describiera. Este fue nuevamente un proceso inductivo-deductivo, a partir de los datos relevados, pero conjugándolo con nuestro marco teórico de referencia. La propuesta de definición fue la siguiente: “prácticas relacionadas con dialogar, reflexionar y compartir experiencias acerca de la enseñanza, la planificación curricular y la evaluación del alumnado. Se relaciona también con la búsqueda de apoyos entre pares para resolver dudas y abordar dificultades emergentes de la implementación de las mejoras”.

Figura 17

Ejemplo categorización: colaboración del profesorado



²⁶ Entre paréntesis se menciona la cantidad de unidades de significado vinculada con cada código.

De esta manera procedimos en la identificación y construcción de las diferentes categorías de nuestro análisis. Por ejemplo, en la Escuela del Parque llegamos a identificar 32 categorías relacionadas con las cuestiones de nuestra investigación. En la Tabla 24 presentamos las diferentes categorías y de qué manera las definimos a los efectos de este trabajo. Como ya hemos mencionado, en la elaboración de cada una de las definiciones de las categorías nos resultaron útiles los informes por código y herramientas para el análisis que ofrece el software ATLAS.ti, como el análisis de conceptos y de frecuencia de palabras.

Tabla 24

Categorías identificadas y sus definiciones

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
<i>Abordaje de las mejoras</i>	Describe la manera en que fueron concebidas e implementadas las mejoras.
<i>Abordaje y tratamiento del currículo</i>	Modificaciones que se introdujeron en los contenidos del currículo, la forma de organizarlos y los recursos didácticos empleados para su impartición en la enseñanza.
<i>Alumnado en el proyecto educativo</i>	Lugar otorgado al alumnado en los procesos de aprendizaje, el estilo de aprendizaje impulsado, el respeto por sus intereses y la organización de la enseñanza.
<i>Apertura del profesorado</i>	Describe la disposición, motivaciones y actitudes del profesorado ante la propuesta de los cambios.
<i>Apoyo y acompañamiento al profesorado</i>	Describe actuaciones de la dirección escolar tendientes a ofrecer guía y respaldo al profesorado en la comprensión e implementación de las mejoras.
<i>Clima de trabajo</i>	Describe las percepciones del profesorado y equipo directivo con relación a las relaciones y el ambiente de trabajo en el centro.
<i>Colaboración del profesorado</i>	Describe prácticas relacionadas con dialogar, reflexionar y compartir experiencias acerca de la enseñanza, la planificación curricular y la evaluación del alumnado. Se relaciona también con la búsqueda de apoyos entre pares para resolver dudas y abordar dificultades emergentes de la implementación de las mejoras.
<i>Condiciones para el encuentro del profesorado</i>	Disposición de entornos (tiempos y espacios) que facilitan la colaboración docente. Incluye las estructuras organizativas disponibles para tales fines.
<i>Confianza en las mejoras</i>	Describe de qué manera el profesorado desarrolla un sentido de confianza y seguridad con las mejoras implementadas.

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
<i>Confianza en la dirección</i>	Actitudes del profesorado relacionadas con el desempeño del equipo directivo durante el desarrollo del proceso de mejoramiento.
<i>Desarrollo de consensos para la mejora</i>	Describe de qué manera se trabajaron los acuerdos respecto de los propósitos de las mejoras y su implementación para llegar a un entendimiento compartido.
<i>Desorientación, inseguridades y resistencia</i>	Refleja la reacción del profesorado y las familias ante la propuesta de cambio. Incluye también resistencias emergentes ante las mejoras y de qué manera fueron tratadas.
<i>Diagnóstico y motivaciones para la mejora</i>	Apreciaciones de directivos y profesorado con relación a la situación del centro escolar y su alumnado antes de las mejoras y los desafíos contextuales que lo interpelaban. Refleja las razones internas y externas que influyeron en la decisión de introducir las mejoras.
<i>Dirección escolar</i>	Describe el estilo de trabajo e intervenciones desplegadas por la dirección escolar en la comunicación e implementación de las mejoras.
<i>Distribución del liderazgo</i>	Describe prácticas de liderazgo que se extienden más allá de los equipos directivos.
<i>Escuela antes de las mejoras</i>	Describe la forma de organización del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje previo a la implementación de las mejoras.
<i>Estímulo al profesorado</i>	Invitaciones hechas al profesorado para que revise su docencia, desarrolle nuevas concepciones y abordajes de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado.
<i>Evaluación de los aprendizajes</i>	Modificaciones introducidas en las concepciones y prácticas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes del alumnado.
<i>Formación al profesorado</i>	Describe los espacios destinados a brindar capacitación al profesorado del centro. Incluye la modalidad en que se desarrolla dicha formación.
<i>Fundadores</i>	Describe las intervenciones y el rol desempeñado por los fundadores del centro escolar en el planteo e implementación de las mejoras.
<i>Introducción del cambio</i>	Refleja la oportunidad y la manera en que se comunicaron las mejoras al profesorado.
<i>Logros alcanzados: alumnado y aprendizajes</i>	Describe modificaciones en el aprendizaje, motivaciones y actitudes del alumnado a partir de la introducción de las mejoras
<i>Logros alcanzados: profesorado</i>	Muestra las valoraciones del profesorado a partir de introducir modificaciones en su enseñanza y en la forma de trabajo con sus pares docentes.

<i>Categorías</i>	<i>Definición</i>
<i>Ministerio de Educación</i>	Aborda los programas de las administraciones que contribuyeron a plantear e introducir las mejoras. Incluye la perspectiva de la Inspección Escolar con relación al desarrollo de las mejoras y el cumplimiento normativo.
<i>Monitoreo, evaluación y retroalimentación de las mejoras</i>	Prácticas y dispositivos empleados para realizar el seguimiento en el desarrollo de los cambios. Considera también la retroalimentación que se ofrece al profesorado respecto de la evolución de las mejoras.
<i>Participación del profesorado en las mejoras</i>	Describe la participación del profesorado en las decisiones respecto de las mejoras a implementar. Incluye la apertura mostrada por directivos hacia intervenciones del profesorado.
<i>Premisas del cambio</i>	Lineamientos generales que orientaron el proceso de mejora y establecieron el marco de actuación para su desarrollo.
<i>Proyecto educativo de centro</i>	Rasgos que caracterizan al centro escolar como su historia, su visión, misión y valores. Incluye apreciaciones por parte del profesorado y directivos relativas al grado de adhesión al proyecto educativo.
<i>Relación de la escuela con su entorno</i>	Describe la relación del centro con su contexto. Considera los vínculos con otras organizaciones, con profesionales externos y formas de relacionarse con las familias.
<i>Respeto y confianza en el profesorado</i>	Consideración mostrada por directivos hacia las dificultades experimentadas por el profesorado en la introducción de las mejoras. Incluye la confianza del equipo directivo en el profesorado.
<i>Tiempos y espacios escolares</i>	Describe las modificaciones introducidas en la concepción, organización y disposición de los tiempos y espacios escolares (aulas, espacios comunes, tiempo de clases)
<i>Trabajo del profesorado en el centro</i>	Manera en que el profesorado lleva a cabo su enseñanza a partir de las mejoras y los vínculos establecidos con el alumnado para el desarrollo de la docencia.

En la Tabla 25 presentamos, en una aproximación de índole cuantitativa, las 10 categorías con mayor frecuencia de unidades de significado. La Figura 18, por su parte, nos muestra todas las categorías y sus frecuencias en un gráfico de nube que nos permite observar aquellas con más peso relativo. Un rápido repaso por estos datos nos invitaba ya a reflexionar acerca de cuestiones relevantes en el proceso de mejoramiento en la Escuela del Parque. Por ejemplo, que apareciera la categoría “alumnado en el proyecto educativo” con más unidades de significado nos permitía inferir la centralidad puesta en el alumnado, en sus intereses y aprendizajes al momento de concebir y emprender las mejoras.

convirtió en una potente categoría que contribuyó a explicar el proceso de mejora en la Escuela del Parque (también la encontraremos en Pagos del Sur). Además, nos aportó indicios acerca de qué prácticas de liderazgo se desplegaron para promover el desarrollo de la colaboración docente. Esta manera de desarrollar la docencia estuvo acompañada de los correspondientes condiciones y arreglos organizativos que la posibilitaron. Cabe señalar que, en la medida que profundizamos en nuestro análisis, encontramos un interesante vínculo entre las categorías “colaboración del profesorado” y “condiciones para el encuentro del profesorado”. En el siguiente apartado regresaremos sobre este particular.

5.4.4. Tercera fase: relaciones entre categorías e identificación de metacategorías

Una vez identificadas y definidas las diferentes categorías, el siguiente paso consistió en ampliar el espectro de nuestro análisis a más de una categoría y procurar hallar vínculos significativos entre las mismas de acuerdo con nuestros objetivos. Para McMillan y Schumacher (2005) esta fase implica el descubrimiento de modelos en los datos. Los modelos son relaciones entre categorías: “los investigadores se preguntan cómo afectan las categorías y se ven afectadas por otras categorías” (p. 495).

Una herramienta que nos resultó útil en esta fase fue el empleo de los operadores de proximidad que ofrece el software ATLAS.ti, particularmente el análisis de co-ocurrencia. Esto nos permitió identificar diferentes categorías señaladas en una misma unidad de significado. Entendíamos que su aparición en el mismo segmento nos ofrecía una pista para el establecimiento de relaciones, en especial en aquellas categorías que presentaban un significativo coeficiente de co-ocurrencia.

En el anexo 19, presentamos un mapa de co-ocurrencia de todas las categorías. La elaboración de este mapa resultó de gran utilidad, nos permitió identificar los cruzamientos de categorías con mayor densidad de co-ocurrencias. Entendíamos que dichos cruzamientos eran un indicador de posibles relaciones que no podíamos menospreciar. La pesquisa de dichas relaciones se desarrolló a partir de las categorías que presentaron mayor frecuencia y realizando un barrido vertical en la búsqueda de co-ocurrencias. De esta manera, nos

fuimos desplazando a lo largo del mapa de co-ocurrencias. Este trabajo también nos resultó de utilidad para la elaboración de redes.

A modo de ejemplo, antes habíamos mencionado acerca de la estrecha relación que encontramos entre las categorías “colaboración del profesorado” y “condiciones para el encuentro del profesorado”. Esto quedó de manifiesto en el análisis de co-ocurrencias entre estas dos categorías (46 co-ocurrencias). Otro ejemplo que podemos considerar es la categoría “introducción del cambio”. En este caso, nos encontramos con que “fundadores” resultó la categoría con la que mayor co-ocurrencia presentaba (28 co-ocurrencias). A partir de hallar esta relación, fuimos a las unidades de significados y desde allí pudimos inferir la significativa influencia que tuvo sobre los integrantes de la Escuela del Parque que sean los propios fundadores quienes manifestaran su interés por las mejoras y se comprometieran a impulsarlas. En la Figura 19 presentamos ejemplos de tres unidades de significado en las que se manifiesta la co-ocurrencia entre estos códigos.

Figura 19

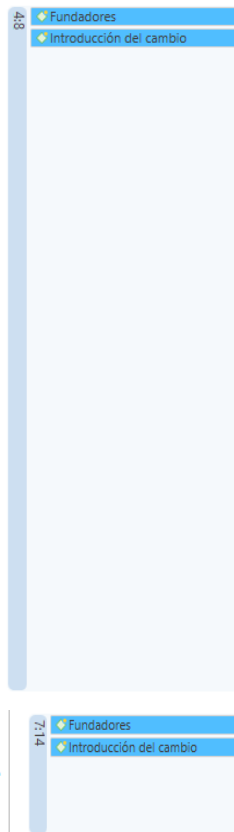
Ejemplos de co-ocurrencia de categorías

C2DE: En esa primera entrevista que yo te digo que tuvimos con la **Fundadora, con el equipo directivo, ella preguntó así: “¿cuáles son las cosas que nunca cambiaron?”**. Y yo lo defino como los núcleos duros de la educación y en ese momento, me acuerdo que **de la charla surgió: los bancos individuales, los salones en las paredes, el pizarrón en la pared, el docente que está sentado delante de todos los chicos, los chicos que no se pueden mover.**

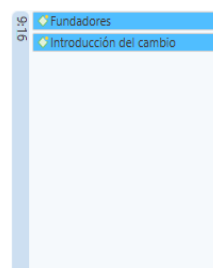
PLV: Los salones en las paredes, ¿cómo es eso?

C2DE: Salones divididos por paredes. Esos salones tan, tan chicos, donde los chicos están ahí, no tienen espacio para moverse. **Entonces, ella enseguida dijo: “bueno, eso es lo que primero tenemos que atacar”**. Lo que ella nos pedía era dijo: “yo quiero que los chicos estén en espacios amplios, en el tiempo que ellos quieran, que estén tomando un café, que esté tomando una gaseosa, que tengan la disponibilidad de moverse, de sentarse en un puf, si querían, en un almohadón en el piso, chicos que sean creativos, chicos que hagan proyectos que lleven a la sociedad”. En su momento, se

El momento que más recuerdo es cuando nuestra fundadora nos planteó este cambio, que inclusive era un cambio que era de jardín a quinto año.



Primero fue difícil, fue difícil porque yo no conocía otra manera de dar clases, salvo entrar, saludar y, bueno, desarrollar mi clase tal cual lo había pensado y que no se salga de ese guion, porque, bueno, así estaba pensada la clase y no tenía que modificarse porque así era como daba resultado. Entonces, **cuando la fundadora nos propone “patear el tablero” para decirlo de alguna manera y hacer todo nuevo, si bien fue difícil, el hecho de poder trabajar en equipo nos facilitó mucho la tarea.** Nosotros siempre podemos recurrir a la directora, bueno, en



Nota. Escuela del Parque, fragmentos de entrevistas a directora, 4:8; C2EP3, 7:14 y C2EP5, 9:16.

La siguiente figura resume el número y coeficiente de co-ocurrencias entre las dos categorías arriba mencionadas.

Figura 20

Informe de co-ocurrencia entre categorías

	Introducción del cambio Gr=44	
	count	coefficient
Fundadores Gr=80	28	0,29

Nota. Informe extraído de ATLAS.ti.

Continuando con el análisis de la relación entre estas categorías e introduciéndonos en las co-ocurrencias, nos encontramos que dicho vínculo quedó manifestado por medio de diferentes técnicas de recolección de información. En la siguiente tabla detallamos el origen de las 28 co-ocurrencias entre las categorías “introducción al cambio” y “fundadores”.

Tabla 26

Co-ocurrencias y su origen de acuerdo con la fuente

Entrevistas	17
Análisis de documentos	9
Grupos de discusión	2

Yendo a un nivel más profundo, si indagamos en las expresiones de diferentes participantes de las entrevistas, por ejemplo, encontramos esta co-ocurrencia en la realizada a la directora del centro y en 5 docentes. De esta manera, por medio de este análisis también estábamos validando la credibilidad de nuestras interpretaciones por medio de una triangulación de fuente de datos al observar de qué manera esta co-ocurrencia se distribuía a lo largo de diferentes técnicas de recolección y entre diferentes respondientes²⁷.

En la Tabla 27 presentamos otras coincidencias significativas identificadas a partir de la elaboración del mapa de co-ocurrencias.

Tabla 27

Principales co-ocurrencias

<i>Categorías</i>	<i>Co-ocurrencias</i>	<i>Coefficiente</i>
Alumnado en el proyecto educativo - Abordaje y tratamiento del currículo	34	0,16
Apoyo y acompañamiento al profesorado - Dirección escolar	31	0,23
Apoyo y acompañamiento al profesorado - Estímulo al profesorado	22	0,22
Aprendizaje del profesorado - Colaboración del profesorado	22	0,15
Colaboración del profesorado - Abordaje y tratamiento del currículo	32	0,16
Colaboración del profesorado - Condiciones para el encuentro del profesorado	46	0,24
Distribución del liderazgo - Formación al profesorado	19	0,23
Formación al profesorado - Condiciones para el encuentro del profesorado	20	0,14
Fundadores - Dirección escolar	18	0,12
Fundadores - Introducción del cambio	28	0,29
Fundadores - Premisas del cambio	14	0,13
Fundadores - Proyecto Educativo	26	0,18
Relación de la escuela con su entorno - Formación al profesorado	18	0,19

²⁷ El informe código-documento y co-ocurrencia de códigos proporcionado por ATLAS.ti resultó de utilidad a los efectos de triangular y así validar nuestras interpretaciones.

Considerando esta tabla, si tomamos la categoría “fundadores” y sus principales co-ocurrencias, hallamos que estas resultan significativas con las categorías “introducción del cambio”, “dirección escolar”, “premisas del cambio” y “proyecto educativo”. De esta manera, quedaba configurada la relación de la categoría “fundadores” y su influencia en el desarrollo del proyecto educativo de centro, en el impulso a las mejoras, su apoyo y respaldo a la dirección y en la definición de los aspectos más significativos de las mejoras. Considerando lo expuesto hasta aquí, nos encontramos con que cuatro categorías (“introducción del cambio”, “dirección escolar”, “premisas del cambio” y “proyecto educativo”) pivotean alrededor de una quinta (“fundadores”).

Esto nos permitió profundizar en el análisis y avanzar hacia el siguiente paso: la búsqueda de relaciones entre todas las categorías de forma tal de construir una representación comprensiva del proceso de mejora en la Escuela del Parque. De esta manera, dimos un paso más: desde los vínculos entre dos categorías hacia una perspectiva multidimensional y holística de las relaciones entre todas las categorías. Esto nos permitió reconocer entrelazamientos complejos junto con patrones que nos ofrecieron un cuadro más completo sobre lo ocurrido en este centro. Aquí, la elaboración de una red de relaciones entre las categorías nos resultó de utilidad para la exposición de nuestro análisis (ver Figura 21).

Cabe mencionar que esta etapa se constituyó en una de las más enriquecedoras y una de las que más satisfacción nos proporcionó en el desarrollo de nuestro trabajo. Observar cómo iban entrelazándose las diferentes categorías y las primeras tramas de relaciones que emergían resultó muy estimulante para continuar avanzando en nuestro análisis. Comenzamos a ver cómo se transformaba en realidad la siguiente expresión de Morehouse (2012) quien señala: “comenzar a ver patrones que emergen de los datos a menudo genera entusiasmo en los investigadores, y especialmente en aquellos nuevos en el proceso de análisis de datos cualitativos” (p. 88).

Por ejemplo, la Figura 21 nos permite observar el vínculo entre la categoría “dirección escolar” y “condiciones para el encuentro del profesorado”, “apoyo y acompañamiento al profesorado” y “desarrollo de consensos para la mejora”, entre otras. Esto nos daba indicios de que ciertas prácticas de la dirección en este centro habían propiciado condiciones para la mejora. También nos permitió observar la relevancia de categorías como “alumnado en el proyecto educativo” y la “colaboración del profesorado” en este proceso.

Una vez elaborada esta red, pudimos identificar *nodos críticos*, categorías que presentaban una mayor densidad de vínculos. Consideramos a estos nodos como relevantes en la estructura y funcionamiento de la red, una alteración en uno de ellos cuenta con mayor capacidad para influir sobre los otros. En el caso de nuestro trabajo, podemos interpretar que se trataban de categorías que mayor relevancia tuvieron en el proceso de mejora emprendido en la Escuela del Parque. En la siguiente tabla presentamos aquellas categorías con mayor número de vínculos.

Tabla 28

Categorías con mayor número de vínculos

Categorías	Vínculos
Dirección escolar	10
Colaboración del profesorado	9
Formación al profesorado	9
Premisas del cambio	9
Abordaje y tratamiento del currículo	7
Apoyo y acompañamiento al profesorado	7
Condiciones para el encuentro del profesorado	6

Como decíamos, la densidad de vínculos de estas categorías, nos alertaron acerca de su relevancia para la red y ofrecieron nuevas pistas para nuestra comprensión del caso. Si observamos la Tabla 28 y nos centramos en el desarrollo de las mejoras en la Escuela del Parque, encontramos que aquí destacan las categorías “colaboración del profesorado”, “condiciones para el encuentro del profesorado”, “formación al profesorado”, “apoyo y acompañamiento al profesorado”, “premisas del cambio” y “dirección escolar”. Podemos inferir que comunicar los lineamientos generales que orientaron la mejora, promover espacios y tiempos para la colaboración y la formación del profesorado, así como ofrecer apoyo personal ante inquietudes resultaron prácticas críticas para la puesta en marcha de las mejoras. Además, puede interpretarse que las autoridades del centro resultaron actores críticos y posibles facilitadores del desarrollo de dichas prácticas.

Por otra parte, a partir de una observación panorámica de la red resultante y de la densidad de vínculos en ciertas categorías pudimos identificar áreas, sectores de la red con categorías orbitando alrededor de un determinado tema (*cfr.* con la Figura 21 y coloreado de las categorías). Luego de constatar que estos agrupamientos efectivamente resultaran consistente a nivel conceptual, entendimos que podíamos avanzar hacia un nuevo nivel de análisis, uno que nos permitiera continuar sintetizando la información y nos brindara mayores posibilidades de estructuración teórica. Por tanto, procedimos con un nuevo agrupamiento de categorías que llevara a un mayor nivel de integración de los datos. En términos de Medina (2005), nos encontramos frente a núcleos temáticos emergentes, dominios unificadores o metacategorías, categorías de orden superior que subsumen aquellas que se encuentran atravesadas por un denominador común.

De esta manera, avanzamos un paso más hacia un mayor nivel de abstracción en el análisis y comprensión de nuestros datos, tanto de las mejoras emprendidas en la Escuela del Parque como de las prácticas de liderazgo que las posibilitaron y sostuvieron. Las 32 categorías quedaron integradas en 7 metacategorías. La Tabla 29 presenta las metacategorías identificadas y las correspondientes categorías incluidas (entre paréntesis se mencionan las diferentes unidades de significado vinculadas a cada categoría y metacategoría).

Tabla 29

Metacategorías y categorías

<i>Metacategorías</i>	<i>Categorías</i>
<i>Mejoras en la escuela (536)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordaje y tratamiento del currículo (96) • Alumnado en el proyecto educativo (150) • Escuela antes de las mejoras (31) • Evaluación de los aprendizajes (30) • Relación de la escuela con su entorno (49) • Tiempos y espacios escolares (76) • Trabajo del profesorado en el centro (104)
<i>Logros alcanzados (104)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Logros alcanzados: alumnado y aprendizaje (46) • Logros alcanzados: profesorado (58)
<i>Autoridades del centro (170)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección escolar (90) • Fundadores (80)

<i>Metacategorías</i>	<i>Categorías</i>
<i>Inicio de las mejoras (405)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordaje de las mejoras (75) • Desarrollo de consensos para la mejora (23) • Desorientación, inseguridades y resistencias a las mejoras (55) • Diagnóstico y motivaciones para la mejora (79) • Introducción del cambio (44) • Premisas del cambio (39) • Proyecto educativo de centro (90)
<i>Desarrollo del profesorado para la mejora (298)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura del profesorado ante las mejoras (46) • Apoyo y acompañamiento al profesorado (76) • Confianza en la dirección escolar (5) • Distribución del liderazgo (39) • Estímulo al profesorado (44) • Formación al profesorado (62) • Respeto y confianza en el profesorado (26)
<i>Organización interna para la mejora (306)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de trabajo en la escuela (14) • Colaboración del profesorado (139) • Condiciones para el encuentro del profesorado (101) • Participación del profesorado en las mejoras (52)
<i>Evaluación de las mejoras (33)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en las mejoras (17) • Monitoreo, evaluación y retroalimentación de las mejoras (16)

Considerando la tabla anterior, procedimos luego a formular una definición para cada una de las metacategorías:

- *Mejoras en la escuela:* Considera los cambios que se introdujeron en la dimensión curricular, didáctica, evaluativa, en la organización de los tiempos, concepción y disposición de los espacios escolares, las relaciones entre docentes y alumnado, entre el propio alumnado y entre el profesorado para el desarrollo de la enseñanza. Este núcleo temático aborda las modificaciones introducidas en la manera de comprender, organizar y operar sobre los contenidos del currículo, así como las diferentes estrategias y recursos didácticos empleados en su desarrollo. Se considera también el lugar otorgado al alumnado y su aprendizaje en las mejoras introducidas. Incluye la relación establecida entre el centro y su entorno para el desarrollo de la enseñanza.

- *Logros alcanzados*: Aborda las modificaciones observadas en el aprendizaje, motivaciones y actitudes del alumnado. Se incluyen aquellas valoraciones realizadas por el profesorado con relación al ejercicio de su docencia, el trabajo con colegas y su desarrollo profesional a partir de la implementación de las mejoras.
- *Autoridades del centro*: Describe las actitudes e influencia de las autoridades del centro, su vínculo con el profesorado y estilo de trabajo persistente y visible en el proceso de mejora. También se incluye la relación entre los fundadores y el equipo directivo y cómo esta relación tuvo su correlato en el desarrollo de las mejoras.
- *Inicio de las mejoras*: Quedan englobadas aquí las motivaciones que impulsaron al centro y a sus integrantes a proponer mejoras y de qué forma fueron estas concebidas e implementadas. Incluye las premisas sobre las cuales se asentaron y desplegaron las propuestas de mejora, la manera en que fueron comunicadas y cómo fue trabajado el desarrollo de los consensos en el marco de los lineamientos marcados por el proyecto educativo del centro. Se recogen también las reacciones iniciales provocadas en la comunidad educativa.
- *Desarrollo del profesorado para la mejora*: Apoyo y acompañamiento personal brindado por la dirección escolar al profesorado en el desarrollo de las mejoras, así como la confianza, el respeto y la consideración a los diferentes ritmos personales para su implementación. Incluye formas en que la dirección buscó alentar al profesorado en la adopción de las mejoras y las instancias de formación ofrecidas y su modalidad. Quedan reflejadas también formas de liderazgo emergentes que se extienden más allá de los directivos para el desarrollo de las mejoras. También se considera la disposición del profesorado hacia la recepción de las mejoras y la confianza que este demuestra en el equipo directivo del centro.

- *Organización interna para la mejora*: Aspectos relacionados con la organización interna del profesorado, así como la disposición de recursos para fomentar y sostener dicha organización. Se recogen prácticas colaborativas de trabajo entre el profesorado, sus diferentes facetas y posibilidades que contribuyeron en el desarrollo y consolidación de las mejoras. Incluye también la apertura demostrada hacia los aportes y propuestas provenientes del profesorado para el desarrollo de las mejoras.
- *Evaluación de las mejoras*: Quedan englobadas aquí las prácticas, dispositivos y frecuencia empleada en el seguimiento y evolución de las mejoras implementadas. Considera las formas y periodicidad de las devoluciones al profesorado a los efectos de retroalimentar su trabajo y también las concepciones y reacciones relacionadas con las posibles dificultades o errores incurridos durante la implementación de las mejoras. Incluye de qué manera el profesorado recibía la retroalimentación y efectos que esto provocaba en su confianza para el desarrollo de las mejoras en el centro.

Todo lo descrito hasta aquí realizó una significativa contribución en la evolución de nuestras interpretaciones con relación a la realidad estudiada. Esto nos permitió continuar nuestro recorrido y avanzar hacia la reconstrucción de lo acontecido en ambos casos a la luz de los objetivos de nuestra investigación.

5.4.5. Cuarta fase: reconstrucción de los casos

El propósito de este apartado es dar cuenta de la manera en que procedimos para la reconstrucción de los casos analizados. Todo lo abordado hasta aquí terminó confluyendo en su escritura. Stake (2010) propone que en esta etapa “debemos encontrar aquella mejor historia que describa la situación de esta investigación concreta” (p. 105) y más adelante agrega “hay que organizar el informe teniendo en mente al lector” (p. 106). Con estos dos preceptos, llegamos al momento en que nos toca reconstruir la historia del mejoramiento escolar, así como del liderazgo de dicho proceso, que tuvo lugar en la Escuela del Parque y Pagos del Sur.

Para la elaboración del relato de los casos, nos guiaron las cuestiones de nuestra investigación y aquellas preguntas que procuramos ir respondiendo en la medida que avanzábamos en el análisis de nuestros datos: ¿qué mejoras habían implementado las escuelas estudiadas? y ¿qué prácticas de liderazgo estuvieron presente a lo largo de dicho proceso? Con estos interrogantes y habiendo analizado los datos, identificado y definido categorías y metacategorías relevantes, habiendo hallado relaciones significativas entre estas y elaborado una red que las vinculara, consideramos que contábamos con el suficiente grado de avance en nuestras interpretaciones como para dedicarnos ahora a reconstruir y contar la historia de lo que pasó en estos centros. Además, el desarrollo de este proceso se vio favorecido también por la comprensión holística que habíamos adquirido de los casos a lo largo del tiempo en que se desarrolló nuestro trabajo.

Para la elaboración de los informes de los casos, buscamos ofrecer descripciones extensas y fieles a lo ocurrido en la Escuela del Parque y en Pagos del Sur y procurar anclar los relatos en los propios datos obtenidos. Para ello, regresamos a las unidades de significados y procuramos recuperar aquellas que reflejaran y respaldaran de la mejor manera nuestras interpretaciones. Buscamos citas en documentos y/o expresiones de participantes de las entrevistas o grupos de discusión que, en cierta forma, “hablaran por sí solas”, sintetizaran, sustentaran, complementaran nuestras interpretaciones y resultaran reveladoras de aquello que procurábamos ilustrar. También aportamos evidencias en el cuerpo de los casos que podían contribuir a hacer el relato más palpable y verosímil para el lector.

Con relación a la estructura de los casos, más allá de los matices propios de cada centro y su experiencia de mejoramiento, procuramos que el relato construido hiciera foco en las líneas establecidas por nuestras cuestiones de investigación. Por lo tanto, la reconstrucción de los casos se estructuró alrededor de los siguientes dos puntos:

- Una presentación de las mejoras impulsadas, las razones que las motivaron y logros alcanzados, con la finalidad de responder a nuestro primer objetivo específico.
- Una descripción de los procesos que posibilitaron introducir y sostener dichas mejoras, haciendo énfasis en las prácticas de liderazgo desplegadas para

posibilitar dichos procesos. Esto con la finalidad de responder a nuestro segundo y tercer objetivo específico.

Corresponde señalar que esta etapa, así como todo el proceso de análisis, no dejó de estar exento o, mejor dicho, se combinó con la intuición del investigador. Resulta conveniente tener presente que es el investigador quien está interpretando y da sentido a los datos relevados, a las categorías elaboradas y las relaciones entre ellas (Flick, 2012; Simons, 2011). Esto nos invita a abordar la última cuestión de este capítulo: la validación de nuestro estudio. Con esto presente y a fin de otorgar solidez a las consideraciones realizadas y comprensiones alcanzadas se torna necesario validarlas empleando diferentes criterios y estrategias que nos permitan garantizar la precisión y veracidad de nuestras interpretaciones. En el siguiente apartado nos ocuparemos de esta cuestión.

5.5. Criterios de validación en nuestra investigación

¿Cómo asegurar que nuestras observaciones, interpretaciones, afirmaciones y reconstrucciones resultaran fieles a lo ocurrido en Pagos del Sur y la Escuela del Parque? ¿De qué forma resguardar nuestro trabajo e interpretaciones de posibles sesgos y contrastarlas con la realidad de lo ocurrido en los casos estudiados? ¿Estamos representando fielmente el liderazgo de procesos de mejora que tuvieron lugar en ambos centros? Para dar respuesta a estos interrogantes, conviene introducir los criterios y procedimientos empleados para evaluar nuestra investigación y dar garantía de su validez.

Cuando hablamos acerca de cómo valorar la credibilidad de una investigación conviene advertir que esta cuestión todavía no se encuentra del todo resuelta en la investigación cualitativa y está en constante revisión (Flick, 2012; Sandín, 2003). Más allá de estas discusiones, resulta adecuado considerar un conjunto de criterios y activar una batería de procedimientos a los efectos de asegurar que “la descripción e interpretación sobre la realidad estudiada corresponda realmente a la forma de sentir, de entender y de vivir de las personas que han proporcionado la información y que forman parte de ésta” (Dorio et al., 2009, p. 287).

Cabe mencionar que, si bien abordamos la validación al final de este capítulo, no se trata de un proceso que se realiza una vez finalizado el estudio. Se trata de procedimientos que se despliegan a lo largo de todo el flujo de la investigación y en sus diferentes etapas (Mishler, 1990; Kvale, 2011). Estos tienen por finalidad asegurar la credibilidad de las interpretaciones, proporcionar descripciones precisas y relevantes para el contexto donde se ha realizado la investigación y que puedan (con las salvedades correspondientes) resultar transferibles y como referencia en otros contextos similares. También deben asegurar la robustez y consistencia de los datos obtenidos, así como procurar la neutralidad en las aseveraciones realizadas (Dorio et al., 2009; Guba, 1981; Sandín, 2003; Silva, 2008; Simons, 2011).

Con estas consideraciones, en la siguiente tabla, elaborada a partir de Silva (2008), presentamos los diferentes procedimientos empleados para la validación de nuestra investigación.

Tabla 30

Procedimientos empleados en la validación de la investigación

<i>Criterio</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Aplicación en el estudio</i>
<i>Valor de verdad</i>	Observación persistente	Escuela del Parque: contacto durante cuatro cursos con directivos y docentes Pagos del Sur: contacto durante cinco cursos con directivos y docentes Inmersión en ambos centros durante 4 meses
	Juicio crítico de expertos	Directores de la tesis Presentación de resultados preliminares en dos congresos y evaluación favorable de sus respectivos comités de expertos
	Triangulación	Empleo de técnicas complementarias de recolección de datos: entrevistas, grupos de discusión, observación y análisis documental
	Recogida de material	Recolección de datos en diferentes formatos: datos verbales (transcripciones de entrevistas, grupos de discusión, observaciones y documentos institucionales) y datos visuales (observaciones, grabación en videos de entrevistas y grupos de discusión, fotografías)

<i>Criterio</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Aplicación en el estudio</i>
	Comprobación de los participantes	Revisión de las transcripciones de entrevistas, diálogos con docentes y directivos de los casos a fin de corroborar interpretaciones
	Adecuación de análisis e interpretaciones con materiales recogidos	Revisión y reflexión periódica de los avances realizados y constatación con el material recogido en el campo
	Comprobación posterior de los participantes	Lectura por parte de los participantes (directivos, profesorado e inspección educativa) del informe de los casos
<i>Aplicabilidad</i>	Muestreo teórico	Evolución de la recolección de datos a partir del conocimiento del campo y para maximizar la comprensión de los casos Diversidad de participantes provenientes de campos disciplinares variados a fin de alcanzar perspectivas diversas
	Recogida suficiente de información	Documentos disponibles en anexos Diario de campo (2 volúmenes) Saturación
	Descripciones minuciosas	Descripción del proceso metodológico seguido Descripciones extensas y profundas de los casos de estudio
<i>Consistencia</i>	Métodos sobrepuestos	Triangulación de participantes (inspección educativa, directivos y profesorado) y de fuente de datos (entrevistas, grupos de discusión, observaciones y análisis documental)
	Réplica paso a paso	Revisión y reflexión constante del proceso y del material recogido Análisis iterativo de los datos en diferentes momentos
	Observador externo	Directores de la tesis
<i>Neutralidad</i>	Triangulación	Variedad de métodos y fuentes de datos (diversidad de instrumentos y participantes de diferentes campos disciplinares)
	Ejercicio de la reflexión	Diario de investigación Reflexión y contraste con compañeros
	Revisión de la confirmabilidad	Revisiones constantes de directores de la tesis

Nota. Adaptado de Silva (2008).

5.6. Sintetizando el proceso: la ruta de la investigación cualitativa en nuestro trabajo

Como último punto de este capítulo retomamos a Flick (2012) quien plantea la ruta por la que se mueve la investigación cualitativa de una forma clara y didáctica. Para el autor, esta recorre un camino que va desde la teoría a los textos y desde los textos hacia la teoría. Al respecto, entendemos que todo lo abordado a lo largo de este capítulo ha respetado este recorrido.

El primer segmento, el que se desplaza desde la teoría a los textos, plantea que en cada método hay una posición teórica, una concepción que influye en el abordaje y diseño de la investigación (esto lo abordamos en los apartados 5.1 y 5.2). Este diseño determina ciertas formas de recoger información. Los datos obtenidos, verbales o visuales, se transforman en textos (apartado 5.3). A partir de este punto, la investigación comienza a recorrer el segundo tramo, el que va del texto a la teoría.

En esta segunda parte, los textos se convierten en la materia prima para el análisis y la interpretación. Comenzamos a desplegar un proceso de diferenciación e integración de datos en el que codificamos los textos, identificamos categorías, sus vínculos y, finalmente, reconocimos grandes núcleos temáticos que nos permitieron elaborar interpretaciones y una reconstrucción de lo acontecido tanto en la Escuela del Parque como en Pagos del Sur (5.4). Finalmente, la cuestión se centró en cómo evaluar la calidad del proceso de investigación y las interpretaciones alcanzadas (5.5).

Entendemos que nuestro abordaje del proceso investigativo ha respetado este movimiento que nos propone Flick (2012): desde nuestras concepciones teóricas, hacia la recolección de datos, su análisis e interpretación, para finalizar con la búsqueda de explicaciones que procuren ofrecer respuestas a nuestros interrogantes y objetivos. Se trató de un proceso sumamente enriquecedor ya que nos permitió llegar a visualizar y palpar, en la medida que lo atravesábamos, cómo las cuestiones de nuestra investigación se iban concretando y tomando cuerpo. Además, nos dejaba abierto el camino para las siguientes fases: la reconstrucción de los casos, su discusión posterior con nuestro marco teórico y, finalmente, la elaboración de las conclusiones de la investigación.

Capítulo 6: Resultados I

El caso Pagos del Sur

Un centro que aspira e inspira a transformar la escuela secundaria

Cambiar el centro del aprendizaje, trabajar con contenidos significativos e interdisciplinarios, remover estructuras horarias y espaciales ya viejas, poner en foco la vocación de nuestros jóvenes y trabajar para ayudarlos a alcanzar sus sueños, hacer posible sus sueños, permitirles soñar e imaginar un mundo distinto y posible.

Director, discurso de fin de curso 2015

Tratar de reflejar en una redacción los cambios que tuvieron lugar en los casos que integran esta tesis puede conducir a un cierto reduccionismo. Capturar la complejidad de las modificaciones introducidas en un relato lineal resulta una tarea no exenta de dificultades para quien escribe estas líneas. Diversas fueron las dimensiones de la escuela afectadas en un corto período de tiempo. El entretejido resultante hace muy difícil poder reflejar lo ocurrido sin incurrir en simplificaciones que nos ayuden para la comprensión. Similar situación se nos presenta cuando nos esforzamos por explicar la experiencia de la belleza de un paisaje, de una montaña o de un lago, señalando un punto en un mapa o incluso enseñando una foto. La experiencia completa se nos pierde. Solamente podemos ofrecer una orientación.

Teniendo presente esta advertencia, intentaremos presentar el cuadro y acercarnos a los cambios emprendidos en las escuelas estudiadas. Se intentará reflejar lo que ocurrió de la forma más rigurosa y fiel posible, pero siempre teniendo presente estas palabras como recordatorio para la lectura.

Iniciamos el camino con la escuela Pagos del Sur. Un primer comentario que podemos hacer es que las mejoras que introdujeron no fueron superficiales, ni estaban enfocadas en una dimensión particular. Por el contrario, fueron profundas y se desplegaron a lo largo de diversas dimensiones: el currículo, la evaluación, los tiempos, los espacios, las relaciones y los vínculos entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre los propios docentes y entre la escuela y la comunidad.

Si hacemos un ejercicio de rastreo para encontrar el eje sobre el cual ha comenzado a pivotar este proceso, nos encontraremos con algo que, en apariencia, debería resultar bastante obvio tratándose de una escuela: han puesto al estudiante y sus necesidades en el centro del aprendizaje y han decidido acompañarlo en el desarrollo de su vocación y su proyecto de vida. Esta aspiración no quedó como un slogan o declaración de buenas intenciones, ha contribuido a moldear a todo el centro escolar:

... trabajamos en todo esto, en configurar una, si se quiere, una nueva escuela, pero también pensados todos estos cambios a partir de un enfoque en el estudiante, es decir, pensar que no debíamos encontrar soluciones para todos, sino una solución diferente para cada uno de los estudiantes. Nosotros empezamos a pensar que la escuela era una para cada uno de los estudiantes, entonces en esa dirección estuvimos trabajando”. (director, 112:5)²⁸

Consideraron que los formatos escolares instituidos resultaban un obstáculo y decidieron correrse de los moldes establecidos para replantearlos de una forma integral. Una caracterización amplia de los cambios emprendidos puede sintetizarse de la siguiente manera:

- Un viraje hacia una concepción y tratamiento más integrado del currículum como alternativa a la fragmentación disciplinar.
- Un proceso de selección de contenidos.

²⁸ En el anexo 20 puede consultarse la transcripción de la entrevista al director de Pagos del Sur.

- Diversificación de espacios curriculares que buscaban apoyar las vocaciones del alumnado.
- Docentes trabajando colaborativamente, guiando y facilitando el aprendizaje de estudiantes agrupados en equipos.
- La acreditación de los aprendizajes se transformó en un proceso continuado centrado en el desarrollo de competencias, empleando la autoevaluación y la coevaluación por parte del alumnado.
- Se reestructuraron los tiempos y espacios escolares haciéndolos funcionales al desarrollo de la propuesta educativa, no al contrario.

Estos fueron los aspectos nodales de los cambios introducidos en el proyecto educativo de Pagos del Sur. Todo ello en el marco de una escuela que se entiende inserta en el mundo y, al mismo tiempo, estrechamente vinculada a su comunidad local.

¿Cuándo comenzó todo esto? Un momento significativo, de esos que marcan la historia de las instituciones y que son recordados en años posteriores como un punto de inflexión, un antes y un después en el devenir de la vida de la escuela, podemos ubicarlo entre los meses de julio y agosto de 2015. Por ese entonces, el director, en una decidida intervención y aprovechando la oportunidad ofrecida por un programa de formación docente nacional y provincial inicia este proceso. Pagos del Sur se embarcó en un camino de abandono de las formas entendidas como tradicionales de organización y enseñanza en el nivel secundario. Esta concepción de escuela fue dejada atrás y una nueva comenzó a emerger, una que reconfiguró las diferentes dimensiones de la matriz tradicional. Cabe mencionar que, si bien los cambios más significativos comenzaron a implementarse en 2015, sus inicios podemos rastrearlos 5 años antes, con la llegada de este director en octubre del 2010. La nueva dirección trajo renovadas ideas y aportó nuevos aires.

En las próximas páginas intentaremos reconstruir este proceso a partir de recoger las voces de sus protagonistas: director y profesorado. Ampliaremos cada una las iniciativas antes esbozadas ofreciendo una descripción de las mejoras emprendidas y algunos logros alcanzados en el marco temporal que se extiende desde 2011 a 2019. Luego, nos ocuparemos de abordar las prácticas que permitieron introducirlas y sostenerlas en el tiempo.

6.1. La trayectoria de las mejoras

Todo... cambió todo, ¡cambió todo!,
¡cambió... todo!

Inspectora de Educación

Nos proponemos trazar el recorrido de los cambios introducidos en Pagos del Sur, “dibujar el vector del cambio”, considerando las diversas dimensiones afectadas. Si bien cada una de estas dimensiones y las mejoras implementados se presentan por separado, tal separación resulta ficticia y solo es en favor de una exposición más clara. En la práctica, no podemos dejar de abordar cada dimensión sin considerar su relación con las demás. En este caso, como veremos más adelante, la integralidad y la consistencia de la propuesta de cambio se convirtió en una permanente búsqueda que orientó todo el proceso.

6.1.1. Currículo: seleccionando e integrando contenidos

El abordaje y tratamiento dado al currículum, entendido este como el conjunto de conocimientos que deben saber los estudiantes, implicó un trayecto que se desplazó desde una mirada fragmentada basada en un enfoque disciplinar hacia una que procure una mayor integración. Esto se desarrolló a partir de proyectos, la resolución de problemas o la aplicación del método del caso, con propuestas de temas cercanos a las problemáticas propias del contexto de Pagos del Sur y significativos para el alumnado. De esta manera, las fronteras estrictas entre los diferentes espacios curriculares comenzaron a hacerse más permeables, más borrosas, promoviéndose entrecruzamientos a partir de un abordaje interdisciplinario.

Esta nueva propuesta curricular implicó, por otra parte, desarrollar en el alumnado habilidades y competencias, no solo la incorporación de contenidos y su repetición en una instancia examinadora:

Se busca trascender de una educación memorística, basada principalmente en la reproducción mental de conceptos y sin mayor aplicación, a una educación que además del dominio teórico facilite el desarrollo de habilidades aplicativas, investigativas y prácticas, que hagan del aprendizaje una experiencia vivencial y realmente útil para sus vidas y para el desarrollo del país. No se trata de algo que

una persona aprende para repetirlo después en un tiempo dentro de los mismos esquemas. Es un aprendizaje que constituye un capital, que la persona con todo lo que es y tiene, pone en juego adaptativamente según las circunstancias en que se encuentre. (Carpeta de aprendizaje docente “Soy Parte”, documento 09/2017, p. 63, 43:7)

Este abordaje del currículo y los aprendizajes buscados estuvo acompañado por una revisión, priorización y reordenamiento de los contenidos del diseño curricular jurisdiccional y los marcos nacionales. De esta manera, los contenidos de cada asignatura quedaron reorganizados siguiendo la siguiente pauta de selección:

- *Contenidos básicos*: en concordancia con los aprendizajes prioritarios establecidos para el nivel secundario argentino²⁹.
- *Contenidos importantes*: seleccionados del diseño curricular jurisdiccional y vinculados a las problemáticas y actualidad del contexto de la escuela.
- *Contenidos necesarios*: aquellos que profundizan en la disciplina y se desarrollan considerando la vocación de cada estudiante y su proyecto de vida. Son de carácter electivo.

A partir de este proceso de selección, el profesorado se tornó en protagonista del desarrollo curricular, no un aplicador de diseños externos. El currículo dejó de ser algo que viene dado desde fuera, descontextualizado, distante de las necesidades del centro y su alumnado. El centro y su profesorado se apropiaron del currículo, lo retrabajaron y reelaboraron en concordancia con los intereses del estudiantado, la normativa vigente y las necesidades de la comunidad local. Esto no estuvo exento de dudas e incertidumbre en el profesorado puesto que significó una ruptura con prácticas muy arraigadas que entendían al currículo como un guion cerrado para ser aplicado de manera completa y replicado año tras año:

Entonces empezamos a darnos cuenta [...] que dentro del currículum a lo mejor tenía un montón de contenidos que te venían bajados, que teníamos que dar y, bueno, acá lo que empezamos a priorizar [...] ver aquello que realmente era lo

²⁹ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) conforman una base común y de unidad de saberes que se extiende desde el nivel inicial hasta la educación secundaria para todo el sistema educativo argentino. En su elaboración participaron representantes de las Provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución Consejo Federal de Educación, N° 214/04 y N° 225/04).

importante que servía de lo que yo había planificado de mis contenidos a dar, para proporcionarlos al trabajo, al proyecto, que sirvieran al proyecto en el cual estábamos trabajando. Entonces uno hace una selección de estos contenidos. (C1EP3, 110:7)³⁰

... cambió hasta la forma de seleccionar, mi materia cambió hasta la forma de seleccionar los contenidos. Yo ahora los contenidos que elijo, los elijo teniendo en cuenta, bueno, pensando siempre en que el chico le pueda dar un significado a lo que yo elijo, que entiendan hoy el “para qué le va a servir”. Antes, a lo mejor no tenía en cuenta eso, sino que lo que trataba era de seguir y de poder cumplir con los contenidos. Ahora cambió eso, es como que me enfoco. Bueno, en la escuela utilizamos algo para seleccionar los contenidos que se llama “contenidos básicos, importantes y necesarios”. Entonces eso la verdad que a mí me ayudó un montón a organizar [...] es como que estoy un poquito más enfocada en ese sentido. (C1EP6, 115:2)³¹

Considerando este reordenamiento, el abordaje y tratamiento del currículo quedó estructurado en dos grandes ámbitos: proyectos y talleres. Los primeros de carácter obligatorio, graduados e interdisciplinarios, centrados en los contenidos básicos e importantes. Los segundos no graduados, disciplinares, diseñados a partir de los contenidos necesarios y con la posibilidad de que los estudiantes puedan optar a qué talleres asistir de acuerdo con sus intereses, el desarrollo de su vocación y la continuidad de estudios superiores.

De esta manera, a través de los talleres, se buscó superar el carácter único de la orientación de esta escuela (Economía y Administración) y ofrecer un abanico de posibilidades para sus estudiantes. Esto se concretó a través de diversos espacios de carácter electivo vinculados con asignaturas contables, matemática, derecho, química o inglés a los que la escuela denominó “Talleres Intensivos para el Acompañamiento a la Vocación”. Estos permitían a los y las docentes profundizar en los contenidos de su asignatura (los contenidos necesarios) y centrarse en el alumnado interesado en estas temáticas. Paralelamente, y con la finalidad de continuar acompañando al estudiantado y sus intereses, se ofrecieron otro tipo de talleres con propuestas abiertas y flexibles orientadas a la expresión artística, la ciencia, la tecnología, entre otras.

³⁰ C1EP3 indica el código alfanumérico de la persona entrevistada, 110 referencia el número de documento analizado en ATLAS.ti y 7 el número de cita en dicho documento.

³¹ En el anexo 21 pueden consultarse las transcripciones de todas las entrevistas a integrantes del profesorado de Pagos del Sur.

El despliegue de esta nueva propuesta curricular también incluyó la participación de docentes invitados y profesionales externos convocados de acuerdo con las necesidades de cada actividad. Por otra parte, la organización de la jornada escolar acompañó este diseño y se distribuyó considerando dos momentos: uno para el desarrollo de los proyectos y otro para los talleres.

Un aspecto para mencionar es que esta propuesta curricular fue evolucionando con el paso del tiempo, a lo largo de los diversos ciclos lectivos en las que se implementó. No puede decirse que se trató de una propuesta acabada desde un principio, sino que fue modificándose con el paso del tiempo.

6.1.2. Docentes: nuevos abordajes, nuevos roles

En cuanto a la práctica docente, observamos que el profesorado dejó de ser aquella figura central, protagónica y dominante en el espacio del aula, esa figura solitaria y centrada en la exposición de los contenidos de su asignatura. El profesorado pasó a desempeñar nuevos roles y a transitar por espacios diferentes en el aula:

...antes de que se implementarán estos cambios, bueno, me hubieses visto a mí con el cuaderno o con el cuadernillo con la clase programada de inicio a fin. Me hubieses visto a mi parada delante del curso explicando algún tema [...] todo muy programado y armado... (C1EP6, 115:1)

... en el 2010 hubieras entrado a una clase y haber visto estudiantes uno detrás de otro y un docente al frente dando una clase. Hoy ingresarías a una clase y verías un docente, tendrías que buscarlo dentro de los equipos de trabajo y ver si uno lo puede ubicar a lo mejor sentado junto a los estudiantes, o también ver no solo un docente, sino 2 o 3 docentes trabajando en el mismo curso o ninguno. (director, 112:14)

Por otra parte, desempeñaron nuevos roles. El profesorado se transformó en guía, motivador y facilitador de las investigaciones llevadas adelante por el alumnado, que ahora trabajaba en equipos en el marco de la nueva propuesta curricular. Para ello, se introdujeron en la enseñanza estrategias específicas (como las rutinas de pensamiento) que acompañaron el despliegue de este nuevo rol:

Nosotros dejamos de ser quien ofrecía los contenidos, sino lo que teníamos que hacer era dar un disparador y de ahí el chico empezaba a investigar. No teníamos tanta participación. Sí guiarlo al chico, pero no darles los elementos, sino al contrario, ayudarlos a abrirlos y que ellos mismos fueran buscando los contenidos a través de preguntas disparadoras. Entonces, uno le daba una pregunta disparadora y en función de eso tenían que empezar a investigar. [...] Ahora, con todo esto, cambiaba, cambió. La exigencia se la tenían que ir dando ellos mismo, nosotros lo único que teníamos que hacer es acompañándolos a ellos. [...] Después, el trabajo era de los chicos en clase. Nosotros estábamos, íbamos mirando, pero no era la misma, el mismo rol que se cumplía, cambió totalmente el rol docente. (C1EP1, 109:4, 10 y 11)

... hay que estar también preparados porque es un cambio importante desde el punto de vista que dejamos de ser el centro, dejamos de ser el que sabe, dejamos de ser el que imparte, ¿si? Nosotros acompañamos, como te lo digo, es exactamente eso lo que hacemos, tratamos siempre de que los chicos primero resuelvan solos y en base a sus fracasos o errores, trabajamos. (C1EP5, 114:63)

Estas expresiones intentan reflejar el reposicionamiento del profesorado: de ocupar el “centro de la escena”, ahora el foco está en el alumnado. El docente pasó a guiar el trabajo por proyecto, no desde el frente de la clase, impartiendo su asignatura, sino al lado de los estudiantes, en cada uno de los equipos, incluso compartiendo la clase junto a otros docentes. Esto no invalidaba que, si la propuesta así lo requería, se retomara la clase expositiva, pero esto adquirió un carácter más bien excepcional y no la forma “por defecto” en que eran organizadas las actividades áulicas.

Adicionalmente, se fomentó el desarrollo de una nueva figura en el profesorado: profesores tutores. Este nuevo rol estaba centrado en acompañar y guiar al estudiantado en su trayecto por el centro escolar. Tanto estudiantes como tutores podían iniciar este proceso de mutuo acuerdo y también de mutuo acuerdo finalizarlo. Si bien en la implementación de las mejoras las tutorías docente-alumno tuvieron un desarrollo irregular, este centro entiende que se trata de un componente para acompañar a su alumnado a lo largo del tiempo de sus estudios y en el desarrollo de su vocación.

La implementación de la nueva propuesta curricular donde la integración de contenidos se transformó en un pilar, requirió alterar la forma de trabajo del profesorado: desde una concepción donde el docente planificaba e impartía su asignatura en solitario, hacia un estilo de trabajo y abordaje del currículo planteado y desarrollado de forma

mancomunada, donde el conocimiento de las otras asignaturas del plan de estudios y su integración resultaba necesario:

Esto de pensar en integrar contenidos es pensar en que primero es fundamental el trabajo en equipo [...] el conocimiento entre los docentes. Todo esto significaba aprender qué es lo que sabía el otro, porque muchas veces uno está metido, el docente, en su materia, en su disciplina, sin saber lo que sabe el otro. Entonces, cuando vamos a trabajar en integrar contenidos, tenemos que saber qué contenidos tiene, no mi materia, sino las otras materias. Cuando trabajamos en equipo tenemos que saber, no solamente que yo voy a trabajar con un equipo porque yo tengo que ser mucho más efectivo en el equipo, sino cómo hago que los demás sean efectivos, entonces estos trabajos se daban paralela y previamente a poder aplicarlo en el aula. Si uno no está convencido de su integración de contenidos, jamás la vas a poder llevar al aula. Si uno no está convencido del trabajo en equipo, jamás lo va a poder llevar al aula. (director, 112:31, 70 y 74)

Al respecto, la docente C1EP6, en el marco de un proyecto entre su asignatura y Música, cuyo tema era indagar acerca de cómo la música afecta a las habilidades cognitivas y la predisposición para el estudio, señala: “si uno quiere trabajar en proyectos debe tener un mínimo contacto con el compañero” (115:50). De esta manera, el profesorado se ha visto en la necesidad de “romper” con la estructura de “compartimentos estancos” y empezar a conocer lo que ocurre en las adyacencias de su práctica, en las otras asignaturas, para emprenderla en consonancia con el resto del equipo docente y la propuesta curricular. El desarrollo conjunto de proyectos y talleres, hasta incluso clases compartidas entre dos o más docentes, comenzaron a transformarse en moneda corriente de este centro.

Esta forma de trabajo docente no solo fue necesaria para el despliegue de la nueva propuesta curricular, sino que también resultó en un aspecto crítico al momento de abordar los cambios: permitió sobrellevar la zozobra inicial y la incertidumbre de los primeros momentos en que se implementaron las mejoras. El profesorado destaca que el “apoyo y la mirada de otros” sobre el propio trabajo, el sentirse “acompañados”, la posibilidad de dialogar sobre la práctica e intercambiar experiencias, redundaron en que fueran ganando en seguridad y confianza frente a los nuevos pasos emprendidos. Esto se concretaba a partir de momentos y espacios, tanto planificados como emergentes, que permitieron el encuentro y diálogo sobre los cambios (más adelante retomaremos este punto). Con el transcurrir del tiempo, esta forma de trabajo del profesorado fue incorporándose

paulatinamente como el modo en que fue entendida y abordada la práctica docente en Pagos del Sur.

Nuevos roles, un nuevo posicionamiento frente a la asignatura impartida y al desarrollo de la docencia en el aula, fueron cambios observados en el profesorado. Cambios que están en consonancia con el abordaje y tratamiento del currículum y el lugar dado al alumnado en el marco de las mejoras introducidas.

6.1.3. El aprendizaje centrado en el alumnado

Un nuevo lugar otorgado al alumnado emerge a partir de los cambios impulsados en la escuela. Este es puesto bajo una nueva lente que lo visibiliza dentro del proyecto educativo: sus intereses y sus opiniones empezaron a ser consideradas en el tratamiento del currículum, en la evaluación de los aprendizajes, en la organización de tiempos y espacios escolares y, en general, en el despliegue del nuevo proyecto educativo. Esta escuela comienza a desarrollar una premisa de trabajo que denominó “aprendizaje centrado en el alumnado”. Esto implica, en palabras del director, “primero en pensar en el estudiante, como primer punto, como punto de partida de los aprendizajes” (director, 112:31). Ahora bien, ¿de qué manera se fue concretando esta aspiración?

En primer lugar, se promovió que el alumnado asumiera un papel activo y responsable en su formación y en la escuela. En la formación, los diferentes intereses y la vocación de los estudiantes fueron considerados, tanto en el planteo y desarrollo del trabajo por proyectos, como en las propuestas de talleres, llegando, incluso, a que se implementen actividades a partir de iniciativas surgidas desde el propio alumnado. Por ejemplo, cuando el profesorado presentaba un proyecto, este recibía sugerencias y aportes del alumnado con relación a su desarrollo. También podían expresarse con relación a los criterios empleados en la evaluación de los aprendizajes y la calificación de sus actividades (como veremos más adelante). Una vez alcanzado el consenso, era el alumnado el responsable de conducir su aprendizaje en el marco de los proyectos, guiados y motivados por el profesorado, pero la mayor responsabilidad recaía en el alumnado:

... yo siento que se tomó por primera vez de verdad en cuenta al chico, realmente a la necesidad de ese chico, a la educación de ese chico, en función de la sociedad actual, obviamente. [...] Esa escuela del 2006³², era esa escuela en la que no pensaba en el chico, en la que el centro era el docente. ¿Sí? Y el chico era el que tenía que recibir, el alumno, ¿no? Esta cosa, ‘yo soy la gran sabiduría, con mayúsculas, y entro al salón e ilumino a ese chico que, pobrecito, no puede, entonces se lleva la materia’ [...] cambió eso, sustancialmente. Porque uno está pensando realmente en la necesidad de ese alumno, de ese grupo, de ese grupo en determinado momento del año, en determinado contexto, pandémico, post pandémico, siempre se está pensando en ellos. (C1EP4, 111:19 y 20)

... lo más importante, lo que yo destaco, esto de cambiar a este modelo centrado en el estudiante, de que sea el mismo estudiante el que se encargue, digamos, de ir llevando adelante su propio aprendizaje, guiado, motivado por el docente, pero esta figura central que pasa a ser el alumno. (C1EP3, 110:41)

En segundo término, la participación del alumnado se extendía, a través de sus representantes, a diferentes espacios tradicionalmente vedados o limitados para su intervención como la asistencia a las reuniones del claustro docente. Allí tuvieron la oportunidad de aportar su punto de vista respecto de la marcha de los cambios, realizar sugerencias que ayuden a sus aprendizajes, exponer su experiencia y las dificultades encontradas. Fueron instancias donde el alumnado tuvo voz y la posibilidad de influir en aquellos espacios en que se tomaban decisiones relativas al desarrollo del proyecto educativo y la enseñanza. Otra manera de aportar su punto de vista tuvo lugar en las consultas llevadas adelante por la dirección: desde encuentros y conversaciones informales, hasta encuestas a todo el alumnado. Las opiniones y aportes recogidos se transformaban en insumo para la mejora permanente de la escuela y su proyecto educativo:

...eso habla de una gestión y de un cuerpo docente dispuestos a escuchar lo que digan los alumnos y eso también tiene mucho que ver con esta cuestión de que los alumnos no estén reticentes siempre a aquellas cosas que le dice la dirección o los docentes, porque de última fueron cosas consensuadas también con ellos y se les permitió opinar y fueron escuchadas sus voces. (C1EP7, 116:12)

Las diferentes instancias de participación del alumnado permitieron que este se involucrara, asumiera una mayor responsabilidad y se transformara, de alguna manera, en codiseñador de su propio proceso de aprendizaje.

³² Año de ingreso de la docente a esta escuela.

En cuanto a la forma de trabajo en las aulas, se adoptó “por defecto” que el alumnado trabajara en equipos, de forma colaborativa, buscando promover un aprendizaje entre pares que capitalice las diferentes perspectivas y fortalezas de cada uno de los participantes. En este marco, el profesorado oficiaba de facilitadores y guías del trabajo de los diferentes equipos. El director resume esta postura al señalar que lo que se pretende es una escuela donde “todos aprenden y todos enseñan”.

Por otra parte, los docentes señalan el valor de que exista una correspondencia entre la modalidad de trabajo propuesta al alumnado y el trabajo del profesorado:

... el trabajo en equipo es pensar en formas de que el estudiante, nuestros alumnos entiendan que en la vida, cuando terminen la escuela o vayan a trabajar o formen una familia, vayan a la Universidad no van a estar solos, sino que van a estar inmersos en un grupo, en un equipo y el tema de que ellos nos vean trabajar en equipo a nosotros, la verdad que es muy bueno para fomentar esto, para que entiendan esto de que es muy importante saber trabajar en equipo. Así como ellos vienen trabajando desde que arrancamos en equipos, como que uno pone énfasis en eso, está bueno que nos vean a nosotros también cumplir con eso, o sea que demos el ejemplo. (C1EP6, 115:23)

Por último, es importante mencionar que los cambios implementados llevaron a esta escuela a reformular el perfil de egreso del alumnado, por considerarse que el anterior había perdido vigencia a la luz de las mejoras introducidas.

6.1.4. Evaluación de los aprendizajes

Otra dimensión modificada fue la evaluación de los aprendizajes. La nueva propuesta curricular, el lugar ocupado por el alumnado en el desarrollo de sus aprendizajes y la modalidad de trabajo en equipo adoptada, así como también los nuevos roles asignados al profesorado impulsaron una concepción diferente de la evaluación. Se pasó de un sistema en el que se evalúa para calificar a uno donde la evaluación es continua y busca retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

En lo que se refiere a evaluación, se acordó no utilizar instrumentos tradicionales de evaluación basados solamente en la medición de estándares del currículo sino que la misma se utilice como parte del proceso de aprendizaje y que se pueda seguir aprendiendo a partir de la misma. Se acordaron una serie de variables

(criterios) e indicadores (lista de cotejo) para la evaluación, donde se pondrán en juego otros parámetros como la creatividad, la colaboración, la autonomía, el pensamiento crítico, la resolución de problemas. (Acta de reunión de claustro del 28/09/2015, documento 02/2015,14:2)

Fueron abandonados los dispositivos tradicionales basados en exámenes escritos u orales, centrados en la memorización de los contenidos de las asignaturas, realizados en forma individual y reservados para determinados momentos marcados por el calendario escolar. Esa evaluación que, en palabras de una profesora, “es fácil, o sea, la evaluación tradicional es fácil, llega el momento del examen y ya está” (C1EP5, 114:50), fue abandonada. En su lugar, la evaluación fue abordada desde una nueva perspectiva, un enfoque que impulsó una concepción integral basada en el desarrollo de un conjunto de competencias básicas que el centro consideró como las “habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI” (Comunicación con la Comunidad Educativa, documento 09/2016, 32:1)³³. Además de estas competencias básicas, se definieron una serie de subcompetencias que cada docente podía emplear en el diseño de rúbricas que construyeran para la evaluación de las actividades de su asignatura y que se entregaban a los estudiantes al inicio de cada actividad:

... ya no era más como antes que se tomaba una escrita, un oral y después se promediaba la nota, antiguamente era así. ¡Incluso con los centésimos y demás! [...] Acá se tienen en cuenta muchos criterios. Por ejemplo, cómo investigó, cómo participo, si ayudo a los compañeros, las actitudes y aptitudes que tenían. Todo eso formaba una nota, entonces, ahí cambia mucho la forma de evaluar. (C1EP1, 109:15)

Bueno, evaluamos por competencias [...] uno deja de lado los contenidos y empieza a validar estas competencias o habilidades que, la verdad, que si uno se pone a pensar lo que les va a servir para la vida a todos no es el contenido en sí, sino que el chico sepa razonar, sepa pensar, comprender una consigna. Así que evaluamos a través de competencias. (C1EP6, 115:10)

Otro aspecto del cambio en la evaluación fue la determinación de diferentes niveles de importancia que definían el “peso” de cada subcompetencia en las actividades desarrolladas. Esto lo definía el docente en el momento de la planificación de la actividad y la

³³ Se consideraron 8 competencias basándose en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: comunicación lingüística, razonamiento matemático, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, digital y tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística, actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida y autonomía e iniciativa personal.

confección de la rúbrica. Por su parte, para la calificación de cada subcompetencia se emplearon diferentes niveles de logro. Estos niveles consideraban el logro o no de la competencia, por supuesto, pero también la ayuda recibida o bien prestada para alcanzar la competencia evaluada. Por ejemplo: el estudiante lograba la máxima valoración cuando, además de alcanzar la competencia, podía ayudar a desarrollar dicha competencia en sus compañeros o bien colaborar con el docente en la clase. En la Figura 22 mostramos una rúbrica de evaluación volcada en el sistema de gestión escolar de la escuela Pagos del Sur, los criterios y diferentes niveles de logro que mencionamos.

Figura 22

Rúbrica de evaluación

MATRIZ DE VALORACIÓN				
CRITERIOS	4 Avanzado (10)	3 Satisfactorio (9,8)	2 Básico (7,6)	1 Por debajo del nivel básico (5 o menos)
1) ID 1125 Actitud y comportamiento. Actitud y compartimiento adecuado dentro y fuera del aula además de utilización de vocabulario adecuado, con compañeros, docentes y demás personal de la escuela. (x 3)	Me relaciono respetuosamente con los demás y con el entorno y colaboro para que los demás lo hagan.	Me relaciono respetuosamente con los demás y con el entorno.	Me relaciono respetuosamente con los demás y con el entorno luego de que me llamen la atención.	Necesito que otros me orienten sobre cómo relacionarme respetuosamente con los demás y con el entorno.
2) ID 1216 Cumplimiento de las actividades. Cumplimiento de presentación de carpeta ordenada, prolija y completa. (x 2)	Cumplo con las tareas asignadas o solicitadas en el plazo establecido y colaboro con mis compañeros para facilitar el aprendizaje del equipo.	Cumplo con las tareas asignadas o solicitadas en el plazo establecido, pudiendo superar esta etapa teniendo mayor compromiso.	Cumplo con las tareas asignadas o solicitadas en el plazo establecido pero para hacerlo necesito que se me oriente o llame la atención.	Necesito que me orienten para poder cumplir con las tareas asignadas o solicitadas y con el plazo establecido para hacerlo.
3) ID 1097 Cumplimiento de las actividades. Cumplimiento y compromiso en actividades indicadas para resolver tanto en clase como en casa. (x 3)	Cumplo con las tareas asignadas o solicitadas en el plazo establecido y colaboro con mis compañeros para facilitar el aprendizaje del equipo.	Cumplo con las tareas asignadas o solicitadas en el plazo establecido, pudiendo superar esta etapa teniendo mayor compromiso.	Cumplo con las tareas asignadas o solicitadas en el plazo establecido pero para hacerlo necesito que se me oriente o llame la atención.	Necesito que me orienten para poder cumplir con las tareas asignadas o solicitadas y con el plazo establecido para hacerlo.
4) ID 1076 Expresión oral. Fluidez y claridad en la expresión oral. Me relaciono de manera respetuosa esperando mi turno para hablar sin interrumpir al resto. (x 2)	Expongo mis ideas y detalles de un tema con claridad y fluidez, y apporto otros contenidos relacionados para ayudar a los demás a comprender la temática.	Expongo mis ideas y detalles de un tema con claridad y fluidez.	Expongo mis ideas y detalles de un tema con claridad luego de recibir colaboración externa para poder organizar el contenido.	Necesito colaboración externa para organizar mis ideas y detalles de un tema y poder expresarlo.
5) ID 1127 Manejo de herramientas tecnológicas. Uso correcto de siesita, envío de mensaje, envío de archivos y consulta diaria de la plataforma. (x 3)	Utilizo herramientas tecnológicas adecuadas al tema y para el cumplimiento de los aprendizajes posibilitando que el resto pueda aprender sobre la utilidad y el uso de esas herramientas.	Utilizo herramientas tecnológicas adecuadas al tema y para el cumplimiento de los aprendizajes.	Utilizo herramientas tecnológicas para el cumplimiento de los aprendizajes, necesitando el soporte de otros para poder completar los trabajos de manera adecuada.	Necesito la colaboración de otros para poder utilizar herramientas tecnológicas o las utilizo para fines no adecuados para el aprendizaje.

Por otra parte, la definición de la calificación implicaba el desarrollo de un proceso colaborativo entre estudiantes y consensuado con el profesorado que comprendía tres instancias. Estas procuraban fortalecer la autonomía, la responsabilidad y el trabajo colaborativo del alumnado. En primer término, un ejercicio de autoevaluación por parte de cada estudiante. Luego, tenía lugar la coevaluación en el marco de los diferentes equipos de trabajo. Finalmente, intervenía el docente quien, en diálogo con sus estudiantes, evaluaba las dos etapas anteriores y definía el nivel de logro alcanzado en cada subcompetencia y ofrecía retroalimentación al alumnado sobre su aprendizaje. Así surgía la correspondiente calificación en cada subcompetencia que el docente luego volcaba al software de la escuela y que podía ser consultado inmediatamente por el alumnado y las familias.

De esta manera, el proceso de evaluación se complejizó, se dejó de lado la evaluación exclusiva para calificar y se pasó a una evaluación continuada e integral, basada en competencias y subcompetencias en el marco de un proceso en el que también participaba el alumnado autoevaluándose y evaluando a sus compañeros. Todo ello en consonancia con la nueva propuesta curricular y los nuevos roles desplegados por estudiantes y docentes.

Al igual que el abordaje y tratamiento dado al currículo, la manera de evaluar los aprendizajes fue modificándose y evolucionando continuamente desde su implementación inicial a partir del año 2015.

6.1.5. Espacios y tiempos

Los espacios y los tiempos escolares fueron reorganizados en consonancia con la nueva propuesta curricular y la evaluación. En cuanto a la organización del espacio áulico, la tradicional organización por filas de bancos dispuestas en dirección “al frente”, hacia la pizarra, dio lugar a una organización en mesas de trabajo ocupadas por los equipos de estudiantes: “los chicos trabajan en grupo, en equipos, no están sentados en fila escuchando una clase magistral donde la profesora explica y explica, y los llena de contenidos y de teoría y ellos tienen que escuchar y nada más” (C1EP8, 117:2). En palabras de otra docente, el alumnado dejó de estar sentado “cabeza tras cabeza, uno detrás del otro, en donde uno le mira la nuca al otro” (C1EP1, 109:8). El equipo trabajando en los proyectos se transformó en la disposición adoptada “por defecto”, considerada como normal y habitual dentro de las aulas.

Por otra parte, el aula dejó de ser el único lugar donde tenía lugar la enseñanza, fueron habilitados otros espacios dentro de la escuela y fuera de ella, como plazas, parques de la localidad o la biblioteca pública. La idea de aula tradicional, el salón de clases, las cuatro paredes donde el profesorado imparte su asignatura, se amplió:

Rompieron los espacios, en cuanto que las aulas ya no son las mismas y aula es todo espacio donde haya alguien estudiando. [...] cada vez que voy hay chicos estudiando en los lugares más insólitos. Una vez entré y en el hall de entrada había una ronda en el piso de 4 o 5 chicos, todos con sus apuntes y sus tablets y, bueno, me acerqué a preguntarle qué hacían y me empezaron a explicar y a

desarrollar el tema que en ese momento estaban investigando o los encuentro debajo de un árbol y están dando inglés. (Inspectora de Educación, 131:10)³⁴

En cuanto al tiempo de las clases, como mencionamos al referirnos al tratamiento del currículo, la jornada escolar también se reorganizó. En la nueva propuesta esta quedó estructurada en dos momentos claramente delimitados: uno para el desarrollo de los proyectos (obligatorios, interdisciplinarios y graduados) y otro para los talleres (optativos, disciplinares y plurigrados). Además, quedaron eliminadas las actividades domiciliarias (las tareas) solicitadas al alumnado por fuera del horario escolar.

También el empleo del tiempo por parte del profesorado se modificó. La reestructuración curricular y la selección de contenidos realizada en este centro, permitió contar con tiempos flexibles, por fuera de los estrictamente destinados para estar frente a alumnos en clase. De esta manera, el profesorado dispuso de más momentos para encontrarse de forma habitual con colegas, reflexionar y/o trabajar en equipo, realizar acción tutorial, participar de otras clases, planificar proyectos o talleres junto con otros docentes o bien proponer y desarrollar sus propios talleres. Estos tiempos en la concepción tradicional quedaban restringidos.

Por otra parte, una política de asignación de horas llevada adelante por la dirección buscó emular la posición del docente por cargo, procurando, en la medida de las posibilidades, concentrar en la escuela la dedicación de algunos docentes³⁵.

6.1.6. La escuela y su vínculo con la comunidad

El desarrollo de las mejoras también vino de la mano de una mayor apertura del centro a la comunidad. Esto se concretó a partir del desarrollo de propuestas didácticas conectadas con su entorno, las visitas de profesionales al centro escolar y un fortalecimiento de la relación con las familias.

³⁴ En el anexo 22 puede consultarse la transcripción de la entrevista a la Inspectora de Educación.

³⁵ La organización del profesorado en el nivel secundario en Argentina es, en la mayor parte de las jurisdicciones, por hora de clase. La vinculación del docente con el centro está limitada mayormente a las horas frente a curso impartiendo su especialidad.

Anteriormente ya hemos hecho referencia acerca de la búsqueda de conexión entre los proyectos y talleres con el entorno del centro. Por otra parte, en el desarrollo de estas propuestas se propició la participación de diferentes profesionales y expertos. Los invitados profundizaban en determinados temas vinculados a los proyectos o bien podían colaborar con intervenciones que buscaban incentivar las vocaciones en el alumnado. Cabe mencionar que en muchos casos era el propio alumnado el que tenía la iniciativa para acercar a los profesionales a la escuela en virtud de sus intereses o a partir de las emergencias del proceso de investigación llevado adelante en el marco de los proyectos.

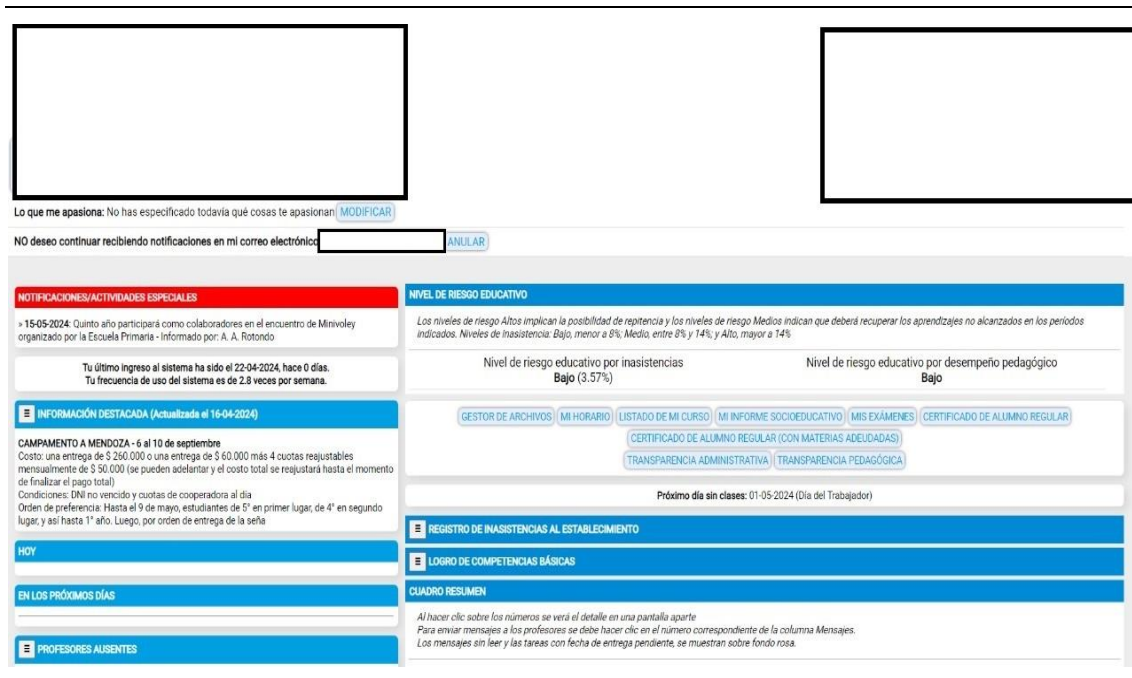
Con relación a las familias, desde el mismo inicio de su gestión el director manifestó un interés particular en tender puentes que las acerquen al proyecto educativo. Esto se concretó en reuniones para explicar la naturaleza y evolución de las mejoras implementadas y con visitas a la escuela durante el tiempo de clases para que puedan interiorizarse y observar el trabajo de estudiantes y docentes. El siguiente posteo en la página web del centro menciona:

El Rector [...] comenzó este martes 8 de agosto un proceso de difusión y consulta con las familias sobre el modelo de aprendizaje. A dos años de la implementación de la transformación educativa, unas 10 familias correspondientes a los cinco cursos son convocadas cada día a fin de socializar los resultados de este proceso [...] escuchar propuestas y responder dudas de parte de las familias y realizar una recorrida por los salones para experimentar el trabajo de los docentes en su papel de facilitadores de aprendizaje y de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. (Comunicación con la Comunidad Educativa, documento 25/2017, 60:6)

Otra faceta de esta apertura tuvo lugar a partir de la implementación del software de gestión que permitía al centro y a las familias establecer un vínculo en línea sin dilaciones: el profesorado volcaba allí sus actividades y las familias podían informarse en tiempo real (en la Figura 23 presentamos la vista de las familias de la página de inicio). Además, a través de la página web del centro se mantenía un constante flujo de información. No solo se daban a conocer las actividades cotidianas llevadas adelante en la escuela, sino se constituyó en un medio para la comunicación de los cambios y en un espacio para la rendición de cuentas respecto del desempeño de las trayectorias educativas y su evolución durante el desarrollo de las mejoras.

Figura 23

Página de inicio del software de gestión escolar (vista de las familias)



En la Tabla 31 (siguiente página), presentamos una síntesis de las principales mejoras observadas en Pagos del Sur durante los años 2015 a 2019.

6.2. Las etapas del cambio

En las páginas precedentes hemos realizado una caracterización de los principales cambios emprendidos en Pagos del Sur. Sin embargo, no todas las mejoras fueron introducidas a un mismo tiempo. Resulta posible encontrar con 4 etapas o momentos a lo largo de un período de 9 años. Si bien en cada una de las etapas el énfasis estuvo puesto en el desarrollo de una u otra mejora, esto no significó el abandono de las otras, que continuaron su evolución a la par de los nuevos desafíos y sin perder de vista el horizonte marcado.

Tabla 31

Trayectoria de las mejoras en Pagos del Sur

<i>Dimensión</i>	<i>Desde</i>	<i>Hacia</i>
<i>Abordaje y tratamiento del currículo</i>	Fragmentación disciplinar basada en las asignaturas del diseño curricular	Integración de contenidos
	Todos los contenidos del currículo para todo el alumnado	Selección de los contenidos Talleres disciplinares optativos por intereses
<i>Profesorado</i>	Rol protagónico Trabajo insular Ocupa el “centro de la escena”	Guía, motivador, facilitador Desarrollo de trabajo en equipo
	Pasivo, receptor de las clases magistrales (educación bancaria)	Autónomo, investigador Participa del diseño de las actividades formativas y de espacios de gestión del centro
<i>Alumnado</i>	Misma orientación para todo el alumnado	Desarrollo de la vocación
	Centrada en los contenidos	Centrada en las competencias y colaboración entre el alumnado
<i>Evaluación</i>	Exposiciones orales y/o escritas en períodos establecidos por el calendario escolar	Permanente
	Se evalúa para calificar con el docente como único evaluador	Retroalimenta el aprendizaje Autoevaluación, coevaluación y validación del docente
<i>Tiempos y espacios</i>	Organización del aula en filas orientadas “al frente”	Organización por equipos
	Aula graduada	Espacios de aprendizaje no graduados
	Aula como espacio único para la enseñanza	Ampliación y flexibilidad de espacios para la enseñanza
	Tiempo escolar rígido organizado en espejo con el currículo	Jornada escolar dividida en dos bloques: talleres y proyectos
	Tiempo del profesorado centrado en la docencia	El profesorado dispone de tiempo para el trabajo en equipo
<i>Vínculo con la comunidad</i>	La escuela reunía todo el conocimiento	Apertura a experiencias y profesionales externos
	-	Involucramiento de las familias con las mejoras

a) Primer momento (2011-2015): el cambio antes de “el cambio”

El primer paso hacia el cambio en esta escuela podemos ubicarlo en el año 2011. Promediando ese año, el director (que había asumido su cargo a finales del 2010) introduce un software de gestión académica que permitió la digitalización de la totalidad de los procesos administrativos y favoreció una fluida comunicación con el alumnado, las familias y entre el profesorado.

Con relación a las familias y el alumnado, este software les permitía estar informadas diariamente de la actividad de la escuela, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje u otra información relacionada con la trayectoria educativa: horarios de clases, calificaciones, fecha de las evaluaciones, actividades asignadas al alumnado y asistencia. Además, permitía comunicarse con los docentes, la administración y dirección de la escuela. Con respecto al profesorado, permitió documentar mucho de su práctica y coordinar la docencia con colegas (por ejemplo, la coordinación de las evaluaciones y actividades para evitar superposiciones).

Este software fue evolucionando con los años, siempre en procura de documentar las actividades escolares y servir como fuente para el registro y monitoreo del proyecto educativo y la práctica docente a partir de la generación de información para la reflexión y la toma de decisiones. Los primeros pasos de los cambios significativos que tuvieron lugar en esta escuela en años posteriores podemos rastrearlos hasta aquí.

Por otra parte, además de la implementación de este software, esta etapa fue un período de análisis del diseño curricular, de la normativa del nivel secundario provincial y nacional con la finalidad de conocer las posibilidades que esta ofrece para la introducción de mejoras. También, tuvo lugar un proceso de construcción de indicadores y estadísticas relacionadas con las trayectorias educativas del alumnado. Esto se completó con el estudio de experiencias educativas desarrolladas en Cataluña y Finlandia (más adelante regresaremos sobre este particular, *cfr.* con el apartado 6.3.2).

Son estos claros indicios que nos llevan a deducir que ya, desde estos primeros años de su gestión, el director pensaba en cambios de mayor volumen que tomarían forma y se

desplegarían en los siguientes años. Por ello, podemos decir que se trató de un período de diagnóstico y “preparación del terreno” para lo que vendría a posteriori.

b) Segundo momento (2015-2016): modificando el formato escolar

Un segundo momento lo encontramos a mitad del ciclo lectivo 2015. Por ese entonces, en la Provincia de Santa Fe se desarrollaba el programa de formación docente en servicio denominado “Escuela Abierta” que permitía a los centros escolares celebrar encuentros de trabajo con el profesorado (en algunos también con el alumnado) para dialogar sobre una agenda de temas propuesta por el Ministerio de Educación provincial.

La inclusión de Pagos del Sur en el programa “Escuela Abierta” puso a su disposición tiempos, espacios y una agenda de temas para abordar con el profesorado las mejoras, transformándose así en el puntapié que desencadenó los cambios que se venían gestando. Por ello, no podemos separar los cambios ocurridos en este centro de la implementación de este programa provincial. Ahora bien, el acierto de esta escuela fue adaptar la propuesta de temas de este programa con una mirada propia, centrada en sus necesidades y la de sus estudiantes.

En este marco, para la segunda parte del año 2015 comienza un proceso de modificación de los formatos escolares. Por un lado, se produce un viraje hacia metodologías de aprendizaje activo como el aprendizaje basado en proyectos, basado en problemas, el aprendizaje servicio y el empleo del método del caso. Además, fueron reemplazados los instrumentos tradicionales de evaluación como las pruebas escritas y orales, por el empleo de rúbricas basadas en el desarrollo de competencias.

c) Tercer momento (2017): desarrollo del trabajo en equipo

En el año 2017 comienza un tercer momento, de consolidación de la mejora. En esta etapa el foco estuvo puesto en el desarrollo de los equipos de estudiantes para promover la implementación de prácticas que faciliten el aprendizaje entre pares. Además, se promueve la introducción de las denominadas rutinas de pensamiento³⁶ en el trabajo con el alumnado.

³⁶ Desarrolladas por el Project Zero de la Universidad de Harvard.

d) Cuarto momento (2018): selección de contenidos y evaluación del alumnado

La última de las etapas tuvo lugar a partir del año 2018 donde comienza el proceso de selección de los contenidos del currículo en básicos, importantes y necesarios (que mencionamos en páginas precedentes). Además, aprovechando el desarrollo del trabajo en equipo de la etapa anterior, tuvo lugar una modificación en la forma de evaluación con la introducción de la autoevaluación y la coevaluación empleando rúbricas.

En la siguiente tabla presentamos una síntesis de estos períodos y el énfasis puesto en cada uno.

Tabla 32

Síntesis de las etapas de los cambios en Pagos del Sur

<i>Período</i>	<i>Principales cambios</i>
2011-2015	Introducción software de gestión académica Revisión de la normativa, análisis del diseño curricular jurisdiccional Estudio de otras experiencias educativas
2015-2016	Introducción del trabajo basado en proyectos, en problemas, método del caso Evaluación por competencias
2017	Desarrollo del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo Introducción de rutinas de pensamiento
2018	Selección de los contenidos del currículo Desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación

Vemos entonces que las mejoras llevadas adelante no fueron introducidas de un día para el otro, abarcan un proceso evolutivo que se inicia en 2011 con el cambio de gestión en la escuela. Sin embargo, no fue hasta el 2015 que las mejoras más significativas comienzan a implementarse y, si bien sus lineamientos generales estaban planteados desde ese año, no fueron llevados a la práctica al mismo tiempo. Se desarrollaron por etapas en un movimiento espiralado, donde cada una actuó proporcionando el andamiaje para el desarrollo de la siguiente y respondiendo a un denominador común que las atravesaba: promover nuevas formas de entender y llevar adelante la enseñanza en la escuela secundaria.

6.3. En búsqueda de un nuevo norte para Pagos del Sur

... hubo todo un trabajo de comenzar a pensar,
todo un trabajo de parte del director de
motivarnos a nosotros, de hacernos ver la
necesidad, que todos la conociamos, de
incorporar determinadas mejoras en nuestra
práctica y en nuestro Instituto.

Docente 7

Una vez planteadas las modificaciones introducidas en este centro y habiendo presentado los diferentes momentos en que se desarrollaron, nos ocuparemos de abordar la cuestión acerca de cómo fueron introducidos y sostenidos los cambios. ¿Qué pasos fueron dando? ¿Cómo se inició el proceso de mejora en este centro? ¿Cómo fue trabajado el consenso alrededor de los cambios propuestos? ¿Qué lugar ocupó el director? ¿Cuál el profesorado? Estos son alguno de los interrogantes que procuraremos responder a lo largo de este y los siguientes apartados. Abordaremos, en primer término, la cuestión acerca de qué motivó al centro a embarcarse en este proceso. Luego, nos ocuparemos de describir cómo se desarrollaron los primeros pasos de la implementación para, finalmente, identificar diferentes etapas de la mejora.

6.3.1. Las motivaciones para el cambio o “¿para qué nos metemos en esto?”

¿Qué impulsó al director y a su equipo docente a embarcarse en este viaje hacia una nueva reconfiguración de su escuela? Esta es la pregunta que nos interesa responder en este apartado, indagaremos en las motivaciones que llevaron a esta escuela a promover la mejora. Diversos son los aspectos que podemos considerar como impulsores o detonantes, sin embargo, todos apuntan a sintetizarlos en los siguientes: un conocimiento de la situación de las trayectorias educativas del estudiantado, una reflexión acerca de las prácticas docentes, los contenidos a impartir, la enseñanza y su evaluación, una consideración del contexto en el que está inmerso el centro, de la normativa aplicable al nivel y del momento histórico atravesado por la educación secundaria.

Observamos en este centro un discurso del director y del profesorado alrededor de que, tanto el formato tradicional del nivel secundario como las respuestas ensayadas por la

escuela, presentaban señales de agotamiento y no estaban dando los resultados esperados, se percibía cierto estancamiento y una sensación de fracaso. Además, consideraban que los intereses de los estudiantes y el desarrollo de su vocación no estaban adecuadamente contemplados, ni tampoco se ofrecían alternativas frente a las nuevas necesidades formativas. Esto reclamaba una intervención y no superficial. Una comunicación con la comunidad educativa señalaba en el año 2016 lo siguiente:

Ya no basta exclusivamente con una enseñanza académica sino que es necesario formar a nuestros jóvenes en las habilidades del siglo XXI, tales como la creatividad y la innovación, el pensamiento crítico y la colaboración, convirtiendo al alumno en protagonista de su propio aprendizaje [...] los viejos formatos junto a las nuevas realidades no han hecho más que acrecentar las desigualdades. Se hace necesario, entonces, actuar sobre los formatos. (Comunicación con la comunidad educativa, 28/12/2016, documento 09/2016, 32:14 y 15)

Lo dicho quedaba evidenciado en indicadores como el nivel de deserción, la tasa de finalización, el número de asignaturas pendientes de aprobación al finalizar cada ciclo escolar, la sobreedad y la repitencia. Encontramos que en Pagos del Sur sólo un 37.6% del alumnado finalizaba su trayectoria en el tiempo teórico, 29.5% lo hacía en un tiempo posterior y un 32.9% no finalizaba sus estudios secundarios (para más detalles sobre las trayectorias educativas consultar el apartado 6.7.1). Por otra parte, impresiones de orden cualitativa, mencionadas tanto por el director como por el profesorado, daban cuenta del aburrimiento, las dificultades del alumnado para encontrarle sentido a sus aprendizajes y el consecuente desinterés manifestado.

Otro de los motivos para promover las mejoras fue la vocación de los estudiantes y la terminalidad de la propuesta educativa de Pagos del Sur. Al tratarse de la única oferta de nivel secundario común en la localidad y ofrecer una única orientación (en Economía y Administración), dejaba de lado a muchos estudiantes que sus vocaciones e intereses se volcaban hacia otras formaciones e intereses. En el año 2015, por ejemplo, solo un 14% de los egresados continuaron sus estudios en disciplinas vinculadas con la orientación ofrecida por esta escuela.

Por otra parte, otra invitación al cambio la encontramos en los propios marcos normativos nacionales y provinciales. La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, extendió la obligatoriedad del nivel secundario hasta su último año, alcanzando

así 12 años de escolaridad. Esta extensión y la consecuente universalización del nivel impuso nuevos desafíos a la educación secundaria: asegurar una trayectoria completa para sus estudiantes. A su vez, el diseño curricular para la educación secundaria de la Provincia de Santa Fe invita expresamente a “revisar las prácticas pedagógicas, las relaciones de poder, los tiempos, los espacios, los márgenes institucionales y áulicos para considerar de manera holística su construcción...” (Anexo III de la Resolución del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe N° 2630/2014, citado en el documento 01/2015, p. 1, 13:1). La escuela hace propio estos llamamientos y encuentra allí una fundamentación e inspiración para sus propuestas que capitalizó en un movimiento integral para la mejora.

Tanto el director como el profesorado comprendieron que, para dar respuesta a esta situación y los desafíos que enfrentaban, no podían esperar a que las soluciones llegaran desde fuera de la escuela, promovidas desde la administración educativa. Resultaba urgente desarrollar un proyecto que partiera desde sus propias necesidades y que asegurara la permanencia de sus estudiantes en la escuela, que disminuyera el abandono y la repitencia, que posibilitara aprendizajes de calidad y revirtiera esa sensación de desinterés predominante en el alumnado. Un nuevo proyecto educativo que contemplara las diferentes vocaciones del estudiantado, su continuidad en la educación superior y el acceso al mundo del trabajo.

Con relación al profesorado, muchos eran conscientes de una necesidad de cambio en la escuela secundaria. Por ello y a pensar de ciertos reparos e incertidumbre inicial, fueron permeables a las propuestas del director acompañando sus iniciativas. Encontramos que estas propuestas resultaron significativas para el profesorado y despertaron en ellos una necesidad quizá latente, convirtiéndose, como señaló una docente, en “tierra fértil” para embarcarse en un proceso sustantivo de cambio. Así lo manifestaban:

Yo desde el comienzo estaba como muy decidida a un cambio, el hecho de haber trabajado paralelamente durante toda mi carrera en una escuela oficial y en esta que es privada, me permitió poder comparar, poder ver que hacía falta un cambio en la enseñanza secundaria urgente, que ese cambio desde arriba no venía, no venía [...] si esperábamos ese cambio desde, no sé, desde el Ministerio, por así decirlo, no iba a llegar nunca, así que cuando el director nos propuso el cambio, yo se lo manifesté, contó con mi total apoyo. (C1EP2, 108:4)

Mirá, yo creo que desde que arranqué a dar clases hasta que surgió esto de poder cambiar, yo sentía o me daba cuenta que las cosas no estaban bien [...] Para mí era necesario, la verdad que no sé cuánto tiempo más hubiésemos podido trabajar sin cambiar. Porque, para mí no daba para más, es más, no da en el resto de las escuelas que trabajo, ya no da más la forma esta tradicional. [...] La verdad que antes de arrancar, o sea de que el director nos proponga cambiar, para mí ya no funcionaba más. Esto de que arranque tanta cantidad en primer año y terminen la mitad la escuela [...] La verdad que me da mucha pena. Para mí era necesario un cambio. (C1EP6, 115:26)

Percibimos en las expresiones del profesorado apertura hacia las propuestas de mejora basadas en su trayectoria como docente, experiencia en la que observaban el agotamiento y la urgencia de un cambio en la escuela secundaria. Eran conscientes de que esta no estaba dando respuestas a las necesidades de su alumnado. Tal vez necesitaban que alguien “encendiera la mecha”:

Porque todos, docentes, directivos, sabíamos de que la escuela secundaria no estaba dando respuesta a determinadas necesidades de los alumnos, pero nadie se animaba a hacer cambios. Creo que nuestro director tuvo la valentía de animarse a pensar algunos cambios. (C1EP7, 116:27)

A pesar de cierta incertidumbre inicial debido a la novedad de la iniciativa, encontramos en el profesorado no sólo disposición, sino también entusiasmo para acompañar las mejoras. Sin su anuencia, muchas de estas iniciativas difícilmente hubieran llegado hasta las aulas:

Bueno, por eso me entusias mó mucho la propuesta, a pesar del miedo y, de por ahí, de no saber si esto iba a funcionar o cómo lo íbamos a hacer, pero la motivación interna mía estaba también en que algo teníamos que hacer para cambiar, en algún momento teníamos que arrancar con el cambio. (C1EP3, 110:16)

Con esta disposición, director y equipo docente comenzaron a diseñar sus propias propuestas, propuestas que buscaron abordar diversos problemas y desafíos de la escuela secundaria y de Pagos del Sur de acuerdo con los marcos normativos vigentes.

6.3.2. *El diagnóstico*

Estas motivaciones estuvieron acompañadas de un exhaustivo diagnóstico que incluyó diversas dimensiones. Las mejoras no surgieron de manera espontánea, azarosa, ni caprichosa, fueron fruto de un conocimiento de la situación a partir de un meticuloso y prolongado estudio que abarcó un período de tiempo que se extendió a lo largo de 5 años.

No podríamos afirmar si las motivaciones fueron las que impulsaron a realizar este diagnóstico o si bien el diagnóstico acerca de la situación del alumnado influyó en las motivaciones del director para promover las mejoras y del profesorado para acompañarlas. Tal vez hayan sido ambas cosas a la vez. Lo cierto fue que, desde el mismo inicio de su gestión, el director se involucró en un período de diagnóstico que lo llevó a analizar, entre otras cosas, las trayectorias educativas de los estudiantes.

Por ello, a inicios del año 2011, en el marco de la primera reunión del año del claustro docente, el director presenta un trabajo estadístico que da cuenta de estas trayectorias: variación de la matrícula, composición por año, indicadores de repitencia y sobreedad, también se presentaron datos sobre el desempeño del estudiantado en las diferentes asignaturas (Acta Reunión de Claustro del 24/02/2011). De esta manera, los datos sobre las trayectorias comenzaron a circular por el centro, no quedaron almacenados en registros e informes administrativos, sino que se transformaron en una “palanca” introducida para influir en el profesorado, para que este tome dimensión de la magnitud del problema a enfrentar. Tiempo después, algunos integrantes del profesorado siguen teniendo muy presente en su memoria estas presentaciones:

A mí me quedó muy presente esas primeras imágenes, esos cuadros [...] la verdad que, sí, sabía de esto porque uno lo vive en las escuelas, pero la verdad que como que choca el tema de la cantidad de chicos que abandonaban la escuela, la cantidad de chicos que terminaban, a lo mejor, 5to año, pero con un montón de materias y que no las iban a rendir, o sea, que era como si hubiesen pasado por la escuela también para nada. Eso, la verdad, que me quedo ahí presente. (C1EP6, 115:44)

El diagnóstico que se realizó no solo quedó circunscriptos a las trayectorias educativas, también incluyó una revisión de las normativas nacionales y provinciales aplicable al nivel secundario para conocer en profundidad sus límites y posibilidades (para un listado

de las normativas revisadas, ver Proyecto Educativo Institucional, Documento 02/2021, 105:25). Además, se realizó un análisis del diseño curricular y una reflexión sobre las demandas y los desafíos que pesaban sobre la educación secundaria. Esto fue acompañado por un estudio de los espacios escolares y los perfiles docentes con la finalidad de identificar aquellos dispuestos a sumarse a las propuestas de mejora. Este mismo el Proyecto Educativo (Documento 02/2021) ofrece una síntesis muy precisa respecto de la finalidad de este proceso diagnóstico: “era indispensable saber quiénes somos y con qué contamos, para poder imaginar quiénes queremos ser y hasta dónde queremos llegar” (p. 19, 105:25).

Este estudio también incluyó la revisión de experiencias provenientes de otros contextos. En particular, se consideraron los rasgos del modelo educativo de Finlandia y la experiencia de cambio de formato escolar llevada adelante por un grupo de centros escolares de Cataluña e iniciada a partir del año 2009 (Proyecto Educativo, Documento 02/2021, p. 2, 105:4). Estos casos fueron compartidos con el profesorado a partir de documentos e instancias de intercambio de experiencia con representantes de las escuelas catalanas. Esto nos muestra la preocupación del directivo para abreviar de otras experiencias³⁷ y dispuesto a estimular e invitar a su profesorado a aventurarse más allá de las fronteras del centro y de sus prácticas habituales. Así lo manifiesta el director:

¡Afuera, en el mundo! El director no puede encerrarse en la escuela. El director no puede, ni el docente puede encerrarse en la escuela, ni el estudiante puede encerrarse en la escuela. [...] si está encerrada la dirección, está encerrada la escuela. (112:86 y 91)

Este proceso de diagnóstico se extendió por aproximadamente 5 años, tiempo en que los esfuerzos estuvieron dirigidos en sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad de comenzar un proceso de mejora integral. Esto se extendió hasta alcanzar la segunda mitad del año 2015, cuando la escuela, a iniciativa de su director, se “zambulle” en la modificación del formato escolar.

³⁷ En el año 2018 el director tuvo la oportunidad de formar parte de una delegación que recorrió escuelas de Finlandia, Estonia y Alemania para tomar contacto con la propuesta educativa de estos países.

6.3.3. *Iniciando el cambio*

Para la segunda parte del año 2015 se implementa en este centro escolar un programa de formación interna impulsado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y el Ministerio de Educación de la Nación³⁸. Este programa puso a disposición de cada escuela una agenda de temas, materiales orientadores, tiempos y espacios para la reflexión en el contexto de los propios centros. Esto fue aprovechado por Pagos del Sur como la oportunidad para comenzar a introducir los cambios. Si bien podemos encontrar desde el año 2012 mojones que dejan entrever la inquietud del director por introducir cambios, no es hasta el 2015 en que las mejoras más significativas y observables finalmente se implementan. Por ese entonces también había sido introducido un nuevo diseño curricular para la educación secundaria en la provincia (Resolución N° 2630/2014). En la fundamentación de la propuesta curricular puede leerse lo siguiente:

Cada instancia de participación ha puesto a todos en situación de pensar la escuela, la cultura escolar, atravesada por un proyecto cultural curricular, revisar las prácticas pedagógicas, las relaciones de poder, los tiempos, los espacios, los márgenes institucionales y áulicos para considerar de manera holística su construcción y redefinir las concepciones en que se sustenta un curriculum como elaboración conjunta de una herramienta de cambio y no sólo como selección, organización y distribución de contenidos. (Resolución N° 2630/2014, p. 11)

Mencionamos esta cita porque encabeza lo que podría considerarse como el primer documento del centro en el que se presentan de manera integral los cambios. Entendemos, como hemos mencionado, que este documento ha servido como inspiración para muchas de las propuestas impulsadas en Pagos del Sur (Documento 01/2015 del 02/07/2015, p. 1).

En este primer documento encontramos también aquellos lineamientos fundacionales y logros que se esperaba obtener en el alumnado a partir de las mejoras. A lo largo de los años estos lineamientos se mantuvieron como “faro” y “pilares” para las iniciativas de Pagos del Sur y, en su esencia, fueron conservados. Encontramos que este documento plantea de manera clara y directa, sin rodeos, lo que se quiere cambiar: reestructurar y flexibilizar los espacios y tiempos, trabajo colaborativo en el marco del aprendizaje

³⁸ Nos referimos particularmente al programa nacional de formación docente “Nuestra Escuela”. En la Provincia de Santa Fe se denominó “Escuela Abierta”.

basado en proyectos, talleres vinculados a los intereses del alumnado, apoyo a su vocación, evaluación permanente (no asociada a una calificación de carácter administrativo) y una búsqueda por hacer significativos los contenidos del currículo.

Seguidamente, se plantean los beneficios esperados a partir de la implementación de estas propuestas, enfatizando, especialmente, que estos deben alcanzar a “todos los estudiantes” dando a entender el carácter inclusivo de los cambios:

Se espera que estas modificaciones ofrezcan beneficios “a todos los estudiantes”, como ser: aumento en la motivación, logros académicos, aumento en la colaboración, desarrollo de la autonomía, oportunidades para desarrollar complejas destrezas de pensamiento como la resolución de problemas y la toma de decisiones. (Documento 01/2015, p. 1, 13:2)

Además, se reconoce el carácter gradual que tendrá la implementación: “por diversas cuestiones, muchas de ellas administrativas, metodológicas o simplemente por el natural proceso de ‘prueba y error’, no todo lo planeado podrá ser aplicado desde el primer momento” (Documento 01/2015, p. 1, 13:11). Este documento fue compartido tanto con el equipo docente, como con las familias.

Para terminar de caracterizar esos primeros momentos en el planteo de las mejoras, rescatamos fragmentos del discurso del director dirigido a la comunidad educativa en oportunidad de la finalización del ciclo lectivo 2015. Entendemos que este discurso resulta fundacional y ofrece una síntesis de sus convicciones respecto de la educación secundaria y la necesidad de producir cambios integrales y sustantivos, tanto en su concepción como en su puesta en práctica. También ofrece un diagnóstico y una orientación general para las mejoras introducidas y aquellas por venir. Finalmente, enfatiza la centralidad del propio centro escolar en este proceso³⁹:

Cada vez que llega este momento del año siempre hacemos un balance de lo sucedido en nuestro instituto, tratamos de compartir lo que hicimos, lo que tratamos de hacer, en esta oportunidad no vamos a hablar de balances, este año **vamos a hablar de comenzar de nuevo.**

Hace tiempo nos venimos planteado, por supuesto con muchas más preguntas que respuestas, con muchas más dudas que certezas, cómo cambiar la educación de nuestros jóvenes, pero no cambiar por el solo hecho de cambiar sino **cambiar el paradigma educativo, cambiar la forma de pensar la educación**

³⁹ La negrita es nuestra. Destacamos algunos pasajes a la luz de los objetivos de este trabajo.

secundaria sin ver hacia atrás, atrás va a quedar un sistema expulsivo, no inclusivo, memorístico, individualista, verticalista, que trabaja para la selección, incapaz de formar jóvenes que puedan afrontar los nuevos desafíos que propone la sociedad del siglo XXI, tanto en el mundo del trabajo como en la continuidad de los estudios y en la construcción de un ciudadano social con derechos y obligaciones.

Comenzamos a cambiar [...] Comenzamos a ver a nuestros jóvenes como una persona, con sus tradiciones, con sus creencias, con emociones y pasiones, con grupos de pertenencia.

Comenzamos a ver la trayectoria escolar de esos jóvenes, cómo se adaptan, cómo se desenvuelven, cómo producen, cómo crean, cómo imaginan, cómo sueñan, no solo para sí mismo sino también con y por los otros.

Comenzamos a ver una escuela que aprende en lugar de una escuela que enseña.

Comenzamos a ver a un joven con capacidad de decidir, de asumir responsabilidades, de emprender nuevos desafíos [...] Estamos convencidos que son necesarios cambios, no parches, cambios profundos, que es necesario derribar barreras para construir una nueva educación secundaria.

En ese camino estamos. [...] Quizás todavía no hemos dado los primeros pasos, pero sabemos hacia donde vamos a ir. Quizás todavía no hayamos encontrado las herramientas necesarias, pero sabemos que están en nuestras manos, a nuestra disposición. Quizá todavía tengamos miedos para afrontar esta profunda transformación, pero tenemos la valentía que nos da la convicción de hacerlo.[...]

Cambiar el centro del aprendizaje, trabajar con contenidos significativos e interdisciplinarios, remover estructuras horarias y espaciales ya viejas, poner en foco la vocación de nuestros jóvenes y trabajar para ayudarlos a alcanzar sus sueños, hacer posible sus sueños, permitirles soñar e imaginar un mundo distinto y posible. [...]

No podemos esperar que todo cambie para cambiar, **debemos tomar la iniciativa porque se trata de nuestros hijos y ellos merecen algo mejor.** (director, discurso de fin de curso 2015, 16:1, 2, 3, 4)

Estos fragmentos muestran que no se trataba de invitar al profesorado a impulsar un cambio puntual, como la introducción de una determinada estrategia didáctica o una nueva forma de evaluación. Se trataba más bien de una invitación para un cambio significativo, de calado, que ofrecía una nueva manera de comprender la educación secundaria, sostenida sobre premisas diferentes de trabajo, con la escuela ocupando el centro, protagonizando este proceso y diseñando las mejoras a la medida de su nuevo proyecto educativo. Esto fue acompañado y reforzado por medio de la producción y circulación de documentos que explicaban las mejoras, tanto en su concepción, orientación general y

fundamentación, como en su implementación. Estos documentos fueron compartidos con el profesorado, las familias y difundidos a través de la página web de la escuela.

Ahora bien, ¿cómo vivió el profesorado estos momentos? ¿Cuáles fueron las primeras impresiones en el equipo docente? Por un lado, muchos recuerdan aquella etapa de mediados de 2015 como un punto de inflexión. Conservan en su memoria de manera muy vívida aquellos primeros momentos donde el director comunica la decisión de iniciar los cambios y lo recuerdan con adjetivos como “impuesto”, “dictatorial”, “de golpe” y “brusco”. Expresiones que ilustran el carácter dirigido y la firmeza con la que el directivo introduce la mejora:

Me acuerdo que en el 2015 antes que termine la primera mitad del año nos dijo: “cuando volvamos a encontrarnos después de las vacaciones comenzamos a trabajar en proyecto”. Dijimos “guau”. Esto era nuevo y era desconocido. Bueno, eso fue como el primer shock... (C1EP7, 116:31)

Volvimos de las vacaciones, yo me acuerdo de las vacaciones del receso invernal y estábamos ahí en la sala de profesores y él dijo “a partir de la semana que viene no se da más clases tradicional, vamos a empezar a trabajar en un proyecto”, o del mes que viene, no sé cómo fue, fue así, de un día para el otro y nos quedamos todos un poco así (la docente pone cara de sorpresa y se reclina sobre el asiento). [...] Primero no, no, no queríamos saber nada, no, no, no. Al principio, fue eso, primero fue algo de enojarnos, “una locura, cómo vamos a hacer esto, cómo, cómo, cómo”. (C1EP8, 117:22 y 23)

No obstante, el profesorado valoró la claridad en la forma como fueron presentados los cambios y la convicción manifestada por el director. Además, destacan su enfoque y persistencia durante la implementación, particularmente en momentos de zozobra, de cuestionamiento por parte de docentes y familias (que los hubo) o bien de incertidumbre por adentrarse en nuevas y desconocidas prácticas. La seguridad que transmitía el director contribuía a que el equipo docente ganara confianza y decidiera adentrarse en las mejoras. Al mismo tiempo, destacan el estudio y la fundamentación que respaldaba cada una de las iniciativas, la disposición para guiar al profesorado y brindar explicaciones acerca de los beneficios de los cambios, señalando al mismo tiempo sus dificultades. En palabras de C1EP6: “¡está muy fundamentado el por qué va a hacer algo! La verdad que no es, como te dije antes, un improvisado, sino que todo lo que nos plantea tiene el fundamento de por qué y podemos buscarlo nosotros” (115:33).

Por último, la Inspectora de Educación brinda su punto de vista y una síntesis respecto del proceso emprendido en este centro:

Primero decirte que hay un punto en común en el arranque y es que [...] hubo una persona que dijo, firmemente, "esto, así como lo estamos haciendo, ¡no va más! Nos están saliendo las cosas o mal o de una manera mediocre y tenemos que cambiar radicalmente". O sea, primero hubo alguien que tomó esa decisión con firmeza. Y lo segundo, importantísimo, es que esa persona que tomó la decisión con firmeza no impuso su manera de ver las cosas, no impuso su modo, su punto de vista, su percepción a la comunidad, la compartió y empezó un camino de convencimiento, de motivación, de escuchar propuestas de los demás. (Inspectora de Educación, 131:2)

6.3.4. Trabajando los consensos alrededor del cambio

Una vez planteada la necesidad de introducir cambios y los pilares sobre los cuales asentarlos, comienza en Pagos del Sur una etapa de búsqueda y construcción de consensos con el profesorado. De esta manera, se reconoce el hecho de que proponer este cambio no significó una adopción plena e inmediata de la propuesta, sino que involucró la participación de aquellos que directamente estaban implicados: "este cambio no fue automático, eso también es cierto. No, no se pueden crear estos cambios automáticamente" (Director, 112:32). Es así como comenzó un proceso de desarrollo de acuerdos, una búsqueda de comprensión colectiva y coherencia alrededor de la mejora, un "tejiendo juntos", como menciona C1EP4 (111:32), que tenía lugar en encuentros formales e informales entre el profesorado o entre el profesorado y el director.

Para ello, cada momento y cada espacio, formal e informal, fue aprovechado para dialogar, reflexionar, coordinar, participar, aportar, compartir experiencias y monitorear las mejoras. El cambio comenzó a sobrevolar la escuela e introducirse como tema en la conversación cotidiana: "mucho diálogo, reuniones o, a lo mejor, en cualquier momento que uno tenía un tiempito para reunirnos entre colegas", señala C1EP6 (115:37) y agrega, "dialogando y charlando con compañeros viendo a ver qué podía estar haciendo mal, de qué forma mejorar" (115:41). Por su parte, C1EP4 apunta: "yo creo que las cosas no quedaron en la nada porque tuvimos ese tiempo para poder juntarnos, que es lo que necesitamos los docentes" (111:34).

Esta dinámica de trabajo, iniciada en esta instancia fundacional de la mejora, se extendió en el tiempo y, con el correr de los años, se convirtió en el *modus operandi* de este centro escolar. Se transformó en una manera de comprender y abordar la práctica cotidiana: “los temas de conversación cambiaron y empezamos a hablar de esto. Empezamos a hablar de trabajar en proyectos, de compartir las dudas, compartir los aciertos y eso que comenzó en el 2015 perdura hasta el día de hoy” (C1EP7, 116:32).

Por otra parte, este fue un período en el cual el director fue “reclutando” y apoyándose en aquellos integrantes del profesorado con mayor predisposición inicial para acompañar las propuestas de mejora. Identificó a aquellos docentes dispuestos a implementarlas y a colaborar en agilizar los procesos de cambio compartiendo su experiencia con compañeros:

En primer lugar, identificar aquellos docentes que eran, que podían significar un acompañamiento en la gestión más allá de los cambios. Los cambios eran cuestiones conversables, por decirlo. Nosotros tenemos esta situación, bueno, algo hay que hacer: ¿quiénes son los que están dispuestos a hacer algo? [...] Los “aliados estratégicos de la transformación”, si queremos denominarlo de alguna manera, compartían sus prácticas en esos encuentros entre todo el personal y, obviamente, esto lleva a un contagio, a un efecto contagio en donde encontrábamos docentes que no se sentían preparados y que, con la confianza a partir de esta socialización de las prácticas, podían ir incorporándose... (director, 112:54 y 58)

Tan importante como los cambios propuestos, resultaba prioritario para el director identificar aquellos dispuestos a llevarlos adelante. Estos pasaron a integrar un equipo más directamente involucrado en la implementación del cambio y que compartía el liderazgo del directivo en el desarrollo de este proceso de cara al profesorado.

6.3.5. Experimentación: probando y rectificando

El desarrollo de las mejoras en Pagos del Sur no fue fruto de un “diseño cerrado”, un producto acabado desde su mismo inicio, por el contrario, se reconoce que se trata de un diseño abierto, en permanente evolución, perfectible y susceptible de revisión en la medida que se avanza. Por lo tanto, “prueba y error” fueron parte integrante de este trayecto, “entender que equivocarse no es malo, sino que equivocarse es una forma de seguir aprendiendo”, señala el director (112:72). Los errores cometidos eran comentados abierta y

naturalmente con el profesorado, el alumnado y las familias, reconociéndolos como una oportunidad fecunda para el aprendizaje y así avanzar a partir de la errancia. Esto iba de la mano de un constante monitoreo y reflexión sobre los cambios (más adelante abordaremos cómo la evaluación del proceso de mejora se constituyó en una pieza clave de este andamiaje):

Fuimos, durante todo este periodo de transformación, pasando por diferentes etapas, probando también, no siempre nos salió bien. Hubo momentos que tuvimos que replantearnos, volver para atrás, trabajar sobre el error, hasta ir puliendo, puliendo un poquito esos aspectos. (C1EP3, 110:9)

El apoyo del directivo resultó determinante. El profesorado se aventuró en la novedad porque, además de que el impulso provenía desde la dirección, sentían y vivenciaban el respaldo y la tolerancia del directivo frente a las potenciales dificultades. Se perdió el temor al error y esto resultó tranquilizador para el profesorado:

¿Y qué pasaba cuando le errábamos? No pasaba nada, porque aprendíamos del error. No es que no nos podíamos equivocar, y nos hemos equivocado un montón de veces, porque el camino no fue todo lineal y de rosa, fueron caminos donde muchas veces pensábamos que era por acá y después teníamos que retroceder y tomar otro camino. (C1EP7, 116:49)

Por otra parte, la flexibilidad es una premisa de trabajo en Pagos del Sur. Esta está enunciada en el propio proyecto educativo como una de las características de su modelo de aprendizaje: “una construcción permanente, con cambios constantes, actividades y mejora continua” (Proyecto Educativo Institucional, documento 02/2021, 105:33). Esta flexibilidad permite “hacer” y podemos observarlo en las propuestas curriculares, estrategias didácticas empleadas, en la apertura a introducir sugerencias del profesorado y en el empleo flexible de tiempos y espacios escolares. Además, se reconocen y explotan emergentes acaecidos a partir de promover un vínculo de mayor cercanía e intercambio entre el profesorado y entre este y el alumnado.

6.4. Preparando al profesorado para los cambios

Porque en esto es fundamental tener un apoyo. Solo no se puede.

Docente 1

Como hemos señalado en páginas precedentes, la introducción de los cambios no estuvo exenta de cierta sensación de vertiginosidad. Esto impactó en el profesorado que en los primeros momentos reaccionó con las siguientes manifestaciones que expresan a las claras la incertidumbre, el desconcierto y la ansiedad frente a lo novedoso de la propuesta:

Ni nosotros sabíamos qué es lo que teníamos que hacer [...] ni nosotros sabíamos qué es lo que estábamos pidiendo [...] Dudas y dificultades, sí, un montón, y por ahí decir: “no doy más. Yo no estoy para esto, a esta altura no estoy para esto [...] no doy más, ya no sé cómo encararlo [...] estoy cansada, no le encuentro la vuelta”. (C1EP1, 109:34, 41)

... guau, ¿cómo vamos a poder hacerlo? Nos ponía ante una situación totalmente nueva y desconocida [...] Y, la primera reacción era decir “no estamos capacitados, no sabemos cómo hacerlo, no tenemos las herramientas” [...] lo primero que nos aparece a todos nosotros es: ¿y yo estaré preparado?, ¿y yo podré hacerlo? (C1EP7, 116: 1, 32, 33)

... cuando toda mi escuela secundaria, soy ex alumna de esta escuela, también fue así tradicional, después trabajo en otra escuela también tradicional, así como cuando empecé con esto fue como un baldazo de agua. [...] en un principio fui un poco que decía: “no, no, cómo vamos a hacer, no se puede, no, no, no, la educación no es así” [...] fue un caos al principio... (C1EP8, 117: 8, 14, 18)

Frente a este escenario el apoyo y la formación se transformaron en pilares para promover y también para sostener las mejoras. No se trató solo de impulsar un cambio, sino que este vino acompañado de un proceso de acompañamiento y desarrollo docente a cargo del director y del propio profesorado. En las próximas páginas, nos ocuparemos de describir esta dinámica intentado ofrecer una respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo fueron superadas las dudas iniciales?, ¿cómo se fue desarrollando una “curva de aprendizaje” que permitiera concretar las propuestas impulsadas?

6.4.1. Apoyando al profesorado

El profesorado no fue librado a su suerte en la implementación de las mejoras. Por el contrario, se desplegaron un conjunto de prácticas tendientes a contenerlo y fortalecerlo frente a la incertidumbre y ansiedad provocada por el cambio. Destaca aquí la orientación pedagógica y apoyo emocional ofrecido por el director del centro a su equipo docente. Palabras como “guía”, “orientación”, “apoyo”, “presencia”, “disposición”, “involucramiento”, entre otras, nos muestran un directivo enfocado en acompañar a su equipo docente en este proceso.

Esto se concretó por medio de recurrentes conversaciones mantenidas con el profesorado respecto de las mejoras introducidas y cómo llevarlas a la práctica en el marco de cada asignatura. Además, el profesorado destaca la presencia y accesibilidad del director para recibir diferentes consultas o inquietudes. “Siempre está presente, la presencia de él. Por allí parecía, a veces, un confesionario la dirección porque salía uno, entraba otro [...] Sí, está muy presente siempre, tanto con los chicos, como con los docentes” (109:44), destaca C1EP1. Esto es reafirmado por C1EP4 al mencionar: “Y ahora vivimos más adentro de la dirección que en otro lado [...] la puerta siempre está abierta...” (111:3).

Estos encuentros y conversaciones no solo ocurrían en la dirección. Esta misma docente también destaca la presencia del directivo en la Sala del Profesorado: “él se sienta todos los días a charlar con los profesores, deja de hacer lo que está haciendo y se viene a charlar con nosotros...” (C1EP4, 111:19). Esto era aprovechado, no solo para obtener feedback respecto de las mejoras, sino también para compartir material y ponerlos a disposición del profesorado (más adelante retomaremos este particular). Una adecuada síntesis de este proceso desplegado por el director nos la ofrece C1EP3 cuando menciona:

... es importante tener a alguien que te esté guiando, que esté escuchando tus necesidades [...] Yo creo que es a través del diálogo permanente, de la presencia en la escuela, del estar involucrado en cada una de las actividades, el estar a disposición, que también eso es importante. Por ahí, a lo mejor, lo comparo con otra escuela, a lo mejor el director está más ausente o para poder hablar con él está ocupado, o tiene trabajo [...] en este caso, nuestro director, siempre disponible al diálogo, a la charla, atento a las necesidades. (110: 42, 43)

Por otra parte, este acompañamiento no solo quedó circunscripto al ofrecido por el directivo, también se extendió entre colegas a partir de un apoyo mutuo. Las consultas entre el profesorado con relación al tratamiento de los cambios resultaban frecuentes (cabe recordar que el abordaje más integrado del currículo requirió del desarrollo de formas más colaborativas de trabajo entre docentes). El profesorado vio en los propios pares un recurso, una fuente de consulta y también de apoyo frente a los cambios:

... escuchar a tus compañeros, a ver cómo ellos iban superándolo o a tratar de superarlos entre todos. Mis dificultades las fui superando de esa manera, escuchando y tratando de “bueno, si a vos te dio resultados, pruebo yo a ver cómo me va”. (C1EP5, 114:49)

Cabe mencionar que este apoyo ofrecido entre colegas también operó como forma de ir sumando paulatinamente a aquellos docentes más reticentes a incorporar las mejoras propuestas desde un primer momento.

Fue así como el diálogo sobre la práctica y la evolución de las mejoras se convirtió en algo natural y constante dentro de esta escuela. Compartir la experiencia propia, dialogar acerca del cambio, qué funcionó y qué no, se transformó en una dinámica que pasó a integrar la cotidianeidad de los encuentros:

Empezamos a hablar de trabajar en proyectos, de compartir las dudas, compartir los aciertos y eso que comenzó en el 2015 perdura hasta el día de hoy. Nosotros, en cada encuentro que tenemos con otro docente, el 90% de los temas tratados tienen que ver con esto, con nuevas estrategias, con determinadas experiencias con los alumnos y queremos compartir [...] antes hablábamos de algo extraescolar y ahora hablamos de cosas que tienen que ver con nuestra práctica concreta y cotidiana. (C1EP7, 116:32)

¿Cómo concebía el director este proceso? Puede observarse una preocupación por ofrecer apoyo al profesorado para que este se aventure y se transforme en protagonista de los cambios. Caminar la escuela, estar “presente”, formó parte de un estilo de trabajo que se fue instaurando. Abogaba por una gestión que trascienda las puertas del reducto de la dirección y enfocada en la dimensión administrativa de la escuela: “creo que el estilo de gestión, y estoy seguro, que el estilo de gestión metido en la dirección desaparece, debe desaparecer” (director, 112:82). Además, está presente una comprensión de que las propuestas de mejora alcanzan finalmente las aulas a través de un equipo docente depositario

de confianza, puesto en valor y con las competencias para llevarlas adelante. Los posibles errores cometidos o dificultades encontradas son entendidas como parte constitutiva del proceso, una fuente de aprendizaje y realimentación de la propia práctica:

... esto de sentirse y estar acompañado. [...] sentir que, si yo me equivoco, estoy acompañado. Creo que el error y reconocimiento de los errores es la clave de todo esto [...] yo tengo esa libertad de poder experimentar cosas nuevas y que si me equivoco estoy acompañado, no solamente por el director, sino por mis compañeros y por los estudiantes también. [...] la gestión tiene que acompañarlo en eso, le tiene que dar la confianza y el acompañamiento para que desarrolle en él mismo procesos de cambio que pueda llevar adelante en el futuro. [...] Entender que yo tengo que generar la confianza y el acompañamiento en el docente para que él transforme la clase. No que yo vaya a ver qué hace falta en la clase. (director, 112:81, 85, 87)

6.4.2. Estimulando y formando al profesorado

En paralelo a lo expresado en el apartado anterior, el directivo desarrolló dinámicas que buscaron estimular la reflexión, desafiar supuestos y formar al profesorado. Esto se concretó mediante permanentes invitaciones a moverse de lo tradicional e incursionar en nuevas prácticas. También buscó cuestionar asunciones que, con el paso del tiempo, producto de la reiteración y la biografía escolar del profesorado, adquieren una cierta naturalidad que se incorpora al paisaje de las escuelas.

Al respecto, C1EP1 recuerda de qué manera el director buscó impulsar los cambios en la organización de las aulas. En una conversación este señaló: “no se los puede tener (refiriéndose al alumnado), cabeza tras cabeza, uno detrás de otro, en donde uno le mira la nuca al otro” (109:31). Esta docente destaca que esta imagen le resultó reveladora puesto que nunca se había puesto a pensar en si esa organización del aula resultaba la más adecuada para aprender. Otro momento que muestra el desafío lanzado podemos hallarlo en un discurso pronunciado por el director en un acto de fin de curso a un año de iniciado el cambio. En dicha oportunidad y para ilustrar las falencias del modelo tradicional en cuanto al sostenimiento de las trayectorias del alumnado, el director menciona por su nombre a cada estudiante que había abandonado sus estudios secundarios, es decir,

aquellos que no pudieron estar presentes en dicho acto recibiendo su diploma de finalización del nivel (Discurso de fin de curso 2016, documento 08/2016, 30:4).

El director también invitó al profesorado a animarse a experimentar en su docencia. Para ello, aportó un conjunto de recursos para incorporar a su práctica: “nos iba dando siempre muchas ideas de cómo presentar las clases, nos daba muchos tips”, señala C1EP1 (109:24). Estaba claro para el directivo que el desafío lanzado en la escuela debía estar acompañado, en paralelo, por un proceso de formación:

... la verdad que, las rutinas de pensamiento me enteré que existían por el director, si no, no hubiese tenido yo el tiempo para buscar, y bueno, en base a eso empecé a investigar sobre este tema, sumado a todo el material que nos comparte el director, o sea, uno se ha capacitado, a lo mejor, no a través de un curso, de una capacitación así con ese nombre, pero hemos charlado mucho sobre esto. (C1EP6, 115:40)

... él (por el director) empezó continuamente a darnos información acerca de cómo queríamos que trabajemos, mucho material para que nos capacitemos [...] él está continuamente con eso. (C1EP8, 117:12)

Esto se concretó a partir de un proceso de distribución de recursos didácticos e información para el profesorado. En este marco, podemos señalar el empleo de un espacio virtual destinado a docentes y creado apenas iniciado el proceso de mejora (Acta de reunión de claustro del 28/09/2015, documento 02/2015, 14:1)⁴⁰. En este encontramos, entre otros, los siguientes materiales: relatos de otras experiencias de cambio escolar, videos de expertos en educación, enlaces a bibliotecas virtuales, documentos curriculares del Ministerio de Educación, diferentes aplicaciones para la enseñanza, documentos para la formación docente y diferentes ofertas formativas. Parte de este material era seleccionado, impreso y puesto a disposición en la Sala del Profesorado:

... es una persona (por el director) que te vive estimulando, te vive motivando, porque él investiga y te tira material, te llena la sala de profesores con distintas tácticas, distintas estrategias, distintas rutinas, métodos, ejercicios, lo que sea como para que uno vaya cambiando la perspectiva con la que estaba trabajando. (C1EP5, 114:12)

⁴⁰ Para un mayor detalle, sugerimos consultar el anexo 23. Este espacio, más precisamente un blog, se discontinuó en el año 2019. Sin embargo, la distribución de materiales prosiguió bajo otra modalidad de acceso más directo para el profesorado (como el grupo de WhatsApp y un Padlet).

Otro medio empleado para la distribución de materiales fue la preparación de una carpeta destinada a cada integrante del profesorado. Esta carpeta no solo contenía información relativa al proceso llevado adelante en la escuela y los enfoques teóricos que lo sustentaban, sino también estaban compilados allí un conjunto de documentos internos y recursos didácticos alineados con la propuesta de mejora, una especie de “caja de herramientas”⁴¹ puesta a disposición del profesorado y la mejora.

Por otra parte, se desplegó un programa de formación interna centrado en las necesidades de la escuela e implementado en numerosas reuniones del claustro docente. Para ello, el director y el profesorado fueron los principales responsables de llevar adelante su propio proceso formativo. Los ejes de dicha formación estaban alineados con las mejoras curriculares y metodológicas introducidas en el proyecto educativo. Se abordaron temas tales como: el aprendizaje basado en proyectos y problemas, el método de análisis de casos, empleo del software de gestión de aulas, la evaluación por competencias, las rutinas de pensamiento, estrategias para el trabajo colaborativo, la autoevaluación y la coevaluación, la elaboración de rúbricas de evaluación y la selección de los contenidos del currículo. El tratamiento de cada uno de estos temas marchaba en paralelo con la evolución de las mejoras, por cada mejora que se introducía, tenían lugar instancias de formación para el profesorado.

La modalidad adoptada para la formación implicaba encuentros en los cuales se desarrollaron dinámicas de simulación en las que el profesorado experimentaba las metodologías para las que se estaba formando. Al respecto, el director expresa:

Las reuniones eran simulaciones de lo que nosotros íbamos a hacer en clase. Por ejemplo, si nuestra reunión era implementar “rutinas de pensamiento” dentro de la clase, nuestra reunión era la implementación de “rutinas de pensamiento”. Si lo que íbamos a hacer es ver nuevas estrategias de evaluación, bueno, nosotros nos evaluamos con esas estrategias. Si lo que queríamos era trabajar en equipo y bueno, nosotros aplicábamos dentro de esa reunión estrategias de trabajo en equipo, de cómo hacer participar a aquellos menos participativos, de cómo lograr que los demás puedan enseñar al resto, que alguno pueda enseñar al resto sin que eso se entienda como que es superior, digamos, sino entenderlo como que redundaba en beneficio para el equipo. (director, 112:70)

⁴¹ Carpeta “Soy Parte” (Documento 09/2017).

Otra de las características que podemos mencionar de este proceso fue el involucramiento del profesorado. No toda la formación estuvo a cargo del directivo, parte fue desarrollada por integrantes del equipo docente quienes abordaban un determinado tema o bien compartían reflexiones sobre su práctica y experiencia. Anteriormente mencionamos que, para la implementación de los cambios, el director involucró a un grupo de docentes dispuestos a acompañar sus iniciativas como forma de otorgarles una mayor base de sustentación. Nuevamente nos encontramos aquí con aquellos docentes, en este caso, compartiendo su experiencia y actuando como catalizadores frente al profesorado. Vemos aquí un interés del directivo por extender el espectro de su influencia, a partir de involucrar a un grupo de docentes, promoviendo su liderazgo y su integración como “equipo de gestión”⁴².

Este espacio también estuvo abierto a docentes que, habiéndose formado en programas externos, estaban dispuestos a compartir su experiencia. El director habilitaba su participación en los encuentros de formación, no solo por el contenido, sino también como una forma de reconocimiento y motivación.

En el marco de este proceso, el profesorado también destaca el valor de los encuentros informales con compañeros en los que se dialogaba sobre la práctica. Compartir sus dudas, sus aciertos, desarrollar e implementar proyectos entre pares, hacer emerger su práctica en las conversaciones y hacerlo de forma recurrente, resultó tener una alta significatividad formativa para el profesorado.

Como último aspecto en este proceso de formación resulta interesante mencionar algo a lo que ya hemos hecho alusión antes. En la medida que el cambio se fue consolidando, la experiencia de Pagos del Sur comenzó a tener difusión entre otras escuelas, en ámbitos universitarios, en medios de comunicación especializados y periodísticos, tanto nacionales y como locales. Mencionamos esto porque esta experiencia también hizo su aporte en la formación. La preparación para estas intervenciones es entendida por el director y el profesorado como parte integrante de su proceso formativo debido a que implicó un

⁴² En una de las visitas a la escuela puedo observar a este equipo de docentes trabajando junto al director en el desarrollo de una nueva propuesta curricular para el ciclo lectivo 2022. En el marco de esta reunión, el director propone que sea este mismo equipo el que capacite al resto del profesorado en su implementación.

reconocimiento y reflexión sobre la práctica: “cada vez que se nos invitaban o venían profesional a nuestra escuela, para difundir o para reconocer nuestro modelo, esto sirvió como un instrumento de capacitación” (director, 112:65). Al formar a otros, se estaban formando a sí mismos y comenzaban a valorar de otra manera sus propios esfuerzos:

... ser nosotros mismos los que contábamos de nuestro trabajo en la escuela y eso como que nos hacía tomar otra magnitud y como el director nos decía siempre “ustedes compartan lo que lograron aprender o desarrollar, porque es muy importante lo que han hecho”. Entonces, es como que también éramos respetados y valorados con todos los esfuerzos que hacíamos. (C1EP7, 116:23)

Como síntesis del abordaje y desarrollo de este proceso, rescatamos lo expresado en un documento surgido a partir de una reunión del claustro docente: “la mejor capacitación es la de compartir con el otro” (Documento 20/2018, 84:1). De esta manera, observamos la ponderación que el centro otorgó a la experiencia de cada uno de los integrantes del profesorado y cómo esta podía nutrir y fortalecer a colegas de otros centros y al propio proceso de mejora.

6.5. Tiempos y espacios para colaborar

Que lo fundamental es esto que pensamos al principio de poder generar espacios dentro de la escuela que permitan el trabajo en equipo.

Director

El recorrido expuesto hasta el momento nos muestra que los encuentros y la disposición de tiempos y espacios para llevar adelante diversas formas de colaboración y participación del profesorado resultaron un aspecto relevante de la mejora. Palabras como coordinar, acordar, proponer, desarrollar, reflexionar, evaluar, analizar, revisar, exponer, compartir, consensuar, monitorear, solucionar, todas ellas surgidas de boca del profesorado y del directivo, marcan el tenor de estos encuentros. Para facilitar estas acciones, se dispuso de diversidad de espacios y se multiplicó la posibilidad y la frecuencia de encuentros.

Dialogar sobre el cambio se transformó en un ejercicio “bien aceitado” en Pagos del Sur. Así lo entendió el director. Resultaba, empleando sus propias palabras, “fundamental” (112:32) crear condiciones y un ambiente propicio para un fluido trabajo en equipo, con

tiempos y espacios destinados al intercambio entre el profesorado. Reuniones formales, facilitar encuentros menos estructurados y un apoyo desde el software de gestión se constituyeron en medios para promover el encuentro del profesorado, su participación, formación y reflexión sobre el proceso de mejora.

Las reuniones formales del profesorado (en plenario o en grupos más reducidos) fueron una de estas instancias. Como hemos mencionado, Pagos del Sur supo aprovechar inteligentemente las posibilidades ofrecidas por el programa de formación docente “Escuela Abierta” (impulsado por las administraciones educativas nacional y provincial). No resultó casual que los cambios más significativos se iniciaran casi a la par de este programa, puesto que habilitó en cada escuela de espacios y tiempos periódicos durante el ciclo escolar (además de una agenda de temas y bibliografía recomendada) para el encuentro y la reflexión del profesorado. Esto ofreció al director la oportunidad y los recursos para comenzar a trabajar, junto con el profesorado, en el abordaje de los procesos de mejora:

En el 2015, en nuestra escuela se aplicó un programa provincial que se denominó “Escuela Abierta” y dentro de sus actividades, que se daban 5 o 6 actividades anualmente, comenzaban, de alguna manera, a desarrollarse cuestiones de cambios de formatos, cuestiones de estos cambios de los roles docentes, transformándose digamos en mucho más acompañante de las trayectorias de los estudiantes. Entonces, de alguna forma aprovechamos esta instancia como para prepararnos para el cambio. (director, 112:39)

Sin embargo, no solo fueron estos los únicos ámbitos dedicados al encuentro del profesorado, también el período previo al cierre del año escolar y a su inicio (diciembre y febrero, en el calendario escolar de Argentina) fueron aprovechados intensivamente para reflexionar sobre lo que había pasado y prepararse para lo que venía.

Estos espacios se constituyeron en ámbitos para una formación enfocada en las mejoras impulsadas, pero también se aprovecharon para promover la participación, el diálogo, la discusión, la negociación y búsqueda de los consensos necesarios alrededor del desarrollo del proyecto educativo. Fueron espacios donde se revisó y actualizó el perfil del estudiante en el proyecto educativo (que se consideró desactualizado desde el momento de la implementación de las mejoras), se planificó y coordinó el desarrollo de la docencia y se reflexionó sobre las prácticas implementadas.

En estos espacios también se abordaron y promovieron discusiones para solucionar dificultades emergentes (“diálogo para buscar soluciones” en palabras de C1EP6, 115:42), se propusieron y acordaron modificaciones al proyecto educativo, se compartieron inquietudes y el sentir del profesorado frente a los cambios:

Mucho diálogo, diálogo, diálogo y, bueno, llegar a acuerdos, lo dijiste vos, tratar de llegar a acuerdos, pero siempre pensando en tratar de mejorar nuestra práctica, de mejorar la calidad en lo que hacemos y siempre pensando en mejorar, nada de lo que planteamos es para perjudicar, sino que siempre pensando en mejorar y diálogo, me parece que el diálogo y tener, a lo mejor, ese espacio para poder reunirse y dialogar, pero, mucho diálogo. Recuerdo reuniones, al principio, recuerdo reuniones seguidas que, justo ahora que estoy pensando, acá y en el resto de las escuelas se hacían, ya había reuniones pactadas para el programa Escuela Abierta, no sé si te acordás de esa capacitación, entonces nosotros aprovechábamos ese momento que era una reunión yo creo por mes para Escuela Abierta. Ahí tuvimos ese tiempo, digamos importante, para dialogar o sea mucho diálogo. (C1EP6, 115:37)

Mucha, mucha reunión, mucho trabajo en equipo [...] reflexionar a ver en qué estábamos bien, qué es necesario cambiar, cómo nos sentimos, también. Siempre se nos preguntó esto de cómo nos estábamos sintiendo en el cambio, qué cambiaríamos, qué aportaríamos, siempre hubo una escucha permanente desde el director hacia nosotros. Creo que, bueno, gracias a eso se pudo trabajar y construir esto, si no, no hubiese habido forma de llevarlo a cabo. (C1EP3, 110:34, 35)

A modo de ejemplo, en la Figura 24 podemos ver a parte del equipo docente y al director de Pagos del Sur, planificando el currículo por proyectos integrados (arriba). Luego encontramos borradores de dichos proyectos expuestos en pizarrones de trabajo que resultaban de dichas discusiones (abajo). Cabe apuntar la disposición de cinco pizarrones juntos, uno por cada año del nivel secundario. De esta forma, el equipo docente tenía una rápida perspectiva de los proyectos a desarrollar en todos los años del nivel⁴³.

⁴³ En el anexo 24 agrupamos los registros de observaciones no participantes realizadas en Pagos del Sur. En el registro de las observaciones 2 y 3 pueden encontrarse comentarios acerca de las dinámicas colaborativas a las que hacemos alusión en estos párrafos.

Figura 24

Planificación del currículo por proyectos (reunión de docentes)



Vemos cómo estos espacios y tiempos dedicados al encuentro permitieron al profesorado tomar la palabra durante este proceso y contribuir en el diseño y la puesta en marcha del cambio: “ahí empezó el entramado, ahí empezó el tejido [...] Toma esa decisión (el director), nos la comunica a nosotros, pero a partir de ahí el cambio comenzó a darse como

entre todos. Todos aportamos” (C1EP4, 111:32). Para la Inspectora de Educación esta dinámica contribuyó a que las iniciativas de mejora permeen en el profesorado e influyan en su implicación y motivación:

...porque se sintieron dueños de la propuesta, porque la palabra de todos era escuchada. [...] Cuando se te escucha, cuando se te valora, cuando sabés que tenés palabra, que tenés voz, que tu voz es tenida en cuenta, te dan ganas de seguir trabajando. (131:33)

Estos espacios no solo quedaron circunscriptos o destinados al profesorado, también se realizaron reuniones de las que participaron los estudiantes dando su opinión sobre el desarrollo del proyecto educativo. De esta manera, diversas voces fueron consideradas tanto en la implementación de las mejoras como en su sostenimiento a lo largo del tiempo, voces y perspectivas que fueron moldeando y contribuyendo en la construcción de la mejora en Pagos el Sur.

Con el paso del tiempo, la propia dinámica de los cambios introducidos demandó la consolidación del trabajo en colaboración del profesorado como la forma natural de hacer las cosas en este centro “porque sino no podés trabajar, o sea, ya se hizo una forma de trabajo donde tenemos que estar conectados unos con otros y saber qué está dando el otro” (C1EP5, 114:21). Por ello, las conversaciones acerca de los cambios impulsados y su desarrollo no quedaron circunscriptas a los ámbitos formales de las reuniones del profesorado, sino que continuaron, se extendieron y desplegaron a través de otros espacios y durante otros tiempos, menos formales y estructurados, más emergentes y espontáneos (incluso que proseguían más allá de la jornada escolar). No sería exagerado decir entonces que todo el edificio escolar se constituyó en un espacio para el diálogo acerca de la práctica y que, en cuanto al tiempo, el cambio no se tomó recreo, ni durante el mismo recreo:

El director lo que hizo fue que todo espacio que teníamos en nuestra escuela, sin contacto con los alumnos, lo transformó en un lugar de capacitación [...] por ahí nos quedábamos en los recreos, nos quedábamos 5 minutos después, 5 minutos antes o dejábamos los alumnos con determinada actividad y nos poníamos a compartir con el docente que esté y con el director alguna duda o alguna reflexión acerca de lo que hemos utilizado. Pero sí, siempre los hubo y hago hincapié, antes hablábamos en los recreos o en los espacios que teníamos, de la vida misma, ahora comenzábamos a hablar de toda nuestra práctica cotidiana. (C1EP7, 116:46)

El diálogo continuo. Siempre tenemos algún espacio para poder dialogar entre nosotros, cosa que en las otras escuelas el diálogo se basa en contarte cómo te fue en tu casa esos 5 minutos o 10 que tenés. Hablás de cualquier cosa menos de la escuela y acá no, acá los tiempos que tenemos como recreo, podemos decir, estamos diciendo, “vos, ¿qué estás haciendo?” y ya seguimos coordinando. (C1EP5, 114:22)

Dos iniciativas que podemos encuadrarlas dentro de la dimensión administrativa de la escuela resultaron relevantes para propiciar lo que venimos señalando: por un lado, una reorganización de los tiempos del profesorado y, por el otro, un rearmado del horario de la jornada escolar que permitió disponer de un tiempo más extenso de encuentro e intercambio entre docentes y entre docentes y estudiantes.

El primer aspecto está relacionado con la reorganización y selección de los contenidos curriculares. Como mencionamos, esto permitió al profesorado una revisión de los temas abordados en cada una de sus asignaturas y la redistribución de los tiempos de sus clases. Como resultado de este proceso, la disponibilidad del profesorado quedó dividida en dos: frente a curso y un tiempo flexible. Este último podía dedicarlo a reuniones con colegas, para coordinar la docencia, desarrollar nuevas propuestas, dialogar sobre la práctica o participar de clases de otras asignaturas.

En segundo lugar, durante la primera etapa de la mejora el horario de la jornada escolar se reorganizó para posibilitar un tiempo más extendido de intercambio entre docentes y entre docentes y el alumnado. Los habituales dos recreos diarios de 10 minutos cada uno, se reagruparon en uno solo, llamado “espacio de encuentro” de 20 minutos de duración. Una docente destaca el valor que estos tenían como posibilitador de su intercambio con colegas y estudiantes: “yo creo que esos también son espacios de formación [...] estábamos todo el tiempo planteándonos cómo mejorar esto” (C1EP2, 108:30).

Con relación a la disposición de tiempos para reuniones del claustro docente, no podemos dejar de mencionar el apoyo de la Inspectoría de Educación de Pagos del Sur. Comprendiendo la necesidad de procesos colaborativos para el desarrollo de las mejoras, avaló los pedidos de reuniones del profesorado más allá de los establecidos por la normativa:

Entonces, al principio las reuniones eran continuas. De hecho, en la provincia de Santa Fe pueden hacer determinada cantidad de reuniones y en ambas escuelas tuve que generar una excepcionalidad y permitirles hacer más, porque sino nunca

iban a poder encontrarse los docentes para poder tener estos resultados. Esto es permanente, se sigue haciendo, lo que pasa es que ahora fluye, las reuniones ya fluyen con más naturalidad y ya se abordan cuestiones de la práctica concreta. Al principio se tenían que formar. (Inspectora de Educación, 131:50)

Por último, entre los ámbitos dispuestos para el encuentro y la colaboración, no podemos dejar de señalar el software de gestión académica. Este fue evolucionando en la medida que avanzaban las mejoras y entre las funcionalidades disponibles, el profesorado podía volcar allí los contenidos de su asignatura, los proyectos en los que trabajaba, las actividades propuestas y la evaluación del alumnado. También permitía llevar un registro diario de las estrategias implementadas en las clases y realizar una reflexión acerca de sus resultados. Destacamos aquí que esta información estaba disponible y podía acceder a ella tanto el director como el profesorado permitiendo la circulación y el intercambio de experiencias, la coordinación y seguimiento de la docencia. Una docente señala que dicho software se transformó en una suerte de “punto de encuentro” para el profesorado que facilitó el trabajo colaborativo:

Que todo quede plasmado ahí es como que hay una especie de transparencia pedagógica, digamos, todos sabemos lo que estamos haciendo y es fundamental esa vía de comunicación que tenemos ahí. [...] Las actividades planteadas para el día de ese otro docente de quinto año, si a lo mejor yo no lo puedo llegar a ver porque no me coinciden los días o los horarios, sé lo que se está trabajando. Incluso, el diseño curricular, cuando lo cargamos en el sistema, todos sabemos los temas que se trabajan. Entonces, eso también es importante como vía de comunicación permanente. [...] como que es un punto de encuentro, porque facilita un montón esta herramienta el trabajo colaborativo entre los docentes. (CIEP3, 110:40)

6.6. La mejora después de la mejora

... el gusto, el placer y la satisfacción de ver los avances, de ver cómo esto funciona y que vemos los resultados en el alumno es lo que nos motiva a seguir.

Docente 3

La evaluación de las mejoras ocupó un lugar destacado de la implementación, tanto fue así que podemos decir que la evaluación llegó a fundirse con la implementación, siendo

difícil poder distinguir hasta dónde llega una y cuándo comienza la otra. En este apartado vamos a referirnos a los dispositivos y prácticas empleadas por Pagos del Sur para recopilar datos provenientes de diversas fuentes, distribuirlos, analizarlos y tomar decisiones con la mirada puesta en promover mejoras permanentes. Estos datos circularon entre el profesorado y se constituyeron en insumo que realimentó el cambio y en otra de las facetas del liderazgo.

6.6.1. Monitoreo de las mejoras: criterios e instrumentos

Encontramos en el director de Pagos del Sur una especial preocupación por el seguimiento estadístico de la evolución de las trayectorias educativas del alumnado. Periódicamente eran relevados datos relativos a la repitencia, al abandono escolar, el promedio de las calificaciones del alumnado, las asignaturas pendientes de aprobación e índices de finalización de la escuela secundaria. Encontramos también un interés por el seguimiento de los datos provenientes de las pruebas nacionales de calidad educativa (*cfr.* con los apartados 6.7.1 y 6.7.2).

No sólo eran monitoreados los resultados alcanzados por el alumnado, sino que se procuraban obtener datos y evidencias que permitieran reflexionar y evaluar la marcha de las nuevas prácticas docentes en el abordaje y tratamiento del currículo, el trabajo del alumnado y la evaluación de sus aprendizajes. También se buscó conocer la opinión del alumnado con relación a las prácticas de enseñanza del profesorado, las dificultades encontradas en las diferentes asignaturas y aspectos vinculados con el clima escolar.

¿Qué instrumentos se emplearon para supervisar la evolución de los cambios? Al respecto, encontramos una utilización combinada de medios para la obtención de datos (cualitativos y cuantitativos) para la evaluación de los cambios. También, emergieron dinámicas de trabajo del profesorado que sirvieron como evaluación permanente y descentralizada de la mejora.

Por una parte, se aplicaron encuestas entre el alumnado de todos los años. Una tuvo lugar a finales de 2016 (a poco más un año de iniciado los cambios más sustantivos) y la segunda a mediados de 2018. Luego de la aplicación de ambos instrumentos, la dirección

elaboró detallados informes en cuya introducción encontramos un claro planteo de cuál era su finalidad y su aporte al proceso de mejora:

... es importante aclarar que tanto este relevamiento como los anteriores son tenidos en cuenta como importantes insumos en la mejora continua del modelo de aprendizaje, cuya característica principal, además de otorgar principal protagonismo al estudiante por sobre los contenidos curriculares, es la permanente predisposición al cambio cuando ese cambio significa la adopción de nuevas estrategias para facilitar el aprendizaje significativo, autónomo y responsable por parte de nuestros estudiantes. (Análisis de la encuesta al alumnado 2016, documento 07/2016, p. 1, 29:2)

Estos informes incluían una exposición de los datos recogidos, acompañados de reflexiones elaboradas por el director, además de propuestas y recomendaciones destinadas al profesorado para la mejora de su práctica (Figura 25).

Figura 25

Análisis de la encuesta al alumnado 2018 (extracto)

EL MODELO DE APRENDIZAJE

Pregunta N° 21: A continuación se presentan algunas características de nuestro modelo de aprendizaje. Calificalos de 1 a 5, donde 1 es la menor calificación y 5 la mayor.

(Para el cálculo del porcentaje, en este tipo de preguntas se establece que una puntuación de 5 otorga el 100% de aprobación. Asimismo, se marcan en verde aquellos valores que son superiores al promedio.)

	1	2	3	4	5	T
La presentación de los proyectos	65%	77%	68%	76%	63%	71%
La recolección de información	71%	75%	73%	80%	69%	73%
La puesta en común	63%	61%	66%	72%	70%	66%
El trabajo con más de un docente a la vez	59%	44%	60%	46%	58%	52%
Los TIAV	67%	73%	63%	69%	84%	72%
Los talleres EPIC	71%	66%	74%	58%	63%	66%
Las clases de educación física mixtas	60%	71%	68%	55%	80%	67%
Los docentes tutores	80%	73%	80%	63%	61%	71%
La evaluación por competencias	50%	53%	58%	49%	40%	51%
El sistema SIESTTA	81%	82%	83%	85%	80%	82%
La visita de profesionales, especialistas, estudiantes	74%	76%	82%	85%	91%	81%
Las salidas educativas	91%	92%	93%	95%	91%	93%
El material de la biblioteca	73%	81%	83%	86%	67%	78%
La posibilidad de utilizar computadoras y celulares	95%	96%	89%	87%	82%	90%
Los grupos por afinidad	83%	84%	73%	92%	84%	83%
El espacio de encuentro	96%	96%	90%	95%	89%	94%
PUNTUACION FINAL	74%	75%	75%	75%	73%	74%

Se destaca que la mayoría de los estudiantes no desaprobaban ninguna de las estrategias implementadas en el modelo de aprendizaje aplicado, teniendo en cuenta que algunas de las opciones presentadas aquí fueron producto de la encuesta realizada en 2016.

Este material era luego compartido, presentado y discutido en las reuniones del claustro docente. “Siempre está recabando información”, menciona la docente C1EP4 al referirse a estas encuestas y agrega, “las comparte, las imprime, las muestra en las reuniones [...]”

debatimos a ver en qué podemos mejorar [...] Nunca nada queda en la nada” (111:51).

Otra docente recuerda la dinámica de trabajo empleada en estos encuentros:

Hizo una encuesta a todos los cursos y después en estas reuniones que hacíamos de todos los docentes, nos tuvimos que dividir, uno trabajar 4^{to} año, otro 5^{to} y tratar de hacer una conclusión para explicarle a los compañeros cuáles eran todas las incertidumbres que tenían los chicos de ese curso. (C1EP5, 114:62)

Los informes de las encuestas se complementaban con permanentes sondeos a partir de conversaciones periódicas que el director mantenía con el alumnado y la participación de estos en diferentes instancias de consulta y reflexión (Consulta a estudiantes, documento 03/2016).

El sistema de gestión escolar también ocupó un lugar destacado en el monitoreo y evaluación de las mejoras. Por un lado, proporcionaba datos en tiempo real acerca de la evolución de las trayectorias educativas del alumnado. Por otro, permitió al profesorado registrar y documentar allí parte de su práctica a través de informes periódicos en formularios donde se volcaban, entre otras, las siguientes cuestiones: los temas abordados, las estrategias didácticas empleadas, los resultados a partir de dichas estrategias, la motivación observada en el alumnado, sugerencias acerca de cómo mejorar las actividades y el nivel de satisfacción del docente con la actividad. A modo de ejemplo, en la Figura 26 se muestra el registro de una clase.

Parte de los datos volcados en estos registros luego eran revisados por el director (los integrantes del profesorado también tenían la posibilidad de acceder) y regresaban al equipo docente en forma de recomendaciones para continuar la mejora. No quedaban archivados como registro administrativo de las prácticas, sino que eran transformados en un continuo flujo de insumos para la mejora:

Todas las prácticas de los docentes están documentadas, en distintos niveles, a veces esa documentación e información es a nivel personal, individual, a veces es a nivel de pares, entre docentes, por ejemplo, y otras veces es documentación pública, por decirlo de una manera, en donde todos los niveles pueden acceder a eso, es mucho más comunitaria, digamos. Esa documentación es la que nos permite después analizarla y tomar decisiones. Entendemos que a veces esto de, a ver, a fin de año hacer una reunión para ver cómo nos fue durante el año, hacía que perdiéramos mucha información válida que, si no está documentada, se pierde. (director, 112,75)

Figura 26

Registro de una clase

The image shows a digital form titled "DIARIO DE TRABAJO DEL 06/12/2021" for the "Espacio PGI CUARTO AÑO". The form is used for recording classroom activities and evaluations. It includes the following fields and options:

- Resultado de la actividad: Exitosa
- Organización del curso: Grupal
- El tiempo fue suficiente: Sí
- Las actividades fueron accesibles: Sí
- El material fue adecuado y de interés: Sí
- Se trabajó fuera del aula: Sí
- Se involucraron: Todos
- Se interesaron: Sí
- Nivel de participación: Alta
- Propuesta para el aprendizaje: (Empty text field)
- Fue adecuada: Sí
- Favoreció el desarrollo social: Sí
- Fue clara y fácil de entender: Sí
- Pudo movilizar sus capacidades: Sí
- ¿Qué influyó para avanzar u obstaculizar el trabajo?: (Empty text field)
- ¿Qué puedo mejorar sobre esta clase?: (Empty text field)

Buttons for "CERRAR" (Close) and "GUARDAR" (Save) are visible at the top right and bottom center of the form, respectively.

La evaluación de las mejoras también tuvo su correlato en las reuniones del claustro docente, en diálogos informales del directivo y conversaciones cotidianas entre el profesorado. Las reuniones de claustro se transformaron, en espacios destinados al monitoreo, reflexión acerca de los cambios introducidos y momentos donde el director compartía logros que se iban alcanzando (las dificultades experimentadas también eran abordadas abiertamente como oportunidad e insumo para el aprendizaje).

Por su parte, la interacción recurrente sobre la práctica que cotidianamente tenía el profesorado contribuyó a determinar qué era aquello que mejor estaba resultando, qué no y cómo mejorar. El director señala: “esto de pensar que mi experiencia en el aula, como yo doy una clase y que esto sea conocido no solamente por el equipo de gestión, sino por mis compañeros, no me sirve de control sino de mejoramiento continuo” (112:49). Esta dinámica también colaboró en fortalecer la confianza y seguridad del profesorado: “que un docente comparta que determinada actividad le salió bien y los alumnos estuvieron

contentos, estuvieron motivados, es como que también nos daba tranquilidad a nosotros”, (C1EP7, 116:41).

El monitoreo de la mejora fue haciéndose habitual y terminó fundiéndose con el propio desarrollo de la práctica, incorporándose como punto de conversación y encuentro en el día a día de la escuela. Esto, en opinión de integrantes del profesorado, contribuyó también en ir sumando a quienes albergaban inquietudes respecto del cambio. El director “nos mostraba, nos comparaba, ‘miren lo que pasó en tal año y cómo está ahora’ [...] eso también te hacía ver que avanzamos un montón y nos hacía sacar muchas dudas y nos hacíamos más seguros” cuenta C1EP8 (117:29). Mostrar los logros, “viendo que los resultados se iban dando y eran buenos y notando esto del cambio en el alumno, de cómo se fue involucrando y, bueno, eso como terminó convenciendo al resto”, cuenta C1EP3 (110:38).

La Inspectora de Educación, por su parte, destaca la dinámica fortalecedora que tuvo este proceso en el cual los datos relevados volvían al profesorado, a través de diferentes instancias, para realimentar su práctica: “se fueron entusiasmando viendo los logros de los compañeros [...] ahora los motiva los mismos logros que ven que alcanzan, la satisfacción de ver que da resultado todo el esfuerzo que ellos hacen” (131:15 y 20).

6.6.2. Evaluación de las mejoras: un comentario final

Vemos que para el monitoreo y evaluación de las mejoras se desplegaron todo un conjunto de acciones tendientes a obtener datos cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, el ánimo no estaba puesto en obtener registros administrativos, capturados en documentos y para luego archivarlos, sino que fueron compartidos y trabajados con el profesorado en distintos espacios y tiempos con la finalidad de impulsar procesos de reflexión, la búsqueda de aportes y propuestas superadoras. También tuvo lugar, en las habituales conversaciones del profesorado, una suerte de evaluación horizontal y descentralizada del progreso de la mejora.

La evaluación de los cambios se alimentó de forma continua con datos provenientes de la práctica, estos datos circularon a lo largo y a lo ancho del centro, con la reflexión y con

propuestas surgidas desde sus propios protagonistas, profesorado, directivo y alumnado, quienes, en definitiva, implementaban los cambios y/o los vivenciaban en las aulas. Esta dinámica, además, se reintroducía en el centro desde la confianza y el entusiasmo que generaba en el profesorado observar que los cambios iban provocando resultados positivos en su práctica y en el alumnado.

6.7. Logros alcanzados: mejores trayectorias escolares, un profesorado implicado

... la mejora en el clima institucional, en el vínculo entre los alumnos, en el vínculo entre los docentes, en el vínculo entre docentes y alumnos, la motivación por ir a la escuela, por estudiar, por investigar, por participar de distintos proyectos tanto de los docentes, como de los estudiantes.

Inspectora de Educación

En la sección anterior describimos la manera en que se realizaba el monitoreo de los cambios en Pagos del Sur. En esta nos ocuparemos de presentar algunos de los principales logros o resultados alcanzados a partir de la implementación de las mejoras. Para ello, aportaremos datos relacionados con el desempeño de las trayectorias educativas del alumnado y los arrojados por las pruebas nacionales de evaluación de los aprendizajes que se desarrollaron en los años 2016 y 2017. También mencionaremos lo que podríamos considerar como otros resultados emergentes vinculados con los estudiantes, como así también expresiones del profesorado relacionadas con su trabajo en esta escuela.

Como señalamos, un aspecto para destacar es que el director lleva un minucioso y actualizado registro de datos que le permite realizar un monitoreo del desempeño de la escuela y la evolución de las mejoras. Estos datos no quedaban almacenados en registros administrativos, se compartían con las familias y se convertían en insumo para trabajar con el profesorado.

6.7.1. Las trayectorias educativas

Con relación al desempeño de las trayectorias educativas, observamos que estas experimentaron una evolución favorable, llegando al año 2020 con un aumento significativo de los resultados en cuanto a la finalización de los estudios y reducción de la deserción escolar. En Tabla 33 presentamos los resultados promedios de trayectorias educativas tomadas en dos momentos:

- Un primer corte corresponde a las cohortes de ingresantes entre 2007 y 2011 y que egresaron entre 2011 y 2015 respectivamente (recordemos que las mejoras más significativas comenzaron a implementarse a partir de la segunda mitad del año 2015).
- Un segundo corte, trata las cohortes cuyos estudiantes cursaron, al menos, un año completo con el nuevo formato. Se trata del alumnado ingresante entre 2012 y 2015, que finalizó el nivel secundario en 2016 y 2019 respectivamente.

Estos datos nos permiten realizar una comparación de las trayectorias del alumnado en estos dos momentos y observar el impacto en su desempeño. Se trata de cohortes que podríamos decir que estuvieron en la transición entre los dos formatos. La siguiente tabla recoge estos resultados.

Tabla 33

Trayectorias educativas. Dos cortes: 2007-2011 y 2012-2015⁴⁴

<i>Cohortes</i>	<i>Egreso a término</i>	<i>Egreso posterior</i>	<i>Abandonaron sus estudios</i>	<i>Materias pendientes</i>
2007-2011	37.6%	29.5%	29.5%	3.4%
2012-2015	71.3%	16.5%	9.5%	2.7%

⁴⁴ Consideraremos datos sobre estudiantes que finalizaron su nivel secundario dentro del ciclo escolar (egreso a término), aquellos que finalizaron en instancias de recuperación posteriores a la finalización (egreso posterior), los que abandonaron sus estudios durante el cursado del nivel y, por último, los que habiendo finalizado el nivel con asignaturas pendientes no han dado sus exámenes finales.

En la siguiente tabla presentamos un tercer corte que considera al alumnado que cursó íntegramente su nivel secundario bajo el nuevo formato escolar. Se trata de aquellos que iniciaron el nivel secundario en 2016 finalizándolo en 2020. Si bien se trata de una sola cohorte, nos brinda algunas evidencias de la evolución positiva de las trayectorias educativas de los estudiantes bajo este nuevo formato escolar y nos muestra mejoras respecto de la situación expuesta en la Tabla 33.

Tabla 34

Trayectorias educativas cohorte 2016

<i>Cohorte</i>	<i>Egreso a término</i>	<i>Egreso posterior</i>	<i>Abandonaron sus estudios</i>	<i>Materias pendientes</i>
2016	72%	20%	8%	0%

Por otra parte, si tomamos los datos vinculados a la sobreedad y la repitencia, observamos que en ambos indicadores existe una tendencia hacia la baja. Mientras que la sobreedad en 2014 estaba en el orden del 16%, en 2019 disminuye al 6%. En el caso de la repitencia, en 2013 el 8,5% del alumnado no cumplió con los requisitos de acreditación para pasar de año, esto disminuye en 2018 al 1,8%, no encontrándose alumnos repetidores en 2019.

6.7.2. Las evaluaciones nacionales: ¿qué dicen las pruebas Aprender?

Con relación a las evaluaciones nacionales, en Argentina se aplican evaluaciones de desempeño de carácter estandarizadas que buscan medir los aprendizajes del alumnado de los niveles primario y secundario en áreas básicas como Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Se vienen aplicando desde el año 1993 primero bajo la denominación de Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y a partir del año 2016 estas evaluaciones comienzan a llamarse Aprender.

Los resultados de las ediciones 2016 y 2017 de estas pruebas aplicadas con estudiantes del último año de Pagos del Sur arrojan que estos son superiores o similares a la media

nacional y provincial tanto en Matemática como en Lengua. Similar apreciación puede hacerse con relación al desempeño de escuelas similares (aquellas que comparten características comunes en cuanto a localización, tamaño, tipo de gestión y entorno socioeconómico)⁴⁵.

Otro dato que surge de estos informes son los temas o actividades de interés para el alumnado del último año del nivel secundario y que la escuela no aborda. En el año 2017, mientras que a nivel nacional y provincial un 75% del alumnado manifiesta que existen temas que le interesaría abordar y la escuela no lo hace, en Pagos del Sur este porcentaje se reduce en casi 20 punto porcentuales. Esto nos daría el indicio de que muchos temas significativos para el alumnado son cubiertos por la propuesta curricular de este centro.

Tomando tanto los informes estadísticos internos como los resultados de las evaluaciones nacionales, nos encontramos con que en Pagos del Sur han mejorado los indicadores de las trayectorias educativas de sus estudiantes, ha mejorado también la retención y la finalización del nivel en un contexto normativo que extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización de la escuela secundaria. Además, en las evaluaciones nacionales se observa un desempeño en Lengua y Matemática que la posicionan por encima del promedio de la provincia, la media nacional y otras escuelas de similares características.

6.7.3. Más allá de los números

Estos resultados que hemos presentado representan, podemos decir, la “punta del iceberg”, lo más claramente observable. Debajo de la superficie podemos encontrar otras apreciaciones con relación al cambio en esta escuela, apreciaciones que resultan difíciles de poder cuantificar, pero que nos ofrecen un panorama respecto de cómo observa el profesorado la influencia de las mejoras, tanto en el alumnado, como en su práctica.

Con relación al alumnado, encontramos en el profesorado expresiones tales como autonomía, participación, asistencia y permanencia en la escuela, contención, entusiasmo y

⁴⁵ Si bien cada director tiene acceso a los resultados de su centro, el Artículo 97 de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, restringe la difusión de los datos correspondientes a cada escuela. Por lo tanto, en este trabajo solo hemos podido acceder a datos básicos y comparativos de esta escuela.

motivación, entre otras. En particular, los docentes destacan que las mejoras introducidas en el tratamiento del currículo y su abordaje promovieron que el alumnado fuera ganando en autonomía en su aprendizaje y en el desarrollo de competencias para investigar. Por otra parte, la implementación del trabajo por proyectos y en equipos impulsó mejoras en las competencias comunicativas y sociales del alumnado: “ahora hablan, exponen, argumentan, se defienden” (C1EP4, 111:10), “tienen más capacidad para poder desarrollarse oralmente, no tienen miedo a tener que hablar con alguien adulto o exponer su punto de vista” (C1EP5, 114:18). Opiniones equivalentes son también manifestadas por funcionarias del Ministerio de Educación de la Provincia. En una visita a la escuela de la que participaron tres Inspectores de Educación junto con directores de nivel secundario, una Inspectora señaló:

Observé que los alumnos manifiestan competencia comunicativa manifestando las cuatro macrohabilidades (escuchar, hablar, leer, escribir). Esto pude observarlo en visitas realizadas a diferentes salones: Ciencias Naturales, Química, Matemática. En ellos, al preguntar a los alumnos acerca de sus actividades, los mismos respondían de manera espontánea, construyendo entre todos las ideas que construían sin solapamientos, con contribuciones pertinentes, y con un interesante dominio del vocabulario específico y conocimiento de los objetivos que procuraban alcanzar mediante el trabajo desarrollado. (Acta de la Inspección Educativa del 19/04/2017, documento 15/2017, 49:2)

Por otra parte, el profesorado percibe, en general, un mayor interés y entusiasmo del alumnado por asistir a la escuela y participar de sus actividades, en parte, por el lugar que ocupan sus intereses en el desarrollo del proyecto educativo:

Bueno, el entusiasmo por ahí es lo más evidente, mayor participación, o sea, los chicos participan como nunca y comparado con otra escuela la verdad que es impresionante. Se nota que los chicos quieren estar en la escuela [...] yo los veo contentos, que participan más. (C1EP6, 115:14)

Estas no son expresiones aisladas y otras de similares características encontramos entre otros integrantes del profesorado.

Por su parte, el profesorado comenzó a concebir su propio trabajo con “nuevos ojos”, con una renovada mirada respecto a la docencia en el nivel secundario. Han logrado romper esquemas arraigados y concepciones tradicionales respecto del ejercicio de la enseñanza y esto es visto como parte de un proceso de crecimiento profesional:

Cada uno tenía sus vicios, podemos llamarlo así, en la forma de enseñar y había que olvidarse de eso para empezar a pensar en un todo, ya no en forma individual, ese fue el mayor cambio que se produce o el más significativo me parece, de la forma cómo se trabajaba. (C1EP5, 114:3)

Siento que avancé. Sí, siento que avancé mucho. [...] En el aspecto de que tengo otra manera de ver la educación, que no es solamente en la nota, comportamiento de los chicos y que tengan que saber los contenidos. Me di cuenta que la educación también pasa por otro lado, que ellos tengan herramientas para toda su vida, no solamente para la escuela, sino para que puedan seguir estudiando, para que sean, no sé, tengan un oficio. [...] me hizo avanzar mucho como docente, como un mejor profesional, no sé si decirlo. Yo no soy ni la mejor ni la peor, pero noté que cambié y que mi mente ya la educación piensa que es de otra manera, se ve de otra manera. (C1EP8, 117:9)

De esta manera, el profesorado ha tenido que correrse de la comodidad a la que suele conducir la rutina y se ha abierto a nuevas prácticas y enfoques metodológicos, a partir de un enriquecedor intercambio con otros. La apertura de las asignaturas, el desarrollo del currículo junto con otros colegas en el marco del trabajo por proyectos interdisciplinarios, compartir sus prácticas con otros colegas y acceder a la experiencia de otros, redundó en enriquecimientos y aprendizajes constantes que han revitalizado al profesorado. Al respecto, el profesor C1EP7 señala: “he vuelto a tener esa fascinación por el aprendizaje, por aquello nuevo [...] es como que me devolvió en mí quizás esa ansia que tenía por aprender cuando era joven” (116:25 y 51). Similares expresiones de entusiasmo por el aprendizaje junto a otros, es posible hallarlas entre los docentes al referirse a las dinámicas desplegadas por este proceso de mejora: “Aprendo. Cada profe tiene una forma particular o de dar un tema o es bueno en algo específico y la verdad que a mí me encanta aprender de eso [...] yo termino aprendiendo casi a la par de los chicos” (C1EP6, 115:24).

Por otra parte, el trabajo en equipo y la mirada centrada en el estudiante contribuyeron también a desarrollar una perspectiva del currículo menos fragmentada y estática, menos centrada en el docente y más puesta en los intereses del alumnado:

... el docente se tiene que abrir también a la mirada del otro y correrse de la disciplina propia, porque uno tiene que no querer dar todo lo que uno quisiera, sino ver qué es lo importante que le va a servir al alumno para el trabajo en ese proyecto. (C1EP3, 110:54)

Comienza también a extenderse entre el profesorado un sentido de orgullo por formar parte de este proyecto, por los resultados que vienen alcanzando y el aporte que entienden que están realizando a la educación. Logros que refuerzan la voluntad y la confianza para continuar avanzando. Además, estos aportes y logros son considerados como la resultante de la participación en un proceso en los que todos han tenido la oportunidad para contribuir. Esto ha conducido a una sensación de revalorización o jerarquización del lugar del profesorado. Un profesorado que se siente parte, artífice de un cambio, con la libertad, la confianza y el apoyo del director para proponer, hacer y deshacer dentro la escuela. Esto contribuyó a aumentar su implicación con el centro y su proyecto educativo:

Eso es lo que genera, que uno se sienta parte. Digo, es algo más profundo que una simple escuela y que un simple trabajo [...] Yo siento que todo lo vamos como tejiendo juntos, por eso hace medio imposible que uno quiera de alguna manera borrarse de la situación. No, no. Aunque quieras, no podés y no querés. Además, no querés porque sentís esa pertenencia de decir, “bueno, yo también formo parte de esto y quiero formar parte de esto, obviamente”. (C1EP4, 111:16 y 32)

Una implicación que, en algunos casos, se extiende más allá del período activo del profesorado. Por ejemplo: una docente de reciente jubilación manifestó su intención de continuar colaborando con la escuela a partir del desarrollo de talleres que acompañen la vocación de los estudiantes.

Por último, un resultado que no podemos soslayar es el proceso de difusión que el proyecto de Pagos del Sur fue alcanzando tanto a nivel local como nacional. Esta escuela fue invitada a presentar su propuesta en otros centros, recibió visitas de directivos y especialistas en educación, compartió su experiencia en jornadas y congresos de educación y en carreras de formación para docentes y directivos escolares. De estos encuentros participaban el director, docentes y, en algunos casos, estudiantes. Por su parte, la Inspección Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia promovió encuentros de formación con otros directivos y visitas a esta escuela para conocer de cerca esta experiencia. Muchos docentes destacan que todo este movimiento les fue dando confianza respecto de las mejoras introducidas y algunos, además, comenzaron a aplicar prácticas implementadas en esta escuela en otros centros donde ejercen la docencia. Esto también sirvió como instancia formativa en Pagos del Sur.

6.8. Epílogo

Con el paso de los años, el cambio en Pagos del Sur comienza a sentirse como un continuo, no como un hecho excepcional, aislado, reactivo, ocurrido como respuesta adaptativa a una coyuntura o demanda particular. Se incorporó como una dinámica natural e inherente a esta escuela, una manera de comprender y abordar su práctica. Han aceptado la inestabilidad y afrontado con resolución expresiones tales como “esto no lo podemos hacer”, “a mí no me prepararon para esto”, “para esto no estoy capacitado”. Han podido correr el velo de la imposibilidad y hacer de la mejora una práctica cotidiana.

Pagos del Sur se quitó de sus espaldas el peso de lo instituido, una mochila que tiene grabada a cincel la expresión “siempre lo hicimos así”. Se abrió ante ellos un amplio abanico de posibilidades para la creación. Comprendieron que la mejora es un continuo fluir donde no hay un punto definitivo de llegada. Están caminando permanentemente a través de un proceso de construcción, revisión y reconstrucción, una postura que resulta consistente cuando la escuela comienza a dialogar con un entorno en constante cambio. Permanecer en el mismo sitio distanciaría a esta escuela Pagos del Sur de sus estudiantes y su comunidad. Se animaron a embarcar más allá de los puertos y las costas conocidas, se aventuraron en nuevas aguas y hacia allí continúan navegando.

Una vez superada la pandemia desatada por el virus COVID-19, Pagos del Sur, su director y su profesorado, iniciaron una nueva corriente de cambios, pero ese ya es otro estudio de caso.

Capítulo 7: Resultados II

El caso de la Escuela del Parque

Un centro en movimiento perpetuo

La situación actual de la educación y su futuro es un tema que preocupa a todos por igual: docentes, padres, alumnos, gobiernos. Está claro que el modelo escolar tradicional muestra signos de agotamiento y de crisis. Los escenarios han cambiado desde el tiempo en que se creó la institución escolar tal como la conocemos. Somos conscientes que tenemos una escuela del siglo XIX, docentes del siglo XX, pero alumnos del siglo XXI. Sobre esta problemática que aqueja a la escuela abundan los diagnósticos, las propuestas y posibles soluciones, aunque sin obtener por ahora los resultados esperados.

Proyecto Educativo Institucional 2017, p. 19

Revolución, cambio radical, reestructuración son expresiones recurrentes entre el profesorado de la Escuela del Parque. Como otras similares que encontramos, nos dan indicios de que los cambios que iniciaron en su proyecto educativo no se trataban de algo superficial, venían a alterar de manera significativa los fundamentos de un orden establecido. Las mejoras propuestas no resultaban caprichosas ni azarosas, fueron fruto de un trabajo mancomunado entre fundadores, equipo directivo y profesorado que han logrado poner a la escuela en movimiento y pensarla desde otras coordenadas. Han puesto en marcha

dinámicas, derribado concepciones y arrojado lastres que los anclaban con determinadas formas de hacer. Hicieron del cambio una constante, sin un punto fijo de culminación y cuyo final todavía no llegan a vislumbrar.

Los procesos que emprendieron incluyeron una reflexión acerca de la situación de la escuela y sus estudiantes, la situación de la educación secundaria y el porvenir, no sólo de la educación, sino del mundo de la tecnología, la sociedad y el trabajo.

En las próximas páginas, abordaremos la experiencia de cambio que tuvo lugar en este centro entre los años 2014 y 2019. En primer término, realizaremos una caracterización de la Escuela del Parque antes de las mejoras y las motivaciones que la impulsaron a caminar por esta senda. Luego ofreceremos una descripción de las modificaciones que introdujeron en su formato así como las intervenciones y dinámicas desplegadas que posibilitaron su implementación y consolidación en el tiempo. Por último, mencionaremos los principales logros o modificaciones que pudimos identificar a partir de las mejoras.

7.1. La Escuela del Parque antes de las mejoras

Un modelo tradicional que me enseñaron, con el cual me formé y eso era lo que había.

Docente 1

Para tomar magnitud de los cambios emprendidos, comenzaremos a contar la historia que tuvo lugar en la Escuela del Parque presentando de qué manera funcionaba este centro y cómo trabajaba su profesorado antes de las mejoras. Una rápida caracterización señala la presencia de expresiones como el carácter “tradicional” de la docencia impartida o “el modelo del profe que aprendimos en el profesorado” (C2EP5, 9:8)⁴⁶. Predominaba la figura del docente como poseedor del conocimiento y centro de la clase, ubicado espacialmente delante del salón, trabajando desde el pizarrón y enseñando a todo el alumnado lo mismo de manera uniforme. Este último escuchando atentamente y realizando las actividades que se proponían. Así transcurría la enseñanza en la Escuela del Parque. Una

⁴⁶ C2EP5 indica el código alfanumérico de la persona entrevistada, 9 referencia el número de documento analizado en ATLAS.ti y 8 el número de cita en dicho documento.

docente la sintetiza en la expresión: “yo sé, te tengo que enseñar” (C2EP8, 12:7). Otra se expresa al respecto y expresa:

... yo tengo el conocimiento, vengo a contártelo y, una vez que yo te lo transmita, vas a poder hacer esto y esto y esto, y el camino va por acá, por donde yo te estoy marcando. Seguí este camino exactamente. Creo que la mayor estructura está ahí en que el saber lo poseo yo y te lo vengo a contar. Siempre mi saber va a estar por encima del tuyo, porque yo te lo estoy impartiendo. (C2EP3, 7:27)⁴⁷

La dinámica de la clase respondía, casi siempre, a la siguiente propuesta:

... nosotros entrábamos y dábamos clase como el profe tradicional que entraba, saludaba, organizaba el grupo y empezaba a desarrollar su clase. [...] El profe entra, saluda, organiza el día, la clase y, bueno, hace una introducción del tema que va a dar, lo desarrolla, hace preguntas. Bueno, después, si la clase lo requiere presenta los ejercicios, la ejercitación. (C2EP5, 9:8)

Más adelante, esta misma docente nos revela que, en gran medida, esa concepción de la docencia proviene de tradiciones instituidas, formas de hacer consideradas inmanentes, siempre habían sido así, y, por supuesto, así seguirían:

... yo no conocía otra manera de dar clases, salvo entrar, saludar y, bueno, desarrollar mi clase tal cual lo había pensado y que no se salga de ese guion, porque, bueno, así estaba pensada la clase y no tenía que modificarse porque así era como daba resultado. (C2EP5, 9:17)

Otro aspecto del trabajo docente apunta en señalar su carácter solitario y aislado, tanto en la planificación como en el desarrollo de las clases. El trabajo junto a colegas era algo que ocurría de manera esporádica, una excepción a la regla, no como una forma de trabajo instaurada. Las fronteras disciplinares y la consecuente fragmentación curricular y operativa estaban muy presentes en la Escuela del Parque antes de las mejoras.

En cuanto a la organización espacial de los salones de clases, predominaba una disposición estática del aula en filas, con los bancos individuales o de a dos y con el pizarrón ubicado en el frente. Toda la docencia transcurría contenida en el espacio de las paredes

⁴⁷ En el anexo 25 pueden consultarse las transcripciones de todas las entrevistas a integrantes del profesorado de la Escuela del Parque.

del aula, con tiempos escasamente flexibles y con el alumnado agrupado estrictamente por niveles de acuerdo con el sistema graduado que establece el diseño curricular.

La evaluación respondía más a una concepción sumativa, como un producto final (al final de un tema, al final de un trimestre o al final de un ciclo) que ignoraba o no reconocía el proceso de aprendizaje hecho por el alumnado. La forma de evaluar quedaba circunscripta a constatar, verificar un rendimiento relacionado con la incorporación y repetición de determinados contenidos en una instancia de examen que quedaba destilada en una calificación. Dicho sintéticamente: se evaluaba para calificar. Su modalidad era principalmente escrita e individual. Además, era una facultad exclusiva del profesorado y ejercida en la soledad de su trabajo.

La matriz tradicional de la escuela secundaria estaba muy presente en la Escuela del Parque: en el trabajo del profesorado, en su enseñanza en el aula y en el vínculo con sus pares, también en el lugar ocupado por el alumnado y en la evaluación de sus aprendizajes. Así lo expresan sus docentes:

Bueno, mis clases tradicionales, donde me paraba delante del pizarrón, mi recurso era el libro, la fotocopia, mi palabra, las láminas, el salón dividido en filas, los chicos separados en filas de a dos. Con la dinámica de un inicio, se explica el tema, los chicos trabajan, se corrigen y cada uno a su casa. Un modelo tradicional que me enseñaron, con el cual me formé y eso era lo que había. (C2EP1, 5:7)

... cuando yo empecé hace 18 años era mi aula, mis tiempos, mi libro, mi planificación, mi clase, mi evaluación, mis materiales. Y este modelo vino a sacarnos del claustro donde uno trabaja solo y piensa solo y toma decisiones solo, a empezar a compartir, que nunca había compartido. (C2GD1P3, 102:21)⁴⁸

El empleo del adjetivo posesivo *mi* en las expresiones de estas docentes ilustra toda una manera de concebir y comprender la docencia en la Escuela del Parque que atravesaba todas las asignaturas y su planificación, el trabajo en el aula, los recursos didácticos empleados y la evaluación de los aprendizajes. Un ejercicio encapsulado e insular de la docencia. Con las mejoras implementadas, esta forma de expresarse sufrió un corrimiento

⁴⁸ C2GD1P3 indica el código alfanumérico de la persona participante en un grupo de discusión, 102 referencia el número de documento analizado en ATLAS.ti y 21 el número de cita en dicho documento. En el anexo 26 agrupamos las transcripciones de los grupos de discusión desarrollados en la Escuela del Parque.

sustantivo: desde el predominio de los adjetivos posesivos de primera persona del singular, hacia los de primera persona del plural (más adelante regresaremos sobre este punto).

Por último, otro aspecto significativo que no podemos soslayar fue que muchas docentes relacionaban esta forma de desarrollar su enseñanza con los aprendizajes adquiridos en su etapa formativa. De esta manera, la experiencia en los institutos de formación docente se extendía y replicaba en el ejercicio profesional del profesorado⁴⁹.

7.2. Motivaciones para la mejora: “los cambios de afuera ya nos venían empujando”

El sentirnos incómodos con lo anterior, sentir
que no funcionaba, que no teníamos buenos
resultados.

Docente 3

¿Qué impulsó a la Escuela del Parque a embarcarse en un proceso de mejora? Esta es la pregunta que nos va a guiar a lo largo de este apartado. Al respecto, la descripción que hacíamos en el apartado anterior nos muestra que en esta escuela estaban muy presentes las formas tradicionales de la educación secundaria. Sin embargo, también existía un cierto consenso que sostenía que estas no alcanzaban a satisfacer las expectativas de los fundadores, directivos y profesorado. No estaban cómodos. Consideraban que existía un desfase entre la preparación que ofrecía la escuela y las demandas de un contexto en permanente cambio. La directora lo expresa de la siguiente manera: “la visión que tenemos de la persona y cómo ayudarla [...] veíamos que no, no concordaba mucho con lo que estábamos haciendo en la escuela” (directora, 4:4)⁵⁰.

El profesorado, por su parte, consideraba que las maneras tradicionales de la enseñanza secundaria respondían a un modelo que había sido pensado para otro tiempo y que el

⁴⁹ Un análisis más profundo de esta faceta excede los objetivos de este trabajo. Sin embargo, entendemos que corresponde mencionarla por la influencia en el ejercicio de la docencia y los esfuerzos personales y organizativos que implica modificar toda una tradición en la formación y ejercicio de la enseñanza. Nos alerta, además, de la necesidad de desarrollar miradas amplias y concebir procesos de mejora que se articulen entre diferentes etapas del sistema educativo.

⁵⁰ En el anexo 27 puede consultarse la transcripción de la entrevista a la directora de la Escuela del Parque.

alumnado que transitaba por sus aulas, como así también los cambios contextuales, invitaban a evaluar nuevas alternativas. A la expresión *tradicional*, recurrente entre el profesorado, le seguía otra que expresa y destaca su sentir: *no funcionaba o no daba respuesta* a las necesidades del alumnado. Así lo menciona una docente: “yo creo que, si uno sigue trabajando con las maneras tradicionales sería algo así como un, en estos tiempos, un anacronismo. Te quedás fuera de tiempo. Te quedás fuera de época” (C2EP4, 8:24).

Esto se manifestaba en un alumnado carente de motivación, donde muchos finalizaban el ciclo escolar con asignaturas pendientes y con el profesorado observando retrocesos en los aprendizajes y en los contenidos impartidos. Además, se registraban problemas de disciplina y convivencia dentro del centro. Existía entre directivos y profesorado una sensación de que ya fracasaban y que “peor de cómo iba la escuela, no nos iba a ir” (directora, 4:49). Esto no sólo fue advertido por directivos y profesorado, sino también por los fundadores de la escuela quienes observaban con preocupación este magro desempeño.

Quedaba revelado de esta manera un malestar con el formato escolar. Este malestar era compartido entre directivos y profesorado quienes acordaban con que el cambio resultaba necesario y que las formas tradicionales debían adecuarse frente a las nuevas demandas: “es como que quedó un tanto obsoleto lo que veníamos haciendo” (C2EP4, 8:3).

Esto quedó reflejado también en sus documentos. Un repaso del Proyecto Educativo de la Escuela del Parque y sus documentos complementarios nos permite observar una postura crítica respecto de las principales características de la escolaridad tradicional: la enseñanza simultánea, la descontextualización de los saberes, la presencialidad y la organización de los tiempos escolares. También consideran que la actual organización curricular basada en la fragmentación disciplinar no prepara a su alumnado para un pensamiento que relacione y reconocen, además, que la escuela ya no cuenta con el monopolio del conocimiento.

En dichas páginas, plantean abiertamente y con firmeza el agotamiento de este modelo y la necesidad de introducir modificaciones acordes a los nuevos desafíos con la finalidad de ofrecer una mejor educación para su alumnado. El epígrafe de este capítulo resume esta postura. Encontramos en estos documentos que la Escuela del Parque se nutrió de referentes teóricos que abordaron la gramática de la escolarización como Tyak y Tobin

(1994)⁵¹ y otros que trataron la cuestión del agotamiento de la escuela secundaria en Argentina como Aguerro y Tiramonti (2016)⁵². De esta manera, las apreciaciones respecto de la escuela secundaria no sólo se trataban de un conjunto de opiniones concurrentes de integrantes del centro, sino que también estaban sustentadas en reflexiones provenientes de la bibliografía especializada.

Se reconoce también que la construcción de un nuevo paradigma no es un proceso exento de dificultades. Esto requiere vencer un conjunto de resistencias y obstáculos: la estructura burocrática del sistema educativo, las prácticas docentes, el estilo de gestión escolar, la estructura curricular y también las familias, quienes fueron formadas en el marco de otros contextos y pueden considerar a toda alteración como algo ajeno y extraño.

Por otro lado, observaron que las demandas del contexto no podían soslayarse. Estas fueron otro impulso para introducir mejoras. Una profesora apunta:

Está cambiando la sociedad, cambió el chico, cambió la familia, cambiaron las necesidades sociales, económicas, cambiaron las formas de generar conocimiento, cambiaron las formas de comunicación, cambiamos los adultos y la escuela seguía en el mismo lugar. ¡Sigue en el mismo lugar! La fundadora dijo: “bueno, es hora en que ya empecemos a cambiar desde adentro”, porque los cambios de afuera ya nos venían empujando. (C2EP1, 5:25)

Esto llevó a reflexionar y cuestionarse si los contenidos que estaban impartiendo estaban acordes con los tiempos y a las necesidades de su alumnado:

... lo que primero nos pusimos de acuerdo con el profesorado era que los contenidos que estábamos dando eran muy obsoletos, si realmente eran los contenidos que el chico necesitaba. Yo siempre miraba el chico de primer año como ingresa y el chico como tiene que salir preparado para la realidad y veíamos que ahí había un desnivel muy grande [...] no veíamos que los chicos salieran con los conocimientos de última generación que tenían que salir. (directora, 4:9).

Si retomamos lo expresado anteriormente por C2EP1, encontramos una postura respecto de la dinámica de la mejora: no podían esperar pasivamente a que estas llegasen desde fuera, las tenían que concebir e impulsar desde adentro y con el profesorado como

⁵¹ Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.

⁵² Aguerro, I. y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó ... pero no a la escuela argentina*. Educar 2050.

protagonista y artífice. “Creo que está bueno la manera en que nosotros pudimos vislumbrar, que no somos los únicos, yo creo que a veces vislumbrar lo pueden vislumbrar todos, el tema es decir ‘vamos a cambiarlo o no’, lo que estaba pasando” (C2EP4, 8:44).

Tampoco se trataba de adecuarse a un determinado contexto, a una coyuntura particular y quedarse allí. Se trató de algo más: ver de qué manera podían mejorar y hacerlo de forma sostenida en el tiempo. Aquí, el diagnóstico que hacen es que los cambios contextuales, lejos de aminorar, se van a acelerar: “todo cambió y va a seguir cambiando [...] es mes a mes, es semana a semana” (C2EP1, 5:25). Una docente sintetiza esta mirada de la siguiente manera: “me parece que el cambio es, que era y que sigue siendo necesario. Yo creo que vivimos en tiempos muy cambiantes, entonces no nos podemos quedar con cosas estáticas” (C2EP4, 8:25).

Nos encontramos, por lo tanto, con un centro consciente de que su propuesta educativa no estaba dando respuestas a las necesidades de su alumnado. Este asistía desmotivado a la escuela, no egresaba preparado ni en los tiempos previstos y aprendía contenidos desactualizados. Entendieron que, así como estaba, la Escuela del Parque no estaba haciendo un aporte significativo al futuro de sus estudiantes y que promover alternativas para la mejora era necesario e imperioso. Además, los desafíos educativos por venir, lejos de cesar, no dejarían de continuar interpelándolos.

Con el diagnóstico entre manos, no se quedaron detenidos en el planteo, pusieron manos a la obra y comenzaron a forjar una nueva propuesta. Ensayaron e implementaron su propio camino de mejoramiento frente a las demandas contextuales y a los resultados que los cuestionaban. Este diagnóstico impulsó a la escuela a cambiar y el puntapié lo dieron los propios fundadores.

7.3. Un nuevo formato: una escuela sin pizarrón, sin paredes y en equipos

... partimos desde cosas establecidas a cosas más libres, cosas que tengan que ver más con el interés de los chicos. De cosas rígidas a cosas más flexibles. De tener información o conocimiento que proporcionaba la escuela a que el conocimiento venga de afuera y se parte, como dije antes, del interés de los chicos. Que armemos contenidos saliendo un poco de lo que la cuestión curricular propone y armar contenidos que tengan que ver con herramientas para la vida. Ir desde lo individual a lo grupal.

Docente 4

En esta sección nos ocuparemos de las mejoras que se desarrollaron en la Escuela del Parque. En primer lugar, abordaremos las premisas, los fundamentos sobre los cuales se asentaron para luego describir los aspectos centrales de las diferentes mejoras impulsadas. Cabe mencionar que, si bien la inquietud por la mejora en este centro se remonta al año 2008 cuando un nuevo equipo asume la dirección, los cambios más significativos se inician a partir del año 2014. Aquí no podemos dejar de remitirnos a la intervención decidida y determinante de la fundadora de la Escuela del Parque. Conocedora del diagnóstico, consciente de las dificultades y de los desafíos por venir, decide *patear el tablero*.

7.3.1. Las premisas que moldearon la mejora

A principios de 2014, la fundadora, en el marco de una reunión con directivos de los cuatro niveles del centro (infantil, primario, secundario y superior), lanza una pregunta que a todas luces anticipa que las modificaciones que se venían iban a ser sustantivas. La directora del nivel secundario recuerda su planteo: “¿cuáles son las cosas que nunca cambiaron en la escuela?” (4:8). La respuesta no se hizo esperar: los bancos individuales, los salones cerrados, el pizarrón en el frente del aula, el docente impartiendo su docencia desde el pizarrón, un alumnado pasivo, atento a la palabra del docente y que mayormente trabaja de manera individual con escasa interacción con sus pares. La fundadora consideró que desde allí debían comenzar, modificar aquellos aspectos que habían permanecido inmutables a lo largo de los años. Exhortando al equipo directivo, recuerda la directora, la fundadora apunta: “bueno, eso es lo primero que tenemos que atacar” (4:8).

A partir de ese encuentro, que marcó un punto de inflexión en la historia de la Escuela del Parque, comenzó una movilización de los equipos directivos de los diferentes niveles. Muchas reuniones se desarrollaron con el objetivo puesto en alcanzar los consensos necesarios para llevar a la práctica la visión de la fundadora. La directora recuerda esta primera visión de la siguiente manera:

Yo quiero (la fundadora) que los chicos estén en espacios amplios, en el tiempo que ellos quieran, que estén tomando un café, que estén tomando una gaseosa, que tengan la disponibilidad de moverse, de sentarse en un puf, si quieren, en un almohadón en el piso. Chicos que sean creativos, chicos que hagan proyectos que lleven a la sociedad. (directora, 4:8)

En el caso del nivel secundario, esto quedó traducido a tres lineamientos orientadores sobre los cuales asentar la nueva propuesta educativa: una escuela sin pizarrones, aulas sin paredes divisorias y sin bancos individuales. Fue así como todo proyecto emprendido o toda iniciativa que tuviera lugar en la Escuela del Parque era puesta bajo la lupa, confrontada y tamizada teniendo presente estas premisas.

¿A qué se referían o qué entendían por *una escuela sin pizarrones*? A la propuesta de abordar de una manera diferente el rol del profesorado y su trabajo en el salón de clases. Esta premisa invitaba a abandonar el lugar central y protagónico como enseñante que imparte su asignatura y expone desde el frente, para asumir uno nuevo como guía y facilitador del aprendizaje del alumnado. En el apartado 7.3.4 profundizaremos en esta concepción de la docencia.

En segundo lugar, *una escuela sin paredes* se relaciona con una manera de comprender la relación del centro con su entorno, una que haga más permeable sus fronteras y que procure una apertura a las posibilidades que ofrece el contexto. La directora señala: “una escuela sin paredes es una escuela que sale de la escuela. La escuela tiene que salir de la escuela. [...] Una escuela sin paredes es una escuela que deja venir al mundo a la escuela” (4:62) y que hace “que aparezca el mundo en el salón” (C2, Observación 3, 15:13)⁵³. Esta invitación se concretó, por ejemplo, en iniciativas en las que especialistas se sumaban a las actividades del centro para desarrollar algún tema o contenido de actualidad, en recurrentes salidas educativas o en proyectos conectados con el contexto y sus necesidades

⁵³ En el anexo 28 agrupamos los registros de observaciones no participantes en la Escuela del Parque.

(*cf.* con el apartado 7.3.7). Una docente describe este movimiento de la siguiente manera: “de tener información o conocimiento que proporcionaba la escuela a que el conocimiento venga de fuera” (C2EP4, 8:5).

Esta premisa también implicó un funcionamiento del propio centro que procuró erosionar sus fronteras internas. Por ejemplo, el desarrollo de proyectos que involucraran a más de un área disciplinar y borrarán los límites entre asignaturas, el empleo de espacios para el aprendizaje más allá de los salones de clases o agrupando en un mismo curso a estudiantes de diferentes años y niveles (*cf.* con los apartados 7.3.2 y 7.3.6). Tres docentes, en el marco de un grupo de discusión, expresaron lo siguiente:

C2GD2P3: Otra de las cosas que también noto de este cambio es una cosa que planteaba la fundadora el primer día que nos habló, trajo una bomba porque dijo: “Así no podemos continuar”. Ella planteaba la escuela sin paredes. Entonces, entender también que el docente no es el experto, no es el que tiene todo el conocimiento.

PLV: ¿Qué es la escuela sin paredes?

C2GD2P3: Es salir del ámbito escolar. Nuestro caso, por ejemplo, una de las cosas que solemos hacer es llamar expertos que entienden más que nosotros sobre un tema en particular. Hemos llamado una persona que trabaja en la NASA, otra que trabaja en...

C2GD2P4: En biotecnología.

C2GD2P3: Entender que nosotras somos limitadas en cuanto al conocimiento y que la escuela no es la que centra todo, sino que tenemos que salir, tenemos que abrir las paredes y que el chico sienta que también ese conocimiento que recibe está más allá de la escuela.

C2GD2P5: Pero al mismo tiempo también los de un curso pueden ir a darle lo que aprendió a otro curso, o sea, también dentro de la misma escuela vamos sacando las paredes, aparte de que a veces se mezclan las edades [...] Obviamente, no es que tiramos abajo las paredes. (C2GD2, 103:20)

En este diálogo observamos un ejemplo que ilustra cómo el profesorado ha llevado a la práctica este lineamiento. Sin embargo, deja traslucir también dos cuestiones conexas: por un lado, el reconocimiento de que la escuela no tiene el monopolio del conocimiento (hay más conocimiento disponible fuera que dentro de ella) y, por el otro, un profesorado que enfrenta sus limitaciones en cuanto a los contenidos de sus asignaturas.

En cuanto a la tercera de las premisas, la escuela *sin bancos individuales* se relaciona con promover un trabajo en equipo del alumnado. Como contracara de la disposición

tradicional de las aulas en filas de bancos, la Escuela del Parque propuso que el trabajo en las aulas se desarrolle en torno a equipos como la forma predeterminada. Esto iba más allá de una organización del espacio, sino que implicaba una manera de concebir el aprendizaje en el aula a partir de la colaboración (*cfr.* con el apartado 7.3.6).

Este conjunto de premisas estableció un marco de actuación para la mejora dentro de la Escuela del Parque. Se transformaron en parámetros, lineamientos dentro de los cuales las mejoras podían desplegarse. No se trató de una prescripción acerca de cómo debía trabajarse o qué debía hacer el profesorado. Operaron como faros, puntos de referencia para docentes y directivos hacia los cuales dirigirse y contra los cuales contrastar cada propuesta e iniciativa. Así lo expresan la directora y una docente:

... es el día a día, día a día, día a día, donde no tenés que perder el horizonte, nunca tenés que perder “hacia dónde”. Pueden cambiar las metodologías, pueden cambiar la forma, pero tené en claro “hacia dónde”. Ese “hacia donde” para mí es, yo me lo determinó así: una escuela sin bancos individuales, una escuela sin pizarrón, una escuela sin paredes, yo lo tengo en claro y cualquier concepto lo llevo a ese norte. (directora, 4:81)

Este modelo nos venía a invitar a cambiar radicalmente, pero no como una receta, sino como una forma de repensar, yo diría una génesis nueva de lo que estábamos haciendo. La palabra es reestructuración, revolución. (C2EP1, 5:3)

¿Qué mejoras se desencadenaron? Estas premisas favorecieron la emergencia de un conjunto de prácticas que terminaron por modificar a la Escuela del Parque. En los siguientes apartados nos ocuparemos de realizar una caracterización de cada una de ellas. Abordaremos qué modificaciones se introdujeron en la dimensión curricular, en el rol y la organización interna del profesorado, en la concepción y evaluación del alumnado, en el empleo de los tiempos y espacios escolares y, finalmente, en el vínculo con la comunidad. Llegados hasta este punto, cabe realizar una aclaración: sin bien presentamos las diferentes mejoras de forma separada, en la práctica, constituyen un entramado complejo. Estas se relacionan de tal manera una con la otra que un tratamiento separado es sólo a los efectos de brindar una exposición más ordenada.

Una vez descriptas las mejoras introducidas, más adelante nos ocuparemos en presentar las diferentes prácticas que se pusieron en marcha para promoverlas y sostenerlas en el tiempo. Allí, el equipo directivo desempeñó un rol determinante.

7.3.2. Abordaje y tratamiento del currículo: borrando límites entre asignaturas

En la dimensión curricular las mejoras introducidas se tradujeron en un abordaje y tratamiento de los contenidos que procuró una mayor integración y actualidad. La organización del currículo como un agregado de asignaturas fragmentadas y como la transmisión de los contenidos prescriptos en los diseños curriculares jurisdiccionales fue algo que la Escuela del Parque decidió modificar. Con este fin, se desplegaron un conjunto de iniciativas que procuraron una mirada más comprehensiva del currículo, enriquecido a partir de un fluido vínculo con el entorno y que quedara plasmado en un dispositivo de trabajo para el alumnado.

El análisis de las mejoras introducidas nos lleva a identificar las siguientes: agrupamiento de las unidades curriculares y su profesorado en áreas o departamentos, la elaboración de fichas de trabajo como reemplazo de las clases expositivas y un proceso de ampliación y apertura a nuevos contenidos disponibles en el contexto.

En cuanto a la organización departamental, aquí sólo mencionaremos cómo se agruparon las asignaturas y su profesorado, dejaremos para más adelante las dinámicas y los procesos colaborativos emergentes en el contexto de este marco organizativo (*cfr.* con el apartado 7.6). Los departamentos quedaron constituidos en cuatro grandes ámbitos o áreas curriculares tal como se muestran en la Tabla 35. Este agrupamiento implicó también renombrar las diferentes asignaturas que quedaron subsumidas en estos ámbitos. Por ejemplo, dejaron de llamarse Geografía, Historia o Filosofía y pasaron a estar integradas bajo la denominación única de Ciencias Sociales.

A partir de esta reorganización, comenzó un proceso de integración curricular entre el profesorado de una misma asignatura, del mismo departamento e, incluso, entre departamentos. La dirección de la Escuela del Parque insistía en que el profesorado “no se quedara en su isla” y tuviera una mirada comprehensiva de los contenidos a lo largo de la escolarización secundaria que incluyera también a otras asignaturas. Para ello, la planificación dejó de ser realizada por cada docente individualmente y para el curso del que es responsable y pasó a desarrollarse con otros docentes en el marco del departamento. Por ejemplo, en el caso de dos docentes responsables de un mismo espacio curricular pero que se imparte en diferentes años (por ejemplo, Matemática I y Matemática II),

comenzaron a planificar en conjunto todos los años. De tal forma, el profesorado adquiriría un conocimiento de los contenidos del currículo a lo largo de todos los cursos ampliando su perspectiva: “el trabajo de planificación lo hacemos juntas. Planificamos de primero a quinto juntas [...] todas tenemos la mirada de todo” (C2EP3, 7:8).

Tabla 35

Departamentos y asignaturas

<i>Departamento</i>	<i>Asignaturas involucradas</i>
<i>Construcción</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática • Alfabetización Informática • Sistemas de Información • Fundamentos de Programación • Alfabetización Multimedia • Medios Digitales Colaborativos • Informática Aplicada • Educación Tecnológica
<i>Comunicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Artística • Lengua y Literatura • Lenguas Extranjeras • Educación Física
<i>Ciencias Sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Ética • Historia • Geografía • Filosofía
<i>Ciencias Naturales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Física • Química

Esta dinámica de la planificación no quedó circunscripta a una misma asignatura impartidas por diferentes docentes, sino que se extendió también al resto de las asignaturas que integraban los departamentos (más adelante veremos que esta lógica también incluyó la evaluación del alumnado):

Eso fue para mí un cambio enorme, porque antes mi materia era mi materia y yo hacía con mi materia lo que yo quería, cerraba el aula, como así decirlo, lo quiero graficar, y nadie se podía meter o participar en lo que yo estaba dando. En

cambio, en este nuevo cambio no, yo veo que hay mucha interdisciplinariedad porque trabajo con otras compañeras como Matemáticas, trabajo con compañeras de Diseño que parece no tiene nada que ver con mi materia y ahí yo hice el cambio o se produjo como una ruptura y, bueno, me gustó. (C2EP7, 11:6)

Y una de las cosas también que creo que justamente que es el “entre todos”, se ha roto esta cosa de la disciplina o la disciplinariedad estanca, donde es mi quinta de trabajo, y todos intervenimos en lo que podemos aportar, sobre todos. (C2GD1, 102:16)

Este trabajo de planificación y abordaje del currículo quedó cristalizado en la confección de fichas, la segunda de las mejoras introducidas en la dimensión curricular. Estas eran guías de estudio que reflejaban una determinada secuencia didáctica y se convirtieron en el dispositivo básico para el desarrollo e integración de los contenidos del currículo. Una docente las define de la siguiente manera:

La ficha ha traído muchos cambios, por ejemplo, la ficha ha podido anticipar lo que uno espera del alumno. La ficha es, si bien uno puede definirla de muchas maneras, a mí me gusta pensarla como una hoja de ruta, que no es rígida, por el contrario, es como la presentación del tema que vamos a trabajar, de lo que el profe espera de ellos, cómo van a ser evaluados y cómo ellos pueden trabajar o darle una gama, un abanico de posibilidades de lo que ellos pueden hacer y aún darle la libertad de que ellos elijan cómo hacerlo. (C2EP1, 5:18)

Estas fichas eran fruto del trabajo colaborativo del profesorado agrupado en departamentos, también a partir de la colaboración entre departamentos (*cf.* con Figura 27):

C2GD2P5: Para mí fue algo fundamental, haciendo el recuerdo de todo lo que hicimos, cómo nos estamos ayudando en los distintos departamentos.

C2GD2P7: Transmitimos a los chicos el trabajo en equipo y colaborativo.

C2GD2P6: Y lo vivimos entre nosotras.

C2GD2P7: Y lo vivimos primero nosotras.

C2GD2P5: Sí. Con las fichas, yo no hago mis fichas, ella hace sus fichas, no, lo hacemos en conjunto. Nosotros nos reunimos, permanentemente y armamos entre todas una ficha de trabajo donde ponemos a los chicos en escenarios distintos, tratamos de que simulen que son arqueólogos, que son periodistas, que son el Presidente, que hagan un discurso, de todo [...] y en esa ficha nosotras volcamos la idea de una, de otra, entonces sale una idea mejor, y luego: “¡mirá la ficha que hicimos!” (C2GD2, 103:21)

Figura 27

Ejemplo de ficha integrada para 1^{er} año (portada)

FICHA INTEGRADA:
Ciencias Sociales-
Naturales- Informática

LES PROPONEMOS UN NUEVO DESAFÍO

Seguir
conociendo
nuestro
planeta Tierra

Imaginen que son dueños de una empresa de Turismo (inventen un nombre) y deben organizar un tour de excursión a un Continente (uno solo) del Planeta Tierra:

¿Qué famosos sitios históricos, bellezas naturales podrán visitar en países del continente elegido?
¿qué personajes famosos nacieron en esos lugares y qué han aportado a la humanidad?
Elijan 1 SOLO continente entre Europa, Asia, África, América, Oceanía para investigar sus principales atracciones turísticas.

Recuerden:

- Elijan por equipo un Continente
- Investiguen los lugares para visitar.
- Incluyan imágenes, referencias y mapas
- Usen frases cortas y bien formuladas.
- Realicen el folleto con 6 diapositivas

Estas fichas en algunos casos se organizaron considerando dos niveles de profundidad en el abordaje de los contenidos:

- *Básicas*: se elaboraban considerando los núcleos de aprendizajes prioritarios⁵⁴.
Son los contenidos mínimos del currículo.

⁵⁴ Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) conforman una base común y de unidad de saberes que se extiende desde el nivel inicial hasta la educación secundaria para todo el sistema educativo argentino. En su elaboración participaron representantes de las Provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación (Resolución Consejo Federal de Educación, 214/04 y 225/04).

- *Superadoras*: mayor nivel de profundidad en los contenidos. Implican un mayor esfuerzo y dedicación por parte del alumnado.

Esto permitía que el alumnado con interés en ampliar o profundizar sus conocimientos en determinada asignatura pudiera hacerlo (incluso podía avanzar en los contenidos del siguiente curso): “todos tenían que hacer lo básico de la escuela, pero cada uno después los superadores en el área que quisiera [...] no había límites para cuánto el chico quería aprender” (directora, 4:40). Más adelante, en los apartados 7.3.3 y 7.3.4, profundizaremos cómo la introducción del trabajo por fichas produjo una modificación en la forma de trabajo del alumnado y en el rol del profesorado en el salón de clases.

Una tercera mejora en el marco de la dimensión curricular se dio a partir de una apertura del currículo a nuevos contenidos. El currículo salió del ámbito de los contenidos prescriptos en el diseño curricular, se amplió, trascendió las puertas de la escuela, fue a buscar el conocimiento disponible en el contexto y permitió que este ingresara. De esta manera, la escuela sin paredes, aquella que buscaba integrarse con el afuera y hacer porosos los límites que la separan de su contexto, se concretaba a nivel curricular. Así lo expresa una docente:

Es como que la escuela se abrió, buscamos otros profesionales, buscamos gente que les dé charlas a los alumnos desde otras áreas. [...] De todo, robótica e ingenierías, la parte de abogacía, montón de abogados han venido a la escuela a hablarles, biólogos, de energía nuclear, ingenieros en sistemas, uno de la INVAP⁵⁵, empresa que lanzó el satélite argentino ARSAT, una agrimensora, de todo tipo [...] Vamos a visitar museos. Bueno, cuando hicimos el proyecto del museo, primero fuimos a un museo, fuimos al museo histórico y aprendimos cómo era un museo, porque, a lo mejor, algunos chicos no tienen ni idea de cómo es un museo. Vamos primero a hablar con los del museo o fuimos a Tribunales, después viene un juez a la escuela... (C2EP2, 6:35).

Cabe mencionar que muchos de estos profesionales invitados compartían previamente sesiones de trabajo con el profesorado en las que comentaban la actualidad de los contenidos de su disciplina. Resultaron encuentros que oficiaron también como espacios de formación para el profesorado de la Escuela del Parque.

⁵⁵ Empresa argentina de proyectos tecnológicos: energía nuclear, tecnología espacial, equipamiento médico y científico (www.invap.com.ar).

Otro paso dado en la apertura del currículo lo representó la participación en diversos certámenes educativos en áreas disciplinares como Geografía, Biología, Astronomía, Historia, Informática, Tecnología, Física y Matemática. El contacto con dichas competencias y los materiales que aportaban, permitió al profesorado (quien supervisaba al alumnado en su preparación) ampliar la gama de contenidos enriqueciendo el currículo prescripto por la jurisdicción. Por otra parte, también sirvió como estrategia para descubrir los intereses del alumnado al momento en que este decidía en qué certamen participar. El respeto por los intereses del alumnado fue algo que la Escuela del Parque cuidó y lo cuidó mucho, como veremos a continuación.

7.3.3. El alumnado como protagonista: autogestión de sus aprendizajes y colaboración

En este apartado nos introduciremos en la manera en que la Escuela del Parque concibió a su alumnado y a la enseñanza. Diferentes estrategias se desplegaron, pero un denominador común las atravesó: ubicarlos como protagonistas y centro de la enseñanza. Esto respondía a otro de los pedidos de la fundadora al equipo directivo: partir desde los puntos de interés del alumnado o bien que este pudiera descubrirlos en la escuela.

Un primer paso en este sentido lo constituyó una reconsideración del desempeño a partir de una redefinición de qué significa un *alumno 10*⁵⁶, es decir, qué es un buen estudiante para la Escuela del Parque. Dejaron de considerar que sólo se destaca aquel que alcanza las mejores calificaciones en los contenidos definidos por un programa de estudios. Se destaca aquel que va más allá del currículo prescripto, aquel que investiga en sus intereses, que es inquieto, que colabora con sus pares y se pone a su disposición en el desarrollo del aprendizaje. La directora menciona:

Entonces hicimos como una encuesta entre todos. [...] Entonces determinamos, determinaron los chicos y nosotros un poco también los direccionábamos, no te voy a decir que no, que el *alumno 10* no era el que tenía todo 10 en el boletín, que el *alumno 10* era, primero, que tenía que saber, que a lo mejor no era tanto, pero que lo compartía. (4:24)

⁵⁶ La calificación de 10 es la más alta posible dentro del nivel secundario de la Provincia de Santa Fe.

Pero acá, cuando cambiamos el rol del *alumno 10*, *el alumno 10* pasa a ser aquel que investiga, aquel que quiere saber de más, aquel que tiene sus propios intereses. Es un alumno que sobresale, que sale de lo que la escuela le da y que entra a buscar ese conocimiento también en el medio. (4:61)

En sintonía con esta redefinición del desempeño del alumnado, la Escuela del Parque puso mucho empeño en ayudar a que su alumnado descubriera y/o profundizara en sus intereses. Esto se puso en práctica a partir de diversos lineamientos, rescataremos aquí dos de ellos: las guías de estudio (fichas) y la participación del alumnado en diferentes certámenes académicos.

En el apartado 7.3.2 mencionamos el abordaje del currículo a partir de guías de estudio y la autonomía otorgada al alumnado para llevar adelante su aprendizaje, además de la posibilidad que este tenía para profundizar en los contenidos. Esto se constituyó en un medio a través del cual podía ahondar en determinados temas de acuerdo con sus intereses o curiosidad. Por ejemplo, quien quisiera profundizar en determinada temática, tenía la posibilidad de recurrir, una vez completadas las fichas básicas, a las fichas superadoras e incluso avanzar en los contenidos de los años superiores. Como antes apuntamos: “no había límites para cuánto el chico quería aprender” (directora, 4:40).

Otra faceta del énfasis puesto por la Escuela del Parque en que sus estudiantes descubrieran sus intereses estuvo presente en su participación en diversos certámenes académicos (por ejemplo, Olimpíadas de Tecnología o Matemática). Desde el primer año se estimulaba a que el alumnado optara por competir en certámenes durante el ciclo escolar. De esta manera, ofrecían diferentes ventanas para que este pudiera descubrir y profundizar en sus puntos de interés. El centro, por su parte, facilitó tiempos, espacios y docentes para la preparación de dichas competencias.

Por otra parte, el trabajo alrededor de las guías de estudio se desarrollaba integralmente en equipos. A partir de la implementación de las mejoras, la Escuela del Parque reemplazó el aprendizaje individual por el equipo como la modalidad de trabajo por defecto dentro de las aulas. Por lo tanto, el aprendizaje ya no era en soledad, sino que estaba acompañado y apuntalado por el equipo. De esta manera, se respondía a aquella premisa de una escuela *sin bancos individuales*.

De la mano con esta propuesta y con la reconsideración del desempeño del alumnado que señalamos al inicio de este apartado, se puso en valor la colaboración como un elemento esencial. Una docente rescata la dinámica que esto desató entre el alumnado: “entonces el que más entendía el tema se lo explicaba al que no entendía, entre compañeros y es mucho más importante que te lo explique un compañero que te lo explique el profesor” (C2EP8, 12:6). Cada estudiante ponía a disposición sus conocimientos y habilidades y podía hacer aportes en el equipo que enriquecieran a cada integrante y al conjunto.

Ambas propuestas, la redefinición del desempeño del alumnado y su organización en equipos, buscaron llevar a la práctica un precepto de la fundadora que señalaba que “el equipo tiene un saber que el individuo no posee” (C2EP2, 6:4). Esto no solamente quedó circunscripto al alumnado, sino que también tuvo su contracara e impregnó el trabajo del profesorado, como retomaremos más adelante:

Trabajamos mucho con eso en ellos, esta cosa “de estar con”, tenemos que ayudarles a construir una contracultura respecto al individualismo que hay en la sociedad, entonces las técnicas de trabajo en equipo nos ayudan mucho en eso. Saber que si van a trabajar en una organización, no es mí trabajo, es nuestro trabajo. (C2GD1P2, 102:36)

En cuanto al aprendizaje del alumnado, encontramos un interés en que los equipos trabajen de forma autónoma, permitiéndoles administrar sus tiempos y ritmos de aprendizaje. Las guías de estudios preparadas para el tratamiento del currículo y la colaboración entre el alumnado se complementaron muy bien para promover estilos de aprendizajes basados en la autogestión y con el profesorado actuando como guía y facilitador:

Yo creo que, por ejemplo, esta cuestión de trabajar en grupo a ellos les da una apertura distinta, ellos se sienten como más protagonistas de su aprendizaje, ellos se sienten parte, ellos se sienten importantes, de que no todos son expertos en todas las cosas, pero al trabajar en grupo ellos tienen una función dentro de ese equipo, ellos tienen su área de colaboración. (C2EP4, 8:12)

Encontramos que diferentes aspectos de las mejoras en la Escuela del Parque se van conectando y reforzando mutuamente. En este caso, la dimensión curricular se entrelaza con el estilo de aprendizaje buscado en el alumnado y con la promoción y desarrollo de sus intereses. Queda trazado un eje conformado por los siguientes elementos: *guías de estudio-aprendizaje autónomo-interés del alumnado*.

En sintonía con lo presentado hasta aquí, surgió entre el alumnado de la Escuela del Parque una nueva figura: el alumno monitor. Se trataba de estudiantes con un interés en determinada área y que, por su conocimiento, colaboraban con el profesorado en la enseñanza. De esta manera, si algún equipo o estudiante experimentaba alguna dificultad “podía preguntarle a su par, porque la realidad también fue que el chico aprendía más con el par que con el profesor, porque el par le hablaba en el mismo lenguaje” (directora, 4:23).

Recapitulando sobre lo abordado en este apartado, observamos a partir de las mejoras que se instalan en la Escuela del Parque una preocupación por ayudar a su alumnado en el descubrimiento de sus intereses, en promover aprendizajes autónomos y en desarrollar la colaboración. Se trataron de diferentes vías por medio de las cuales buscaron resignificar el lugar del alumnado y procurar que este se transforme en un participante activo de su formación y que ocupe también un lugar destacado en el aprendizaje de sus pares. La Inspectora de Educación⁵⁷, nos ofrece una síntesis:

... el empoderamiento que se le dio al estudiantado, al alumnado, ellos son protagonistas de su aprendizaje, ellos son los que saben cómo aprenden, ellos son los que saben por qué les cuesta aprender o por qué no tienen ganas de aprender [...] Los chicos lo saben de alguna manera y a veces les cuesta expresarlo. Darle espacio para que reflexionen sobre esto y lo puedan expresar es fundamental. Así que eso también me parece un pilar muy importante: que son los chicos el centro de todos los desvelos de los proyectos. [...] el centro son los chicos. [...] Acá la mirada está bien clarita en los chicos, lo que podemos hacer por ellos. (Inspectora de Educación, 101:32)

Por otra parte, una docente expresa el cambio de perspectiva que esto significó para el desarrollo de su práctica:

Con todos estos cambios, nosotros aprendimos que el chico no tiene que responderme a mí como docente, o sea, el chico tiene que prepararse para salir de la escuela, no para que sea un fin en sí mismo, la escuela como fin en sí mismo, que tiene que aprobar Lengua para responderme a mí. El chico tiene que aprender Lengua para que pueda tener herramientas en su formación futura, en la facultad, en la carrera que decida seguir o si decide trabajar. (C2EP5, 9:36)

⁵⁷ En el anexo 22 puede consultarse la transcripción de la entrevista a la Inspectora de Educación.

7.3.4. Nuevos roles y estilos de trabajo en la docencia

La nueva propuesta curricular (trabajo en fichas) y la mayor autonomía ganada por el alumnado a partir de su implementación permitió que el profesorado asumiera un rol diferente. Esto supuso un nuevo vínculo entre docentes y alumnado, uno más cercano al de guía, facilitador y acompañante en el aprendizaje, en reemplazo de un profesorado que se posiciona como centro de la clase e imparte los contenidos de su asignatura. Así expresa la Escuela del Parque los nuevos desafíos asumidos por el profesorado:

Esto implica un cambio en el rol docente que deja de dar información para transformarse en un diseñador y acompañante de las actividades a través de las cuales el alumno genera el conocimiento [...] El docente tendrá el rol fundamental de incentivar al alumno para que se produzca la motivación necesaria que constituya el motor que impulse su acción. Deberá cambiar su función de brindar información por la de crear interrogantes y guiar al alumno en la metodología para la búsqueda de esa respuesta. (Proyecto Educativo, 62:4 y 62:5).

Con esta nueva propuesta quedan puestas *patas para arriba* las formas tradicionales de enseñanza en la que el profesorado explica y el estudiante sentado escucha (y se supone que aprende). Ahora el docente trabaja a demanda del alumnado, a partir de sus dudas e inquietudes en la realización de las fichas. Para ponerlo gráficamente, el docente juega una especie de partida simultánea de ajedrez en la que va desplazándose a lo largo del salón y los grupos, atendiendo las consultas o dificultades que van experimentando los equipos en la medida que avanzan en su trabajo con las fichas. De esta manera, queda invertida la tradicional relación donde el docente explica y el alumnado escucha⁵⁸. Sin embargo, esto no invalidaba que, frente a determinado contenido, actividad o necesidad emergente, el profesorado asumiera un rol más dirigista en la enseñanza a través de una exposición destinada a toda la clase. No obstante, esto último era la excepción, la particularidad y no la regla en la Escuela del Parque:

Nosotros nos corrimos de ese eje. Nosotros, por ejemplo, hacemos un trabajo con fichas. [...] dejamos que los chicos indaguen, busquen ellos, lean primero y después sí, si requieren de la presencia y de la guía del docente, ahí intervenimos

⁵⁸ Cabe recordar que este trabajo de guía desempeñado por el profesorado fue, en algunas asignaturas, asistido por estudiantes de años superiores o bien aventajados que colaboraban con la clase en calidad de ayudantes docentes (cfr. con el apartado 7.3.3).

nosotras. La idea es que el chico se autogestione y trate primero de entenderlo por sus propios medios más allá de nuestra intervención. (C2EP5, 9:9)

De por sí, el abordaje de qué es la educación para nosotros cambió muchísimo, nosotros ya no entendemos la educación como el profesor que llega e imparte el conocimiento, sino que es el chico el que va avanzando y nosotros somos los guías, estamos ahí para orientarlo, para ayudarlo, para llevarlo. (C2EP3, 7:1)

Esta forma de trabajo permitió, además, una mayor personalización en la atención del alumnado, centrada en sus demandas y en las dificultades experimentadas, lo que contribuía también a una evaluación continuada y cercana. Observamos una vez más la coherencia entre el abordaje del currículo, la forma de trabajo del alumnado y el rol del profesorado en la enseñanza. Diferentes dimensiones que se entrelazaron y fortalecieron mutuamente en el desarrollo de las mejoras:

En la clase tradicional donde vos te parás, enseñás, hasta que no llegás a una evaluación, ya sea una lección, una prueba, no sabés cómo el chico trabaja. En cambio acá, desde el vamos vos lo ves trabajar, siempre están haciendo cosas, trabajando y vos ves si hay una dificultad, si le cuesta socializar. A veces hay chicos que les cuesta trabajar con otro o si son tímidos y les cuesta. Bueno, todo eso se va viendo en todas las clases porque también ser guías nos permite eso, recorrer los grupos de trabajo, ver cómo están trabajando, que por ahí si estamos solamente exponiendo el que tenés atrás ni te enterás si te escucha o no te escucha. (C2GD2P4, 103:39)

Este reposicionamiento del profesorado implicó un cambio de perspectiva: de una enseñanza centrada en el docente hacia otra con preponderancia en el alumnado y en aquello que este va a necesitar para su futuro. Una docente lo expresa en los siguientes términos: “como que tenemos que aprender a corrernos nosotros del centro y ponerlo al alumno en el centro y poner primero al alumno y nosotros corrernos. Eso fue difícil porque uno está acostumbrado a dar una clase magistral” (C2GD2P5, 103:5).

Por otra parte, la reorganización de la docencia que tuvo lugar en la Escuela del Parque buscó desarrollar formas de trabajo colaborativo dentro del equipo docente. La organización tradicional nos dice que un docente se hace responsable individualmente de determinado curso y asignatura estableciéndose un eje que quedaría trazado de la siguiente manera: *curso-asignatura-docente-planificación-desarrollo-evaluación*. Con las mejoras impulsadas, cada docente comenzó a compartir e intercambiar el dictado de las clases con sus colegas de asignatura y departamento. De esta manera, el profesorado adquirió una

perspectiva más completa del currículo y la trayectoria de los estudiantes, evitando enfoques parciales o fragmentados de docentes que dictan sus clases en un solo curso desconociendo los contenidos impartidos previamente, el desempeño del alumno o bien su articulación con los siguientes cursos.

A modo de ejemplo, un docente que recibía a un grupo de estudiantes en el 3^{er} año poco conocía acerca de su desempeño y trayectoria previa. Ahora bien, si ese docente se incorpora a partir de los primeros años puede seguir mejor su trayectoria educativa que si solo se encuentra en un curso aislado del resto. La directora señala que esta forma de trabajo ha favorecido el desarrollo de una mayor responsabilidad colectiva del profesorado quien ahora está involucrado en todo el recorrido del alumnado por el centro:

Y, primero, el decir (en referencia a la directora), “bueno, chicas, ustedes no son profesoras de manera suelta, ni particular, ustedes conforman un departamento. Ustedes son el Departamento de Lenguas. Ustedes no son *la profe de cuarto, la profe de tercero*”. De hecho, nosotras compartimos cursos, un mismo curso nos puede tener a las dos. Entonces, al trabajar de esta manera, nos obliga, para decirlo de alguna manera, a trabajar sí o sí en conjunto. [...] Mi compañera, tiene los mismos cursos que yo. [...] Compartimos el curso. Entonces, para desarrollar la clase, nosotras tenemos que acordar qué damos, en qué tiempo lo damos [...] al hacerlo de esa manera, nos obliga a acordar. (C2EP5, 9:39)

... además, como compartimos cursos [...] tenemos esta posibilidad de yo, no solamente doy en 1^{ro} y 2^{do} año, sino que mis compañeras también dan en 1^{ro} y 2^{do} año y yo también doy en 3^{ro} y 4^{to}, si bien no soy “responsable” entre comillas de esos cursos, entonces todas sabemos que se da desde 1^{ro} a 5^{to} año, qué se está dando en este momento y qué se va a dar el mes que viene, entonces, tenemos mucha comunicación. (C2EP6, 10:10)

Planificar el currículo y elaborar conjuntamente las guías de estudios integradas, compartir el desarrollo de la docencia y evaluar en equipo (como veremos en 7.3.5), ha permitido al profesorado desarrollar una perspectiva más comprehensiva de su trabajo y un sentido de responsabilidad compartida en la Escuela del Parque, dando lugar a dinámicas colaborativas que no son las habituales en la docencia secundaria, más cercanas al aislamiento:

Bueno, eso fue un cambio radical, porque yo venía trabajando absolutamente sola, en mi isla, en mi isla con mis libros, mi currículum y planificación, mis libros, mis recursos y pasé de esa realidad a consensuar absolutamente todo, conversar todo, acordar desde los temas, los contenidos, los objetivos, las actividades, las evaluaciones, con mis colegas [...] Todo se hace en conjunto, todo se habla, todo se conversa y todo lo que eso implica porque es un trabajo de tiempo,

de compromiso, de lectura, de reflexión, de idas hacia adelante, de pasos para atrás. (C2EP1, 5:21)

Los cambios que nosotros incorporamos en el aula no son cambios que surgen desde el ámbito personal, sino que se trabajan en lo grupal. Nosotros consensuamos los cambios y los rumbos que toma la materia, los consensuamos con otras profes, otras profes del área, por supuesto. (C2EP5, 9:7)

Para finalizar este apartado, no podemos dejar de subrayar que el despliegue de este estilo de trabajo del profesorado requirió de las debidas condiciones de posibilidad. Más adelante retomaremos de qué manera el equipo directivo procuró crear el entorno para que la colaboración docente sea más que una expresión de deseos (*cfr.* con el apartado 7.6.1).

7.3.5. Evaluación de los aprendizajes

Otra faceta de las mejoras la constituyó una concepción diferente de la evaluación. La Escuela del Parque abandonó aquella postura que entiende a la evaluación como la instancia donde el alumnado está llamado a dar cuenta de sus aprendizajes y se define si estos fueron adquiridos (o no). Para ello, pusieron en marcha diversidad de estrategias, momentos, formatos y modalidades para la evaluación y calificación del alumnado.

A partir de las mejoras, el docente dejó de ser aquel que evalúa en soledad y pasó a compartir esta actividad con sus colegas y con el alumnado. Este último fue partícipe del proceso mediante la introducción de la autoevaluación, la coevaluación y, en algunos casos, incluso intervenían en la elaboración de las mismas rúbricas con que eran evaluados.

El cuándo tenía lugar la evaluación también se modificó: dejó de realizarse en determinados momentos marcados por el calendario escolar (por ejemplo, mediante una prueba escrita al final de un trimestre) y pasó a incorporarse de forma natural en el desarrollo de la asignatura. Una docente señala: “nosotras entendemos al proceso de evaluación como un proceso de aprendizaje más” (C2EP5, 9:11). La evaluación pasó a ser continuada: “no esperamos al final del trimestre para evaluar o para poner una nota, lo hacemos clase a clase” (C2EP5, 9:19). En cuanto a los formatos e instrumentos, estos han adquirido mayor diversidad. La evaluación escrita, que no se ha abandonado, es complementada con otros instrumentos como las exposiciones de los proyectos.

La Inspectora de la Escuela del Parque, presenta una síntesis de las mejoras que en materia de evaluación se introdujeron:

... le dan mucha importancia a la autoevaluación del alumnado, a la evaluación colaborativa, entre pares y, cuando llega la evaluación del docente, es casi un aporte más a lo que los chicos ya saben: qué lograron, qué les falta, en qué necesitan ayuda. Se han roto en ambas escuelas los formatos, los instrumentos de evaluación tradicionales como única forma de evaluación. No es que no se tomen evaluaciones escritas, sí se toman, pero no es la única manera de evaluar. En ninguna de las dos escuelas se toma una evaluación por trimestre, como era habitual y lamentablemente sigue siendo habitual en algunas escuelas secundarias todavía. Se evalúa todo el proceso, todo es evaluado, todos los días, todo el tiempo, todas las producciones, las presentaciones y la oralidad. (Inspectora de Educación, 101:12)

Por otro lado, la definición de la calificación del alumnado dejó de ser un trabajo en solitario del profesorado y por asignatura para desarrollarse en el marco de los departamentos (*cfr.* con la Tabla 35 y Figura 28). A partir de las mejoras, se abandonaron las habituales calificaciones por asignatura y estas pasaron a definirse por departamento: “ya no está cada profesora sola, cada profesora no pone sola la nota de los alumnos, sino que las pone colegiadas, ahora el departamento es el que pone la nota de cada alumno” (directora, 4:38). En la Figura 28 presentamos una rúbrica con los cuatro ámbitos en que estaba organizado el currículo en la Escuela del Parque.

Nos encontramos con una confluencia, un hilo que atraviesa y da coherencia a las mejoras introducidas en la Escuela del Parque: el agrupamiento del profesorado en departamentos, la planificación curricular conjunta junto con la definición de las calificaciones. Todas estas mejoras fueron confluyendo y reforzándose mutuamente, por ejemplo, una planificación en equipo favorecía una perspectiva de la evaluación también en equipo, todo ello en el marco organizativo de los departamentos. Esta modalidad de trabajo alrededor de las calificaciones también contribuyó a que el profesorado percibiera apoyo de sus pares al momento de calificar el recorrido realizado por el alumnado. Esta faceta del trabajo colaborativo era valorada por el equipo docente de la Escuela del Parque:

Nosotras evaluamos a los estudiantes, tal alumno tal cosa, los trabajos que hizo, toda la devolución que le hemos hecho de sus trabajos y ponemos una nota en conjunto. Entonces, también es un respaldo, porque no es que uno pone la nota solo, no. (C2GD2P5, 103:26)

Figura 28

Ejemplo de boletín de calificaciones del alumnado

[REDACTED]		ALUMNO: [REDACTED]	CURSO: 5to año	PERÍODO: 2do	
ASPECTOS GENERALES	CONSTRUCCIÓN	COMUNICACIÓN	CIENCIAS SOCIALES	CIENCIAS NATURALES	
AUTOGESTIÓN: se desenvuelve diariamente con valores cristianos y autonomía, utilizando métodos, habilidades y estrategias. Establece metas, planifica, programa, hace seguimiento de tareas y autoevaluación, para cumplir con sus responsabilidades. Se adapta a la escuela presencial y virtual.	Muy bueno	Muy bueno	Excelente	Bueno	
CAPACIDAD PARA EL TRABAJO EN EQUIPO: se une a otras personas en forma organizada para cooperar y lograr un fin común. Participa y sociabiliza en zoom o grupos de Whatsapp con sus compañeros.	Muy bueno	Bueno	Excelente	Bueno	
BUSQUEDA DE INFORMACIÓN: selecciona, tiene criterios en la búsqueda de información. Profundiza los temas de los links de las fichas. Es curioso, encuentra PUNTOS DE INTERÉS y continúa investigando.	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno	
RESOLUCIÓN DE ACTIVIDADES: comprensión, interpretación y resolución de problemas.	Muy bueno	Bueno	Excelente	Bueno	
PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS: desarrolla al máximo sus capacidades creativas e innovadoras para producir, crear y programar y comunicar contenidos digitales: imágenes, audios, textos, aplicaciones, infografías, planillas, videos, Quizzes, etc.	Muy bueno	Bueno	Excelente	Bueno	
AUTOEVALUACIÓN. PARTE DEL EXITO, LLEGA A LA META: en esta era del conocimiento, se esfuerza para adquirir conocimientos y habilidades superadores. Identifica sus avances y dificultades para seguir creciendo.	Bueno	Bueno	Muy bueno	Bueno	
TOTAL DE FICHAS PROPUESTAS Y TOTAL FICHAS ENTREGADAS. Total de zoom realizados.		6/10	6/7	7/8	3/6
CALIFICACIÓN GENERAL SEGUNDO TRIMESTRE	Aprobado	Aprobado	Aprobado	Aprobado	

Observaciones: Regular: 4 a 5 puntos ; Bueno: 6 a 7 puntos ; Muy bueno: 8 a 9 puntos ; Excelente: 10 puntos

7.3.6. Nuevos agrupamientos, nuevas miradas sobre el tiempo y espacio escolar

Con relación a los tiempos y espacios escolares, diversas también fueron las mejoras propuestas por la Escuela del Parque. En este aspecto podemos mencionar tres niveles de mejoras: una centrada en el salón de clases, otra que involucraba el agrupamiento de cursos y una tercera que extendió la jornada escolar de todo el nivel secundario.

Comenzaremos por esta última. Uno de los primeros pasos dados en 2015 fue la ampliación de los horarios de la jornada escolar (se incrementó en más de 3 horas la permanencia del alumnado). El objetivo era fortalecer la motivación del alumnado ampliando los contenidos del currículo prescripto por la jurisdicción. En este tiempo tenían lugar actividades deportivas, artísticas, la enseñanza de idiomas extranjeros y nuevas tecnologías (como

robótica), así como un espacio para que cada estudiante desarrolle un proyecto creativo. También durante este tiempo el alumnado tenía la posibilidad de realizar trabajos encomendados por las diferentes asignaturas, no lo llevaban a sus casas, todo lo hacían en la escuela.

Lo interesante de la jornada extendida no fue tanto la magnitud de la mejora que introdujo o su carácter disruptivo en términos de la gramática de la escolarización, sino que su concreción dio fuerza y confianza al equipo directivo para impulsar mayores cambios. Fue un trampolín para futuras iniciativas.

Con relación al trabajo en el salón de clases, la disposición de los espacios se modificó. Reemplazaron la tradicional disposición de filas y bancos individuales por mesas para el trabajo de equipos conformados por 5 o 6 estudiantes. Estos equipos mayormente trabajaban de forma autónoma alrededor de las fichas y requerían la asistencia del profesorado cuando experimentaban alguna dificultad para avanzar en los aprendizajes (como hemos visto en los apartados 7.3.2, 7.3.3 y 7.3.4). Esta disposición permitió una mayor interacción del alumnado: “se conversa entre ellos, se comparte entre ellos. Parece que hay más tiempo de diálogo entre los alumnos y menos escuchar solamente al profesor” (C2GD1P7, 102:13). Otra docente complementa: “el compañero que está atrás no está mirando la espalda al compañero que está adelante, sino que están relacionándose, mirándose [...] yo pienso que hay mucha mayor comunicación y relación, eso también hace, hace a todo este cambio” (C2EP7, 11:7).

Por otra parte, salieron de las aulas o, mejor dicho, el espacio del aula se amplió. Se ocuparon otros ámbitos para el desarrollo de los aprendizajes: pasillos, patios, salón de usos múltiples, comedor, incluso otros fuera del centro. También se otorgó flexibilidad al alumnado para movilizarse dentro de la escuela de acuerdo con los trabajos en los que estaban inmersos, no viéndose restringidos por los límites de una grilla horaria. Esta flexibilidad también se extendió al trabajo del profesorado: no resulta extraño en la Escuela del Parque encontrar docentes que cedan o intercambien sus horas de clases si existen actividades que así lo requiera.

Llegados a este punto, rescatamos aquí el aporte de dos docentes que ilustran la concepción de los espacios en la Escuela del Parque:

...la organización espacial es dentro del salón y fuera del salón porque un poco que tiramos las paredes. Estábamos todo el año en el salón, ahora no, podemos utilizar otros espacios. Nosotros contamos con el Parque Independencia, por ejemplo, acá en la ciudad de Rosario hay un parque muy grande, tenemos otros lugares en el complejo [...] Usamos otros espacios, otros lugares, otros tiempos. Insisto, salimos del salón, aprovechando todo lo que está a nuestra mano. (C2EP1, 5:8)

... yo creo que en otros tiempos teníamos chicos muy estáticos dentro del salón. Hoy en día yo creo que esa dinámica los ayuda a ellos en cuanto al tema de la motivación. Yo creo que hoy en día no podemos tener chicos encerrados en cuatro paredes, a veces nosotros tenemos chicos con mesitas trabajando en los pasillos o se fueron a trabajar con un proyecto al patio, creo que rompimos un poco esa estructura de las cuatro paredes del salón. (C2EP4, 8:15)

Por último, otra de las mejoras incorporadas, tal vez la más significativa y llamativa desde el punto de vista de la gramática de la escolarización, fue la introducción de modificaciones en el agrupamiento por edades del alumnado. Lo que impulsó al equipo directivo a aventurarse en esta dirección fue observar las dificultades que experimentaba el alumnado en la transición entre el nivel primario y secundario. Esto los llevó a considerar opciones para favorecer una transición menos abrupta y en 2017 unificaron el último curso del nivel primario (7^{mo} grado) con el primero del nivel secundario (1^{er} año). Ambos terminaron trabajando en el mismo salón y con la presencia del profesorado tanto de primaria como de secundaria. Esto obligó a trabajar acuerdos entre los equipos docentes de los diferentes niveles.

La Inspectora de la Escuela del Parque no deja de señalar el asombro que esto causó: “algo insólito que muchísima gente sigue sin entender porque ellos lo cuentan y lo explican y a los docentes les cuenta entender que eso sea real” (Inspectora de Educación, 101:8). Sin embargo, esta nueva forma de concebir el agrupamiento del alumnado ha mejorado la transición y disminuido las dificultades experimentadas ante el *salto* de nivel.

Esto no dejó de llamar la atención de las autoridades de la administración educativa, quienes, como antes mencionamos, sintieron curiosidad por conocer más de cerca esta iniciativa. La conclusión a la que arriba la Inspectora es la siguiente:

Los chicos no sienten el peso que le genera a la mayoría de los estudiantes pasar de un nivel a otro, cambiar de escuela, tener otra dinámica, porque pasan de tener 2 maestros, a tener 12 profesores. Entonces, en ese periodo entre que están en

7^{mo} y 1^{er} año y tienen a los maestros y a los profesores, el pasaje se da con naturalidad, fluye su trayectoria escolar. Hemos hecho en esta escuela visitas compartidas con la Supervisora del Nivel Primario, incluso fuimos por indicación de las autoridades del Servicio Provincial de Enseñanza Privada para ver esto que estaban haciendo y si no contradecía en algún punto la normativa. Ambas concluimos en que no, que no solo no contradice la normativa, sino que la enriquece, generando nuevas posibilidades. (Inspectora de Educación, 101:10)

Estas mejoras lograron borrar límites y formas de hacer muy arraigadas e infranqueables de la escolaridad tradicional. El tiempo y el espacio dejaron de considerarse un organizador rígido de la cotidianeidad en la Escuela del Parque. Estos se presentan flexibles y puestos a disposición de la experiencia educativa, no al revés.

7.3.7. La escuela y su vínculo con la comunidad

La premisa de una *escuela sin paredes* se concretó en una nueva forma de vínculo con el entorno. En la Escuela del Parque tuvo lugar un proceso de apertura que permitió construir ventanas por medio de las cuales ingresaron nuevos contenidos y experiencias que enriquecieron al alumnado y profesorado por igual. Como ya hemos señalado en el apartado 7.3.2, se establecieron vínculos con Universidades y profesionales externos provenientes de diversos campos del saber. También se realizaron frecuentes salidas y visitas a diversas organizaciones de acuerdo con las necesidades de las diferentes propuestas formativas. Todo ello con el foco claramente puesto en el alumnado y sus necesidades:

Entonces, constantemente se le va a intentar dar todo lo que necesitan para el futuro y si no lo tenemos nosotros, lo buscamos en otros lados. Es como que la escuela se abrió, buscamos otros profesionales, buscamos gente que les dé charlas a los alumnos desde otras áreas. No nos quedamos, bueno, si nosotros no lo sabemos porque nosotros hasta acá llegamos y no tenemos ese conocimiento, no significa que el chico no lo tenga y que nosotros tampoco lo tengamos. Lo vamos a buscar, vamos a buscar a otro profesional. [...] Eso es una constante. Es que la escuela se abra. (C2EP2, 6:35)

Aprender de otras experiencias y profesionales se constituyó en moneda corriente, un explícito reconocimiento de que aquello que tiene la escuela no alcanza, resulta insuficiente y que necesitan del soporte de otras organizaciones y expertos externos para llevar adelante un proyecto educativo alineado con las necesidades y demandas de su alumnado

y las de un entorno en permanente cambio. Encontramos aquí a la directora constantemente oteando qué necesitan tanto el alumnado como el profesorado, qué se encuentra disponible en el entorno y estimulando al equipo docente a incorporarlo.

Esta apertura también se concretó en un nuevo enfoque en el vínculo con las familias. Al comienzo de las mejoras, estas manifestaron dudas respecto del rumbo que estaba tomando la escuela, lo tradicional les daba cierta seguridad y correrse de esa línea despertó su inquietud: “¿cómo que no le explica o le explica distinto?, ¿están en grupo?, ¿por qué están todo el día en grupo?” (C2GD2P8, 103:56). Esto no fue ignorado por el equipo directivo de la Escuela del Parque y para ello decidieron implementar diversas líneas de trabajo. Una de ellas fue la creación de lo que denominaron Laboratorio de Padres, un espacio pensado para informar, clarificar, sensibilizar e involucrar a las familias en los cambios que estaban encarando:

Creemos que en la escuela actual las reuniones de padres no deben llevarse a cabo de forma tradicional, en la que los docentes brindan información y los padres son oidores pasivos, sino que deben ser espacios de trabajo y reflexión en conjunto, con padres activos y comprometidos con el aprendizaje de sus hijos. (Director, 57:12)

Una docente recuerda que realizaban simulaciones de situaciones áulicas: “me acuerdo de que una vez trajimos una clase y los sentamos a los papás en grupo y dijimos, ‘bueno, nosotros hacemos esto’ y les entregamos la ficha a ver qué es lo que podían hacer. La verdad que fue hasta divertido” (C2EP5, 9:1). Esto ofreció a las familias la posibilidad de vivenciar aquello que hacía el alumnado en la escuela como forma de reducir sus inquietudes. Por otra parte, por medio de este espacio se comunicaron proyectos, se escucharon propuestas de las familias y se compartieron logros. Todo ello con la finalidad de hacerlos partícipes y así contar con su respaldo. Cuidar la predisposición de las familias frente a las mejoras se consideró un elemento crítico de todo este proceso.

Para finalizar, en la Tabla 36 presentamos una síntesis de las principales mejoras que tuvieron lugar en la Escuela del Parque. Más adelante nos ocuparemos en describir los procesos y prácticas puestas en marcha por el equipo directivo que permitieron su introducción y desarrollo.

Tabla 36

Trayectorias de las mejoras en la Escuela del Parque

<i>Dimensión</i>	<i>Desde</i>	<i>Hacia</i>
<i>Abordaje y tratamiento del currículo</i>	Fragmentación disciplinar basada en las asignaturas del diseño curricular	Integración de contenidos Trabajo por ámbitos de conocimiento
	Todos los contenidos del currículo para todo el alumnado	Trabajo por fichas con diferentes niveles de profundidad
<i>Profesorado</i>	Rol protagónico Trabajo insular Ocupa el “centro de la escena”	Guía, motivador, facilitador Trabajo en equipos docentes A demanda del alumnado
	Pasivo, receptor de clases magistrales (educación bancaria)	Protagonista de su aprendizaje Trabajo autónomo, en equipos, autogestión con guías de estudio
<i>Alumnado</i>	Misma orientación para todo el alumnado	Profundiza de acuerdo con sus intereses
	Exposiciones orales y/o escritas en períodos establecidos por el calendario escolar	Permanente
<i>Evaluación</i>	Se evalúa para calificar con el docente como único evaluador	Retroalimenta el aprendizaje Autoevaluación y coevaluación del alumnado Evalúa y califica el equipo docente del departamento
	Organización del aula en filas orientadas “al frente”	Organización por equipos
<i>Tiempos y espacios</i>	Aula graduada	Agrupamiento de cursos
	Aula como espacio único para la enseñanza	Ampliación y flexibilidad de espacios para el aprendizaje
	Tiempo escolar rígido organizado en espejo con el currículo	Tiempo flexible acompañando los aprendizajes
	Tiempo del profesorado centrado en la docencia	El profesorado dispone de tiempo para el trabajo en equipo
<i>Vínculo con la comunidad</i>	La escuela reunía todo el conocimiento	Apertura a experiencias y profesionales externos
	Familias pasivas, sólo eran informadas	Participación e involucramiento de las familias

7.4. Iniciando las mejoras en la Escuela del Parque

... en un principio fue un impacto, un impacto en lo personal [...] porque nos estábamos adentrando, adentrando a algo nuevo [...] un impacto donde tuvimos que reacomodar, yo en lo personal tuve que reacomodarme, acostumbrada a una escuela tradicional.

Docente 7

7.4.1. La introducción de las mejoras y el rol de la fundadora

En el apartado 7.3.1, mencionamos un encuentro entre la fundadora y los equipos directivos de todos los niveles del complejo educativo, encuentro a partir del cual comienzan a gestarse los lineamientos de la mejora. En este apartado, nos ocuparemos especialmente del momento en que fue comunicada a toda la escuela la decisión de iniciar los cambios y las primeras reacciones emergentes. A partir de este punto, comienza un proceso de construcción entre el equipo directivo y docentes que fue moldeando el mejoramiento en la Escuela del Parque. Cabe destacar que la pertenencia de este centro a una comunidad religiosa y la adhesión de su profesorado, contribuyeron en el desarrollo de los consensos alrededor de los cambios a emprender, fue el pegamento y al mismo tiempo el lubricante para que se deslizaran y tomaran fuerza las propuestas de cambio.

Fue así como a comienzos del ciclo escolar 2014 y en el marco de una reunión plenaria con los integrantes de todos los niveles (directivos, profesorado, personal de administración y servicios), la fundadora, considerando el diagnóstico de la escuela, su visión para el centro y la educación, realiza un planteo llano, explícito y sin ambigüedades, que funcionó como un despertador para salir del letargo de la rutina. Diferentes son las versiones, pero todas concuerdan en el mismo sentido, la fundadora planteó un corte: “si esto sigue así, le pongo una bomba a la escuela” (C2GD2P7, 103:41), “si la escuela no cambia, pongo una bomba y se cierra” (C2DE, 4:3), “o a la escuela la modificamos o le pongo una bomba” (C2GD1P4, 102,14) o bien “vengo a poner una bomba a la escuela” (Director, 57:6). Un docente agrega: “yo creo que fue bien gráfico, pues le puso una bomba, pero en cuanto a que salgamos de este método o de este sistema” (C2GD1P4, 102,14).

No queda muy claro si la “bomba” era para la Escuela del Parque o estaba destinada a la escuela como institución en general. Cabría suponer ambas cosas. De todas maneras, el

impacto fue significativo: que la propuesta proviniera de la fundadora, una figura respetada por la comunidad de este centro y reconocida como su guía daba a entender a las claras su compromiso con las mejoras. Años después, estas palabras todavía resuenan en la memoria de muchos integrantes de la Escuela del Parque. El recuerdo de ese momento sigue estando muy presente entre el profesorado: “fue realmente fuerte, porque era una invitación a un cambio radical” (C2EP1, 5:4).

Sin embargo, esto no quedó en un planteo o una expresión de deseos. Inmediatamente, fundadora, directivos y profesorado se ponen manos a la obra para delinear, entre todos, la nueva propuesta educativa. Una de las primeras expresiones fue desarrollar una lluvia de ideas que quedó plasmada en un afiche elaborado mancomunadamente entre la fundadora y el profesorado en el marco de esos encuentros en los que daban una nueva forma a la escuela. Ese momento que podría parecer anecdótico todavía permanece muy vívido en los recuerdos del profesorado por el impacto que provocó en su trayectoria como docentes en la Escuela del Parque: “y todos mirando ese papel o arrodillados mirando ese papel: ‘bueno y ahora: ¿qué hacemos?’ Y todos aportaron. Todos aportamos. Ese papel quedó. Es histórico” (C2GD2P3, 103:48).

La Inspectora de Educación de la Escuela del Parque se refiere a esos momentos iniciales de la mejora con las siguientes palabras:

Primero decirte que hay un punto en común en el arranque y es que en los dos casos hubo una persona que dijo, firmemente, “esto, así como lo estamos haciendo, ¡no va más! Nos están saliendo las cosas o mal o de una manera mediocre y tenemos que cambiar radicalmente” [...] “¡hay que cambiar y no vamos a hablar mucho, hay que cambiar, ahora, ya, el mes que viene, para el próximo curso!” Pero, por otro lado, compartió, se abrió a las ideas de todos, fue motivando a los docentes. De tal modo que minimizó la cantidad de docentes a los que hubo, de alguna manera, que este decirles, “bueno, en esta escuela se trabaja así”. Mínima cantidad porque todos fueron adhiriendo voluntariamente a esta propuesta, porque se sintieron dueños de la propuesta, porque la palabra de todos era escuchada. (Inspectora de Educación, 101:2)

Ahora bien, más allá del convencimiento, el impulso que imprimió la fundadora en la presentación de las mejoras y de su influjo en la Escuela del Parque, para alcanzar las aulas quedaba sortear el impacto inicial que esto provocó en el profesorado. Por otra parte, que la fundadora diera el puntapié inicial otorgó al equipo directivo el respaldo que

necesitaba, contar con su apoyo le infundió la confianza y energía que necesitaban para avanzar. Con el tiempo, supieron traducir operativamente, no sin avances y retrocesos, la visión de la fundadora y lograron llevarla hasta las aulas del nivel secundario de la Escuela del Parque. Fueron un puente, operaron como un nexo diligente entre el planteo y la visión inicial y su concreción en la práctica de la enseñanza (en el apartado 7.5 regresaremos sobre este particular).

Todo este movimiento quedó institucionalizado en un acto de reinauguración que tuvo lugar a comienzos del ciclo lectivo 2015 a 23 años de su primera apertura. De esta manera, quedaba sellado un nuevo comienzo asentado sobre nuevos pilares.

En la siguiente tabla presentamos una síntesis de los principales procesos involucrados en la mejora de la Escuela del Parque.

Tabla 37

Desarrollo de las mejoras en la Escuela del Parque

Inicio de las mejoras	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención de autoridades • Elaboración de premisas-marco de la mejora • Tratamiento de la incertidumbre inicial • Implementación paulatina e integral • Experimentación: la mejora como prueba y error
Desarrollo del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Respaldo al profesorado • Formación interna • Atención a los ritmos del profesorado
Organización interna para la mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivos para la colaboración • Disposición de entornos y recursos • Diferentes facetas de la colaboración
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo continuo • Provisión de feedback al profesorado • Enfatizar en los logros

En las próximas páginas ofreceremos una descripción de cada uno de estos procesos detallando el trabajo de la directora y el equipo docente.

7.4.2. “Bueno, y esto, ¿qué es?”: desorientación inicial y desarrollo de consensos

¿Cómo reaccionó el profesorado ante las propuestas de mejora? El planteo de la fundadora marcó un punto de inflexión, un antes y un después en la Escuela del Parque y en sus integrantes. Dicho planteo venía a *patear el tablero*, no sólo de lo que hacía este centro hasta ese momento, sino que ponía en cuestión las bases mismas de la formación y la experiencia del profesorado. Los pilares sobre los cuales habían asentado su práctica se estaban desmoronando. Si bien muchos ya reconocían la necesidad de promover cambios en el nivel secundario, una cosa era ser conscientes de su necesidad y otra diferente resultaba ponerlos efectivamente en práctica.

Muchos docentes se refirieron a esos primeros momentos como algo “imposible”, “no entraba”, “no puedo”, “no entendíamos”, “me asustaron”, otros hablaron de “ruptura”, de “quiebre”, de “ebullición”, sintieron “desconcierto”, una “crisis”, un estado de “shock”, entre otras expresiones. Una docente señala:

Bueno, imaginate que para ese entonces esto produjo una serie de crisis, porque claro, teníamos que salir de esa zona de confort, teníamos que ir a algo nuevo y eso significaba para nosotros un riesgo importante, un cambio de mentalidad. Teníamos que cambiar nuestra cabeza, primeramente. (C2EP2, 6:4)

Sobrevolaba entre el profesorado una sensación de vértigo e incertidumbre donde no había puntos de referencias con respecto a lo que estaban haciendo o de cómo habían sido formados en los institutos de formación docente. Se estaban sacudiendo los cimientos de su práctica y esto provocó una sensación mezcla de incertidumbre, inseguridad y ansiedad. Una docente sintetiza muy bien el sentir del profesorado en esa primera etapa:

...la verdad es que me asustaron, a mí, y calculo que a todos, porque decíamos: “está buenísima la propuesta, pero es imposible de llevarla a cabo”. No le encontrábamos la manera. La verdad es que no entraba dentro de nuestro concepto anterior de educación, digamos, de cómo veníamos dando clases, esto no entraba, de ninguna manera. [...] Porque, por ejemplo, que a mí me dijeran, “en Matemáticas, hay que dejar el pizarrón”, yo dije, “es imposible. En Matemáticas, yo no puedo dejar el pizarrón, es imposible”. O dejar de comenzar mi clase explicando el tema, “¿cómo va a entender el chico? Es Matemáticas, no se puede”. [...] “¿cómo hago para dar clases a dos cursos diferentes en una misma aula?”. Eran todas cosas que no, no, en mi cabeza no entraban. [...] dentro de lo que yo conocía, eso era imposible. (C2EP3, 7:9)

Las mejoras que se promovieron implicaban un desafío abierto a las prácticas docentes. Por esta razón, el profesorado se convirtió en el pilar sobre el que apuntalar la mejora. Más adelante abordaremos qué arreglos se efectuaron en la Escuela del Parque para acompañar su desarrollo (*cfr.* con los apartados 7.5.3 y 7.6.1). Aquí nos limitaremos a mencionar que, pasada la zozobra inicial causada por las propuestas que se impulsaron, luego de que el profesorado expresara sus temores, incertidumbres y ansiedades, comienza un proceso de movilización que podríamos sintetizar en las siguientes expresiones: “¿cómo lo vamos a hacer?”, “¿por dónde empezamos?” o “¿cómo se hace?”.

En la búsqueda de respuestas a estos interrogantes encontramos un reconocimiento honesto en el equipo docente de que lo que estaban haciendo no funcionaba y al mismo tiempo una apertura que apunta en señalar que la concreción de las mejoras está, en gran medida, en sus propias manos y es su responsabilidad:

Si hay una propuesta de cambio y que ese cambio genera cosas mejores, ¿por qué negarme? [...] Me parece que no, que yo como profesora, si no creo y me paro en mi vocación y digo: “la docencia no es algo estático, esto de aprender es toda la vida, es aprender cosas nuevas, cosas que me desafíen y si yo no me desafío, ¿cómo voy a desafiar al alumno?” Me parece que el cambio tenía que empezar por mí. (C2EP1, 5:22)

La enseñanza, en un contexto de cambios acelerados y resultados poco convincentes, necesita de un profesorado que reconozca que sus prácticas no pueden continuar de la misma manera. Como señala otra docente, parafraseando un pasaje bíblico, “el vino nuevo tiene que entrar en odres nuevos. Entonces, ese vino nuevo era lo que se venía y el odre era yo, o sea, yo tenía que cambiar” (C2EP2, 6:23).

Por otra parte, a partir del planteo de las mejoras el equipo directivo comienza a desplegar un conjunto de prácticas tendientes a fortalecer el trabajo del profesorado ante los desafíos por venir. Una de estas se ocupó de generar los correspondientes consensos internos relacionados con la dirección de las mejoras. Para ello, se desarrollaron sucesivos encuentros entre la fundadora y directivos de los diferentes niveles con la finalidad de clarificar los lineamientos de la mejora. Luego, hicieron lo propio los directivos entre sí y, finalmente, con el profesorado. Se dio, por lo tanto, un proceso en cascada en el que las ideas se iban afinando y ganaban en concreción.

Los encuentros con el profesorado se convirtieron en el marco propicio dentro del cual el equipo directivo planteó las premisas de la mejora. Sin embargo, no lo hicieron con el ánimo puesto en indicar qué se debía hacer, sino como puntapié para un proceso de discusión que tenía por finalidad acordar de qué manera llevar esta propuesta a la práctica áulica. No se trataron de reuniones donde los directivos comunicaban las mejoras a desarrollar, sino de encuentros marcados por la construcción colaborativa entre directivos y profesorado, o entre este último en grupos más reducidos:

... las plenarios que tuvimos como que nos ayudaron a concientizarnos, porque no de golpe vienen los cambios, todo tiene un proceso, porque tenemos que cambiar la mentalidad de lo antiguo, por así decirlo, y realizarnos en lo nuevo, en lo que está por venir, lo nuevo por venir. Le agradezco mucho a la institución que no fue de golpe este cambio, nos estuvieron preparando con muchas plenarios y además de las plenarios, trabajar en áreas, porque nos distribuyeron en departamentos. (C2EP 7, 11:6)

... nosotros tirábamos una propuesta, pero después era, ¿cómo llegamos a ese objetivo? Todos participábamos, por eso yo te digo de tantas charlas. ¿Qué se hacía en esas charlas?, era: ¿y cómo llegamos a este objetivo? Tenemos que resolver esto: ¿cómo lo resolvemos? Todo se hizo en consenso. (directora, 4:50)

Esto favoreció un sentido de apropiación por parte del profesorado, veían que las mejoras eran fruto de sus propios aportes, no la entendían como algo externo y, en consecuencia, ajeno a su quehacer: “estamos comprometidos porque lo estamos haciendo nosotros y uno se compromete con lo que hace” (G2GD2P5, 103:15).

Otras prácticas puestas en marcha para el desarrollo de las mejoras estuvieron orientadas en la siguiente dirección: ofrecer apoyo personal, fomentar la colaboración entre el profesorado y disponer de espacios para su formación. Más adelante nos ocuparemos con más detalle cada uno de estos procesos (*cfr.* con los 7.5 y 7.6). Antes abordaremos cómo la Escuela del Parque concibió el proceso de mejora.

7.4.3. Concepción del proceso de mejoramiento

¿De qué manera fue concebido el proceso de mejoramiento? Esta es la pregunta que buscaremos responder en este apartado. Encontramos aquí una serie de preceptos o principios que guiaron a directivos y docentes: la escuela como centro de la mejora, una

implementación paulatina, una mirada que evite enfoques fragmentados y comprender que la mejora está en constante evolución.

En primer lugar, vale destacar que la fundadora, equipo directivo y profesorado, no esperaron pasivamente a que las propuestas llegaran desde la administración educativa. Tomaron las mejoras entre sus manos y asumieron la responsabilidad por encarar un proceso de cambio a la luz de los resultados que observaban y los desafíos por venir. Comprendieron que, así como estaban, contaban con pocas chances para ofrecer respuestas.

El equipo directivo encaró las mejoras de forma progresiva, respetando los ritmos del profesorado y apoyándose en primer término en aquel grupo de docentes que manifestaba mayor compromiso con el centro y su alumnado. Las iniciativas eran planteadas, discutidas y consensuadas con este grupo (la “mesa chica”, como la llama la directora). Si las iniciativas contaban con su aceptación, luego se presentaban al resto del profesorado.

Por otro lado, no pedían modificaciones inmediatas. Equipo directivo y profesorado comprendieron que estas requieren tiempo, paciencia y constancia. Una docente resume esta dinámica: “bueno, de a poquito [...] no hicimos todo de golpe porque era imposible, pero un poquito un año, una cosa, otro año otra cosa” (C2EP8, 12:22). Otra docente señala: “es todos los años hacer ajustes, todos los años revisar, todos los años preguntarnos si lo que estamos haciendo es lo que esperamos, lo que queremos. (C2EP1, 5:23).

Como avanzaban sobre cuestiones desconocidas, prácticas novedosas en términos de la escolarización tradicional, era necesario probar aquello que funcionaba y aquello que no. Esto dio lugar a una forma de abordar la mejora que podríamos describir como de ensayo y error. La directora recuerda palabras de la fundadora cuando exhortaba al profesorado a embarcarse en los cambios: “ensayen, total ya sabemos que vamos mal, que la escuela está mal [...] Peor de cómo iba la escuela, no nos iba a ir” (directora, 4:49).

Esto daba al profesorado el respaldo, la apertura y la tranquilidad para poder experimentar con nuevas propuestas y, llegado el caso, rectificar sin zozobra ni vergüenza el camino emprendido o bien ratificarlo: “hemos cometido un montón de errores y entonces después decíamos ‘no, esto vamos a mejorarlo’ [...] era como una especie de [...] escalera que íbamos subiendo, pero que a veces nos quedábamos en algún escalón, después íbamos

subiendo” (C2EP2, 6:34). Por lo tanto, los posibles errores eran considerados como nuevas oportunidades para el aprendizaje acerca de la práctica: “entender también que este ejercicio de la docencia también es un gran laboratorio de ensayo y que, justamente, como gran laboratorio de ensayo, también bienvenido sea el error” (C2GD1P3, 102:24). La directora nos resume este proceso:

El tema era probar algo distinto y ver qué daba resultado y qué no daba resultado, pero ya sabíamos que desde el vamos no estábamos preparando bien a los chicos, eso no nos asustaba. Ensayamos un montón de cosas y veíamos qué daba resultado y qué no. (directora, 4:49)

Mediante este trabajo espiralado, el profesorado fue fortaleciéndose y ganando confianza con las modificaciones emprendidas, se fue convirtiendo en diseñador e investigador acerca de su propia práctica, ahora transformada en un objeto de reflexión y revisión. Concebir propuestas, implementarlas, observarlas y analizarlas fue una dinámica común y los departamentos creados se constituyeron en el ámbito propicio para dialogar acerca de la mejora, las dificultades encontradas y cómo superarlas. En los apartados 7.5 y 7.6 veremos los tiempos y espacios dispuestos por el centro para poder llevar adelante estos procesos y el rol desempeñado por el equipo directivo.

Otra faceta de la mejora que cabe mencionar es que esta fue concebida de manera comprensiva. No se trataron de modificaciones puntuales o focalizadas las que emprendió la Escuela del Parque. No fueron estas concebidas en aislamiento, sino que afectaron a diversas dimensiones de la escolarización y, cual piezas de un puzle, fueron encastrando unas con otras: las modificaciones introducidas en el tratamiento del currículo, en el trabajo del alumnado, en el rol del profesorado, en la evaluación de los aprendizajes y en la disposición de espacios escolares. Encontramos en las mejoras impulsadas líneas transversales que buscan darles coherencia y consistencia. Así lo expresa la directora:

Todo se fue dando en forma conjunta, avanzábamos en contenido, avanzábamos en evaluación, avanzábamos en la relación con los alumnos. ¿Me explico? Una cosa iba afectando a la otra, donde no se puede separar: “empezamos con esto”, no, no, no, una cosa afectaba a la otra. (4:54)

Por otra parte, las mejoras involucraron a todos los niveles del centro y a todo su profesorado. Esto nos proporciona una idea de la magnitud del desafío que enfrentó la Escuela del Parque:

... el modelo que nos proponía la fundadora no era para una persona, para un curso, sino era para toda la escuela y toda la escuela era involucrar primaria con secundaria. El cambio era para todos y lo teníamos, lo tenemos que hacer todos, esto no es un esfuerzo del director, un esfuerzo de un docente aislado. Es una construcción de todos, es institucional. Si no, no se podría hacer, o no se podría sostener en el tiempo, porque si no esos cambios se diluyen, se pierden, no se comunican, no se enriquecen e, insisto, termina siendo el esfuerzo de pocos y no de todos. (C2EP1, 5:36).

Por último, observamos que las mejoras introducidas no son entendidas como una etapa cerrada, por el contrario, el desafío asumido por la Escuela del Parque y su profesorado los invita a no detenerse. Ingresaron en una dinámica que los exhorta a concebir las mejoras como algo en permanente movimiento y evolución, “creo que nuestro tiempo de verbo para hablar es el gerundio”, señala una docente (C2GD1, 102:24). En esta misma línea, otra docente señala: “estamos en el andando, no lo doy como algo cerrado [...] es un proceso constante lo que nosotros tenemos que ir haciendo, si bien se implementaron cosas, vamos a tener que seguir implementando” (C2EP4, 8:25).

Por lo tanto, no consideran que el ejercicio de la mejora tenga un final. Lo ven como algo permanente, continuo, sin un punto fijo de llegada, incluso, sin punto de llegada:

Nosotros siempre decimos que el cambio que empezó todavía no encontró el techo, o sea, nosotros seguimos, seguimos modificando la forma en base a lo que vemos, en base a lo que necesitamos, en base a los cambios que los chicos por ahí requieren. Entonces, estamos en un proceso de cambio constante. Yo creo que esa es la particularidad más especial de todo el proceso de cambio, que todavía nosotros no nos estancamos y no hicimos ancla en nada, estamos viendo todo el tiempo el cambio, estamos viendo qué es lo que funciona, qué es lo que no funciona. (C2EP5, 9:6)

7.5. Estímulo, apoyo y formación: el desarrollo del profesorado

Creo que primero se tuvo que trabajar lo humano para poder lograr después esos cambios.

Directora

Siempre estuvieron ahí como respaldo, como para bajar la ansiedad.

Docente 3

7.5.1. Acompañando al profesorado en la mejora

En la implementación de las mejoras el profesorado no quedó librado a su suerte. Antes mencionamos la desorientación e incertidumbre que las propuestas impulsadas provocaron en la Escuela del Parque (*cfr.* con el apartado 7.4.2). Retomando esto, el equipo directivo no estuvo ausente, prestó especial atención y dedicación en atender el impacto que estas iniciativas provocaron en su equipo docente y en colaborar con este en su despliegue. Asumieron una posición que los situó, no desde la distancia de la autoridad jerárquica o como expertos en las mejoras que buscaban, sino a la par del profesorado, acompañándolo e, incluso, aprendiendo junto a ellos:

Supieron tener una idea clara, una visión clara, transmitirla a los demás, contagiar su entusiasmo, motivar, correrse del rol de autoridad única, que es un vicio muchas veces en los directivos de escuelas que se creen la gran autoridad y que lo que digo yo es lo que vale, cuando en realidad lo que vale es lo que decimos todos. (Inspectora de Educación, 101:20)

El desempeño del rol directivo para mí, principalmente, es el acompañamiento, el respaldo, el estar presente continuamente. Tenemos directivos presentes en la escuela. Si usted va a venir cualquier día de la semana, del mes y del año, acá va encontrar al directivo en su puesto, en su lugar. Lo digo porque en otras escuelas no es así y no sentimos el respaldo cuando el directivo no está, no solamente no está en su puesto de trabajo, sino que no está acompañándonos. (C2EP7, 11:28)

En este sentido, diversas estrategias se desplegaron con el objetivo puesto en brindar soporte y acompañamiento al profesorado. Entre ellas podemos mencionar las regulares conversaciones mantenidas entre directivos y docentes con el objetivo puesto en sensibilizarlos con relación a las mejoras y clarificarlas, atender sus inquietudes e incluso brindar contención emocional ante dificultades: “mis directores [...] fueron columna, guía, soporte, oreja, el acompañamiento que ellos nos dieron del minuto cero yo creo que fue

fundamental y lo sigue siendo” (C2EP1, 5:26), “cuando pudo haber cosas que no las vimos, nos ayudaron a verlas, pudo haber cosas que no entendimos y nos ayudaron a entenderlas” (C2EP4, 8:43). Para esto, un diálogo directo, franco y constante entre directivos y su profesorado fueron condición necesaria, además de su presencia, visibilidad y accesibilidad.

Este apoyo también estuvo relacionado con la permanente disposición de directivos a colaborar con el profesorado en el desarrollo de sus propuestas, tanto sea aportando nuevas ideas que enriquecían a las originales, proporcionando recursos o bien actuando como facilitadores para que las iniciativas del profesorado se concretasen. De esta manera, las ideas aportadas eran potenciadas a partir del apoyo del equipo directivo. Un docente recuerda una experiencia: “empezamos con algo que pensamos que iba a ser chiquitito y cuando tuvimos el apoyo [...] fue un mega evento [...] para nosotros fue importante porque ves que estás respaldado para este tipo de cuestiones” (C2GD2P8, 103:52).

Situarse a la par del docente, acompañarlo, sugerir alternativas para sus propuestas y facilitar su desarrollo, terminó colaborando en el posicionamiento y percepción que tuvo el profesorado respecto del equipo directivo y su liderazgo del proceso de mejoramiento. No imponer los cambios desde la autoridad jerárquica contribuyó a cimentar su influencia: “el equipo directivo nunca estuvo, digamos, desde un, a ver cómo decirlo, nunca tuvo una postura de superioridad sobre nosotros los docentes, me parece que por eso fue acompañado” (C2EP6, 10:29) apunta una docente. En este sentido la Inspectora de Educación señala: “han hecho valer esa autoridad siendo cercanos al que está trabajando” (101:22). Otras docentes complementan:

C2GD1P6: Creo que se asocia, yo lo asocié con servicio. Para mí, si puedo resumir, es servicio. El que es líder es el que está dispuesto a poner primero el pie en el barro. Después, ahí venimos todos los demás y aportamos, pero el líder sirve...

C2GD1P7: Sostiene.

C2GD1P6: Sostiene.

C2GD1P7: Sí, sostiene, acompaña, por decir palabras que se asocian. Quien sostiene, quien acompaña. (C2GD1, 102:59)

7.5.2. Desafiando concepciones y renovando prácticas

El desarrollo del equipo docente se manifestó también bajo otra faceta: la permanente invitación hecha por directivos a movilizarse desde aquello conocido hacia un lugar nuevo, bajo nuevas premisas de funcionamiento. Esto no quedaba sólo en el equipo directivo, la fundadora también hizo lo suyo. En un encuentro con docentes planteó la necesidad de repensar las premisas de trabajo del profesorado y movilizarse hacia nuevas coordenadas. Una docente recuerda que dijo: “todo lo que aprendieron en los profesorados, tírenlo, no les va a servir de nada. Tenemos que hacer algo nuevo” (C2EP2, 6:3). Un abierto desafío a revisar concepciones y prácticas hasta entonces comunes.

Sin embargo, no se quedaban sólo en el planteo y “qué te vaya lindo”, menciona una profesora, “siempre están proponiéndonos soluciones, maneras o preguntas que nos ayudan a pensar en ese ‘cómo lo hacemos’, para abrirnos la cabeza” (C2GD1P2, 102:22). Esto se concretaba en periódicos encuentros, algunos formalmente organizados, como reuniones de claustro o en el despacho de la dirección, muchos otros de carácter espontáneo que tenían lugar a lo largo de la jornada escolar. En dichos encuentros, el equipo directivo aprovechaba esos momentos para dialogar con docentes, recordar e insistir en las premisas de la mejora y su implementación, aportar nuevo material o contenido curricular, proponer alguna nueva idea o bien realizar sugerencias para la formación del profesorado: “como que despertó en nosotros, despertó la creatividad, despertó las ideas y ella (la directora) daba el puntapié y después, nosotros lo charlábamos en el grupo y se generaban otras ideas” (C2EP7, 11:25).

Estas conversaciones contribuyeron a descongelar concepciones arraigadas en el equipo docente, a no estar cómodos con la rutina, desafiar sus propios límites y empujarlos. Expresiones como “desafío”, “motivación”, “impulso” o “crecimiento”, aparecen de forma recurrente. La directora “te lleva siempre a dar un escalón más, siempre a un nivel más” (C2EP2, 6:54), expresa una docente. Otras señalan:

Si hay una particularidad que tienen los directivos es que son muy desafiantes. Constantemente nosotros tenemos desafíos porque esto fue un cambio grande, el que estamos hablando de hace unos años atrás hasta acá, pero nosotros constantemente somos desafiados, nunca nos podemos acomodar, es como que estamos acostumbrados a que el cambio es constante. Cuando nos estamos

acomodando un poquito, aparece la pregunta: “¿y si ahora hacemos esto?” (C2EP3, 7:36)

... a mí me cambió mi forma de pensar, porque me desafió. Me desafió a crecer, a estudiar, a capacitarme. Me inquietó, en el sentido de que todo lo que yo estaba haciendo podía ser mejor, podía ir a otro nivel. A mí me movió, me sacó de ese lugar de comodidad, absolutamente. (C2EP1, 5:24)

A lo largo de este proceso, el profesorado reconocía y valoraba la preparación del equipo directivo. Cada propuesta estaba acompañada de su correspondiente sustento: “nada era improvisado, había muchas horas de lectura previa al respecto. A eso me refiero con autoexigencia en el liderazgo. Yo no puedo pedir nada al otro que primero no haya transitado yo” (C2GD1P2, 102:61). Entendemos que esto resultó en otro pilar para la construcción de la confianza e influencia entre el equipo directivo y el profesorado.

7.5.3. Formando al profesorado para la mejora

De la mano con las propuestas de mejora y los desafíos lanzados al profesorado, la Escuela del Parque puso en marcha su contracara: una política de desarrollo profesional de su equipo docente, centrado en sus necesidades y en los intereses marcados por la agenda del cambio. Este incluyó formaciones destinadas a promover nuevas formas de organización del profesorado como el trabajo en equipo y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. También se abordaron temas vinculados a recursos y estrategias didácticas como la elaboración de fichas y preparación de consignas, planificación y selección de contenidos del currículo, preparación de rúbricas de evaluación, técnicas de estudio y las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, entre otras propuestas. Todo esto se sumaba a la instancia formativa que mencionamos en el apartado 7.3.2 y que consistió en la actualización de los contenidos del currículo a partir de la intervención de profesionales externos provenientes de diferentes campos y sus conversaciones con docentes.

No todo este programa de formación estuvo planificado de antemano, muchos de los temas mencionados en el párrafo anterior resultaron emergentes de reuniones y diálogos mantenidos en el marco de reuniones del claustro docente y que el equipo directivo recogía como una necesidad y oportunidad. Sin perder tiempo y sin mediar mayores

prolegómenos, quedaba organizado un encuentro de formación y discusión del que también participaban los mismos directivos.

Supieron capitalizar muy bien cada instancia para la formación de su profesorado y esto lo entendieron como un valor, una inversión. Por ello, no se escatimaron tiempos y espacios para promover la formación interna. Encontramos en la Escuela del Parque (al igual que Pagos del Sur) un empleo inteligente, centrado en sus propias necesidades, del programa de formación docente Escuela Abierta que en el año 2015 implementó el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. El equipo directivo vio que tenía entre manos una oportunidad y supo capitalizar y adaptar esta propuesta a las necesidades del momento de la escuela y los nuevos desafíos que estaban emprendiendo.

Una característica relevante de este proceso está relacionada con los responsables de impartir las formaciones. La Escuela del Parque convocó a profesionales externos provenientes de diversos campos, no solamente del campo educativo, también del empresarial. Retomando la premisa de una escuela sin paredes, estos espacios de formación se constituyeron en ventanas por las cuales el entorno ingresaba a la escuela, produciendo renovaciones. No obstante, una parte sustantiva del programa formativo estuvo a cargo de los propios docentes quienes compartían su experticia, alguna experiencia implementada en sus clases, cursos asistidos o lecturas recientes. De esta forma, el conocimiento disponible circulaba y se ponía a disposición del profesorado:

... por allí tenemos docentes que están, digamos, que son expertos en algunas áreas y hemos tenido charlas con ellos. Hemos tenido charlas más formales, más informales de capacitación a través de ellos también, de nuestros propios compañeros. Hemos tenido charlas con algunos otros profesionales de afuera. (C2EP4, 8:38)

Cabe destacar que el hecho de que el profesorado comparta con colegas sus experiencias se constituyó en un factor para su motivación, la mutua influencia entre colegas y como espacio para la potencial emergencia de liderazgos entre docentes: “compartía lo que yo sabía y me encanta compartir lo que uno sabe hacia otras compañeras y no quedarme con ese conocimiento y esa enseñanza para mí” (C2EP7, 11:12). Por otra parte, el profesorado reconoce el aporte de la formación continuada: “nos han ayudado también a ampliar un

poco nuestra mirada y no quedarnos tanto en lo que nosotros sabemos y lo que nosotros estudiamos” (C2EP6, 10:19).

De esta manera, el desarrollo del capital humano del profesorado a partir de formaciones centradas en las necesidades señaladas por la mejora, poniendo en valor la experticia de sus docentes, disponiendo de los entornos apropiados para que esta circule y abriéndose al aporte proveniente de profesionales externos, se transformó en otro de los pilares en la Escuela del Parque. No se trató de plantear las mejoras y luego “arreglétela como puedas”, como señaló una docente (C2GD1P6, 102:46) o “mejorá o andate” como complementa otra (C2GD1P1, 102:46), sino de promover el desarrollo de las mejoras en consonancia con el desarrollo del profesorado.

7.5.4. Respetando el ritmo del profesorado

Mencionamos antes la firme decisión de las autoridades de la Escuela del Parque en llevar adelante cambios. Al mismo tiempo, el equipo directivo comprendió que estos procesos no se manifiestan en la práctica de un día para el otro y requieren tiempo para ser asimilados. En un contexto donde la decisión de introducir las mejoras estaba claramente planteada y la continuidad no era una opción, al mismo tiempo se reconoció que estas requieren un cierto tiempo para ser incorporadas por el profesorado: “de cada cambio se pedía algo mínimo que el profesor lo cumpla. Después se lo esperaba a que reaccione” (4:49), comenta la directora y completa señalando que “sabían que se los iba a esperar, pero que el cambio se tenía que dar. Se los iba a esperar. Se lo esperó 2 años, 3 años, 4 años” (4:64).

Desde el punto de vista del profesorado, este reconocimiento contribuyó a aportar cierta tranquilidad, “paciencia” es una palabra que aparece en sus expresiones. Una docente señala: “el desafío que tiran ellos no es ‘hacelo mañana’, no, es de acá a 5 años, pero te ponen una visión que vos no podés quedarte ajena” (C2EP2, 6:28). Tuvieron tiempo para vivenciar las mejoras, ensayarlas, equivocarse, reflexionar y, si era necesario, rectificarlas. Cómo decíamos en 7.4.3, el ensayo y error fueron una forma en que se desarrollaron las mejoras en este centro y esto contribuyó a fortalecer la confianza del profesorado. Además, este reconoce que también fueron consideradas las características de las

diferentes asignaturas, sus contenidos y didáctica: en ciertas áreas las mejoras se implementaron más rápidamente, en otras requirieron de más tiempo para su puesta en práctica. Otra docente, procurando sintetizar la postura sostenida por el equipo directivo frente a las mejoras, manifiesta:

Y ellos siempre trataron de tranquilizarnos: “no se desesperen, porque esto nos va a llevar unos años, ver el fruto este que estamos proponiendo nos va a llevar unos años. No es que lo vamos a lograr todo de repente. Tranquilos, no importa si algo no sale, lo vamos viendo. Comuníquennos a nosotros”. Siempre estuvieron ahí como respaldo, como para bajar la ansiedad, es decir, “no pasa nada, estamos aprendiendo juntos, estamos avanzando juntos”. (C2EP3, 7:19)

Por lo tanto, encontramos en este reconocimiento y comprensión del equipo directivo otra manifestación de su apoyo y acompañamiento al profesorado en la transición hacia la mejora. Otra forma de apoyo la vivenció el profesorado a partir del trabajo cercano con sus pares. A continuación, profundizaremos en este aspecto.

7.6. Colaboración y mejoramiento en la Escuela del Parque

El equipo tiene un saber que el individuo
no posee.

Fundadora

Aprendieron a trabajar juntos, aprendieron a
consultarse, a aceptar la opinión de lo demás, a
tomar decisiones colegiadas, se hicieron
dueños de la escuela entre todos.

Inspectora de Educación

La colaboración ocupó un lugar destacado en el desarrollo de las mejoras en la Escuela del Parque. Para que las propuestas tomaran cuerpo y se concretaran en las aulas, el equipo directivo fue consciente de que necesitaban de la participación e involucramiento del equipo docente (por ejemplo, promover un abordaje integrado del currículo requería una forma de trabajo que tendiera puentes entre las diferentes unidades curriculares). Para ello, dispusieron de los correspondientes arreglos organizativos y de los espacios y tiempos que favorecieron el desarrollo de procesos colaborativos entre el profesorado.

Entendieron que allí había una rica y diversa fuente de posibilidades que superaba el esfuerzo aislado y fragmentado.

7.6.1. Las condiciones para la colaboración

La puesta en marcha de los cambios en la Escuela del Parque requirió de reiterados encuentros entre el profesorado. Las reuniones de claustro y la organización docente por departamentos fueron los espacios privilegiados por medio de los cuales las propuestas impulsadas eran presentadas, desarrolladas y posteriormente evaluadas. Al respecto, la dirección de la Escuela del Parque empleó inteligentemente cada posibilidad disponible y generó otras nuevas para favorecer la colaboración docente.

En cuanto a las reuniones del claustro de profesores, este fue el ámbito natural donde el equipo directivo y el profesorado dispusieron de momentos para *pensar* las mejoras, discutirlas, desarrollar nuevas ideas, intercambiar pareceres, llegar a acuerdos o bien para evaluar la marcha de lo ya implementado. Además, como mencionamos en el apartado 7.5.3 el programa provincial Escuela Abierta puso a disposición nuevos tiempos y espacios para el encuentro. Estos fueron también aprovechados en su totalidad y puestos a disposición de la mejora en la Escuela del Parque.

De estos encuentros participaba el equipo directivo, sin embargo, estos no tenían el protagonismo exclusivo, la palabra iba circulando y se entrelazaba en una conversación enriquecedora alrededor de las propuestas. Eran espacios de intercambio, de producción, de nuevas iniciativas, de diálogo entre docentes y de reafirmación de las premisas centrales de la mejora. Muchos integrantes del profesorado manifestaron valorar estos encuentros. En este sentido, un docente señala: “las plenarias son la parte que más nos enriquece a nosotros en conjunto, porque estamos todos los docentes y todos aprendemos de todos” (C2GD1P5, 102:43).

Además, como hemos mencionado en el apartado 7.5.3, estas reuniones también fueron aprovechadas para ofrecer formación al profesorado. Por lo tanto, creemos no exagerar al decir que las reuniones de claustro fueron, entre otros, un espacio propicio para la coproducción entre directivos y profesorado de las mejoras en la Escuela del Parque.

Otro arreglo organizativo que fortaleció la colaboración del profesorado fue la organización departamental que impulsó la dirección de la Escuela del Parque. El equipo directivo veía aquí un fructífero espacio de enriquecimiento para el profesorado, así como de coordinación de la docencia. En el apartado 7.3.2 mencionamos la reorganización de las diferentes asignaturas del currículo en 4 grandes áreas (*cfr.* con la Tabla 35): construcción, comunicación, ciencias sociales y ciencias naturales. Sin embargo, esta propuesta no quedó en una manera de organizar administrativamente al profesorado y sus espacios curriculares, fue más allá, se transformó en el marco estructural a partir del cual comenzaron a desarrollarse dinámicas colaborativas y que abordaremos con más detalle en el siguiente apartado. El acierto ha sido no concebir al departamento como una unidad organizativa para el agrupamiento de las asignaturas sino como otro espacio para el desarrollo del profesorado:

Entonces, bueno, empezamos a trabajar en equipo, primeramente, el cuerpo docente. Ya no estaba yo de Historia, la de Geografía por otro lado, la de Formación Ética por otro lado. No, sino que empezamos a trabajar en conjunto y realmente surgieron muchísimas ideas. Empezamos a notar que si bien nos conocíamos hace un montón, en ese trabajo en equipo pudimos pulir nuestros roles, nuestras responsabilidades, ayudarnos mutuamente. [...] contábamos realmente con un montón de talentos que cada una de nosotras tenía y que lo pusimos a disposición sin ningún tipo de individualismo. (C2EP2, 6:5)

Ahora bien, una cosa era disponer administrativamente de la organización del profesorado en departamentos y otra muy diferente era encontrar los tiempos y espacios propicios sin los cuales esta propuesta hubiera quedado reducida a meras intenciones. En este sentido, para que el trabajo de los departamentos pudiera prosperar la intervención de la dirección resultó determinante. Llegados a este punto vale recordar que la contratación del profesorado en la escuela secundaria de la provincia de Santa Fe en Argentina es por tiempo parcial, el tiempo de la hora cátedra de su asignatura y este está mayormente asignado a la docencia frente a curso. Esto planteaba una restricción, especialmente durante el período de clases. Por lo tanto, el desafío de la dirección era crítico: encontrar los momentos apropiados para que el trabajo por departamentos pudiera desarrollarse regularmente a lo largo del ciclo lectivo.

Por ello, al tradicional tiempo disponible al inicio y cierre del ciclo escolar, la dirección aportó una solución práctica durante el desarrollo de las clases. Nos referimos

particularmente a la organización de actividades extracurriculares para el alumnado que liberaban al profesorado de su obligación al frente de los cursos y abrían ventanas de tiempo que eran empleadas en las reuniones de departamento. Este apoyo de la dirección al trabajo departamental era visto por el profesorado como un reconocimiento y sostén de su trabajo:

C2GD2P6: Y después también, nos ayudaron mucho, desde los directivos, de decir “bueno, necesitan este horario, bueno, algo vamos a hacer con los chicos y ustedes, ustedes júntense, ustedes júntense”. Entonces eso también nos ayudó, que desde los directivos puedan entender que necesitamos en algún momento encontramos.

C2GD2P1: Eso es fundamental, porque a veces no se toma en cuenta que necesitamos generar esos espacios de encuentro entre docentes. El docente trabaja en varias escuelas, también tiene una casa y una vida. Entonces, necesita que se generen los espacios de encuentro en el horario escolar. No hay otra alternativa. (C2GD2,103:25)

Fue así como la dirección buscó *crear tiempos* en el marco de la jornada escolar que permitieran cierta periodicidad en el encuentro de los equipos docentes. Lo comprendieron como una necesidad y respondieron frente a ella poniendo el tiempo escolar a disposición de la colaboración del profesorado. La dimensión administrativa se puso al servicio de los cambios, acompañó el ritmo de la mejora en la Escuela del Parque.

Con el paso del tiempo, los arreglos y recursos dispuestos para fortalecer la colaboración fueron dando frutos. En el próximo apartado, nos ocuparemos de profundizar en las diferentes facetas que tomó la colaboración del profesorado en este centro.

7.6.2. *Las facetas de la colaboración*

Las condiciones dispuestas en el apartado anterior promovieron cambios en la forma de trabajo del profesorado. Nuevas maneras de concebir la enseñanza se desplegaron y nuevas prácticas se desarrollaron. Todas ellas alrededor de una forma de entender la docencia concebida desde la colaboración y que procure superar visiones fragmentadas de su ejercicio. Nos ocuparemos aquí de abordar las diferentes aristas que tomó el trabajo colaborativo y la manera en que estas contribuyeron al proceso de mejoramiento en la Escuela del Parque.

Como hemos mencionado en diversas partes de este caso, el tratamiento del currículo por medio de fichas integradoras de contenidos, la organización del profesorado en departamentos, procesos de planificación y desarrollo de la docencia que buscaban ampliar la mirada más allá de un curso, terminaron por romper el eje *mi materia-mi planificación-mi curso* que resulta tan habitual en la docencia secundaria (*cfr.* con los apartados 7.3.2 y 7.3.4). Por su parte, el equipo directivo permitió que, en el marco de las premisas de la mejora que mencionamos en 7.3.1, cada departamento tuviera margen para pensar y decidir acerca de sus propias propuestas. Como señalamos en el apartado anterior, esto no fue una mera declaración de intenciones, se dispusieron los medios para posibilitar que dichas intenciones se concretaran.

De esta manera, el profesorado estaba llamado a consensuar con colegas los contenidos y la forma de abordarlos y disponía ahora de los tiempos y espacios para poderlo llevar adelante. En este sentido, una docente señala: “bueno, yo modifico mi temario, por así decirlo, en la medida que también interactúo con otro docente y lo que él hace me aporta o trabajamos en conjunto” (C2GD1P7, 102:16). Por tanto, el trabajo colaborativo favoreció espacios de desarrollo y procesos de planificación y coordinación alrededor de los contenidos del currículo y la docencia que enriquecieron la propuesta educativa de la Escuela del Parque:

La propuesta cambió en el sentido de que los profes planificábamos aisladamente cada uno en su materia, en su año. Ahora no. Ahora empezamos a planificar, por ejemplo, en el caso de mi área, pasamos a planificar de séptimo a quinto, todos los profes del área. Es una planificación única que tiene un eje, justamente, con una línea que conecta todos los años desde séptimo a quinto y, de esa manera, nos involucramos todos en la selección, en la organización y en confeccionarla. (C2EP1, 5:9)

En consonancia con estos procesos, el profesorado señala el desarrollo de mejores producciones como consecuencia del entrelazamiento de miradas y diversidad de aportes desde formaciones, enfoques y experiencias que se complementaban. Más allá de que se trató de un trabajo que requirió de un esfuerzo adicional del equipo docente, sus propuestas resultaron enriquecidas:

La realidad es que fue mucho trabajo, mucho más, pero las cosas que salían eran más lindas, más originales, más creativas y también más motivadoras, para nosotros más motivadoras porque empezamos a planificar cosas que a lo mejor a

mí no se me hubiese ocurrido sola. Yo a lo mejor tiraba una idea y las otras tiraban una mucho mejor y hacíamos una síntesis mucho mejor de lo que era una idea propia, a lo mejor que yo pensaba que era original, pero las otras compañeras le sumaban un montón de cosas e incluso también tratando de involucrar a más áreas. (C2EP2, 6:5)

Esta dinámica de planificación y desarrollo de materiales se conjugó con recurrentes diálogos acerca de la práctica y sus resultados, tanto en el marco de los departamentos, como también entre departamentos. Eran momentos para el intercambio de experiencias, reflexionar sobre la docencia y los resultados alcanzados: “siempre tratamos de compartir los resultados, ¿cómo lo aplicábamos?, ¿qué nos dio resultado?, ¿qué está siendo positivo?, ¿dónde vemos los cambios?” (C2EP1, 5:34). También fueron espacios propicios para poner en circulación nuevas ideas y para el planteamiento y abordaje de las dificultades emergentes. El profesorado de la Escuela del Parque manifestó salir enriquecido y fortalecido personal y profesionalmente a partir de dichos encuentros:

Es difícil, no es fácil, es más trabajo pero creo que es productivo, es enriquecedor para mí porque lo que mis compañeras hacen me enriquece, me ayuda a que, bueno, a veces uno cuando está solo en un curso, avanza y no se da cuenta de algunos errores que pueda estar cometiendo, por ejemplo, y al tener otra mirada: “mirá, me parece que acá los chicos esto no, o este material que preparaste, no se entendió” o, bueno, yo puedo hacerlo con mis compañeros y decirles, “mirá, me parece que esto tendrías que modificarlo”. (C2EP6, 10:10)

A mí me ha enriquecido muchísimo, ¡muchísimo, muchísimo!, el conocer lo que hacen mis compañeros, es de una riqueza invaluable. También, cómo me ha modificado el poder verlo desde la perspectiva de ellos, algunas cosas que a veces uno las ve con la anteojera tipo como un caballo. He aprendido a valorar los aportes. He aprendido también a abrir mi cabeza a la episteme de los otros campos disciplinares que yo no manejo y me ha despertado inquietudes. (C2GD1P2, 102:40)

Estos reiterados encuentros y sus discusiones se transformaron en una fuente de apoyo y de seguridad para el profesorado. Por tanto, la colaboración entre colegas se constituyó en otro pilar a partir del cual desarrollar y sostener las mejoras en esta escuela, esta vez desde la tranquilidad y respaldo que ofrecía el saber que se cuenta con un compañero o compañera al cual se puede acceder ante inquietudes o dificultades. La carga de la mejora resultaba más liviana si esta era compartida: “el trabajo en equipo lo hace todo mucho más fácil. Cuando vemos que hay algo que no cierra o que no va, hablamos con la otra

profesora, nos juntamos [...] entonces el trabajo se hace más liviano. Se hace liviano” (C2EP5, 9:18).

Este apoyo mutuo dado en el contexto de un trabajo en colaboración permitió al profesorado de la Escuela del Parque mantener el rumbo, no flaquear y volver hacia atrás. Fue también un ámbito de reafirmación, persistencia y resistencia frente a la tentación de volver a lugares ya conocidos, lugares a los que ya no querían regresar. Una docente recuerda una conversación mantenida en el contexto del departamento de Ciencias Sociales:

Porque hay siempre una tendencia a ir a lo que hacíamos antes. Entonces, el tema es “no, no volvemos atrás, no volvemos atrás”. Por ejemplo: “vamos a hacer ahora de nuevo todo sin equipos. ¡No! No es la idea [...] en un momento pasó, “volvamos a ser vos Geografía, vos Historia, vos Ética. ¡No! Esa no es la idea. Tenemos que no volver atrás”. (C2EP2, 6:2)

Estos eran momentos donde algún integrante del equipo tomaba la posta y se hacía responsable⁵⁹ por mantener las propuestas dentro de los lineamientos de la mejora. Una docente menciona la importancia de contar con alguien que asuma ese rol y resguarde las premisas de la mejora, “una que se tiene que animar porque la resistencia al cambio siempre aparece” (C2GD2P5, 103:58). Esto lo relaciona con la emergencia y ejercicio de cierto liderazgo en el contexto de los departamentos: “el líder es el que se pone, digamos, a pensar en si lo que estamos haciendo no se desvíe de esa visión que tenemos, para mí que eso es lo fundamental” (C2GD2P5, 103:58). Por lo tanto, mucho acerca de la forma y el destino de las mejoras se jugaba en aquellos diálogos y discusiones mantenidas en el contexto del trabajo departamental.

Por otra parte, esta modalidad de trabajo en el profesorado y las decisiones adoptadas por los equipos docentes, contribuyeron a construir un sentido de responsabilidad colectiva. Planificar el currículo en conjunto, desarrollar la enseñanza y evaluar al alumnado en equipo, así como dialogar y acordar las nuevas iniciativas, fortalecieron el desarrollo de una mirada ampliada respecto del alcance y compromiso en el ejercicio de la práctica docente. Si deciden algo, no lo están decidiendo solos, tienen el apoyo del departamento

⁵⁹ En la Escuela del Parque no había jefaturas de departamento formalmente designadas.

y que se trató de una decisión consensuada en y con el equipo. Por ejemplo, con respecto a la evaluación, una docente señala:

Hoy también yo me siento más relajada en mi tarea, porque antes yo tenía el peso, la responsabilidad de lo que hacía. Por ejemplo, yo siempre me aboqué más a 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to}, en los últimos años, y tomar todas las decisiones, era una responsabilidad fuerte, decir: “yo estoy definiendo cómo sale este chico de la escuela en Matemáticas”. Ahora es como esa responsabilidad compartida que te hace sentir más relajado, decir, “lo estamos haciendo juntos, no es sólo mi mirada, si yo me equivoco hay otra mirada, hay muchas miradas más sobre esto”. (C2EP3, 7:11)

A lo largo de este apartado hemos querido reflejar diferentes facetas que adquirió la colaboración del profesorado a partir de su organización en departamentos y la correspondiente disposición de tiempos y espacios. De esta forma, el departamento se transformó en el dispositivo organizativo básico, el marco estructural y condición de posibilidad desde el cual comenzó a desarrollarse la colaboración. El profesorado valoró el carácter interdependiente que fue adquiriendo su trabajo y cómo esta dinámica contribuyó a fortalecer el proceso de mejora. Vieron aquí otra manifestación del liderazgo en la Escuela del Parque:

... esto de las islas, que, a veces, buscan un cambio y en el camino fracasan porque justamente están separadas del resto. En este caso, el liderazgo vino a generar eso en nosotros, el unir voluntades y decir “vamos todos sobre estas líneas”. Me parece que eso para mí fue fundamental porque solos, seguramente muchos de nosotros hemos intentado cambios o pequeños cambios y quedan en el tiempo, se olvidan, se diluyen. Pero en este caso contar con la fundadora, contar con el anterior director y la actual directora, este año que se suma C., ha sido fundamental porque esto de tener el apoyo, el que te escucha, el que te busca soluciones con vos, el que te genera los recursos, el que te permite el espacio, me parece que todo eso lo hacemos gracias a que hay líderes. (C2GD1P3, 102:47)

7.7. Monitoreo, logros y confianza en las mejoras

Yo pienso que es como un círculo virtuoso...

Docente 1

En este apartado describiremos de qué manera fueron monitoreados los avances de las mejoras, qué dispositivos se emplearon, con qué frecuencia y qué se hizo con las evidencias recogidas. También presentaremos algunos logros que tanto el profesorado como directivos manifestaron alcanzar y de qué forma los avances observados influyeron en el devenir del proceso de mejoramiento en la Escuela del Parque.

7.7.1. Monitoreo y evaluación de las mejoras

Una primera cuestión que debemos mencionar es que no podemos decir que existió una estricta separación entre la implementación de las mejoras y su evaluación. En la medida que introducían una propuesta esta iba siendo evaluada en paralelo, no esperaban demasiado tiempo para considerar sus bondades o errores: “nosotros probábamos y evaluábamos, probábamos y evaluábamos, probábamos y evaluábamos” (Directora, 4:50). Esperar demasiado para evaluar lo consideraban una pérdida de tiempo. Esto resulta consonante con lo mencionado en los apartados 7.4.3 y 7.5.4 respecto del *ensayo y error* como estrategia para la introducción de las mejoras. En este caso, un monitoreo lo más cercano posible al momento de la implementación resultó crítico:

Lo que tratábamos siempre era, como en ese ensayo-error, era evaluar lo más rápido que se pudiera para no seguir cometiendo el mismo error. Entonces siempre teníamos resultados para mostrar cuando nos reuníamos con las profesoras, teníamos números, teníamos porcentaje, teníamos vidas de chicos cambiadas. Bueno, experiencias de las chicas que le habían dado resultados. [...] ¿Cómo te puedo decir? No es un constante cambio, pero sí una constante reacomodación. (Directora, 4:51)

Esta práctica no sólo quedó circunscripta a la dirección, sino que se extendió al trabajo de los equipos docentes. El monitoreo permanente y la reflexión acerca de la enseñanza resultó algo habitual: “hay una revisión constante, nosotras revisamos todo el tiempo, lo que va, lo que no va, lo que creemos que no tiene resultado” (C2EP5, 9:24). Preguntas

como “¿qué te dio resultado?, ¿qué no te dio resultado?” eran familiares en las conversaciones del profesorado. Por ello, los tiempos y espacios facilitados por la dirección para el encuentro que mencionamos en anteriores apartados resultaron fundamentales, sin ellos, difícilmente podría haberse llevado adelante esta práctica. Esto es apreciado por el profesorado: “tenemos esa posibilidad de parte de la directora, en este caso, de juntarnos y de ir todo el tiempo viendo que va y que no va, año tras año” (C2EP5, 9:25).

Regresando al equipo directivo, hemos visto que cercanía y seguimiento permanente de la implementación resultaron pilares en la evaluación de las mejoras. Ahora bien, esto requirió de algún sistema para la recolección de evidencias que resultara ágil y oportuno. No encontramos en la Escuela del Parque el empleo de un sistema de información formalizado como encuestas de opinión o estadísticas con indicadores de las trayectorias educativas del alumnado. En este caso, un diálogo fluido con el profesorado se constituyó en otro pilar. Consultar, recoger opiniones, identificar dificultades o reconocer experiencias con resultados favorables fueron diferentes modalidades que implementó la dirección para monitorear la evolución de los cambios. Una docente del departamento de Construcción recuerda:

Bueno, siempre se nos convocó a pensar en esto: si nuestra práctica estaba teniendo resultados y si los estaba teniendo, porqué y si no los estaba teniendo, también, ver el porqué. Siempre se nos convocó a pensar juntos cómo podíamos mejorar esa práctica que estábamos llevando adelante. (C2EP6, 10:17)

La cita precedente también nos señala y deja a la luz otra arista del monitoreo de las mejoras: de qué forma superar las dificultades identificadas. Nuevamente, la participación del equipo docente fue clave. Profesorado y dirección buscaban juntos la manera de superar los inconvenientes encontrados. Las soluciones propuestas, fueron fruto de la co-producción, no iniciativas unilaterales. La palabra *consenso*, al igual que en el diseño de las mejoras, resonó también al momento de su evaluación.

7.7.2. Logros alcanzados

¿Qué logros se pueden observar en la Escuela del Parque a partir de las mejoras? ¿Cómo se manifestaron estos logros? Estas cuestiones las abordaremos en este apartado.

Trataremos de presentar evidencias de modificaciones tanto en el alumnado como en el equipo docente una vez que se vieron comprometidos con el proceso de mejoramiento.

Con relación al alumnado, la posibilidad de desarrollar sus intereses, aprender de forma autónoma respetando el tiempo de cada uno y colaborando con sus pares, ha contribuido a que este se sienta protagonista de su aprendizaje. Su motivación intrínseca se ha visto fortalecida a partir de las oportunidades que las mejoras les brindaron: “veo la transformación de ellos, la manera en que aprenden, el entusiasmo y eso, bueno, me da certeza de que funciona”. (C2EP3, 7:11). Por otra parte, dejaron de ver el aprendizaje como algo impuesto por el profesorado y frente al cual tienen que responder y comenzaron a comprender su propia responsabilidad en dicho proceso. Además, muchos continuaron carreras universitarias u otros estudios superiores vinculados con los intereses que habían descubierto y/o desarrollado en la Escuela del Parque. Dos docentes lo expresan de la siguiente manera:

Así que, me parece a mí que ellos, lo que uno logra es que, al ser protagonistas, es como que son más responsables de lo que tienen que hacer y se estimulan entre ellos, porque al trabajar en equipo no es que uno lo hace solo, se estimulan entre ellos. (C2EP2, 6:12)

... la pasividad, o sea, ellos eran personas totalmente pasivas y ahora se les cambió el rol. Son ellos los que tienen que producir, son ellos los que tienen que investigar y vemos que hasta ellos mismos se sorprenden de lo que ellos mismos pueden hacer. (C2EP5, 9:14)

Al respecto, cabe mencionar que el fortalecimiento de la autonomía del alumnado fue un factor clave que contribuyó en la continuidad de los estudios al momento de enfrentar la pandemia desatada por el virus COVID-19 y el consecuente cierre de los centros escolares durante 2020 y 2021. La Escuela del Parque sobrellevó este singular período que puso en tensión al sistema educativo, en parte, gracias a las competencias adquiridas por su alumnado: “yo creo que vimos un resultado positivo en este tiempo de pandemia en el que los chicos tuvieron que mostrar un poco más de autonomía” (C2EP6, 10:8).

Otro beneficio que introdujo las mejoras en su alumnado lo encontramos en la transición entre el nivel primario y secundario. Recordemos que en el apartado 7.3.6 describíamos el agrupamiento de los cursos correspondientes al último año del nivel primario (7^{mo} grado) con el primero del secundario (1^{er} año) con el objetivo de contribuir con una

transición menos traumática. Tanto la directora como el profesorado destacan los resultados positivos y las dinámicas emergentes a partir de esta iniciativa: “¡los resultados que tuvimos fueron espectaculares!” (directora, 4:80), “el de 1^{ro} ayudaba o acompañaba al de 7^{mo}, se ayudaban, se acompañaban, se conocían y se mezclaban” (C2EP1, 5:12). Por otra parte, esta unión entre cursos también es señalada como un factor que contribuyó a mejorar la conducta del alumnado, reduciendo el nivel de conflictividad y mejorando la convivencia:

... antes de empezar con este proyecto venían teniendo muchísimos problemas de convivencia, serios problemas de convivencia. [...] A partir de esta organización de los agrupamientos y de que los chicos también ven que todos sus docentes trabajan juntos, género que se fueran conociendo, ya no eran los enemigos los del secundario contra los del primario o los de 4^{to} con 5^{to}. ¿Por qué? Porque en algún momento de su trayectoria habían compartido salón. [...] los vínculos, la convivencia entre ellos mejoró muchísimo y sabemos que, si esto mejora en la escuela, mejora en la sociedad, porque estos chicos salen a sus familias, a sus barrios, donde las cosas son difíciles, habiendo aprendido a vivir de otra manera. Eso es fundamental, lo que veo en esta escuela. (Inspectora de Educación, 101:11)

No obstante, tanto el profesorado como el equipo directivo acuerdan en considerar que estos logros apenas están despuntando. Esperan que terminen de manifestarse en la medida que los cursos inferiores vayan progresando a lo largo de los años y el estudiantado que comenzó desde el nivel infantil con este nuevo formato alcance el nivel secundario⁶⁰. Esto les permitirá tener una perspectiva completa de la trayectoria del alumnado y la influencia de las nuevas prácticas. Por lo tanto, más allá de los logros que hemos señalado, una evaluación comprehensiva de los aportes de las mejoras en el alumnado y sus aprendizajes todavía no resulta del todo posible y definitiva.

Respecto del profesorado, la directora sostiene que se ha dado un proceso de “apertura” que ocurrió cuando se dieron cuenta de que lo que hacían no daba resultado y que tenían que comenzar a probar algo nuevo. Menciona también que los docentes tuvieron que aprender a olvidar parte de lo que habían recibido al momento de su formación inicial en los institutos de formación docente. En este sentido, la Inspectora de Educación coincide en señalar que el profesorado tuvo que “ponerse a estudiar cosas nuevas, ponerse a

⁶⁰ Al momento de escribir este caso el alumnado que inició el nivel infantil con este nuevo formato se encuentra cursando el último grado del nivel primario.

estudiar cuestiones pedagógicas, cuestiones metodológicas, nuevas teorías de educación, ponerse a estudiar contenidos que no eran propios de la disciplina que habían elegido cuando eligieron la profesión docente” (101:17).

Por su parte, muchos docentes señalan haberse sentido movilizados y desafiados ante las propuestas de mejora, estas los han interpelado a salir de la comodidad de la rutina e invitado a visitar su práctica de la enseñanza:

Positivo, en el sentido de que a mí me cambió mi forma de pensar, porque me desafió. Me desafió a crecer, a estudiar, a capacitarme, me inquietó, en el sentido de que todo lo que yo estaba haciendo podía ser mejor, podía ir a otro nivel, a mí me movió, me sacó de ese lugar de comodidad, absolutamente. (C2EP1, 5:24)

Los desafíos, me parece a mí que es muy bueno, porque me lleva a lo nuevo, a lo novedoso, me hace salir de mi comodidad, hace que yo piense de otra manera y estos desafíos también me ayudan a que yo sea más espontánea, más creativa, salgan cosas, a lo mejor que están escondidas en mí, que tengo y a mí me gusta para poder subir más peldaños. Me gustan los desafíos porque te ayudan, te ayudan a avanzar. (C2EP7, 11:13)

Se produjeron también modificaciones en las concepciones del profesorado, no sólo con respecto a su docencia, sino con relación a la escuela secundaria, al alumnado y sus aprendizajes. Lograron poner sobre el tapete supuestos tácitos e invisibles y lograron cuestionarlos. Una docente señala el cambio de perspectiva que en ella se produjo: “algo que me pasó es que yo, sin quererlo, por supuesto, veía a la escuela, o me manejaba dentro de la escuela como un sitio cerrado, el chico viene para dar resultado y para dar respuesta a la escuela” (C2EP5, 9:36). Dieron vuelta esta concepción, no se trata de aprender para responder ante el profesorado de la escuela, el desafío está puesto en formar competencias para el futuro, para cuando el alumnado egrese de la escuela: “a mí me cambió la mente eso. ¡Claro! No era qué voy a dar yo. ¡No! Es qué va a necesitar el alumno para el futuro. Entonces, cambia totalmente la perspectiva y eso a mí me ayudó un montón” (C2GD2P5, 103:42).

En concordancia con lo anterior, el cambio de enfoque desde una enseñanza centrada en el docente, hacia la figura de guías o facilitadores del aprendizaje, ha dado al profesorado la oportunidad para aproximarse de otra manera a su alumnado. Ha permitido conocerlo más profundamente en sus habilidades, intereses y motivaciones, “descubrir habilidades

escondidas [...] Me parece que ahí está la riqueza de utilizar otra manera de trabajar, otros tiempos, actividades distintas, tiempos diferentes, descubrir, insisto, cuestiones que a lo mejor sentado en el salón no lo hubiera visto” (C2EP1, 5:16).

¿Qué otra cuestión rescata el profesorado a partir de las mejoras? Podemos mencionar otra faceta valorada: el abandono del trabajo en solitario que suponía la docencia en asignaturas aisladas, hacia una práctica planificada y desarrollada en equipo. “Aprendizaje”, “riqueza” o “nutritivo” son algunas de las palabras que ilustran el aporte del trabajo colaborativo:

Y, yo creo que ahí fue donde nosotros aprendimos a trabajar también, lo que te decía, integrando las áreas, los departamentos, viendo el aporte que cada docente, desde su sección o sector, podía dar. Eso me parece que fue muy, muy nutritivo para todo este proceso. Dejar de mirar un poquito el uno mismo y mirar un poco al otro y sacar lo positivo y lo negativo de todo lo que se compartía, de las experiencias de los otros también y de la personal, obviamente. (C2EP4, 8:33)

Por último, se percibe entre el profesorado una sensación de orgullo y satisfacción por lo que están desarrollando y que los esfuerzos realizados y la incertidumbre por la que atravesaron valieron la pena. Los alimenta también la ilusión, sienten que integran un proyecto con grandes aspiraciones. Una docente manifiesta: “queremos lograr cosas muy grandes” (C2EP2, 6:19). En esa misma línea, otra destaca: “soy parte de una aventura. Es un proyecto, es un modelo que espero que quede en la historia y que sobre todo que toque muchas vidas” (C2EP1, 5:42). Estas expresiones están alineadas con lo que expresa la Escuela del Parque en su proyecto educativo, allí declaran que las iniciativas que han tomado son “una experiencia de cambio profundo ensayando un modelo que sea punta de lanza para influenciar y transformar el sistema educativo actual” (PEI 2017, 58:22). Sin dudas, un propósito grande expresado en unas pocas palabras.

7.7.3. Ganando confianza en las mejoras

En la medida que avanzaban en el monitoreo y obtenían resultados, en paralelo se dio un incremento en la adhesión del profesorado con las mejoras. Aparentemente, la confianza con los cambios se fue consolidando en la medida en que observaban resultados

favorables. Esto influyó particularmente en docentes que inicialmente miraron con cierto escepticismo la propuesta: “lo que pasa es que hay también algunos profesores que eran núcleo duro [...] y se los tuvo que esperar. Ahora, lo que le mostrábamos siempre eran los resultados. A ver, por eso creo que es fundamental la evaluación” (directora, 4:50). Vemos en esta expresión de la directora una tríada de elementos que se conjugaron en la Escuela del Parque: evaluar, retroalimentar al profesorado y aumento de confianza en las mejoras. Esta dinámica contribuyó en la consolidación de los cambios y aportó seguridad al profesorado:

Quando las chicas veían que algunas de las propuestas que traían, daban resultados entonces decían: “bueno, por acá hay que ir”. O se daban cuenta de que lo que ellas decían no era correcto, cuando vos le mostrabas los frutos de los cambios que estábamos teniendo, pero llevó tiempo. (directora, 4:49)

Fue como un círculo reforzador: observar que los resultados eran favorables ayudaba a sobrellevar el temor que significaba aventurarse más allá de lo conocido, reforzaba la motivación y fortalecía la voluntad de continuar. Una docente expresa esta idea señalando que se trata de una especie de *círculo virtuoso*, sus palabras resultan sumamente elocuentes:

Yo pienso que es como un círculo virtuoso. Yo me tengo que animar a los cambios, aunque me de miedo, aunque no sepa cómo, pero yo veo el resultado, veo el mejoramiento, veo el entusiasmo, veo que esto puede, que está yendo por buen camino, como que me renueva las ganas de seguir adelante. Me parece que cuando empezamos a dar los primeros pasos, es como ese bebé que se larga a caminar. Se larga, el primero tambalea, pero después se lanza. Nosotros ya estamos caminando y me parece que eso de ver, de cosechar los primeros resultados, me parece que eso es lo que genera el continuar. [...] Confianza, seguridad, el saber que uno está acompañado, que esto no lo está haciendo solo, el acompañamiento. No digo que no haya dificultades, no digo que no cometamos errores, no digo que hay que un montón de cosas que mejorar, pero me parece que esto de “estamos logrando mejoras”, es un impulso. (C2EP1, 5:1)

Ganaban confianza en la medida que avanzaban e iban encontrando resultados a lo largo del camino. Otro aspecto que nuevamente aparece en la Escuela del Parque y que queda reflejado en la cita precedente es el poder emprender estas mejoras en colaboración, el hacerlo junto a otros animó al profesorado a lanzarse y avanzar.

Por último, cabe mencionar otra arista que ilustra de qué forma el profesorado fue ganando confianza en las mejoras. Nos referimos particularmente a docentes cuyos hijos/as asisten a este centro:

Yo vi a mis hijos, la más chiquita empezó el jardín en el momento del cambio en el jardín. Otro empezó justo en 7^{mo} grado, cuando juntaron 7^{mo} y 1^{ro}. La otra, la del medio, empezó en 5^{to} grado, ahora está en 1^{er} año. Y yo ver a mis hijos que estaban felices de ir a la escuela, me motivó también por decir, “por ahí va”.
(C2EP2, 6:1)

Esta perspectiva aportó otra lente por medio de las cuales considerar las mejoras: observar, en este caso desde el rol de madres, la motivación de sus hijos/as por asistir a la escuela fortaleció su convencimiento de que los cambios impulsados caminaban por la buena senda.

7.8. Epílogo

A lo largo de estas páginas hemos procurado brindar una aproximación a las mejoras que tuvieron lugar en la Escuela del Parque, así como reflejar el lugar ocupado y las prácticas desplegadas por sus autoridades y profesorado en las diferentes etapas de este proceso: desde su concepción e inicio hasta su evaluación.

Llegados al cierre de este caso, no podemos dejar de mencionar un hecho que conmocionó a toda la comunidad educativa de este centro. En julio de 2020, en pleno desarrollo de la pandemia provocada por el virus COVID-19, se produjo un cambio abrupto e inesperado en la dirección. Más allá de la zozobra de ese momento, esto no significó retroceso alguno en los pasos que habían dado y la dinámica de la mejora continuó, un rasgo de que habían logrado desarrollar e instalar una capacidad que podía trascender una gestión directiva. Tal vez sea este el mayor logro y también el mejor honor de la escuela y su profesorado hacia quien fue uno de los impulsores de las mejoras descritas en las páginas precedentes.

Habiendo pasado casi cuatro años de aquel traumático acontecimiento para la vida de este centro y sus integrantes, los cambios continúan. La Escuela del Parque siguió adelante, embarcada en un viaje del que no avizoran final alguno. Como bien lo ha expresado una

docente, se trata de una escuela en la que se habla en gerundio. Todo está en proceso, en un movimiento perpetuo en el que no conciben como posible que haya productos terminados o mejoras definitivas o acabadas. Con esta filosofía avanzan confiados hacia el futuro en la búsqueda de nuevos desafíos y oportunidades de aprendizaje para ofrecer a su alumnado.

Capítulo 8.

Discusión de los resultados

¿Es la escuela una institución caduca? [...] en la medida en que la escuela pueda adaptar su capacidad para dar respuesta a las necesidades del contexto y en tanto pueda transformarse para posibilitar la construcción de nuevas y diversas formas de hacer escuela, está muy lejos de ser una institución caduca.

Alberto Barbieri

En este apartado nos proponemos recuperar los hallazgos obtenidos en los casos estudiados puestos a la luz del marco teórico y las finalidades del estudio. ¿Cómo podemos caracterizar las mejoras emprendidas por la Escuela del Parque y Pagos del Sur? ¿Se trataron efectivamente de mejoras sustantivas que provocaron modificaciones en la matriz tradicional de la escuela? ¿Qué dimensiones fueron abordadas? Por otra parte, ¿qué podemos decir acerca de las prácticas de liderazgo desarrolladas en este proceso? ¿Qué aprendizajes podemos rescatar acerca del liderazgo escolar?

Estas son preguntas que nos guiarán a lo largo de esta sección, que nos conectan directamente con los objetivos de nuestro trabajo y que intentaremos responder en las siguientes páginas. Todo ello como preludeo para abordar en nuestras conclusiones las preguntas de

la investigación: ¿qué sabemos sobre prácticas de liderazgo en procesos de cambio y mejora?, ¿qué prácticas se desplegaron en los casos estudiados?

8.1 Recalibrando la matriz escolar tradicional

Retomando las interrogantes arriba planteadas, vamos, en primer término, a procurar reconocer qué mejoras tuvieron lugar en los casos presentados. Para ello, recordemos que el segundo capítulo nos permitió explorar uno de los conceptos nodales de nuestro trabajo: la matriz escolar tradicional (Perrenoud, 2019; Pinto, 2019; Rivas, 2017; Tyack y Tobin, 1994; Vincent et al., 2001) (*cfr.* con el apartado 2.1 y la Tabla 1). La matriz escolar tradicional y la experiencia que propicia terminó confundándose con la noción misma de escuela, olvidando el carácter artificial e histórico de su creación. En esta fusión radica su potencia, inmutabilidad y persistencia (Eisner, 1992; Perrenoud, 2019; Senge, 2012b; Souhtwell, 2011). La matriz tradicional es a la escuela, lo que el QUERTY es para los teclados. Es esta noción de escuela la que hoy se encuentra interpelada desde lo epistemológico, pedagógico e institucional. Se encienden señales que alertan, tal y como lo señalan Aguerrondo y Tiramonti (2016), de su agotamiento y posible anacronismo.

El formato de la matriz tradicional, así como las prácticas que promueve, estaban presentes en los casos estudiados antes de iniciar su recorrido hacia la mejora. Sin embargo, sus protagonistas explícitamente reconocían que estaba agotada. Observamos, tanto en el discurso de los equipos directivos, como en el profesorado, un común reconocimiento y confluencia acerca de las limitaciones de la configuración tradicional de la escuela y su inhabilidad para dar respuesta a la nuevas realidades educativas y necesidades del alumnado. Atravesaba en estos centros una sensación de insatisfacción, incomodidad, malestar, fracaso y de distancia con sus estudiantes, al mismo tiempo, estaba presente un sentido de urgencia o apremio por “hacer algo” (*cfr.* con los apartados 6.3.1, 7.1 y 7.2).

Esto no los amilanó, por el contrario, motivó al personal directivo y profesorado a embarcarse en un proceso de mejoramiento que los llevó explorar los límites de la forma escolar tradicional que les resultaba familiar pero que ya no la reconocían como vehículo para responder a su alumnado. Encontramos en dicho reconocimiento una plataforma

desde la cual se lanzaron y aventuraron en la mejora. Como señaló una persona informante, había una cierta “tierra fértil”, sin la cual, las nuevas iniciativas no hubieran prosperado. A continuación, se presenta un rápido repaso por los cambios introducidos que ofrecen una dimensión del desafío que ambos centros enfrentaron.

Tiramonti (2016, 2018, 2022) y Tobeña (2018) señalan que la matriz escolar tradicional nos presenta un *currículo* organizado por disciplinas claramente diferenciadas, secuenciado de acuerdo con el nivel de estudios y distribuido de forma homogénea a todo el alumnado. Por su parte, Terigi (2008) apunta que este ánimo clasificador se incrementa a medida que se avanza hacia niveles superiores en el sistema educativo. Para Aguerrondo y Tiramonti (2016) estos “paquetes” de conocimientos se definen centralmente y son considerados como un producto terminado e incuestionable que el profesorado está conminado a enseñarlo con escasa participación en su definición y/o pertinencia contextual.

Las experiencias promovidas por la Escuela del Parque y Pagos del Sur refutan estas premisas. Procuraron un abordaje y tratamiento diferente de los contenidos del currículo que representó un abierto contrapunto con la matriz tradicional. Nos encontramos con propuestas curriculares tendientes a la integración de contenidos que involucraban a más de una asignatura (como el aprendizaje basado en proyectos). De esta manera, las fronteras entre los espacios curriculares comenzaron a hacerse porosas promoviendo entrecruzamientos desde un abordaje interdisciplinario. También encontramos que ambos centros, mediante diferentes iniciativas, buscaron reconocer, ofrecer alternativas y recorridos diferenciados de acuerdo con los diversos intereses y vocaciones de su alumnado (incluir talleres que fortalezcan las vocaciones o permitir que el alumnado profundice determinados contenidos, fueron algunas de las alternativas ofrecidas).

A lo largo de este proceso, el profesorado se convirtió en protagonista de la revisión, priorización y reordenamiento de los contenidos del diseño curricular. Este dejó de ser un paquete cerrado de saberes a impartir y se transformó en un punto de partida que el profesorado ajustó a las necesidades de la propuesta educativa, su alumnado y el contexto de la escuela. En marcada contraposición a lo señalado antes por Aguerrondo y Tiramonti (2016), el profesorado dejó de ser un aplicador para desempeñarse como un codiseñador.

Por otra parte, ambos centros concibieron al currículo como una propuesta abierta en constante evolución y susceptible de ser ampliada. Para ello, salieron a buscar qué oportunidades ofrecía el entorno y hacia allí fueron. Permitieron que nuevos contenidos ingresaran a partir de docentes o profesionales externos convocados regularmente a participar de la enseñanza e, incluso, de la formación del profesorado. No sólo fueron perforadas las tradicionales fronteras disciplinares de las asignaturas, sino también las del propio centro escolar (*cfr.* con los apartados 6.1.1 y 7.3.2).

En segundo lugar, la matriz tradicional escolar asigna al *alumnado* un lugar fundamentalmente pasivo. Para Rivas (2017) este se convierte en una especie de terminal receptora en la que el profesorado, mediante la enseñanza simultánea, va depositando los conocimientos que imparte. Esto va acompañado de un supuesto subyacente que opera de manera cuasi automática: el aprendizaje se produce de manera homogénea en todo el alumnado. Muchos aprenden lo mismo y al mismo tiempo. Senge (2012b) advierte que este modelo de talla única suprime la natural diversidad del alumnado bajo la bandera de la uniformización. Una bandera que, para Tyack y Tobin (1994), la matriz tradicional enarbolaba como un valor.

Las iniciativas llevadas adelante por la Escuela del Parque y Pagos del Sur se dan de bruce con lo anterior. Observamos en ambos centros la presencia de diferentes estrategias que buscaron promover un alumnado activo en su aprendizaje, ubicándolo como centro de la enseñanza (mencionamos antes la posibilidad de elegir recorridos de acuerdo con sus intereses, curiosidad y vocación). Se pusieron en marcha iniciativas que permitían que el alumnado sugiriera temáticas de su interés, convirtiéndose también en codiseñadores de la propuesta formativa junto al profesorado. Esta participación se extendió incluso hasta alcanzar espacios de gestión institucional como las reuniones del claustro docente, tradicionalmente vedadas al alumnado. De esta forma, tuvieron la oportunidad de influir en decisiones relativas al proyecto educativo. Su voz fue escuchada y considerada, sus aportes se transformaron en insumos para la mejora continua de la escuela y la enseñanza.

Otra faceta de la centralidad y confianza en el alumnado fue el impulso dado a la colaboración entre pares y al aprendizaje autónomo que ambos centros promovieron. La modalidad de trabajo que quedó instaurada por defecto fue el trabajo en equipos que podían autogestionar su aprendizaje (más adelante veremos el rol que ocupó aquí el profesorado).

Las fortalezas de cada estudiante se pusieron al servicio de sus pares en el marco de dichos equipos, transformándose en otro de los caminos por el cual se manifestó el respeto y consideración de estas escuelas por el bagaje de su alumnado.

Por lo tanto, encontramos que en los casos estudiados se dispusieron diferentes vías por medio de las cuales resignificar el lugar del alumnado en la escuela: 1) decisiones relativas a su propio aprendizaje a partir de elegir itinerarios formativos vinculados a sus intereses, 2) espacios de participación en el diseño de la propuesta educativa y 3) colaboración en el aprendizaje de sus pares a través del trabajo en equipos autónomos (*cf.* con los apartados 6.1.3 y 7.3.3).

En cuanto al *profesorado* y su docencia, identificamos que este asumió nuevos roles. Expresiones como guía, motivador y facilitador de los aprendizajes comenzaron a caracterizar su trabajo. Dejaron de ocupar el centro de la escena en el aula (tanto en un sentido figurado, como literal). Esto iba de la mano con una propuesta que buscaba una mayor autonomía en el trabajo del alumnado, como señalamos arriba, que permitió que el profesorado asumiera su nuevo rol, desplazándose por los diferentes equipos, atendiendo sus consultas y asesorándolos en el desarrollo de su aprendizaje. No obstante, no quedaba invalidado que, frente a determinado emergente, el profesorado retomara la dinámica de la clase expositiva, aunque esto fue más la excepción que la regla.

Esta nueva concepción del trabajo del profesorado favoreció un acercamiento con su alumnado. Ahora trabajaban a la par, lo que también permitió la implementación de nuevas formas de evaluación como más adelante veremos. Abordaje y tratamiento del currículo, el rol del alumnado, el profesorado y su docencia, así como la evaluación, se vislumbran como piezas de un rompecabezas que comienzan a encastrar en el cuadro de lo acontecido en la Escuela del Parque y en Pagos del Sur. Esto nos muestra de qué manera estos centros concibieron las mejoras introducidas, no como cambios aislados, sino como ideas y actividades concurrentes abordadas de manera comprensiva, tal como apuntan Stoll y Fink (1999) y Eisner (1992).

Otra característica del trabajo docente que encontramos en ambos casos se vincula estrechamente con el enfoque dado al currículo. Un abordaje integrado de los contenidos requirió de nuevos vínculos entre el profesorado y de prácticas colaborativas. Estas se

concretaron en propuestas conjuntas que excedieron los restringidos marcos de una asignatura. Esta reconfiguración del trabajo del profesorado permitió la introducción de la codocencia, así como el desarrollo de asignaturas o talleres planificados y llevados a la práctica íntegramente en equipos de docentes. Esto favoreció la emergencia de un sentido de responsabilidad más amplio que se extendió más allá de la asignatura impartida por un docente, ahora esta responsabilidad alcanzaba al equipo. De esta forma, buscaron superar la fragmentación operativa y epistemológica que tradicionalmente caracteriza a la docencia en el nivel secundario (*cfr.* con los apartados 6.1.2 y 7.3.4).

Nuevamente nos encontramos con iniciativas que representan una ruptura con la matriz escolar tradicional. Rivas (2017) y Tobeña (2018) coinciden en plantear que en ella la figura docente es la protagonista excluyente en el espacio del aula y su centralidad quedaba consagrada por medio del método frontal y simultáneo. A su vez, una concepción fragmentada del currículo resulta en un incentivo para una docencia que se desarrolla en solitario, cuestión en la que concuerdan tanto Aguerro y Tiramonti (2016) como Eisner (1992). Como hemos mencionado, las iniciativas impulsadas por la Escuela del Parque y Pagos del Sur se mueven a contramano y proponen un trabajo diferente del profesorado en el aula y en relación con sus pares.

En cuanto a la *evaluación*, la evidencia recogida en la Escuela del Parque y Pagos del Sur nos presenta un abordaje diferente de aquella que propone la matriz tradicional. Esta la concibe como un evento (no un proceso) en el que el alumnado da cuenta de lo aprendido en el examen. Al respecto, Rivas (2017) señala que este es el momento definitorio, la instancia culminante en el que se rinde cuentas del aprendizaje. Senge (2012b) completa este cuadro sosteniendo que la matriz tradicional ubicó al profesorado como responsable del control de la calidad de los aprendizajes y certificador de los saberes.

En los casos estudiados, los dispositivos tradicionales como las evaluaciones escritas fueron abandonados (Pagos del Sur) o bien complementados con otras modalidades (Escuela del Parque). En ambos centros observamos una preocupación por hacer partícipe y dar voz al alumnado en su propia evaluación empleando la autoevaluación y la coevaluación en equipo. Estas nuevas formas no invalidaron el rol del profesorado en la acreditación, pero ahora este contaba con la valoración y la mirada del propio alumnado como otro insumo.

Por otra parte, no se trataba solamente de certificar la adquisición de determinados contenidos. Ambos centros consideraron como aspectos evaluables la colaboración con pares, ayudar a quienes experimentaban dificultades, la curiosidad por investigar y la responsabilidad en la autogestión de los aprendizajes. Además, la evaluación fue comprendida como un proceso continuado. El docente desde su nuevo rol de guía dispuso de más tiempo y cercanía con el alumnado, favoreciendo que la evaluación sea permanente.

Otra arista de la evaluación que resulta ilustrativa del cambio en su concepción nos la ofrece la Escuela del Parque. Encontramos una particularidad que rompe con el tratamiento tradicional. El profesorado agrupado en departamentos y trabajando en equipo es el que define la calificación. Esta surgía de un diálogo y consenso del profesorado, no fruto de una decisión individual. Docentes destacan que esta modalidad contribuyó a otorgarles mayor seguridad en las decisiones adoptadas (*cfr.* con los apartados 6.1.4 y 7.3.5).

Nuevamente, encontramos hilos que van vinculando las diferentes facetas de la mejora. Una nueva propuesta curricular, el trabajo colaborativo del profesorado y un rol diferente del alumnado terminaron conjugándose en una nueva manera de evaluar los aprendizajes. Todos estos son aspectos que representan una ruptura con la propuesta de la escolaridad tradicional de acuerdo con la caracterización que hacen Aguerrondo y Tiramonti (2016), Eisner (1992), Rivas (2017), Senge (2012b), Tiramonti (2016, 2018, 2022) y Tobeña (2018).

En cuanto a la disposición y empleo de *tiempos y espacios escolares*, esto también fue alterado. La gramática de la escolarización, de acuerdo con Dussel y Caruso (1999), Fernández Enguita (2018) y Tyack y Tobin (1994), ubica al aula como el lugar para la enseñanza por antonomasia y donde toman cuerpo muchas de las prácticas que adopta la forma escolar tradicional. Es el espacio exclusivo y excluyente para la práctica docente que alberga a un alumnado agrupado por fecha de nacimiento en un ámbito cerrado cuya disposición y mobiliario utilizado no era casual. Para Senge (2012b) todo esto estaba acompañado de una rígida programación de tiempos. Por otra parte, Perrenoud (2019) y Pineau et al. (2016) van a señalar que la escuela es concebida como un espacio separado y relativamente cerrado al mundo.

Si miramos lo hecho por los centros estudiados, vemos que estos ensayaron diversas formas de alterar el trabajo dentro del aula, su vínculo con el contexto y el empleo de los tiempos escolares. Observamos que la clásica y familiar disposición en filas de bancos orientadas al frente fue reemplazada por mesas amplias (o bancos que se agrupaban) para el trabajo de los equipos con el profesorado desplazándose de mesa en mesa guiando los aprendizajes. Esta pasó a ser la organización espacial por defecto. De esta manera, podemos decir (y no lo hacemos en un sentido figurado) que el alumnado dejó de mirarse a la nuca para comenzar a mirarse a los ojos. También implementaron iniciativas que buscaron romper con el aula graduada introduciendo propuestas plurigrado e incluso fusionando cursos de diferentes edades. Asimismo, el aula dejó de ser el único espacio para el aprendizaje. Se apropiaron de otros, tanto dentro como fuera de la escuela (pasillos, patio, plazas o parques).

Finalmente, el empleo del tiempo, tradicionalmente estricto y acotado a una asignatura, se flexibilizó. Los equipos ahora contaban con la posibilidad para elegir en qué trabajo o proyecto dedicarse, no viéndose limitados por la grilla horaria. También el profesorado de ambos casos dispuso de tiempos y espacios que favorecieron la colaboración (¿De qué otra manera desarrollar un currículo integrado si el profesorado está dedicado exclusivamente a la enseñanza de su asignatura?). Más adelante veremos cómo la dirección lideró esta iniciativa y generó condiciones para la colaboración. En síntesis, la evidencia recogida nos permite afirmar que el espacio y tiempo se pusieron a disposición de la experiencia escolar abriendo el camino a nuevas iniciativas y posibilidades, no constriñéndolas (*cfr.* con los apartados 6.1.5 y 7.3.6).

Ambos centros encararon un renovado vínculo con su contexto. Las modificaciones en el currículo a la que hacíamos referencia más arriba requirieron que las fronteras se volvieran permeable a nuevos contenidos y profesionales externos. Si la escuela no lo tenía y la propuesta formativa lo necesitaba, no se quedaban en lamentos, lo iban a buscar afuera. En algunos casos era el propio alumnado que por su propia iniciativa acercaba los profesionales a la escuela en virtud de sus intereses y/o de acuerdo con el proyecto sobre el cual estaban investigando. Esta apertura también estuvo acompañada de una resignificación del vínculo con las familias (*cfr.* con los apartados 6.1.6 y 7.3.7).

Concluyendo con esta parte, una rápida contrastación entre las premisas sostenidas por la matriz escolar tradicional y las iniciativas de Pagos del Sur y la Escuela del Parque nos permiten observar el tamaño del desafío asumido por estos centros. No se trató de una decisión caprichosa o azarosa por parte de quienes lideraban. Fue una respuesta deliberada desde lo curricular, desde el trabajo del profesorado, la concepción del alumnado, la evaluación de los aprendizajes y la disposición de tiempos y espacios a aquello que Aguerondo y Tiramonti (2016) señalan como los signos del agotamiento de la escuela moderna. Signos que la interpelan y ponen en cuestión su matriz epistemológica, pedagógica e institucional.

Al contrario de lo señalado por Fernández Enguita (2016), Perrenoud (2019) y Tiramonti (2022), los casos estudiados han dejado de considerar a la experiencia escolar que ofrece la matriz tradicional como algo sobreentendido sumido tácitamente en un sustrato pocas veces puesto en cuestión. Fue un punto de partida, no un destino fatal inamovible. Han podido intervenir desnaturalizando su automaticidad ahistórica y atemporal, recalibrándola y demostrando así su no inmutabilidad. El desafío, reiteramos, no fue menor, alteraron una trayectoria inercial en la que su impulso originario lo encontramos en los siglos XVI y XVII, que fue ampliado y potenciado en el siglo XIX y cuya onda expansiva todavía hoy alcanza las aulas.

8.2 Cambiando la escuela desde la escuela

En la sección anterior presentamos una discusión alrededor de las diferentes iniciativas emprendidas por la Escuela del Parque y Pagos del Sur y su contraste con la matriz tradicional. Nos ocuparemos ahora de abordar y caracterizar el proceso de cambio emprendido por ambos centros. Para ello, en este apartado buscaremos responder, entre otros, a las siguientes preguntas: ¿por qué hablamos de mejora de la escuela?, ¿qué tipo de modificaciones se introdujeron?, ¿qué llevó a estos centros a introducirlas?, ¿qué dimensiones de la mejora se vieron involucradas? El tratamiento de estas interrogantes nos permite continuar trabajando sobre uno de los objetivos específicos de esta tesis: caracterizar los cambios en la matriz escolar tradicional emprendidos en los casos estudiados.

Para introducirnos en qué sucedió en estos centros, primero nos ocuparemos en señalar que lo que hicieron lo enmarcamos en el concepto de mejora de la escuela. Stoll y Fink (1999) señalan que la mejora promueve condiciones internas que promueven e intensifican el cambio. Esto mismo plantea Murillo (2002): la mejora implica un esfuerzo de la propia escuela, planificado y sistemático, por incrementar su desempeño modificando los procesos de enseñanza y aprendizaje, la organización interna y la cultura del profesorado. En la experiencia de los casos estudiados encontramos, efectivamente, que sus condiciones internas fueron deliberadamente alteradas y que se emprendieron esfuerzos por remozar su propuesta educativa. No se trató de una reforma ya que la iniciativa y su contenido no provino de las administraciones o de modificaciones en el sistema educativo (aunque pudo haber influido en la decisión inicial y en facilitar condiciones), tampoco de una innovación focalizada y circunscripta al contexto de las aulas y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como argumentaremos con detalle más adelante, los centros estudiados se embarcaron en un viaje que los llevó a posicionarse como el epicentro del cambio, a revisar integralmente sus propias prácticas y a diseñar, ensayar, experimentar y reflexionar sobre nuevos caminos. En palabras de Bolívar y Murillo (2017), transformaron a la escuela en la unidad básica de la mejora. Frente a las reformas macro que no llegan a transformar completamente la realidad o los cambios micro limitados al aula, el centro, para estos autores, es la palanca de los esfuerzos de cambio.

En esta propuesta, consideraron diversas dimensiones, no sólo la enseñanza y el aprendizaje. Revisaron las finalidades del proyecto educativo, la organización interna y modalidades de trabajo del profesorado, impulsaron procesos de desarrollo, participación y reflexión de acerca de la práctica a partir de la recolección sistemática de información. Además, buscaron que la mejora no sea circunstancial o episódica, sino un proceso sostenible. Todo ello con el objetivo de asegurar mejores desempeños y oportunidades para su alumnado. En pocas palabras, buscaron cambiar la escuela desde la misma escuela.

Una lectura atenta del apartado anterior nos lleva a decir que no se trataron de cambios menores. En ambos casos, encontramos modificaciones sustantivas que significaron una ruptura con posturas epistemológicas, una reconfiguración de las estructuras existentes y la revisión de reglas operativas (explícitamente enunciadas o no) que marcaban el ritmo

del funcionamiento escolar. Si empleamos la terminología de Cuban (1993), estamos frente a cambios fundamentales. Para López Yáñez (2005) se trataría de un cambio cualitativo que provocó una discontinuidad, un cambio del sistema y no en un sistema (lo que llama cambio tipo dos). Pinto (2022) nos diría que fueron cambios disruptivos.

Por otra parte, estas alteraciones no fueron fruto de una evolución natural de las prácticas actuales, fueron una intervención deliberada por parte de directivos y profesorado con la intención de producir una discontinuidad, procurar institucionalizar una nueva forma de hacer que abra el paso a una mejora permanente. Senge (2012a) diría que nos encontramos frente a la búsqueda de aprendizajes generativos que abren a nuevas posibilidades y expanden la capacidad creativa del sistema.

Esto resignifica el tamaño del desafío asumido por ambos centros si consideramos que las escuelas son consideradas instituciones robustas (Eisner, 1992), en las que excepcionalmente se ponen en cuestión sus coordenadas básicas (Fernández Enguita, 2016) y que han demostrado una notable persistencia y estabilidad en la organización de su trabajo (Perrenoud, 2019).

Ahora bien, una cuestión que vale la pena plantear son las razones que llevaron a estos centros a plantearse la mejora: ¿fueron fruto del capricho de sus integrantes o detrás de su decisión encontramos una motivación fundada en reflexiones acerca de la escuela, sus logros y desafíos? Esta pregunta invita a reflexionar acerca de las motivaciones que dieron lugar a la mejora.

Antes mencionamos la existencia de un cierto consenso presente en ambos centros acerca de que los formatos tradicionales no ofrecían respuesta, tampoco querían esperar pasivamente a que estas llegaran desde fuera. El entorno había cambiado y la escuela no podía permanecer en el mismo sitio, persistiendo con las mismas prácticas. Insistir con lo mismo, no los conduciría a mejores resultados. Atravesaba ambas escuelas una sensación de incomodidad, hasta de fracaso, con sus desalentadores resultados. Al mismo tiempo, tenían la impresión de que no estaban haciendo un aporte significativo para el futuro de su alumnado considerando las demandas contextuales. Empero, no se quedaron en la queja y el lamento. Esto operó como detonante para las iniciativas emprendidas.

Hallamos en las decisiones adoptadas por Pagos del Sur y la Escuela del Parque un sentido de urgencia por dar respuestas, basado en una responsabilidad profesional y sensibilidad hacia el alumnado que presionaba a que profesorado y directivos revisaran sus concepciones acerca de la docencia y sus prácticas y evaluaran nuevos requerimientos conceptuales y operativos para sus centros. Resistir y persistir en las mismas prácticas significaba desacoplar irresponsablemente la escuela de su alumnado y sus necesidades.

Lo expresado en los párrafos precedentes resulta concordante con la postura de Antúnez (2018, 2019) respecto de las razones (el porqué) y la oportunidad (el cuándo) de la mejora. En este sentido, observamos en ambos casos que el impulso provino desde dentro de los centros. Fueron sus fundadores, equipos directivos y docentes quienes se involucraron en la mejora. No se trató de una imposición de la administración escolar (si bien contribuyó de manera indirecta, como veremos más adelante). La decisión fue de los propios centros. Esto resulta compatible con la visión interna del cambio que proponen Slegers y Leithwood (2010) y con la postura de Bellei et al. (2014) quienes destacan el importante componente endógeno que caracteriza a los procesos de mejoramiento. También resulta concordante con Fullan (2002) quien descrea del potencial de las propuestas externas impuestas para provocar cambios sustantivos y aboga por una perspectiva donde este sea parte del *modus operandi* de cada organización (*cf.* con los apartados 3.2, 3.2.3, 6.3.1, 6.3.2 y 7.2).

Como mencionamos, las autoridades de mayor responsabilidad resultaron críticas y ocuparon un lugar destacado. Se involucraron directamente en la promoción del cambio, en generar las condiciones internas conducentes y en monitorear su desarrollo. Sin embargo, comprendieron al mismo tiempo la necesidad de construir consensos con el profesorado. Para ello, a la propuesta inicial le siguieron inmediatamente reiterados encuentros para instilar la necesidad de la mejora, sus lineamientos y alcanzar acuerdos. Estas eran instancias de diálogo, producción conjunta, decisiones, reflexión, aportes, compartir experiencias y materiales o bien para monitorear avances (*cf.* con los apartados 6.3.3, 6.3.4, 7.4.1 y 7.4.2).

Esta participación daba al profesorado la impresión ciertamente válida de que las mejoras eran fruto de su aporte, experiencia y capital profesional, no algo impuesto desde fuera y ajeno a su quehacer. Su palabra era escuchada y resultaba influyente y, de esta forma,

sintieron que su tarea docente y experticia era jerarquizada y puesta en valor. Entendemos que esta dinámica contribuyó a dotar de significado, promover un sentido de pertenencia, compromiso y apropiación del proceso emprendido. Asimismo, se extendió una sensación de orgullo y satisfacción entre el profesorado por considerarse artífices de un cambio significativo en la matriz tradicional de la escuela (*cfr.* con los apartados 6.7.3 y 7.7.2).

Lo expresado está en concordancia con lo propuesto por Fullan (2019, 2020) y Hargreaves y Fullan (2014) cuando señalan que la participación del profesorado es una estrategia válida para la construcción del sentido y compromiso hacia el cambio. Por su parte, Capra (2002) va a enfatizar la importancia de que el cambio resulte significativo para quienes están involucrados, no se trata de una cuestión de fuerza. Esto va de la mano con lo expresado por Gather Thurler (2004) cuando destaca que es el propio centro el lugar y nivel propicio para el cambio puesto que es el ámbito donde se construyen las prácticas profesionales y sus posibles alteraciones. Nuevamente aparece la idea que postulan Bolívar y Murillo (2017): la escuela es la unidad básica de la mejora.

Por otra parte, esta perspectiva interna no invalidó que ambos centros emplearan estratégicamente programas de las administraciones educativas. Sin embargo, este empleo fue a partir de una adecuación a sus necesidades y una lectura inteligente de las posibilidades que ofrecían en cuanto a recursos tiempos, espacios y materiales. La postura asumida no implicó una aplicación acrítica de aquello determinado por las administraciones, tampoco cerrazón ante dichas propuestas, sino selectividad aplicada de acuerdo con sus propósitos y sentido de oportunidad (*cfr.* con los apartados 6.2, 6.5, 7.5.3 y 7.6.1). También encontramos (especialmente en Pagos del Sur) la revisión de experiencias de otros centros escolares y sistemas educativos como nutriente para pensar acerca de las mejoras.

Esta apertura estimuló y aportó recursos, pero en ninguno de los dos casos determinó el cambio, ni su dirección. Esto resulta concordante con lo propuesto por Capra (2002) y Capra y Luisi (2014) quienes destacan que la permeabilidad de los límites y diálogos fructíferos con el entorno son un indicador de la vitalidad y la capacidad para aprender de una organización. También destacan el carácter estratégico y selectivo de este vínculo. Eligen a qué prestar atención, no lo hacen indiscriminadamente. Para Bellei et al. (2014) esta selectividad está más presente en aquellas escuelas que presentan niveles de desempeño y mejoramiento más consolidado.

Observamos que el proceso de mejora involucró el desarrollo de capacidades en los tres dominios señalados por Mitchell y Sackney (2011): personales, interpersonales y organizacionales. Esto no ocurrió espontáneamente ni en el vacío, requirió de la debida orquestación de condiciones internas conducentes y estructuras de acogida como señala Gather Thurler (2004) (*cf.* con los apartados 3.2.2 y 3.5.2).

Encontramos en el profesorado una renovada mirada de su propia docencia, una reconsideración del lugar del alumnado y su aprendizaje, así como del currículo y la evaluación. Un desafío que requirió del “olvido” de prácticas fuertemente arraigadas (capacidades personales). No obstante, el profesorado no afrontó este reto en soledad. De diversas maneras se impulsó la colaboración: en distintos momentos y espacios, con la participación de todo el profesorado o bien en grupos reducidos, en encuentros planificados u otros espontáneos de acuerdo con necesidades emergentes. Dialogar sobre la mejora se transformó en un ejercicio recurrente y bien aceitado que se incorporó a la cotidianeidad del trabajo en Pagos del Sur y la Escuela del Parque que realimentaba al profesorado y enriquecía su práctica (capacidades interpersonales).

Estos encuentros terminaron siendo muy valorados y considerados determinantes en la mejora. Por ello, Hargreaves y O’Connor (2020) hacen un llamamiento a que la colaboración sea concebida, no como una alternativa para el trabajo del profesorado, sino como la propia definición de la práctica docente. Esto pone en evidencia el valor que tiene fortalecer el capital social en la mejora escolar. Capital social y capital humano se mueven acompasadamente de acuerdo con Fullan (2020) y Hargreaves y Fullan (2014).

Estas capacidades personales e interpersonales, no se desarrollaron espontáneamente, fueron acompañadas del diseño de un andamiaje estructural que les dio soporte (capacidades organizacionales). Mencionamos antes la disposición de espacios y tiempos en ambos centros destinados a promover el encuentro regular del profesorado. Por mencionar sólo algunos ejemplos: las reuniones del claustro docente, la organización departamental del profesorado e incluso el software de gestión académica, proporcionaron el soporte organizativo para la mejora (*cf.* con los apartados 6.5, 7.3.2 y 7.6). Las dimensiones organizativa y administrativa se alinearon con las nuevas propuestas pedagógicas y sus demandas. Mucho de esto no hubiera sido posible si detrás no se encontrara un liderazgo

que empleó con inteligencia las posibilidades administrativas disponibles (de esto nos ocuparemos en el siguiente apartado).

Resulta oportuno ahora preguntarnos acerca de las diferentes dimensiones involucradas en la mejora. Al respecto, Eisner (1988, 1992, 1998) nos propone considerar cinco dimensiones: intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa. Un repaso por las modificaciones promovidas por la Escuela del Parque y Pagos del Sur (*cfr.* con el apartado 8.1) nos señala que estas cinco dimensiones estuvieron involucradas en el mejoramiento emprendido. Observamos una forma diferente de concebir los aprendizajes y un foco puesto en el alumnado y su desarrollo (dimensión intencional), la reorganización del trabajo del profesorado (dimensión estructural), la selección de contenidos, un tratamiento integrado del currículo y la apertura a nuevos saberes (dimensión curricular), una práctica docente que invirtió el rol del profesorado (dimensión pedagógica) y la implementación de diversas formas de evaluación de los aprendizajes (dimensión evaluativa).

Estas dimensiones fueron abordadas en concierto, dejando a las claras que no pueden considerarse independientemente dada las mutuas relaciones que las vinculan. El cambio en una dimensión requiere o bien abre las posibilidades para el cambio en otra. A modo de ejemplo: en Pagos del Sur, el proceso de selección y priorización de contenidos (dimensión curricular) permitió disponer de más tiempo al profesorado para la colaboración con sus pares (dimensión estructural), lo que favorecía la generación de iniciativas que terminaban realimentando la propuesta curricular. En la Escuela del Parque, por su parte, el abordaje de los contenidos en fichas integradas (dimensión curricular), ayudó a que el alumnado tuviera un rol más autónomo en sus aprendizajes (dimensión intencional) y que el profesorado asumiera el rol de guía y orientador (dimensión pedagógica) que contribuyó a introducir una evaluación diferente de los aprendizajes (dimensión evaluativa).

Observamos, por tanto, que la mejora se desplegó transversalmente a lo largo de diferentes dimensiones. Encontramos en la propuesta de estos centros una concepción comprehensiva. En este sentido, Eisner (1992) postula que las diferentes dimensiones (intencional, estructural, curricular, pedagógica y evaluativa) conforman una ecología de la escolarización destacando su natural entrelazamiento. Stoll y Fink (1999) van a señalar que el cambio pocas veces implica alteraciones aisladas, simultáneamente se combinan varias ideas y actividades que se funden entre sí. Por ello, Bellei et al. (2014) caracterizan a los

procesos de mejoramiento como multidimensionales y complejos. En las diferentes iniciativas de la Escuela del Parque y Pagos del Sur observamos, implícita o bien explícitamente, una comprensión de que emprender un cambio puntual, sin valorar su red de relaciones, no llegarían a promover alternaciones sostenibles. Lograron percibir las interrelaciones presentes entre las diferentes dimensiones de la mejora. En términos de Senge (2012a), pensaron la mejora de manera sistémica.

Finalmente, una última parada por el recorrido de la mejora nos lleva a preguntar: ¿qué nivel consolidación alcanzaron?, ¿se trató de cambios pasajeros o contienen elementos que hacen presuponer su institucionalización? Para ello, recurrimos a las trayectorias de mejoramiento escolar que proponen Bellei et al. (2014, 2016) (*cf.* con el apartado 3.4). En este sentido y por lo expuesto hasta aquí, hallamos rasgos que resultan compatibles con lo que los autores llaman mejoramiento escolar institucionalizado. Sin embargo, encontramos también elementos que nos llevan a suponer que algunas características restan todavía consolidarse y están en vías de institucionalización.

En cuanto a los primeros, que la mejora haya surgido desde los mismos centros, que sus iniciativas hayan alcanzado comprensivamente las diferentes dimensiones de la escolarización, que periódicamente evalúen y reflexionen entre pares y que la colaboración se haya instaurado como la manera de concebir el trabajo entre el profesorado, son todos rasgos constitutivos de un proceso que se ha institucionalizado de acuerdo con Bellei et al. (2014, 2016). En este mismo sentido, encontramos en ambos casos que los directivos gozan del reconocimiento de sus docentes por su liderazgo, capacidad técnica y de trabajo. En cuanto al profesorado, los atraviesa una sensación de orgullo, protagonismo y responsabilidad, tanto por los desafíos que han encarado como por los logros que vienen alcanzando. Manifiestan que las mejoras introducidas han revitalizado su práctica y renovado su vocación por la docencia.

No obstante, encontramos rasgos que nos alertan acerca de que la consolidación todavía no es plena. El paso del calendario es un factor para considerar. En ambos centros, especialmente en la Escuela del Parque, el tiempo transcurrido por la mejora todavía se encuentra en el rango medio (de acuerdo con Bellei et al., 2014, 2016). Por otro lado, consideramos que en Pagos del Sur la falta de recambio directivo es un elemento que le resta consolidación a la mejora. La permanencia del director que inició este proceso, más allá

de que hay evidencias de liderazgos distribuidos emergentes, es una luz de advertencia que se enciende en el tablero de la sostenibilidad del cambio en este centro. Más adelante retomaremos este punto a partir de Hargreaves y Fink (2008) y su propuesta del liderazgo sostenible. Por último, en ambos casos observamos elementos que señalan la presencia del liderazgo distribuido entre el profesorado, pero todavía entendemos que está en vías de consolidación y predomina un liderazgo centrado en los directivos como referentes de la mejora. Por lo tanto, restaría el paso natural del tiempo (Escuela del Parque), la continuidad de las líneas de trabajo implementadas luego de un recambio en la dirección (Pagos del Sur) y un liderazgo que se logre extender a lo largo de la escuela (ambos casos) para aseverar que la mejora ha quedado efectivamente consolidada.

8.3 Liderazgo de la mejora en la Escuela del Parque y Pagos del Sur

Nos interesa ahora zambullirnos en los procesos de liderazgo que se desplegaron para promover, introducir y sostener las mejoras que alteraron la matriz escolar tradicional en los casos estudiados. ¿Cómo se manifestó el liderazgo y qué injerencia tuvo en la mejora? Buscamos echar luz y comprender lo que efectivamente se hizo y quienes participaron desde el punto de vista del liderazgo escolar. Para ello, nos serviremos como marco de referencia de los aportes que Leithwood y sus colaboradores realizaron en diferentes trabajos (Leithwood, 2012; Leithwood y Mascall, 2008; Leithwood y Sun, 2012; Leithwood, 2006, 2008, 2020). También recurriremos a las propuestas de Bush (2016, 2020), Day et al. (2010), Drysdale y Gurr (2017), Fullan (2019, 2020); Robinson (2016, 2018), Robinson et al. (2015) y Vaillant (2017) (*cfr.* con el apartado 4.2).

En este sentido, si los dos apartados precedentes de este capítulo se relacionan con el primer objetivo específico de esta investigación, este apartado nos conduce directamente al segundo y tercero. Contrastar nuestro marco teórico con los hallazgos de nuestro estudio nos permitirá describir las prácticas de liderazgo desplegadas en los casos estudiados y, además, identificar vínculos entre dichas prácticas y las mejoras implementadas.

Una primera consideración que podemos hacer y que es concordante con la opinión sostenida por diversos autores es que el liderazgo resultó determinante al momento de

plantear, iniciar, sostener y evaluar la mejora. En esto coinciden Bush (2016), Fullan (2020), Harris (2020) y Leithwood et al. (2006, 2008, 2020): una escuela no puede mejorar sin liderazgo. Day et al. (2010) van a puntualizar que los equipos directivos constituyen la mayor fuente de liderazgo.

En ambas escuelas encontramos un importante esfuerzo derivado del liderazgo de sus máximas autoridades y equipos directivos. No obstante, esto cabe matizarlo si nos adentramos en diferentes momentos de la mejora. En su planteo e impulso inicial, claramente su actuación resultó decisiva. Difícilmente esta hubiera tenido lugar sin su intervención (aunque reconocemos que esto es una mera especulación contrafactual). De todas maneras, el cambio propuesto no hubiera podido tomar cuerpo y alcanzar finalmente las aulas sin la participación e involucramiento del profesorado. La sola propuesta de directivos hubiera resultado insuficiente sin el debido acompañamiento del profesorado. Por ello, luego del planteo inicial, encontramos que su preocupación fue generar contextos y estructuras conducentes, apoyando y formando al profesorado, así como monitoreando el proceso para realimentarlo. Encontramos que las prácticas centrales del liderazgo propuestas por Leithwood et al. (2006, 2008, 2020) se hicieron presente en la mejora llevada adelante en los casos estudiados. Veamos esto con más detalle.

En primer lugar, una cuestión presente en ambos casos se relaciona con el *planteo de un nuevo rumbo* y las motivaciones que impulsaron a la Escuela del Parque y Pagos del Sur a incursionar en la mejora. En este marco, debemos señalar que la nueva propuesta estuvo cimentada en un diagnóstico o estudio hecho por directivos respecto de la situación de sus centros, su funcionamiento interno, aspectos normativos, demandas externas y en una apreciación fundada respecto de que los resultados que estaban alcanzando en el alumnado no eran satisfactorios. Este diagnóstico se completó, como mencionamos antes, con la revisión de la experiencia de otros centros que habían pasado por cambios similares y que se convirtieron en nutriente e inspiración.

Como menciona Fullan (2019, 2020) estar alfabetizados contextualmente, conocer el centro, su entorno y las tendencias que moldean a la educación son aspectos constitutivos del trabajo de quienes ejercen el liderazgo. Estos líderes están sumergidos en el medio en el que se desempeñan y aprenden de este. Para Harris (2020), un liderazgo eficaz está estrechamente relacionado con su sensibilidad al contexto y a la cultura del centro. Al respecto,

Antúnez (2012) y Bush (2016) nos señalan la importancia de contar con un diagnóstico efectivo.

Ahora bien, la información recogida no quedó circunscripta a una acumulación de datos, sino que fue compartida por sus directivos (en reuniones de claustro, discursos y documentos) y empleada como palanca o cuña para influir en el profesorado e invitarlo a revisar su práctica. Se buscó por este medio crear una cierta incomodidad y favorecer un determinado clima en el profesorado. De esta forma, se fue abonando el terreno conducente a la mejora y de ahí el valor del diagnóstico y su comunicación para el liderazgo del cambio (*cfr.* con los apartados 6.3.2 y 7.2). Encontramos aquí esfuerzos que resultan compatibles con lo que Robinson (2016, 2018) denomina enfoque del involucramiento para el cambio. Aquí resulta valioso aportar claridad con relación al problema que se afronta y dejar expuestos los resultados a los que conducen las prácticas actuales. Para esta autora, esto contribuye en alcanzar los consensos conducentes para iniciar la mejora (*cfr.* con el apartado 4.3.1).

El planteo de un nuevo rumbo estuvo acompañado del enunciado de un conjunto de proposiciones amplias y generales que buscaban remover las formas tradicionales de la escuela y que proporcionaron el marco (no la receta) dentro del cual construir la mejora. En el caso de la Escuela del Parque, por ejemplo, esto quedó sellado en una gráfica formulación compuesta de tres premisas: una escuela sin pizarrones, sin paredes y sin bancos individuales (*cfr.* con los apartados 6.3.3 y 7.3.1). Estas proposiciones señalaban un norte hacia donde caminar, una visión de qué escuela querían, qué lugar ocupaba el alumnado y cómo tratar el currículo. Un punto de referencia, inspiración y cohesión para el trabajo cotidiano de directivos y docentes. Encontramos aquí elementos constitutivos del liderazgo como la visión y los valores señalados por Bush (2016, 2020), así como la importancia de que estos actúen como brújula o propósito moral como destacan Drysdale y Gurr (2017) y Fullan (2020), respectivamente. Vaillant (2017) va a denominar a esto como la dimensión ideológica del liderazgo. Al respecto, Senge (2012a) va a destacar la importancia de que las personas estén ligadas por medio de una aspiración común o visión compartida (*cfr.* con el apartado 4.2.1).

El inicio de este proceso fue presentado decidida y firmemente por los máximos responsables (la fundadora en la Escuela del Parque y el director en Pagos del Sur). Expresaron

así su decisión de “meter los pies en el barro”, dando un claro mensaje al profesorado de su compromiso e involucramiento. Encontramos un planteo franco, sin demasiados preámbulos ni rodeos respecto de las limitaciones de la gramática escolar y la necesidad de producir un cambio sustantivo. Entendemos que, por su arraigamiento y naturalidad, plantarle cara a la escuela tradicional requiere, a todas luces, de cierta dosis de arrojo. Cabe mencionar que este momento es recordado muy vívidamente por el profesorado y marcó un hito en la historia de ambos centros. Un recurso empleado por líderes de ambos casos fueron las preguntas desafiantes, metáforas o imágenes utilizadas con la finalidad de provocar la reflexión en el profesorado, plantear la urgencia del cambio, desnaturalizar y visibilizar prácticas, cuestionar y descongelar asunciones y carcomer desde dentro los cimientos del edificio escolar tradicional (*cfr.* con los apartados 6.3.3, 6.4.2, 7.3.1 y 7.4).

Esto resulta compatible con Leithwood (2012) cuando señala que una responsabilidad del liderazgo es comunicar la visión y las metas. Además, observamos que estos planteos implicaban alterar el statu quo. Para Gather Thurler (2004) este es un terreno propicio para la intervención del liderazgo. Por su parte, Fullan (2020) propone que liderar implica ayudar a otros a enfrentar problemas que aún no han sido abordados. Esto resulta concordante con Gore (2020) y con Heifetz y Linsky (2002) quienes expresan que el liderazgo se trata de formular preguntas, proponer nuevos caminos para los cuales no se cuentan con todas las respuestas definidas (*cfr.* con los apartados 4.1.2 y 4.2.1). Entendemos que mucho de esto aconteció en la Escuela del Parque y Pagos del Sur a partir del desafío lanzado por sus directivos.

Más allá de que esto produjo una zozobra inicial entre el profesorado, una vez retirada las aguas, encontramos en el equipo docente una recepción en general favorable basada en el reconocimiento de que la escuela, así como estaba configurada, no daba respuestas. ¿Estaba este reconocimiento presente antes o se produjo a partir de la intervención de los directivos? No podemos aseverar ni una cosa ni la otra. Tal vez ambas. Encontramos, sí, indicios que dejan entrever la influencia de directivos a partir de sus interacciones con el profesorado, capitalizando una necesidad quizá latente, haciéndola emerger y poniéndola sobre el tapete (*cfr.* con los apartados 6.3.1 y 7.2). Vemos aquí un alineamiento entre la propuesta de mejora, las motivaciones del profesorado y su apertura para producir modificaciones en la escuela. Sobre este particular, Robinson (2016, 2018) señala que la

motivación se ve afectada cuando los cambios propuestos interactúan con los valores y aspiraciones del equipo docente. Cuanto menor distancia exista, menor será la resistencia o las tensiones emergentes. Dicho de otra manera, cuanta mayor compatibilidad exista entre las creencias del profesorado y la propuesta de cambio más aceptado estará el camino.

Por tanto, encontramos que la iniciativa y visión de los directivos fue fuente de inspiración que se amalgamó con las aspiraciones del profesorado. Como dijimos, esto es algo que influye en la recepción y motivación hacia el cambio. Al respecto, Capra (2002) va a señalar que el cambio no se trata de una cuestión de imposición o fuerza, sino de que las personas involucradas le encuentren sentido y les sea significado. Kofman (2018) va un paso más y agrega que determinadas finalidades resultan motivadoras, son fuente de orgullo y compromiso si quienes participan de su consecución consideran que estas son importantes y realizan una contribución trascendente.

En el planteo de la nueva etapa, observamos a directivos de ambos centros tender líneas de puentes con dos actores clave: el profesorado y las familias. En cuanto al profesorado, este fue convocado a aportar sus puntos de vistas y contribuir al diseño detallado de la mejora (más adelante regresaremos sobre este particular). Vemos también a directivos apoyarse en un grupo reducido de docentes con mayor cercanía, compromiso y predisposición inicial para acompañar el cambio (los *aliados estratégicos de la transformación*, en Pagos del Sur o la *mesa chica* en la Escuela del Parque). Estos actuaron como embajadores internos, catalizadores o punta de lanza. Con el paso del tiempo y por medio de mostrar resultados alcanzados este grupo de influencia inicial fue ampliándose (*cfr.* con los apartados 6.3.4 y 7.4.3). Encontramos en esto un claro reconocimiento por parte de los directivos de que la tarea del liderazgo de la mejora resulta demasiado compleja para ser desarrollada en solitario, como señalan Spillane (2006) y Elmore (2010).

Por otra parte, ambos centros establecieron renovados vínculos con las familias. Fueron conscientes de que no podían ser dejadas de lado, la educación de sus hijos e hijas estaba en juego. La comprensión de las mejoras, su respaldo y cooperación resultaba esencial. Para ello, observamos una preocupación por explicarles la naturaleza de los cambios y dar cuenta de su evolución, invitarlas a visitar la escuela y observar in situ el trabajo de estudiantes y docentes o bien realizar simulaciones que permitan a madres y padres

vivenciar las formas de aprendizaje empleadas con el alumnado. Además, se facilitaron otros canales de comunicación para un seguimiento casi en tiempo real de las actividades (como el software de gestión escolar o la página web).

Antes hicimos mención de que los lineamientos propuestos por directivos brindaron el marco, no una receta acabada de la mejora que buscaban. Por ello, una vez impulsada, se abren dos caminos trazados en paralelo: *el desarrollo del profesorado y el diseño de condiciones internas conducentes a la mejora*. Encontramos aquí presente elementos constitutivos de dos de las dimensiones centrales del liderazgo propuestas por Leithwood (2012) y Leithwood et al. (2006, 2008, 2020). Nos referimos a aquel conjunto de prácticas relacionadas con construir relaciones, desarrollar a las personas y disponer de las condiciones organizativas para apoyar las actividades de la escuela. Además, hallamos relación con las dimensiones cognitiva, afectiva y organizacional del liderazgo que propone Vaillant (2017) y con prácticas que fortalecen las capacidades personales, interpersonales y organizacionales (Mitchell y Sackney, 2011) (*cfr.* con los apartados 3.5.2, 4.2.2 y 4.2.3).

En cuanto al *apoyo y desarrollo de las personas*, la iniciativa de la mejora supuso serios desafíos al profesorado, una sensación de incertidumbre, ansiedad, vértigo y hasta de parálisis se esparció por ambos centros. Se proponían cambios fundamentales y existía cierto desconcierto. Lejos de ignorar esta situación, los directivos comenzaron a desplegar un conjunto de prácticas con la finalidad de fortalecer al equipo docente. Estimular al profesorado a renovar su práctica, aportar formación interna y brindar apoyo personal, fueron procesos en los que se embarcaron (*cfr.* con los apartados 6.4 y 7.5).

Antes mencionamos el empleo que directivos hicieron de imágenes y preguntas que buscaban dejar expuesta las falencias de la matriz tradicional y provocar al profesorado a revisar concepciones. Esto no fue sólo un *modus operandi* al inicio de las mejoras, se extendió también a lo largo de su implementación. A esto debemos agregar la puesta en marcha de un intenso programa de formación interna promocionado desde la dirección que se concretó de diferentes maneras en cada uno de los casos. Sin embargo, un denominador común los atravesó: acompañar los desafíos mediante una formación alineada con los nuevos requerimientos. De esta manera, vemos a directivos comprometidos con el fortalecimiento del capital humano en sus centros (Hargreaves y Fullan, 2014) llevando adelante una de las facetas del liderazgo que Robinson (2007) y Robinson et al. (2015)

destacan como una de las más potentes: quienes lideran se involucran promocionando y participando del desarrollo y aprendizaje de su profesorado.

Esta formación, en gran medida, fue llevada adelante por el propio profesorado (también por directivos). Docentes con experticia en determinada área, que habían implementado cierta estrategia didáctica o que se habían formado en programas externos eran invitados a compartir esta experiencia con sus pares (también fueron convocados profesionales externos de los más variados campos disciplinares). Estos espacios de formación no sólo buscaban compartir determinado conocimiento, sino que también se transformaron en un ámbito propicio para simular propuestas que luego implementaban con el alumnado. A respecto, Fullan (2020) subraya el valor que tiene una formación docente diseñada a medida de las necesidades del centro, en su propio contexto y entre pares. También destaca el valor de la experimentación con las nuevas propuestas en circunstancias no amenazantes.

Un efecto colateral observado a partir de promover la formación entre pares fue que contribuyó a fortalecer la motivación de quienes estaban involucrados. Vemos aquí un intento deliberado de la dirección por extender el liderazgo hacia docentes, favoreciendo así formas distribuidas de influencia no centradas en el cargo directivo (*cfr.* con los apartados 4.2.2, 6.4.2 y 7.5.3). De tal manera, encontramos en esta práctica rasgos cercanos con formas emergentes de liderazgo docente tal como señalan Nguyen et al. (2020) y Webber et al. (2023). Cabe destacar que para Harris (2003) el liderazgo docente nos permite comprender cómo el liderazgo distribuido efectivamente funciona y se concreta en la práctica escolar. Esto implica, como esta misma autora señala en otro trabajo (Harris, 2012), una disposición personal y reconfiguración del rol directivo para crear condiciones para que otras personas lideren.

Otra faceta de la consideración demostrada por directivos hacia el profesorado la encontramos en el constante apoyo y atención individual que brindaban. No hablamos de figuras distantes, sino de personas trabajando a la par de otras personas ofreciendo sostén ante el desafío de modificar las prácticas. Conversaciones recurrentes en cualquier espacio del centro (dirección, sala de docentes, patio) fueron un denominador común de su trabajo con el profesorado. Encuentros en los que, no sólo se brindaba orientación pedagógica, sino también contención emocional. Observamos directivos presentes, visibles, cercanos,

accesibles, en un vínculo horizontal con el equipo docente. Esto resulta compatible con lo apuntado por Leithwood (2012) y Leithwood et al. (2006) cuando plantean que una de las prácticas específicas del liderazgo escolar consiste en ofrecer apoyo y atención individualizada al equipo docente actuando como mentores y coaches. Estas características se constituyeron en un sello distintivo del estilo de trabajo en la Escuela del Parque y Pagos del Sur que fue valorado. Por su parte, el profesorado veía a sus directivos dotados de capacidad técnica, con propuestas fundamentadas y fieles representantes de aquello que solicitaban.

El apoyo hacia el profesorado se extendió también en el respeto y tolerancia demostrada por directivos hacia el ritmo con que cada docente iba asimilando los cambios propuestos. Comprendieron que las mejoras necesitan tiempo para ser procesadas y llevadas a la práctica. Su planteo no significa una inmediata aplicación y los frutos requieren tiempo para manifestarse. Por ello, la posibilidad para experimentar y equivocarse concedida al profesorado fue entendida como una muestra de respaldo y confianza ante dificultades, convirtiéndose en otra faceta de la consideración demostrada por directivos hacia su equipo docente que contribuyó a disminuir su ansiedad (*cfr.* con los apartados 4.2.2, 6.4.1 y 7.5.1).

Por otra parte, antes apuntamos que, una vez planteada la mejora, el equipo docente fue invitado a participar e involucrarse en el diseño de la implementación. Nos encontramos con que directivos de ambos centros pusieron en valor el *desarrollo de procesos colaborativos* para dialogar, clarificar, proponer, recoger propuestas, compartir experiencias, rectificarlas, reflexionar sobre las mejoras. Vemos en esto un claro reconocimiento de que el planteo del cambio fue sólo un primer paso a partir del cual se abrió un camino que involucró al profesorado. Tal como Fullan (2019) señala, resulta importante que quienes ejercen el liderazgo sean conscientes de que, frente a problemas complejos (modificar la matriz tradicional de la escuela ciertamente lo es), las personas que tienen ese problema sean partícipes de la solución. Spillane (2006) reconoce que es irreal suponer que los directivos sepan todo acerca de liderar organizaciones complejas como las escuelas, el conocimiento que deben dominar es mucho para una sola persona. En esto acuerda Elmore (2010) cuando menciona que, para poder desarrollar una tarea tan intensiva en

conocimiento y compleja como la enseñanza y el aprendizaje, se requiere una amplia distribución del liderazgo.

En esta misma dirección, Bennet et al. (2003) apunta que un elemento del liderazgo distribuido consiste en reconocer que las habilidades y experiencias se encuentran presentes en muchas personas y no en pocas. Harris (2004) agrega que liderar implica aquí liberar a dicho potencial en la organización. En el caso de la Escuela del Parque y Pagos del Sur, sus directivos promovieron la colaboración del profesorado como un medio para hacer efectivo lo antes dicho. Esta terminó impregnando el proceso de mejora y se transformó en una aliada que se manifestó de manera multifacética. Se transformó en un ámbito propicio no sólo para la construcción de acuerdos, sino también para la planificación y coordinación de las mejoras, la emergencia de nuevas ideas y su desarrollo conjunto, dialogar acerca de lo novedoso y sus resultados, una fuente de formación, apoyo y seguridad entre pares, un espacio para la reafirmación de la mejora, la emergencia de liderazgos distribuidos, tomar decisiones de manera conjunta y conformar un sentido de responsabilidad compartida (*cf.* con los apartados 6.3.4, 6.5 y 7.6). Vemos que las prácticas de liderazgo desplegadas no sólo fueron importantes por lo que directamente produjeron, sino por aquello que habilitaron en el profesorado.

Diversos fueron los *arreglos organizativos* desplegados, desde aquellos planificados y formales, hasta otros más espontáneos. Frecuentes reuniones del claustro docente, trabajo por departamentos, encuentros informales, incluso espacios virtuales se transformaron en ámbitos propicios para la colaboración. Nos encontramos aquí con directivos que emplearon el tiempo del profesorado de manera inteligente y funcional a la mejora. La administración de este recurso fue pensada y manipulada expresamente para *crear tiempos* que permitieran la colaboración. Esto nos recuerda el valor que otorgan Hargreaves y O'Connor (2018, 2020) y Leithwood (2012) a la colaboración y la creación de las condiciones propicias. Leithwood (2012) también nos señala que uno de los atributos de los líderes es capitalizar tareas administrativas, aparentemente triviales (como podría pensarse que es la gestión de los horarios del profesorado), en beneficio de los propósitos de la organización. Por tanto, no creemos exagerar cuando decimos que se buscó explotar cada posibilidad para crear condiciones favorables a la colaboración del profesorado (*cf.* con los apartados 4.1.2, 4.2.3, 6.5 y 7.6.1).

Otra cuestión que encontramos presente en el liderazgo del proceso de cambio fue la manera en que se desarrolló el *monitoreo de las mejoras*. Una primera característica que cabe destacar fue que, en ambos centros, la evaluación estuvo casi fundida con la implementación. A medida que se introducían las mejoras, se monitoreaban en paralelo de forma tal de identificar rápidamente posibles errores. Robinson (2018) señala que un elemento crítico de un cambio está en la velocidad con que se recogen evidencias de sus resultados con el objeto de hallar inconsistencias que requieren atención. Esto nos recuerda la noción de demora a la que se refieren Meadows (2008) y Senge (2012a) y la importancia que tiene reducirla de forma tal de obtener retroalimentación sobre los efectos de los cambios. En los casos estudiados vemos que sus directivos comprendieron que obtener con celeridad, en forma ágil y oportuna, datos respecto del desempeño de las mejoras les permitía ratificar o bien rectificar rápidamente.

Esto requirió de un conjunto de dispositivos para la recolección de datos. Ambos centros y sus directivos emplearon, con distinto grado de desarrollo, diversas técnicas cuantitativas y cualitativas: encuestas al alumnado, entrevistas con docentes y revisión del registro de sus prácticas, revisión de las calificaciones del alumnado y periódicas conversaciones informales con docentes y estudiantes. Por dichos medios obtenían retroalimentación, evidencias acerca de la trayectoria del alumnado y su evolución, el desempeño de las nuevas prácticas y opiniones relativas a la marcha de las mejoras. Esta práctica conecta con lo señalado por Leithwood (2012), Gvirtz et al. (2015) y Vaillant (2017) con relación al monitoreo de los aprendizajes del alumnado y el progreso de la mejora (*cfr.* con el apartado 4.2.4).

Entendemos que la clave de este proceso, en términos del liderazgo, no radicaba tanto en la recolección de datos con fines administrativos, sino en qué hacían luego con ellos. No quedaban en la nada. En ambos casos encontramos una preocupación de directivos por realimentar en un continuo flujo la práctica del profesorado. Las reuniones del claustro docente fueron uno de los ámbitos propicios al igual que las reuniones departamentales. Allí, directivos y profesorado (en algunos casos acompañados de estudiantes) compartían experiencias, resultados y reflexionaban acerca del desempeño de la mejora. Con el paso del tiempo, el monitoreo se transformó en un gimnasio habitual y descentralizada que

terminó fusionándose en la conversación diaria en la escuela (*cfr.* con los apartados 6.3.4, 6.6 y 7.7.1).

Toda esta dinámica terminó constituyéndose en un círculo reforzador que aportó coherencia a la mejora, motivó al profesorado y redujo resistencias. Los encuentros y conversaciones frecuentes contribuyeron a potenciar aquello que funcionaba, rectificar o dejar de lado aquello que no. Las prácticas más adecuadas se conservaron, fortaleciendo la coherencia alrededor de los propósitos. Por otra parte, aportar evidencias que exhibían resultados favorables benefició la motivación y confianza del profesorado y redujo resistencias de quienes inicialmente se mostraron más escépticos. Lo dicho aquí nos conecta con Fullan (2020) quien destaca que el entusiasmo por el cambio proviene cuando comienzan a aparecer logros. Este mismo autor, además, señala el valor de desarrollar redes de interacción para favorecer la coherencia y alcanzar comprensiones compartidas (*cfr.* con los apartados 3.3.1, 6.6 y 7.7.3).

Intentando sintetizar este recorrido, identificamos en ambos centros el despliegue de un conjunto de prácticas de liderazgo que buscaron promover cambios de primer orden ligados a la enseñanza y el aprendizaje. Al mismo tiempo, observamos un reconocimiento de que, para llegar a producir alteraciones de cierta profundidad, estos cambios debían estar acompañados de otros más estructurales o de segundo orden (Leithwood, 1994). Para ello, se dispusieron de forma simultánea y envolvente un conjunto de procesos destinados a influir en las motivaciones, habilidades del profesorado y en las condiciones internas en la cual este desarrolla su trabajo como señalan Leithwood y Mascall (2008) y Leithwood et al. (2006). Como hemos venido puntualizando, en el repaso de este proceso hallamos muchos puntos de contacto con el quehacer del liderazgo escolar en los procesos de mejora.

El despliegue de estas prácticas también contribuyó a disminuir las resistencias que surgen como reacción ante la novedad, más aún cuando esta propone alteraciones significativas. Heifetz y Linsky (2002) y Robinson (2016) concuerdan en advertir que cuando las prácticas actuales entran en conflicto o bien son distantes con las propuestas de cambio surgen puntos de tensión y potenciales resistencias. En los casos estudiados encontramos, a partir de las recomendaciones hechas por Antúnez (2000) y Antúnez y Silva (2020), que quienes ejercían el liderazgo implementaron las siguientes acciones que terminaron

mitigando las resistencias: informaron las razones que justificaban los cambios, presentaron una propuesta fundada en un estudio interno previo y la experiencia de otros centros, promovieron y facilitaron la participación del profesorado, dispusieron de tiempos, espacios y otros materiales en proporción al desafío, fueron también pacientes y respetaron los ritmos de las personas y, finalmente, mostraron con transparencia los resultados que se iban alcanzando.

Por otra parte, en este estudio nos encontramos con que las mencionadas prácticas se enmarcaron en perspectivas del liderazgo vinculadas principalmente con los enfoques instruccional, transformacional y distribuido. Instruccional o pedagógico porque el foco estuvo puesto, como apuntan Hallinger y Murphy (1985), en gestionar el currículo, mejorar la enseñanza y promover un clima escolar favorable al aprendizaje. El enfoque transformacional se nos presenta en el énfasis puesto en movilizar al profesorado detrás de una visión diferente para los centros, en estimular y apoyar la modificación de formas arraigadas de comprender la cultura profesional docente y también en la destacada influencia ejercida por directivos a lo largo de este proceso. Esto ha sido señalado como características del liderazgo transformacional en distintos trabajos como los de Avolio y Bass (2002), Gather Thurler (2004), Kouzes y Posner (2017), Leithwood y Duke (1998) y Leithwood y Jantzi (2000) (*cfr.* con los apartados 4.4.1 y 4.4.2)

No obstante, el liderazgo en Pagos del Sur y la Escuela del Parque no quedó circunscripto al personal directivo. Lograron, como señalan López Yañez y Lavié (2010), despojarse de la épica heroica y romántica que se teje alrededor del liderazgo transformacional. Como hemos venido señalando, lograron comprender que el liderazgo no se encuentra asociado a una posición formal. Observaron que las fuentes de influencia se extienden a lo largo del centro y están disponibles también entre el profesorado, como apuntan Harris (2004) y Spillane (2006). Surgen de este estudio rasgos en el ejercicio del liderazgo que lo conectan con formas distribuidas que atravesaron cargos o posiciones formales, tanto de manera planificada y promovida desde los directivos, como otras más espontáneas y emergentes desde el profesorado. Esto en concordancia con lo expresado por Elmore (2010), Gurr, (2023), Harris (2012), Leithwood et al. (2007), MacBeath (2011), Nguyen et al. (2020) y Webber (2023) (*cfr.* con los apartados 4.4.3 y 4.4.4).

Por último, cabe indagar si el liderazgo del proceso de mejora que tuvo lugar en Pagos del Sur y en la Escuela del Parque resulta sostenible en los términos que nos proponen Hargreaves y Fink (2008). Como vimos anteriormente, estos autores nos presentan un conjunto de siete principios para la sostenibilidad del liderazgo (*cfr.* con el apartado 4.4.6). Repasemos cuáles de ellos encontramos con más presencia en los casos estudiados.

Primero, entendemos que el principio de *profundidad* se halla presente por el énfasis puesto en fortalecer el desarrollo del alumnado (también del profesorado). Todo lo hecho por ambos centros fue emprendido con el foco puesto en ofrecer una experiencia escolar que resultara significativa para sus estudiantes. Vemos que el liderazgo se extendió a otros integrantes del profesorado (principio de *amplitud*), no quedó circunscripto y cercenado en la dirección. Esta extensión permitió acceder y nutrirse de variedad de perspectivas que se entrelazaron y aportaron distintas miradas de la mejora (principio de *diversidad*). La posibilidad que tuvo el profesorado para probar nuevas propuestas y reflexionar sobre sus resultados contribuyó a remozar su práctica. Los atravesó una sensación de aprendizaje, renovación y revitalización. Ver que la mejora funcionaba aportó orgullo, también confianza y seguridad para encarar nuevos desafíos (principio de *inventiva*). Una vez que la mejora fue consolidándose encontramos iniciativas que buscaron traspasar la frontera y compartir la experiencia con otras escuelas. Observamos la aspiración común de que sus proyectos dejen una huella y sean punta de lanza para transformar otros centros y el sistema educativo (principio de *justicia*).

Por lo expuesto, encontramos indicios que señalan que las prácticas desarrolladas en ambos casos promovieron condiciones para que el liderazgo se asiente sobre una base que le permita su sostenibilidad en el tiempo. No obstante, debemos marcar dos salvedades que nos llevan a poner una particular alerta sobre el principio de *duración*. Por un lado, Fernández Enguita (2016) apunta que la escuela tiene memoria de forma que la lleva a regresar a su armado original. Por el otro, ambos centros todavía no han atravesado por diversas transiciones en la dirección. La respuesta a estas inquietudes bien puede quedar saldada en un futuro estudio en el que regresemos a la Escuela del Parque y Pagos del Sur a estudiar de qué manera evolucionó su trayectoria de mejora.

A partir de este repaso por los resultados de nuestro estudio y su contraste con el marco teórico, habiendo recogido las mejoras implementadas por los casos estudiados y

habiendo recuperado las prácticas de liderazgo desplegadas, nos encontramos en condiciones de pasar a la siguiente y última sección de nuestra investigación. Allí procuraremos exponer un conjunto de ideas conclusivas y ofrecer respuestas a nuestras preguntas y objetivos de investigación.

Conclusiones

Lo que es construido artificialmente por mentes y prácticas humanas puede ser también reconstruido por otras mentes y prácticas humanas.

Cecilia Braslavsky

Antes de comenzar con este apartado final, nos interesa detenernos en el epígrafe de esta sección (el mismo de la introducción). Lo incluimos nuevamente porque, además de resultar inspirador para nuestra investigación, nos sirve como ancla para reconectar, reenfocar y recoger todo lo aprendido. Elaborar estas conclusiones nos brinda esa oportunidad de regresar a nuestro punto de partida, pero de otra manera, con otros ojos, con una mirada enriquecida. Nos permite observar panorámicamente el recorrido realizado y decantar aquellos aprendizajes más destacados a la luz de nuestros objetivos y preguntas de investigación, a la vez que nos brinda la oportunidad de reflexionar acerca del recorrido realizado. Nos obstante, la palabra conclusión puede resultar engañosa, nos presenta una idea de fin o de terminación de algo. De ningún modo lo es. Nos abre un conjunto de interrogantes, ventanas por las cuales asomarnos y continuar observando los temas abordados desde otras perspectivas. En las siguientes páginas nos abocaremos a sintetizar las principales conclusiones de nuestro trabajo.

En tiempos que interpelan a la escuela y reclaman cambios, la matriz tradicional representa un ancla invisible que la mantiene funcionando en las mismas coordenadas, aún a riesgo de convertirse en un anacronismo. Las dos escuelas de nivel secundario estudiadas en esta investigación no han mostrado que abandonar esas ataduras es posible y que sus directivos y profesorado, en diferentes momentos y con diferentes roles, resultaron actores clave. Han logrado correr el telón, exhibir los límites de la matriz tradicional y reconfigurar las dimensiones de la escuela. Han logrado despertar y canalizar una fuerza latente que les abrió el camino a la mejora desplegando un conjunto de prácticas para liderar y concretar este proceso. Rescatar su experiencia en estas páginas lo consideramos, en sí mismo, como uno de los principales y más esperanzadores logros de nuestro estudio.

Con relación a la organización de este apartado, en primer término, caracterizamos el proceso de mejora que tuvo lugar en la Escuela del Parque y Pagos del Sur. Seguidamente, recogemos aquellas prácticas de liderazgo que contribuyeron en promover y sostener este proceso. De esta manera, ofrecemos respuestas a nuestros objetivos de investigación. Más adelante, proponemos una reflexión acerca del método investigativo que nos ha permitido llegar a estas conclusiones rescatando lo que, en nuestra opinión, fueron sus principales aportes.

Veamos lo dicho con más detalle.

Reconfigurando la matriz tradicional de la escuela: una mejora multidimensional, sistémica, endógena y significativa

Como antes mencionamos, una primera conclusión es la caracterización de los cambios introducidos en la Escuela del Parque y Pagos del Sur. Nos interesa dimensionar el tamaño del desafío que asumieron, puesto que nos ayudará a poner en perspectiva, resignificar y comprender mejor el reto del liderazgo. Con esto, damos respuesta al primero de los objetivos de nuestra investigación en el que nos interesa identificar los principales rasgos de la mejora en estos centros.

a) La mejora se extendió a lo largo de todas las dimensiones de la gramática escolar.

Una consideración respecto de las dimensiones involucradas en la mejora nos lleva a concluir que se produjeron alteraciones a lo largo de todas ellas. Estamos frente a una mejora de carácter *multidimensional*. Se modificó el abordaje y tratamiento del currículo, el tipo de aprendizaje buscado en el alumnado y su evaluación, los vínculos entre docentes y estudiantes, la forma de trabajo del profesorado, los tiempos y espacios escolares y la relación del centro con la comunidad. En otros términos, nos encontramos frente a cambios en las intenciones educativas, en el currículo, la estructura interna de trabajo, las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

b) La mejora fue concebida de forma comprensiva.

Las dimensiones involucradas no se alteraron de forma independiente, como partes aisladas, sino que fueron tratadas en sus múltiples relaciones. Esto nos conduce hacia la segunda de las características: su carácter *sistémico*. Observamos en ambos centros un tratamiento comprensivo, un reconocimiento de que las dimensiones de la mejora están naturalmente entrelazadas por mutuas dependencias y flujos de influencia recíproca que constituyen un tejido denso difícil de separar. Esto hace que un tratamiento parcial resulte insuficiente.

Con esta mirada, aprovecharon procesos de retroalimentación reforzadora: el trabajo autónomo del alumnado en proyectos (dimensión intencional) permitió un reposicionamiento de la figura docente como guía de los aprendizajes (dimensión pedagógica) confluendo esto en una forma diferente de evaluación de los aprendizajes (dimensión evaluativa). También abordaron aquellas limitaciones compensadoras: la intención de un abordaje del currículo integrado (dimensión curricular) requirió de alteraciones en la organización interna del profesorado (dimensión estructural). Con estos dos ejemplos vemos de qué manera fueron consideradas las diferentes dimensiones de la escolarización y sus naturales entrelazamientos.

c) La mejora tuvo un carácter endógeno

La mejora observada fue fruto de iniciativas proveniente de los dos casos estudiados. Fueron estos los que decidieron involucrarse activamente y apropiarse del cambio. De aquí aflora otra característica: un *proceso endógeno*. No fue impuesto desde fuera. Estos centros no esperaron pasivamente a que se les indicara qué debían hacer. Partieron desde su interior y motivados por una incomodidad producto del desacople o falta de alineamiento entre lo que ofrecían, las demandas del contexto y aquello que entendían que necesitaba su alumnado. Mostraron un sentido de responsabilidad por proporcionar respuestas.

Por otra parte, la mejora fue moldeada por las propias personas, ajustada a su contexto y necesidades, favoreciendo así su implicación. Por esta razón, las propuestas emergentes no les resultaron ajenas, ellas mismas habían participado de su diseño, implementación y evaluación. El liderazgo de sus directivos vino a espabilar, a señalar una dirección y a canalizar una fuerza latente en el profesorado que pugnaba por cambios. En esto hallamos un patrón de trabajo que ambos centros, con sus correspondientes matices, siguieron: la comunicación de un diagnóstico que creara condiciones, un planteo inicial de las mejoras, la búsqueda de consensos, la formación y apoyo al profesorado, arreglos internos que crearon condiciones conducentes, un monitoreo cercano de la evolución de los cambios y un flujo continuo de retroalimentación al profesorado. No concibieron la mejora como evento que ocurren sin más, sino como proceso que requiere perseverancia, compromiso y que, una vez iniciado, adopta una forma espiralada sin un punto fijo de llegada.

Este abordaje de la mejora no negó apertura al contexto (fue endógeno, no endogámico). Por el contrario, encontramos que capitalizaron oportunidades ofrecidas por las administraciones, pero estas no determinaron ni la oportunidad, ni el sentido de los cambios en los que se involucraron. También permitieron que profesionales externos y otras experiencias educativas nutrieran la mejora. Vemos en esta apertura inteligente y selectiva otro rasgo característico en ambos casos.

d) *La mejora produjo alteraciones fundamentales.*

El último rasgo que identificamos nos lleva a caracterizar la mejora como *significativa*. Las iniciativas propuestas fueron un intento deliberado por desarmar la matriz tradicional escolar y su núcleo duro para reposicionarla sobre nuevas coordenadas. Rompieron con dinámicas de funcionamiento que se habían convertido en tan naturales como invisibles.

El profesorado que imparte su enseñanza desde el frente del salón de clases fue reemplazado por un docente guía de los aprendizajes trabajando a la par del alumnado. El currículo disciplinar fragmentado y uniforme fue sustituido por otro que buscó integrar los saberes. El alumnado tenía posibilidades para elegir contenidos de acuerdo con su interés y vocación, tomando así responsabilidad por su aprendizaje en contraposición a estudiantes que pasivamente reciben la lección. Lo dicho, junto a modificaciones en la evaluación, en la disposición de tiempos y espacios terminó configurando una remozada experiencia escolar en ambos centros. Esto fue acompañado de esfuerzos por modificar formas de concebir y hacer en el trabajo del profesorado que se desplazó desde una mirada individual, hacia otra donde la colaboración fuera la referencia.

Encontramos en docentes una renovada mirada de su propia práctica, una reconsideración del lugar del alumnado y su aprendizaje, así como del currículo, la evaluación y su relación con pares. Un desafío que requirió del *olvido* y la reconfiguración de concepciones fuertemente arraigadas en la docencia en el nivel secundario.

Por tanto, no fueron alteraciones que se quedaron en la superficie, sino que se zambulleron en aguas profundas y poco conocidas. Cambios de fundamento o disruptivos que buscaron deliberadamente alterar la forma escolar tradicional que entendían agotada.

Llegados a este punto, estamos en condiciones de dar respuesta al primero de los objetivos de nuestro trabajo. Allí nos propusimos caracterizar los cambios emprendidos en nuestros casos. Al respecto, encontramos que la Escuela del Parque y Pagos del Sur se embarcaron en mejoras multidimensionales, sistémicas, endógenas y significativas que provocaron una verdadera metamorfosis en sus centros.

Esta caracterización no se trata más que un paso necesario para alcanzar el núcleo de nuestro estudio. Decimos necesario porque nos ayuda a dimensionar y poner en

perspectiva el porte del desafío asumido por ambos centros. Sin embargo, se trata sólo del *qué*. Nos interesa ahora avanzar un paso más e indagar y procurar comprender el *cómo* o los *cómos*. Por ello, en la siguiente sección, recogeremos las conclusiones relacionadas con el liderazgo escolar y las prácticas que posibilitaron promover y sostener este proceso.

Prácticas de liderazgo para promover y sostener la mejora

Nos interesa ahora acercarnos al liderazgo y procurar comprender su actuación desde un plano fundamentalmente instrumental que nos conecte con su ejercicio. Buscamos en este apartado ofrecer respuesta a las preguntas fundamentales de nuestra investigación. Allí nos cuestionábamos acerca de las prácticas de liderazgo en los procesos de mejora y cuáles estuvieron involucradas en la Escuela del Parque y Pagos del Sur. Este apartado también nos permite responder a los siguientes dos objetivos de nuestra investigación: describir qué prácticas de liderazgo fueron desplegadas durante el desarrollo de la mejora e identificar vínculos entre las prácticas de liderazgo y los cambios implementados.

Antes de avanzar en este sentido, cabe hacer una mención a si hubo o no liderazgo escolar en el contexto de los casos estudiados. Nuestra respuesta resulta afirmativa y la figura de su personal directivo resultó clave. En ambos centros encontramos que plantearon nuevas finalidades que invitaron a avanzar sobre cuestiones poco conocidas o habituales, movilizaron al profesorado y reorientaron recursos con el objeto de alterar deliberadamente la matriz escolar tradicional y sus diferentes dimensiones. Todo ello con vistas a mejorar la enseñanza y la experiencia de aprendizaje.

Llegados a este punto no podemos dejar de recordar que estas prácticas se desarrollaron en el marco de dos centros de nivel secundario, un nivel que tradicionalmente ha demostrado una persistente y tenaz resistencia para introducir modificaciones a su formato original. A ello hay que agregar que en el contexto de los casos estudiados la organización curricular y del profesorado (diverso y a tiempo parcial) atenta contra el compromiso y sentido pertenencia del personal docente con el proyecto educativo de centro. Señalamos estos rasgos del nivel porque nos permiten tener una idea del desafío del liderazgo en la Escuela del Parque y Pagos del Sur.

Con esto presente, nos detendremos ahora en identificar y decantar qué hicieron quienes ejercían el liderazgo en dichos centros. Las conclusiones que se presentan a continuación están relacionadas con las prácticas de liderazgo y su relación con el planteo y sostenimiento de los cambios en los casos estudiados. Para ello, las organizaremos de acuerdo con diferentes *ámbitos de intervención* que logramos identificar. La idea de ámbito de intervención nos remite a un espacio de trabajo del liderazgo donde tiene lugar el despliegue de determinadas prácticas. A partir de nuestra investigación identificamos cuatro: a) planteo e inicio de las mejoras, b) desarrollo del profesorado, c) organización interna para la participación y la colaboración y d) evaluación de las mejoras. Por otra parte, añadimos a estos cuatro ámbitos una quinta faceta del liderazgo que se relaciona, no tanto con un ámbito en particular, sino con la manera de abordar y tratar a las diferentes prácticas.

a) El liderazgo para la mejora se sustenta en un diagnóstico, realiza un decidido planteamiento inicial, busca apoyos y construye consensos.

La mejora tuvo su fundamento en un diagnóstico, no se trató de una propuesta azarosa, ni caprichosa, sino fundada en evidencias. Las decisiones adoptadas por directivos estaban respaldadas en datos que habían recogido (de forma más o menos formalizada) de la situación de la escuela y su contexto, el estudio de la normativa, el conocimiento de experiencias similares en otros centros, la revisión de bibliografía de referentes educativos y demandas que pesaban sobre la escuela y el alumnado. Interpretar la situación interna y las posibilidades externas, tener una lectura de dónde estaban situados como centro y qué podían hacer, fue un punto de partida que permitió moldear las intervenciones posteriores. Nos encontramos aquí con una primera práctica vinculada con *elaborar un diagnóstico de la situación del centro y su contexto*.

Este diagnóstico fue empleado por directivos como palanca para influir en el profesorado y generar una cierta predisposición hacia los cambios por venir. Desde el punto de vista del liderazgo, compartir el diagnóstico con el profesorado contribuyó a construir un determinado clima y disposición interna. Abonó el terreno para la irrupción de las propuestas. Por lo tanto, la segunda práctica que podemos identificar nos remite a la importancia de *compartir el diagnóstico con el profesorado*.

Existe un determinado momento en el que se da el paso hacia la introducción de las mejoras. En este caso, *comunicar asertiva y personalmente la decisión de cambiar y sus fundamentos*, es algo que observamos en las autoridades de los casos estudiados. Por las características de la propuesta, entendemos que un involucramiento personal resultó determinante. Frente al profesorado y comunidad educativa mostraron su compromiso con la mejora (estos momentos iniciales quedaron grabados a cincel en la memoria del profesorado). En dicho planteo no hubo rodeos ni eufemismos. Los fundamentos que presentaron desafiaban abiertamente a la matriz tradicional, denunciaron su agotamiento y la necesidad de modificarla. Esto conectó con una necesidad latente en el profesorado que percibía que la escuela no estaba respondiendo a las nuevas realidades y vieron en esta iniciativa un medio por donde canalizarla.

No obstante, una cosa es proponer la mejora y otra es prescribirla en todos sus detalles. Observamos que, lo que se comunicó fue la decisión de iniciar los cambios y un conjunto de premisas o lineamientos generales sobre los cuales asentarlos (que podemos llamar premisas de dirección o premisas sobre el rumbo). No precisaron con alto grado de detalle qué hacer (tal vez no era factible de hacerlo dada la naturaleza de la propuesta). Establecieron un marco de trabajo, plantearon el mapa, el recorrido sobre el terreno lo llevarían a cabo junto con el profesorado. Por ello, *buscar apoyos iniciales y construir consensos* se transformó en otra preocupación para los directivos. Allí los encontramos trabajando con un grupo reducido de integrantes del profesorado inicialmente dispuestos a acompañar las propuestas. Fueron un pivote o círculo primario de influencia. Identificar a dichos docentes fue parte de estos momentos iniciales de la mejora.

Esta búsqueda de consensos se trasladó también al conjunto del profesorado. Se dispusieron de espacios para la participación en la definición detallada de las mejoras que buscó capitalizar su experticia e involucrarlo para favorecer un sentido de apropiación (es el profesorado quien llevará las mejoras a las aulas, resulta lógico que sea parte de su diseño). Por otra parte, se consideró que el diálogo recurrente alrededor de los cambios contribuía a su coherencia y cohesión.

Vemos aquí un intento deliberado por ampliar la base de sustentación del liderazgo y también ductilidad en su ejercicio: un estilo más asertivo y personalista en el planteo, otro más abierto a la participación al momento de llevar a la práctica las propuestas.

En estos momentos iniciales también observamos un acercamiento con las familias. Su comprensión de las mejoras fue considerada un aspecto crítico para su respaldo. Vemos aquí a directivos y profesorado activando diferentes estrategias con la finalidad de establecer un fluido vínculo y flujo de información con las familias.

Una primera cuestión que debemos apuntar hasta aquí es la decidida intervención de directivos como figuras influyentes en el liderazgo de las mejoras. No obstante, poner el foco en la dirección es sólo contar una parte de la historia. Un liderazgo es tal en la medida que cuente con colaboradores que acompañen. Por ello, además de buscar consensos, encontramos a directivos ocupándose de proveer los medios para formar al profesorado y en generar las adecuadas condiciones internas.

b) El liderazgo para la mejora se ocupa del desarrollo del profesorado proporcionando oportunidades de formación situada, brindando apoyo personal y respetando sus ritmos de asimilación.

El planteo inicial de las mejoras no resultó inocuo para el profesorado. Una primera reacción de sorpresa e incertidumbre se extendió entre sus filas. Por ello, a reglón seguido se inicia un proceso que puso su foco en la dimensión personal de quienes integraban los equipos docentes y en el desarrollo de las habilidades requeridas por los cambios. El profesorado no fue dejado a su suerte y verdad. Un aspecto del liderazgo, por tanto, fue reconocer que las intenciones de mejora, sin la debida atención y cuidado del equipo docente quedarían sólo en eso. Esto se concretó por medio de diferentes prácticas.

En primer lugar, *proporcionar oportunidades de formación situada*. Las demandas sobre el trabajo docente que las mejoras impusieron (como la integración del currículo en proyectos, promover el trabajo en equipo entre el alumnado o las nuevas formas de evaluación), requirieron de la adquisición de nuevos saberes y el desarrollo de nuevas competencias en el profesorado. Esto fue comprendido por directivos, quienes concibieron e implementaron un programa de formación cuyos rasgos característicos fueron los siguientes: diseñado de acuerdo con las necesidades marcadas por el rumbo de las mejoras,

implementado en el mismo centro y, en gran medida, con los propios involucrados como protagonistas.

Para el desarrollo de este programa, la formación estuvo a cargo de directivos, integrantes del profesorado y profesionales invitados. Esto fue acompañado de la permanente inyección de materiales pedagógicos en sintonía con la mejora. Por otra parte, estos encuentros también se constituyeron en un campo de pruebas donde ensayar en un entorno controlado las nuevas iniciativas y reflexionar sobre sus beneficios. Observamos un reconocimiento de que nuevas exigencias necesitan estar acompañadas de los correspondientes recursos.

Encontramos aquí algunas consecuencias relevantes: el posicionamiento o consolidación de los directivos como líderes pedagógicos, docentes formaron a colegas (hecho que fortaleció su motivación y liderazgo), también pudieron simular y experimentar con prácticas que luego llevaron a las aulas. Esto último favoreció la confianza del profesorado en las iniciativas y en sus propias habilidades.

La propuesta de la mejora provocó incertidumbre y desconcierto entre el equipo docente y encontrar en la dirección comprensión y acompañamiento en esta transición resultó clave. Observamos aquí a directivos comprometidos con otra práctica: *brindar apoyo personal al profesorado*. Esto nos remite a una consideración y dedicación sobre cada integrante del equipo docente. Presencia en el centro, disposición, accesibilidad, cercanía, visibilidad y trabajo a la par fueron rasgos del estilo directivo. No los hallamos enfrascados en sus despachos, sino conectados con la dinámica del centro, recorriéndolo, conversando de forma recurrente y en diferentes espacios con el profesorado. Estas conversaciones eran una oportunidad para recordar o clarificar las premisas de la mejora, asesorar, ofrecer contención emocional, apoyar iniciativas y también para obtener feedback.

Otra manera en que se manifestó el apoyo hacia el profesorado lo encontramos en la concepción del error como una instancia de aprendizaje. No concibieron a la mejora como un camino lineal, sino espiralado, en el que las propuestas iban evolucionando con momentos de avances y retrocesos, momentos para detenerse, reflexionar y rectificar. Vemos a directivos conscientes, comprensivos y pacientes frente a esta dinámica. La entendemos como parte del liderazgo porque esta comprensión era muy apreciada desde el punto de vista del profesorado. Avanzaban sobre cuestiones desconocidas y experiencias que

representaban una novedad. Los errores cometidos eran tomados con naturalidad y tratados como una fecunda instancia para el aprendizaje. Por tanto, no había en el profesorado temor a equivocarse. Resultaba tranquilizador y se agradecía sentirse respaldados por directivos frente a potenciales errores (se les quitó una presión de encima).

El apoyo de directivos hacia los equipos docentes adoptó también otra forma: *respetar los ritmos del profesorado (pero perseverar en el rumbo)*. No se ilusionaban ingenuamente en que todo el profesorado incorporaría todas las mejoras en todas las asignaturas de un momento al otro. Había un reconocimiento y comprensión realista de que estas requieren de tiempo para ser asimiladas e incorporadas a la práctica. Este respeto también se hizo extensivo especialmente hacia aquellos integrantes del profesorado que, inicialmente, mostraron escepticismo y hasta resistencia a las nuevas iniciativas. Sin embargo, esto estaba acompañado del claro mensaje de que la decisión de cambiar estaba firme, no se trataba de un enunciado, no había vuelta atrás. Paciencia y al mismo tiempo perseverancia fueron dos valores puestos en práctica por directivos en este proceso.

c) El liderazgo para la mejora dispone de las debidas condiciones internas para fomentar la participación y fortalecer la colaboración del profesorado.

Proporcionar formación, brindar apoyo y respetar el ritmo del profesorado fue una de las caras de la implementación de las mejoras. La otra fue promover la participación y colaboración docente desde el correspondiente marco interno que las sostenga. Nos encontramos aquí con otra de las áreas de intervención del liderazgo.

Concluimos que *fomentar la participación y fortalecer colaboración docente* se constituyeron en otras dos prácticas de liderazgo que contribuyeron en promover y sostener los cambios. Antes mencionamos el énfasis puesto en involucrar al profesorado en las etapas iniciales de la mejora. Esto no quedó circunscripto a este momento fundacional, se extendió en el tiempo. La participación del profesorado terminó por incorporarse y entenderse como la forma de hacer las cosas en estas escuelas. Las propuestas emergentes fueron fruto de este trabajo de co-construcción entre directivos y equipo docente. Esta dinámica

contribuyó a fortalecer su implicación y motivación a partir de revalorizar y jerarquizar su aporte a la mejora.

Esta participación tuvo lugar en espacios de trabajo con pares. Por ello, encontramos un énfasis por generar contextos que fortalezcan la colaboración docente. Observamos a directivos que entendían a la colaboración como un medio propicio donde tenían lugar dinámicas valiosas para la mejora: dialogar sobre los cambios y construir consensos, intercambiar experiencias, aprender entre colegas, coordinar la práctica, reflexionar sobre los resultados y ofrecer apoyo entre pares, entre otros beneficios. Estos fueron ámbitos favorables para la emergencia de nuevos liderazgos entre el profesorado.

El liderazgo de la mejora salió fortalecido a partir de la colaboración, no tanto por lo que hacía directamente, sino por aquello que habilitaba. Esto no era casual, había una deliberada orquestación de condiciones detrás de la colaboración, el debido diseño de la arquitectura organizativa sobre el cual apoyar las mejoras. Por ello, *diseñar estructuras y disponer de recursos para la colaboración* es otra de las prácticas que logramos reconocer. La reorganización del profesorado en departamentos, el aprovechamiento de las reuniones del claustro docente y la disposición de espacios virtuales donde compartir la práctica fueron dispositivos empleados. Todo ello acompañado de la correspondiente redistribución de tiempos con el objetivo puesto en otorgar al profesorado de más momentos para la colaboración. Vemos aquí una concepción y operación sobre la dimensión administrativa que la ubica al servicio de la mejora (sin el debido respaldo organizativo-administrativo, las propuestas de colaboración difícilmente se hubieran sostenido).

d) El liderazgo para la mejora realiza un monitoreo cercano de la evolución de los cambios y realimenta frecuentemente al profesorado con datos del desempeño.

Una vez puesta en marcha las iniciativas de cambio observamos que, casi de forma paralela a la implementación, se inicia un monitoreo de su desarrollo. Otro de los hallazgos en los casos estudiados se relaciona con una nueva área de intervención del liderazgo vinculada con la evaluación de las mejoras: recoger datos del desempeño y compartirlos con el profesorado.

En el caso de la primera, *recoger datos del desempeño*, vemos a directivos ocupándose de realizar un seguimiento de la evolución de las mejoras lo más cercana posible a la implementación. La novedad requería contar con datos que permitieran alertar rápidamente sobre dificultades. Que el tiempo transcurrido entre la puesta en marcha y su valoración fuera lo más reducido posible fue un factor crítico. Otro aspecto se relaciona con los medios empleados. Diversas fueron las técnicas utilizadas, tanto cualitativas como cuantitativas (encuestas, conversaciones informales y entrevistas con docentes, revisión del registro de prácticas docentes, entre otras), así como las fuentes de datos (profesorado y alumnado). Todo ello brindaba la posibilidad de obtener una perspectiva envolvente del desarrollo de las mejoras y triangular datos.

La celeridad puesta en recoger datos tuvo su correlato en compartirlos con el profesorado. La siguiente práctica nos lleva a un cierre que al mismo tiempo era una nueva apertura. Se trata de *realimentar al profesorado con datos de la mejora*. Compartir periódicamente la evolución de las mejoras y sus frutos por diferentes canales formales (reuniones de claustro) u otros informales (conversaciones cotidianas) se trató de una práctica habitual. Esta realimentación, que podemos caracterizar como de ciclo corto, fue inteligentemente aprovechada por directivos para influir en la motivación del profesorado, fortalecer su confianza frente a los cambios, al tiempo que reducía resistencias. Los datos aportados contribuían a despejar la neblina y la seguridad del profesorado reaccionaba en forma proporcional frente a evidencias positivas (a la inversa que su escepticismo), esto los alentaba a continuar.

Con el paso del tiempo y con evidencias del resultado de sus esfuerzos, se extendió entre el profesorado una sensación de orgullo, sentido pertenencia y motivación. Valoraron que integraban un proyecto ambicioso, que tenían entre manos algo grande, que estaban forjando una nueva escuela y ellos eran parte, protagonistas de este acto creativo.

A modo de síntesis, en la Tabla 38 presentamos un resumen de lo dicho hasta aquí con relación a las prácticas de liderazgo. Cabe destacar que estas prácticas no fueron llevadas delante de forma aislada. Al respecto, luego de la tabla ofrecemos una última conclusión del liderazgo para la mejora que hallamos en los casos estudiados.

Tabla 38

Prácticas de liderazgo para una mejora escolar multidimensional, endógena, sistémica y significativa

<i>Ámbito de intervención</i>	<i>Práctica de liderazgo</i>	<i>Descripción</i>
<p><i>Planteo e inicio de las mejoras</i> El liderazgo para la mejora se sustenta en un diagnóstico, realiza un decidido planteamiento inicial, busca apoyos y construye consensos.</p>	Elaborar un diagnóstico de la situación del centro y su contexto	Recoger datos sobre la situación del centro, la normativa aplicable, experiencias de otras escuelas, revisar bibliografía de referentes educativos y conocer tendencias que moldean la educación y el alumnado. Permite interpretar la situación interna y conocer las posibilidades externas.
	Compartir el diagnóstico con el profesorado	Dar a conocer al profesorado y familias el diagnóstico acerca del centro, su contexto y los problemas que afronta. Busca dejar expuestas falencias de la matriz escolar tradicional y favorecer un determinado clima interno propicio para la introducción de la mejora.
	Comunicar asertiva y personalmente la decisión de cambiar y sus fundamentos	Proponer desde las máximas autoridades la decisión de introducir cambios en la matriz escolar tradicional, exponer sus fundamentos y presentar los lineamientos generales de la mejora.
	Buscar apoyos iniciales y construir consensos	Lograr apoyos y alcanzar consensos para promover y sostener las mejoras a partir de la participación e involucramiento del profesorado y familias. Busca contar con una base para dar sustentación a la introducción de las propuestas.
<p><i>Desarrollo del profesorado</i> El liderazgo para la mejora se ocupa del desarrollo del profesorado proporcionando oportunidades de formación situada, brindando apoyo personal y respetando sus ritmos de asimilación.</p>	Proporcionar oportunidades de formación situada	Formar al profesorado en el contexto del propio centro y experimentar con las nuevas propuestas para el desarrollo de competencias docentes consistentes con los cambios.
	Brindar apoyo personal al profesorado	Ofrecer apoyo individual al profesorado y respaldo frente a dificultades experimentadas en la implementación de las mejoras.
	Respetar los ritmos del profesorado (pero perseverar en el rumbo)	Proporcionar al profesorado marcos temporales razonables para la asimilación e introducción de las modificaciones en su práctica, pero perseverando en la dirección tomada. Reconoce que la implementación de las mejoras requiere del debido tiempo para ser incorporadas a la práctica.

<i>Ámbito de intervención</i>	<i>Práctica de liderazgo</i>	<i>Descripción</i>
<p><i>Organización interna para la participación y la colaboración</i></p> <p>El liderazgo para la mejora dispone de las debidas condiciones internas para fomentar la participación y fortalecer la colaboración del profesorado.</p>	Fomentar la participación del profesorado	Favorecer la implicación del profesorado en el diseño detallado e implementación de la mejora. Busca capitalizar la experiencia profesional del profesorado y desarrollar un sentido de apropiación de las nuevas iniciativas.
	Fortalecer la colaboración docente	Promover el desarrollo del capital social entre el profesorado y una cultura de trabajo que facilite dialogar, reflexionar, intercambiar experiencias, el apoyo y aprendizaje entre pares. Reconoce el valor de la colaboración docente en la introducción y sostenimiento de la mejora.
	Diseñar estructuras y disponer de recursos para la colaboración	Poner a disposición tiempos, espacios y arreglos organizativos para crear condiciones propicias que habiliten la participación y colaboración docente.
<p><i>Evaluación de las mejoras</i></p> <p>El liderazgo para la mejora realiza un monitoreo cercano de la evolución de los cambios y realimenta frecuentemente al profesorado con datos del desempeño.</p>	Recoger datos del desempeño	Emplear diversos medios y fuentes de datos que permitan una evaluación permanente de la evolución de las mejoras con la finalidad de ratificarlas o rectificarlas.
	Realimentar al profesorado con datos de la mejora	Aportar evidencias del desempeño al profesorado y promover conversaciones recurrentes acerca de los resultados alcanzados, sus aciertos y debilidades. Busca influir en el profesorado y sus motivaciones hacia las mejoras a partir de compartir logros.

e) El liderazgo para la mejora desarrolla las prácticas de forma comprehensiva y consistente.

Esta última conclusión se refiere a la manera en que observamos el desarrollo del liderazgo en los casos analizados. No se trata de una nueva tarea del liderazgo que se agrega a las cuatro ya mencionadas, sino que hace alusión a una forma de abordarlas e implementarlas. Las prácticas que describimos en los párrafos precedentes actuaron en concierto. Se desplegaron de manera envolvente sobre los centros y su profesorado.

No fueron concebidas de forma aislada y ninguna por sí sola hubiera logrado introducir las mejoras de la magnitud que encontramos en la Escuela del Parque y Pagos del Sur. No se trata solamente de formular e implementar determinadas prácticas de liderazgo, sino de articularlas de forma consistente. Son dos cosas diferentes. Una visión de centro atractiva, comunicada de forma elocuente y que invite a desafiar dimensiones fundamentales de la escuela serían sólo buenas intenciones que no llegarían muy lejos sin un adecuado desarrollo de habilidades y las debidas condiciones para el trabajo del profesorado. Esta mirada del conjunto en el ejercicio del liderazgo y la búsqueda de coherencia en sus prácticas es otro de los hallazgos encontrados.

Luego de haber identificado las prácticas de liderazgo que encontramos en el desarrollo de la mejora en la Escuela del Parque y Pagos del Sur y cómo éstas se desplegaron, retomamos nuestros objetivos y preguntas de investigación.

En cuanto a los objetivos específicos, en este apartado damos cuenta del segundo y tercero de ellos. Hemos identificado qué prácticas de liderazgo encontramos en la Escuela del Parque y Pagos del Sur. Cada una de estas ha hecho su parte en promover y sostener las mejoras. Observamos que en su concepción y despliegue los equipos directivos fueron clave, aunque no protagonistas exclusivos. Han contribuido a crear un clima interno propicio y brindado orientaciones de la intención y rumbo del cambio. Al mismo tiempo, entendieron que la mejora requiere de acuerdos e involucramiento del profesorado. Por ello, otra preocupación fue promover su participación e impulsar diversas formas de colaboración. Vemos también a directivos que comprendieron que las nuevas demandas requerían de un acompañamiento cercano del equipo docente. Finalmente, realimentar y

devolver al profesorado los frutos de su esfuerzo fue otra prioridad que fortaleció la mejora.

Ahora bien, si hablamos de liderazgo escolar, este es un juego que en la escuela se juega de a dos. Con esto queremos decir que, más allá de las propuestas y prácticas impulsadas por los equipos directivos, estas tienen que calar e influir en el profesorado. Por ello, ahora cambiamos el foco y nos ubicamos desde el punto de vista del equipo docente. Entendemos que este cambio de perspectiva nos ayuda a comprender mejor el vínculo entre las prácticas de liderazgo y la mejora.

El profesorado observó a directivos preparados, conocedores de la situación del centro, las demandas y restricciones que pesan sobre la educación secundaria. Los observó proponer mejoras que representaban una decidida intervención sobre las formas tradicionales de la escolarización en un intento por ofrecer una experiencia escolar más significativa para el alumnado y sus necesidades. También vieron a directivos comprometerse personalmente y directamente con las propuestas, no una declaración de buenas intenciones en una reunión de claustro o acto de fin de curso. Además, al tiempo que lanzaban dicha propuesta, invitaron al profesorado a colaborar en su desarrollo, a participar e implicarse en la mejora (no mirar desde fuera y hacer lo otros le proponían). Por otra parte, las nuevas demandas sobre la docencia estuvieron acompañadas de la correspondiente formación. El profesorado también percibió la disposición personal, el apoyo, acompañamiento y respeto por parte de los equipos directivos. Este apoyo también lo encontraron entre sus pares a partir de diferentes facetas que adoptó la colaboración. Por último, pudieron observar que lo que estaban haciendo, efectivamente provocaba resultados en el alumnado y en su paso por la escolaridad secundaria.

Por todo lo expuesto hasta aquí y retomando el título de esta tesis, concluimos que en contextos que reclaman cambios en los centros escolares el liderazgo está llamado a involucrarse y a trabajar por una escuela que proporcione mejores experiencias para su alumnado. Si los formatos actuales constriñen dicha posibilidad, su propósito está en modificarlos.

En nuestra investigación, promover y sostener cambios en la matriz escolar tradicional de las dos escuelas secundarias analizadas requirió del despliegue de un conjunto de

prácticas de liderazgo deliberadamente orquestadas y puestas a trabajar en concierto. En el desarrollo de estas prácticas encontramos que difícilmente estas hubieran podido tomar cuerpo sin la intervención de los equipos directivos. Concibieron e implementaron un amplio abanico de prácticas que van desde el planteo e inicio de las mejoras, la formación y el apoyo al profesorado, la disposición de condiciones internas conducentes y la evaluación constante del progreso de las mejoras. Ahora bien, estos no actuaron en soledad e inmediatamente lanzada la propuesta de mejora encontramos a directivos trabajando a la par del profesorado en búsqueda de apoyos, estimulándolos y acompañándolos. Se trató de una tarea desarrollada en conjunto. Difícilmente se alcancen cambios significativos en la matriz tradicional de la escuela secundaria sin una actuación articulada entre directivos y equipo docente.

Los casos estudiados en este trabajo nos arrojan una luz de esperanza que renueva la convicción de que la escuela, así como está, no está sentenciada a constituirse en un destino final inamovible. Muy por el contrario. En manos de sus actores está convertirla en punto de partida, en sus mentes y prácticas, como señala el epígrafe de la introducción y de la conclusión de esta investigación. Esto no llegará desde fuera, no será tampoco de un día para el otro. No hay secretos, ni fórmulas mágicas, requiere liderazgo, esfuerzo y perseverancia de directivos y docentes comprometidos con el centro, con su profesión y con su alumnado.

Conclusiones relacionadas con el método

Nos proponemos ahora aportar algunas conclusiones acerca del método investigativo empleado. Consideramos como un aspecto relevante la inmersión que hicimos en los centros que nos permitió observar con detenimiento su experiencia de mejora. Comprendimos desde el propio campo y con sus particularidades un proceso de cambio escolar in situ, escuchando y observando a docentes y directivos, desde la cercanía y en profundidad, no desde la distancia aséptica. Pudimos recoger sus voces, relatos, vivencias e interacciones. En definitiva, ¿quiénes sino las personas involucradas para dar cuenta de qué y cómo se llevó adelante la mejora? Sus perspectivas, validadas por las múltiples fuentes de datos a las que recurrimos, nos permitió acercarnos e intentar reconstruir la riqueza y complejidad

de un proceso de mejora de las características que antes mencionamos y hacernos, además, una imagen del liderazgo desde el mismo terreno de la práctica. Para nuestros fines, consideramos que la opción metodológica escogida resultó pertinente y consistente con la complejidad del tema abordado.

Lo dicho nos deja entrever otra faceta relevante de nuestra investigación: la diversidad de fuentes de datos. Utilizar técnicas como la entrevista, el grupo de discusión, la observación no participante y el análisis documental nos permitió hacernos una imagen envolvente, comprehensiva y holística de nuestro tema y reconstruirlo desde la pluralidad de miradas. De esta manera, pudimos observar cómo se iba configurando el entramado de voces y fuentes alrededor del liderazgo de un proceso de mejora que condujo a los casos estudiados a reconfigurar la matriz tradicional de la escuela secundaria.

Respecto de esto último, que ambos centros pertenecieran al nivel secundario favoreció que podamos acceder a perspectivas de docentes con formaciones dispares, provenientes de asignaturas diversas como Lengua y Literatura, Matemáticas, Historia y Formación Ética, Derecho, Biología, Física y Química, Expresión Artística, entre otros. En esto cabe mencionar que nuestro diseño de la muestra buscó capitalizar intencionadamente esta variedad. En la variedad de informantes vimos riqueza de datos y consideramos que allí había una oportunidad para explotar. Observar que estas voces confluían en acordar la presencia de determinados procesos de liderazgo en sus respectivos centros, enriqueció y fortaleció nuestras interpretaciones.

Otra conclusión se relaciona con el recorrido a través de los datos. La recursividad, la permanente ida y vuelta, así como el cuidado con que estos fueron tratados desde su recolección, ordenamiento y análisis, ha sido una fortaleza. Nos permitió ir afinando el análisis y moldeando ideas, que, con el tiempo, fueron tomando forma en categorías y metacategorías, alcanzando, finalmente, un relato de los casos. En este proceso contar con el software ATLAS.ti ha sido una herramienta de apoyo crítica que contribuyó a sistematizar mucho del trabajo artesanal que muchas veces supone el análisis de datos cualitativo. Nos ayudó fundamentalmente en la organización de los datos recogidos, tanto desde la perspectiva vertical (en la revisión de los diferentes documentos y su codificación), como horizontal (donde ganábamos en la comprensión de cada código y que fue base para la definición de categorías). Otra herramienta de significativa importancia para

nuestro análisis fue el empleo de redes que este software posibilita. Nos permitió vincular categorías, identificar nodos críticos y llevar a una imagen panorámica lo ocurrido en los casos estudiados.

Sin dejar de reconocer que se trató de un trabajo arduo que demandó un esfuerzo significativo, observar cómo emergían las categorías y metacategorías explicativas de lo sucedido, fue una de las etapas que más satisfacciones nos proporcionó. Resulta gratificante cuando se comienza a ver que los datos van confluyendo, encajando unos con otros y van delineando los contornos, figuras, colores y matices del cuadro de lo acontecido en la Escuela del Parque y Pagos del Sur.

Concluir este recorrido de la investigación con la redacción de los casos representó otro interesante desafío. Buscamos aportar descripciones robustas que pudieran representar de la manera más fiel posible la trama compleja del proceso de mejora en los casos estudiados. En esto nos apoyamos en una cuidada selección de citas y evidencias que *hicieran hablar al caso* para hacerlo lo más papable, accesible y claro posible para sus lectores. Vale mencionar aquí la utilidad e importancia que tuvo recurrir a diferentes estrategias y procedimientos para la validación de nuestras descripciones e interpretaciones.

En síntesis, el estudio de casos nos brindó la posibilidad de acceder a la riqueza que ofrece una experiencia concreta, en la propia escena y desde la perspectiva de sus mismos protagonistas. Para nuestros fines, se trató de un método valioso que nos permitió una inmersión en el terreno y una comprensión profunda de lo allí acontecido. Dejar registro del recorrido de Pagos del Sur y la Escuela del Parque tiene un significativo valor analítico del que vale la pena obtener alguna comprensión. Al mismo tiempo, deja una huella que abre caminos y posibilita que otros centros puedan acceder, con las correspondientes salvades, a su trayectoria y experiencia de mejora.

Para finalizar, muchas son las preguntas e inquietudes que quedaron en el tintero. La misma naturaleza de la opción metodológica escogida, abierta y flexible, nos invitó y todavía lo sigue haciendo a una permanente reflexión, revisión y constante diálogo interno. De poder regresar el tiempo atrás, ¿hubiéramos tomado otros caminos? Seguramente que sí. No obstante, este fue el nuestro y procuramos transitarlo de forma rigurosa, respetuosa y honesta con nuestra investigación y con los casos estudiados.

Limitaciones de la investigación

Próximo a concluir nuestra tesis y habiendo reflexionado sobre todo el recorrido hasta aquí realizado conviene apuntar algunas de las limitaciones que encontramos en el desarrollo de nuestro estudio. Más allá de aquellas que resultan propias de la opción metodológica escogida (como el tamaño reducido de la muestra y que los centros estudiados provengan de contextos homogéneos como escuelas privadas), proponemos algunos señalamientos con relación a nuestra investigación y en nuestro posicionamiento como investigador.

En primer término, no podemos dejar de mencionar que este estudio se vio atravesado por la pandemia provocada por el virus COVID-19. Esto produjo el cierre de los centros en la Provincia de Santa Fe, República Argentina, desde mediados de marzo de 2020 hasta muy avanzado el año escolar en 2021 momento en que se recupera la presencialidad plena. Cabe mencionar que esto también provocó restricciones en las posibilidades de movilidad hacia los centros. Nuestro plan inicial de recogida de datos tuvo que reconfigurarse y adaptarse a esta situación insólita e inesperada.

Por un lado, este hecho afectó nuestra permanencia en el campo y las posibilidades de realizar más observaciones en el terreno de los casos. Hubiéramos deseado disponer de más tiempo en los centros estudiados. Por otro, nuestro plan de entrevistas original tuvo que adaptarse y en gran parte se realizó por videollamada.

No obstante, buscamos superar estas limitaciones y ponerlas a jugar a favor del desarrollo de la investigación, especialmente en el caso de las entrevistas. Esto resulta consonante con la misma lógica del diseño cualitativo que destaca su carácter flexible y abierto sin que esto implique falta de rigurosidad.

Por ello, en el caso de las entrevistas y como forma de compensar la distancia y la falta de contacto presencial, decidimos tomarnos más tiempo en la explicación del estudio y la técnica de la entrevista a cada participante, así como en resolver cualquier duda en el tratamiento de los datos aportados con la finalidad de alcanzar la confianza necesaria. Por otra parte, esto nos obligó a intensificar nuestra reflexión y análisis alrededor de cada entrevista y a permanentemente intentar refinar su desarrollo en cada nueva instancia.

Una pregunta que nos queda y quedará flotando es si nuestras interpretaciones se hubieran modificado de haber tenido la oportunidad de permanecer más tiempo de manera presencial en el campo. Más allá de esta tensión que estuvo presente a lo largo del estudio, consideramos que las decisiones adoptadas y la calidad de datos recogidos por medio de las diferentes técnicas, nos permitieron solventar esta dificultad y resultaron adecuados para el desarrollo de esta investigación.

Otro aspecto que consideramos relevante mencionar aquí y que nos acompañó especialmente a lo largo del trabajo de campo, análisis e interpretación de los datos fue nuestra implicación como investigadores con los casos analizados. Este fue un cuestionamiento, al mismo tiempo que un recordatorio, que siempre estuvo presente. Se trata de una fina línea entre el investigador y aquello que estudia, en parte inherente a la naturaleza cualitativa de nuestro estudio.

Si bien resultó en una inquietud, al mismo tiempo se trató de un desafío. Conscientes de esta situación, procuramos tomar medidas y contrarrestar posibles sesgos por medio de una actitud escéptica durante todo el proceso de análisis de los datos. Buscamos recurrentes comprobaciones a partir de la combinación de las diferentes técnicas de recolección empleadas y del tipo de informante, así como el reiterado cuestionamiento de nuestras impresiones. Por otro lado, desplegamos diversos procedimientos para la correspondiente validación que contribuyeron a saldar esta situación (*cfr.* con el apartado 5.5). No obstante, consideramos relevante mencionarlo en esta etapa y como parte de nuestro informe.

Por último, en el caso de la escuela Pagos del Sur quedó pendiente la realización de los grupos de discusión debido a razones de índole organizativa. Consideramos esto una limitación porque entendemos que hubiera sido interesante poner en diálogo al profesorado de este centro y escuchar las reflexiones emergentes alrededor de las cuestiones de nuestra investigación. Nos queda la curiosidad. Más allá de que no pudimos implementar esta técnica en Pagos del Sur, cabe señalar que esto no afectó la calidad y cantidad de datos recogidos para poder realizar de forma satisfactoria nuestro análisis (como hemos señalado en los apartados 5.3.2 y 5.3.3).

Prospectiva y líneas de continuidad

Esta investigación nos permitió realizar un recorrido por las prácticas de liderazgo involucradas en un proceso de mejora escolar multidimensional, sistémico, endógeno y significativo en dos centros de educación secundaria en Argentina. Si bien nuestro foco estuvo puesto en el abordaje de este objeto, esto no invalidó que a lo largo de nuestro trabajo se nos fueran presentando interrogantes que entendemos pueden realizar una contribución para el desarrollo de futuros estudios. Por ello, llegados a este punto se nos abren algunos caminos posibles por donde discurrir el futuro de esta línea de investigación, nuevas ventanas por donde asomarnos. A continuación, presentamos un breve esbozo de cada una de ellas:

- a) Un rasgo común de los casos estudiados se relaciona con la Inspección Escolar. Al momento de llevar adelante los cambios, ambos centros se encontraban bajo la jurisdicción de la misma Inspectora. Esto nos resultó llamativo y despertó nuestra curiosidad por profundizar en el rol de la inspección educativa en la promoción y apoyo a la mejora, especialmente cuando hablamos de propuestas que alteran significativamente la gramática escolar.
- b) Lo anterior nos conduce a indagar en el rol de las Administraciones educativas en los procesos de cambio y poner en discusión la autonomía de los centros

secundarios en Argentina: ¿mayores niveles de autonomía favorecerían que proliferen las mejoras?

- c) Se sugiere ampliar la base de casos que hayan introducido mejoras similares a las abordadas en este trabajo y conformar un repositorio que registre estas experiencias y sirvan de consulta e inspiración para otros centros.
- d) Como los casos estudiados fueron centros secundarios de gestión privada y de mediano tamaño, se sugiere contrastar los hallazgos de esta investigación con instituciones del sector público y/o de mayor porte. También podría ampliarse hacia otros niveles educativos como educación infantil y educación primaria.
- e) A partir de los hallazgos de este trabajo, se propone elaborar y validar instrumentos que permitan realizar diagnósticos en los centros acerca del estado del desarrollo de las prácticas de liderazgo y condiciones propicias para la mejora.
- f) Dado que nuestro trabajo se ocupa de sucesos que tuvieron lugar entre los años 2011 a 2019, vemos con inquietud e interés regresar a los centros y realizar una actualización del estudio: ¿cómo evolucionaron las mejoras en los últimos años?, ¿cuál es estado del desarrollo del liderazgo?, ¿lograron sostenerse sus prácticas?
- g) Consideramos significativo la realización de un estudio que recoja los puntos de vista y vivencias del alumnado y sus familias en el marco de un proceso de mejora como los que aborda este estudio.
- h) En línea con lo anterior, se propone una investigación longitudinal que indague en el desempeño del alumnado en estudios superiores.
- i) Teniendo presente que la colaboración del profesorado resultó en un rasgo significativo para la mejora, se propone profundizar en trabajos que focalicen en el papel de la colaboración docente en los procesos de mejora, sus diferentes facetas, cómo fortalecerla y las restricciones para desarrollarla.

Estas propuestas no pretenden ser exhaustivas, seguramente podrán formularse otras que pasamos por algo. No obstante, todas estas tienen como denominador común invitar a

profundizar en trabajos conducentes a fortalecer los procesos de mejora escolar. Un desafío que, en nuestra opinión, ganará cada vez más terreno a la luz de los desafíos que enfrentan los centros escolares, sus equipos directivos y profesorado en el contexto argentino.

Referencias

- Ackoff, R. (2000). *Recreación de las Corporaciones. Un diseño organizacional para el siglo XXI*. Oxford University Press.
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: Modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História Da Educação*, 11(1), 131–144.
- Acosta, F. M. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo XIX y el siglo XX*. Teseo. <https://doi.org/10.55778/ts310014562>
- Aguerrondo, I., y Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó... pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?* Proyecto Educar 2050. <https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/Paper-Innovacion-2016.pdf>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. ICE-Horsori.
- Antúnez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar: orientaciones para la mejora*. Ediciones SM.
- Antúnez, S. (2018, junio 26). *Hacia la mejora en la educación escolar* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/T0yYgSk9zYE>
- Antúnez, S. (2019, julio 5-6). *La dirección escolar, elemento clave para la mejora educativa* [Vídeo]. YouTube. <https://youtu.be/TPrzUjbgWAY>

- Antúnez, S., y Silva, P. (2020). El desarrollo de procesos de cambio. En J. Gairín y D. Rodríguez Gómez (Coords.), *Aprendizaje organizativo e informal en los centros educativos* (pp. 67–78). Pirámide.
- Argyris, C. (1976). Theories of action that inhibit individual learning. *American Psychologist*, 31(9), 638–654. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.9.638>
- Argyris, C., y Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison Wesley.
- Avolio, B., y Bass, B. (2002). *Developing Potential across a full range of leadership: Cases on Transactional and Transformationl leadership*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Avolio, B., Waldman, D., y Yammarino, F. (1991). Leading in the 1990s: The Four I's of Transformational Leadership. *Journal of European Industrial Training*, 15(4), 9–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/03090599110143366>
- Bain, A., Walker, A., y Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: sustaining the change. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 701–719. <https://doi.org/10.1108/09578231111174839>
- Baquero, R., Diker, G., y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Barbieri, A. (2023). *Cómo transformar la educación y no fracasar (otra vez) en el intento*. Eudeba.
- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., y Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>

- Bass, B. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 26–36). Narcea.
- Bass, B., y Avolio, B. (1993). Transformational Leadership and Organizational Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121.
- Bassey, M. (2012). Case Studies. En A. Briggs, M. Coleman, y M. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (3rd ed., pp. 155–169). SAGE.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (2a ed.). Universidad de Chile.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Set: Research Information for Teachers*, 1, 2–8. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.505725715123816>
- Bennet, N., Wise, C., Wood, P., y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Bennis, W. (2001). Una fuerza irresistible. *Gestión*, 6(2), 1–6.
- Bohm, D. (2001). *Sobre el diálogo* (2a ed.). Kairós.
- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado* (6a ed.). Kairós.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2015, noviembre 16-20). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional* [Conferencia]. XIII Congreso

Nacional de Investigación Educativa. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente%202.pdf

- Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bolívar, A., y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71–112). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Bosch, R. (2018). *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*. Rosan Bosch Estudio.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 19–44). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th. ed.). SAGE Publications.
- Bush, T., y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Ediciones Siruela.
- Capra, F. (1975). *El Tao de la física*. Editorial Sirio.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Anagrama.

- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Anagrama.
- Capra, F. (2008). *El punto crucial*. Troquel.
- Capra, F., y Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life. A unifying vision*. Cambridge University Press.
- Chapman, C. (2017). Liderazgo para la mejora sostenible. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 347-391). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Chiavenato, I. (2019). *Introducción a la teoría general de la administración: Una visión integral de la moderna administración de las organizaciones* (10a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Coleman, M. (2012). Interviews. En A. Briggs, M. Coleman, y M. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (3rd ed., pp. 250–265). SAGE.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (8a ed.). Porrúa. (Obra original publicada en 1638)
- Covey, S. (1990). *Principle-Centered Leadership*. Simon & Schuster.
- Crawford, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610–620. <https://doi.org/10.1177/1741143212451175>
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. State University of New York Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- De Geus, A. (2010). *La empresa viviente: Hábitos para sobrevivir en un ambiente de negocios turbulentos* (2a ed.). Granica.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I* (pp. 43–101). Editorial Gedisa.
- Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M., y Massot Lafon, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord), *Metodología de la investigación educativa* (2a ed., pp. 275-292.). La Muralla.
- Drysdale, L., y Gurr, D. (2017). Leadership in Uncertain Times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131–159.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39–66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A/9122>
- Dunn, R. (2020). Adaptive Leadership: Leading Through Complexity. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 31–38.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La Invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Eisner, E. (1988). The Ecology of School Improvement. *Educational Leadership*, 45(5), 24–29. <https://www.ascd.org/el/articles/the-ecology-of-school-improvement>
- Eisner, E. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record*, 93(4), 610–627. <https://doi.org/10.1177/016146819209300405>

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Elmore, R. (2005). Accountable Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134–142. <https://doi.org/10.1080/00131720508984677>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Área de Educación Fundación Chile.
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1-3.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Ediciones Morata.
- Fink, D. (2016). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 205–226). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. En A. Briggs, M. Coleman, y M. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership & Management* (3rd ed., pp. 296–308). SAGE.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed.). Ediciones Morata.
- Frey, C. B., y Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214–228). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_12

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Ediciones Akal.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Ediciones Akal.
- Fullan, M. (2016a). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2016b). *The New meaning of educational change* (5th ed.). Teacher College Press.
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Ganimian, A. (2019). *Aprendizaje bajo, desigual y estancado: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018*. Proyecto Educar 2050.
- García de Ceretto, J., y Giacobbe, M. S. (2019). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, métodos, técnicas e instrumentos* (4ta reimpresión). Homo Sapiens.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Editorial GRAÓ.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González González, M. T., y Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Editorial Humanitas.
- Gore, E. (2020). *La vida en las organizaciones: el aprendizaje como acción colectiva*. Granica.

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158. <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>
- Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75–91.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., y Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas* (pp. 19–70). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Gurr, D. (2023). *A think-piece on leadership and education. Background paper prepared for the 2024/5 Global Education Monitoring Report*. UNESCO.
- Gurr, D., y Drysdale, L. (2020). Leadership for Challenging Times. *International Studies in Educational Administration*, 48(1), 24–30.
- Gvirtz, S., Abregú, V., y Paparella, C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Ediciones Granica.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Ediciones Morata.

- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity - an introduction. *Journal of Educational Change*, 10, 89–100. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9103-4>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693–700. <https://doi.org/10.1177/003172170308400910>
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313–324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7–17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>
- Harris, A., Ng, D., Jones, M., y Nguyen, D. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 227–262). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

- Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55(2), 143–145. <https://doi.org/10.1111/ejed.12393>
- Heifetz, R., y Linsky, M. (2002). *Leadership on the Line: Staying Alive through the Dangers of Leading*. Harvard Business School Press.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones*. Área de Educación Fundación Chile.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Cassel.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares-Corredor.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa Vol IV* (pp. 494–532). Editorial Gedisa.
- Kit, I., Nistal, M., y Saénz Guillén, L. (2023). *Índice de Resultados Escolares: ¿Cuántos estudiantes llegan al final de la secundaria en tiempo y forma?* Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Kofman, F. (2008). *Metamanagement. Tomo 1: Principios*. CBC International.
- Kofman, F. (2018). *La revolución del sentido. El poder del liderazgo trascendente*. Harper Collins.
- Kouzes, J., y Posner, B. (2017). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations* (6th ed.). Wiley.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].

- Krichesky, G., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Krznaric, R. (2021). *El buen antepasado. Cómo pensar a largo plazo en un mundo cortoplacista*. Capitán Swing Libros.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- La Salle, J. B. (2001). *Obras Completas: Vol. II* (J. M. Valladolid, trad.). Ediciones San Pio X. (Obra original publicada en 1720).
- Latorre Beltrán, A., Rincón Igea, D., y Arnal Agustín, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012*. The Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. University of Nottingham.
- Leithwood, K., y Duke, D. (1998). Mapping the Conceptual Terrain of Leadership: A critical Point of Departure for Cross-Cultural Studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31–50.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K., y Mascall, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., y Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., y Seashore-Louis, K. (2011). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., y Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>

- Levy, A. (2007). *ECP estrategia, cognición y poder: cambio y alineamiento conceptual en sistemas sociotécnicos complejos*. Granica.
- Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina 31062, 28 de diciembre de 2006, p. 1-10.
- López Yáñez, J. (2005). *La Ecología Social de la Organización. Una perspectiva educativa*. La Muralla.
- López Yáñez, J., y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 71–92.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación Fundación Chile.
- Marcelo, C., y Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 29(68), 73–83. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-06>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5a edición). Pearson.
- Meadows, D. (2008). *Pensar en sistemas. Un manual de iniciación*. Capitán Swing Libros.
- Medina Moya, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Mezzadra, F., y Veleza, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación CIPPEC.
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd edition). SAGE Publications.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*.

- Mishler, E. (1990). Validation in Inquiry-Guided-Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415–442.
- Mitchell, C., y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: building learning-community capacity on living-system principles* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826027>
- Montes, N., y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075–1092.
- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. J., y Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 30, 115–143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Morehouse, R. (2012). *Beginning Interpretative Inquiry: A step-by-step approach to research and evaluation*. Taylor & Francis Group.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. RA-MA Editorial.
- Morieux, Y., y Tollman, P. (2014). *Six simple rules: How to manage complexity without getting complicated*. Harvard Business Review Press.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>

- Murillo, F. J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords), *La Mejora de la Escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Octaedro.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27–43.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- Ng Foo Seong, D. (2019). Instructional Leadership. En T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in schools: Understanding theories of leading* (pp. 15–48). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3_2
- Nguyen, D., Harris, A., y Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Nistal, M., Orlicki, E., Sáenz Guillén, L., y Volman, V. (2023). *¿Cómo le fue a Argentina en PISA 2022?* Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Ultima Década*, 24(44), 109–131. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000100005>
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press.
- Olaz, Á. (2012). *La entrevista en profundidad. Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Septem Ediciones.

- Perlo, C. (2019). Investigar desde la perspectiva compleja y biocéntrica. En C. Perlo y L. del C. Costa (Eds.), *Saber estar en las organizaciones. Una perspectiva centrada en la vida, el diálogo y la afectividad* (pp. 207–217). La Hendija.
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave de toda pedagogía diferenciada*. Editorial GRAÓ.
- Pineau, P. (2016). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo.” En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27–52). Paidós.
- Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2016). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI: Documento básico*. Santillana. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf
- Pinto, L. (2022, octubre 27). *Tercer Diálogo para la Transformación Escolar* [Vídeo]. Fundación Pampa Energía. You Tube. <https://www.youtube.com/live/oB3Fi-SP3JA?feature=share>
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OCDE.
- Prigogine, I. (1967). Dissipative Structures in Chemical Systems. En S. Claesson (Ed.), *Fast Reactions and Primary Processes in Chemical Kinetics*. Interscience.
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Real Academia Española (2023). Matriz. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de mayo de 2024, de <https://dle.rae.es/matriz>
- Resolución Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina 214/04. Boletín Oficial Nro 30862, 09 de marzo de 2006, p 30-31.

- Resolución Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina N° 225/04.
- Resolución Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe 2630/14. Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe.
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Debate.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Santillana.
- Rivas, A. (2019a). *¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Santillana. <http://www.fundacionsantillana.com/ed21/wp-content/uploads/2019/06/Axel-Rivas.pdf>
- Rivas, A. (2019b). *¿Quién controla el futuro de la educación? Las nuevas batallas del Estado y el mercado en la era de los algoritmos*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Rivas, A. (2022). Tipología del cambio educativo pandémico: nuevos desafíos para repensar las escuelas sin aumentar las desigualdades educativas. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein, y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid* (pp. 43–58). Universidad de Granada.
- Robinson, K. (2012). *Busca tu elemento. Aprende a ser creativo individual y colectivamente*. Empresa Activa.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Grijalbo.
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL Monograph Series, 41*, 5-28
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas* (pp. 45-80). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

- Robinson, V. (2018). *Reduce Change to Increase Improvement*. Corwin Press.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2015). *School Leadership and Students Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis iteration*. New Zealand Ministry of Education.
- Rodríguez Romero, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Ediciones Akal.
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar* (2a ed.). Aique Grupo Editor.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a ed.). Universidad de Deusto.
- Sackney, L., Walker, K., y Mitchell, C. (2005). Building capacity for learning communities: schools that work. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 9-16.
- Sagastizabal, M. Á., y Perlo, C. (2002). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Ediciones La Crujía.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *La escuela que aprende* (2a ed.). Ediciones Morata.
- Schott, C., van Roekel, H., y Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, Artículo 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Senge, P. (2010). Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 131-151). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_8

- Senge, P. (2012a). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2a ed.). Granica.
- Senge, P. (2012b). The Industrial Age System of Education. En P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, y A. Kleiner (Eds.), *Schools That Learn (Updated & Revised)* (pp. 32–69). Crown Business.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn (Updated & Revised)*. Crown Business.
- Sibilia, P. (2012). La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros? *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 135–144.
- Silva, P. (2008). *La Inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de Barcelona.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Slavin, R. E. (1998). Sand, Bricks, and Seeds: School Change Strategies and Readiness for Reform. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, y D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1299–1313). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_62
- Sleegers, P., y Leithwood, K. (2010). School Development for Teacher Learning and Change. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (Third Edition)* (pp. 557–562). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00661-8>
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*, 6(1), 67–78. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i1.0006>
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J., y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en las*

Escuelas: Nueve Miradas (pp. 155–176). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

Spillane, J. P., Diamond, J. B., y Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533–543. <https://doi.org/10.1080/0022027021000041972>

Stacey, R. (1996). *Strategic Management and Organizational Dynamics*. Pitman.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5th ed.). Ediciones Morata.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. III* (pp. 154–197). Editorial Gedisa.

Sterrett, W. (2015). Maximizing teacher leadership: The Principal as Facilitator. En N. Bond (Ed.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 43–54). Routledge.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115–127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>

Stoll, L., y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la Escuela: Nueve Miradas* (pp. 81–120). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).

- Sun, J., y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 41–70.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani (Comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 11-26). Siglo XXI Editores Argentina.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 1(29), 63–71.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo*, 107, 15–22.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Santillana.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., y Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>
- Tintoré, M., Gratacós, G., y Ladrón de Guevara, B. (2023). A Scoping Review of the Literature on Teacher Leadership in Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2208217>
- Tiramonti, G. (2011). La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile. *Educação & Sociedade*, 32(116), 857–875. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300013>
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, 2(44), 24–37.
- Tiramonti, G. (2016). Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica. *Propuesta Educativa*, 1(45), 3–4.

- Tiramonti, G. (2018). ¿Qué reformas educativas? ¿Para la fabricación de qué sujetos? Un recorrido desde los años setenta hasta hoy. En G. Tiramonti (Dir.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp. 17–71). FLACSO.
- Tiramonti, G. (2022). *El gran simulacro: el naufragio de la educación argentina*. Libros del Zorzal.
- Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU. En G. Tiramonti (Dir.), *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* (pp. 166–227). FLACSO.
- Tobeña, V., y Nobile, M. (2016). Entrevista a Mariano Fernández Enguita. *Propuesta Educativa*, 2(46), 65–74.
- Tobeña, V., y Nobile, M. (2021). La transformación del proyecto formativo de la secundaria argentina: Estrategias de formación docente continua en dos políticas provinciales recientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 423–448.
- Toffler, A. (1999). *La tercera ola*. Editorial Sudamericana.
- Tyack, D., y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263–294). Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Valles, M. (2014). *Entrevistas cualitativas* (2da ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 17(33), 7–47. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459/36436>
- Webber, C. F. (2018, mayo 26-27). *A Rationale and Proposed Design for Researching Teacher leadership* [Conferencia]. International Research Conference, Guangxi Normal University, Guilin, China.
- Webber, C. F., Pineda-Báez, C., Gratacós, G., Wachira, N., y Nickel, J. (2023). Who Is Interested in Teacher Leadership and Why? En C. Webber (Ed.), *Teacher Leadership in International Contexts* (pp. 3–25). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_1
- Weinstein, J. (2022a). *Caleidoscopio: 21 conversaciones sobre el cambio educativo*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. (2022b). Confianza relacional, un recurso decisivo para una escuela transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 527, 12–16.
- Wenger, E., McDermontt, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)
- Ziegler, S. (2022). La Red de Equipos de Conducción, una instancia que vehiculiza el cambio. En C. Steinberg (Comp.), *Viaje a la transformación de la escuela secundaria* (p. 77–97). Siglo XXI Editores Argentina; UNICEF Argentina.

Listado de enlaces a los correspondientes anexos:

[Anexo 1 - Entrevista escrita director - Caracterización inicial Pagos del Sur.pdf](#)

[Anexo 2 - Entrevista escrita director - Caracterización inicial Escuela del Parque.pdf](#)

[Anexo 3 - Entrevista escrita Inspectora de Educación.pdf](#)

[Anexo 4 - Guion de entrevista -Dirección.pdf](#)

[Anexo 5 - Guion de entrevista -Profesorado.pdf](#)

[Anexo 6 - Guion de entrevista -Inspectora de Educación.pdf](#)

[Anexo 7 - Guion de grupo de discusión.pdf](#)

[Anexo 8 - Contacto con participantes.pdf](#)

[Anexo 9 - Información básica sobre la tesis a participantes - Documento 1.pdf](#)

[Anexo 10 - Entrevistas y tratamiento de datos - Documento 2.pdf](#)

[Anexo 11 - Modelo consentimiento informado entrevista.pdf](#)

[Anexo 12. Guion de entrevista y planilla de registro. Profesorado.pdf](#)

[Anexo 13 - Check list Entrevista - Preparación y desarrollo.pdf](#)

[Anexo 14 - Grupos de discusión y tratamiento de datos - Documento 3.pdf](#)

[Anexo 15 - Check list GD - Preparación y desarrollo.pdf](#)

[Anexo 16 - Modelo consentimiento informado grupos de discusión.pdf](#)

[Anexo 17 - Categorías y metacategorías - Pagos del Sur.pdf](#)

[Anexo 18 - Tabla de co-ocurrencias - Pagos del Sur - Todas las categorías.xlsx](#)

[Anexo 19 - Tabla de co-ocurrencias - Escuela del Parque - Todas las categorías.xlsx](#)

[Anexo 20 - Pagos del Sur - Entrevista Director.pdf](#)

[Anexo 21 - Pagos del Sur - Entrevistas a Profesorado](#)

[Anexo 22 - Inspectora de Educación - Entrevista.pdf](#)

[Anexo 23 - Pagos del Sur - Blog de capacitación - Revisión.pdf](#)

[Anexo 24 - Pagos del Sur - Informes de Observaciones](#)

[Anexo 25 - Escuela del Parque - Entrevistas a Profesorado](#)

[Anexo 26 - Escuela del Parque - Grupos de discusión](#)

[Anexo 27 - Escuela del Parque - Entrevista Directora.pdf](#)

[Anexo 28 - Escuela del Parque - Informes de Observaciones](#)

