

INDICE

Introducción

La línea de partida: repasando el diagnóstico

Pág. 5

Primera Parte: El Escenario Actual

1. Los cambios que desafían a la escuela moderna

Pág. 6

- De la maquinaria perfecta newtoniana a la relatividad de Einstein
- De la sociedad del conocimiento a la economía del conocimiento
- De la negación de las diferencias a su reconocimiento
- Del esfuerzo sacrificado al esfuerzo con gratificación
- De la autoridad por sumisión a la autoridad por respeto

2. Los signos del agotamiento de la escuela moderna

Pág. 10

- Los límites de las formas originales
- Los límites de la estructura burocrática
- Los límites del formato escolar
- Los límites del conocimiento que circula por la escuela
- Los límites del patrón socializador homogeneizante
- Los límites de la tarea docente
- Los límites de la relación autoridad / saber disciplinar
- Los límites de la opción epistemológica clásica de la ciencia experimental

Segunda parte: Aprendizaje y educación en el futuro

3. Algunos elementos para pensar la nueva educación

Pág. 18

- El pensamiento tecnológico
- Habilidades del Siglo XXI: competencias y metacognición
- Superar el 'como si': resolver problemas reales
- Evaluar para retroalimentar

- La computadora como potenciadora de procedimientos mentales
- La urgente y necesaria jerarquización del docente
- Proyectos como estructuradores de la enseñanza y el aprendizaje
- Los 'recursos' del aprendizaje, mucho más que los insumos materiales
- La sociedad del futuro: entornos de aprendizaje poderosos a lo largo de toda la vida

4. Sobre la equidad de la propuesta pedagógica: acerca de la inclusión

Pág. 26

- Incluir en el conocimiento
- El Estado: garante de derechos y oportunidades de aprendizaje
- Las mismas metas, diferentes trayectos equivalentes

5. El compromiso con el cambio: generar las condiciones

Pág. 30

- Construir las herramientas que permitan gestionar el cambio
 - El protagonismo del Estado como rector del cambio
- La gestión del cambio
 - Acuerdos sociales de amplio espectro
 - Acordar sobre temas concretos, no generalidades
 - Reforma de la estructura burocrática
 - Recursos y conectividad en todas las escuelas
- Espacios escolares amigables
 - Organización curricular
 - Tiempos, espacios y agrupamientos
 - Presencialidad relativa
- La gran apuesta: los agentes del cambio
 - Una manera distinta de ser educador
 - Otro resultado, otra función, otra formación: el rol docente
 - Rediseñar la carrera docente y sus condiciones de contratación

- El directivo como líder educativo
- El supervisor/inspector como pivote del cambio

6. Recapitulando: urgencias en el hacer

Pág. 45

- Acciones concretas para instrumentar el cambio: lo que hay que hacer
 - A nivel de la sociedad
 - A nivel de la gestión del sistema
 - A nivel institucional / pedagógico
 - A nivel de los agentes educativos

7. A modo de final

Pág. 48

Notas para no repetir la historia

Bibliografía

Pág. 50

La presente investigación fue realizada por Proyecto Educar 2050.

Coordinación: Inés Aguerrondo y Guillermina Tiramonti

Equipo: Mariana Nobile y Verónica Tobeña

Revisión: Jason Beech

Palabras de Educar 2050

La sociedad del conocimiento y el desarrollo de Internet nos obligan a repensar el modelo pedagógico tradicional, que hoy se ha vuelto obsoleto. Los saberes disciplinares, desconectados unos de otros, que la escuela tradicional intentó que los chicos incorporen en gran medida a través de la memorización, ya no son apropiados en un mundo en que la información está al alcance de un click, donde de modo inmediato, accedemos a los saberes que la humanidad ha producido. Pedir a nuestras generaciones jóvenes que se sienten pasivamente por horas a recibir una lección expositiva de un maestro, es obligarlos a aceptar una situación para ellos incomprensible, sin estímulo, y que sin lugar a duda, van a resistir. Ellos no aprenden, el comportamiento se ve afectado, y los maestros sienten una enorme frustración.

Compartimos algunas preguntas fundamentales que nos hacemos para intentar colaborar en la reflexión y el diseño de políticas adecuadas para transitar hacia un cambio educativo, apropiado para el siglo XXI: ¿cómo transitar hacia un modelo donde los estudiantes sean protagonistas en la construcción del conocimiento? ¿cómo desarrollar a los maestros para que pasen a ser facilitadores en el proceso que lleva a los alumnos a aprender a aprender, a resolver problemas, a clasificar información, a trabajar de manera colaborativa y por proyectos? ¿cómo convertir las aulas en verdaderos laboratorios de innovación? ¿cómo transitar del modelo pedagógico homogéneo, donde los saberes los imparte el maestro a todos sus alumnos por igual, a uno heterogéneo, que respete la diversidad de intereses, ritmos de aprendizaje, talentos, y sueños de cada alumno?

La transformación de nuestro sistema educativo va a generar, indefectiblemente, profundas resistencias, pero aún así debemos animarnos para estar a la altura de los requerimientos de nuestra era. Debemos acordar como sociedad cuál es el nuevo rumbo, y cómo comenzar a transitarlo. Esperamos que esta investigación contribuya al debate constructivo y a dar luz a las políticas necesarias que un nuevo paradigma educativo requiere, en miras al desarrollo genuino de nuestros niños y jóvenes, que son, sin ninguna duda, nuestro recurso más valioso.

Agustina Blanco
Directora Ejecutiva

Introducción

La línea de partida: repasando el diagnóstico

Las evaluaciones internacionales como PISA arrojan resultados alarmantes para el caso argentino: el país se encuentra entre los diez cuyos estudiantes tienen el nivel más bajo en áreas como matemáticas, ciencias y lectura, y el desarrollo de habilidades básicas para resolver problemas sencillos es deficiente. La pregunta obligada es: ¿por qué hoy nuestra escuela falla en su función fundamental de enseñar? ¿Por qué su propuesta pedagógica, que supo ser exitosa a lo largo de buena parte del siglo XX, no logra marcar su impronta en los alumnos del siglo XXI? Cien años llevó en la Argentina cumplir la meta de la Ley 1420: todos los niños de 6 a 14 años en la escuela. Este fue un proceso muy largo y complejo que técnicamente se llama de expansión diferenciadora porque a medida que fue abarcando más alumnos (de distintos sectores sociales) fue segmentándose en calidad, sin dar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos.

Muchos de los problemas que tenemos que afrontar hoy vienen de larga data, y la batería de normativas y programas socioeducativos que se han implementado en las últimas décadas no parecen haber direccionado el sistema educativo hacia un camino de mayor calidad. Algunos han tenido resultados positivos, pero todo esto todavía no alcanza la dimensión del sistema en su totalidad y los viejos problemas siguen presentándose. No tenemos más soluciones que las ya conocidas que, si bien pueden producir alguna mejora, no constituyen estrategias o intervenciones superadoras que permitan revertirlos.

El modelo pedagógico propio del siglo XIX se ha vuelto obsoleto para una sociedad en cambio constante. Hoy enfrentamos la gran disyuntiva acerca de dónde ponemos la mirada: ¿alcanza con mejorar lo que tenemos o es necesario dar un salto más grande que permita una respuesta diferente? Esta es una discusión muy profunda en la que lo mejor es enemigo de lo bueno. Su discusión se vuelve imprescindible a la hora de pensar políticas para alcanzar una educación básica de calidad y para todos quienes habitan nuestro país.

“El modelo pedagógico propio del siglo XIX se ha vuelto obsoleto para una sociedad en cambio constante. Hoy enfrentamos la gran disyuntiva acerca de dónde ponemos la mirada: ¿alcanza con mejorar lo que tenemos o es necesario dar un salto más grande que permita una respuesta diferente?”

Primera parte: El escenario actual

1. Los cambios que desafían a la escuela moderna

¿Qué explica el abismo que se abre entre la “máquina cultural” (metáfora que acuñó Beatriz Sarlo (1998) para graficar el peso simbólico que tuvo la escuela argentina a principios del siglo pasado) y las “experiencias escolares de baja intensidad” (Kessler, 2007) que caracterizan hoy a la escuela? La respuesta se encuentra tanto fuera de la escuela como dentro de ella y tiene que ver con la “revolución silenciosa del saber” (Sotolongo y Delgado, 2006), o sea con un profundo cambio cultural que se expresa hoy de múltiples formas.

De la maquinaria perfecta newtoniana a la relatividad de Einstein

Los sistemas escolares nacieron para distribuir en la sociedad el conocimiento científico ‘moderno’, la ciencia experimental, cuyo paradigma es Newton. Y lo hicieron muy bien. Pero esto ya no es pertinente. Hoy la sociedad del conocimiento y la economía del conocimiento crecen y se desarrollan a partir de otro paradigma que se consolida fundamentalmente hacia mediados y fines del siglo XX: los llamados enfoques de la complejidad y el caos. Este nuevo modelo epistemológico asume la complejidad, el movimiento y la indiferenciación del mundo, en contraposición con el conocimiento que distribuye la escuela, donde esa

realidad compleja está celosamente ordenada, clasificada, jerarquizada y congelada.

El fenómeno de la globalización ha contribuido también a que nuestra mirada vuelva hacia las interrelaciones y hacia las totalidades, y ha colaborado así a generar condiciones para consolidar el enfoque de la complejidad. Los nuevos soportes de la cultura, la información y la comunicación han generado condiciones propicias para superar el pensamiento lineal y mecánico impuesto por la ciencia clásica.

Los avances tecnológicos en la comunicación, como Internet, tornan potente el cambio de paradigma epistemológico emergente en la nueva sociedad ya que su configuración obliga a un modo de conocer

¹ Esta revolución silenciosa, al decir de Sotolongo y Delgado, es una revolución epistemológica, una revolución del tipo de saber que impulsa el desarrollo personal y social. Se inicia a mediados del siglo XIX pero adquiere entidad sobre todo con las dos producciones centrales de Einstein (a partir de 1905: la teoría de la relatividad y la teoría cuántica) que redefinen muchos de los principios de la física clásica, y se continúa a lo largo de todo el siglo XX a través de una serie de corrientes que abarcan tanto las disciplinas “duras” como las “blandas”. Michel Alhadeff (2008) sostiene que, iniciándose en el siglo XX, ha habido tres generaciones de teorías que han avanzado en dar forma a lo que hoy se llama las Teorías de la Complejidad.

mucho más activo, autónomo e intuitivo.

De la sociedad del conocimiento a la economía del conocimiento

El paso del paradigma mecánico al de la complejidad conlleva una revolución tecnológica. Esta se expresa, por un lado, en el desplazamiento de la base productiva de la economía y, por otro, en las destrezas y aptitudes necesarias para la participación social. El nuevo conocimiento pasa a tener una nueva centralidad en la sociedad porque la economía de los países ya no depende de su base industrial. La base productiva deja de estar centrada en la producción de bienes materiales (como lo estaba en la llamada sociedad industrial) y lo que determina la riqueza es el conocimiento (la innovación) incluido en bienes y servicios, el ‘valor agregado’.

El pensamiento divergente o lateral, la flexibilidad, la iniciativa, son cualidades indispensables para motorizar soluciones heterodoxas en la sociedad y, sobre todo, rediseñar el modelo económico del presente, que está cada vez más orientado a la concentración de la riqueza gracias a un paradigma centralizado en los negocios y el consumo.

Ya sea como emprendedores o como consumidores, la sociedad del conocimiento exige ciudadanos creativos y participativos, que intervengan en la

co-creación de las condiciones que hacen a su bienestar.

“Los avances tecnológicos en la comunicación, como Internet, tornan potente el cambio de paradigma epistemológico emergente en la nueva sociedad ya que su configuración obliga a un modo de conocer mucho más activo, autónomo e intuitivo.”

“Ya sea como emprendedores o como consumidores, la sociedad del conocimiento exige ciudadanos creativos y participativos, que intervengan en la co-creación de las condiciones que hacen a su bienestar.”

De la negación de las diferencias a su reconocimiento

La modernidad pensó la igualdad como homogeneización y la justicia social sólo desde la perspectiva distributiva. Este escenario obliga a repensar qué es hoy integrar en una cultura o en una sociedad. Transitar por la escuela implicaba la incorporación de pautas de conductas comunes y

valoradas, y la apropiación de una cultura homogénea -es decir, la misma para todos- con el consiguiente abandono de las particularidades. Para el mundo de hoy, la integración supone la incorporación a un diálogo social de particularidades consideradas legítimas.

La educación se enfrenta con el desafío de generar ciudadanos capaces de desempeñarse en diversos entornos participativos, preocupados por problemáticas del bien común, que busquen construir a partir de intercambios enriquecedores con otros. Volver cotidianas experiencias de este tipo en las instituciones va en dirección de generar ciudadanos participativos y respetuosos de la diversidad.

Del esfuerzo sacrificado al esfuerzo con gratificación

En nuestro país, por haber sido una tierra de inmigrantes, la institución escolar encerraba una promesa a futuro. El ansiado progreso personal y el ascenso social, es decir, poder insertarse en un mundo laboral que permitiera tener una vida mejor que la de padres o abuelos, era el futuro prometido por la vía educativa. Asistir cotidianamente a la escuela, aceptar las pautas de comportamiento vigentes en ella, asirse del saber depositado en la figura del maestro, daría sus frutos en el futuro,

siendo la ‘cultura del esfuerzo’ la llave para alcanzarlo. Mientras tanto, el placer y la gratificación podían esperar. La escolarización aparecía escindida de la experiencia del disfrute.

Esta certidumbre ha dejado de ser tal. El panorama desde el cual los jóvenes contemporáneos piensan su futuro está signado por mayores grados de imprevisibilidad. La ‘modernidad líquida’, metáfora acuñada por Bauman (2004) que habla de la fluidez (‘liquidez’) en la que vivimos, conduce a que la solidez de las cosas, tanto como la solidez de los legados humanos, sea interpretada como una amenaza.

Donde antes había planificación, un trabajo estable, un salario que garantizaba la reproducción individual y familiar, hoy se presenta un signo de pregunta, para algunos más interrogativo y desconcertante que para otros.

La pérdida de la posibilidad de dilucidar un futuro cierto y de trazar trayectorias planificadas conduce a una revalorización, e incluso, una intensificación del presente, conjuntamente con una mayor valorización de la sociabilidad.

De la autoridad por sumisión a la autoridad por respeto

Una dimensión en la que esto se traduce es la que remite a las formas de autoridad docente, por las

tensiones que se generan cuando se intenta reponer / imponer dicha autoridad por el mero hecho de ser adulto ocupando un cargo docente en una escuela. Diferente es cuando los maestros y profesores ensayan distintas estrategias que replantean las formas de estar y de participar de los alumnos en el aula. El sometimiento a reglas otrora efectivas, la sumisión a una autoridad por el mero lugar ocupado en el espacio institucional, no entra dentro del horizonte de las nuevas generaciones. Cada vez más es necesaria la construcción de nuevos sentidos respecto de las normas, así como sentirse partícipe de la construcción de las reglas que van a regir la vida cotidiana en los espacios en los que se participa.

“El sometimiento a reglas otrora efectivas, la sumisión a una autoridad por el mero lugar ocupado en el espacio institucional, no entra dentro del horizonte de las nuevas generaciones.”

2. Los signos del agotamiento de la escuela moderna

La escolarización expandió progresivamente en todos los países occidentales, y nuestro país no se encuentra al margen de esta tendencia. Este proceso de expansión y masificación no trajo aparejados grandes cambios: no se planteó una reformulación del modelo institucional y de sus modos de accionar; los aspectos nodales del sistema educativo, como el paradigma pedagógico, las formas de enseñanza y el tipo de formación dada a los estudiantes experimentaron pocos cambios. Esto produjo la fragmentación del sistema en recorridos de diversa calidad en los cuales son los sectores más pobres los relegados a los circuitos de menor calidad.

Hoy quedan al descubierto los límites de la forma original de la escuela moderna, y esto dificulta la vida cotidiana de las instituciones educativas. La gran paradoja es que la matriz cultural, pedagógica e institucional de esta escuela, adecuada en sus inicios, se ha transformado en un ‘cerrojo’ histórico que obstruye los cambios. Para avanzar en la dirección de las urgentes innovaciones que mejoren el desempeño de nuestro sistema educativo es preciso tener claro cuáles son los límites con los que nos enfrentamos.

“La gran paradoja es que la matriz cultural, pedagógica e institucional de esta escuela, adecuada en sus inicios, se ha transformado en un ‘cerrojo’ histórico que obstruye los cambios.”

Los límites de la estructura burocrática

A partir de la necesidad de homogeneizar poblaciones e instituciones para lograr la ‘unidad nacional’ nuestro sistema escolar asumió una forma de organización burocrática jerarquizada. Este modelo jerárquico y verticalista, común a toda la estructura del Estado, fue un poderoso aliado de la posibilidad de integración social y transformó al sistema escolar en uno de los pilares de la argentinidad. Pero asimismo dejó su impronta y, desde hace tiempo, genera dificultades

para modificar la cotidianeidad de las escuelas, por ejemplo, a la hora de pensar cambios pedagógicos a nivel del aula y la institución. El diseño de las políticas parece perderse en las estructuras intermedias del sistema y no logra impactar en cada escuela. De esta forma, “hoy los sistemas escolares de la región están transformados en burocracias que, en el mejor de los casos, sostienen un servicio, pero están lejos de poder cumplir con la función de educar, de distribuir conocimiento y valores, que la sociedad demanda” (Aguerrondo, 2016: 8).

Los límites del formato escolar

Otro límite fuerte para el cambio está en la ‘gramática’ de la escuela (Tyack y Cuban, 1997). La institución escolar fue exitosa y se expandió hacia fines del siglo XIX y principios del XX consolidando un modelo institucional específico que permitió formar al ciudadano y modelar al trabajador.

Este modelo institucional ha prevalecido prácticamente invariable a lo largo de más de un siglo y logró modelar a los sujetos que la sociedad industrial demandaba: un trabajador disciplinado destinado a ser un eslabón más de los engranajes de los procesos de producción. Hoy la demanda es otra, pero este formato resiste como una forma residual que impide responder a la demanda de formar sujetos participativos, que aprendan a encarar la resolución de problemas y desarrollen criterios para implementar las mejores herramientas para cada situación.

Los límites del conocimiento que circula por la escuela

La premisa de que “el maestro tiene siempre la razón”, magister dixit, ha llevado a una suerte de devaluación científica de lo que se enseña. En la escuela, los contenidos científicos –por su naturaleza siempre provisorios- son presentados como ‘verdaderos’, y por tanto, incuestionables. Los

“La escena del aula instituye así un polo activo (el que representa el docente) y terminales pasivas (identificadas en los alumnos). Y lo que los vincula, el conocimiento, es ajeno tanto a docente como a alumnos, ya que no fue producido – y no es usado - ni por uno ni por otros.”

maestros no forman parte del proceso de producción del conocimiento que transmiten, pero tampoco intervienen en el recorte que se presenta en el currículo. Desde la misma formación docente se replica el esquema de enseñanza-aprendizaje que luego los maestros y profesores reproducen en la escuela. La instrucción que reciben les brinda un paquete de contenidos ‘cerrado’, asociados al saber pedagógico y disciplinar, que deben incorporar para luego transmitirlo en el espacio del aula. Esta relación pautada entre maestros-alumnos-conocimiento queda reflejada en la disposición en el aula, en la que los bancos se orientan hacia el estrado, que simboliza el lugar del saber, con el pizarrón, el libro y las láminas como principales instrumentos. La escena del aula instituye así un polo activo (el que representa el docente) y terminales pasivas (identificadas en los alumnos). Y lo que los vincula, el conocimiento, es

ajeno tanto a docente como a alumnos, ya que no fue producido – y no es usado - ni por uno ni por otros.

Los límites del patrón socializador homogeneizante

La escuela moderna encerraba en sus formas de acción y organización un ideal civilizatorio único e indiscutible, tendiente a producir los sujetos que la política y la economía demandaban. La misión civilizatoria de la escuela fue una de las estrategias centrales de la creación de la nación argentina. Civilizar implicaba la transformación cultural de las nuevas generaciones de acuerdo con un patrón único al cual debían amoldarse todos. Para avanzar en la escolarización había que renunciar a las marcas del origen social, étnico y cultural que pudieran denotar particularidades. Esta misión civilizatoria y de integración por medio de la homogeneización cultural hoy se choca con la necesidad de constituir identidades plurales y diversas a las instituidas. Las demandas por el reconocimiento de las identidades, donde cada vez más somos más diversos entre nosotros, exige prácticas institucionales que superen la mera enunciación del “respeto a la diversidad” y se constituyan en realidades escolares que permitan albergar a todos.

Los límites de la tarea docente

Los maestros son una pieza clave de la educación, y también lo han sido en la Argentina. Su tarea consistió en ser verdaderos “apóstoles del saber” (Birgin, 1999), con una moralidad íntegra y una vocación innata, donde lo que más importaba era la abnegación, dejando para un segundo lugar su idoneidad. El lugar social que ocupó el docente generó un imaginario en el que el maestro no se equivoca, sabe lo que hace y, por tanto, no quedan márgenes para cuestionar su proceder, especialmente por parte de los estudiantes que son quienes carecen de los conocimientos que hacen del docente una autoridad.

La organización institucional, así como las características de la carrera docente, llevaron a que enseñar se volviera una profesión “a puertas cerradas”. Es decir, el desempeño quedó circunscripto a una transmisión dentro del espacio del aula, con poco margen para el trabajo colaborativo, para el intercambio entre pares, para la mirada del otro, y poco espacio para la participación en actividades institucionales que fueran más allá de las concernientes al grupo de alumnos que tiene a cargo. Las formas de contratación, y la organización institucional de las escuelas y colegios, consolidan una carrera de carácter individual.

Por todo esto, las instancias de trabajo interdisciplinario, colaborativo, entre los miembros docentes de una misma institución son escasas ya que la misma división del trabajo escolar dificulta el encuentro de los maestros y los profesores. La aceleración del cambio científico y el mayor peso que han adquirido otras agencias socializadoras (como los medios de comunicación, las relaciones entre pares o el mercado) han debilitado a la escuela como distribuidora de la información más relevante. La pérdida de autoridad del docente es consecuencia de la pérdida de legitimidad de la cultura que transmite la escuela.

Los límites de la autoridad del docente

La relación docente-alumno necesita un reconocimiento de autoridad para constituir el lazo pedagógico, por eso su debilitamiento es un problema para mejorar las condiciones de aprendizaje. Pero hoy esto ya no se soluciona con el reforzamiento de la autoridad docente basada en la acumulación de un saber, tal como ocurrió durante buena parte del siglo XX, ni tampoco agravando los castigos cuando existe una falta de respeto a un profesor. Hay que repensar qué formas de ejercicio de la docencia son necesarias para un mundo cuyas características se alejan profundamente del que

“...las instancias de trabajo interdisciplinario, colaborativo, entre los miembros docentes de una misma institución son escasas ya que la misma división del trabajo escolar dificulta el encuentro de los maestros y los profesores.”

permitió la emergencia de las escuelas tal como son hoy.

También para los docentes resulta problemático desarrollar su labor en un contexto de profundos cambios donde es difícil generar un orden que habilite el trabajo pedagógico, que convoque a los estudiantes en torno a la construcción y transmisión del conocimiento. Algunos de ellos logran implementar estrategias que les permiten construir sobre otras bases su autoridad; pero otros, se vuelven a posicionar sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

Los límites de la opción epistemológica clásica de la ciencia experimental

Hemos dejado para el final el límite epistemológico de la actual matriz escolar debido a que, aun cuando es indudable la gran importancia que tiene, este reconocimiento es todavía débil. Dado que la educación se ocupa de transmitir conocimiento, la definición de qué es el

conocimiento y, sobre todo, de cuál es el conocimiento válido en cada sociedad, es la base que determina cómo tiene que ser todo lo demás.

En los tiempos en que se organizaron los sistemas escolares, lo válido, lo moderno, lo que valía la pena que todos los habitantes conocieran, era lo que hoy se llama la ciencia moderna (la ciencia experimental).

El sistema educativo se montó como un gran mecanismo social para transmitir 'la verdad' de la ciencia, aunque desconociendo su carácter de permanente descubrimiento. A lo largo del siglo XX esta concepción se fue modificando y se abrieron otros horizontes, otra manera de ver la realidad. Sin dejar de lado los procedimientos científicos que instaló la ciencia experimental, muchos de sus principios y concepciones se fueron redefiniendo para hacer posible otros descubrimientos. Gracias a esta nueva definición del conocimiento científico, provenientes de aportes hoy agrupados en los

“El mundo de las certezas y el ‘progreso indefinido’ se ha transformado en el mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad.”

diferentes enfoques de la Teoría de la Complejidad y el Caos, convivimos con elementos tales como el microondas, los GPS, el Internet, el genoma humano, la fibra óptica, el teléfono celular, los drones, la impresora 3D.

Hoy la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas, universales e inamovibles, sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y el 'progreso indefinido' se ha transformado en el mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad. Lo que resulta cada vez más claro es que la opción epistemológica clásica de la ciencia experimental, que es la que transita en la escuela, es impotente para dar cuenta del mundo de hoy.

Las diferencias entre el paradigma de la ciencia experimental (pensamiento simple) y el conocimiento sistémico (pensamiento complejo)

Ciencia Experimental (simple)	Conocimiento sistémico (complejo)
Mito de la objetividad: el sujeto es un observador separado del universo.	Importancia del sujeto: Lo que se conoce está afectado por quien conoce.
Mirada lineal y mecanicista del mundo.	Mirada holística y organicista del mundo.
Metáfora del reloj o la máquina para explicar el funcionamiento del universo: acento en la dinámica mecánica.	Metáfora de la flor para explicar el funcionamiento del universo: acento en la dinámica orgánica.
Concibe al mundo y sus fenómenos bajo el supuesto de la inmutabilidad y la repetición.	Supone que el movimiento del mundo está regido por la auto-organización y está en cambio constante.
Afán universal de la ciencia: se propone descubrir las leyes universales que gobiernan el funcionamiento del mundo.	Afán parcial del pensamiento complejo: se propone dar cuenta de la realidad sin asumir que es posible llegar a una coherencia global.
Inteligibilidad racional del mundo.	Inteligibilidad filosófica del mundo.
Separación del sujeto en mente y cuerpo: exaltación de la dimensión intelectual.	Sujeto integral, indisociable en sus partes o dimensiones.
Fragmentación y división del mundo como necesidad epistemológica.	Integración y abordaje sistémico del mundo como necesidad epistemológica.
Abordaje abstracto de los fenómenos que propicia una comprensión aislada y artificial (tendencia a descontextualizar).	Abordaje concreto de los fenómenos que propicia una comprensión situada y genuina (parte del contexto).

Ciencia Experimental (simple)	Conocimiento sistémico (complejo)
<p>Propensión hacia la homogeneización y universalización de la realidad.</p> <p>El todo es igual a la suma de sus partes.</p> <p>Promueve el trabajo por disciplinas y las divide entre ciencias “blandas” y “duras”.</p> <p>Se orienta hacia el incremento del dominio de la naturaleza y de la especie humana.</p> <p>La Física como modelo paradigmático.</p> <p>Forja un lenguaje aséptico, con pretensiones neutrales y de transparencia: centralidad de los conceptos.</p> <p>Creciente instrumentalización del conocimiento y los desarrollos a él ligados y consecuente desresponsabilización por sus efectos.</p>	<p>Lidia con la heterogeneidad y la diversidad de la realidad.</p> <p>El todo no se reduce a la suma de sus partes.</p> <p>Promueve la inter y la transdisciplina sin discriminarlas de forma jerárquica.</p> <p>Se orienta a la búsqueda de equilibrio entre el hombre y el ecosistema.</p> <p>La Ecología como modelo paradigmático.</p> <p>Forja un lenguaje que no se propone como reflejo de la realidad: importancia de la función comunicativa y expresiva del lenguaje.</p> <p>Atención a la dimensión ética del conocimiento y a su consiguiente impacto en la vida social y el medioambiente</p>

Segunda parte: Aprendizaje y Educación en el futuro

Han pasado más de cien años desde que la Argentina organizó su sistema educativo. Nuestra escuela fue muy exitosa al punto de que hemos tenido uno de los sistemas educativos de mayor calidad de la región a lo largo de un siglo, pero le estamos exigiendo que sólo con lo que tenía para responder al mandato original (Ley 1.420) sea capaz de enfrentar demandas nuevas y totalmente diversas. Hoy nos encontramos ante la gran disyuntiva acerca de dónde ponemos la mirada: ¿alcanza con mejorar lo que tenemos o es necesario dar un salto más grande que permita una respuesta diferente? Esta es una discusión muy profunda en la que lo mejor es enemigo de lo bueno.

Cambio del mandato social

Ley 1420 (siglo XIX)	Siglo XXI
Enseñar	Aprender
Lectoescritura y cálculo	Competencias del Siglo XXI
Durante la niñez	A lo largo de toda la vida
En la escuela	En múltiples entornos de aprendizaje

“Hoy nos encontramos ante la gran disyuntiva acerca de dónde ponemos la mirada: ¿alcanza con mejorar lo que tenemos o es necesario dar un salto más grande que permita una respuesta diferente?”

Un punto de partida para orientar el cambio educativo en nuestro país puede ser el reconocimiento de que el mandato que la sociedad está dando hoy a la educación es muy diferente al que se le dio en el momento de la Ley 1420. A fines del siglo XIX se pedía al sistema educativo que se enseñara a leer, escribir y cálculo elemental, a los niños hasta los 14 años de edad, en las escuelas. Hoy la globalización ha transformado ese mandato original en: aprender, las competencias del siglo XXI, a lo largo de toda la vida, en múltiples entornos de aprendizaje y para todos los jóvenes por igual. Hacerse cargo de este nuevo mandato requiere no solo una mejora sino una profunda transformación basada en un nuevo paradigma.

3. Algunos elementos para pensar la nueva educación

El pensamiento tecnológico

Los cambios tecnológicos y el desarrollo de Internet ponen en jaque uno de los aspectos nodales del modelo pedagógico de la modernidad: el enciclopedismo. El compendio de saberes que aparecen recortados en el currículo era sinónimo de erudición y permitía la producción de una persona “cultura” y “cultivada”. Internet ha cambiado este escenario. La puesta a disposición en la nube de saberes e información producida por la humanidad a nivel global obliga a la escuela a hacer un duelo sobre esta dimensión constitutiva. ¿Para qué acumular saberes individualmente, de forma memorística, si cualquier dispositivo tecnológico permite acceder a ellos por medio de un click? ¿Cuál sería el sentido actual de pedir a los estudiantes que recopilen esos saberes en su cabeza cuando la enorme difusión de los teléfonos portátiles ha permitido que jóvenes de todos los sectores sociales tengan acceso a Internet? El desarrollo de un modelo pedagógico basado en el pensamiento tecnológico es más adecuado en el mundo contemporáneo, y también constituye una propuesta democratizadora ya que prepara para la participación. Se trata de un saber ‘operativo’, anclado en la experiencia de aprendizaje, que provee a los

“El desarrollo de un modelo pedagógico basado en el pensamiento tecnológico... que sugiere soluciones, que abre a nuevas situaciones, a nuevos desarrollos, a nuevas reformulaciones, y que permite diseñar las estrategias más adecuadas para hacer frente a desafíos y metas de diferente complejidad.”

sujetos de competencias que funcionan como herramientas para ser utilizadas en diferentes situaciones y realidades problemáticas. No es un conocimiento cerrado, que una vez que el alumno lo adquiere puede guardarlo en un stock de conocimiento.

Es un saber operacionalizable, que sugiere soluciones, que abre a nuevas situaciones, a nuevos desarrollos, a nuevas reformulaciones, y que permite diseñar las estrategias más adecuadas para hacer frente a desafíos y metas de diferente complejidad.

Habilidades del Siglo XXI: competencias y metacognición

El mundo se ha vuelto imprevisible de modo que es necesario proporcionar a las nuevas generaciones las

competencias para operar en realidades que aún no se conocen. Acumular contenidos parece ser la herramienta equivocada para las generaciones venideras. El sistema educativo, como tramo de la formación básica, tiene que asumir el compromiso de generar un sujeto que, a partir de un ejercicio de análisis e interpretación, sepa elegir qué saberes y conocimientos necesita para moverse bien en diferentes contextos. Si la noción de competencia tiene tanto protagonismo en el ámbito educativo actual es porque refleja la demanda que la escuela debe motorizar a los estudiantes: no pedirles sólo que repitan operaciones estereotipadas, sino capacitarlos para que interpreten situaciones nuevas y que, para responder a ellas, movilicen con criterio los recursos necesarios. Lo que define la competencia es que está orientada a la acción, pero no a la acción repetitiva sino a la acción particular, creativa. Para lograrlo, el trabajo educativo debe estimular una reflexión acerca del proceso mismo de su elaboración (metacognición). La metacognición hace consciente a la persona, le enseña a ‘usar’ su aprendizaje y fortalece la confianza en sus capacidades de aprender y en su personalidad ya que permite hacer un seguimiento de los avances y poner el foco en los progresos y no en la falta.

“Las aulas, como espacios de aprendizaje, tienen que transformarse en laboratorios de conocimiento, espacios en los que más que transmitirse, los saberes se desarmen, se los desande y se los vuelva a elaborar.”

Superar el ‘como si’: resolver problemas reales

Las aulas, como espacios de aprendizaje, tienen que transformarse en laboratorios de conocimiento, espacios en los que más que transmitirse, los saberes se desarmen, se los desande y se los vuelva a elaborar. Las clases deben adoptar formas cambiantes, adaptarse a las exigencias de aprendizaje que imponga cada proyecto, cada problema o cada desafío sobre el que se intente trabajar. Se aprende a ser creativo creando, a investigar investigando, a ser emprendedor ensayando emprendimientos, a solucionar problemas enfrentándose con el desafío de solucionar problemas, a desarrollar proyectos encarándolos, etc. Ese es el tipo de aula (y de experiencia de aprendizaje) que se debe ofrecer. Esto implica que los alumnos aprendan a producir el conocimiento, dejen de ser pasivos consumidores y repetidores de un conocimiento ya producido y pasen a ser sus productores. En la alternativa que acá se plantea se restituye a la educación toda la secuencia de la construcción del conocimiento que articula el

“...que los alumnos aprendan a producir el conocimiento, dejen de ser pasivos consumidores y repetidores de un conocimiento ya producido y pasen a ser sus productores.”

objetivo, la investigación y el resultado.

Evaluar para retroalimentar

La verdadera evaluación no es poner una nota. Es una instancia formativa, basada en la retroalimentación, que requiere la mirada del otro, adulto o par. Por un lado, es necesario detallar los aspectos fuertes, aquello que se hizo bien, pero también, por otro, hay que señalar los aspectos que falta trabajar, todo ello en relación con objetivos claros y criterios explícitos acordados de antemano. Pero por sobre todas las cosas, un buen proceso de evaluación tiene un doble efecto: por un lado motiva al estudiante a seguir progresando sobre la base de la información provista, por otro tiene un impacto en los profesores y su forma de enseñar. Si la evaluación es un procedimiento que explicita las dimensiones del aprendizaje, que deja en claro para los estudiantes qué se aprende con cada actividad, cuáles son los objetivos, fortalece las prácticas de enseñanza ya que

exige del docente mayor claridad en los objetivos de aprendizaje y en las propias estrategias didácticas. Al mismo tiempo, la retroalimentación formativa desarrolla en el estudiante la capacidad de reconocer sus fortalezas por sí solo, promoviendo instancias de autoevaluación.

La computadora como potenciadora de procedimientos mentales

La mera presencia de computadoras en la escuela no garantiza el cambio en la dirección deseada. Incorporarlas sin un replanteo del modelo pedagógico ha conducido a que se refuerce el modelo tradicional de transmisión del saber, llevando a que las pantallas operen como un pizarrón para el docente o un cuaderno de clase para el estudiante. El pensamiento tecnológico necesita de la tecnología informática (computadoras, tablets, celulares, etc.) como herramienta para el futuro. No sólo en términos de manejo operativo de los dispositivos, sino fundamentalmente como comprensión de las lógicas de funcionamiento de las diversas aplicaciones, porque ellas son replicables y reformulables en otros entornos y con otras finalidades. La familiaridad y cotidianeidad que los alumnos tienen con la moderna tecnología digital puede ser un punto de partida para reorientar estos usos en función de un paradigma

epistemológico que recupere la complejidad del mundo y promueva aprendizajes de tipo participativo y colaborativo. El uso intensivo de la tecnología –aunque dispar según los sectores sociales- conlleva cambios en las habilidades cognitivas e intelectuales de los niños y adolescentes. Es aquí donde las instituciones educativas tienen que operar para orientar los aprendizajes, enriquecerlos y desarrollar competencias que interrelacionen el saber con el hacer.

La urgente y necesaria jerarquización del docente

Un nuevo paradigma pedagógico basado en una epistemología de la complejidad necesariamente obliga a que quien enseñe lo haga desde otra práctica. Cómo superar la mera transmisión unidireccional del saber, cómo avanzar en la construcción de un rol orientado a la construcción de proyectos y problemas reales que deberán ser abordados por los alumnos en su tiempo escolar, cómo realizar el seguimiento y acompañamiento del trabajo para identificar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos así como las problemáticas que éstos presentan, cómo guiar en la búsqueda de información y la construcción de los conocimientos, cómo moderar los intercambios y debates y, finalmente, cómo poseer la capacidad de evaluar los procesos, retroalimentarlos y, en definitiva,

construir un ambiente propicio para que todos aprendan y se gratifiquen con el proceso, son los desafíos del docente del Siglo XXI. Por eso, la figura del docente debe ser la de un habilitador de oportunidades de aprendizaje.

“Cómo superar la mera transmisión unidireccional del saber, cómo avanzar en la construcción de un rol orientado a la construcción de proyectos y problemas reales que deberán ser abordados por los alumnos en su tiempo escolar...”

La requerida y reclamada jerarquización del rol docente viene desde adentro. Se basa en la competencia profesional de quien enseña para generar espacios de aprendizaje participativo, en la posibilidad de desarrollar capacidades en los estudiantes que les permitan no sólo resolver las actividades escolares sino las de su vida cotidiana y la del entorno que los rodea, lograr que sepan discriminar la información que puede ser construida en términos de conocimiento y habilitar el desarrollo personal por medio del aprendizaje de habilidades y contenidos.

La conclusión directa es que una dimensión a la cual las políticas educativas tienen que apuntar de manera

urgente es la relativa a la formación y el desarrollo profesional permanente de quienes enseñan. Se trata de una formación profesional que requiere herramientas para generar y fortalecer competencias profesionales, y que se puede mejorar con la experiencia habilitando la reflexión sobre la práctica en el marco de la auto y de la heteroevaluación continua. En todo el mundo la docencia está transitando el camino hacia la profesionalización. En estos espacios de formación se debe pensar en un docente ya no como un funcionario público sino como un profesional responsable de los aprendizajes de sus alumnos y de los suyos propios, para lo cual hay que formarlo. El cambio educativo no sería profundo si sólo se le pide al docente que cambie, y se lo deja solo en este proceso. Para generar una verdadera modificación de las prácticas cotidianas la creación de formas variadas de acompañamiento y de trabajo entre colegas resulta imprescindible.

Proyectos como estructuradores de la enseñanza y el aprendizaje

Tanto para superar el enciclopedismo como para revertir la figura del docente que trabaja en solitario, la apuesta actual es el trabajo colaborativo entre docentes de diversos campos disciplinares, trabajando por proyectos donde se traten problemas

de la vida real y se focalice en encontrar las soluciones, lo que desarrolla competencias para el ‘hacer’. Trabajar con una pedagogía por proyectos representa un cambio total. Demanda a los profesionales de la educación la generación de consignas a partir de una problemática que, para ser comprendida, debe presentar abordajes variados desde diferentes campos del saber. Aquí es donde los docentes con formaciones disciplinares específicas pueden aportar en el rediseño del trabajo educativo. La diferencia es que se aprende en función de una necesidad: indagar para resolver el problema. No importa ya si están en la hora de matemática o de historia, importa generar la necesidad de poseer un saber a utilizar.

“... la apuesta actual es el trabajo colaborativo entre docentes de diversos campos disciplinares, trabajando por proyectos donde se traten problemas de la vida real y se focalice en encontrar las soluciones, lo que desarrolla competencias para el ‘hacer’.”

Pasar de la clase tradicional a trabajar por proyectos es un cambio muy profundo pero que se puede hacer en la escuela de hoy. Dos o tres docentes con

diferente formación disciplinar elaboran consignas de acción que encierran un desafío para motorizar y ordenar el trabajo. Establecen pautas claras tanto de lo que deben producir los estudiantes cuanto de lo que se espera como resultado, y de las dimensiones que se están evaluando en la actividad propuesta. Al requerir el trabajo colaborativo entre profesores y también entre estudiantes, esta pedagogía va en detrimento de la concepción que acentúa el carácter individual y solitario del aprendizaje. Desarrolla la capacidad de colaborar, cooperar, diseñar, reflexionar, debatir, intercambiar y decidir en función de los intercambios grupales. Al mismo tiempo promueve y enriquece la creatividad de profesores y estudiantes ya que da márgenes de maniobra para imaginar diferentes caminos para resolver sus actividades escolares, al tiempo que, con la ayuda de los pares, o de los docentes, alienta la iniciativa de los estudiantes.

Los ‘recursos’ del aprendizaje: mucho más que los insumos materiales

Si la pedagogía por proyectos pone en el centro de la escena el aprendizaje, y su adopción implica la instalación de una nueva matriz pedagógica, estamos frente al desafío de identificar y desarrollar cuáles son los recursos que permiten potenciar esta propuesta. El primer gran recurso es, sin duda, la ‘materia gris’

que transita el sistema, esto es, la expertise y el oficio que los distintos agentes educativos han ganado a lo largo de su historia en el ámbito educativo. Pero no olvidemos también un gran recurso no tradicional que hay que agregar a este: la ‘materia gris’ de los alumnos que es mucho más novedoso y distribuido y de cuya excelencia, si se sabe reconocer y utilizar, existen ya claras evidencias.

Un segundo recurso es superar la mirada endogámica. Sabemos lo que ya no sirve, sabemos el tipo de prácticas que queremos erradicar, pero también sabemos que hay experiencias educativas, iniciativas institucionales, ensayos no formales, propuestas piloto, etc. que, aunque vienen desarrollándose de forma asistemática, guardan un saber hacer, una aproximación ejemplar, una alternativa válida para avanzar en el sentido deseado. Esas alternativas se forjan sobre la base de un conocimiento acumulado respecto de lo que ya no funciona y arriesgando hipótesis sobre lo que puede funcionar: a esto llamamos una tercera ‘materia gris’: la ‘materia gris’ del sistema, que es ese saber producto de vivir la escuela y de probarla, de pensarla, de re-inventarla.

Bajo la rectoría de esta idea fuerza, que da forma a la pedagogía por proyectos, y que consiste en poner en el centro al aprendizaje, se trata entonces de poner a

trabajar toda la ‘materia gris’ que transita, la de los docentes, la de los alumnos y aquella con que el sistema ya cuenta, en pos de la instalación de una nueva matriz pedagógica. La sociedad brinda también pistas de cómo armar esta nueva propuesta. La necesidad de aprender a lo largo de toda la vida ha llevado al desarrollo de múltiples oportunidades de aprendizaje. En la vida social encontramos ejemplos de cómo aprenden las nuevas generaciones y de cuán estimulante es el mundo exterior para el desarrollo de nuevas competencias. De manera que no se trata de procesar el mundo, de adaptarlo o ‘mastigarlo’ para que sea digerible por los estudiantes en la escuela, sino de que la escuela se convierta en un lugar en el que se pueda hacer presente el mundo, donde el estímulo exterior no se anule sino que se transforme en un recurso.

El espacio educativo, como lugar, como ámbito, es un aspecto fundamental sobre el que hay que intervenir para hacer de él una ‘oportunidad de aprendizaje’. Pensar las aulas de este modo implica convertirlas en un recurso para el aprendizaje, por lo tanto, dotarlas de los medios necesarios para el trabajo con el conocimiento. La forma en que se organiza su espacio, el mobiliario con el que cuenta, los recursos de los que dispone, la flexibilidad de su forma, son aspectos de un aula que habilitan algunas dinámicas de

trabajo y obstruyen otras. El espacio educativo como oportunidad, el que forme en competencias y lo haga a través de una pedagogía centrada en proyectos, requiere cambiar por completo el imaginario estático y rígido de las aulas, para hacer de ellas las aulas del futuro.

“Si la pedagogía por proyectos pone en el centro de la escena el aprendizaje, y su adopción implica la instalación de una nueva matriz pedagógica, estamos frente al desafío de identificar y desarrollar cuáles son los recursos que permiten potenciar esta propuesta.”

La sociedad del futuro: entornos de aprendizaje poderosos a lo largo de toda la vida

Educación ha sido durante muchos años la relación entre quien enseña, quien aprende y el contenido que se enseña/aprende. La escuela fue la forma organizativa que cumplió admirablemente la tarea de difundir el conocimiento. Hoy lo que la escuela ofrece no alcanza porque ha cambiado quien enseña (no solo el docente y la escuela); ha cambiado el que aprende (los aprendices del ‘nuevo milenio’); y ha cambiado lo que es relevante saber (del conocimiento simple al conocimiento complejo). En la sociedad del conocimiento se requiere que TODOS aprendan a lo

largo de TODA la vida. Lo concreto es que hoy se aprende en la escuela, pero también fuera de ella. La escuela es hoy solo un 'entorno de aprendizaje' entre muchos otros que existen en la sociedad. Se aprende en la escuela y en la familia, pero también se aprende por vía de los medios masivos de comunicación, por medio de las TIC, a través de los consumos culturales, en los viajes de estudio y de turismo, etc. El conocimiento y la información circula por múltiples espacios y esto convierte a los diferentes entornos por los que transitamos en 'entornos de aprendizaje'. ¿Qué papel debe jugar el tránsito por la escuela entonces? ¿Cómo se aprende en ella? ¿Qué tipo de oportunidades de aprendizaje nos debería brindar como espacio de formación formal? ¿Qué papel tienen los otros entornos? ¿Cómo se aprende en ellos?

“En la sociedad del conocimiento se requiere que TODOS aprendan a lo largo de TODA la vida.”

Agreguemos a esto la realidad de que la velocidad de los nuevos conocimientos obliga a un aprendizaje continuo. Quedarse con lo que uno sabe significa estar desactualizado en el corto plazo. De ahí que, en una sociedad que demanda aprender a lo largo de toda la vida, una competencia básica a ser desarrollada sea aprender a aprender. Y, como contrapartida, también aparece el principio de

aprender enseñando, que ensayamos todos en la vida cotidiana ayudando al aprendizaje de otros en el trabajo, frente a las nuevas tecnologías, etc., y que sabemos que nos exige una comprensión profunda ya que el conocimiento apprehendido (que también se llama 'conocimiento profundo') es aquel que puede ser explicado a otros, el que puede ser enseñado a otros. Este método de trabajo impulsa las competencias sociales de todos, adultos y jóvenes, niños y púberes, y contribuye a la autonomía y la creatividad ya que nos enfrenta con la situación de enseñar con nuestros propios recursos.

De modo que, entre todos los entornos de aprendizaje por los que transitamos a lo largo de la vida, la escuela, como aquel específico, formal y obligatorio para todos, debe mantenerse firme en cuanto a su mandato irrenunciable de incluir a todos en el conocimiento válido, pero debe renunciar a su aislamiento institucional, a sus métodos tradicionales y sus rutinas rígidas para cumplir con este objetivo que apunta a garantizar la equidad. La cuestión se transforma entonces en: ¿qué tipo de aprendizajes se promueven en una escuela que está inmersa en una sociedad donde prevalecen múltiples entornos de aprendizaje?, ¿el desarrollo de qué competencias deben recaer sobre la escuela? y entonces ¿cómo debe transformar su dispositivo organizacional la escuela para incluir a todos en el conocimiento del siglo XXI?

4. Sobre la equidad de la propuesta pedagógica: acerca de la inclusión

La educación sola no puede hacerse cargo de resolver la desigualdad social. Esto no quiere decir que la educación no sea el medio más importante y más idóneo para trabajar en pos de una sociedad más justa e igualitaria. Desde mediados del Siglo XX se demostró que la propuesta pedagógica de la escuela moderna discrimina a favor de los sectores más educados. Esta discriminación resulta de someter a todos los niños por igual a una propuesta que se transmite a través de un código lingüístico complejo, cercano y amigable para aquellos que vienen de familias y frecuentan a personas escolarizadas, y extraño y dificultoso para aquellos que están más distanciados de ese mundo socio-cultural. Por eso avanzar en una propuesta más equitativa exige intervenir el modelo pedagógico y desactivar este dispositivo (Tiramonti, 2015; 2016). La exclusión, los peores resultados para los más pobres, es en parte consecuencia de este modelo pedagógico, y consecuencia de cómo está organizado el servicio educativo. Para avanzar hacia una escuela más equitativa debemos actuar entonces tanto sobre el corazón del proceso de enseñanza-aprendizaje como sobre las formas en que esta propuesta se organiza en la vida diaria de la escuela.

“La exclusión, los peores resultados para los más pobres, es en parte consecuencia de este modelo pedagógico, y consecuencia de cómo está organizado el servicio educativo.”

Incluir en el conocimiento

Es importante en este tema el énfasis con que ha surgido en los últimos años la idea de la inclusión. Sin embargo este concepto, que puede parecer tan claro, a veces induce a confusión. No es raro que las autoridades hablen de más inclusión cuando crecen las tasas de cobertura (hay más chicos en la escuela) o baja la deserción (menos jóvenes abandonan antes de terminar). A pesar de que es indudable que esto es

un punto de partida importante, la verdadera inclusión es la inclusión en el conocimiento y esto, como se sabe, no está garantizado por el mero hecho de ir a la escuela. Muchos de los esfuerzos hechos por los últimos gobiernos para ofrecer un servicio educativo para todos estuvieron centrados en gran parte en favorecer el acceso de los estudiantes a las escuelas, sin avanzar en una revisión del modelo pedagógico.

Con esto ha persistido una dinámica de incorporación y exclusión simultánea (Acosta, 2012) que se refleja, por un lado, en las tasas de repitencia y abandono escolar y, por el otro, en los bajos niveles de aprendizaje.

Pero también desde el Estado, y desde organizaciones de la sociedad civil, atendiendo sobre todo a las necesidades de los niños y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables, se han ensayado modificaciones en la organización de las instituciones educativas tratando de disminuir el impacto negativo que tiene el modelo escolar tradicional en estos grupos. El saldo positivo es que cada una de estas propuestas ha aportado elementos para identificar los mecanismos de discriminación escondidos en la cotidianeidad de las escuelas. Por ejemplo, el impacto de los aplazos y las repeticiones, o la dificultad para ciertos grupos sociales para cursar en simultáneo bloques de materias como exige la escolarización de nivel medio. Hace falta ahora un segundo paso: revertir los mecanismos ‘estabilizadores’ del sistema que hacen que las culpas por el rendimiento poco satisfactorio se adjudiquen a causas externas al funcionamiento escolar (problemas de atención del alumno, de pobreza material, falta de acompañamiento familiar, trastornos emocionales, etc.).

“Hacer de la escolarización una posibilidad más equitativa para todos los grupos sociales exige hacer cambios en el núcleo discriminador que es la propuesta de enseñanza.”

La posibilidad de revertir estas inequidades, que produce y reproduce la escuela, no se resuelven con más tiempo, ni incorporando a los estudiantes a la misma institución que los expulsa. La clave está en modificar la propuesta por otra que reconcilie el hacer con el conocer, que desplace la histórica escisión entre teoría y práctica, entre lo manual y lo intelectual; principalmente, que incluya a todos por medio del conocimiento. Hacer de la escolarización una posibilidad más equitativa para todos los grupos sociales exige hacer cambios en el núcleo discriminador que es la propuesta de enseñanza.

El compromiso por la equidad tiene también un aspecto importante en relación con la tecnología. En los últimos años se ha avanzado en la democratización del acceso a dispositivos tecnológicos así como a Internet, pero aún falta democratizar otras formas de uso que permitan a todos los niños y jóvenes usar la tecnología en el desarrollo personal y colectivo. La disponibilidad de

acceder a la información y al conocimiento no garantiza su comprensión, su apropiación y su uso. Se necesita proveer a las nuevas generaciones de herramientas para bucear en un océano de información, para identificar lo importante de lo irrelevante, lo útil de lo estéril, lo confiable de lo espurio, así como corroborar las fuentes de información. Actuar sobre esto es tarea de la educación básica, de calidad para todos. De esta manera se ayudaría a reducir las brechas que aún persisten en el uso de los recursos tecnológicos.

El Estado: garante de derechos y oportunidades de aprendizaje

Pero sabemos que ninguna sociedad eleva sus niveles de equidad sin el tutelaje del Estado. La dinámica social por sí misma es concentradora de poder y de riqueza y para contrarrestarlos se requiere de la mano del Estado. El ideal de una república con una democracia representativa conformó el “Estado docente” que, a través de su red de instituciones escolares, ejercía el monopolio de la función educativa. Este ideal permitió ‘educar al ciudadano’, en el marco de una república representativa. Para ello, la norma legal (Ley 1420, 1884) estableció la obligación de concurrir a las escuelas a completar la escuela primaria entre los 6 y los 14 años. Hoy esta obligación se ha transformado en un derecho, el

derecho de educarse, y de educarse durante toda la vida, y es el Estado quien tiene la obligación de proveer las nuevas condiciones para que pueda hacerlo. El Estado se ve así obligado a dejar de lado su rol docente para asumir el de garante de derechos. Este cambio de rol del Estado lejos está de constituir una pérdida de su carácter estratégico. Ningún cambio macro en el sistema educativo puede generarse y concretarse por medio de la iniciativa del sector privado. El carácter “público” del bien educación es irrenunciable. Si el Estado renunciara a su rol estratégico, en tanto garante del derecho a la educación de calidad para todos, dejaría paso solo a las iniciativas promovidas desde el ámbito privado que a la larga tienden a generar más concentración y a reproducir distribuciones desiguales, acordes con la lógica del mercado. La garantía del derecho a la educación conlleva la necesidad de que existan iguales o equivalentes oportunidades de aprendizaje para todos. Este es el rol del Estado. Esto no quiere decir que no haya otros actores interviniendo en la provisión de educación, pero en un lugar subsidiario, bajo la tutela del Estado. No puede otorgárseles el lugar de generar y promover una propuesta más democrática e inclusiva, que brinde a todos la posibilidad de asirse de las herramientas, saberes y competencias necesarias para participar del mundo

contemporáneo. Es el Estado el único actor capaz de garantizar la equidad y es responsable por ello. Las mismas metas, diferentes trayectos equivalentes El Estado, como garante de derechos, tiene hoy un papel más completo y difícil: debe garantizar la oferta de oportunidades de aprendizaje diversas a lo largo de toda la vida para toda la población del territorio, así como estar presente entre aquellos que más lo necesitan para brindar conocimientos y competencias necesarios para participar plenamente de la sociedad. Es imprescindible la necesidad de abrir oportunidades diversas de aprendizaje dado que la regulación del servicio educativo ya no puede definirse de modo homogéneo.

Esta diversidad de situaciones, así como la necesidad de ofrecer educación durante toda la vida, obliga a redefinir el papel de la escuela como única oferta posible, y a validar y reconocer los aprendizajes adquiridos en diferentes entornos. El aprendizaje de calidad puede darse a partir de la creación de soluciones organizativas diferentes que reflejen formas diversas, alternativas, que resuelvan las necesidades educativas de los diferentes grupos poblacionales.

“El aprendizaje de calidad puede darse a partir de la creación de soluciones organizativas diferentes.”

5. El compromiso con el cambio: generar las condiciones

El cambio en educación ya empezó: múltiples hechos lo evidencian. Reformas educativas llevadas a cabo desde el nivel más alto del gobierno, propuestas de cambio del mundo académico, aportes y ensayos de diversa magnitud por parte de la sociedad civil, esfuerzos múltiples puestos en marcha en las escuelas por comunidades de docentes con alta creatividad y sensibilidad. Sin embargo, es importante no caer en una mirada simple que crea que sólo trasplantando modelos educativos exitosos, pero extraños a nuestro contexto nacional, se pueden superar nuestros problemas. Sin despreciar la experiencia de afuera, tenemos que volver la mirada sobre nosotros mismos para revisar lo que tenemos: tanto para evaluar qué podemos realmente hacer con nuestros recursos así como qué de lo que tenemos debe ser superado porque constituye un obstáculo para marchar hacia la transformación necesaria. Es por esto que no se puede trabajar en la transformación sin tener en cuenta cuáles son los activos, los recursos, las condiciones existentes. Y en esa mirada es también importante reconocer los diferentes aportes y necesidades de todos los que intervienen en el hacer educativo. No sólo la historia argentina sino la de todo el mundo occidental han dado sobradas muestras de que la conducción centralizada de la educación ya ha cumplido su objetivo. La nueva centralidad no es homogeneizadora sino integradora de los múltiples aportes. Homogeneidad no es sinónimo de igualdad.

Un fuerte desafío es transitar en el débil equilibrio entre la apertura a la innovación escolar, con un Estado presente en la provisión de un horizonte común, y las necesidades y los recursos diferenciados que puede requerir cada escuela para lograrlo. En un país con organización federal, se suma la necesidad de transitar otro delicado equilibrio entre las regiones y las provincias. Muchas experiencias de países federales demuestran que no se requiere un único formato, y que pueden

“Un fuerte desafío es transitar en el débil equilibrio entre la apertura a la innovación escolar, con un Estado presente en la provisión de un horizonte común, y las necesidades y los recursos diferenciados que puede requerir cada escuela para lograrlo.”

convivir formas organizativas y estructuras diferentes, pero sí es necesario compartir los compromisos que resguarden los derechos de todos los ciudadanos a una educación de calidad. Y también es necesario enfrentar en cada territorio el reto de tomar las decisiones para concretarlos y el desafío de llevarlas a la práctica en el marco de las normales turbulencias que estos procesos generan. No de otra forma se puede hacer realidad el papel del Estado como garante de los derechos de todos los ciudadanos.

Construir las herramientas que permitan gestionar el cambio

Es claro que la tarea es compleja, y requiere por eso de herramientas complejas de las cuales hoy carecemos. Armarnos de estas herramientas involucra la generación de estructuras de gobierno modernas y ágiles que equipen al aparato de gobierno de manera tal que la sinergia entre las distintas instancias implicadas en la transformación sea fluida. Estos cambios tan profundos generan turbulencias, para las cuales la estructura de gobierno no está preparada. Para la gobernabilidad del cambio es importante dotar a quienes gestionan de las herramientas que hagan posible ‘accionar’ las palancas que conducen la transformación. Si la escuela está atrasada, también lo está la supervisión y la conducción central, la normativa y los procedimientos administrativos, y no se la puede actualizar automáticamente y sin costo, sin construir además los instrumentos de gestión adecuados en las distintas instancias de gobierno. Se trata, en suma, de generar el instrumental legal, los procedimientos, y la capacidad organizativa para llevar adelante las transformaciones deseadas, y de hacerlo con arreglo a la disponibilidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aprovechando el valioso recurso que estas constituyen para la gestión.

El protagonismo del Estado como rector del cambio

Contar con un Estado capaz de dirigir y gestionar un cambio profundo es una condición sine-qua-non en este sentido. Ninguna reforma educativa profunda

“Se trata, en suma, de generar el instrumental legal, los procedimientos, y la capacidad organizativa para llevar adelante las transformaciones deseadas, y de hacerlo con arreglo a la disponibilidad de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aprovechando el valioso recurso que estas constituyen para la gestión.”

avanza sin el compromiso de toda la sociedad y sin el protagonismo del Estado. La educación es un bien público y como tal necesita la rectoría del Estado para garantizar calidad, pero sobre todo equidad. Nuestro Estado dotado de la estructura y las herramientas del Siglo XIX no puede hacerlo, es incapaz de sostener los complejos procesos de gobernabilidad que provocan las reformas educativas.

Necesitamos un Estado que sea capaz de encantar con una visión, dispuesto a sostener las innovaciones que surjan de la base del sistema, que incentive y oriente cambios allí donde son necesarios y no suceden. No se busca la autonomía a ultranza de las escuelas sino una apertura a posibilidades que broten desde abajo, potenciada por la atención a sus necesidades concretas. Es una apertura a las innovaciones y a las propuestas que de ella provengan, junto con un Estado nacional y provincial atento a proporcionar los recursos y los acompañamientos necesarios.

Un Estado que haga suyo el triángulo de la calidad de la gestión, cuyos tres vértices: visión, ayuda, control son el secreto de la gestión democrática. Un Estado que pueda aportar las líneas rectoras que den sentido y guíen al sistema, pero también que sea capaz de conducir ese camino, que pueda por un lado acompañar y dar sustentabilidad económica y política a las iniciativas, pero también que sea idóneo en el seguimiento y el control de los procesos en curso. No se propone nada distinto a lo que ya es moneda corriente en otros ámbitos, como el deporte o el espectáculo por ejemplo, donde se fija una meta y se trabaja denodadamente para conseguirla. A diferencia de lo que ocurre en educación, en estos otros espacios la exigencia y la apelación al esfuerzo están bien vistas y no son sinónimo de presión o gestos de poderío, sino de estímulo para crecer y mejorar. Teniendo en cuenta estas cuestiones que condicionan la transformación y hacen a nuestro punto de partida para pensar en un futuro para la escuela: ¿cómo se puede ordenar el camino hacia el cambio? Proponemos pensar en función de algunos ejes o dimensiones que son condicionantes de la transformación necesaria y por lo tanto se constituyen casi en precondiciones para el éxito de esta empresa.

“Ninguna reforma educativa profunda avanza sin el compromiso de toda la sociedad y sin el protagonismo del Estado.”

La gestión del cambio

• **Generación de acuerdos sociales de amplio espectro**

Un primer eje desde el cual debe partir cualquier intento de cambio tiene que ver con la generación de acuerdos sociales profundos. Estos acuerdos son necesarios para que la transformación sea posible pero además para que goce de altos niveles de legitimidad y resulte próspera, enriquecida por el cruce de las múltiples miradas que la forjen. Son necesarios para tener una política de Estado en el campo de la educación.

Lo que el presente demanda son consensos sociales de amplio espectro, en el que se expresen voces de distinta pertenencia partidaria, que involucren actores con filiaciones disímiles y que provengan de distintos ámbitos, no sólo de la política, de la academia, de la educación, sino también del sector productivo, artístico, empresario, sindical, de la sociedad civil, etc. Para que esta interlocución social amplia sea posible los diálogos deben plantearse sin tecnicismos. El tono técnico de los discursos debe dejar paso a un lenguaje simple capaz de interpelar e incluir en el debate a la sociedad en general. Quienes lideren los procesos orientados a generar estos acuerdos deben saber transmitir de forma simple, a su vez, la mirada

de largo plazo y su importancia.

La transformación por la que estamos abogando amerita acuerdos que sean pluralistas respecto de las visiones políticas que contemplan, que no busquen limar los disensos a partir de gestos hegemónicos sino que apunten a dar lugar a la pluralidad y a armonizar las tensiones sociales, culturales e ideológicas, pero sin claudicar que el camino no es volver al pasado. Acuerdos que se propongan diálogos fructíferos, que busquen enriquecerse de visiones que surgen de perspectivas distintas y que apunten a una interacción basada en la cooperación y no que impongan negociaciones basadas en relaciones de fuerza. Solo los consensos que sean resultado de un aporte plural y multisectorial tienen chances de ser efectivamente replicados por los distintos agentes educativos en manos de quienes queda finalmente su instrumentación.

• **Acordar sobre temas concretos, no generalidades**

Y dichos acuerdos no sólo deben cumplir con la condición de ser multi-ideológicos y pluri-partidarios sino que también deben atender un horizonte ancho, porque deben abarcar en términos concretos diferentes dimensiones de la problemática escolar, deben contemplar las distintas aristas que están

necesitando ser revisadas. Hay exigencias generales y específicas que requieren atención por igual. Hay desafíos generales que atraviesan todas las realidades, los niveles y las modalidades de la educación, pero también hay distintas realidades, niveles y modalidades que exigen respuestas específicas. No alcanza con acordar el qué, también hay que ponerse de acuerdo sobre los cómo. Por la complejidad de los temas que se tratarán, estos acuerdos no se resolverán de una sola vez y para siempre. Quizás sea conveniente abrir un espacio de diálogo permanente, que se mantenga activo, que se encare más como un proceso que como un evento, que vaya sondeando los resultados, que esté abierto a revisar los acuerdos en la medida en que sus aplicaciones se muestren insuficientes o demanden ajustes, que pueda darse un espacio para hacer balances, para ponderar lo que funciona para algunos casos y lo que no resulta para otros.

Ahora bien, hay un reparo que considerar. Una vez más parece importante señalar que, aunque es imprescindible tenerlo en cuenta, no es en nuestro pasado donde está el futuro de la escuela. Nuestra propensión cultural a mirar con nostalgia el pasado nos debe prevenir. Hay que señalar que es importante que estos acuerdos transiten por una zona en la que la tradición tenga un lugar, pero en la que también el

“... aunque es imprescindible tenerlo en cuenta, no es en nuestro pasado donde está el futuro de la escuela.”

horizonte se erija en faro de las discusiones. Y la buena noticia es que el cambio ya ha empezado. Solo hay que saber mirarlo. Quizás tengamos que buscar inspiración en la solución que han encontrado ya tanto algunas regiones o países como buenas experiencias educativas vernáculas, que a una escala micro -en alguna escuela o en algún aula- han instituido cambios que van en la dirección deseada.

• Reforma de la estructura burocrática

Los acuerdos, generales y específicos, son un primer paso que habilita a iniciar políticas para el cambio. Pero, como se ha dicho, para llevarlas a la práctica con éxito es necesario poner el ojo en las herramientas para implementarlas. Lamentablemente hoy tenemos que aceptar que ni las instancias de la conducción central (ministerios nacional y provinciales) ni las instituciones educativas son capaces de ayudar a los cambios. Se necesitan estructuras de gobierno e instituciones educativas modificadas en su estructura y en sus capacidades administrativas.

Rediseñar los ministerios y las escuelas. El modelo

burocrático basado en una estructura piramidal tiene que abrir paso a una mayor flexibilidad, mayores niveles de autonomía a partir de los cuales muchas soluciones se inventen con profesionalidad desde los funcionarios y desde los equipos escolares, y puedan ser llevadas efectivamente a la práctica sin oposición normativa o administrativa. Son numerosos los escollos que el modelo burocrático pone al trabajo cotidiano de las escuelas. Como fue pensado para políticas universales aplicadas homogéneamente, solo se admite un formato de organización escolar, una sola estructura, una sola distribución de tiempos y espacios, que tiene dificultades para adaptarse a las distintas realidades que presentan las instituciones educativas. La diversidad actual exige flexibilidad tanto en la reglamentación como en la acción, y las estructuras burocráticas existentes son poco maleables y reticentes a aceptar y, por lo tanto, a acompañar y asesorar, en situaciones diferentes.

Generar sistemas de información. Todas las instancias de gobierno, y la misma escuela, carecen de la mínima información para el buen gobierno. Con ello, la gestión administrativa está deteriorada y la gestión del cambio imposibilitada. No existe un sistema de información para la toma de decisiones que brinde herramientas que permitan articular distintas instancias de gobierno. Esta es una de las

causas por la cuales las políticas educativas quedan empantanadas y su impacto depende de la disimil voluntad de cambio de los actores que se encuentran al final de la cadena de mando. Para revertir esto no alcanza con aceptar la maquinaria actual. Hay que crear formas organizativas apoyadas en las tecnologías de la información y diseñar canales de comunicación permanente que permitan hacer un seguimiento de las necesidades específicas para poder modelar, de este modo, las diferentes estrategias de asesoramiento y ayuda que necesitan las escuelas.

Revisar la normativa. La reforma organizativa tiene una dimensión olvidada, pero no por eso menos importante. Para llevar esto a la práctica habrá que revisar el tipo de legislación a través de la cual se regula el funcionamiento del sistema. Hay que dejar atrás la lógica napoleónica propia de nuestros marcos regulatorios que determina exactamente qué se debe hacer, y en su lugar incorporar la flexibilidad de la norma que debe estar centrada en establecer un espacio de posibilidades que enmarque la acción.

Mejorar la inversión. Finalmente, una última dimensión en el tema de la gestión de la educación es la que se refiere a mejorar la productividad y eficacia del financiamiento. La burocratización de los procesos y la falta de un adecuado procesamiento de la

información para la toma de decisiones impiden un uso eficaz de los recursos. El nivel de inversión educativa, estipulada en el 6% del PBI de nuestro país, resulta un aliciente para mejorar las formas de distribución que permitan sacar el mejor provecho posible de los recursos. Algunos estudios marcan que el desempeño de nuestro sistema en términos de calidad de la educación está muy alejado del nivel de inversión con el que contamos (Kessler, 2014; Garnimian, 2014) ya que otros países de la región con menos recursos han conseguido mejores resultados.

• Recursos y conectividad en todas las escuelas

La mayor inversión y el aumento de la productividad deben orientarse hacia la puesta a punto de la base material para que el aprendizaje sea posible. Esto implica condiciones estructurales en distintos niveles: desde ya condiciones edilicias y de equipamiento, pero a esto se debe agregar hoy como aspecto imprescindible la conectividad. No hay posibilidad de ofrecer el tipo de aprendizajes que demanda la sociedad del conocimiento sin estar conectados con el mundo. La transformación epistemológica de la que aquí dimos cuenta impone una revisión de la propuesta pedagógica escolar que exige aulas conectadas, dispositivos digitales activos y un apoyo en la tecnología cada vez que el trabajo exija hacer

uso de estos recursos. Y esto es más importante para los sectores de menor capacidad económica que para los otros, por un lado en aras de la equidad, pero básicamente porque la economía del país dependerá en aspectos crecientes cada vez más de las capacidades de toda su gente.

Los edificios escolares deben estar dotados de una infraestructura arquitectónica adecuada para la experiencia educativa que allí tiene lugar, deben ser lugares seguros y contar con una estructura espacial y recursos que permitan un confort digno por parte de todos los actores educativos que la habitan y que circulan por ella. El país cuenta todavía, no solamente en lugares remotos, con edificios escolares que son verdaderamente inhóspitos, difíciles de ser habitados y vividos en virtud del profundo deterioro al que han llegado por el abandono y la falta de mantenimiento, donde los vaivenes del clima se hacen sentir y en algunos casos el mal estado conlleva problemas de integridad edilicia que pueden implicar riesgos para sus habitantes (peligro de desmoronamiento de alguna estructura, problemas eléctricos, vidrios rotos, sanitarios que no cumplen con normas de higiene mínimas, existencia de roedores por falta de desinfección adecuada, etc.).

Además de generar condiciones edilicias adecuadas que contemplen aspectos básicos como la seguridad,

la higiene y el confort, hay que replantear el diseño de las aulas, los espacios y las habitaciones para el aprendizaje, es decir, reconfigurar arquitectónicamente las escuelas en virtud del trabajo con el conocimiento que deben propiciar: que combinen espacios grupales, individuales, espacios de trabajo colaborativo más específicos, ámbitos de recreación, otros de concentración, lugares pensados en función de distintas actividades y en virtud de las tecnologías de trabajo del siglo XXI (Bosch, 2016). Por último, también la provisión del equipamiento resulta una condición excluyente. Los recursos para el aprendizaje hoy son muy diversos y su existencia marca la diferencia entre ofrecer experiencias educativas de baja intensidad o un pasaje rico y significativo por la escuela. Cada grupo de escuelas, cada escuela, tiene que contar con un CREAS

“¿Cuál es el mejor modelo institucional para distribuir el conocimiento necesario para insertarse en las sociedades contemporáneas?”

Espacios escolares amigables

Las aulas y las escuelas expresan la forma de la propuesta pedagógica para la que fueron pensadas. Es decir, el tipo de organización espacial e institucional que asume la escuela se monta a partir del paradigma pedagógico que la informa. Entonces cabe la pregunta: ¿cuál es el mejor modelo institucional para distribuir el conocimiento necesario para insertarse en las sociedades contemporáneas? Varios son los cambios que deben encararse en relación con los espacios escolares y su uso, para lograr entornos de aprendizaje que habiliten cambios en la dirección deseada.

(Centro de Recursos Educativos para el Aprendizaje Significativo) donde el estudiante tenga a disposición computadoras, celulares y tablets, cañones, materiales de laboratorio, instrumentos musicales, videoteca, biblioteca, software, hardware, etc. Pero también libros, papel de colores, cartulina, marcadores, trozos de madera, y todo otro material que permita construir, experimentar, en fin, aprender.

“Los recursos para el aprendizaje hoy son muy diversos y su existencia marca la diferencia entre ofrecer experiencias educativas de baja intensidad o un pasaje rico y significativo por la escuela.”

Muchos de estos materiales deberán también poblar las aulas, como espacios prioritarios para las experiencias de aprendizaje.

Organización Curricular

La institución escolar, y sobre todo el aula, debe ser el lugar del hacer, de la experimentación, de trabajar con otros, de aprender jugando. Para transformar la escuela en el espacio institucional donde se recrean experiencias y se ensayan nuevas posibilidades, hay muchos aspectos que deben cambiarse. Uno urgente y prioritario es el de la organización del currículum, y con éste todos los aspectos organizacionales que su modificación acarrea. Debemos pasar del plan de estudios organizado por disciplinas al currículo por proyectos. Esto implica alumnos trabajando en grupos, no todos en la misma temática ni con el mismo ritmo, hablando entre ellos, caminando por la clase o estudiando en el suelo, indagando temas, discutiendo animadamente, enseñándose mutuamente. Implica también docentes trabajando en equipo, compartiendo proyectos y aulas, trabajando con el mismo grupo de alumnos. Dado que una propuesta basada en disciplinas no permite formar en las competencias necesarias para el siglo XXI, junto con el cambio en la definición de la organización curricular es necesario repensar la parte de la organización escolar que está atada a ella.

• Tiempos, espacios y agrupamientos

Para pasar de una propuesta por disciplinas a una por

proyectos hay que modificar tres dimensiones básicas: la organización del tiempo, la del espacio escolar y la forma de agrupar a los alumnos. En lugar de organizar el tiempo y el espacio de manera homogénea, para 'cápsulas' iguales de cada disciplina, la dinámica escolar debe sostener una organización basada en la necesidad de las propuestas de aprendizajes. Existen experiencias exitosas en las cuales la organización escolar ha renunciado a las ataduras del calendario y a las divisiones del tiempo pautadas por criterios disciplinarios para adoptar mayor flexibilidad y dejarse guiar por los tiempos que demandan los aprendizajes y el desarrollo de los proyectos. En cuanto a la reorganización del espacio, la clave pasa por repensar qué tipo de despliegue espacial contribuye a mejores aprendizaje y a las condiciones de trabajo que impone trabajar en proyectos. ¿Cómo organizar el espacio del aula para que 'quepan' diferentes actividades simultáneas, el trabajo en equipo, o más de un profesor? ¿Cómo sostener el corazón de esta propuesta curricular, es decir la posibilidad de que haya una auténtica multidisciplinariedad? La reconfiguración del espacio, y el mobiliario acorde, debe dar respuesta a las demandas de trabajo colaborativo y colectivo propias de este tipo de propuestas pedagógicas y también

debe apuntar a alcanzar configuraciones espaciales que se caractericen por su versatilidad.

El diseño, el mobiliario y la organización espacial influyen en la funcionalidad de los ambientes educativos. El color, las formas, son aliados en la configuración de espacios que contribuyan a generar condiciones para el trabajo escolar, para enseñar y aprender. Éstas son herramientas para imprimirle distinta funcionalidad a los espacios, pueden usarse para responder a las múltiples y variadas necesidades de los estudiantes.

El trabajo por proyectos, los tipos de actividades que se llevan a cabo, los ritmos de aprendizaje de cada alumno, el aprendizaje dialógico, requieren de diversos y múltiples modos de agrupamiento de los alumnos. El mágico número de 20/25 alumnos por clase debe quedar en el olvido.

• **Presencialidad relativa**

Así como al ir madurando los niños van ganando cada vez más márgenes de libertad (en la casa, en el club, en otros espacios recreativos y de intercambio social) la escuela debe seguir esta tendencia no sólo porque a medida que van creciendo sus alumnos incorporan pautas y desarrollan capacidades que hacen de ellos seres criteriosos, capaces de tomar decisiones de forma independiente, sino porque esta autonomía es

precisamente la que la escuela tiene que contribuir a desarrollar.

La propuesta pedagógica centrada en proyectos y la resolución de problemas promueve la creciente autonomía de los estudiantes. Situar al alumno como el protagonista de su aprendizaje supone que éste puede responsabilizarse por la tarea y que no requiere siempre del control directo del adulto para que las actividades en las que se embarque lleguen a buen puerto. Los desafíos que comporta el desarrollo de un proyecto y/o la resolución de un problema no tiene en la presencialidad su condición de posibilidad. Más bien son la disponibilidad de recursos, la organización de las tareas, la distribución de roles y la conciencia sobre la responsabilidad que a cada uno le cabe para alcanzar los objetivos lo que es determinante del éxito de la experiencia. La responsabilidad es para consigo y para con los demás, y no es con la amenaza de la mirada adulta que se contribuye a lograrlo sino entrenando a los estudiantes en la toma de decisiones, proponiéndoles trabajar de forma autónoma y apelando a su auto-reflexividad.

Por otro lado, en tiempos de Internet casi no hace falta señalar lo elemental: hoy la distancia física no es un impedimento y el encuentro cara a cara no es necesariamente un factor decisivo para enseñar y aprender. La escuela debería empezar a revisar la

presencialidad absoluta como una condición incuestionable para pasar a considerar una presencialidad relativa, que haga foco en los aspectos más cualitativos que hacen al estar en la escuela y no en la cuestión cuantitativa que es traducida de forma

automática a déficit en los aprendizajes. El problema no es estar más tiempo en la escuela sino que el tiempo escolar sea productivo en términos de aprendizajes y significativo en términos de experiencia subjetiva.

La gran apuesta: los agentes del cambio

El giro pedagógico no será posible si los agentes escolares -los que dan vida diariamente a la institución educativa-, no revisan sus prácticas y todo lo que las sustenta. En tanto agentes escolares ellos son los protagonistas del cambio. Sin ellos, no hay posibilidad de que la transformación se materialice. En definitiva, ninguna modificación estructural es posible sin personas de carne y hueso que se comprometan con el cambio, motorizándolo diariamente desde la tarea cotidiana.

“... ninguna modificación estructural es posible sin personas de carne y hueso que se comprometan con el cambio, motorizándolo diariamente desde la tarea cotidiana.”

Una manera distinta de ser educador

El punto fuerte de la transformación educativa son las personas: los docentes y todos los demás agentes educativos que tienen responsabilidades en la educación. Pero los cambios no se producen espontáneamente, también deben gestionarse, ya que implican un “desaprendizaje” y un “reaprendizaje”. La cultura escolar (Viñao Frago, 2002), ese conjunto de teorías, principios, pautas, rituales, hábitos y prácticas, es decir, ese conjunto de formas de hacer y de pensar sedimentadas a lo largo

del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los actores en el seno del sistema educativo, se vuelven inercias difíciles de revertir si no se trabajan cotidianamente como parte del cambio de la tarea diaria. Suele pasarse por alto que la incertidumbre y las resistencias que generan las innovaciones tienen mucho que ver con estos procesos de desaprendizaje y reaprendizaje, que cuestionan las capacidades de cada uno y generan

dudas en la posibilidad de desempeñar los nuevos papeles que demanda el cambio. Educar de manera diferente a la forma en que cada uno fue educado requiere un esfuerzo tanto al docente como al directivo, al supervisor y a los asesores, a los decisores políticos y a la sociedad.

• **Otro resultado, otra función, otra formación: el rol docente**

¿Cuáles son los cambios a los que hacemos referencia? Si pensamos en la escena del aula que queremos propiciar hay papeles, hasta ahora inéditos, que deben interpretar docentes y alumnos. El rol docente, por ejemplo, ya no debe ser el de reproductor de un saber que no se origina en él y que está ausente en el alumno. Debería ser el de promotor del conocimiento, el de guía y facilitador. Quien enseña debe dejar de ser el centro de la escena para cederle ese lugar a quien aprende. Es bien cierto que desde hace décadas se enuncia la necesidad de otorgarle centralidad al estudiante, pero son evidentes las dificultades que aparecen cuando no se reformulan otros aspectos del modelo pedagógico y organizacional, o cuando no se trabaja con los mismos docentes en cómo hacerlo. Para desempeñar su nuevo papel de guía en el aula es trascendental el trabajo de preparación de la actividad que realiza el

docente fuera de ella, nutriéndose del trabajo con otros docentes y del intercambio con colegas para la elaboración de consignas, la revisión de las tareas pedagógicas, el diseño de estrategias de intervención, la reflexión sobre la práctica y la evaluación constante. Esto cuestiona inmediatamente la formación docente inicial hasta que consigue el título. ¿Cuál debe ser el centro de esta formación? ¿Cómo se enseña a enseñar competencias? Hay dos aspectos nodales: por un lado, una formación centrada en el conocimiento de lo que debe enseñar; por otro, una formación que habilite para poder seguir el aprendizaje de los otros. Este segundo aspecto de la formación se redefine porque implica una preparación que lo oriente para su práctica pedagógica, que le brinde versatilidad y competencias para promover procesos de aprendizaje en los estudiantes, que le dé un saber profesional que lo habilite para tomar la mejor decisión posible frente a cada situación.

Y como pasa en todas las profesiones, esta formación para ser un profesional de la enseñanza se apoya en conocimientos teóricos, pero se aprende en la práctica, con sus pares, se cultiva con otros colegas, se nutre y se pule entre docentes y exige capacitación continua. Se forja así en el diálogo con colegas, se apoya en sus consejos, lo cual implica sacar la docencia del encierro solitario del aula, del repliegue individual de la tarea.

“El rol docente, por ejemplo, ya no debe ser el de reproductor de un saber que no se origina en él y que está ausente en el alumno. Debería ser el de promotor del conocimiento, el de guía y facilitador.”

• **Rediseñar la carrera docente y sus condiciones de contratación**

Una condición institucional insoslayable para que el rol del docente pueda asumir las características que venimos señalando está dada por cambiar la forma en que los docentes son contratados. Históricamente, la contratación del docente ha ido incrementando la atención de los intereses individuales de quienes enseñan, en detrimento de las necesidades de los alumnos o del sistema educativo. En el nivel secundario, además, los profesores se contratan por hora (cátedra o reloj) frente a alumno (de clase), lo que ha llevado a que tengan que distribuir su trabajo entre distintas instituciones dando lugar al célebre “profesor taxi”. Ninguna institución educativa puede ser exitosa sin un equipo docente que se haga cargo de la tarea de manera conjunta. Se requiere de un tipo de contratación distinta a la tradicional para que los maestros y los profesores puedan permanecer la jornada entera de trabajo en una misma institución,

construir sentido de pertenencia con su escuela, implicarse con el proyecto institucional, participar de la mano de los directivos de la propuesta pedagógica institucional, concentrarse en su formación para la enseñanza, en el trabajo pedagógico y en el diseño de estrategias de intervención en el aula, conocer a sus colegas, sostener y evaluar sus prácticas con sus pares y armar equipos de trabajo con ellos, estar en condiciones de hacer seguimiento de los alumnos y de apuntalar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es también necesario que exista una verdadera carrera profesional de la docencia, con roles diferentes (como maestro/profesor que da clase, pero también especializaciones en temas varios como diferentes campos disciplinarios, formas de evaluación, problemas de aprendizaje, formulación de proyectos, técnicas de trabajo grupal, atención a gran número de alumnos, clases multigrado, etc.) que permita superar la única opción que existe en la actualidad para ascender que es cambiar de rol (de docente a directivo; de directivo a supervisor/inspector).

• **El directivo como líder educativo**

Una escuela que es capaz de tomar decisiones necesita un líder de equipo que lo conduzca y facilite. El rol del director también se transforma para

constituirse en un agente a favor del cambio, un jefe del proyecto pedagógico fuerte y consolidado. El foco de su tarea es la delimitación de objetivos pedagógicos y la generación de condiciones institucionales y de organización escolar orientadas a generar el marco adecuado para promover los procesos de enseñanza-aprendizaje deseados. Son estos procesos los que deben transformarse en el centro de las preocupaciones de la función directiva. Por eso, entre sus funciones habría que considerar que se ocupara de la generación de espacios que permitan la consolidación de equipos docentes a nivel institucional, así como de dotar al asesor pedagógico de un protagonismo nuevo en su papel de soporte para la enseñanza, y de reforzar lazos con otras instituciones escolares y no escolares ayudaría a la institución a contrarrestar su aislamiento. ¿En qué lugar quedan los procesos administrativos entonces, que hoy son el gran dolor de cabeza? Más que pensar en nuevo personal, la desburocratización de la organización escolar debería incluir la informatización de todos estos aspectos de la gestión administrativa de la institución. Debería poder avanzarse en el desarrollo de herramientas que faciliten el procesamiento de la información de la escuela y liberen al director de este tipo de preocupaciones. Mucho hay para ver y discutir en estos aspectos, y

mucho se puede aprender de experiencias, de programas, y de políticas educativas recientes y no tan recientes. Entre ellas, la redefinición de los roles dentro de la escuela, que, según el tamaño institucional puede incluir coordinadores de área o la figura del asesor pedagógico, y puede redefinir con más contenido pedagógico real las figuras del preceptor o del bedel.

• **El supervisor/inspector como pivote del cambio**

Uno de los temas que más preocupa en el marco de las mejoras de la calidad es el lugar de la inspección en ellas. El inspector ha sido tradicionalmente la figura responsable de velar por el cumplimiento de la norma en un esquema en el que cumplir con ella garantizaba la calidad. Hoy la situación ha cambiado y la norma no la garantiza. Más bien, la diversidad de situaciones en la práctica hace necesario un comportamiento profesional del equipo docente en el que las decisiones de todos los días sean diversas y entrañen por un lado un saber, pero también por el otro, un saber hacer (experiencia). Los cambios que está sufriendo la función de supervisión parecen estar ordenados a resolver una gran problemática presente en todos los sistemas educativos: cómo lograr mejores resultados de aprendizaje no solo en las escuelas de ciertos sectores sociales sino a lo largo

de todo el sistema de enseñanza. Para ello, en muchos países se ha reformado su estructura, organización y funcionamiento. Esta es una tarea todavía lejana en nuestra realidad: hemos llegado hasta la importancia del directivo escolar, pero no se discute cómo ayudar a todos los directivos en el proceso de mejora de su escuela. Las reformas educativas orientadas hacia la equidad requieren de cambios desde el rol tradicional de carácter administrativo de los supervisores/inspectores al de gestores activos de la mejora escolar. «Existe cada vez más convergencia, aunque no total consenso, en los debates sobre cómo llevar a cabo reformas de todo el sistema educativo. Todos coinciden en que el factor crítico es la calidad de los docentes y que es esencial el trabajo conjunto de los líderes directivos y los docentes trabajando juntos enfocados sobre el aprendizaje de los alumnos y los resultados de la enseñanza» (Mourshed et al., 2009: 107). Y para esto es necesaria tanto la tarea de asesoramiento cuanto la de inspección, ambas formando parte (de manera conjunta o con actores diferentes) de la función de supervisión/inspección.

“...hemos llegado hasta la importancia del directivo escolar, pero no se discute cómo ayudar a todos los directivos en el proceso de mejora de su escuela. Las reformas educativas orientadas hacia la equidad requieren de cambios desde el rol tradicional de carácter administrativo de los supervisores/inspectores al de gestores activos de la mejora escolar.”

6. Recapitulando....: urgencias en el hacer

Para finalizar, vale la pena volver sobre lo que se ha ido planteando a lo largo de este informe. Pasar en limpio de forma sistemática qué cosas son las centrales para llevar adelante el cambio. En palabras simples, decir claramente qué creemos que hay que hacer. Por otro lado, sabemos que esta, y cualquier propuesta de cambio profundo, va a despertar resistencias: una cosa es quejarse por lo mal que está la educación y otra muy distinta estar dispuesto a aceptar como sociedad las turbulencias que necesariamente acarreará. La experiencia es que los cambios educativos son muy conflictivos, enfrentan intereses, mueven discusiones ideológicas. Todo eso no justifica no enfrentarlos. Este es un esfuerzo en ese sentido.

Acciones concretas para instrumentar el cambio: lo que hay que hacer

A nivel de la sociedad

- Generación de acuerdos políticos y sociales: plurales, fruto de aportes de múltiples sectores y ámbitos de actividad de la sociedad, que abarquen las distintas dimensiones de la problemática escolar, que se aborden como procesos que se dan a lo largo del tiempo con espacios abiertos en los que distintos actores puedan discutir la política y tomar decisiones. Esto es: acuerdos de largo aliento, que discutan el sentido de la educación, que asuman en profundidad los problemas, que replanteen las líneas rectoras que deben guiar las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela, y que aporten alternativas para encarar metodológicamente el cambio.

A nivel de la gestión del sistema

- Asumir una estrategia de iniciativa no verticalista ni jerárquica, pero que avance en la posibilidad de generalizar las experiencias para que cubran todo el sistema: las oportunidades de educación de calidad tienen que llegar a todos, sin distinción de sector social o territorio. Para lograrlo hay que cambiar muchas cosas, pero es necesario acordar cómo hacerlo gradualmente, cuidando los costos que puede generar. Escalar las iniciativas que impulsan el cambio supone tiempo y recursos, así como conflictos y negociaciones.
- Reformar la estructura burocrática y cambiar las estructuras de gobierno educativo: no se puede avanzar sin desarrollar los procedimientos necesarios

para desburocratizar los mecanismos reticentes a cambiar, y sin abrir espacios de mejora permanente. Instrumentar cambios de normativa, de organización, avanzar en la informatización al nivel del sistema en general y de los ministerios nacional y provinciales en particular, y capacitar a los distintos agentes para la gestión informatizada del sistema y el manejo profesional de todo tipo de problemas es un punto necesario en el que hay que crecer.

A nivel institucional / pedagógico

- Mejorar las condiciones materiales y cambiar la arquitectura escolar: contar con edificios escolares dignos; asegurar la conectividad de todas las escuelas; proveer de equipamiento material a cada institución (computadoras personales, tablets, pizarrones interactivos, cañones, materiales de laboratorio, instrumentos musicales, videoteca, biblioteca, software, hardware, insumos para la producción artística, etc.); reconfigurar la disposición espacial de las aulas y los entornos de aprendizaje en función del trabajo con el conocimiento que promueve un currículo por proyectos.
- Hacer de las aulas laboratorios del conocimiento: modificar el mobiliario y la disposición del aula para transformar el espacio del aprendizaje en función de las necesidades pedagógicas.

- Instituir un currículo por proyectos: abandonar el trabajo dividido por disciplinas y asumir una dinámica interdisciplinaria orientada al desarrollo de proyectos y a la resolución de problemas. Redefinir los contenidos con arreglo a la revolución epistemológica en curso y la formación de competencias.
- Instalar una cultura de trabajo en equipo y colaborativa: implementar una dinámica de trabajo que rompa con la impronta individualista, tanto en el caso de los alumnos, como a nivel del equipo directivo y de los grupos docentes. Fomentar el trabajo entre pares, y entre directivos y docentes, y docentes y alumnos.
- Cambiar las formas de contratación docente: hacia el nombramiento por cargo para posibilitar el trabajo en equipo en la institución. Modificar la carrera docente diversificándola y sustituyendo la importancia de la antigüedad por la idoneidad creciente.

A nivel de los agentes educativos

- Cambiar el rol docente: dejar atrás la figura del docente como banco del saber para pasar a concebirlo como promotor y guía del conocimiento; instalar una formación más focalizada en el aspecto pedagógico de su práctica y un ejercicio de la docencia apoyado en la retroalimentación con sus pares.

- Apoyar al directivo como líder educativo: consolidar un perfil directivo asociado con el liderazgo pedagógico y la generación de condiciones institucionales y de organización escolar, que se oriente a generar un marco adecuado para promover procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Recuperar el rol de soporte para la enseñanza del asesor pedagógico: dotar de mayor protagonismo a esta figura y a otras que pueden apoyar esta tarea.
- Rediseñar el sistema de supervisión/inspección, diferenciando los roles de asesoramiento y de seguimiento de la calidad institucional.
- Habilitar un rol activo para los estudiantes en el aula: poner al alumno como centro del aprendizaje, como agente del conocimiento, y potenciar su trabajo desde una dinámica colaborativa, de apoyo entre pares. Pasar del alumno como mero receptor del conocimiento a ser el motor del conocimiento.

A modo de final:

NOTAS PARA NO REPETIR LA HISTORIA

Sabemos que solo iniciar un proceso en la dirección que planteamos levantará más de una resistencia. Eso es lo que ha pasado y está pasando en todos los países que están enfrentando estos temas. Para poder adelantarnos a posibles objeciones explicitamos algunas reflexiones que ayudan a visualizarlas, más que nada para estar prevenidos y no dejarnos llevar por aquellos hábitos culturales que nos caracterizan como argentinos y que, como suele decirse, nos pueden llegar a traicionar, como el inconsciente, vedándonos un camino difícil pero promisorio.

Puede ser importante tener en cuenta lo siguiente:

- Evitar nuestra propensión a caer en la añoranza del pasado. Porque la escuela de principios de siglo XX, que hoy se ve como exitosa a la luz de nuestra crisis, no era la panacea. Fue muy útil y exitosa hasta mediados del Siglo XX. Vale recordar una y otra vez que esa escuela fue pensada para unos pocos, y que dialogaba con un mundo que no es el nuestro. Por todo esto, constituye una propuesta educativa obsoleta para la sociedad contemporánea.
- Sostener la mirada de largo plazo. A pesar de las dificultades, es necesario aprender a ver los indicios sobre el desarrollo del proceso. El cambio no será de un salto, y los escalones a veces estarán poco claros. Es importante no perder el norte al que se orientan las acciones de cambio, y valorar y capitalizar los avances por más tenues que sean.
- Superar el gatopardismo que impide el cambio profundo. No es este un mal nacional; en todas partes antes de cambiar de fondo se intentan retoques. Pero esa etapa ya pasó. Es importante visualizar el cambio de matriz que necesitamos, reconocer que lo que era fue y hay que sustituirlo por una matriz nueva que será brillante (por ser nueva) pero imperfecta. El trabajo es cuidar que esta sustitución sea lo menos penosa posible, y tener paciencia hasta que lo nuevo se asiente y rinda sus frutos.
- Cuidar el lugar de la tecnología. Basta de usar la tecnología como pizarrón, cuaderno de clase o libro de ejercicios. Porque los instrumentos con los que trabajamos determinan la manera en que pensamos, debemos abrir el aula al nuevo uso de las nuevas tecnologías, como ya las usamos en la vida, y aprovecharlas en profundidad porque ellas también nos ayudarán a cambiar las prácticas.
- Superar la asociación entre inclusión y estar en la escuela. Tratemos de ligar la inclusión con el aprendizaje y con

brindar oportunidades de aprendizaje. Tener a todos los jóvenes dentro de la escuela es buenísimo, pero no es garantía por sí mismo de inclusión. Sólo se incluye de verdad si, por vía de una escuela que sea capaz del desarrollo de competencias, se provee a todos los estudiantes de elementos que les permitan participar de la sociedad del conocimiento. Sin inclusión en el conocimiento no hay inclusión: solo hay más cobertura.

- Sacudirnos los pruritos que nos impiden hablar de los costos de la transformación. Que la educación sea un bien público no la exime de la importancia de discutir y sincerar cómo y con qué se van a costear los cambios. Y tampoco la exime de la necesidad de dar la mejor educación a todos sacando el mejor provecho a los recursos públicos asignados. A esto hay que agregar que también se debe hablar de los costos no financieros, como los costos corporativos o los costos personales.

- Renunciar a las expectativas sobre la performance escolar de los estudiantes basada en la cultura tradicional del esfuerzo. No es en torno al esfuerzo y al sacrificio tradicional que hay que insistir para mejorar los rendimientos sino produciendo un giro copernicano en la forma en que la escuela asume el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que dejar atrás 'La letra con sangre entra' para dar lugar a 'El aprendizaje como aventura', teniendo en cuenta que para sobrellevar la aventura también se requiere esfuerzo, y a veces hasta sacrificio. Pero vale la pena.

© 2016 Proyecto Educar 2050. Todos los derechos reservados.

Primera edición. Publicado en Buenos Aires, Argentina.

Prohibida la reproducción total o parcial de información del presente informe sin la cita apropiada: Aguerro 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?*

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. (2012), “La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. *Cadernos de História de la Educação*, v. 11, n. 1, 131-144. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>.
- Aguerrondo, I. (2016), “Repensando las intenciones, los formatos y los contenidos de los procesos de reforma de la educación y el currículo en América Latina”, en OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF LACRO (2016), *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*, UNICEF, Panamá.
- Alhadeff-Jones, M. (2008), “Three generations of Complexity Theories: nuances and ambiguities” En: Mason, M.F. (ed): *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, Wiley-Blackwell, UK, 2008.
- Bauman, Z. (2004), *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Bosch, R. (2016), “El diseño para un mundo mejor comienza en la escuela”. Video TEDx, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo
- Ganimian, A. J. (2014), “Avances y desafíos pendientes: Informe sobre el desempeño de Argentina en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013”, en *Proyecto Educar 2050*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Kessler, G. (2007), “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., pp. 283-303.
- Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (1998), *La máquina cultural. Maestros, traductores y vanguardias*, Buenos Aires: Ariel.
- Sotolongo Codina, P. y Delgado Díaz, C. (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*, Buenos Aires: CLACSO.
- Tiramonti, G. (2015), “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”, en *Propuesta Educativa*, nro. 44, año, 24, Buenos Aires, pp. 24-37.
- Tiramonti, G. (2016), “Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica”, en *Propuesta Educativa*, nro. 45, Buenos Aires,
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997), *Tinkering toward Utopia. A Century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge.
- Viñao Frago, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Morata, Madrid.