

Transformación en Acción

Serie II



Documento para orientar y acompañar
en el camino ya iniciado de transformar
la escuela secundaria correntina

Victoria Abregú



CORRIENTES
somos todos!

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

DIRECCIÓN GENERAL
DE NIVEL SECUNDARIO

Autoridades

Juan Pablo Valdés

Gobernador de la Provincia de Corrientes

CPN/Prof. Ana Miño

Ministra de Educación de la Provincia de Corrientes

Dr. Julio César de la Cruz Navias

Subsecretario de Gestión Educativa

Dra. Pabla Muzzachiodi

Secretaria General

Prof. Sergio José Gutiérrez

Director General de Nivel Secundario

Lic. Julio Fernando Simonit

Director de Planeamiento e Investigación Educativa

ÍNDICE

Introducción	4
La “nueva” escuela secundaria	7
Algunas distinciones necesarias	9
Empezar por el principio	10
Parar la pelota	12
Algunas puertas de entrada.....	15
Posicionarnos	21
Los irrenunciables.....	23
Sostener la transformación	26
Ideas y herramientas para la transformación en acción....	28
Bibliografía	34



Introducción

“La experiencia acumulada ha develado que el peso y la acción de las escuelas son centrales en el momento de desarrollar procesos de transformación, de modo que no es posible suponer que un cambio puede planificarse y ser transferido linealmente a las instituciones. Se trata, en ese sentido, de que haya un equilibrio- una especie de círculo virtuoso-entre direccionalidad de políticas de escala y márgenes de maniobra para su adopción” (Ziegler, 2025, p28).

Este documento está pensado para acompañar a las escuelas, para caminar al lado de los equipos de conducción y de los equipos docentes que hoy están transitando la transformación de la escuela secundaria.

Porque compartimos con ustedes las expectativas de una escuela secundaria justa, de calidad y dotada de sentido y, al mismo tiempo, convergemos con ustedes las preguntas, las incertidumbres y los riesgos inherentes a todo proceso de cambio. Aunque, como plantea Blejmar, muchas veces reconocemos los riesgos de emprender una transformación, pero no los riesgos de no hacerla. Los procesos “ya están ocurriendo, y aunque decidamos no actuar siguen avanzando y los efectos acumulados por no tomar cartas en el asunto pueden ser más difíciles de remediar” (Ziegler, 2025, p.26).

Porque además estamos convencidos de que las verdaderas transformaciones ocurren en el aula y que quienes están día a día en las escuelas, son los agentes claves para lograr que las políticas educativas “sucedan”.

Las políticas no funcionan como muchas veces se supone “de arriba hacia abajo” y de manera lineal: los distintos actores y niveles del sistema educativo tienen la posibilidad de transformarlas -y de hecho lo hacen- en el proceso de interpretación – aplicación porque el gobierno del sistema educativo es multinivel (Gvirtz et al, 2020) y la escuela constituye uno de dichos niveles de gobierno. Desde esta perspectiva, los equipos de conducción, los docentes y la comunidad educativa, ocupan un rol central y no son meros ejecutores de las políticas diseñadas por otros niveles; muy por el contrario, tienen un rol creativo y decisivo dentro de las mismas. Son quienes dan vida y transforman la política educativa.

Por lo tanto, no se trata de pensar en la mera “implementación” de políticas sino de contextualizarlas, resignificarlas y situarlas en los escenarios institucionales que queremos transformar. Los procesos de transformación genuinos reconocen el rol clave que cumplen los equipos directivos y docentes ya que, como afirma Edith Litwin (2008): “Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con la implementación misma. Con esto queremos señalar que (las transformaciones[1]) forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a la que se los convoca a replicar” (Litwin, 2008 en Pinto, 2019, p.82).

Por su parte Kap (2024) agrega que “los cambios en las formas de enseñar se producen entre otros motivos por el potencial de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos. Son los docentes quienes pueden comenzar con este ejercicio reflexivo, permitirse espacios inéditos a inventar caminos originales, en ocasiones colectivos, para acercarse y comprender estos fenómenos complejos que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje entramados en culturas y subjetividad heterogéneas en medio de realidades altamente móviles y cambiantes” (2024, p. 37). Transformar las formas de enseñar requiere entonces “que los docentes se reconozcan como sujetos capaces de reconstruir sentidos (...) Este ejercicio reflexivo, muchas veces colectivo, permite que emerjan propuestas pedagógicas situadas, comprometidas y creativas (Anijovich y Cappelletti, 2025, p. 104-105).

Reconociendo el papel fundamental que tienen los actores protagónicos del sistema en los procesos de transformación y asumiendo que “son ellos quienes deciden cuál será la suerte de las ideas novedosas” (Gather Thurler, 2004, p.17), los invitamos a la enorme y desafiante tarea colectiva de “transformar la escuela para mejorar la experiencia educativa de cada estudiante y hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante (Pinto, 2018), para que cada escuela secundaria vuelva a ser una institución capaz de convocar el deseo de aprender y de enseñar (Recalcati, 2016)” (Pinto L. 2019, p.7).

Por eso entonces, este documento.

Para pensar y (co)diseñar la escuela secundaria que queremos construir desde la escuela que hoy tenemos, ejerciendo “el oficio “en tránsito”, dirigir la escuela en el pasaje de lo que es a lo que puede ser, y en el aquí y ahora de lo que está siendo” (Pinto, L. op cit, p.14). Porque, como plantea Ziegler (2025) “en materia educativa la

[1] El agregado es nuestro

suerte no está echada, somos copartícipes de procesos colectivos sobre los que tenemos responsabilidades individuales y como sociedad. Y como las escuelas están en movimiento y somos hacedores de su destino, los invitamos a “poner manos en la masa”, enlazarnos, romper el aislamiento y encarar procesos de transformación que seguramente no estarán cerrados, no serán definitivos, pero que sin duda permitirán transitar un camino colectivo a partir de los logros, los errores y los aprendizajes que vayamos conquistando” (Ziegler, S. 2025, p.21).

La “nueva” escuela secundaria

“El cambio educativo es posible cuando se sostiene en vínculos reales, en la implicación activa de todos los actores y en la construcción colectiva de una escuela más justa, más sensible y significativa. Porque transformar la escuela secundaria no es solo una necesidad pedagógica. Es una apuesta ética, política y profundamente humana” (Anijovich y Cappelletti, 2025, p. 8).

Todos coincidimos en que la escuela secundaria constituye una etapa clave en la formación de las nuevas generaciones, no sólo por su función certificadora o de transición hacia estudios superiores y el mundo del trabajo, sino fundamentalmente por su papel en el desarrollo de una ciudadanía comprometida con el bien común (SEDUC, 2025).

Ahora bien, aquella escuela secundaria que nació para seleccionar y excluir, hoy necesita ser transformada. Los formatos heredados de otros tiempos (estructuras rígidas, fragmentación del conocimiento, epistemología basada principalmente en el positivismo y una lógica de homogeneización) hoy se revelan cada vez más distantes de las trayectorias reales de los estudiantes. Si bien la obligatoriedad de la educación secundaria se amplió casi a la totalidad de los estudiantes en términos de cobertura, aún quedan muchas deudas pendientes de importantes aspectos que se deben abordar en materia de aprendizajes y trayectorias (SEDUC, 2025).

Ha llegado entonces “la hora de hacerse preguntas cruciales: ¿de quién es la escuela secundaria? ¿Tiene dueño? ¿O debe ser capaz de enseñar todo a todos?” (Rivas A., 2014, p.36).

¿Y si la escuela secundaria fuera distinta? nos invitan a preguntarnos Anijovich y Cappelletti (2025) en una invitación abierta a repensar los modos de enseñar y evaluar, los vínculos, el rol docente y el rol de los estudiantes, el lugar de las familias, la relación con las tecnologías...

Una invitación a “pensar la escuela secundaria desde un lugar distinto: un lugar donde el aprendizaje no es solo transmisión de contenidos, sino también una experiencia compartida, situada y profundamente humana. Un lugar donde las trayectorias de los adolescentes no transcurren solas, sino que son acompañadas por adultos que se implican, escuchan, se preguntan y construyen, junto con sus estudiantes, caminos posibles para aprender y vivir mejor” (Anijovich y Cappelletti, 2025, p.6).

Partimos de algunas certezas: estamos convencidos de que la escuela sigue siendo un espacio clave y de que “muchas cosas buenas pasan en el aula y se entera poca gente” (Oubel, 2017, p.90). Sostenemos esas dos convicciones para construir desde ahí, reconociendo que frente a las transformaciones sociales tecnológicas y culturales que nos atraviesan, la escuela secundaria es más necesaria que nunca pero ya no puede ser la misma.

Asimismo, reconocemos que, para generar cambios sistémicos profundos, que se sostengan en el tiempo, es necesario contar con el compromiso de las escuelas y acompañarlas en ese camino, generando las condiciones y los dispositivos necesarios para que lo nuevo tenga lugar en un trabajo articulado entre los distintos niveles de gobierno.

Algunas distinciones necesarias

**“Siempre, nunca, todo, nada.
¿No hay demasiada pretensión en esas palabras?
Formas de encerrar lo que apenas entendemos”. (Matías de Rioja)**

Muchas veces hablamos indistintamente de “cambio”, “mejora”, “innovación” y “transformación”. Sin la pretensión de enredarnos en palabras, nos parece necesario revisar qué “encierra” cada uno de esos términos y a la vez que disposiciones “abre” para seguir pensando.

Mientras el cambio busca ir a lo profundo, también corre el riesgo de operar por demolición (Gvirtz, 2020) y mientras la mejora se sustenta en el camino recorrido y se apoya en la reconstrucción (Gvirtz, 2020), corre el riesgo de no llegar a las estructuras más profundas.

La innovación, por su parte, trae aires nuevos y necesarios aunque muchas veces desde una lógica acumulativa que supone que más es mejor y que todo lo nuevo es necesariamente positivo. Pero estamos convencidos de que no se trata de hacer “cosas nuevas”, sino cosas que funcionen y tengan fundamento pedagógico ya que toda innovación debe preguntarse: ¿a quiénes incluye? ¿a quiénes deja afuera? ¿a quiénes beneficia? Porque una propuesta que no atiende la equidad y la diversidad no puede llamarse educativa .

El término transformación busca sintetizar y recuperar el valor agregado de cada uno de los conceptos: toma prestado del cambio, la invitación de ir hacia lo profundo. Valora de la mejora, su capacidad de recuperar el camino recorrido y las lecciones aprendidas en ese camino sin pretender derrumbar lo construido. Y le exige a la innovación preguntarse por qué y para qué antes de asumirla compulsivamente: “No se trata de innovar porque sí, sino de identificar una visión de los derechos de aprendizaje del siglo XXI que no parecen compatibles con las formas de organización de la enseñanza tradicional en el sistema escolar, especialmente en el nivel secundario. Mirar a los alumnos a los ojos en las aulas nos indica que algo no funciona. Las escuelas no generan ni despiertan en ellos las suficientes fuerzas para cambiar sus destinos a través de la educación” (Rivas, 2017, pág. 46).

Los invitamos, entonces, a construir colectivamente aquella transformación de la escuela secundaria que logre “alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2017) con el fin de construir, en conjunto, una escuela secundaria inclusiva, atractiva y de calidad, donde todos los estudiantes tengan acceso a saberes y habilidades centrales , promoviendo su bienestar durante el transito de la escuela secundaria asegurándoles la posibilidad de construir su propio proyecto de vida.

Empezar por el principio

El sentido de la escuela se argumenta, no se impone: se construye (Anijovich y Cappelletti, 25, p.7).

En este proceso de pensar y hacer la transformación, de revisar nuestras prácticas, de buscar formarnos en nuevas estrategias y herramientas para estar actualizados, a veces nos perdemos en los ¿cómo? y en los ¿por qué? sin quizás detenernos suficientemente en los ¿para qué?.

El por qué suele ir en busca de las causas y muchas veces nos ubica “fuera del problema” (Duschatzky y otros, 2010), buscando “culpabilizaciones mutuas” (Gvirtz, 2011): la responsabilidad es del nivel educativo anterior, de las familias, del contexto.

Sin desconocer la incidencia de dichos factores, proponemos traccionar desde nuestro metro cuadrado (Furman, M. 2020), desde nuestra área de incidencia directa (Jabif, 2008 en Gvirtz y otros, 2011). En ese sentido, el “cómo” implica un salto cualitativo porque nos interpela y nos propone poner un pie dentro del problema: “Mientras la pregunta por el por qué va en busca de una causa, las preguntas por el cómo se tornan hipótesis de trabajo. En un caso, el sujeto permanece fuera de la cosa que interroga, en el otro se implica, forma parte del campo problemático” (Duschatzky y otros, 2010).

Aún así, nos parece que está faltando una pregunta anterior, que es la pregunta por el sentido: la pregunta por el “para qué”. Coincidimos con Blejmar (2025) en que con un fuerte para qué, podemos sortear mejor los cómo. Y esa construcción de sentido es necesario que se resignifiquen dentro nuestras instituciones educativas, en la cultura singular de cada una de nuestras escuelas (Pinto, 2019): “Si la institución tiene un papel en el cambio es porque es el lugar y el nivel en el que se representa el sentido de este cambio” (Gather Thurler, 2004).

Solo si las escuelas secundarias se apropian del sentido de la transformación, la transformación llegará al aula y podremos superar “la lógica del cumplimiento” (cumplimiento y mentira), aquella que caracteriza ese hacer “para otros”. “Nos bajan la normativa”, “elevamos el pedido a la supervisión” (...) ¿Alguna vez escucharon estas frases que constituyen la jerga cotidiana en las escuelas? (...) Estas frases se asocian a una estructura jerárquica y a una dinámica que se establece a partir de una disposición vertical, en el cual el movimiento se ordena de forma ascendente o descendente” (Ziegler, 2025, p.41). Como plantea la autora, esas formas de organización piramidales respondieron a determinadas necesidades y demandas de un tiempo histórico determinado. Ese modelo está adoptando hoy otras formas que buscan más colaboración entre los actores que componen el sistema. Aquel modelo jerárquico parece operar con eficiencia ante problemas estables, pero tiende a ser disfuncional cuando los problemas resultan complejos, cambiantes, multidisciplinares y transversales (Ziegler, Op. Cit).

Justamente en este contexto, en que la complejidad se ha vuelto la norma, necesitamos “ser un todos pensando” (Punta, 2014). Ser un todos construyendo la escuela que queremos, desde la escuela que tenemos. Y para construirla colaborativamente necesitamos fundamentar las decisiones, habilitar el debate, compartir preguntas, discutir ideas, ensayar y evaluar nuevos modos de hacer y compartirlos.

Ahora bien, aún en este contexto de complejidad creciente, contamos con algunos “archipiélagos de certezas” (Morin, 2001, p.124) de donde amarrarnos: queremos conquistar una escuela secundaria inclusiva, atractiva y de calidad, donde todos los estudiantes tengan acceso a saberes y habilidades centrales y que promueva el bienestar[1].

Una escuela que despierte el deseo de aprender (Meirieu, 2010), una escuela que valga la pena (Menéndez, P. , 2020), que prepare para las habilidades del siglo XXI, una escuela justa, donde den ganas de estar y aprender, una escuela humana que prepare para la vida y conecte con la vida. He ahí nuestro para qué.

[1] Circular pedagógica n° 08/25

Parar la pelota

Demorarse.
Caminar lento.
Suspender todo juicio.
Resistir la prepotencia
de los que apuran al mundo.
Abrazar el misterio, lo múltiple y lo incierto.
Conversar.
Descubrir que los otros son la única manera de viajar
en el tiempo.

Matías de Rioja

Queremos construir escuelas secundarias en movimiento. Pero estar en movimiento no implica acelerar. Quizás es tiempo de reemplazar la pregunta del “qué más” por la pregunta del “qué menos” para que lo nuevo tenga lugar. De salir de la lógica acumulativa que supone que más siempre es mejor para empezar a preguntarnos hacia dónde queremos ir.

Y para eso hay que frenar, destinar tiempo a hacerse nuevas preguntas, a pensar con otros, a ensayar, hacer y evaluar y volver a hacer.

En este sentido, los equipos de conducción tienen la posibilidad de instalar en su comunidad, algunas enseñanzas implícitas a partir de cada una de las decisiones institucionales que se toman. Nos estamos refiriendo a los modos de “hacer” más que a los de “decir”: la organización de una agenda de trabajo que ubica a los estudiantes y sus aprendizajes en el centro de la tarea, los modos de resolver conflictos, de armar equipos, de gestionar recursos, de organizar reuniones que optimizan (o no) el uso del tiempo en la escuela, de mirar y escuchar a los docentes, a los colegas y a las familias, de animarse a plantear “no sé y necesito pensarlo”, instalan, a veces de modo imperceptible pero definitivamente profundo, una enseñanza potente en quienes forman parte de la organización. Se va conformando así una cultura institucional distintiva que deja huella en toda la comunidad educativa. Una cultura institucional abierta al aprendizaje de cada uno de sus miembros y de la escuela y que habilita tiempos para la reflexión sobre las prácticas.

Porque el uso del tiempo permite descubrir las prioridades que una organización ha decidido asumir como política institucional. El modo en que distribuyen y usan el tiempo los equipos de conducción será entonces un indicio de esas prioridades que van dando forma a una cultura institucional determinada.

Uno de los desafíos fundamentales de los equipos directivos en el día a día escolar, es aprender a distribuir su tiempo buscando ubicar en el centro de la escena los aprendizajes significativos de todos los estudiantes y de su equipo docente haciendo al mismo tiempo, de su propio aprendizaje, una prioridad (Fullan, 2019). Para lograrlo, el tiempo destinado a tareas que potencian la obtención de aprendizajes profundos y significativos necesita ser la prioridad de los directivos escolares, evitando los distractores “ladrones de tiempo” (Aravena, 2016).

Pero no es sencillo. Los directivos viven a diario una fuerte tensión entre las demandas externas y las prioridades institucionales.

La paradoja radica en que, aún teniendo claras esas prioridades (“lo importante”), en el hacer cotidiano, ellas se van desdibujando en pos de las “urgencias”.

Como plantea Oubel, C. (2017) “Si pensamos la dimensión pedagógica, estamos de acuerdo en que es una dimensión importante de la escuela, muy importante, podríamos decir que la más importante. El problema surge cuando no siempre la tengo en el plano de lo urgente” (2017:85). El desafío es, según la autora, gestionar la agenda del directivo para que haya tiempo y espacios para trabajar en lo importante no urgente: el acompañamiento a los docentes, la mirada sobre lo que acontece dentro del aula con el fin de asesorar, sugerir y agregarle valor al profesor/a, ayudándolo a ver cuestiones que se escapan cuando se está a cargo del grupo de alumnos. Ese acompañamiento dentro del aula y el espacio posterior para pensar colectivamente acerca de lo que allí pasó (qué funcionó, qué no, por qué, qué se podría replantear en el futuro, etc.) permite “ver antes” muchas cuestiones y abordarlas cuando aún no generan conflicto ya que, como dice Blejmar, “Mejor que verla venir, es mandarla a traer” (Blejmar, 2009). Es una invitación a “ver, hacerse cargo, anticiparse” ya que “Los signos que dan cuenta de un gran problema no vienen en anuncios de luces de neón, claros e inteligibles, sino que aparecen signos confusos y contradictorios por lo que se necesita la persistencia y constancia del observador para comprenderlos y poder operar sobre ellos” (Blejmar, 2009: 129).

En definitiva, la invitación es a revisar cómo usamos el tiempo en las escuelas, qué aspectos jerarquizamos y cuáles subestimamos y a preguntarnos ya no ¿Qué hace el tiempo con nosotros? sino fundamentalmente ¿Qué hacemos nosotros con el tiempo en pos de construir y consolidar una comunidad educativa con foco en los aprendizajes?.

Una estrategia institucional para la reflexión colectiva

El Vestuario. Parar la pelota antes de volver a la cancha.

Bernardo Blejmar. La facilitación como práctica directiva. (2024)

Propósito inicial

Generar un claro en la cotidianeidad de los colectivos para revisar sus modos de estar siendo y haciendo para reorientar energías y estrategias que nutran la gestión.

Fundamento:

Utilizamos la metáfora deportiva del vestuario donde previo a un partido, en la mitad del mismo y a su finalización los jugadores se encuentran literalmente en el vestuario y especialmente durante el tiempo intermedio se produce una conversación bajo el concepto de **¿Cómo estamos Jugando?**

Para que esta simple pero potente pregunta pueda desplegarse en una conversación de palabra plena, es necesario habilitar un espacio emocionalmente seguro donde los sujetos actores del grupo- equipo puedan intercambiar miradas fértilmente diversas.

En el ámbito deportivo, en no pocas oportunidades un muy buen vestuario cambió la deriva en baja para un segundo tiempo en que el equipo venía deslizándose en el primer tiempo.

El vestuario se diferencia de la cancha, es ahí donde se produce el desafío de logro, donde se dirige la tarea y el propósito de un equipo.

La cancha es el terreno donde se produce la tarea, el aula, los espacios de trabajo, el vestuario inaugura metafóricamente un espacio en tiempo y si es posible físicamente, alejado de la escena cotidiana.

El fundamento de la práctica es que el contexto del vestuario prepara en sus conversaciones y acuerdos tácticos un mejor y más potente accionar en la cancha.

No se trata de la agenda de tareas operativas ni acerca del hacer cotidiano sino viajar a los supuestos de la operación, al estadio de los vínculos y las interacciones.

Así la pregunta apertura de la dirección al grupo - equipo podría ser justamente esa: ¿Cómo estamos jugando? para abrir una conversación a palabra plena acerca de la dinámica interna.

Algunas puertas de entrada

“Variar los formatos escolares en la enseñanza secundaria no solo implica una reorganización estructural, sino también un cambio en la concepción del aprendizaje y la enseñanza. Se trata de una estrategia que busca responder a la diversidad de trayectorias y contextos, promoviendo una educación más equitativa, significativa y alineada con los desafíos del siglo XXI. Apostar por la diversidad de formatos es, en definitiva, apostar por una escuela secundaria más inclusiva y relevante”. (Anijovich y Cappelletti, 2025, p. 110)

Nos gusta pensar en las puertas como metáfora para los procesos de transformación que estamos atravesando. Porque abrir puertas es una invitación a explorar, buscar, indagar y también a elegir. Y además porque también podemos pensar la metáfora como una invitación a abrir las puertas de las aulas y compartir estrategias, buenas prácticas y preguntas entre colegas. A compartir buenas prácticas y también preguntas.

Porque entendemos que cada decisión docente —la disposición del aula, la forma de evaluar, los materiales elegidos, los tiempos propuestos— comunica una concepción del conocimiento, del rol docente y del lugar del estudiante. El rediseño de los formatos exige, por lo tanto, una toma de conciencia de esas decisiones y de su impacto formativo (Anijovich y Cappelletti, 2020, p.106).

Ofrecemos entonces algunas puertas posibles para motivarlos a abrirlas y explorarlas:

Primera puerta: Menos, es más

Hay una frase que suele recorrer las escuelas: “No llego con el programa”. Con una dosis de angustia y frustración, los docentes solemos repetir esa frase una y otra vez. Alguna vez, un colega planteó esta pregunta que vale la pena recuperar como brújula: “¿A dónde queremos llegar y con quién/quienes?”.

Para salir de esa encrucijada, Furman (2019) propone:

- Menos cobertura y más profundidad.
- Menos temas, y más tiempo para trabajar cada tema.
- Menos conocimiento declarativo y más comprensión.

Para lograr que los estudiantes generen conocimiento profundo y capacidades para el pensamiento y para la acción, que los van a acompañar toda la vida y van a servir de plataforma para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

¿Qué priorizar en ese camino? Problemas auténticos, contenidos que crucen disciplinas y nuevas vanguardias didácticas (Kap, 2019). Un curriculum minimalista, flexible e integrado, con proyectos que aborden problemas reales, con disciplinas que se reagrupan: “Las propuestas pueden estructurarse en torno a proyectos multi o interdisciplinarios que ponen en juego la resolución de problemas, el análisis de fenómenos auténticos, la indagación, exploración y el diseño de soluciones. El curriculum plantea que los alumnos elaboren productos determinados como síntesis del proceso efectuado y que develan los aprendizajes logrados” (Ziegler, 2025, p.36)

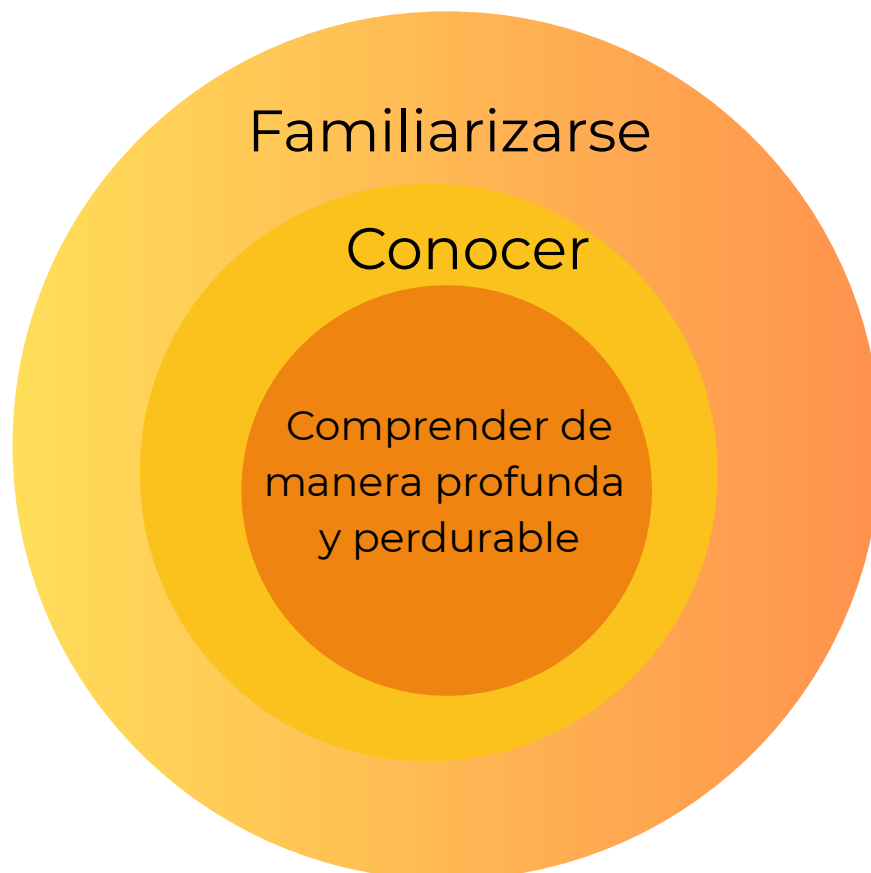
Una herramienta: Los círculos de comprensión (Wiggings y McTighe en Furman, 2019)

Esta herramienta es útil para hacer un ejercicio de priorización curricular.

En el centro identificaremos los contenidos (conceptos o habilidades) esenciales, es decir, aquellos que queremos que los alumnos aprendan de manera profunda y perdurable.

En el segundo círculo ubicaremos aquellos contenidos que esperamos que los alumnos conozcan, pero que no son tan fundamentales como los primeros.

En el tercero pondremos aquellos con los cuales queremos que los estudiantes simplemente se familiaricen.



Segunda puerta: Aulas flexibles

Esta puerta es una invitación a romper la simultaneidad sistémica que ha caracterizado nuestras aulas, donde estudiantes de la misma edad llevan adelante la misma actividad un mismo tiempo y espacio. ¿Y si consideramos en derribar algunas paredes para pensar en términos de redes? (Sibilia, 2012). Estudiantes de diferentes edades compartiendo proyectos en un aula, en un laboratorio y también fuera de la escuela, presencial y/o virtualmente, con docentes de diferentes disciplinas trabajando colaborativamente....

Abrir las puertas de la escuela hacia afuera, hacia la comunidad, conectar con la vida, con proyectos que tengan impacto social, sobre temas que interpelan a los jóvenes y frente a los cuales la escuela puede ofrecer nuevas miradas, en ocasiones contraculturales. He aquí el valor agregado de la escuela hoy: una mirada crítica y reflexiva sobre las redes sociales, sobre los riesgos del uso acrítico de la IAG... ¿quién sino la escuela puede y tiene que ocupar ese lugar?

Algunas preguntas sobre el uso del tiempo y del espacio para pensar en equipo

EL TIEMPO. ¿Cómo se vive el tiempo en nuestra escuela?, ¿corremos de materia en materia o tenemos tiempos vinculados con los procesos que involucran los proyectos y las tareas del aprender?, ¿hay tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes y resulta este tiempo bien aprovechado?, ¿cuánto tiempo destinamos al trabajo pedagógico y cuánto a otro tipo de tareas?, ¿es suficiente el tiempo que tenemos para las prioridades de nuestro proyecto educativo? Las jornadas escolares, ¿Son siempre iguales desde la perspectiva del tiempo o varían en función de los proyectos que encaramos a lo largo del año?, ¿cuántas oportunidades hay en la escuela para que los alumnos tomen decisiones acerca de cómo organizar su tiempo?, ¿y los docentes?

EL ESPACIO. ¿Dónde se enseña y se aprende en la escuela?, ¿trabajamos siempre en los mismos espacios?, ¿cómo organizamos nuestros espacios de trabajo pedagógico?, ¿qué lugar hay para el cuerpo y el movimiento en nuestras propuestas didácticas?, ¿quiénes pueden tomar decisiones acerca de la organización del espacio en nuestras escuelas?, ¿qué dice de nuestro proyecto educativo el espacio que habitamos?, ¿qué señales hay en el espacio acerca de los valores pedagógicos que sostenemos?, ¿qué relaciones hay entre el adentro y el afuera del aula? Fuente: Pinto, L, 2019

Tercera puerta: Opciones para elegir

A elegir también se aprende. Y en la formación de jóvenes autónomos y capaces de tomar decisiones a lo largo de su vida, la escuela tiene una gran responsabilidad ofreciendo alternativas que les permitan elegir.

¿Podemos diseñar una escuela secundaria donde los estudiantes pueden elegir módulos de aprendizaje según sus intereses y necesidades? “Se trata de habilitar desvíos parciales y atajos que logran que el contenido y las actividades se adapten a los imprevistos, bifurcaciones y características de cualquier trayecto: tiempos de trabajo variados, intereses personales, modalidades de aprendizaje distintas, talentos y preferencias diferentes” (Anijovich, Cancio & Ferrarelli, 2024, pp. 36-37).

Inspiración profunda: Melina Furman

“Hace pocos años hicimos un juego con adolescentes de distintas escuelas en el que les pedíamos que diseñaran su escuela ideal. Tenían que pensar qué aprender, cómo, dónde y con quién. Les pedimos que planificaran una semana de trabajo en esa escuela soñada y pensarán qué experiencias tendrían los alumnos en su paso por ella. Uno de los hallazgos que más me llamó la atención de esa actividad fue que los adolescentes de todas las escuelas con las que trabajamos coincidieron en un punto: queremos poder elegir -dijeron-, al menos en parte, qué y cómo aprender (...)”

Como sostiene Rebeca Anijovich, de lo que se trata es de dar opciones, garantizando lo común pero ofreciendo cierta diversidad de recorridos (...)

Un ejemplo interesante de esto es el Proyecto Lector que llevan a cabo algunas escuelas [82] que están innovando en el área de Lengua y Literatura. Los docentes del área les proponen a los alumnos una serie de libros posibles para leer durante el año. Cada estudiante tiene que elegir aquellos que les resultan más motivadores, fundamentando sus decisiones. También pueden incluir un libro que no esté en la lista, justificando su decisión y conversando con su docente.

Al final de la lectura, elaboran una reseña y recomendación para otros estudiantes en video (siguiendo el estilo de los bibliotubers, muy populares entre los adolescentes) o eligiendo otros formatos, como podcasts o informes escritos. Los docentes que llevan a cabo este proyecto me contaban maravillados cómo la posibilidad de elegir un libro entre un menú de opciones y el formato en el cual comunicar su reseña había transformado profundamente la motivación de los alumnos por la lectura, y cómo había causado que leyeran por placer en lugar de hacerlo por obligación para la escuela” (Furman, 2024, p.132).

Cuarta puerta: los estudiantes en el centro de la escena

Como plantean Anijovich y Cappelletti (2025): “Pensar en el protagonismo estudiantil no es una cuestión metodológica y organizativa, sino política y epistemológica, con preguntas como, por ejemplo: ¿desde qué lugar concebimos al estudiante en la educación?, ¿qué relaciones de poder se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo podemos romper con la reproducción de modelos jerárquicos que reducen al estudiante a un receptor pasivo del conocimiento? Pretendemos que la escuela sea un espacio permeable, donde el aprendizaje se expanda, y se enriquezca con las problemáticas del contexto, con el intercambio con diversos actores y con el sentido que cada estudiante le otorga” (p.53).

Ubicar a los estudiantes en el centro de la escena para que logren conquistar aprendizajes relevantes, profundos, significativos y conectados con el mundo real, nos interpela a revisar los modos de enseñar, los modos de evaluar y de ofrecer retroalimentación, los roles de participación y los canales de expresión dentro de la escuela. Es una invitación a construir junto a ellos una política de cuidado, bienestar emocional e inclusión genuina para que logren desplegar con autonomía su propio proyecto de vida.

Para reflexionar...

Ser protagonista implica mucho más que estar presente en la escena educativa. Como señala la Real Academia Española, el protagonismo se define como “desempeñar la parte principal en un suceso”. En la producción audiovisual, según Raffo(2017), los protagonistas no son los que tienen más diálogos o tiempo en pantalla, sino aquellos cuya presencia y acción sostienen la trama de la historia. El estudiante protagonista no es un visitante en la escuela. Su participación no tiene que ser pensada como un privilegio ocasional sino la base misma del aprendizaje.

Ser protagonista significa sentirse parte de la institución, tener la capacidad real de proponer, actuar y pensar de manera autónoma y colectiva. Esto implica, como señala Maggio (2012), que la escuela no debe concebirse como un espacio cerrado sino como un entorno en constante diálogo con la comunidad, la cultura y el mundo digital. Uno de los propósitos de la escuela es que el estudiante se sienta parte de ella, con -

un sentido real de pertenencia y con propósitos de compartir ideas, recursos, preguntas, inquietudes. Actuar, pensar y habitar ese espacio en el que la escuela no sea un lugar de tránsito, sino un entorno en el que los estudiantes puedan interactuar con el “adentro” y con el “afuera”, atravesando los muros que la separan de la comunidad y del mundo (Anijovich y Cappelletti, 2025, p.53).

Quinta puerta: la alianza con las familias

En las tramas vinculares (Kaplan, C. 2020) que se despliegan en la escuela, las familias juegan un rol fundamental. Para lograr trayectorias escolares continuas, es necesario trabajar codo a codo junto a las familias buscando generar una comunidad de aprendizaje participativa e inclusiva (Godás et al., 2019).

En este sentido, proponemos construir aulas y espacios educativos activos con implicación y corresponsabilidad de toda la comunidad educativa para fomentar ciudadanías comprometidas. Esto implica poner en el centro de lo educativo valores cooperativos, comunitarios, críticos y por el bien común, entendiendo la participación como una forma activa de estar en el aula y en el mundo (Hipólito Ruiz y otros, 2023).

El clima escolar se convierte en un indicador del bienestar académico cuando la participación familiar es elevada en los centros educativos (Parra et al., 2017 o Hernández-Prados et al., 2016).

Sin embargo, sabemos que la participación de las familias en la escuela secundaria resulta un desafío complejo ya que a medida que los estudiantes crecen, la familia tiende a alejarse de los centros educativos. Aún así, vale la pena buscar estrategias institucionales para favorecerla en pos de conquistar mejores aprendizajes en nuestros estudiantes. Entendemos que “participar” es un término complejo “que va más allá de colaboraciones puntuales o del reparto de tareas en grupos de trabajo, si lo que queremos es abordar una pedagogía social, crítica y transformadora que implique a toda la comunidad educativa, familias incluidas” (Hooks, 2022).

Recuperar el vínculo de confianza con las familias es un gran desafío que tenemos por delante. Algo se ha quebrado en la alianza escuela-familia y fuimos perdiendo de vista que estamos “del mismo lado” (Punta, T.).

Para compartir y debatir en la escuela

Los invitamos a ver “Una escuela en movimiento” por Teresa Punta

<https://youtu.be/d4A5zwDTRe8?si=UIJmncV96KOYISvD>

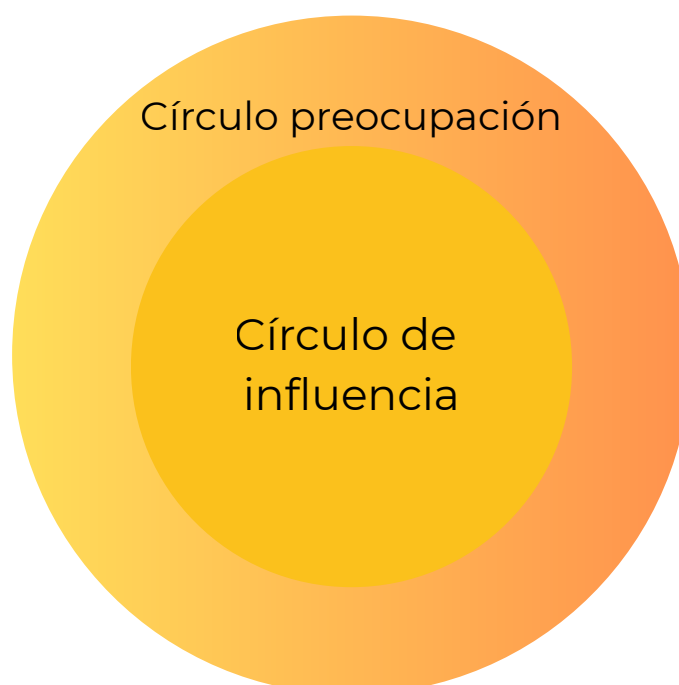
Posicionarnos

“Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán al director tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder actuar en ella, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela, están también sus posibilidades”. (Marturet, 2010)

Tomar posición desde la escuela y desde nuestro rol, no implica poderlo todo (ni el optimismo ingenuo que nos hace sentir “súper héroes” ni el pesimismo fatalista que nos paraliza o nos deja sin margen de acción)

En este sentido puede ser útil apelar a dos categorías teóricas que quizás algunos de ustedes ya conocen y que nos ayudan a pensar el hacer desde un optimismo responsable reconociendo lo que podemos como escuela, como docentes, como equipos directivos y lo que no...

Son las categorías del Círculo de Influencia (CI) y el Círculo de Preocupación (CP), a las que apelamos en las situaciones complejas porque pueden ayudar a registrar el impacto de nuestro hacer y, al mismo tiempo, a aceptar los límites de ese hacer. Las categorías teóricas nunca explican la realidad, porque la realidad es siempre mucho más compleja y está llena de zonas grises, matices, intersecciones, cruces...pero aún así, nos parece que ayudan a entenderla un poco más.



El CI está compuesto por todas aquellas acciones que dependen en forma directa de nuestra función específica (en el caso de los docentes y equipos de conducción, la enseñanza, la evaluación, la planificación didáctica, la articulación, los criterios institucionales, etc.). Y el CP está compuesto por todos aquellos aspectos que atraviesan el hacer institucional pero que no podemos resolver solos como escuela (la situación socio económica de las familias, la falta de conectividad de los hogares, por ejemplo). El CP es entonces una invitación a articular con otros actores y trabajar en red, asumiendo que la escuela no lo puede todo, que los docentes no lo podemos todo, pero que siempre hay un margen de tracción que podemos expandir. Como plantea Tenti Fanfani (2002), la escuela sola no puede pero sin la escuela no se puede...

Estas categorías pueden ayudar a comprender algunas cosas: a reconocer nuestra área de incidencia directa (CI), para focalizarnos en ella y a identificar nuestra área de incidencia indirecta (CP), para articular acciones con otros actores de la comunidad. En definitiva, para buscar expandir las acciones que de nosotros dependen sin dejar de reconocer los “bordes” de la tarea.

Los irrenunciables

- 
- ¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí? - preguntó Alicia.
 - Eso depende mucho de a dónde quieres ir - respondió el Gato.
 - Poco me preocupa a dónde ir... - dijo Alicia.
 - Entonces, poco importa el camino que tomes - replicó el Gato (de "Alicia en el país de las maravillas").

Una vez que tenemos claro el Para qué y el Por qué, podemos empezar a construir el Cómo.

Hay dos herramientas que pueden ayudar a concretar los procesos de transformación profunda: la planificación y las evidencias. Planificar ayuda a resistir la pérdida de rumbo y las evidencias permiten tomar decisiones fundamentadas.

Ahora bien, enfatizamos que hablamos de herramientas, no de fines. El fin es construir esa escuela secundaria justa y significativa. La planificación y los indicadores son solo medios para alcanzarla.

Planificar posibilita sistematizar acciones, pero permite, fundamentalmente, establecer prioridades, hacer foco, definir líneas de acción más allá de la inmediatez.

Las demandas de las familias, las múltiples interrupciones de todo tipo, los pedidos administrativos "para ayer", el tener que ocuparse en simultáneo de mucho o de casi todo, el acompañamiento de los estudiantes, la convivencia escolar, las necesidades del contexto... tantas tareas suelen presentar permanentemente urgencias que llenan la agenda cotidiana de la escuela. Pero ¿son todas esas cuestiones prioritarias?, ¿pueden algunas esperar?, ¿es posible revisar ese hacer para repensar qué aspectos se están jerarquizando y cuáles subestimando?.

La planificación institucional puede constituirse en una herramienta que permita definir prioridades y trabajar para que lo urgente no invada lo importante.

Blejmar afirma que “Es tan importante planificar como tan poco importante el plan” dejando en claro que se necesita tanta habilidad para planificar como sensibilidad para hacer ajustes en el camino. Hay un grado de incertidumbre que no se puede evitar. Por eso se requieren los ajustes permanentes. Si no hay plan, perdemos de vista la meta. Si el plan es demasiado rígido, corremos el riesgo de avanzar a cualquier costo, incluso cuando vemos que las estrategias implementadas no están logrando los resultados que buscamos.

La planificación institucional que proponemos, es una herramienta flexible que combina una mirada cuidadosa sobre la escuela actual, una proyección hacia la escuela buscada y que tiende puentes para transitar esa brecha. Algunas características a tener en cuenta:

- La planificación no es lineal ni unidireccional. Avanza y puede volver atrás si una estrategia no da los resultados esperados. La clave es estar atentos para realizar los ajustes necesarios.
- Hay posibilidad de redefinir o ajustar la imagen objetivo en la medida en que el contexto cambia.
- La planificación no cesa nunca. El plan institucional es un plan para agregar, sacar, borrar, redefinir y evaluar en forma permanente.

¿Y qué rol ocupan las evidencias (indicadores)? Muchas veces, las acciones y decisiones institucionales se basan en percepciones, miradas subjetivas, creencias, supuestos...Y cuanto más conocida y familiar es la realidad escolar, más tendemos a basarnos en los supuestos compartidos por la comunidad. Las percepciones son buenas aliadas y un buen punto de partida porque ayudan a estar “atentos” a las señales, pero necesitan ser cruzadas con datos cuanti o cualitativos que las confirmen o refuten. Porque solas resultan insuficientes y muchas veces engañosas ya que las “leemos” e interpretamos desde nuestra propia perspectiva, que es solo una de las múltiples posibles.

Para “minimizar” la parcialidad lógica de las miradas subjetivas, los indicadores pueden ser herramientas valiosas. Solemos creer, por ejemplo, que “las familias opinan que...”, pero cuando preguntamos explícitamente por ese tema, encontramos nuevos aspectos que desconocíamos. O percibimos que el ausentismo ha crecido en los últimos años, pero cuando se relevan datos objetivos, nos sorprende ver que la tendencia no es la que suponíamos.

Por eso, cuando afirmamos algo de esta escuela, es necesario acompañar la afirmación de una pregunta: ¿Cómo lo sabemos? Y esa es, justamente la pregunta que genera la necesidad de buscar indicadores, de recoger datos, de cruzar miradas, de buscar otras fuentes de información que permitan “expandir” (de ningún modo subestimar) las percepciones.

¿Qué son los indicadores?

Son pistas, señales que indican hacia donde ir. Son datos que permiten tomar decisiones basadas en información y no solo en percepciones subjetivas.

Esos “datos” se transforman en “Información” cuando se interpretan y re significan, cuando se utilizan para tomar decisiones.

Los indicadores posibilitan:

1. Saber dónde está la escuela.
2. Identificar puntos críticos o aspectos a mejorar.
3. Comprender la realidad.
4. Tomar decisiones y justificarlas.
5. Comparar distintos momentos y conocer el impacto de las acciones e identificar las tendencias.

Pero Tiana Ferrer advierte “La explicación e interpretación de la realidad es una tarea compleja (tan compleja, al menos, como la propia realidad) que exige de diversos enfoques, herramientas y aportaciones (...) Los indicadores no son sino una de tales herramientas, a la que no se debe pedir más de lo que puede ofrecer (...) Por eso, para que un sistema de indicadores refleje adecuadamente una realidad compleja, deben constituir un conjunto organizado y coherente de la misma (y no una simple yuxtaposición de datos), que sea capaz de representar no sólo parcelas aisladas, sino también las relaciones que existen entre ellas, y apoyarse en alguna teoría o modelo de los procesos educativos”.

Los indicadores cuantitativos se enuncian como “Cantidad de, Índice de, porcentaje de..”, los indicadores cualitativos pueden definirse como “Tipo de, Grado de, Nivel de..” Y requerirán elaborar una escala de logro nominal: Muy bueno/Bueno/ regular/Malo o Alto/Medio/Bajo/ Nulo, por ejemplo. El riesgo de los indicadores cualitativos es quedar atrapados en miradas parciales según interpretaciones subjetivas. Para asegurar miradas consistentes, de acuerdo con parámetros compartidos, la propuesta es definir y acordar institucionalmente criterios para compartir miradas sobre qué significa un alto o bajo grado de logro en relación con cada uno de los indicadores cualitativos que se busca evaluar.

Sostener la transformación



Iniciar procesos de transformación es complejo. Y sostenerlos en el tiempo, más aún.

Para lograr institucionalizar procesos, necesitamos fortalecer dentro de las escuelas la gestión pedagógica y la gestión institucional. Si bien ambos tipos de gestión se encuentran sumamente entrelazadas, proponemos diferenciarlas a fin de comprender qué aspectos enfatiza cada una de ellas.

Definimos gestión pedagógica a aquellas dimensiones referidas a lo que acontece dentro del aula: la planificación, la enseñanza, la evaluación.

La gestión institucional, por su parte, refiere a todas las acciones vinculadas a la comunicación, el trabajo en equipo, la construcción de acuerdos...

Como plantean Furman y Podestá (2009), una gestión pedagógica sin gestión institucional promueve buenas prácticas, pero aisladas mientras que una gestión institucional sin gestión pedagógica, no logra que la transformación llegue a las aulas.

Solo combinando gestión pedagógica con gestión institucional, podremos construir una política institucional transformadora que atraviese a toda la institución.

Compartimos con ustedes algunas “llaves” que necesitamos tener a mano durante el camino de la transformación:

- A. Las transformaciones profundas llevan tiempo.
- B. No hay recetas universales.
- C. La transformación necesita condiciones.
- D. Las transformaciones son espiraladas.
- E. La transformación requiere planificación.
- F. La transformación profunda es sistémica.
- G. La transformación profunda es siempre con otros.

A. Las transformaciones llevan tiempo

Si buscamos salir de la innovación como imperativo (Duschatzky y Birgin, 2001) y de la mera ola de reformas que se suceden sin lograr impactar en el aula, es necesario tener en cuenta que las transformaciones profundas llevan tiempo y requieren acciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo.

B. No hay recetas universales

No hay recetas de validez universal, las recetas necesitan ajustarse a la singularidad de cada contexto (Poggi, 2001). Alentamos a aprender de las escuelas y de otras experiencias innovadoras, sin perder nunca de vista la realidad del propio contexto

C. La transformación necesita condiciones

Como plantea Emilio Tenti Fanfani (2008), la escuela sola no puede (aunque sin la escuela tampoco se puede). La escuela tiene un rol fundamental en la sociedad, pero necesita condiciones políticas, económicas y sociales que la acompañen en la búsqueda de un sistema educativo justo y de calidad.

D. Las transformaciones son espiraladas

No hay caminos únicos ni lineales. En todo proceso de transformación hay avances, retrocesos y momentos de “meseta” donde sentimos que no avanzamos. Como todo proceso de crecimiento, la transformación implica caminar, parar, evaluar y volver a empezar si registramos que el camino no era por ahí.

E. La transformación requiere una planificación

Sin un plan, caemos en la improvisación. Con un plan rígido, dejamos de leer el contexto y sus necesidades. Habilidad para planificar y sensibilidad para hacer ajustes sobre la marcha dice Blejmar. Dos capacidades que tenemos que desarrollar para lograr transformaciones profundas.

F. La transformación es sistémica y multidimensional

La transformación profunda necesita atravesar múltiples dimensiones en simultáneo y abarca diferentes niveles de concreción: nacional, jurisdiccional, institucional y áulico.

G. La transformación es con otros

Las transformaciones profundas nunca suceden en soledad. Es necesario que la comunidad educativa se involucre y forme parte del proceso. Necesitamos debatir, discutir y fundamentar el por qué y el para qué de lo que hacemos y construir comunidades de aprendizaje que compartan el propósito y el sentido de la transformación. Las verdaderas comunidades de práctica son “historias compartidas de aprendizaje” donde no se busca aprender algo estático sino más bien construir conocimiento y aprendizaje dentro de una organización para combinar armónicamente la práctica, el aprendizaje y la innovación (Brown y Duguid, 2000): “El aprendizaje es lo que cambia nuestra capacidad de participación en la práctica, permite comprender los propósitos y los recursos que tenemos a disposición para hacer lo que hacemos” (Rodríguez-Mena García, 2004).

Ideas y herramientas para la transformación en acción

**“Mientras la pregunta por el por qué va en busca de una causa, las preguntas por el cómo se tornan hipótesis de trabajo. En un caso, el sujeto permanece fuera de la cosa que interroga, en el otro se implica, forma parte del campo problemático”.
(Duschatzky y otros)**

Queremos “cerrar” este documento dinámico y abierto con algunas herramientas que nos parecen valiosas como “medios” para pasar a la acción. No tienen un fin en sí mismas, sino que pretenden ser un camino, entre otros posibles, para avanzar en la ruta de la transformación.

Lo interesante es que cada institución podrá ajustarlos, modificarlos, adecuarlos a su propia realidad y adaptarlo a sus propias necesidades y objetivos institucionales porque estas herramientas no son las únicas ni las mejores, como diría Nicastro. Son las que nos han dado resultado y el producto de un profundo trabajo colaborativo. Algunas las tomamos prestadas de alguien que las puso a nuestra disposición, otras las creamos, otras las adaptamos...

Hoy queremos que circulen, convencidos de que, si algo sirve, es bueno compartirlo. Pero el camino es inagotable y la riqueza de los instrumentos consiste, justamente, en ser productos imperfectos e inacabados, susceptibles de ser mejorados por cada uno de ustedes.

Pretenden ser entonces una excusa para que cada escuela secundaria, tomándolos como disparadores, se anime a construir los propios.

I. Wiki colaborativa: qué resistir, qué interrumpir y qué inaugurar.

Frigerio parte de tres verbos para definir el acto de educar: resistir, interrumpir e inaugurar. Marturet (2010) los recupera definiendo a la gestión como la acción que busca:

...Resistir a la reproducción de lo mismo, a que se cumpla la profecía del fracaso, a la impotencia del suponer que “con este no se puede”.

...Interrumpir al detener el orden de las cosas existentes. Interrumpe la repetición automática de una tarea, la aplicación incuestionable de una norma, el “más de lo mismo”.

...Inaugurar para crear donde no hay, donde el escenario muestra que “no hay condiciones para”. Inaugurar para generar “nuevos posibles”.

En este momento tan cargado de dudas, puede ser interesante preguntarnos frente a qué cosas elegimos resistir, cuáles queremos interrumpir y cuales nos gustaría inaugurar de ahora en más. Este ejercicio puede realizarse de forma presencial, mediante una primera etapa individual una segunda etapa de discusión en subgrupos y una tercera etapa de puesta en común y registro en un rotafolio/afiche. Y también puede realizarse virtualmente, habilitando una wiki colaborativa en un documento drive.

II. Lluvia de preguntas

Tomamos esta herramienta de Ziegler, S. (2025) porque ayuda a alinear expectativas y clarificar propuestas de trabajo.

Se pide a los participantes armar un repertorio de preguntas para hacerle a una propuesta de trabajo determinada (por ejemplo, al trabajo por proyectos interdisciplinarios que nunca tenemos del todo claro cómo abordar y en qué tiempos hacerlo).

La potencia de esta rutina consiste en incentivar la capacidad de interrogar, interrogarnos e interrogarse.

Se presenta en detalle una propuesta y se solicita a los participantes que elaboren una lista de inquietudes que les surgen: “Es fundamental que se habiliten todas las preguntas (inclusive si son infrecuentes o aparentemente disparatadas) y que se intente formularlas de modo coloquial. La idea es que todos se animen a preguntar “sin corset”. Esta lluvia nos permite sacar a la luz el estado de conocimiento y las preocupaciones de los participantes (...) Además, esta dinámica permite legitimar estas inquietudes como foco para continuar avanzando (...)” (Ziegler, 2025, p.134).

III. Protocolo SER

Esta herramienta la aprendimos de Anijovich y Cappelletti y consiste en aplicar institucionalmente el protocolo SER, acordando qué queremos Seguir haciendo, que queremos Empezar a hacer y qué necesitamos revisar.

Proponemos dividir al grupo total en 3 subgrupos y que cada grupo vaya rotando por cada uno de los ítems, discutiendo, acordando y registrando:

- Seguir haciendo.
- Empezar a hacer.
- Revisar.

IV. El “ateneo”

El ateneo tiene el fin de socializar con los equipos de trabajo buenas prácticas y también situaciones problemáticas. La idea es animarnos a abrir las puertas de las aulas, buscando prestarnos estrategias entre colegas y derribar paredes, sacando al docente del aislamiento y la soledad frente a situaciones complejas.

Blejmar (2009) afirma “La percepción de desborde frente a un problema puede transformarse en una alternativa de salida, siempre y cuando pueda habilitarse lo que denominamos declaración de punto de imposible” y agrega: asumir que algo nos resulta difícil o imposible no implica el cierre del proceso de tratamiento de un problema, sino que abre y posibilita otras instancias como la postergación, el pedido de ayuda, la capacitación, etc. El punto de imposible, dice el autor “no se refiere a lo que es imposible en el mundo sino a lo que para mí es imposible, de tal manera que lo que para mí es imposible, tal vez no lo sea para el otro. La posibilidad se presenta como una invitación abierta”[1]

Pasos:

1. Se explicita la propuesta al equipo de trabajo y se pregunta si algún docente quiere compartir algo que está saliendo bien en su aula o bien una situación que le preocupa. La idea es que sea voluntario para que de a poco todos se vayan animando.
2. El/la docente tiene un tiempo para presentar la situación en forma completa sin interrupciones. Es importante asignar un tiempo (media hora por ejemplo), que el docente lo conozca de antemano, de modo que pueda hacer un uso efectivo del tiempo focalizando en la información a transmitir. Este punto es un aprendizaje en sí mismo.
3. Luego de la exposición a cargo del docente, se abre un espacio para preguntas y respuestas.
4. Al finalizar, empieza el momento del intercambio propiamente dicho, en el que el grupo hace una devolución tratando de aportar sugerencias y estrategias. Es importante evitar los juicios de valor acerca de lo ya implementado de modo que el docente no se sienta juzgado ni intente defenderse. Desde una actitud comprensiva, la idea es proponer nuevas estrategias, plantear preocupaciones (“Me preocupa que esto que venimos haciendo afecte....”, “Me pregunto si esta estrategia le servirá para el futuro porque...”), etc. Esta devolución puede hacerse en forma individual o grupal. También se asigna un tiempo para esta instancia (una hora, por ejemplo).
5. El grupo de pares que escucha el caso tiene asignados roles:
 - a) Cronómetro: marca los tiempos.
 - b) Mediador: asigna la palabra para las preguntas y el intercambio.
 - c) Defensor: tiene el rol de defender y proteger la intimidad del alumno y evitar que surjan comentarios estigmatizadores “sí, yo conozco a la familia”. Este rol es fundamental para volver el foco a la tarea desde lo que sucede en la escuela cada vez que se distorsiona el fin de este espacio.
 - d) Sistematizador: Registra por escrito todas las intervenciones y sugerencias.

[1] Blejmar, B “De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo” en El rol del supervisor en la mejora escolar, Gvrtz y Podestá (comps.), Aique, 2009

V. La brújula

“Se trata de una rutina que permite explorar diferentes aristas de una propuesta y discernir entre ellas antes de asumir un punto de vista o plantear una posición” (Ziegler, 2025, p.135):

Norte: Necesito saber.

Oeste: Obstáculos.

Este: Emociones.

Sur: Sugerencias.

VI. Un espejo para autoevaluar la gestión

Si buscamos docentes reflexivos y con capacidad de autoevaluación, instalemos una cultura de autoevaluación que “empiece por casa”.

Según Gvirtz, Zacarías y Abregú (2011), entre las habilidades que debería tener un buen directivo, se encuentra la “capacidad de autogestión”. Esa habilidad involucra, entre otras cosas, la capacidad de autoevaluar su tarea y su rol, de poder mirarse en el espejo.

Y para mirarse en el espejo, es importante contar con la propia mirada y con la mirada de los otros. Por eso, incluimos acá, solo a modo de ejemplo y con el objetivo de que se animen a diseñar sus propios instrumentos de autoevaluación del rol: a) un análisis de la agenda del director y con algunas preguntas para reflexionar sobre la propia práctica y b) recuperar la voz del equipo docente para evaluar la gestión.

a)Revisión de la agenda semanal:

Registrar, de lunes a viernes de una semana típica, todas las actividades desarrolladas y los tiempos dedicados a cada actividad:

Lunes 7.30 hs. recorrida por el edificio para supervisar estado, mantenimiento, higiene (15 minutos)

8hs. Ceremonia de la bandera (10 minutos)

8.15 Entrevista programada con una docente para realizar devolución sobre una observación de clases (40 minutos)

9 hs. Entrevista con una madre que llega a la escuela en situación de crisis por cuestiones familiares (30 minutos)

9.30 Recorrida por los recreos (10 minutos)

9.45 Observación de clases (20 minutos)

10.10 Llamado de la supervisora por entrega de planillas (10 minutos)

10.20.....etc.

Al finalizar la semana, clasificar las actividades según dimensiones que las abarquen (pedagógica, comunitaria, infraestructura, etc.) y cuantificar el tiempo dedicado a cada una de ellas. Establecer porcentajes del tiempo dedicado a cada dimensión a lo largo de la semana y reflexionar sobre la distribución de tiempos y energía asumiendo que lo que usamos para algo, necesariamente lo quitamos de otro lugar.

Preguntas para guiar la evaluación de la propia práctica:

- ¿Qué aspectos estoy jerarquizando desde mi gestión?
- ¿Cuáles estoy descuidando?
- ¿Hay foco en lo pedagógico desde mi rol?
- ¿Hay aspectos sobreestimados y subestimados?
- De las urgencias cotidianas que me desvían del eje de mi función ¿Cuáles podrían esperar? ¿Cuáles no?
- ¿Qué competencias transversales (capacidad para comunicar, escuchar, delegar, anticipar, dialogar, etc.) considero que son mi mayor fortaleza?
- ¿Cuáles aún me cuestan? ¿Cómo podría mejorarlas?

b)La voz del equipo docente para evaluar al equipo directivo:

El objetivo es animarse, desde los roles de conducción, a ser evaluados por los equipos de trabajo implementando una encuesta que permita “triangular” esa mirada con la propia autoevaluación de la gestión y, desde ahí, mejorar los modos de gestionar.

Queridos docentes:

Este ha sido un año de grandes cambios para nuestra querida escuela. Estrenamos un nuevo equipo de conducción que se propone crecer año a año. Para eso necesitamos la opinión de cada uno de ustedes, que nos ayuda a mirarnos y nos da la oportunidad de mejorar día a día.

¡Gracias!

Equipo de conducción

Por favor, lea las frases y marque con una cruz la respuesta que considere más apropiada para cada una de ellas:

1. Este año, los docentes nos sentimos consultados en las decisiones por el Equipo de conducción.			
Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
2. El equipo directivo fomentó y estimuló los aportes de todos los docentes.			
Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
3. El equipo directivo nos ha brindado el apoyo necesario.			
Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
4. El equipo directivo nos ha delegado tareas desafiantes.			
Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca

5. El nuevo equipo directivo tiene

6. Al nuevo equipo directivo le falta

7. ¿Algo para agregar?

Nota: Si bien consideramos que el punto de llegada debería ser que cada docente colocara su nombre en la encuesta, responsabilizándose por sus respuestas, asumimos que en una institución que no cuenta aún con una cultura instalada de evaluación para la mejora, el anonimato puede ayudar en un primer momento a construir la confianza necesaria para opinar sin temores.

Esta escalera de la retroalimentación[1] incluye cuatro pasos cuyo orden no puede alterarse:

1. **DESCRIBO**. El primer escalón se limita a describir objetivamente la situación observada, sin juicios de valor.
2. **VALORO**. El segundo escalón señala las fortalezas de la clase.
3. **ME PREOCUPA/ME PREGUNTO**. Se señalan las debilidades en forma de pregunta o preocupación.
4. **SUGIERO**. Se regala una estrategia de abordaje para mejorar la práctica observada.

Este instrumento puede usarse también con múltiples fines (realizar una devolución al docente sobre su planificación o una visita a su clase, brindar retroalimentación de un examen a estudiantes, evaluar una jornada de capacitación, etc.)

[1] Este instrumento ha sido diseñado por la Escuela de Educación de Harvard y lo tomamos prestado de Anijovich, R. y equipo

Bibliografía

- Anijovich, R., Cancio, C., & Ferrarelli, M. (2024). Abrazar la diversidad en el aula. Planeta.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2025). ¿Y si la secundaria fuera distinta? En XVI Foro Latinoamericano de educación: tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio. Santillana.
- Aravena, F., Bizama, M., y Orellana, L. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. RELIEVE, 22(2).
- Blejmar, B. (2009). De problemas, amarras y puntos de imposible. En S. Gvirtz & D. de Podestá (comps.), El rol del supervisor en la mejora escolar (pp. 95-121). Aique. (Se asume un rango de páginas, ya que no se especifica).
- Blejmar, B. (2024). La facilitación como práctica directiva. Noveduc.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. En E. L. Lesser, M. A. Fontaine, & J. A. Slusher (Eds.), Knowledge and communities (pp. 99-121). Butterworth Heinemann.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (Comps.). (2001). ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de la turbulencia. FLACSO Manantial.
- Duschatzky, S., Farran, G., & Aguirre, M. (2010). Escuelas en escena. Paidós.

- Fullan, M. (2016). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. Morata.
- Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Siglo XXI editores.
- Furman, M., & de Podestá, M. E. (2009). La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Aique.
- Gather Thurler, M. (2004). Innovar en el seno de la institución escolar. Ediciones Graó.
- Godás, A., Lorenzo, M., Santos, M. A., & García-Álvarez, J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar Bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (34), 77-90.
- Gvirtz, S., Abregú, V., & Paparella, C. (2015). Decálogo para la mejora escolar. Ediciones Granica.
- Gvirtz, S., Abregú, V., Larrondo, M., & Torrelles, M. (2021). Aprender a ser director/a. Santillana.
- Hernández-Prados, M. Á., García-Sanz, M. P., Parra-Martínez, J., & Vicente, M. Á. G. (2019). Participación familiar en los centros de educación secundaria. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(1), 84-94.
- Hipólito Ruiz, A. I., Monge, A., Monje, E., & Martín, J. M. (2024). Participación de las familias en los centros de secundaria, de lo institucional a lo transformador. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (44), 69-86. (Se añaden los autores faltantes para cumplir con APA para "otros").

- Kaplan, C., & Szapu, E. (2022). Orientaciones para el cuidado socioafectivo de la comunidad educativa en tiempos de pandemia y pospandemia. DGCyE.
- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. Documento Básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- Marturet, M., Balbiani, M. E., y Finochietto, A. (2010). El trabajo del director y el proyecto de la escuela. Ministerio de Educación. (Se añaden los autores faltantes para cumplir con APA para "otros").
- Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (s.f.). Lineamientos para abordar la transformación de la educación secundaria correntina.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2025). Circular Pedagógica n° 08/25.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paidós.
- Morin, E. (2015). Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la Educación. Paidós. (Se asume Paidós como editorial, ya que no se especifica).
- Oubel, C. (2017). Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular. En C. Romero (comp.), Ser director (Tomo 3). (Se asume que la editorial es la misma que la del compendio si no se indica lo contrario).
- Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández, M. Á., & García-Sanz, M. P. (2017). La participación de las familias en Educación Infantil. RELIEVE – Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa, 23(1).
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. XIV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

- Poggi, M. (2001). La formación de directivos de instituciones educativas. Aportes para el diseño de estrategias. IIPE UNESCO.
- Punta, T. (2013). Señales de vida. Lugar Editorial.
- Recalcati, M. (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Anagrama.
- Rivas, A. (2014). Revivir las aulas. Debate.
- Rodríguez-Mena García, M. (2015). Comunidades de Práctica y Comunidades de Aprendizaje. En X. Vanni, P. C. Assael, C. M. L. G. Gaggero, A. J. S. P. C. y D. C. F. (Eds.), Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”. CIAE/UNICEF/PIA. (Se asumen editores y se infiere que es un capítulo de libro).
- Secretaría de Educación de Nación (SEDUC). (2025). Documento de trabajo Programa de Transformación de la secundaria.
- Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes? : la escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca.
- Tenti Fanfani, E. (2008). La escuela y la cuestión social. Diálogos Pedagógicos, 6(11).
- Tiana Ferrer, A. (s.f.). Indicadores educativos ¿qué son y qué pretenden? Cuadernos de Pedagogía, (256).
- Ziegler, S. (2025). Educar en red. Guía para pasar de las buenas ideas a los cambios profundos en la escuela. Siglo XXI editores.