

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Escenarios escolares innovadores
Estudio de casos en instituciones de
Enseñanza Primaria

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Verónica Gadea Estefan- 197935

Tutor: Mag. Ariel Fripp

2016

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Verónica Gadea Estefan declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Maestría en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

Verónica Gadea Estefan
—
7.

19 de mayo de 2016.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación constituye la etapa final de un proceso que comenzó hace varios meses, donde han colaborado desde distintos lugares las siguientes personas a quien quisiera agradecer:

Porque considero que todos mis emprendimientos no serían posibles sin el apoyo y el impulso de mis amigos y familiares, mi primer agradecimiento es para ellos: gracias por acompañarme en cada uno de mis proyectos personales.

En segundo lugar quisiera agradecer a mi tutor, Mag. Ariel Fripp quien me orientó de manera muy respetuosa, comprometida y alentadora a lo largo de todo el proceso que significó la elaboración de este trabajo.

En tercer lugar, a los docentes y compañeros con quienes compartí interesantes espacios de intercambios y aprendizajes en el transcurso de la Maestría.

Finalmente, quisiera agradecer a las maestras, directoras y estudiantes que han colaborado gentilmente a lo largo de la investigación, abriendo las puertas de las escuelas y de los salones para conocer su realidad educativa.

ABSTRACT

Este trabajo consiste en una investigación basada en un estudio de casos múltiples, en dos escuelas de enseñanza primaria, del área metropolitana, consideradas innovadoras. A partir de la investigación realizada, se determinan las características que presenta un centro educativo para constituir un escenario escolar innovador.

Desde una metodología cualitativa, el documento contiene información recabada de entrevistas (a directoras escolares y a miembros del colectivo docente), de observaciones no participantes y del análisis de documentos proporcionados por actores de las escuelas investigadas.

Utilizando como estrategia el análisis de contenido, para realizar el tratamiento de datos, se concluye, en lo que refiere a las prácticas educativas analizadas, que sólo una de las escuelas investigadas cambia, a partir de sus prácticas, los modos de enseñar y de aprender en forma deliberada, sistematizada y prolongada en el tiempo, superando de este modo problemas educativos previamente diagnosticados. Mientras que la otra escuela es descartada como escenario escolar innovador, ya que mantiene prácticas educativas tradicionales modificando únicamente los recursos utilizados y la dinámica de clase. Sobre las prácticas educativas innovadoras, uno de los principales hallazgos radica en el valor que ocupan los espacios de encuentro cara a cara en el proceso de innovación.

En lo que refiere a los actores que participan en la elaboración e implementación de prácticas innovadoras, se constató que éstos lo hacen impulsados principalmente por su compromiso con la educación y con los niños, por un fuerte sentimiento de identidad con la escuela a la que pertenecen y con la seguridad que les da la confianza en sí mismos, en los resultados, en los colegas y en los estudiantes.

Un tercer aspecto que caracteriza un escenario escolar innovador radica en la forma de ejercer el liderazgo. En este sentido, si bien el liderazgo en lo que refiere a la gestión de la institución educativa, en ambas escuelas se concentra en la figura de la dirección, se halló que en los escenarios escolares innovadores existe además un liderazgo distribuido entre los diversos actores. En lo que refiere al proceso de innovación, cada actor es un líder.

A partir de este trabajo el lector podrá acceder a dos escenarios educativos que buscan estrategias nuevas. Advertirá que pese a las buenas intenciones de los diversos actores por mejorar la realidad educativa en su escuela, no todo cambio constituye una innovación; no obstante las características reseñadas dan cuenta de que sería posible innovar cuando están presentes en el centro.

ÍNDICE

ABSTRACT.....	4
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	8
Justificación de la elección el tema	8
Definición del problema y objetivos de la investigación	9
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 La innovación como un tipo particular de cambio educativo.....	11
2.2 Definición y características de la innovación educativa	15
2.3 Indicadores de las buenas escuelas. Estímulos para la constitución de escenarios innovadores	19
2.4 Conceptualización de indicadores que estimulan la constitución de escenarios escolares innovadores	21
2.4.1 Indicador referente al factor emocional	21
2.4.2 Indicador referente al liderazgo	23
2.4.3 Indicador referente al profesionalismo	24
2.4.4 Indicador referente al compromiso	25
2.4.5 Indicador referente a los vínculos entre comunidad y Escuela	27
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
3.1 Marco epistemológico – metodológico en que se inscribe la investigación.....	29
3.2 Fuentes, estrategias e instrumentos de recolección de datos	29
3.3 Diseño general de la investigación	31
3.3.1 Selección de la muestra	33
3.3.2 Acceso al escenario: proceso de negociación y ética de la investigación.....	34
3.3.3 Diseño de los instrumentos para la recolección de los datos.....	36
3.3.4 Criterios de validez y de rigor en el proceso de investigación	42
CAPÍTULO 4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	43
4.1 Descripción del método seguido para realizar el tratamiento y análisis de los datos	43
4.2 Descripción subjetiva de los casos investigados.....	52
4.2.1 Aspectos comunes de las Escuelas Comunes investigadas	52

4.2.2	Escuelas comunes diferenciadas por sus actores: escuela protocolar y escuela flexible	54
4.3	Qué nos dicen los datos extraídos de las entrevistas, observaciones y el análisis documental	56
4.3.1	Datos extraídos de las entrevistas realizadas	56
4.3.1.1	Innovar <i>tête à tête</i>	56
4.3.1.2	El desafío de cambiar: ¿una actitud contagiosa?	59
4.3.1.3	¿Qué cambiar y qué hacer para cambiar?	63
4.3.1.4	El motor del cambio	67
4.3.1.5	Compartiendo la batuta	72
4.3.1.6	El lugar del compromiso en los escenarios innovadores	77
4.3.2	Datos que surgen de las observaciones	79
4.3.2.1	Observación no participante: Clase de 5to año Escuela A	79
4.3.2.2	Observación no participante: última coordinación del ProMejora Escuela B	83
4.3.3	Datos arrojados a partir del análisis de documentos	87
4.3.3.1	Las “Cinco C”	87
4.3.3.2	Relatos de experiencias vividas por docentes, alumnos y familias de la Escuela B, entre 2012 y 2015	95
4.3.3.3	La <i>fanpage</i> de la Escuela B	99
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES		104
5.1	Sobre las prácticas educativas	104
5.2	Sobre la participación de los actores	107
5.3	Sobre el liderazgo	108
5.4	Un escenario escolar innovador es	108
5.5	Conclusiones personales	109
CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA		111
CAPÍTULO 7. ANEXOS		114

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

La investigación realizada se denomina “*Escenarios escolares innovadores. Estudio de casos en instituciones de Enseñanza Primaria*”. La misma consiste en un estudio de casos múltiples, en dos centros educativos de Enseñanza Primaria, del área metropolitana de nuestro país, considerados innovadores. En esta investigación se pretendió conocer cuáles son las características que presenta un centro educativo innovador, a partir del análisis de las prácticas cotidianas de los actores que lo componen.

Justificación de la elección el tema

El interés por investigar la innovación educativa surge como consecuencia de reflexiones personales acerca de la cotidianeidad en el desempeño del rol docente. Quien realizó la presente investigación se desempeña como docente de Enseñanza Secundaria, en el departamento de Montevideo, y en el ejercicio de la docencia en diversos ámbitos educativos, tales como: coordinaciones, reuniones de profesores, salas docentes, conversaciones con colegas, diálogos que se producen en la sala de profesores, etc. ha llamado la atención la manifestación de cierta disconformidad por parte de algunos docentes, con el sistema educativo en general y con la población estudiantil actual en particular.

A las situaciones descritas en el párrafo anterior, se agrega al proceso reflexivo realizado, la postura de la llamada “opinión pública” expresada a través de los distintos medios masivos de comunicación, quien interpela de forma recurrente el rumbo educativo de nuestro país, cuestionando los planes y programas vigentes, la actuación de los docentes, las condiciones edilicias de las instituciones educativas, la Administración Nacional de Educación Pública, etc.

Finalmente, aparece en el proceso de reflexión personal, la posición que los estudiantes tienen respecto a la educación que se les está brindando. Según el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2014) éstos aun consideran valiosa la educación como canal de movilidad social para ocupar mejores puestos de trabajo, pero sienten también que los contenidos que se enseñan son aburridos, instrumentales y no se relacionan con sus intereses.

El proceso de reflexión personal desarrollado anteriormente, condujo a pensar que la realidad educativa está atravesando una crisis y que para superarla se requiere de la introducción de ciertos cambios. De hecho, el cambio educativo está en la agenda política de la actualidad. Los distintos sectores políticos en el gobierno demandan de manera urgente una reforma educativa, que revierta la tensión entre sociedad (“opinión pública”) y educación. Sin embargo, el enfoque de esta tesis se orienta a un estudio micro, es decir de innovaciones en centros educativos. Se tiene curiosidad por saber si existe algún centro educativo innovador y en caso de existir conocer cómo se desenvuelve en su cotidianidad y cuáles son las prácticas educativas llevadas a cabo para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La premisa que orientó esta investigación fue: que si entre tanto caos aparece una organización coherente (donde docentes, funcionarios no docentes y directores se sienten a gusto, donde los estudiantes se sienten motivados en lo que refiere a su proceso de aprendizaje y que a su vez es valorada por la comunidad que la rodea), se entiende que es necesario ahondar en su dinámica, ya que sería la señal de que a pesar de las desavenencias, existirían formas de mejorar el quehacer educativo, la cuestión es conocer cómo y qué se necesita para ello.

Definición del problema y objetivos de la investigación

A partir de las reflexiones hasta aquí expuestas, se ha construido el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las características que presenta un centro educativo

público de Enseñanza Primaria, del área metropolitana, para considerarlo un escenario innovador?

Procurando responder al problema se han formulado los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Comprender las características de los centros educativos públicos de enseñanza primaria, del área metropolitana, considerados innovadores.

Objetivos específicos:

1. Analizar las prácticas educativas¹ innovadoras llevadas a cabo en el centro educativo.
2. Identificar la participación que tienen los docentes, directores y personal con docencia indirecta en la conformación de innovaciones educativas.
3. Categorizar la forma de liderazgo presente en el centro educativo innovador.

¹ Tal como afirma Wilfred Carr (2002) no hay un consenso sobre el concepto de práctica educativa, sin embargo en líneas generales puede afirmarse que la práctica educativa consiste en el conjunto de acciones intencionales, llevadas a cabo por diversos actores educativos considerando su contexto económico, social y cultural, con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 La innovación como un tipo particular de cambio educativo

Toda innovación implica un cambio, se trata de una acción que hace pasar un estado de cosas a un estado nuevo. En este sentido, la Real Academia Española (RAE) la define como una acción que consiste en: *Mudar o alterar algo, introduciendo novedades.* (RAE, 2016)

Sin embargo, no todo cambio es una innovación. Inés Aguerrondo y Susana Xifra (2002) analizan la educación como uno de los subsistemas de la sociedad y afirman que en todo sistema (y subsistema) pueden producirse distintos tipos de cambios, dependiendo de dos ejes principales:

- a) según afecten los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos
- b) según afecten todo el sistema o un ámbito restringido de él

Dependiendo del aspecto que afecta el cambio y la magnitud del mismo, las autoras identifican cuatro tipos de cambios. Los mismos se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1. Tipos de cambios

		Afecta aspectos	
		Estructurales	Fenoménicos
Abarca todo el sistema (nivel MACRO)		TRANSFORMACIÓN	REFORMA
Abarca pocas unidades (nivel MICRO)		INNOVACIÓN	NOVEDAD

Fuente: Aguerrondo & Xifra, 2002: 15

“Al aplicar el esquema a la educación, una modificación que se genera a nivel de todo el sistema educativo (un cambio macro) puede ser una transformación si afecta los

aspectos estructurales, o una reforma si se trata de producir mejoras dentro del mismo modelo básico (dentro de la misma estructura) de servicio educativo. De igual modo, a nivel micro, se pueden introducir en las escuelas novedades que mejoren el funcionamiento de las propuestas pedagógicas existentes, o innovaciones que tengan como objetivo desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones.”
(Aguerrondo & Xifra, 2002: 16)

Por otro lado, José Tejada Fernández (1998) también distingue diferentes tipos de cambios en el ámbito educativo:

- 1) Reforma: consiste en un tipo especial de cambio centrado en la introducción de estrategias planificadas para mejorar aspectos del sistema educativo de un país, se trata de cambios a gran escala. Según este autor, las reformas surgen de las autoridades institucionales (políticas) de un país.
- 2) Innovación: según el autor mencionado, la innovación consiste en un cambio a nivel micro que se introduce en contextos pequeños, es decir abarca una parte específica del sistema educativo: un centro educativo, un aula, algunos grupos, etc. Agrega que para que exista una innovación es necesario que las acciones realizadas sean deliberadas, de manera duradera y planificadas. La innovación no se produce en un momento específico, sino que se trata de cambios que se producen en el marco de un proceso.
- 3) Renovación: consiste en un cambio que se relaciona con la innovación, pero que semánticamente es diferente, mientras que la innovación consiste en cambiar a un estado nuevo, la renovación implica considerar dos situaciones: la previa y la nueva, se penetra sobre la situación previa para dar lugar a una situación nueva innovada.
- 4) Experiencia innovadora: se trata de cambios menos complejos o duraderos, son esporádicos y no son institucionalizados por esta razón no son innovaciones

propriadamente dichas. Sin embargo, las experiencias innovadoras pueden servir de base o impulso para la constitución de innovaciones.

Finalmente, Jaume Carbonell Sebarroja (2002) identifica tres conceptos vinculados al cambio educativo. Nuevamente aparece por un lado, la reforma como un cambio cuyo ámbito es de carácter macro, es decir que afecta al conjunto del sistema educativo. Por otro lado, la innovación la cual constituye un tipo de cambio introducido en ámbitos micro, reducido y localizado al aula, la escuela o la comunidad educativa. Y por último, este autor aborda el concepto de modernización, el cual consiste en la introducción de artefactos y soportes didácticos sofisticados dentro del sistema educativo, como pueden ser las computadoras, libros de textos, entre otros, los cuales no modifican necesariamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino que se reproducen los esquemas pedagógicos con la utilización de nuevas herramientas.

Puede concluirse entonces, que existen dos tipos de cambios educativos propriadamente dichos: la reforma y la innovación. Para ilustrar las diferencias de ambos tipos de cambios, José Tejada Fernández elaboró el siguiente cuadro.

Cuadro N° 2. Diferencias entre reforma e innovación

ASPECTO	REFORMA	INNOVACIÓN
<i>Iniciativa</i>	Institucional o Administrativa	Director, Profesor o Equipo de Profesores
<i>Ámbito</i>	Estado, región, provincia, zona	Centro educativo
<i>Finalidad</i>	Cambiar currículum que comporta cambios en los profesores	Resolver problemas concretos de Enseñanza-Aprendizaje, aspectos curriculares y organizativos
<i>Núcleo de acción</i>	Sistema Educativo	Centro- Aula
<i>Frecuencia</i>	Infrecuentes, escasa	Frecuentes, abundantes

Fuente: Tejada Fernández, 1998:29

En el presente trabajo, se optó por investigar la innovación y no la reforma por dos razones: en primer lugar, por la imposibilidad de investigar el sistema educativo nacional, dado el costo humano y temporal que ello implica. En segundo lugar, porque de acuerdo a la bibliografía consultada, el estudio de las reformas educativas no aportaría respuesta a las interrogantes formuladas en el proceso de reflexión personal, descrito en el apartado de justificación de la elección del tema.

Uno de los autores consultados fue Antonio Viñao (2002) quien analiza el fracaso de las reformas educativas. Este autor, plantea que es imposible reformar el sistema educativo desconociendo las culturas educativas propias de cada institución, construidas en función a las características de los sujetos que la integra y las características del contexto donde se ubica. En palabras del autor, las reformas fracasan *“cuando ignoren, como si no existieran, los requerimientos, condicionantes y tendencias básicas de los sistemas educativos, y la fuerza de aquellos rasgos que caracterizan las culturas escolares- en especial, las de los profesores- que anidan en las instituciones (...) cuando consideran que la enseñanza puede mejorar de inmediato o a corto plazo (el plazo de la corta vida política de los reformadores) mediante leyes y decretos, por muy bien intencionados que estos sean.”* (Viñao, 2002: 98)

Por otro lado, Jaume Carbonell Sebarroja (2002) afirma que las reformas educativas en sus intenciones y aplicación generalizada ignoran, obstaculizan y paralizan las innovaciones educativas. Las reformas son nocivas a las innovaciones cuando ejercen un control rígido sobre el currículo oficial, esto hace que las direcciones de los centros educativos se ocupen en mayor medida de los problemas administrativos que de los pedagógicos. A su vez, la falta de recursos con los que cuentan los centros educativos, hace que se esté pendiente de la supervivencia del centro, en lugar de introducir nuevas ideas y propuestas.

Finalmente, Inés Aguerro y Susana Xifra (2002), plantean que existe un cambio profundo en el modo de gestionar el sistema educativo, sostienen que las escuelas tienen un nuevo lugar dentro del sistema con mayor autonomía. Estas autoras afirman que en el viejo paradigma de gestión las escuelas obedecían, en cambio en la actualidad, *“la mayoría de las múltiples decisiones que en ella se toman para cumplir con sus*

objetivos, son la condición necesaria para que se obtengan buenos resultados con los alumnos.” (Aguerrondo & Xifra, 2002: 101)

2.2 Definición y características de la innovación educativa

En el apartado anterior se expuso la distinción entre los diferentes tipos de cambios educativos existentes y se precisaron las razones por las que se ha optado por investigar el cambio educativo desde la innovación. En este apartado se especificarán las características propias de la innovación educativa, consideradas para la elaboración de la presente investigación. Para ello se comenzará presentando un cuadro con la definición de innovación educativa desde la postura de diversos autores y luego se sintetizarán las características que se desprenden de las definiciones presentadas.

Cuadro N° 3. Definición de innovación educativa desde el abordaje de diversos autores

Autor	Definición de innovación educativa
Jaume Carbonell Sebarroja	<p><i>“es un concepto complejo y polisémico- como lo son los de calidad educativa o libertad de enseñanza- que se presta a múltiples lecturas e interpretaciones.” (Carbonell Sebarroja, 2002:11)</i></p> <p><i>“un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.” (Carbonell Sebarroja, 2002:11)</i></p> <p><i>“no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado.” (Carbonell Sebarroja, 2002:11-12)</i></p>

	<p><i>“Su propósito, como decíamos, es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Carbonell Sebarroja, 2002:12)</i></p> <p><i>“va asociada al cambio y tiene un componente- explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría- práctica inherentes al acto educativo.” (Carbonell Sebarroja, 2002:12)</i></p> <p><i>“una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, en el centro y la dinámica del aula.” (Carbonell Sebarroja, 2001:17)</i></p>
<p>José Tejada Fernández</p>	<p><i>“la innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, en gran medida inaprensible, sutil y controvertido, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones no sólo distintas, sino incluso hasta contradictorias. Tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas (qué se innova, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento). Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere” (Tejada Fernández citando a Escudero, 1998:25- 26)</i></p>

	<p><i>“El término innovación, siendo de los más polisémicos, implica una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura y sus operaciones de tal modo que resultan mejorados sus productos educativos” (Tejada Fernández citando a Marín y Rivas, 1998:28)</i></p> <p><i>“se identifica con una acción donde la clave está en el proceso más que en la naturaleza misma de lo que se introduce. Puede considerarse como un cambio interno a la escuela que afecta a las ideas, las prácticas y las estrategias, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan” (Tejada Fernández citando a Cros y a Escudero, 1998: 28)</i></p> <p><i>“la innovación va asociada con los intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza.” (Tejada Fernández, 1998: 28)</i></p> <p><i>“la innovación es una mejora que se puede medir, que es el resultado de una elección y un desarrollo deliberado, que es duradera y que es probable que ocurra frecuentemente. Como proceso obedece a un propósito, lo probable será que se relacione íntimamente con el desarrollo de la tecnología social de modo sustancial y no meramente por su cambio de aspecto.” (Tejada Fernández, 1998: 30-31)</i></p>
Santurino de la Torre	<p><i>“La innovación constituye un cambio intencional controlado que mejora algún aspecto concreto del sistema. Pero también es un proceso de construcción social.” (De la Torre, 1998: 17)</i></p> <p><i>“La innovación es un nuevo constructo educativo que nos permite replantear temas como la calidad de la enseñanza, formación del</i></p>

	<p><i>profesorado, desarrollo institucional, cultura de centro, evaluación formativa, etc. La innovación educativa aparece allí donde haya un grupo de profesores dispuestos a llevar a cabo proyectos de cambio.”</i> (De la Torre, 1998:19)</p> <p><i>“la innovación es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación. (...) El proceso innovador, ha de ser abierto, flexible, diversificado y adaptativo”</i> (De la Torre, 1998:19)</p> <p><i>“Una innovación sin cambio es como una cáscara sin fruto dentro. El cambio en las personas, en las ideas y actitudes, en las relaciones, en el modo de actuar o sentir es el mejor indicador de que esa innovación lleva fruto dentro. Es el sustrato que da sentido al plan, a su puesta en práctica y a su evaluación.”</i> (De la Torre, 1998:19)</p> <p><i>“es un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere de estrategias de participación colaborativa. La innovación no es un suceso sino un proceso que tiene lugar en un grupo humano y busca cambiar algún aspecto de sus relaciones o funcionamiento.”</i> (De la Torre, 1998: 22-23)</p>
<p>Inés Aguerrondo y Susana Xifra</p>	<p><i>“Una innovación en este momento implica saltar de paradigma, pasar de las reglas de juego que conocimos, con las que fuimos educados y formados, con las que hasta ahora nos hemos movido profesionalmente, a nuevas maneras de hacer las cosas, que deben ser inventadas otra vez.”</i> (Aguerrondo & Xifra, 2002: 19)</p> <p><i>“decir que promover innovaciones en una institución escolar es incentivar la construcción de una cultura fuerte que permita que se</i></p>

<p><i>construya a sí misma como una buena escuela donde los alumnos aprenden, los profesores y maestros disfrutan y profundizan la enseñanza, y los padres y la comunidad están involucrados de alguna manera.” (Aguerrondo & Xifra, 2002:120)</i></p>
--

Fuente: Elaboración propia

Con lo expuesto hasta aquí, puede sintetizarse que si bien el concepto de innovación educativa es polisémico, existen ciertas características comunes en las definiciones de los diversos autores citados. Se trata de un proceso complejo que se produce en entornos educativos micro, como lo son centros educativos, aulas, pequeñas comunidades, grupos específicos, etc.

El objetivo de toda innovación radica en la introducción de cambios orientados a producir mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos cambios se ven reflejados en las acciones, interacciones, pensamientos y sentimientos de los sujetos implicados y son el resultado de estrategias sistematizadas, planificadas deliberadamente de manera colectiva. A su vez, estas estrategias se realizan de forma prolongada en el tiempo, transformando de este modo a los centros educativos en “buenas escuelas”.

2.3 Indicadores de las buenas escuelas. Estímulos para la constitución de escenarios innovadores

Este apartado del marco teórico refiere a los indicadores que presentan las buenas escuelas, los cuales para los fines de esta investigación, son elementos esenciales para promover escenarios innovadores.

Volviendo sobre el trabajo de Inés Aguerrondo y Susana Xifra, las autoras analizan los hallazgos más importantes de investigaciones que refieren a innovaciones educativas en la Argentina concluyendo que *“la evidencia parece ser que con las primeras [innovaciones de arriba hacia abajo] se han conseguido pobres resultados a diferencia de lo que se observa en las buenas escuelas: un alto consenso de lo que los alumnos*

pueden aprender; un contexto que estimula a los profesores a reflexionar sobre su práctica y un trabajo planificado en conjunto.” (Aguerrondo & Xifra, 2002:118)

Para definir a las buenas escuelas, las autoras se enfocaron en el Programa “Nueva Escuela de Promoción del Cambio Institucional” del Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina, *“cuya tarea se centraba en promover el cambio de las escuelas, se desarrollaron sendas de investigaciones dirigidas a determinar los cambios reales ocurridos en las instituciones a partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación.”* (Aguerrondo & Xifra, 2002:121) En el marco del citado programa, se elaboró el “Decálogo de la Buena Escuela” el cual contiene indicadores como signos de una buena escuela. A continuación se presenta el decálogo completo ya que se considera que estos indicadores son esenciales para la promoción de escenarios innovadores.

“Decálogo de la buena escuela

- 1. Promueve un clima asentado en valores del trabajo y la democracia, que incrementa las oportunidades del aprendizaje.*
- 2. Define metas precisas centradas en el aprendizaje de los alumnos.*
- 3. Define expectativas positivas, desafiantes y no discriminatorias en relación con la formación y las posibilidades de los alumnos.*
- 4. El equipo directivo funciona dinamizando al conjunto de la comunidad escolar, tiene un liderazgo profesional y democrático.*
- 5. Utiliza el tiempo y el espacio destinado a la enseñanza intensa y variablemente según las necesidades.*
- 6. Promueve que los alumnos utilicen una gran variedad de materiales de aprendizaje a través de actividades diversas.*
- 7. Todos los docentes y el personal de apoyo se capacitan permanentemente con un plan institucional.*

8. *Desarrollan una cultura de la evaluación registrando y ponderando avances y retrocesos.*
9. *Promueve una convivencia democrática con oportunidades para opinar, escuchar y disentir respetuosamente.*
10. *Alienta y facilita la participación de los padres y la colaboración y complementación con otras instituciones del medio sociocultural.”*

(Aguerrondo & Xifra, 2002:121-122)

2.4 Conceptualización de indicadores que estimulan la constitución de escenarios escolares innovadores

Del Decálogo expuesto en el apartado anterior, se han considerado algunos de los indicadores allí expuestos, y a su vez se han construido otros indicadores, para conceptualizarlos en profundidad de acuerdo a los fines de la presente investigación y de este modo trabajar con ellos en el análisis de los datos y la elaboración de conclusiones.

2.4.1 Indicador referente al factor emocional

El principal indicador a tener en cuenta es el vinculado al factor emocional. El factor emocional es uno de los ejes centrales para el cambio educativo desarrollado por Andy Hargreaves (2003) quien entiende por factor emocional favorable para el cambio educativo el placer, la pasión, la creatividad, el desafío y el júbilo.

Tanto la docencia como la dirección de una institución educativa, son vocaciones apasionadas, repletas de emociones que deberían ser canalizadas hacia la mejora educativa. En un estudio efectuado por el autor, con treinta y dos docentes de séptimo y octavo grado, se comprobó que los factores emocionales de la enseñanza afectan incluso el modo de planificar de los docentes, éstos parten “*de sus conocimientos y sentimientos*

respecto de los alumnos, de sus intuiciones acerca de lo que podría incitarlos e interesarles, y de sus propias pasiones y entusiasmo por determinadas ideas, temas, materiales y métodos con los que les gustaría trabajar en clase.” (Hargreaves, 2003: 37)

A su vez, el factor emocional está estrechamente relacionado con el compromiso que tienen los distintos actores respecto al proceso educativo, la institución educativa y el entorno. Murillo y Altopiedi (2010) realizaron un estudio de casos múltiples, en tres centros educativos de España donde se introdujeron diversas innovaciones. Estos autores han concluido que uno de los factores a destacar en la construcción e implementación de innovaciones en centros educativos, es precisamente la dimensión emocional: *“la ideología del compromiso docente con el desarrollo social de la comunidad como componente de la cultura de las organizaciones. Este discurso contribuye, sin dudas, a generar en los miembros sentimientos de identificación con un proyecto compartido y de ser parte de un grupo potente, capaz de llevarlo a cabo.”* (Altopiedi & Murillo Estepa, 2010:67)

También sería importante en el proceso de innovación el factor emocional de la población estudiantil, éstos deberían sentirse partícipes en su proceso de aprendizaje. Vinculado a ello, el informe del INEEd (2014) señala que el sentimiento de soledad de los alumnos dentro del centro educativo, es uno de los factores que inciden en la decisión de desertar. En base al informe citado, parecería entonces que la falta de escucha respecto a sus intereses, aspiraciones, preferencias y opiniones contribuyen con el desgano y el aburrimiento de los alumnos. Sobre este aspecto, Andy Hargreaves escribe que *“las escuelas podrían iniciar el proceso de mejora invitando a sus alumnos a hablar sobre lo que convierte el aprendizaje en una experiencia positiva o decepcionante para ellos; lo que fortalece o reduce su motivación y su compromiso, y lo que hace que algunos de ellos se den por vencidos y otros se conformen con adoptar una actitud de mínimo esfuerzo y mínimo riesgo, aun sabiendo que tener un buen desempeño es importante. (...) Si no prestamos atención a los problemas que enfrentan*

los alumnos, tal vez pasemos por alto un aspecto significativo del proceso de innovación.” (Hargreaves, 2003: 115-116)

2.4.2 Indicador referente al liderazgo

Un segundo indicador a conceptualizar refiere al liderazgo, Santurino de la Torre sostiene que *“ser líder precisa de una formación técnica para conseguir los objetivos de la escuela en los aspectos de gestión, tanto administrativo-económica como curricular y de personas, pero sobre todo ha de poseer la capacidad de motivar y potenciar a las personas de crear una ‘cultura’ propia que estimule la innovación y la mejora”* (De la Torre, 1998:64) Sin embargo, no debería ser solamente el director quien ejerza estas funciones, sino muchos otros profesores que podrían guiar varios grupos. *“Esto es lo que puede llamarse “la fuerza del liderazgo” y la “densidad del liderazgo”, que deberían estar presentes y dispersos en la escuela para lograr la tan deseada calidad educativa.”* (De la Torre, 1998:65)

Cuando el liderazgo se encuentra repartido en la escuela, constituye un tipo de liderazgo especial denominado “distribuido”, el cual *“tiene como principio básico que es un liderazgo compartido por toda la comunidad.”* (Cayulef Ojeda, 2007:146) En los centros donde está presente este tipo de liderazgo, la función esencial de los directores consiste en la responsabilidad de coordinar el equipo docente y no docente que conforma la comunidad escolar.

“Un aspecto que parece notable desde esta mirada tiene que ver con el papel del profesorado, que supone emponderarse de su rol profesional, que lleva consigo la superación del aislamiento y del individualismo que hace aflorar lo mejor de sí, sus talentos y habilidades se ponen al servicio de la comunidad, se ejercen funciones de liderazgo en diversas funciones y ámbitos, es por ello que se plantea que las fronteras entre líderes y seguidores se disipan y dispersan en el colectivo” (Cayulef Ojeda, 2007:

146) Al decir de Hargreaves y Fullan (2012) , “*cada docente es un líder*”, todos tienen una contribución de liderazgo para hacer más allá de su aula.

Esta sería una condición muy importante para innovar en materia educativa, De la Torre afirma que implicar al mayor número posible de personas en funciones de liderazgo, debería ser una política de innovación y mejora. “*Comprometer en el liderazgo a los docentes, lleva a una mayor satisfacción, más esfuerzo extra (que toda innovación requiere) y una mayor eficacia organizativa.*” (De la Torre, 1998:71)

2.4.3 Indicador referente al profesionalismo

La participación en el liderazgo distribuido exigiría una redefinición del rol docente y directivo, basada en una actitud profesional que supere la autopercepción como meros trabajadores de la enseñanza.

El profesionalismo refiere a los procesos académicos de los docentes y directores, junto con el grado de implicación y compromiso que éstos tienen con el proceso educativo.

Son profesionales aquellos que “*se comprometen con la mejora sostenida y con el aprendizaje permanente, que se preocupan por adquirir nuevas habilidades, ensayar prácticas, trabajar con otros sobre un proyecto de mejora, toman cursos y asisten a talleres diseñados con actividades de seguimiento, evalúan y discuten los resultados de enseñanza.*” (Fullan & Hargreaves, 2012:138) De la Torre llama a este tipo de desarrollo profesional “autónomo” y lo define como un tipo de formación en la que los profesores (y directores) deciden aprender por sí mismos aquello que consideran necesario para su desarrollo profesional y personal. “*Los profesores se convierten en planificadores de su propia formación. La idea de autonomía viene dada por la responsabilidad, compromiso y toma de decisiones que va adquiriendo en su propia formación.*” (De la Torre, 1998:89)

Forma parte del profesionalismo la reflexión en, sobre y para la acción, es decir la reflexión acerca de las experiencias o prácticas en el centro educativo. De la Torre sostiene que la reflexión es un aspecto que debe darse en cualquier tipo de formación, de lo contrario ésta no sería tal, sería simplemente información. Señala, a su vez, ciertas actitudes que se consideran necesarias para que realmente se pueda dar una formación reflexiva: *“lograr una mentalidad abierta para escuchar, respetar diferentes perspectivas, analizarlas y tomar de ellas lo que considere positivo; la responsabilidad tanto moral como intelectual, es decir, además de prevenir y asumir las consecuencias que se deriven, buscar los propósitos educativos y éticos de la conducta docente, no sólo con fines de utilidad y funcionamiento; actitud de entusiasmo que predispone la curiosidad, energía, capacidad de renovación, la lucha contra la rutina, etc.”* (De la Torre, 1998:89)

Respecto a la reflexión Fullan y Hargreaves afirman que los docentes (y los directores) reflexionan en y sobre su práctica, pero lo hacen de manera débil. Planteando una serie de circunstancias que permitirían una reflexión de manera más profunda:

- La reflexión profunda requiere además otros ojos. *“parte de la virtud del trabajo en equipo es que podemos aplicar otras perspectivas en nuestro trabajo. La capacitación entre pares, la enseñanza en equipo, la observación de la clase (...) pueden ser un verdadero estímulo para la reflexión.”* (Fullan & Hargreaves, 2012:117)
- Reflexionar acerca de las intenciones y los principios que sustentan las decisiones que son tomadas en el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las características del contexto.

2.4.4 Indicador referente al compromiso

Los puntos anteriores podrían relacionarse con un tipo de lógica particular, con la cual se orientan las acciones y decisiones dentro de una institución educativa, denominada por Antonio Bolívar (2013) como *“lógica del compromiso”*. Esta lógica se contrapone a

la “*lógica burocrática*”, se trata de una lógica que “*asume que la incertidumbre es connatural con la organización, por lo que no puede ser eliminada por una definición racional o específica de la relación entre medio y fines.*” (Bolívar, 2013:66) Procura ir resolviendo las distintas circunstancias que se presentan en el proceso educativo sobre la marcha, teniendo como motor de las acciones y de las decisiones el compromiso.

Cuando se intenta definir al compromiso en el ámbito educativo, surge que se trata de una cuestión multidimensional. El autor citado evidencia cuatro tipos de compromisos que abarcan diversas dimensiones, estos compromisos mantienen una estrecha relación con los indicadores hasta aquí analizados.

El primer compromiso identificado por el autor, es el compromiso con los estudiantes. Este tipo de compromiso requiere poner al estudiante como principal razón de la carrera docente y no docente. Según el autor, este compromiso se manifiesta en dos sentidos: atendiendo de forma personalizada las necesidades de los estudiantes y logrando mejores aprendizajes de los mismos. Para ello, las clases deben ser significativas obteniendo un mayor interés del estudiante en su proceso de aprendizaje.

El segundo compromiso identificado por el autor, es el compromiso con la labor docente, relacionado con el grado de participación e identificación psicológica de las personas con su labor. Según el autor, este compromiso se manifiesta en la disposición del profesor a esforzarse para hacer bien su trabajo y en su entusiasmo por la enseñanza.

En tercer lugar, el autor distingue el compromiso con la profesión, el cual refiere con una actitud de satisfacción e identificación con la docencia en general. Según el autor, este compromiso se expresa en la participación del docente en asociaciones y grupos de profesionales, mejorando sus competencias profesionales y la calidad de su trabajo.

Finalmente, identifica el compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo. Este compromiso requiere una identificación con los valores de la escuela percibida como una comunidad. Según el autor, este compromiso se expresa en un acuerdo con los objetivos y valores de la organización, con la buena relación entre los docentes y con el deseo de permanecer en la organización.

2.4.5 Indicador referente a los vínculos entre comunidad y Escuela

Andy Hargreaves (2003) desarrolla tres razones por las cuales considera que es necesario que los centros educativos tengan sus puertas abiertas a la comunidad:

1. Porque las escuelas se han vuelto instituciones permeables, por lo que ya no pueden fingir que sus paredes dividen el afuera y el adentro de la institución.
2. La presencia de las nuevas tecnologías ha hecho que las instituciones educativas pierdan el monopolio del aprendizaje, éste puede producirse con igual facilidad en los hogares que en la escuela.
3. *“las personas experimentan una crisis de comunidad, y las escuelas brindan una de nuestras últimas y mayores esperanzas de resolverla.”* (Hargreaves, 2003:28)

Por otro lado, Carbonell afirma que *“una escuela tiene más posibilidades de mejorar en la medida en que exista un movimiento de cambio en una zona urbana o rural determinada que le ofrece cobijo institucional o pedagógico. Por eso es importante no limitar las iniciativas innovadoras en cada escuela. (...) los proyectos colectivos territoriales refuerzan la solidaridad y disminuyen la competitividad entre los centros (...).”* (Carbonell Sebarroja, 2001:31)

La relevancia de conocer el entorno del centro y su importancia en el proceso de innovar, forma parte de las conclusiones del estudio de casos realizado por Murillo y Altopiedi quienes sostienen que en los casos analizados observaron *“el predominio de actuaciones innovadoras en el plano organizativo, caracterizado por su orientación*

hacia el ámbito social y comunitario. Esto se percibe fácilmente en la apertura institucional de cada uno de los centros analizados, lo que fomenta la participación de toda la comunidad educativa y de otros agentes sociales, llegando a construir, en ocasiones, verdaderas comunidades de aprendizaje.” (Altopiedi & Murillo Estepa, 2010:66)

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Marco epistemológico – metodológico en que se inscribe la investigación

Por tratarse de un estudio de casos múltiples, se entiende que la metodología más adecuada a la naturaleza del problema aquí a investigar es la cualitativa, ya que refiere a una *“investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* (Taylor & Bogdan, 1987: 20).

Esta investigación pretendió comprender las características de los centros educativos innovadores, en enseñanza primaria, a partir de las experiencias de los sujetos expresadas en su relato vivencial, por esta razón el enfoque de la investigación fue el fenomenológico el cual consiste en *“entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.”* (Taylor & Bogdan, 1987: 16)

La investigación se enmarcó en la realización de un estudio de caso, *“es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1999:11) Siguiendo la tipología elaborada por Stake (1999) se realizó un estudio de casos instrumental colectivo, es decir que se seleccionaron varios casos donde cada uno de ellos constituyó un instrumento para comprender el problema de investigación en general.

3.2 Fuentes, estrategias e instrumentos de recolección de datos

A efectos de recoger datos a partir de las fuentes primarias, se utilizaron variados instrumentos cualitativos. El instrumento predominante fue la entrevista semiestructurada, la cual se realizó a las Directoras de las escuelas seleccionadas y a las maestras de dichas instituciones.

Las primeras entrevistas fueron realizadas a las Directoras de cada escuela, con la intención de explorar el caso a investigar, de allí se desprendieron características generales de cada institución educativa así como una breve descripción de las prácticas innovadoras llevadas a cabo en el interior de cada escuela. Una vez que se tuvo noción acerca de las características generales de cada escuela y de sus prácticas innovadoras, se procedió a realizar entrevistas con mayor profundidad al cuerpo docente de cada institución educativa, con la finalidad de ahondar acerca de los procesos seguidos para pensar e implementar innovaciones en la escuela.

En cada instancia de ingreso a campo se llevó un registro de observación no participante (ver anexo 5) el cual permitió contextualizar el ámbito donde se producían las innovaciones y las experiencias narradas por los diversos actores que han formado parte de la investigación. A su vez, se realizaron notas de campo en las cuales se registraron reflexiones personales acerca de lo observado y conversado en cada encuentro, permitiendo organizar el siguiente paso a seguir en el curso de la investigación.

Finalmente, se hizo un análisis de los documentos facilitados por la Directora de una de las escuelas, referentes al Proyecto de Centro y al Plan de Mejora. A su vez, se analizó el documento publicado por la Escuela B en el libro *“Relatos del ProMejora. La experiencia según los centros educativos”* y la *fanpage* de la mencionada escuela.

Puede sintetizarse entonces, que para el desarrollo de la investigación se contó con información obtenida de fuentes primarias: guion de entrevistas semiestructuradas a Directoras y maestras de las escuelas seleccionadas, registros de observación no participante, análisis de documentos; y de fuentes secundarias: conceptos teóricos desarrollados en otras investigaciones realizadas, vinculadas al problema de investigación y desarrolladas en detalle en el Capítulo 2 del presente documento.

La triangulación de las fuentes y de las técnicas de recolección de datos permitió tener una aproximación holística de la realidad educativa investigada. A su vez la revisión

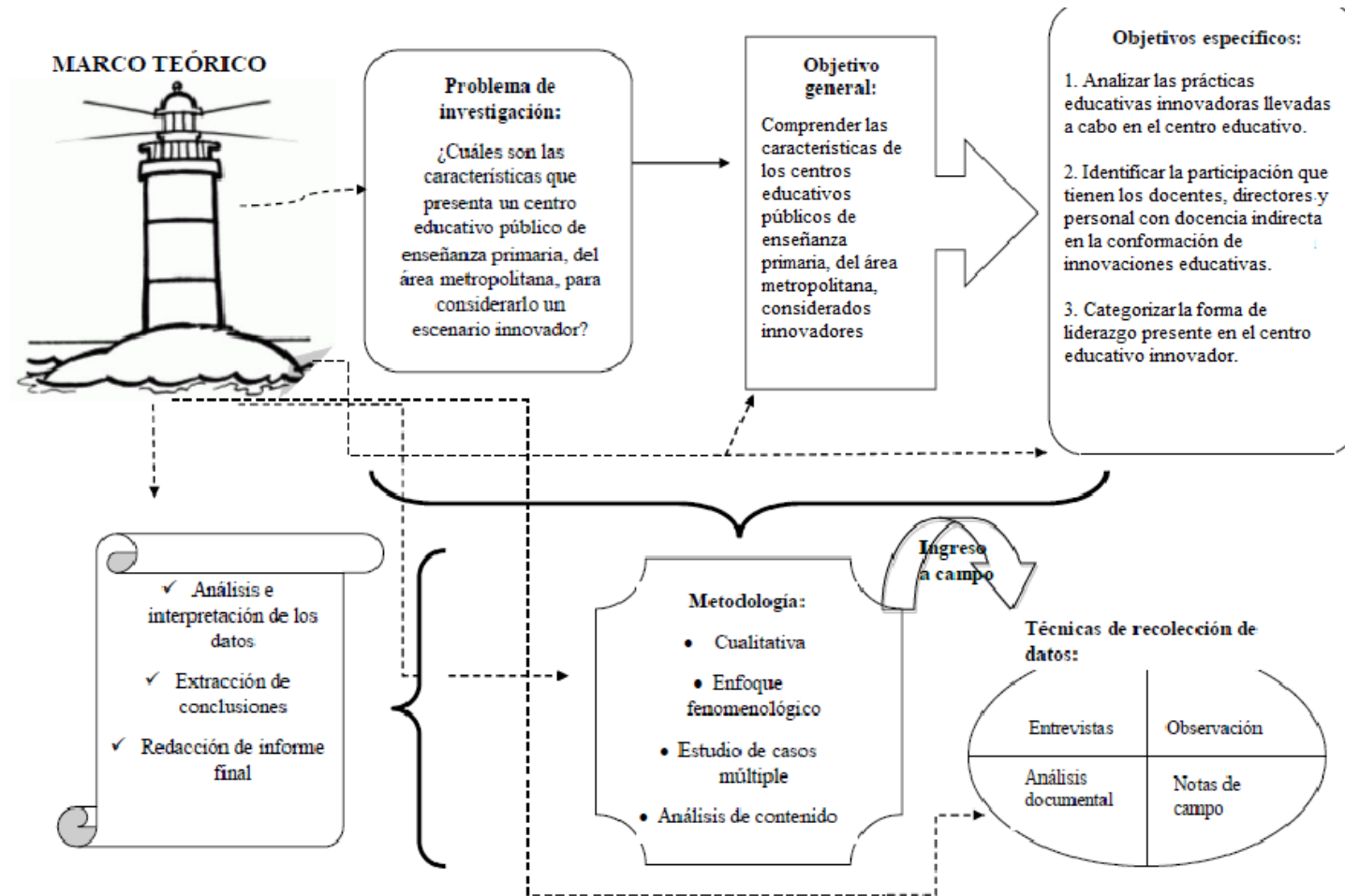
constante de las distintas fuentes fue utilizada como estrategia para la validación de los datos recogidos.

3.3 Diseño general de la investigación

Este apartado pretende describir sintéticamente el diseño de investigación. Como se ha explicitado anteriormente, el enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo. Siguiendo a Taylor & Bogdan *“Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. (...) Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas”* (Taylor & Bogdan, 1987:23) por esta razón se advertirá que el modelo de investigación es amplio, lo cual permitió introducir las modificaciones necesarias para adecuarse a las situaciones que fueron adviniendo en la medida que se avanzaba en la investigación.

El diagrama a continuación contiene una simplificación de lo que constituyó el diseño general de investigación.

Diagrama N° 1. Diseño general de investigación



Fuente: Elaboración propia

3.3.1 Selección de la muestra

En investigaciones cualitativas, en el proceso de selección de la muestra “*se prioriza la selección de casos típicos, preferentemente divergentes y que reflejan un amplio rango de situaciones*” (Yuni & Urbano, 2006:21), en la presente investigación se procuró contemplar dichos requerimientos al momento de seleccionar la muestra de la investigación.

Se trabajó con una muestra no probabilística, habiéndose realizado dos tipos de muestreo: uno de ellos fue decisional “*los elementos de la muestra que se seleccionan son elegidos por el investigador, porque reúnen algún criterio que a su juicio lo convierten en un caso relevante o caso típico para los fines del estudio.*” (Yuni & Urbano, 2006:24) También suele conocerse este tipo de muestreo como de conveniencia o por juicio (Vallejo, 2012). A partir de este muestreo, se seleccionó a la Escuela A. Dicha escuela forma parte del proyecto “El barrio de las innovaciones”. Se trata de un proyecto realizado por la empresa estatal de telecomunicaciones: Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL), en razón de la edificación del complejo multifuncional ANTEL Arena. A partir de este proyecto, se fomenta y apoya la producción de innovaciones (tecnológicas) en las diversas instituciones educativas públicas del barrio donde se ubicará el mencionado complejo. Se consideró entonces, que la mencionada institución educativa conformaba un centro educativo susceptible de ser estudiado en la medida que integraba un proyecto enfocado a la innovación.

El otro tipo de muestreo utilizado fue el de expertos, “*se eligen informantes claves que supuestamente conocen a fondo las características del fenómeno que se investiga. La selección de estos informantes tiende a elegir casos representativos de la diversidad intrínseca de la población.*” (Yuni & Urbano, 2006:24) A partir de este tipo de muestreo, se seleccionó a la Escuela B, la cual integraba el Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones para la Mejora Educativa (ProMejora). En los orígenes de la presente investigación, en la etapa de búsqueda de antecedentes sobre el tema de innovación educativa en nuestro país, se encontró que el ProMejora “*surge como*

iniciativa del Consejo Directivo Central (CoDiCen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), incorporado en el Mensaje de Presupuesto 2010-2014 y presentado al Poder Ejecutivo y al Parlamento, como estrategia de innovación educativa de carácter transversal” (ProMejora, 2013:9). Siendo que se trata de una propuesta de innovación educativa, se consideró entonces, que las instituciones que formaban parte del mencionado proyecto eran centros educativos innovadores. Por esta razón, se contactó a las Coordinadoras del ProMejora, informantes claves, expertos en materia de innovación educativa, quienes por medio de una entrevista facilitaron a quien investiga el nombre de la escuela, del área metropolitana, destacada por su proceso en el ProMejora.

Finalmente, los sujetos entrevistados dentro de la escuela (excepto las Directoras) fueron seleccionados utilizando como muestreo la técnica bola de nieve. En lo que refiere a las maestras de cada escuela, a partir de un primer encuentro con las Directoras de cada institución, se les consultó cuáles serían la maestras que pudieran aportar información sobre las innovaciones llevadas a cabo en cada escuela.

Finalmente, cabe precisar que los distintos tipos de muestreo utilizados permitieron arribar a una muestra de casos extremos, este tipo de muestra *“se focaliza sobre aquellos casos que son ricos en información a causa de que son inusuales o especiales en alguna forma. La lógica de este tipo de muestreo está en que del análisis de las condiciones inusuales se pueden derivar aprendizajes útiles para comprender aspectos ocultos en las situaciones regulares.” (Casilimas, 2002:123)*

3.3.2 Acceso al escenario: proceso de negociación y ética de la investigación

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a realizar las negociaciones pertinentes para ingresar a campo. Se concurrió a la institución educativa, con la finalidad de entablar un diálogo personalizado con quien estaba a cargo de la Dirección de la escuela explicando las intenciones que se tenían con el ingreso a la misma en el marco de la investigación.

En el caso de la Escuela A, la Directora recibió a quien investiga en el mismo momento en que concurrió a la escuela, allí se tuvo un intercambio que duró cuarenta minutos aproximadamente. La Directora describió las características generales de la escuela y las innovaciones que se llevaban a cabo. Dicho encuentro no fue grabado ya que no constituyó una entrevista guionada, sino que resultó un encuentro improvisado del cual se desprendieron insumos para pensar en el próximo encuentro con la Directora, coordinado en esa oportunidad, a efectos de profundizar en la temática que interesaba investigar.

Antes de retirarse la investigadora le hizo entrega de una nota (ver anexo 1) donde se explicaba brevemente en qué consistía la investigación, se establecía (a modo de referencia) las técnicas que se utilizarían, la cantidad de encuentros que se pretendía tener con diversos actores de la escuela y la duración de los mismos, se garantizaba el anonimato de quienes participaran en la investigación y se comprometía a hacerle llegar los primeros resultados antes de ser publicados en el documento final de tesis.

En lo que refiere a la cantidad de encuentros y al tiempo de duración de los mismos, estipulados en la nota entregada a las Directoras, se debe aclarar que se realizaron algunas modificaciones, como se verá en el apartado de técnicas de investigación, de acuerdo a cómo se desarrollaron los encuentros posteriores.

En el caso de la Escuela B, la Directora no pudo recibir a la investigadora en el momento en que concurrió a la escuela. Una maestra con funciones de docencia indirecta fue quien la atendió, se le comentó brevemente la razón por la que deseaba hablar con la Directora haciéndole entrega de la nota explicitada *ut supra*. La maestra ofreció tomar los datos de la investigadora para comunicarse luego con la Directora y combinar así un encuentro con ella. El mismo día, habiendo transcurrido unas dos horas de la presencia de la investigadora en la escuela, la Directora se comunicó por teléfono, planteando que tenía la intención de cooperar en lo que pueda coordinando la primera entrevista para esa misma semana.

A efectos de cuidar los aspectos éticos de la investigación, además de la nota entregada a las Directoras, se solicitó autorización para realizar la investigación en las escuelas seleccionadas al Consejo de Educación Inicial y Primaria (ver anexos 2 y 3). Se obtuvo respuesta del mencionado Consejo de Educación, mediante Considerado de fecha 7 de octubre de 2015, Acta Extraordinaria N° 100, (ver anexo 4).

3.3.3 Diseño de los instrumentos para la recolección de los datos

Como se ha expuesto en el apartado de Fuentes, estrategias e instrumentos de recogida de datos, el principal instrumento utilizado en esta investigación ha sido la entrevista. A continuación se presenta un cuadro que contiene las entrevistas realizadas en el transcurso de la investigación.

Cuadro N° 4. Entrevistas realizadas

Actor educativo entrevistado	Cantidad de entrevistas realizadas
Directora Escuela A	1
Directora Escuela B	2
Maestra de Apoyo Escuela A	1
Maestra Escuela A (Proyecto de robótica)	1
Cuerpo docente de la Escuela B	2

Fuente: Elaboración propia

El objetivo de las entrevistas realizadas (así como el de la observación) fue el de descubrir en cada instancia aspectos de las escuelas innovadoras. Esta investigación

representó para quien investiga un viaje de descubrimientos y aprendizajes. Propio de las investigaciones cualitativas, se tuvo en claro cuál era el punto de partida pero no se supo hasta último momento cuál era el punto de llegada. Por esta razón, la construcción de cada guion de entrevista, así como de las guías de observación, fueron realizados en base a los descubrimientos de la instancia de encuentro anterior, *“en el paradigma cualitativo recolección y análisis de la información son un proceso continuo y espiralado en el que las técnicas de recolección de datos se van afinando y la información sobre el mismo fenómeno adquiere nuevas profundidades”* (Yuni & Urbano, 2006:58)

El primer guion de entrevista a las Directoras de las escuelas fue elaborado en base al marco teórico con el que se estaba trabajando y los objetivos de investigación. A su vez, en el caso de la Escuela A, se consideró la información brindada en el primer encuentro de intercambio con la Directora y en el caso de la Escuela B los aportes realizados por las Coordinadoras del ProMejora (ver anexos 6 y 7).

Para la elaboración del guion de entrevista a las Directoras, se consideró como ejes a investigar en cada caso los siguientes:

- Presencia de innovaciones educativas en el centro: breve descripción de las mismas
- Surgimiento de cada innovación
- Actores que participan en la creación y desarrollo de la innovación
- Características generales de la institución educativa: población estudiantil, comunidad que la rodea, personal docente y no docente con el que cuenta.

En lo que refiere al último ítem, se apreciará que en el guion de entrevista a la Directora de la Escuela A, no aparece este punto, esta situación se debe a que la Directora había brindado esta información en el primer encuentro de intercambio el cual, como se ha

aclarado, no fue grabado por no constituir un instrumento de recolección de datos propiamente dicho.

En la primera entrevista con la Directora de la Escuela A, se halló que en dicha escuela se llevan a cabo principalmente dos tipos de innovaciones: una de robótica y otra de “quiebre de grupos”², es así que se decidió como siguiente paso, entrevistar a la maestra que llevaba adelante el proyecto de Robótica y a la maestra de Apoyo ya que era quien articulaba la práctica educativa de “quiebre de grupos”. El guion de entrevista a ambas maestras (ver anexos 8 y 9 respectivamente) se realizó con la intención de recabar la siguiente información:

- Conocer en profundidad en qué consiste la propuesta considerada innovadora
- Cómo surge dicha propuesta
- Qué prácticas educativas son llevadas a cabo en el marco de la propuesta
- Qué impacto cree el docente que tiene la propuesta en los estudiantes
- Evaluación de la propuesta por parte de la docente: aspectos negativos y positivos
- Sugerencia de alumnos que puedan contar su experiencia

En lo que refiere a la Escuela B, en la primera entrevista con la Directora, no pudo accederse al nombre de una maestra innovadora, al parecer en esta escuela se innovaba de manera colectiva, no existía una innovación específica llevada a cabo por algún docente en particular, sino que se producían innovaciones institucionales que involucraban a todos los actores educativos, construidas en conjunto por todo el

² El quiebre de grupos consiste en separar a los estudiantes de un mismo nivel (en el caso de la Escuela A de 1er año) de acuerdo a sus capacidades y dificultades de aprendizaje. En este sentido se conforman tres subgrupos de primer año: los que tienen un nivel de aprendizaje bajo, los que tienen un nivel de aprendizaje medio y los que tienen un nivel de aprendizaje alto. Para establecer a qué grupo pertenece cada estudiante se realizan una serie de pruebas en Matemática, Lenguaje y Escritura. Una vez a la semana los estudiantes de 1er año trabajan con la modalidad de “quiebre de grupos”, rotando de compañeros y de Maestra, ya que éstas cambian de subgrupo en cada semana. A lo largo del año lectivo los estudiantes pueden variar en su nivel de aprendizaje, aquél que ha comenzado en nivel medio, puede culminar el año en el nivel alto.

colectivo docente y no docente. Es así que se decidió entrevistar al colectivo docente en su conjunto elaborando un guion de entrevista grupal (Taylor & Bogdan, 1987:139) (ver anexo 10). El guion de entrevista a las maestras fue construido con la intención de saber:

- Cuáles son las prácticas educativas innovadoras llevadas a cabo en la Escuela B
- Características de la Escuela B necesarias para innovar de manera colectiva
- Sugerencia (anónima) de la Maestra que consideran más innovadora

En el transcurso de la entrevista, las Maestras reafirmaron lo que ya había dicho la Directora: la Escuela B pensaba propuestas en conjunto, no pudo diferenciarse una docente más innovadora que otra, como se advertirá en el apartado de análisis de las entrevistas, su discurso era homogéneo en este punto por lo que se descartó la pregunta sobre cuál era la docente que consideraban más innovadora y se decidió en su lugar volver a realizar una entrevista al colectivo docente a efectos de profundizar sobre la información brindada en la primera entrevista.

Todas las entrevistas realizadas fueron testeadas con dos colegas: una maestra de Educación Inicial y una Docente de Enseñanza Secundaria, quien se desempeñó además como Subdirectora en una institución educativa. Si bien ninguna de ellas fue objeto de investigación, su perfil se acercaba al de los sujetos entrevistados, por esta razón las sugerencias que las colegas hicieron acerca del guion testeado resultaron fundamentales para reelaborarlo, haciéndolo comprensible y procurando evitar ser invasivo. Los cambios introducidos a partir de las sugerencias efectuadas fueron mínimos, todos ellos referían al modo de realizar la pregunta, intentando orientar la entrevista desde una actitud curiosa más que indagatoria.

El segundo instrumento de recolección de datos utilizado en la investigación fue la observación no participante en diferentes instancias. A continuación se presenta un cuadro que contiene las observaciones realizadas.

Cuadro N° 5. Observaciones no participantes realizadas

Observación de anecdotario realizada en cada instancia en que se concurrió a las escuelas
Observación de clase: 5to año Escuela A
Observación de la última jornada de coordinación de la Escuela B, en el marco del ProMejora

Fuente: Elaboración propia

Este instrumento fue utilizado con finalidades diferentes, dependiendo de la instancia a observar. Por esta razón, se construyeron tres modelos de guía para realizar la observación: la primera (ver anexo 5) fue utilizada en cada instancia en que se concurrió a las escuelas, esta guía es de carácter general y amplia, puede caracterizarse como una observación de anecdotario, *“consiste en la observación de sucesos que interesan particularmente al investigador, para efectuar un registro descriptivo de situaciones o anécdotas referidas al fenómeno de estudio. Esta técnica se basa en la anotación y registro de un conjunto de detalles que enmarquen la situación observada.”* (Yuni & Urbano, 2006:54). A partir de esta guía se pretendió observar:

- Actores educativos presentes:
 - o niños: dónde se encuentran, qué hacen, qué conversan, cómo se muestran anímicamente, cómo se relacionan con otros pares, cómo se relacionan con los adultos de la escuela.
 - o maestras: dónde se encuentran, qué hacen, qué conversan, cómo se muestran anímicamente, cómo se relacionan con otros pares, cómo se relacionan con los niños de la escuela.
- Directora:

- Dónde se ubica su oficina, frecuencia en que sale de su oficina y recorre otros espacios de la escuela;
 - cómo se relaciona con los niños, con las Maestras y con funcionarios no docentes.
- Miembros de la comunidad:
- Presencia/ausencia de padres, vecinos u otro miembro de la comunidad dentro de la escuela. En caso de estar presentes: qué hacen, qué hablan, por qué concurren a la escuela, quién lo recibe, dónde lo recibe, cómo es el trato que tienen, aspecto anímico del sujeto.
 - Entrada/ salida de los niños de la escuela: cantidad aproximada de adultos que van a recibir a los niños, dónde se ubican, interacción entre los adultos.
- El barrio:
- Ubicación de la escuela en la manzana del barrio
 - Aspecto de las casas que rodean la escuela
 - Limpieza en los alrededores de la escuela
 - Estado de las calles donde se ubica la escuela
 - Presencia/ ausencia de otras instituciones públicas cercanas a la escuela

La segunda guía fue elaborada para observar la última instancia de coordinación de la Escuela B en el marco del ProMejora (ver anexo 11). Esta segunda guía se confeccionó con el objetivo de afinar la mirada, obteniendo datos específicos vinculados al problema y objetivos de investigación, considerando a su vez el marco teórico con el que se trabajó en el transcurso de toda la investigación. La construcción de la guía se realizó a partir del procedimiento propuesto por Yuni & Urbano (2006): en base al problema de investigación se decidió qué fenómenos observar para recabar información, luego se formuló un conjunto de supuestos o anticipaciones de sentido de carácter descriptivo y/o explicativos referidos a aspectos particulares del fenómeno y finalmente se diseñó una

guía no estructurada de observación en la cual se establecieron las categorías generales de análisis que interesan en esta investigación.

La tercera guía también fue construida siguiendo el procedimiento detallado en el párrafo anterior, con la finalidad de observar una clase en 5to año de la Escuela A, donde se realizó una muestra del proyecto de robótica en el que estaban trabajando los estudiantes (ver anexo 12).

3.3.4 Criterios de validez y de rigor en el proceso de investigación

Con la finalidad de otorgar validez a los datos obtenidos así como de garantizar el rigor en el proceso de investigación, se recurrió al proceso de triangulación hermenéutica *“acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus representativo de los resultados de la investigación.”* (Cisterna Cabrera, 2007:69). En una primera instancia, se realizó una triangulación intracasos es decir entre el discurso de los distintos actores pertenecientes a una misma escuela. Luego se procedió a realizar la triangulación intercasos, es decir entre los relatos de los diversos actores que formaron parte de la investigación perteneciente a las distintas escuelas investigadas.

En una segunda instancia, como ya se ha explicitado más arriba, se realizó una triangulación entre las diversas fuentes de la investigación. En lo que refiere a las fuentes primarias, se procuró con esta triangulación integrar todo el trabajo de campo, teniendo en cuenta, a su vez, los aportes de las fuentes secundarias.

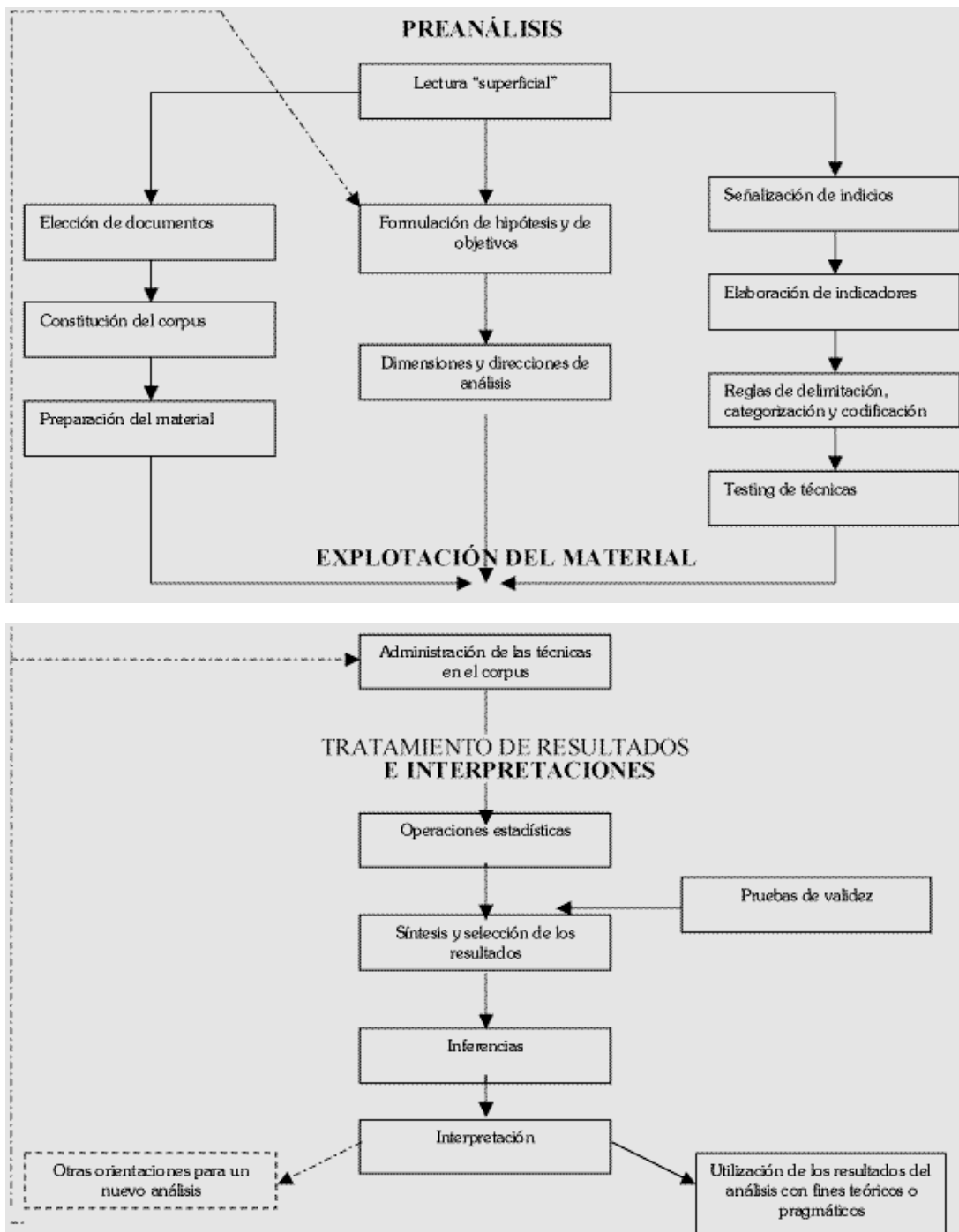
CAPÍTULO 4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1 Descripción del método seguido para realizar el tratamiento y análisis de los datos

El tratamiento de los datos recogidos se realizó a través del análisis de contenido, el cual refiere a *“un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (variables inferidas) de estos mensajes.”* (Bardin, 1996:32)

Bardin (1996) sostiene que el objetivo de este tipo de análisis radica en afianzar las impresiones, los juicios intuitivos, con operaciones conducentes a resultados fiables. Para ello se debe seguir un método a efectos de organizar el análisis. En esta investigación si bien no se siguió al pie de la letra el método desarrollado por el autor citado, se utilizó como guía de orientación. Se presenta en las próximas páginas el modelo de desarrollo propuesto por el autor y a continuación se expone el método seguido en esta investigación.

Diagrama N° 2. Desarrollo de un análisis de contenido

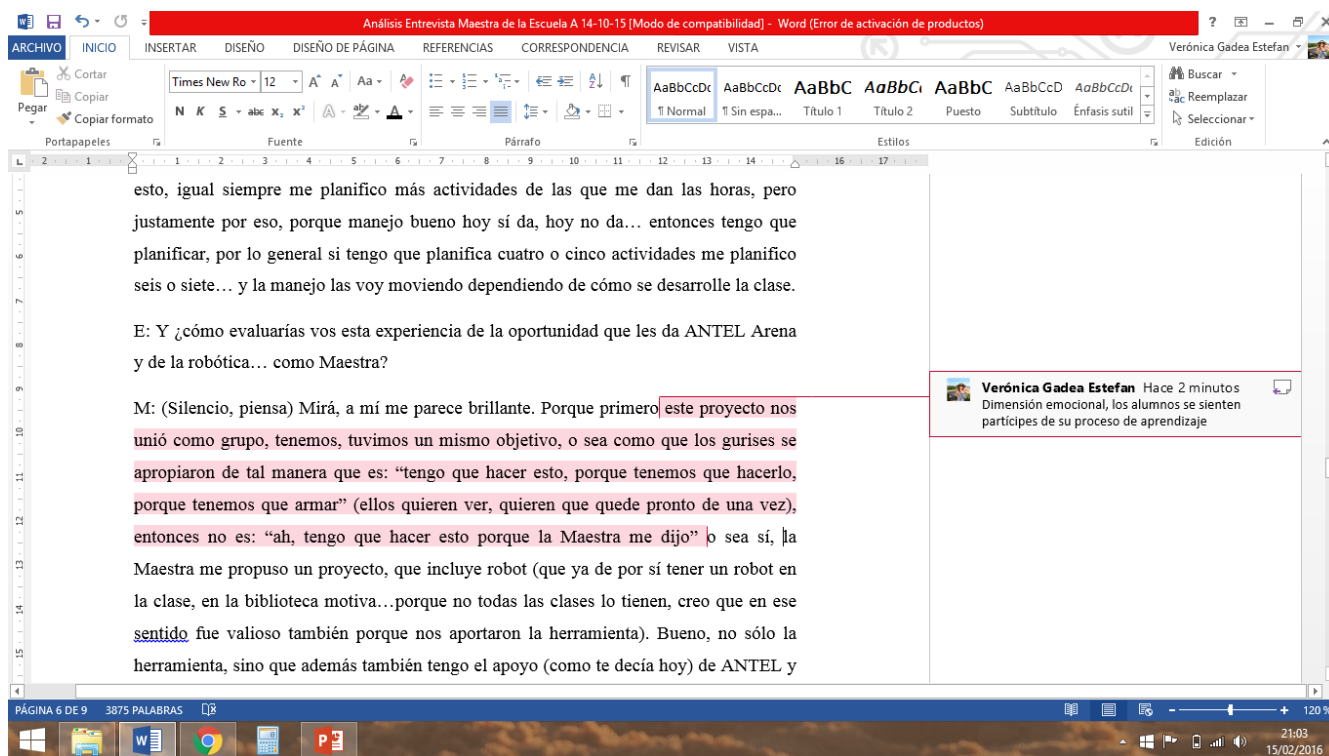


Fuente: Bardin, 1996: 77

El método de análisis de contenido seguido en esta investigación constó de siete momentos, los cuales se pasan a describir a continuación.

En un primer momento (Momento I) se procedió a realizar la desgrabación de las entrevistas efectuadas. Luego se realizó una lectura superficial de las mismas con la finalidad de entrar en contacto y tomar conocimiento de los contenidos con los que se contaba para analizar. A medida que se realizaba la lectura, se fueron señalando aquellos fragmentos que se consideraron valiosos para la investigación, asignándoles un comentario de referencia en el documento tal como se muestra en la imagen siguiente:

Imagen N° 1. Desgrabación de las entrevistas. Comentarios de referencia para realizar el análisis



En un segundo momento (Momento II), se realizó una segunda lectura de las entrevistas con una mirada analítica, principalmente de los fragmentos resaltados en el Momento I, y se elaboró un cuadro de doble entrada donde se registraron citas relevantes para la investigación y una etiqueta de análisis correlativa a los objetivos de investigación. A modo de ilustración, se presenta a continuación un extracto del cuadro realizado.

Cuadro N° 6. Citas de entrevistas- etiquetas de análisis

Relato de las entrevistas	MOMENTO II Etiquetas de análisis
<p>“...el grupo de 5to, donde la maestra que está a cargo a contra turno (en otra escuela) maneja todo lo que es tecnología y bueno lo que está haciendo es un proyecto de robótica, también planteado por ANTEL, donde construyen su propio robot.” (Directora Escuela A)</p>	<p>Práctica educativa innovadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto de robótica ▪ Docente entendida en tecnología ▪ Coordinado con una empresa estatal (“el afuera”)
<p>“esto lleva todo un tiempo de investigación, no sólo de conocimientos informáticos para poder programar un robot, sino conocimientos accesorios ¿no? tienen que trabajar en escala, matemática, la orientación, un montón de cosas, o sea se trabaja como un tópico o unidad temática” (Directora Escuela A)</p>	<p>Práctica educativa innovadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyecto de robótica multidisciplinario.
<p>“y como surgió esa posibilidad se planteó que se hiciera en 5to porque la maestra es muy entendida también en el tema de tecnología, porque sino... hay maestras que no somos (y me incluyo) en tecnología muy ‘duchas’ como para una programación...” (Directora Escuela A)</p>	<p>Participación que tienen los distintos actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elección de la docente que realizará el proyecto de robótica en base al conocimiento (y falta de conocimiento) tecnológico.
<p>“...los chiquilines ya lo toman con un entusiasmo y han hecho tantos avances en tan poco tiempo (...) estaban fascinados y eso les llevó a que sigan investigando cómo programar y están ávidos de conocimiento.” (Directora Escuela A)</p>	<p>Participación que tienen los distintos actores educativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes motivados con la propuesta innovadora
<p>“la idea es mostrarles otra cosa, si se realiza la ‘Feria Ceibal’ que se pensaba hacer (...) esta muestra hacerlo como un intercambio con otras escuelas y con esto ellos no sólo están mostrando lo que pueden hacer, sino que van a ver otras cosas que hicieron otras escuelas...” (Directora Escuela A)</p>	<p>Práctica educativa innovadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intercambiar la experiencia con otras escuelas (“puertas abiertas del centro”)
<p>“y como son de 5to, también eso fue otra razón (para que sea 5to y no 6to) el que tenga continuidad esto, porque el año que viene ellos van a estar en 6to y la idea es que puedan ampliar su conocimiento y al mismo tiempo replicarlo con los de 5to año...” (Directora Escuela A)</p>	<p>Práctica educativa innovadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar continuidad a la propuesta en años próximos, compartir con estudiantes de otros niveles.

Fuente: Elaboración propia

A partir de este cuadro, se constituyó el *corpus de análisis* es decir “*el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos* (Bardin, 1996: 72)

El tercer momento (Momento III) consistió en la elaboración de hipótesis, “*¿es cierto que, como sugiere el análisis a priori del problema y el conocimiento que tengo del mismo o como me permiten considerar mis primeras lecturas...?*” (Bardin, 1996: 74)

Las hipótesis se desprendieron de la reflexión en base a una tercer lectura de las entrevistas, las etiquetas asignadas en el Momento II y los objetivos de investigación. Es pertinente aclarar que las hipótesis surgieron a medida que se avanzaba en la investigación y se construyeron a la par de los descubrimientos, es decir que no fueron elaboradas a partir de categorías apriorísticas. Para quien investiga, estas hipótesis han sido fundamentales en la organización y orientación del rumbo de la investigación, encuadrando los aspectos que eran importantes por sus reiteraciones, por la fuerza de las expresiones y por el valor que tenían ciertas palabras para los sujetos que participaron de la investigación.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza las principales hipótesis del preanálisis.

Cuadro N° 7. Hipótesis formuladas en el preanálisis de contenido

Innovar en materia educativa exige intercambiar y pensar con otros.
Para innovar en materia educativa se requiere asumir una actitud de apertura hacia lo nuevo, arriesgarse a probar.
Innovar en educación es pensar propuestas para mejorar algún aspecto de la Educación.
Para innovar hay que tener confianza, en uno y en los demás (en el caso educativo en los colegas y en los alumnos).
Los sujetos que innovan en educación asumen un compromiso con el quehacer educativo, volviéndose líder en el proceso de innovar.

Fuente: Elaboración propia

En el cuarto momento de análisis (Momento IV) se construyeron los indicadores del análisis, se realizaron las operaciones necesarias de delimitación del texto de citas en “*unidades comparables, de categorización para el análisis temático, de modalidad de codificación para el registro de los datos*” (Bardin, 1996:75) La categorización realizada fue temática, “*operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son selecciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso de análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos.*” (Bardin, 1996: 90) A continuación se presenta un cuadro con las categorías elaboradas:

Cuadro N° 8. Categorías elaboradas para realizar el análisis de contenido

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		
Intercambiar- pensar con otros	<i>Espacios de intercambios (presencia/ ausencia)</i>	<i>Pensar con otros</i>	
Liderazgo	<i>Docente</i>	<i>Directivo</i>	
Actitud frente al cambio	<i>Apertura/ Resistencia</i>		
Confianza/ Desconfianza	<i>En uno</i>	<i>En los colegas</i>	<i>En los estudiantes</i>

Fuente: Elaboración propia

A partir de las categorías elaboradas, se realizó un cuadro conteniendo las citas que se correspondían con cada categoría, reduciendo de este modo los datos recogidos en las distintas entrevistas y se codificaron palabras y frases de relevancia analítica. Para la codificación se utilizó como estrategia la herramienta de resaltador en colores, donde

cada color representaba un código. A continuación se presenta una imagen que ilustra el proceso de codificación y las referencias en cada caso.

Imagen N° 2. Cuadro de categorías. Codificación de palabras y frases para realizar el análisis de contenido

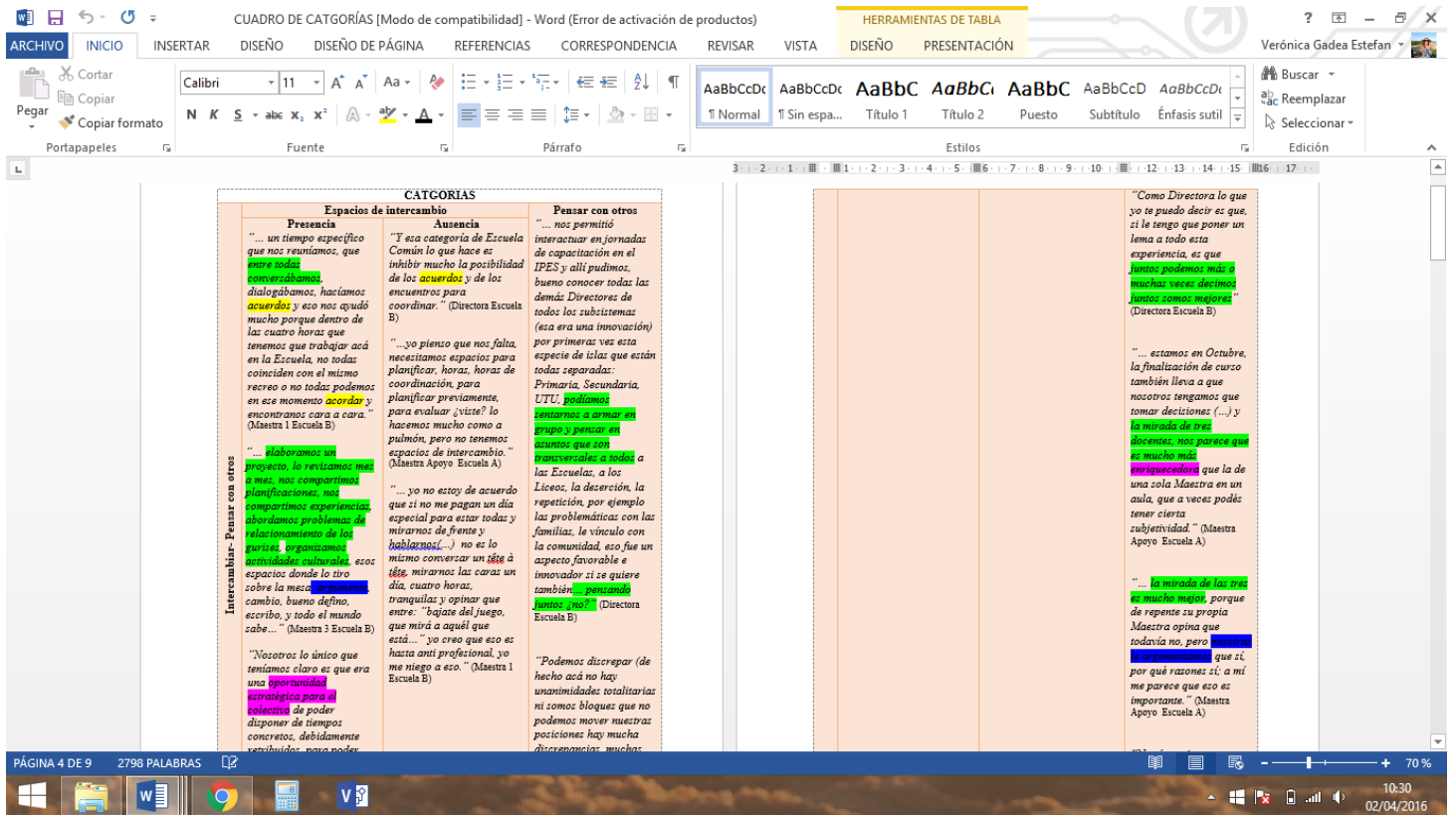


Tabla N° 1. Referencias de los códigos construidos

	Frecuencia con la que se menciona la palabra “acuerdos”.
	Frases y palabras que implican acciones colectivas.
	Valoración sobre los espacios de intercambio y propuestas colectivas: riqueza.
	Frecuencia con que se menciona la acción de “argumentar”.
	Frecuencia con la que se hace referencia a actitudes de apertura al cambio: animarse, asumir desafíos.
	Frases y palabras que reflejan resistencias hacia el cambio.

	Frases y palabras que indican los cambios producidos.
	Frecuencia con que se menciona la palabra motivación.
	Frases y palabras que refieren a los vínculos de la escuela con la comunidad.
	Frecuencia con la que se menciona la palabra convivencia.
	Frases y palabras que denotan un liderazgo autoritario, autopercepción de la escuela como propiedad del Director/a
	Frases y palabras que denotan liderazgo en docentes.
	Frases y palabras que refieren a la Dirección como parte del colectivo.

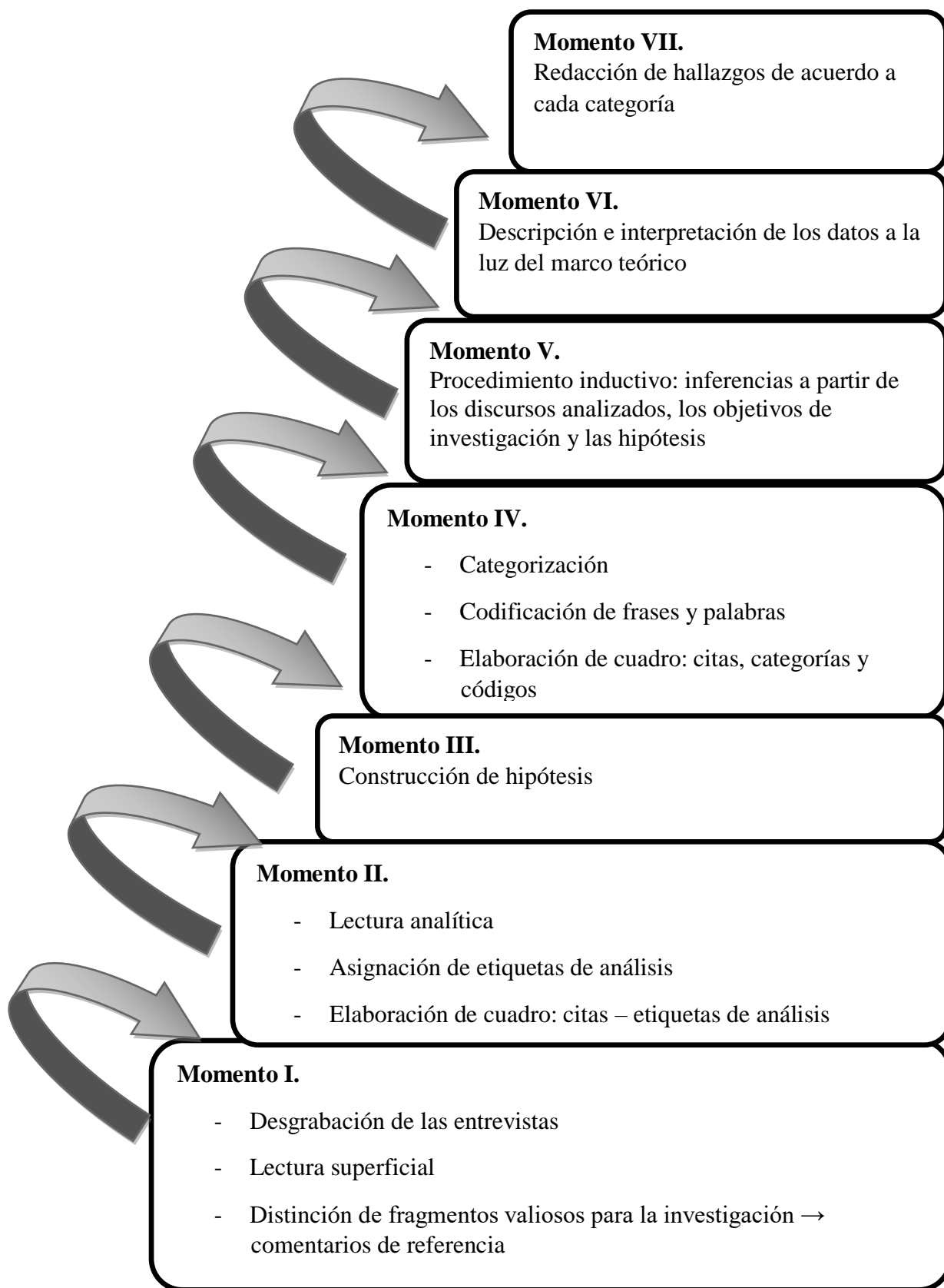
Fuente: Elaboración propia

El quinto momento (Momento V) consistió en un procedimiento inductivo en el cual se realizaron inferencias a partir de los discursos analizados, los objetivos de investigación y las hipótesis formuladas. De este modo, se llegó al sexto momento (Momento VI) donde se procedió a la descripción e interpretación de los datos obtenidos a la luz del marco teórico con el que se trabajó en el transcurso de esta investigación, detallado en el Capítulo 2 del presente documento.

El séptimo y último momento (Momento VII) consistió en la redacción de los principales hallazgos de acuerdo a cada categoría.

A continuación se presenta un diagrama que sintetiza el proceso realizado para el tratamiento y análisis de los datos.

Diagrama N° 3. Proceso de análisis y tratamiento de los datos



Fuente: Elaboración propia

4.2 Descripción subjetiva de los casos investigados

Como se ha expuesto en diversos pasajes de este documento, se procuró en las distintas instancias de visita a las escuelas extraer datos que permitieran contextualizar el ámbito donde se produjo la investigación y de este modo obtener insumos para el momento de análisis de los relatos, las interacciones y las observaciones. En este apartado se presentará una descripción subjetiva contextual de cada uno de los casos investigados.

4.2.1 Aspectos comunes de las Escuelas Comunes investigadas

Las escuelas investigadas comparten el edificio escolar, en el turno matutino funciona la Escuela B y en el vespertino la Escuela A. El edificio escolar se encuentra ubicado en un barrio del Departamento Montevideo, en la zona centro (de acuerdo a la división administrativa que utiliza la Inspección de Educación Inicial y Primaria).

Las características socioeconómicas del barrio donde se encuentran las escuelas, es notoriamente pobre, de acuerdo al registro de observación no participante, se aprecia en los alrededores de las escuelas: tres manzanas de asentamientos, dos manzanas con complejos de viviendas, y el resto de las manzanas cercanas a la escuela se compone por casas relativamente precarias.

En palabras de una de las Directoras, *“ya desde el 2010 es uno de los barrios con más consumo de drogas, con bocas de pasta base, con embarazos no atendidos a tiempo, madres jóvenes; es decir, desde el punto de vista sociocultural venía en caída y sigue cayendo. Hoy por hoy estamos al rojo vivo, ha habido ajustes de cuentas, más de un padre de algún alumno ha sido ejecutado (lamentablemente).”* (Directora Escuela B, oct. 10, 92-96)

Pese a las características socioeconómicas del barrio, ambas escuelas funcionan como “Escuelas Comunes” en contraposición a las “Escuelas Aprender”. De acuerdo a la

Resolución del Consejo de Educación Inicial y Primaria N° 34, Acta Extraordinaria N° 89, de fecha 29 de noviembre de 2010 a partir de la cual se crearon las Escuelas Aprender, se establece que la *“categoría actual [de las escuelas] comprende urbanas comunes (uc), de contexto sociocultural crítico (csc) y Habilitadas de Práctica (HP); que aquellas escuelas que sean parte de los primeros dos quintiles, serán las que inicien el programa A.PR.EN.D.E.R. y se denominarán en adelante "escuelas APRENDER”*

La categoría de Escuela Común implica, entre otras cosas, la ausencia de espacios remunerados de coordinación. Sin embargo, la Escuela B en el marco del ProMejora contó con dichos espacios mientras formaron parte del Proyecto, coordinando cuatro horas los días sábados de cada mes.

Ambas escuelas funcionaban sin equipo de Dirección, sólo contaban con una Directora, no había sub director. A su vez, ambas escuelas carecían de Secretario, sin embargo habían buscado la colaboración de distintos funcionarios para cubrir algunas de las tareas administrativas: en el caso de la Escuela A, fue una Auxiliar de Servicio (con muchos años de antigüedad en la escuela) y en el caso de la Escuela B, una maestra en funciones de docencia indirecta.

La Escuela A contaba con dos Auxiliares de Servicio, en tanto que la Escuela B contaba para dichas tareas con un servicio tercerizado. El cuerpo docente de ambas escuelas era en su mayoría efectivo, contando además con una docente de Educación Física. En la órbita de la Escuela A trabajaba una maestra de apoyo y un equipo multidisciplinario que concurría cada quince días, en tanto que la Escuela B no contaba con Maestra de Apoyo y quien investiga no contó con información respecto al equipo multidisciplinario.

4.2.2 Escuelas comunes diferenciadas por sus actores: escuela protocolar y escuela flexible

Desde una visión subjetiva, podría describirse a las escuelas de manera diferente en relación a los sentimientos e impresiones que produjo a quien investiga el ingreso a cada una de ellas.

Lo primero que pudo apreciarse al ingresar al edificio son sus carteleras: las de la Escuela A daban la sensación de buscar la veta artística, de expresar emociones de los estudiantes, una cartelera enorme frente a la puerta de entrada contenía una lluvia de ideas elaborada por los estudiantes donde la palabra central era: “mi maestra...” También se pudo apreciar muchos carteles que referían al conflicto en la educación y la postura sindical de las maestras de la Escuela A acompañados de frases que expresaban el sentimiento vocacional por su tarea.

Por otro lado, las carteleras de la Escuela B eran normativas y directivas: “A la escuela venimos...”, todas las carteleras referían a normas de convivencia y a obligaciones de los estudiantes.

Lo segundo que puede considerarse para describir a las escuelas desde una visión subjetiva es el trato de los actores: cuando se ingresó por primera vez a la Escuela A, quien investiga fue recibida en una primera instancia por una auxiliar de servicio, ésta le solicitó que aguardara en el hall de la escuela mientras se anuncia su presencia a la Directora. Inmediatamente la Directora recibe a la investigadora en su oficina, ofrece una café y comienza un diálogo de intercambio distendido.

Por otro lado, cuando se concurrió por primera vez a la Escuela B, la investigadora fue recibida por una maestra en funciones de docencia indirecta, quien impidió el ingreso de la investigadora a la institución educativa, quedando a pocos pasos de la puerta de entrada. La investigadora se presentó como estudiante de postgrado y comunicó la

intención de realizar allí una investigación por lo que necesitaba hablar con la Directora. La maestra comunicó que la Directora estaba ocupada y que no la iba a poder recibir, se le planteó entonces que son pocos minutos y que podría esperar si la Directora lo deseaba. La maestra le consultó a la Directora quien respondió que no iba a ser posible recibir a la investigadora en ese momento. Ofreciendo tomar los datos para comunicarse luego. Al cabo de dos horas se recibió el llamado de la Directora, con quién se coordinó el primer encuentro para esa semana, la primera entrevista, al igual que la segunda, se realizaron en la sala de informática.

Por último, a pedido de la Directora, las entrevistas a las maestras de la Escuela B se realizaron en pocos minutos previos al inicio del turno, dos encuentros de treinta minutos. Sin embargo, se valoró profundamente que participaron la mayoría de las maestras en ambas instancias.

En el caso de las entrevistas a las maestras de la Escuela A se realizaron en un horario dentro de su jornada de trabajo y fueron flexibles en cuanto a las solicitudes realizadas por quien investiga: cooperando, buscando estudiantes para entrevistar y compartiendo una de sus clases para observar.

A partir de las primeras impresiones al ingresar a ambas escuelas, puede decirse que la Escuela A, fue percibida por quien investiga como una escuela flexible, que se adecuaba a las circunstancias que se iban presentando. Desde el primer día de ingreso a la escuela generó sentimientos de comodidad como si quien investiga formara parte de la institución. En cambio, la Escuela B al comienzo produjo sentimientos de frialdad y de distancia, la investigadora claramente era alguien extraño a la institución, debieron transcurrir varios encuentros para observar a los sujetos en una actitud espontánea: la Directora al comienzo era protocolar, se expresaba como siguiendo un guion y la mayoría de las maestras, en el primer encuentro vacilaban en participar o lo hacían de manera corta y específica, limitadas a reforzar o reafirmar lo que ya habían dicho las maestras más extrovertidas.

4.3 Qué nos dicen los datos extraídos de las entrevistas, observaciones y el análisis documental

4.3.1 Datos extraídos de las entrevistas realizadas

En este apartado se expondrán los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Para ello se dividió la sección en subtítulos que refieren a cada una de las categorías construidas en el proceso de análisis de datos, detallado al comienzo de este capítulo, correspondiente al Momento IV del mismo.

4.3.1.1 Innovar *tête à tête*

Una de las categorías construidas en el proceso de análisis de datos fue la de intercambios- pensar con otros. En lo que refiere a esta categoría, puede decirse que las entrevistas han arrojado como dato que el hecho de contar con espacios debidamente remunerados para coordinar, intercambiar y acordar es una condición importante al momento de innovar.

“...era una oportunidad estratégica para el colectivo de poder disponer de tiempos concretos, debidamente retribuidos para poder trabajar por y para la escuela, por y para los niños...” (Directora Escuela B, oct. 10, 128-130)

“... elaboramos un proyecto, lo revisamos mes a mes, nos compartimos planificaciones, nos compartimos experiencias, abordamos problemas de relacionamiento de los gurises, organizamos actividades culturales, esos espacios donde lo tiro sobre la mesa, argumento, cambio, bueno defino, escribo, y todo el mundo sabe...” (Maestra 3 Escuela B, oct. 30, 173-176)

La falta de espacios de coordinación retribuidos es una de las demandas que se hace desde las escuelas, espacios que permitan intercambiar y acordar cara a cara, comunicar puntos de vista sobre cuestiones controvertidas, teniendo la posibilidad de expresar los argumentos que se tienen al respecto y de ese modo construir colectivamente propuestas que mejoren algún aspecto educativo.

“...yo pienso que nos falta, necesitamos espacios para planificar, horas, horas de coordinación, para planificar previamente, para evaluar ¿viste?” (Maestra de apoyo Escuela A, oct.20, 117-119)

“esa categoría de Escuela Común lo que hace es inhibir mucho la posibilidad de los acuerdos y de los encuentros para coordinar” (Directora Escuela B, oct. 10, 99-100)

“Pero todo esto se pudo lograr haciendo más hincapié en lo que dijo M2, porque tenemos un sábado al mes, un tiempo específico que nos reuníamos, que entre todas conversábamos, dialogábamos, hacíamos acuerdos y eso nos ayudó mucho porque dentro de las cuatro horas que tenemos que trabajar acá en la escuela, no todas coinciden con el mismo recreo o no todas podemos en ese momento acordar y encontrarnos cara a cara. Entonces, lo que ella dijo, fuimos beneficiadas durante cuatro años con el proyecto de ProMejora para reunirnos los sábados y hacer acuerdos que en otro momento, tiempo no teníamos.” (Maestra 1 Escuela B, oct23, 73-80)

Es importante señalar que las maestras sostienen que pueden pensarse propuestas sin estos espacios, de hecho la Escuela A no ha contado con la posibilidad de tener horas de coordinación, pero estas propuestas se piensan en pasillos, en pequeños ratos antes de la

hora de entrada de los niños a clase, en los recreos, por mensajes de texto, etc., lo hacen “a pulmón” lo que para algunas maestras es hasta “antiprofesional”.

“Y lo hacemos en los espacios que tenemos libre que son: los recreos, lo hablamos un poco, lo coordinamos (...) lo hacemos mucho como a pulmón, pero no tenemos espacios de intercambio” (Maestra de apoyo Escuela A, oct.20, 35-36, 119-120)

“yo no estoy de acuerdo que si no me pagan un día especial para estar todas y mirarnos de frente y hablarnos (...) en momentos a la entrada, no todas llegamos ocho menos cuarto, menos veinte, porque yo tengo otras actividades, otros trabajos, y no todas se pueden quedar después de las doce, y no todas nos juntamos a la hora del recreo y no es lo mismo conversar un tête à tête, mirarnos las caras un día, cuatro horas, tranquilas y opinar que entre: “bajate del juego, que mirá a aquél que está...” yo creo que eso es hasta anti profesional, yo me niego a eso.” (Maestra 1 Escuela B, oct.30, 136-143)

El hecho de pensar en colectivo es lo que aporta riqueza a la enseñanza en estas escuelas, la multiplicidad de miradas permite actuar como un cuerpo, dar unidad al equipo docente. Desde la visión de los actores, actuar juntos los hace mejores, les permite alcanzar metas más altas, con esta forma de trabajo “se puede más”.

“... estamos en Octubre, la finalización de curso también lleva a que nosotros tengamos que tomar decisiones: qué niño pasa de año, qué niño no (...) y la mirada de tres docentes, nos parece que es mucho más enriquecedora que la de una sola maestra en un aula...” (Maestra de Apoyo Escuela A, oct.20, 45-49)

“Lo que hacemos es tomar el problema como problema de todas, o sea solucionarlo entre todas, eso es muy valioso...” (Maestra 4 Escuela B, oct.23, 107-108)

“el tema ese de pensar el discurso común del colectivo hacia los niños, cómo resolver los problemas, es generar un protocolo para cuando hay una situación grave, el trabajar en los espacios del recreo, el trabajar en los espacios de desplazamiento en la escuela, el ver a todo el colectivo como un cuerpo, que las maestras son todas de todos y no solamente la de aula.” (Maestra 3 Escuela B, oct. 23, 63-67)

“lo que te puedo compartir es que la riqueza la da el colectivo y la multiplicidad de miradas, las distintas generaciones, las distintas coordinaciones de docentes que conviven acá en este ámbito” (Directora Escuela B, oct. 14, 43-45)

A partir del análisis de las entrevistas sobre esta categoría, surgió la interrogante acerca de si es posible innovar, tal como está considerado en estas tesis, sin contar con espacios de encuentros para realizar intercambios, presentar propuestas y evaluar procesos. Como se verá a lo largo de este apartado, a medida que se fueron analizando los datos obtenidos a partir de otros instrumentos, la respuesta a la interrogante fue acercándose a una afirmación negativa.

4.3.1.2 El desafío de cambiar: ¿una actitud contagiosa?

Cuando se realizó el proceso de codificación, Momento IV del análisis y tratamiento de datos, se detectó como aspecto común en las personas entrevistadas su actitud positiva, de apertura, frente al cambio. A lo largo de las distintas entrevistas realizadas, apareció con frecuencia frases y palabras referentes a: animarse, asumir desafíos y salir de lo “común”. Esta es una buena señal en la búsqueda de las características de los escenarios

escolares innovadores, ya que la definición de innovación con la que se trabajó en esta investigación, se orienta a la promoción de cambios para mejorar algún aspecto educativo.

En lo que refiere a la maestra de 5to año, quien llevó adelante una propuesta de cambio sola, es decir sin contar con otras colegas de la institución educativa, puede advertirse que en un primer momento los sentimientos de la maestra denotaban cierta inseguridad frente a una propuesta nueva. Cuando la maestra explica las razones de sus temores, lo relaciona con los escasos conocimientos que tiene acerca de la temática de la propuesta: tecnología y programación.

“al principio como que estaba un poco asustada porque claro, yo tenía algunos conocimientos de programación, habíamos dado unos programas en las XO³ que uno puede programar (por ejemplo “Scratch”) yo tenía algunos conocimientos pero básicos, había hecho algunos cursos, algunos años, pero viste que a veces te olvidás de algunas cosas y a veces los maestros tenemos eso, como que te da un poquito de miedo lanzarte así a hacer algo que no estás muy, muy seguro y no sabés qué es lo que viene. Pero ta, yo me animé...” (Maestra 5to Escuela A, oct.14, 204-210)

La maestra de la Escuela A, sostuvo que pese al temor generado al comienzo, la presencia de esta propuesta hizo cambiar su mentalidad como docente, asumiendo el desafío de probar algo nuevo sin importar las consecuencias.

³ XO es la denominación que reciben las computadoras asignadas en el Uruguay en el marco del OLPC: “El Proyecto One Laptop per Child (OLPC), que en español significa “una computadora portátil por niño”, fue presentado por Nicholas Negroponte, director del Laboratorio de Medios del Instituto de Tecnología de Massachusetts, en el Foro Mundial de Davos, en el año 2005. La intención original fue la que finalmente se plasmó en esta iniciativa que se extiende por varios países, pero que -hasta el momento- sólo en Uruguay alcanzó niveles absolutos de penetración. Desarrollar y producir laptops de bajo costo y entregarlas a cada niño en edad escolar de los países de menores recursos; ésa fue la propuesta de Negroponte, que para su puesta en marcha y éxito, contó con el aporte económico y la colaboración de gigantes del sector informático, como Google, AMD, Red Hat, News Corp y Brightstar.” (Plan Ceibal)

“A mí me parece que como maestra, como que me abrió un poco la mentalidad, en el sentido de bueno, ¡animate y vemos que pasa!” (Maestra 5to Escuela A, oct.14, 232-233)

Por otro lado, de las entrevistas realizadas a la Directora de la Escuela B, se desprende que el colectivo de la escuela se caracteriza por asumir desafíos y generar cambios, innovando dentro de las posibilidades existentes. Estas innovaciones son producto de un trabajo colectivo nutrido por las múltiples miradas de las distintas maestras que conforman la escuela, con la intención de intentar algo nuevo.

“Entonces, es lo que yo le llamo, bueno de alguna formas las alas que tiene la escuela ¿no?, las raíces y las alas, lo mejor de la tradición y la posibilidad de aceptar desafíos y de generar cambios y de innovar en la medida de las posibilidades...” (Directora Escuela B, oct.15, 52-55)

“...lo más importante es que pudimos capitalizar, los múltiples saberes de las compañeras maestras, de esa confluencia de generaciones de distintas pedagogías y la posibilidad siempre de poder decir: “bueno vamos a asumir este desafío”, “vamos a intentarlo”...” (Directora Escuela B, oct.15, 342-345)

“ProMejora en realidad no nos obligó nunca a nada, pero nosotros queremos hacer cosas, y ahí hay un aspecto cualitativo también que habla de estas mejores tradiciones del magisterio nuestro ¿verdad?” (Directora Escuela B, oct.15, 249-251)

De los datos arrojados sobre este punto, se desprende del análisis que en el caso de la maestra de la Escuela A, la actitud de apertura hacia el cambio surge de la propuesta

realizada por el Proyecto del ANTEL Arena, es la propuesta la que estimula a realizar los cambios. Sin embargo, en el caso del colectivo docente de la Escuela B, la actitud de apertura hacia el cambio, es una característica propia. Es el conjunto de las maestras quienes en su deseo de hacer cosas nuevas promueven el cambio educativo.

Otro aspecto susceptible de análisis en lo que refiere a la actitud frente al cambio, es que en el caso de la Escuela A, así como se han encontrado maestras que llevan adelante propuestas nuevas, del relato de las personas entrevistadas, surgen también situaciones con personas que manifiestan una clara resistencia al cambio.

“Me encontré con una escuela donde los grupos de gestión no estaban delimitados, ni funcionaban como tales [pausa y piensa] (...) me encontré con algo que era muy rígido, las cosas eran... siempre funcionaron así, esas eran las palabras que se me decía a cada rato cuando yo decía: “podríamos...”” (Directora Escuela A, oct.7, 310-334)

“Y las maestras algunas les gusta y otras... no es que no les gusta, sino que les cuesta salir un poco de lo común ¿no? Cuesta a veces un poco pensar en cambiar los formatos que tenemos ¿no? Porque hay que coordinar muchas cosas: los horarios, todo lo que es coordinar entre tres o cuatro docentes ¿no? y a su vez implica un movimiento de niños en la escuela que tiene que estar bien organizado para que no sea caótico...”
(Maestra Apoyo Escuela A, oct.20, 128-132)

¿Será, acaso, que el desafío de innovar requiere de espacios de intercambios y de coordinación para ser contagiado a los distintos actores educativos? ¿Será que ante la ausencia de estos espacios las propuestas nuevas son vistas con recelo, obstaculizando, y en algunos casos, impidiendo el proceso de innovar? Lo que puede anticiparse es que del análisis de los datos recogidos en esta investigación, las prácticas innovadoras sólo han logrado ser llevadas a cabo cuando se actuó en conjunto de manera coordinada, en

los otros casos, las prácticas educativas constituyeron impulsos innovadores o meras novedades.

4.3.1.3 ¿Qué cambiar y qué hacer para cambiar?

De las entrevistas realizadas surge que las escuelas investigadas han pensado diversas propuestas con la intención de mejorar distintos aspectos educativos. En lo que refiere a las prácticas educativas llevadas adelante en la Escuela A, la mejora se enfocó en la motivación estudiantil, a partir de dos propuestas educativas: el proyecto de robótica y los quiebres de grupos realizados en primer año; en ambos casos se buscó motivar a los estudiantes mejorando su proceso de aprendizaje, a partir de una modificación de las prácticas de enseñanza.

“...este proyecto nos unió como grupo, tenemos, tuvimos un mismo objetivo, o sea como que los gurises se apropiaron de tal manera, (...) es lo que los motiva. Cambia la dinámica y cambia el estado anímico porque no es que lo tengo que hacer porque la maestra me mandó, o porque estoy en 5to y esto se enseña en 5to y lo tengo que aprender en 5to.” (Maestra Escuela A, oct. 14, 72-74 y 97-99)

“...es un trabajo en equipo, en redes que está bueno y que a los gurises les cambia la manera de trabajar, cambia la rutina de la clase porque cuando nos dedicamos al proyecto, todo es diferente, porque capaz que alguno se tiene que sentar con otro, porque tiene que hacer este trabajo, tiene que compartir los materiales entonces cambia la dinámica de la clase.” (Maestra Escuela A, oct.14, 183-187)

“... el niño va a estar más motivado para aprender, le encanta el tema de que los martes hay talleres y que es un espacio diferente, en algunos casos vienen acá, a la sala de apoyo, en otros casos van a su salón y el otro grupo va al otro salón; entonces eso ya de que físicamente roten es otra cosa, ya los motiva.” (Maestra de Apoyo Escuela A, oct.20, 16-20)

En el caso de esta escuela, el cambio se produce introduciendo modificaciones al funcionamiento normal de la clase: cambia cuando trabajan con el proyecto, cambia cuando rotan de grupo y de maestra para trabajar con la modalidad de taller. El resto de los días, al parecer, las clases son “normales, comunes”, pero esos días los niños están motivados por trabajar de una manera diferente a la habitual.

En lo que refiere a la Escuela B, la propuesta de innovación es de una connotación más amplia y ambiciosa. Esta escuela tiene como objetivo por un lado, mejorar la convivencia: dentro de la escuela y entre la escuela y la comunidad. Por otro lado, reposicionar en el imaginario de “la gente” el lugar de la Escuela Pública.

“vimos que era necesario para poder dar una propuesta pedagógica que llegara, que diera frutos, necesitábamos restaurar eso, restaurar el vínculo, la confianza, la convivencia, entre los adultos, con los niños, con las familias” (Directora Escuela B, oct.15, 103-105)

“...entendimos que era importantísimo volver a restituir ese lazo con la comunidad, el respeto de los padres hacia la institución educativa y por ahí anduvo como el gran desafío” (Directora Escuela B, oct.14, 163-165)

“... dijimos: “bueno, acá la estrategia nuestra tiene que ser de alguna forma, reposicionar en el imaginario de la gente el lugar de la Escuela Pública, el que tuvo y que queremos que vuelva a tener” (Directora Escuela B, oct.15, 175-177)

Para lograr la meta, la Escuela B elaboró una serie de propuestas educativas tendientes a reforzar los vínculos entre los diversos sujetos de la escuela y con la comunidad más cercana a ella, constituida por familiares y vecinos. En el apartado referente a los datos obtenidos a partir del análisis documental, aparece el total de las prácticas educativas llevadas a cabo en esta escuela según su Proyecto de Centro y el Plan de Mejora; pero en este apartado dedicado a los datos obtenidos de las entrevistas, en el Momento II del análisis y tratamiento de los datos, a partir de la lectura analítica y la asignación de etiquetas, aparecen tres propuestas que resaltan por la recurrencia a ellas como propuestas innovadoras, por el valor que le asignan tanto la dirección como el colectivo docente de esta escuela y por los resultados que han tenido. Estas propuestas son: la creación de la *fanpage* de la escuela, la elaboración de un protocolo de convivencia y la realización de lo que se denominó “recreos divertidos”.

“... [la fanpage] es una estrategia de comunicación de la organización de la Escuela B con sus familias (porque como te decía muchas familias cuando hacemos los eventos es a media mañana y están trabajando, no todos pueden pedir en el trabajo y entonces se enteran, participan de alguna forma, y generan sus comentarios) y es como... viste un feedback que va y viene y está bueno, a nosotros también nos gusta; esa estrategia fue muy buena y logró un poco abrir los muros de la escuela y que la gente como que “¡ah mirá! ¡mirá lo que hacen!”(Directora Escuela B, oct.15, 279-285)

“... lo que se destaca (para mí por lo menos) es eso el trabajo sobre convivencia porque es lo que nos ha llevado tiempo de discusión, de generar herramientas, de compartir resultados, eso.” (Maestra 3 Escuela B oct.23, 70-72)

“...las instancias de ProMejora, eso nos sirvió de mucho para conocer los problemas que tenían las compañeras, porque habían, hay problemas, y habían problemas bastantes serios. Entonces, que los teníamos que solucionar entre todas para la convivencia, porque está todo redundando siempre en lo mismo. En la convivencia. Al no tener una convivencia digamos, o sea situaciones de afabilidad, entonces ahí ya la parte digamos curricular, ahí se desmiembra, ahí ya no hay... no podés arribar al programa que tenés.” (Maestra 4 Escuela B, oct.23, 114-120)

“Tomar el recreo como algo sumamente importante para la convivencia y para los aprendizajes y eso como se refleja (al menos en mi experiencia personal) como se vio reflejado en el aula, el trabajo en el aula, la convivencia entre todos los niños de la escuela, conocerse entre todos, controlarse entre todos, yo creo que de todo el proceso que hemos hecho, este año es donde por lo menos yo veo y más disfruto los resultados ¿no? eso me parece.” (Maestra 7 Escuela B, oct. 23, 129-134)

En lo que refiere a qué cambiar y qué hacer para cambiar, se desprende de los datos recogidos de las entrevistas que existe una gran diferencia entre las escuelas investigadas. La Escuela A realiza cambios a pequeña escala y a corto plazo: el año lectivo; mientras que la Escuela B realiza cambios a gran escala, toda la escuela y la comunidad, siendo cambios que se prolongan en el tiempo porque le dan continuidad en el transcurso de su implementación.

Las dimensiones, espacial y temporal, de estos cambios tienen sentido cuando se observa que en el caso de la Escuela A, las propuestas son llevadas a cabo por un grupo reducido de personas, prescindiendo de espacios amplios de intercambios y de difusión de las propuestas. Mientras que en el caso de la Escuela B, las propuestas son pensadas, elaboradas y coordinadas de manera conjunta por todos los docentes y la dirección, lo que permite consensuar propuestas más amplias contando no sólo con espacios para coordinarlas sino también con recursos humanos para llevarlas a cabo.

4.3.1.4 El motor del cambio

Cuando se realizó el proceso de codificación, se constataron en reiterados pasajes de las entrevistas, frases y palabras referentes a la confianza. Esta confianza se expresó en distintas direcciones. Las personas entrevistadas manifestaron tener confianza en sí mismas, lo que constituye el motor de cambio en el desempeño de su rol como agente educativo, haciendo que más allá de los miedos al cambio se apueste a mejorar a través de propuestas nuevas.

En el caso de la maestra de 5to año de la Escuela A, la confianza en sí misma permitió pensar sus clases de manera más desestructurada, elaborando consignas cuyo desenlace es abierto y los aprendizajes diversos.

“... no sé a mí como que me dio más confianza en ver la clase de otra manera, ponerme, ponerme yo como maestra en un lugar diferente al que suelo estar...”

(Maestra Escuela A, oct. 14, 257-259)

“Pero después empecé (como los ritmos de los gurises era diferente, unos terminaban antes que otros y a unos les costaba más que otros), empezaron a surgir consignas que

yo no las había probado en mi casa, y bueno, yo planteo y veo qué pasa; y ahí me sorprendieron los chiquilines porque resolvieron situaciones que yo no las había pensado antes ¿viste?” (Maestra Escuela A, oct. 14, 244-248)

Otra maestra, en este caso de la Escuela B (Maestra 1), comienza reconociendo sus debilidades y sus fortalezas, luego expresa su confianza en sus fortalezas y en la de sus compañeras. De este modo, supera sus miedos caminando con firmeza, acompañando al resto del colectivo en el trayecto de implementación de prácticas nuevas para la escuela.

“Todos tenemos fortalezas y debilidades, entonces yo tengo muchas debilidades y ante mis debilidades sé pedir ayuda y eso es importante el saber hasta dónde uno puede alcanzar o en qué tiene más facilidad o menos facilidad y el pedirlo está bien y no, no nos tiene que dar vergüenza porque no somos perfectas las maestras, ¿ta? (...) Ayer tuvimos una jornada preciosa, pero todo el mundo sabía que yo estaba con los pelos así, parados, ¿ta? Pero no, no me cansé físicamente, mi problema es el sistema nervioso (...) Pero tengo un grupo de compañeras que me apoya y saben que ese es mi problema (...) No es la pólvora, no descubrimos nada, pero algo diferente hicimos este año y yo después llegando a mi casa y pensando todo lo vivido, dije ¡ta! Salió redondito.” (Maestra 1 Escuela B, oct. 15, 3-19)

De esta última cita surge el valor que tienen los logros, los resultados, de los procesos realizados. En este sentido, otra maestra de la Escuela B (Maestra 6) reconoce la confianza en los resultados como motor de acción en el proceso de innovar.

“... a veces tenemos que tomar decisiones sabiendo las consecuencias que podemos y lo hacemos, porque creo que estamos más confiadas en los resultados...” (Maestra 6 Escuela B, oct.30, 2019-221)

De las entrevistas a los distintos actores de la Escuela B, se desprende la confianza que tienen en sus colegas, en las compañeras de trabajo. Sobre este aspecto puede señalarse que en los distintos momentos del análisis de contenido aparece con mucha frecuencia la palabra confianza, pero además esta palabra se enmarca en historias, anécdotas y reflexiones con un fuerte contenido emocional.

Esta confianza algunas veces representa la unión frente a las adversidades, otras veces constituye el clima necesario para poder realizar intercambios honestos y respetuosos referente a temas controvertidos, y otras veces es el eslabón que permite tomar conciencia de que las acciones del colectivo y la dirección de la Escuela B se orientan hacia un mismo objetivo: el compromiso con la Educación.

“tenemos gran orgullo por trabajar en la Escuela Pública y una autoestima muy alta, a pesar de todos los aspectos negativos (la opinión pública en contra, las autoridades también criticando, muchas veces desprolijamente, banalmente, desde un afuera o desde un recuerdo de lo que era la Escuela Pública y no pisándola ahora en estos últimos años como está) entonces, esa autoestima profesional, ese orgullo de esta profesión que es muy noble, nos mantiene como unidas (aún en nuestras discrepancias y nos hace ver el bien común y el interés general) y eso es lo que de alguna forma preservamos por encima de todo, por encima de las dificultades, de los bajones, de las discordias que pueda haber por A o por B, pero se ha logrado preservar un espíritu de respeto, un espíritu de escucha de las cuestiones que a veces se quiere plantear y de

buscar acuerdos, y una vez que se buscan esos acuerdos: honrarlos, respetarlos y poder implementarlos.” (Directora Escuela B, oct. 15, 179-190)

“... cómo el colectivo ha planteado los temas y las veces que hemos tenido dificultades (en muchas ocasiones) las hemos planteado de frente [las maestras asienten con la cabeza], nos sentamos y decimos tenemos esta problemática, esta discrepancia, o queremos plantear esto de cómo queremos la escuela y eso nos ha permitido desde la honestidad y como decía M 1 del cara a cara, nos ha permitido el fortalecimiento de la confianza, entonces eso también, como que ayuda justamente a eso de que cada uno con un objetivo en sí, aparentemente tenga cierto poder dentro de la escuela...” (Maestra 3 Escuela B, oct.30, 238-245)

“cuando yo hablo de compromiso de las compañeras, es porque estoy convencida de que las compañeras que están trabajando hoy acá en la escuela realmente están comprometidas con la Educación ¿no? porque ella es suplente (ojalá el año que viene te tengamos de vuelta acá) pero sino yo sé que en otra escuela donde esté va a estar trabajando con la misma ganas, va a trabajar horas extras, se va a llevar y a traer bolsas llenas de cuadernos [risas] me la imagino así, sé que tiene un compromiso real con la tarea que hace...” (Maestra 3 Escuela B, oct.30, 25-31)

Finalmente, los sujetos entrevistados de ambas escuelas coinciden en que las prácticas educativas nuevas, se fundamentan en una fuerte confianza en los estudiantes. Arriesgarse a lo nuevo, al parecer, viene de la mano con una confianza en los estudiantes. Para ello habría que evitar condicionar los resultados de manera específica

y determinante, volviéndolos inciertos ya que dependen del aporte personal que haga cada estudiante a su proceso de aprendizaje de manera autónoma.

“... empecé a confiar un poco más en ellos, en la capacidad de ellos ¿viste? y no sentirme de que bueno, si no sé, no sé. Entonces llegamos a un momento donde se naturalizó eso de que... todos podemos ayudarnos entre todos y que la maestra no tiene por qué saber todo y que si me equivoco lo intento de nuevo y que si a mi compañero no le sale, le muestro cómo es que se hace...” (Maestra Escuela A, oct.14, 252-257)

“Es como que fui aprendiendo con ellos, fue un proceso que fue conjunto ¿viste? como que fuimos creciendo todos y la relación cambió también, porque por momentos yo guiaba la clase y enseñaba pero por otro: ¡ah maestra descubrí tal cosa!” (Maestra Escuela A, oct.14, 233-236)

“Confianza, primero en los niños como sujeto de posibilidad, tratar de ver siempre sus fortalezas, no hay biografías autocumplidas, no hay profecías que ya sabemos que están determinadas, en realidad creemos que es posible salir adelante, los medios no determinan los futuros de las personas...” (Directora Escuela B, oct.15, 132-135)

Del análisis realizado hasta aquí, la confianza junto con los espacios de intercambios cara a cara, parecerían ser dos características fundamentales para conformar escenarios innovadores. La confianza aparece en forma transversal en todos los ámbitos y sujetos de las instituciones educativas investigadas, siendo impulsora y sostén para los actores en el proceso de innovar.

4.3.1.5 Compartiendo la batuta

En lo que refiere al liderazgo, los hallazgos de las entrevistas son muy ricos y diversos. Por un lado, se encontraron, en ambas escuelas Directoras que si bien manifiestan cierta apertura en las decisiones que se toman, gestionando de un modo democrático, en reiterados pasajes de las entrevistas se han apreciado frases y palabras que evidencian sentimientos de propiedad sobre la escuela: mi escuela, mis maestras, mi colectivo, yo cuento con..., etc.

En ese sentido, se advierte que en el caso de la Escuela A, el rumbo de la escuela depende de las indicaciones sugestivas de la Dirección.

“... vamos a poner las cosas en claro, se hicieron de otro modo porque estaba a la cabeza otra persona, “no, no, pero se hacían de antes, incluso con las anteriores” Bueno, yo soy otra persona, no vengo a imponer nada pero me gustaría por lo menos...” (Directora Escuela A, oct. 7, 335-338)

En el caso de la Escuela B, la Directora revela estar convencida de que la situación de la escuela depende de ella, en pocas oportunidades incluye en su discurso a otros actores pero siempre está la Dirección en primera persona en todo lo que refiere a sostener la escuela, llevar adelante la escuela, etc.

“... así que me encontré como que tenía que refundar el asunto y bueno el desafío fue muy rico en el sentido de que tuve que tomar decisiones y volver a armar la escuela.”
(Directora Escuela B, oct.14, 66-68)

“... soy de las Directoras que está siempre (a no ser que esté enferma, haya paro docente o Primaria mismo me haya mandado a otro lugar) eso para mí es una fortaleza, tal vez para mi colectivo dirá “¿cuándo no va a venir?”, pero yo vengo, estoy siempre, para mí es dar garantías y acompañar al colectivo, porque es necesario la figura de la Dirección, no para decir está la autoridad y decir... no, no, es para dar el respaldo de la tranquilidad y las garantías a la gente de que estamos trabajando, en lo que tenemos que trabajar, y si ocurre algo vamos a tomar los protocolos que corresponden ¿no?” (Directora Escuela B, oct.14, 255-262)

“Y la parte de la organización en un Centro como el nuestro con pocos recursos humanos, la gran clave es saber delegar ¿verdad? Por parte de quien esté a cargo, saber delegar actividades, trabajos en equipo (que no significa delegar la responsabilidad, siempre en definitiva la responsabilidad se sigue manteniendo en quien está al mando, que en este caso es la Directora)...” (Directora Escuela B, oct.15, 69- 73)

Esta actitud frente a la conducción de la escuela, en palabras de la Directora, limita el margen de acción de la Dirección en lo que refiere a los lazos con el afuera de la institución educativa. Es preferible permanecer dentro de la escuela y no participar de encuentros e intercambios con otras instituciones de la comunidad barrial (por ejemplo) que arriesgarse a que suceda algo en su ausencia.

“Porque a ver, si estoy en la escuela, y se reúnen suponete la red del SOCAT⁴ o la red quién sabe qué organización interinstitucional, me implica salirme, irme a otro lugar, dejar la escuela. Entonces, ahí hay una opción personal, de que digo: bueno, no, yo en realidad tengo que preservar esto porque lo sostengo yo con todos o no lo sostenemos y es más el riesgo que asumo yendo de pronto a una reunión en otro lugar y dejar esto solo...” (Directora Escuela B, oct. 14, 268-274)

La Dirección de la Escuela B es percibida por el colectivo docente como normativa y solitaria en lo que refiere a la gestión, pero abierta y solidaria en lo que refiere a las propuestas del colectivo. Quizás, por el clima de confianza y honestidad al que se hizo referencia en el punto anterior, el colectivo docente se expresa sobre las características de la Dirección con espontaneidad, claridad y naturalidad, reconociendo que la Dirección es un lugar distinto al suyo, que pueden contar con la Directora para elaborar propuestas pero que éstas pasarán por el filtro de las consideraciones de la Dirección en virtud de la normativa educativa vigente.

“... la visión que tengo en realidad de Directora es que como persona tiene como muy clara la normativa, es una persona que asume su rol desde la individualidad, ella siempre lo dice: la Dirección es un lugar solitario, y que ella asume la responsabilidad de la Dirección desde ella y toma decisiones que corresponden a la Dirección y nadie más las puede tomar ni asumir (por eso no nos las traslada) no es un trabajo colectivo...” (Maestra 3 Escuela B, oct. 30, 223- 228)

⁴ “El SOCAT (Servicio de Orientación, Consulta y Articulación Territorial) es un servicio que apunta a impulsar el desarrollo comunitario y la activación de redes de protección local a través de la participación de vecinos e instituciones públicas y privadas, que tienen en común el hecho de trabajar o vivir en el mismo territorio.” (Ministerio de Desarrollo Social)

“... también la Directora se involucra y es una más de nosotras. O sea tiene la opinión nuestra, es muy respetuosa en lo que fundamentemos en cuanto a las propuestas que hacemos entonces siempre ponemos todo en común, o sea las decisiones las tomamos en común, también que a veces ella tiene que ponernos en contacto con la parte legal, porque a veces hay cosas que nos gustaría hacer pero a veces tenemos un entorno que no lo permite, entonces toma esas precauciones.” (Maestra 4 Escuela B, oct. 30, 199-204)

De lo expuesto hasta aquí, puede pensarse que el liderazgo en las escuelas investigadas radica en la Dirección escolar. Sin embargo, en ambas se aprecia con claridad que el colectivo docente también toma decisiones al interior de la escuela. En el caso de la Escuela A, las decisiones se toman a consulta de la Dirección, ésta realiza la sugerencia y el colectivo decide.

“... así surge que vienen hablan con la Directora, a ver la posibilidad de trabajar con un grupo de la escuela. Bueno, justo como yo trabajo de MAC de mañana, soy maestra Ceibal y estoy muy cerca de la tecnología y ya hace varios años que me dedico a eso y tengo conocimientos de informática y todo eso... mis compañeras estuvieron de acuerdo en que fuera yo...(se sonríe) fue medio...(risas)...” (Maestra Escuela A, oct. 14, 223-228)

Puede preguntarse si el hecho de tomar decisiones a partir de la consulta de la Dirección, constituye o no una forma de liderazgo presente en el colectivo docente. Por esta razón se procuró indagar acerca de qué sucede cuando surge una propuesta desde el colectivo de la Escuela A, qué fuerza tiene y si aparece liderazgo allí para llevar adelante propuestas desde las maestras de aula. Lo que pudo hallarse es que la maestra de Apoyo había propuesto realizar una práctica de quiebre de grupos desde principios de

año, pero ésta fue llevada a cabo cuando lo sugirió la Inspección de Zona y no cuando la maestra lo propuso.

“... surgió también como propuesta de la Inspectora, ella habló con las maestras cuando las visitó, y les dijo que... fue una propuesta más bien de ella, creo que fue una inquietud de ella, no sé. Yo eso ya lo había propuesto a principio de año y bueno resultó que se hiciera ahora.” (Maestra de Apoyo Escuela A, oct.20, 76-79)

En lo que refiere a la Escuela B, se halló un claro liderazgo presente en el colectivo docente, se trata de un liderazgo distinto al de la Dirección: la Directora lidera como Directora y el colectivo lidera como colectivo. De las entrevistas se desprende que el colectivo empuja presionando para llevar adelante sus propuestas, ellas expresan que su liderazgo, su empoderamiento dentro de la escuela, es fruto de su lucha por tener voz y voto, a través de propuestas y proyectos, como parte de sus responsabilidades docentes.

“... creo que se hacen propuestas desde el grupo, del cuerpo docente, eso es fundamental, que sí, que muchas veces se tira mucho (que ahí está el compromiso docente), siempre estamos pensando y siempre estamos planteándonos cosas, porque muchas de las cosas que surgen, surgen desde el colectivo docente. Entonces, ahí se ve el apoyo cómo nos puede guiar [la Directora]...” (Maestra 6 Escuela B, oct. 30, 215-219)

“pero sí creo que el colectivo docente justamente por ser efectivo y de haber participado de proyectos, haber podido elaborar en conjunto proyectos ha ganado (por lo menos lo que yo veo en estos años) ha ganado como esa fortaleza de la propuesta. Pero son, es distinto, una cosa es lo que es la Directora en la Dirección, como

Directora de una institución y lo que es el colectivo docente llevando adelante propuestas, proyectos; yo creo que en la parte de proyectos institucionales es donde el colectivo se ha hecho fuerte ¿no? entonces ahí es donde se ve la parte del vínculo entre la Dirección o la Directora como parte del colectivo ¿no?” (Maestra 3 Escuela B, oct. 30, 228- 235)

“... se ha logrado también desde el colectivo, ya te digo es una fortaleza de todos, no solamente desde la apertura de la Dirección sino de como decimos acá con las compañeras: hay que tomar la palabra decía X, eso de decir bueno yo cumpla también, hay distintos roles también mi rol es tener propuestas y asumir responsabilidades.” (Maestra 3 Escuela B, oct. 30, 246- 250)

Del análisis sobre este punto, se desprende que en opinión de los sujetos investigados, para constituir escenarios innovadores, la batuta de la escuela debe ser compartida entre todos. Cada uno de los actores que forman parte de la institución educativa contribuirán desde su rol y desde sus fortalezas y capacidades, elaborando propuestas, tomando decisiones, exponiendo inquietudes, realizando sugerencias. De este modo, los actores educativos son conscientes de que su palabra y sus acciones son consideradas en la cotidianeidad educativa, percibiéndose como líderes en el proceso de innovar, lo que incentiva a continuar pensando propuestas de cambio.

4.3.1.6 El lugar del compromiso en los escenarios innovadores

Cuando se realizó la entrevista grupal al colectivo docente de la Escuela B, se les solicitó que escribieran en un papel tres características de la escuela que definan el modo de construir las propuestas educativas de la escuela. Las maestras, casi por unanimidad, escribieron en primer lugar el compromiso docente. Esto condujo a querer

ahondar acerca de en qué dirección se encuentra este compromiso, las respuestas pueden resultar obvias: con la educación en general y con los niños en particular. Es cierto que cualquier docente vocacional puede estar comprometido en este sentido sin que ello asegure la innovación, sin embargo, se considera que amerita realizar un apartado sobre este aspecto ya que representa una característica principal al momento de construir propuestas nuevas.

“Accedo [a la propuesta del ANTEL Arena] porque no sólo como oportunidad, sino que pensando en darle a mis alumnos la posibilidad de ver algo diferente. Ellos nunca habían estado en contacto con un robot...” (Maestra Escuela A, oct. 14, 28- 30)

“... el compromiso es en la gran mayoría de los Maestros (y perdoname que hable en general) es vocacional y es con la Educación (en el caso mío particular también)...”
(Maestra 2 Escuela B, oct.30, 14-16)

“Yo en realidad un poco lo que planteaba M 2 (y creo que muchas tenemos eso) yo elegí Magisterio para poder cambiar el mundo esa era como mi idea de adolescente... porque ta, porque sí, creo que en realidad en la Educación va el poder cambiar un montón de cosas de la sociedad, en tratar de dejar semillitas que a la larga harán mella, o no, en las personas y ayudarán a las personas a elegir qué camino construyen ¿no?” (Maestra 3 Escuela B, oct. 30, 31-36)

“...el compromiso real es con la Educación y con el objetivo de Centro: el niño. Para mí es fundamental, lo que día a día me mueve, lo que me sigue dando ganas de seguir buscando cosas y seguir adelante” (Maestra 6 Escuela B, oct. 30, 64- 66)

“Me parece que el compromiso primero está con los niños. Me parece que en primer lugar es eso, nosotros trabajamos para ellos, eso considero yo; primero trabajo para ellos, los estoy educando a ellos.” (Maestra 7 Escuela B, oct.30, 96- 98)

4.3.2 Datos que surgen de las observaciones

4.3.2.1 Observación no participante: Clase de 5to año Escuela A

Se concurrió a la clase de 5to año de la Escuela A, a partir de una invitación realizada por la maestra del grupo, quien expresó que deseaba exponer el proyecto junto con los estudiantes, permitiendo que todos los niños tengan la posibilidad de contar su experiencia.

Al momento de ingresar, quien investiga se presentó ante los niños y les explicó que ha concurrido a su clase para observar cómo trabajan, ya que concurrían a una escuela “especial”. En ese momento uno de los niños dice: “sí”, se le preguntó a este niño por qué y éste respondió: “porque estamos en el barrio de las innovaciones”.

En ese momento, la maestra pidió a los niños que expliquen qué quiso decir el compañero con esa respuesta. Los niños respondían:

- Que van a hacer algo nuevo
- Otros dicen: ¡robots!
- Un niño comenta que es una escuela especial porque siempre están pensando cosas nuevas para poner en la escuela y eso es lo que a él le gusta de esa escuela
- Otro niño dijo “renovar”
- La maestra dijo: “renovarnos, mejorar y aprender cosas nuevas”

La práctica de enseñanza llevada a cabo en 5to año de la Escuela A, consistió en un proyecto de robótica denominado “Herbie en el barrio de la innovación”. Este proyecto

fue sugerido por un cuerpo técnico del ANTEL Arena, quienes han participado en el proyecto como asistentes en la parte técnica, pero su desarrollo e implementación ha estado a cargo de la maestra de 5to año de la Escuela A.

La clase observada consistió en una muestra de los estudiantes sobre su proyecto. Comenzaron contando que estaban haciendo una maqueta para presentarla en la Feria Ceibal y que tenían un robot butiá que lo llamaron Herbie.

El tipo de robot con el que trabajó 5to año de la Escuela A, fue construido en el marco del Proyecto Butiá el cual fue impulsado en el año 2006 por docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, con el objetivo de *“la creación de una plataforma simple y económica capaz de permitir a estudiantes y docentes de secundaria, primaria y UTU interiorizarse con las ideas básicas de la programación en robots.”* (Facultad de Ingeniería, 2013). Explicaron que el Proyecto se llamaba por el barrio de la innovación porque iban a controlar al robot, dándole las órdenes necesarias para que haga, en su maqueta, el recorrido desde el ANTEL Arena hasta la escuela.

Los niños mostraron la maqueta que realizaron y el robot que tenían. Contaron que iban a marcar las calles con una cinta negra porque el robot tiene sensores que captan la luz (no es la misma luz que tiene la parte blanca que la parte negra). Explicaron que para darle la orden tenían que buscar el promedio: cada sensor (blanco y negro) les da un número con el cual buscarán el promedio. El robot si estaba dentro del número del promedio sabía que estaba en lo negro, entonces tenía que doblar y si estaba en la parte blanca tenía que seguir, avanzar. El armado del robot (colocación de los sensores) así como la programación en la XO, la realizaba la maestra pero con la colaboración constante de los estudiantes, se apreció con claridad el trabajo colaborativo y la confianza en los estudiantes a la que se hizo referencia en el punto 4.3.1.4 de este documento, la maestra permitía que los niños realizaran sus aportes de manera espontánea y le realizaba consultas cuando dudaba acerca de cómo y dónde colocar una pieza.

La maestra les preguntó qué tuvieron que aprender para hacer la maqueta, los niños respondían: los prismas, hacer escalas, saber los metros que lleva una calle y la forma que tiene la cuadra de la escuela y que para ello usaron la aplicación de Google Maps.

Ante estas respuestas, cabe preguntarse si la práctica educativa realizada en la clase de 5to año de la Escuela A, constituye una innovación o si por el contrario corresponde a una novedad: el robot como herramienta utilizada al servicio de prácticas educativas tradicionales.

Del análisis realizado sobre esta observación se desprende que desde la percepción de los estudiantes acerca de la práctica educativa, la propuesta significó la introducción de algo nuevo que resultó positivo para los niños, expresado en su mayoría como una experiencia “divertida”. Cuando la maestra les preguntó ¿por qué el proyecto de robótica fue divertido? Los niños respondían:

- Porque nunca experimentamos un robot
- Porque fue una experiencia nueva
- Porque me gusta la tecnología
- Porque fue en grupo que aprendimos
- Porque aprendimos cosas nuevas

También se les preguntó qué fue lo que no les gustó de este proyecto:

- Un niño dice “a mí me gustó todo maestra”
- Mirar la película
- Matemática, todo. Llama la atención que otro niño le pregunta muy sorprendido “¿no te gusta matemática!?”

- Cada vez que no me salía
- Cuando no podía controlarlo porque me enojaba mucho

Puede afirmarse que el proyecto fue bien acogido por los niños. Al parecer lo que les ha disgustado son las prácticas de enseñanza intermedias, para aprender cómo hacer funcionar al robot, y las situaciones de frustración cuando no se ejecutaban correctamente las órdenes que se le daba al mismo.

Finalmente, cuando se les preguntó a los niños si les gustaría volver a realizar un proyecto de robótica en 6to año las respuestas fueron variadas:

- Varios responden: ¡sí!
- Sí es lo mismo, no.
- Sí, porque es divertido.
- A mí me da lo mismo.
- Yo quisiera sí, pero con un robot diferente, uno que pelee.
- A mí me gustaría pero con programas más difíciles.
- A mí me gustaría con otro robot así seguimos aprendiendo

De la observación realizada se desprende que la presencia del robot en la clase de 5to año, condujo a una motivación por parte de los estudiantes, una apropiación del objeto que pertenece al grupo y que los hace sentir especiales dentro de la escuela. Innovación o novedad, Herbie modificó de manera positiva las clases de 5to año de la Escuela A, al menos cuando se trabaja en ese proyecto. De este modo se reafirma lo que ya se ha desarrollado en el punto 4.3.1.3 en lo que refiere a qué cambiar, la maestra de este grupo llevó a cabo una propuesta nueva tendiente a mejorar la motivación estudiantil, esta

observación aportó datos acerca del qué hacer para cambiar, desde la visión de la maestra observada, a efectos de lograr el objetivo propuesto anteriormente mencionado.

4.3.2.2 Observación no participante: última coordinación del ProMejora Escuela B

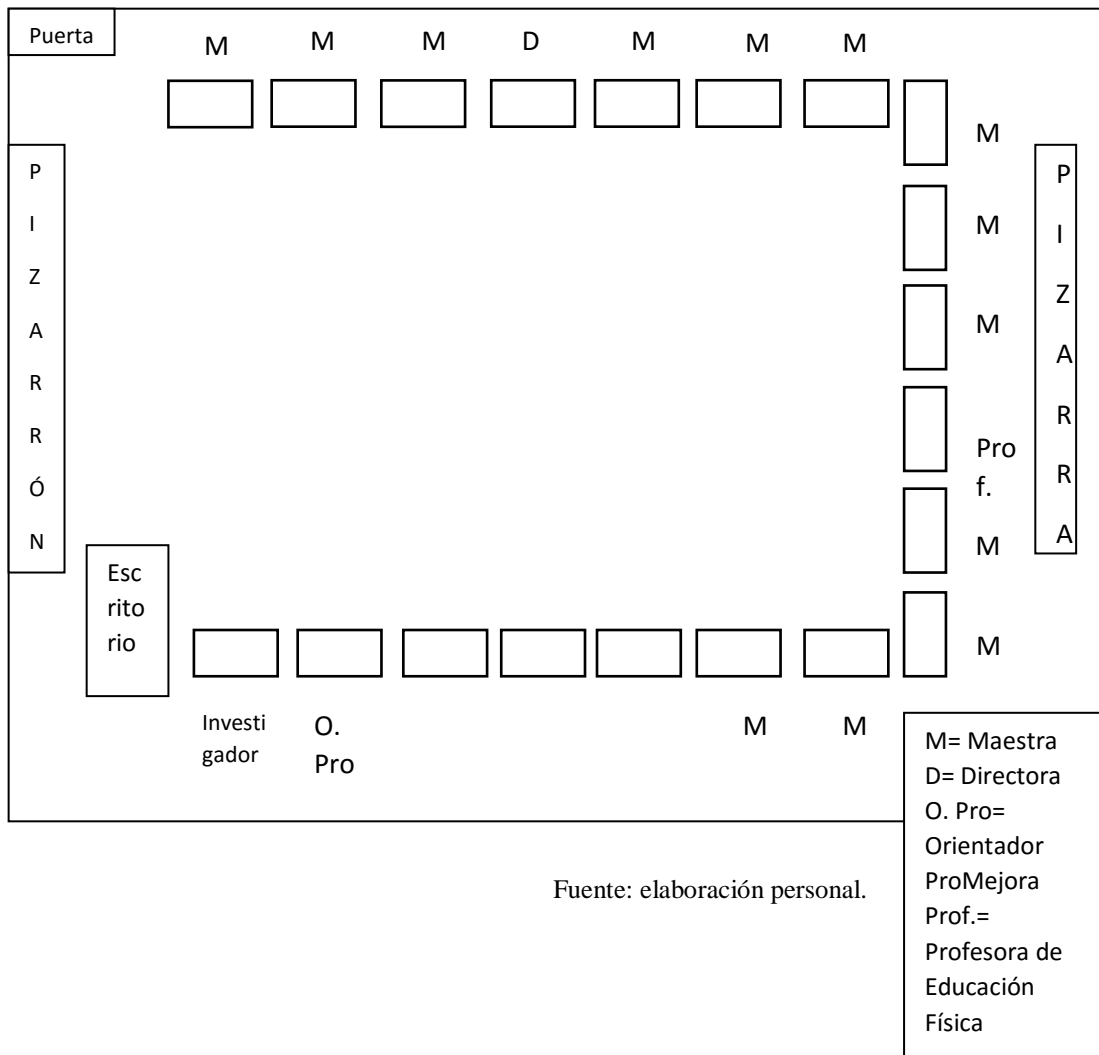
El día que se concurrió a la última jornada de coordinación del ProMejora de la Escuela B, las puertas de la escuela estaban abiertas y las maestras llegaban puntuales en pequeños grupos de tres o cuatro, con termos y mates. La Directora ya estaba en la escuela junto con el Profesor Orientador del ProMejora y algunas pocas maestras.

La jornada se realizó en un salón del primer piso, al finalizar el pasillo de la escuela. Era un salón grande y muy iluminado, las mesas estaban formadas en U, de frente al pizarrón y de espaldas a la pizarra. Sobre el Escritorio de la maestra había platos y vasos de plástico, refrescos y comidas varias, podía suponerse que al finalizar la reunión harían una merienda compartida.

En dicha instancia, se reconoció a la mayoría de las maestras, sólo se observaron tres rostros nuevos: dos maestras y la Profesora de Educación Física, lo que permite asegurar que los encuentros con las maestras han sido representativos ya que participó casi la totalidad del cuerpo docente.

En la instancia observada, estaban presentes trece maestras, la Profesora de Educación Física, la Directora, el Profesor Orientador del ProMejora y quien realizó la presente investigación. La ubicación de los presentes se conformó de forma espontánea, salvo el caso del Orientador del ProMejora y de la investigadora cuyos lugares fueron asignados por la Directora de la escuela. A continuación se presenta un diagrama que ilustra la ubicación de las personas presentes dentro del salón.

Diagrama N° 4. Ubicación de las personas presentes en la jornada de coordinación del ProMejora



A partir de la ubicación de los presentes, representada en el diagrama anterior, se desprende que quienes no formaban parte del colectivo, docente y no docente de la escuela, quedaron ubicados en un extremo del semicírculo, alejados del resto, porque en palabras de la Directora los académicos debían ubicarse en un lugar separado: “*ustedes los académicos se ubican por acá...*” fue lo que dijo a la investigadora cuando ingresó al salón, sin embargo el lugar asignado era un punto estratégico para observar los gestos y movimientos del colectivo.

La jornada se inició con una solicitud del Profesor Orientador del ProMejora a las maestras: marcar los hitos en el proceso de mejora de la Escuela B. Antes de comenzar a

trabajar en ello, el Profesor proyectó un video: “*12 Pianists at 1 Piano: Albert Lavignac / Sischka Galop-Marche à 12*”, el cual tenía como finalidad observar y escuchar a doce pianistas tocando en un mismo piano una obra de Albert Lavignac de manera conjunta. De este modo el Profesor mostró un trabajo conjunto en la prosecución de un mismo fin, a continuación les planteó que este video reflejaba el modo en que había trabajado la escuela en estos años dentro del ProMejora.

Una vez que las maestras escribieron de manera individual los hitos, se le solicitó a una de ellas que anote en el pizarrón lo que apuntaron sus compañeras, ninguna deseaba pasar así que lo hizo la Directora y luego como no alcanzaba el espacio una maestra continuó en la pizarra. Cada vez que un hito era repetido, se le realizaba una marca para contabilizar luego cuáles fueron los más recordados.

La exposición de los hitos y su fundamentación llevó dos horas de la coordinación, concluyendo que los cuatro hitos con mayor reiteración fueron los siguientes:

1. Corte de grupos (lo que en la Escuela A llamaron quiebre de grupos)
2. Intercambio de maestras
3. Acuerdos
4. Elaboración del protocolo

Como se advertirá, los hitos más reiterados por las maestras, refieren a propuestas cuyas acciones son colectivas. De este modo se reafirma lo que se desarrolló en el análisis de contenido de las entrevistas, respecto a la categoría analítica “intercambiar- pensar con otros”.

En el transcurso de la coordinación, se apreció un liderazgo distribuido, la palabra la tuvieron todas las maestras y la Directora, las decisiones que se tomaron en esa jornada,

así como los cuestionamientos realizados, principalmente orientados a la publicación que iban a hacer en el libro del ProMejora, fueron hechos por los distintos actores allí presentes.

Un aspecto que llamó la atención, y que se relaciona con el liderazgo al que se hacía mención en el párrafo anterior, fue la intervención de una maestra que marcó como hito una situación producida en la escuela que no se refiere a lo estrictamente educativo ni al ProMejora, pero que a su juicio fue un hito para el equipo.

La maestra se refería a una reunión que tuvieron con la Directora, a las siete y media de la mañana. La Directora la interrumpe y le pregunta: “¿buena o mala?” a lo que la maestra le responde: “dependiendo de cómo la mires. Para mí fue buena.” Cuenta que fue una reunión que hicieron para plantear un tema de relacionamiento, que fue dura porque les costó hablar y también costó recibir; nuevamente la Directora interrumpe y dice: “¡Ah, la única!, no hubo más”, la maestra le dice que no hubo más pero que para ella, fue un hito que sirvió, porque dolió de los dos lados y costó seguramente después procesar algunas cosas. Continúa diciendo que sirvió para tener confianza, porque de ahí en más la relación fue otra, se supo que se estaban diciendo todas las cosas que había que decirse y que no había nada más. Es por ello que para esta maestra fue hito porque sirvió para mejorar. Esta situación da cuenta y reafirma lo que ya se había analizado en el apartado de las entrevistas, que la Escuela B no tiene un solo líder investido en el cargo del Director, sino que aparecen figuras docentes que buscan sus espacios para realizar planteos, cuestionamientos, propuestas e incluso incidir en la toma de decisiones.

Considerando que esta instancia de observación implicaba la finalización de una etapa de la escuela, donde una de las maestras entre lágrimas compartió que se iba a jubilar, lo que implicó el llanto de varias colegas allí presentes, la investigadora optó por retirarse en el corte; muy agradecida del tiempo compartido y respetando ese espacio de encuentro que tienen las maestras de la Escuela B para intercambiar en forma privada.

Las lágrimas de las maestras así como el planteo a la Directora, dan cuenta de la confianza en las compañeras desarrollado en el punto de análisis de las entrevistas. Se observó la confianza en este encuentro, cuando las maestras exteriorizaron naturalmente emociones de enojo así como de tristeza, afianzando lo que se dijo en las entrevistas acerca de la importancia de las relaciones frontales, cara a cara, para expresar ideas y discrepancias en el proceso de innovar.

4.3.3 Datos arrojados a partir del análisis de documentos

Sobre los hallazgos a partir de este instrumento de recolección de datos, debe señalarse que corresponden únicamente al caso de la Escuela B, ya que no se ha contado con documentos facilitados por los actores de la Escuela A.

4.3.3.1 Las “Cinco C”

Los primeros documentos a los que se accedió fueron el Proyecto de Centro y el Plan de Mejora (elaborado en el marco del ProMejora) de la Escuela B. Ambos documentos fueron facilitados por la Directora de la escuela, en el segundo encuentro de entrevista.

El Proyecto de Centro se denominaba “*Convivencia armónica y comunicación plena*” y se componía de lo que los actores denominaron las “Cinco C”, tal como se muestra en la portada del proyecto en la imagen a continuación.

Imagen N° 3. Portada del Proyecto de centro de la Escuela B

Proyecto de centro



Fuente: Elaboración del colectivo de la Escuela B.

Del documento propiamente dicho, no surge una explicación del porqué de estas “cinco c”, sin embargo cuando la Directora hizo entrega del documento, explicó que uno de los aspectos fundamentales era la Convivencia (plural y democrática) y otro de los aspectos fundamentales era la Comunicación a través de la palabra plena y la escucha activa, es decir asumir *“una postura de empatía cuando viene una familia, un padre, cuando viene una docente o viene un niño a plantear una problemática que hace a la convivencia, y poder ponerse en el lugar del otro, escucharlo con atención y procurar también hablar desde el punto de vista de la claridad de las ideas.”* (Directora Escuela B, oct. 15,113-145) Para ello, según la Directora, se requiere de una gran Confianza

primero en los niños, como sujetos de posibilidad a partir de sus fortalezas y segundo en que es posible trabajar con Creatividad y sacar lo mejor de cada uno.

El proyecto de centro tenía como objetivo general: *“promover la convivencia basada en el respeto y una comunicación fluida entre todos los actores”* (Proyecto de Centro Escuela B:1). A efectos de alcanzar el objetivo general, la Escuela B formuló los siguientes objetivos específicos:

- 1. Fomentar el buen relacionamiento de los alumnos, enseñándoles mecanismos que faciliten la resolución positiva de los conflictos.*
- 2. Diseñar e implementar diversas y coordinadas estrategias pedagógicas- didácticas para mejorar las competencias comunicativas en el área de la Lengua (disciplinas: Lectura y Escritura).* (Proyecto de Centro Escuela B:1)

Por otro lado, en el marco del ProMejora y continuando la línea del Proyecto de Centro, la Escuela B, elaboró un Plan de Mejora el cual tenía como objetivo general: *“Construir una convivencia armónica en la comunidad educativa, basada en la comunicación como herramienta vital para construir vínculos colaborativos entre todos los actores institucionales”* (Plan de Mejora de la Escuela B:1). Para la consecución del objetivo general, la escuela elaboró los siguientes objetivos específicos:

- 1. Mejorar las competencias de los alumnos en lectura y en producción escrita.*
- 2. Facilitar la adquisición de herramientas pedagógicas actualizadas de intervención en el área de Lengua, específicamente comprensión lectora y producción escrita.*
- 3. Detectar y derivar, si es necesario, niños con dificultades específicas graves en Lengua.*
- 4. Diseñar e implementar un Plan de convivencia escolar.*
- 5. Dotar a las docentes de nuevas estrategias (estudio de casos) para atender niños con conductas perturbadoras.*
- 6. Reconstruir el vínculo familia- escuela en los casos que se detectaron como graves y fortalecer los existentes con todas las familias de la escuela.*

7. Fortalecer la comunicación (entre todos los actores) a través de espacios de encuentros.

8. Incrementar la integración de la escuela con otras organizaciones de la comunidad para trabajar en red. (Plan de Mejora de la Escuela B:2)

Del documento surge que cada uno de los objetivos específicos construidos, refieren a problemas detectados a partir de diversos instrumentos de diagnóstico proporcionados por teóricos del ProMejora. A su vez, en el documento se detalla cuáles son las metas (indicadores de logros) para cada objetivo específico, cuáles son las actividades que se realizarán para alcanzar el objetivo y los recursos con los que se contará para llevar a cabo cada actividad.

En lo que refiere a los recursos, se desprende del documento que en la mayoría de las actividades se utilizó papelería (en treinta y un actividades de treinta y cinco que aparecen en el documento), en dos de las actividades aparece como recursos “técnicos” (haciendo referencia a profesionales y especialistas en diversas áreas, para la actualización y perfeccionamiento docente), en una de las actividades se contó como recursos: pendrives, libros, impresoras, grabador de voz y finalmente, en otra de las actividades aparece como recursos: red, juegos de cajas, cuerdas, aros y pintura.

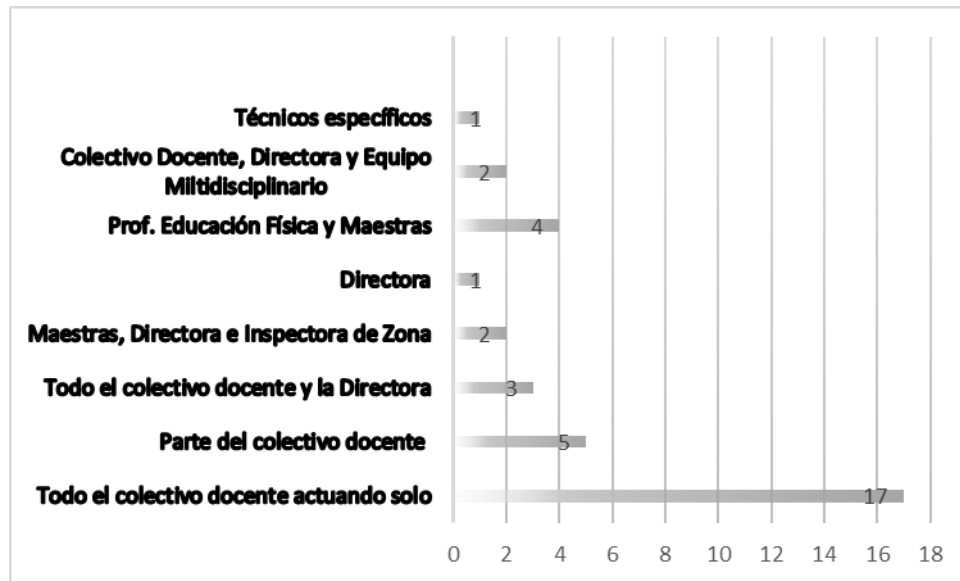
Sobre este punto, referente a los recursos utilizados, el análisis documental fue enriquecido al contemplar la impresión de la Directora de la Escuela B, cuando en una de las entrevistas afirmó que *“a veces con dos o tres recursos se logran cosas increíbles con lo cual cae otro mito: que no siempre los recursos económicos son garantía de que las cosas se van a tratar de hacer bien, a veces con menos hacés más...”* (Directora Escuela B, oct.15, 284-287)

En cuanto a quienes serían responsables de cada actividad surge del documento que:

- todo el colectivo docente actuando solo se haría cargo de diecisiete de las actividades pensadas
- parte del colectivo docente (algunas maestras de determinados grupos) se haría responsable de cinco de las actividades pensadas
- todo el colectivo docente junto con la Directora sería responsable de tres de las actividades pensadas
- las maestras junto con la Directora y la Inspectora de Zona sería responsable de dos de las actividades pensadas
- sólo la Directora sería responsable de una de las actividades
- la Profesora de Educación Física junto con las maestras sería responsable de cuatro de las actividades pensadas
- el colectivo docente junto con la Dirección y el Equipo Multidisciplinario se haría responsable de dos de las actividades
- técnicos específicos se harían responsables de una de las actividades pensadas.

A continuación se presenta un gráfico que ilustra la cantidad de actividades en las que participaron los distintos actores educativos de la Escuela B en el marco del Plan de Mejora. Se observará que el colectivo docente llevó adelante la mayoría de las actividades planificadas.

Gráfico N° 1. Cantidad de actividades en las que participaron los distintos actores educativos de la Escuela B en el marco del Plan de Mejora



Fuente: Elaboración propia

De la evaluación de seguimiento e impacto de las actividades (versión 1), se desprende que dieciséis actividades se han cumplido, cuatro no fueron cumplidas y cinco están en proceso con valoraciones positivas, se debe precisar que no se especifica la fecha de elaboración del documento. Aquellas actividades que no fueron cumplidas se debió a la falta de tiempo. En la versión 2 aparece una reformulación de actividades para alcanzar objetivos específicos no cumplidos al momento de haber realizado el documento (no se establece la fecha), cada actividad contiene un indicador de logro así como el instrumento para el desarrollo de la actividad. Finalmente, en la versión 3 surge que veinticuatro de las actividades reformuladas fueron logradas y cuatro de ellas parcialmente logradas.

A continuación se presenta una imagen del Plan de Mejora la cual contiene algunas de las estrategias implementadas por el colectivo docente de la Escuela B en relación a distintos problemas detectados.

Imagen N° 4. Estrategias implementadas por el colectivo docente de la Escuela B

PROMEJORA

PROBLEMAS EN APRENDIZAJES ÁREA DE LENGUA	ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS POR EL COLECTIVO DOCENTE
Lectura: dificultad en la comprensión de textos	Rotación de docentes por sorteo para realizar actividades en Lengua (en 2013 fueron de temática libre, en 2014 se acordaron los temas a trabajar) Observación del trabajo en Lengua de una docente por parte de una colega
Escritura: dificultad en la producción de textos	Quiebre de grupos en 1eros y 2dos Trabajo por Áreas CN y CS (4tos. en el 2013) Proyecto "Aprender a estudiar" (técnicas de estudio transversales de 4to. a 6to) Encuentros en el hall para compartir actividades reales de comunicación. En el 2013 se vincularon con Día del Libro y del Medio Ambiente. Muy intensivo en el 2014 en el Primer Ciclo y también abarcó a 3eros, con la Campaña Cero Falta. Destacadas intervenciones de otras clases, ejemplos las Muestras de Ciencia y Tecnología (5tos), Ciencia y Arte (6tos), Dramatización sobre Artigas, Exposiciones sobre Ciclo Hidrológico (3eros) Capacitación: Estudio de casos (2013) y Prácticas de lengua escrita en el aula incluyendo Foro (2014)
PROBLEMAS EN CONVIVENCIA	ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS POR EL COLECTIVO DOCENTE
Conjunto minoritario de alumnos que no respetan las normas de convivencia institucional	Elaborar pautas generales de convivencia escolar Jerarquizar tres valores y presentarlos en cartelería destacada (hall) Crear Protocolo para resolución de conflictos Promover liderazgos positivos en los niños Asambleas de clases Asambleas por niveles con la MD y docentes Seguimiento, registro y derivación de casos para especialistas de la salud Reflexión compartida en las jornadas mensuales sobre casos muy difíciles

Capacitación: Taller con el Dr. Gold (2012)

Conjunto de familias que no están conformes con la tarea desarrollada por la escuela	Talleres y jornadas con familias promovidas en todas las clases de acuerdo a sus realidades. Día de la Educación Pública, Jornada de Escuela Abierta, actividades culturales, lúdico-recreativas con la Profesora de Educación Física, clases abiertas (3ero. B y 4to. B en 2013), café literario en 4to. A (2013) Creación de la Fanpage institucional para visibilizar logros del trabajo diario de alumnos y docentes
--	---

PROBLEMAS EN GESTIÓN

ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS POR EL COLECTIVO DOCENTE

Dificultad de coordinación de MD y docentes

En las jornadas de Promejora se elaboraron acuerdos: secuencia de contenidos institucional en Lengua (Lectura –inferencias- Escritura), Matemática (Numeración racional-Geometría), Biología (Cuerpo-Nutrición). Perfiles de egreso.

Poca articulación de la escuela con organizaciones de la comunidad

Este aspecto está en proceso. Muy buena perspectiva con Antel Arena.

Fuente: Elaboración del colectivo de la Escuela B, documento facilitado por la Directora.

A lo largo del documento aquí analizado, se refuerza la categoría que refiere a la importancia de elaborar propuestas conjuntas para innovar. Como se habrá observado en el gráfico realizado N° 1, la mayoría de las propuestas llevadas a cabo requirieron de la participación de varios actores educativos actuando en conjunto.

Otro elemento a destacar del análisis de este documento, es que todas las actividades especificadas en el Plan de Mejora han sido indicadas como hitos en la instancia de coordinación observada. Como se muestra en el cuadro a continuación, a partir del análisis documental se incorpora al dato de los hitos, el problema que se pretendió afrontar con cada una de las cuatro propuestas que tuvieron mayor reiteración en la jornada observada.

Cuadro N° 9. Problema educativo que se pretendió afrontar con las cuatro actividades, más reiteradas en la jornada de coordinación observada, marcadas como hitos

Actividad indicada como hito	Problema a afrontar
Quiebre de grupos en 1ros y 2dos	Problemas de aprendizaje vinculados a la escritura: dificultades en la producción de textos.
Rotación de docentes	Problemas de aprendizaje vinculados a la lectura: dificultad en la comprensión de textos.
Elaboración de acuerdos en las jornadas del ProMejora	Problema de gestión: dificultad de coordinación de Maestra Directora y Docentes.
Elaborar pautas generales de convivencia escolar	Problemas de convivencia: conjunto minoritario de alumnos que no respetan las normas de convivencia institucional.

Fuente: Elaboración propia

4.3.3.2 Relatos de experiencias vividas por docentes, alumnos y familias de la Escuela B, entre 2012 y 2015

La Escuela B participó en la elaboración del documento *“Relatos del ProMejora. La experiencia según los centros educativos”*. De este documento se desprende una descripción de las propuestas educativas llevadas a cabo en la escuela y la narración de la experiencia vivida por distintos actores educativos: maestras, Directora, estudiantes, padres y la Inspectora Regional.

Las propuestas educativas destacadas en el documento, por quienes forman parte de la Escuela B, son:

- la campaña “Cero Falta”, si bien es una propuesta que surge desde la Administración Pública, la Escuela B adaptó esta propuesta a las características de la población estudiantil que acude a ella, procurando superar alguna de las problemáticas presentes en la escuela relacionadas con los hábitos y el valor de lo que implica la Educación.
- el Proyecto “Cuando el Lenguaje nos une las manos”, esta práctica educativa surge desde el colectivo docente de la Escuela B, con la finalidad de superar las dificultades que presentaban los estudiantes en lo que refiere al Lenguaje, realizando una intervención en escritura y lectura.
- el Proyecto “¡Aprende a aprender y enseñar a pensar!”, el cual refiere trabajar con los estudiantes diversas técnicas de estudio.
- creación de la *fanpage* de la escuela con la finalidad de mejorar los problemas de comunicación entre la escuela y la comunidad. Se trata de una herramienta que permitió difundir los eventos que se realizaron en la escuela e intercambiar comentarios sobre los mismos.
- el Proyecto “Recreos divertidos”, este Proyecto ha sido elaborado por el colectivo docente de la Escuela B con el objetivo de mejorar la convivencia dentro de la escuela y de hacer de los recreos un espacio educativo de tiempo libre y de ocio.

Al igual que con los instrumentos anteriores, el análisis de este documento se realizó contemplando las categorías analíticas elaboradas. De este modo, uno de los primeros hallazgos refiere a los espacios de intercambios y de encuentros para innovar *tête à tête*. La ausencia de estos espacios constituye un obstáculo (o un impedimento desde una visión más pesimista) al momento de llevar a cabo propuestas nuevas. Aparece nuevamente, la demanda de las maestras sobre espacios de coordinación como parte de su jornada de trabajo.

“...respecto a la gestión, el principal obstáculo era la escasez de tiempos reales de coordinación para unificar criterios y tomar decisiones como cuerpo docente. La colaboración profesional era imprescindible para generar respuestas y ensayar soluciones. El requisito para posibilitar el desarrollo de la inteligencia local y vencer el tenaz conservadurismo de las instituciones era disponer de tiempos y espacios para el encuentro y la construcción de un equipo dispuesto a derribar las paredes de las aulas y los muros de la escuela” (ProMejora, 2015: 125)

“Es notorio que el inicio responde a iniciativas individuales, a espacios coordinados fuera del horario escolar, a trabajo de planificación en casa, a búsqueda de recursos por fuera de los brindados institucionalmente. Es decir, a mucho esfuerzo y voluntad de algunas docentes interesadas en que la propuesta funcionara.

En el análisis surge como uno de los puntos importantes el tiempo de que se dispone para cada etapa. El tiempo que se tiene para estudiar, analizar, discutir y elaborar en colectivo proyectos de este tipo. Qué tiempo hay para planificar, para ejecutar planes y evaluar en conjunto. Qué tiempo real para la reunión y el pienso sobre nosotras mismas. Nos preguntamos, una y otra vez, ¿no será que la falta de tiempo para el encuentro hace que los avances sean más lentos?

Intuitivamente se pone sobre este punto un énfasis claro: es unánime el reclamo desde el cuerpo docente de espacios reales de coordinación, para este y otros procesos que hay que seguir en el centro escolar.” (ProMejora, 2015: 165)

“Este equipo reconoce como necesidad colectiva la sistematización de experiencias. Sin embargo, la realidad deja ver que desde la administración pública este tipo de prácticas fundamentales quedan relegadas, sin que llegue a apreciarse cuánto se enriquece, se aprende, se innova y, por consiguiente, se transforma a través del saber compartido y construido colectivamente.” (ProMejora, 2015: 167)

En lo que refiere a los espacios de intercambios, también se reitera en este documento la idea del ProMejora como herramienta estratégica para disponer de espacios específicos destinados a coordinar, pensar y proponer *tête à tête*.

“Esa fue la herramienta estratégica que nos brindó el proyecto ProMejora: que las docentes de una escuela común de cuatro horas diarias de labor dispusiéramos de una

jornada mensual de coordinación para pensar juntas, durante cuatro años.”
(ProMejora, 2015: 126)

“La participación en ProMejora permitió, como objetivo específico, fortalecer la comunicación entre todos los actores a través de espacios de encuentro. La jornada mensual nos habilitó ese tiempo imprescindible para el intercambio y la propuesta; nos permitió reconocernos protagonistas en nuestro pensar, hacer, decir. Experimentamos el sentido de propiedad de los cambios.” (ProMejora, 2015: 128)

En segundo lugar, se hallaron en este documento datos referentes al compromiso. Al análisis realizado sobre esta categoría, a partir de las entrevistas y la observación, se suma con el análisis documental el compromiso de algunos estudiantes, de este modo los padres de una alumna de la Escuela B expresan que: *“Los primeros años de Dahiana en la guardería, dos y tres años, lloraba todos los días porque no quería ir. Desde que se inició la campaña Cero Falta y el amor y dedicación de las maestras y directora desde cinco años en adelante, pasó de no gustarle a tener pasión por la escuela, compromiso, responsabilidad. Nosotros muy contentos y agradecidos por el apoyo y la enseñanza que les deja esto en sus vidas. Pensando que mañana serán personas responsables, puntuales y valorará lo que cuesta conseguir lo que uno se propone.”*
(ProMejora, 2015: 139)

Por otro lado, en lo que refiere al compromiso docente, a partir de las palabras de la Maestra Inspectora de Zona, este compromiso deja de analizarse como una cuestión de autopercepción, o de sentimientos personales, y pasa a ser analizado como una realidad que es percibida en los escenarios innovadores.

La Maestra Inspectora de Zona escribe en el documento que: *“La escuela es difusora de valores, enseña a niños y familias. Sus proyectos y actividades trascienden sus fronteras y llegan a toda la comunidad escolar. Para que eso ocurra, los docentes deben sentirse involucrados, deben sentir la necesidad de actuar con un objetivo común y deben mostrar los logros de su accionar. Ese involucramiento, esa necesidad y esa evidenciación de logros fue lo que se vivió con este proyecto en la escuela [B para esta investigación]”* (ProMejora, 2015:146)

Finalmente, a partir de este análisis documental se observa la confianza de la Maestra Inspectora de Zona de Educación Común, en los procesos de innovación llevados adelante en la Escuela B. Esta confianza se expresa a través del apoyo brindado por la mencionada Inspectora y de su participación en algunas de las prácticas educativas de esta escuela.

“Un factor muy importante para mí fue que permanentemente se contó con el apoyo de la inspectora de Zona de Educación Común, maestra Raquel Casartelli, porque desde su rol confió en nuestras posibilidades y nos alentó sostenidamente, concurrió a los actos y entregó diplomas, valorando con espíritu justo el trabajo de equipo, comprometido y responsable de la escuela” (ProMejora, 2015:130)

4.3.3.3 La fanpage de la Escuela B

La fanpage de la Escuela B fue creada en el año 2013 con la intención de construir una herramienta que mejorara la comunicación entre la escuela y la comunidad. En la descripción de información de la fanpage se lee lo siguiente: *“Esta página fue creada con el propósito de servir como espacio de comunicación e intercambio de información, actividades, opiniones, propuestas e inquietudes, entre otras, relacionadas y/o concernientes a la escuela [B en esta investigación] y su comunidad.”* Propósito que se había señalado en varias de las entrevistas realizadas y documentos analizados.

La página cuenta con 603 seguidores y de acuerdo con el histograma proporcionado por Facebook (consultado al 9 de abril de 2016) el crecimiento de seguidores en la última semana es de 0,5% registrando 3 nuevos “Me gusta”.

A continuación se describe sintéticamente las publicaciones que se han realizado en la fanpage desde la fecha en que se ingresó por primera vez a la escuela hasta principios de abril del 2016.

En lo que refiere a eventos, lo que aparece con mayor frecuencia son videos y fotografías de diversos festivales, especialmente del denominado “Los fogones del Ibiray” realizados semestralmente. En estos videos e imágenes se muestran los diversos espectáculos artísticos realizados por los estudiantes, fundamentalmente actuaciones y coreografías. Con referencia a estos espectáculos, en una de las entrevistas realizadas a la Directora, ésta expresó que en estos festivales los niños habían adquirido cierta autonomía, especialmente los más grandes quienes armaban sus propias coreografías, con lo cual se aprecia una integración de los estudiantes en las prácticas educativas llevadas a cabo en esta escuela.

Otro de los contenidos de la *fanpage* a través del cual se refuerza el objetivo destinado a mejorar los vínculos entre la escuela y la comunidad, refiere a las fotografías de los paseos realizados, algunos publicados como recuerdos y otros como actividades recientes, donde se invita a los niños y familiares a que se reconozcan en las imágenes, generando así un *feedback*.

Un video que resulta impactante por el alto número de personas que participan en él, es el que refiere al “recreo abierto” realizado el 22 de octubre del 2015. Allí se muestran niños jugando con adultos miembros de la comunidad: al fútbol, al tenis pie, al ajedrez, a la rueda rueda, al voleibol, a la rayuela, al elástico, con diversos juegos de caja, en el subibaja, saltando a la cuerda, leyendo libros, bailando, entre otras actividades. Finaliza el video con una pizarra ubicada en el patio de la escuela donde se lee en el centro, en gran tamaño, la palabra “jugar” y alrededor una lluvia de ideas vinculadas a esa palabra.

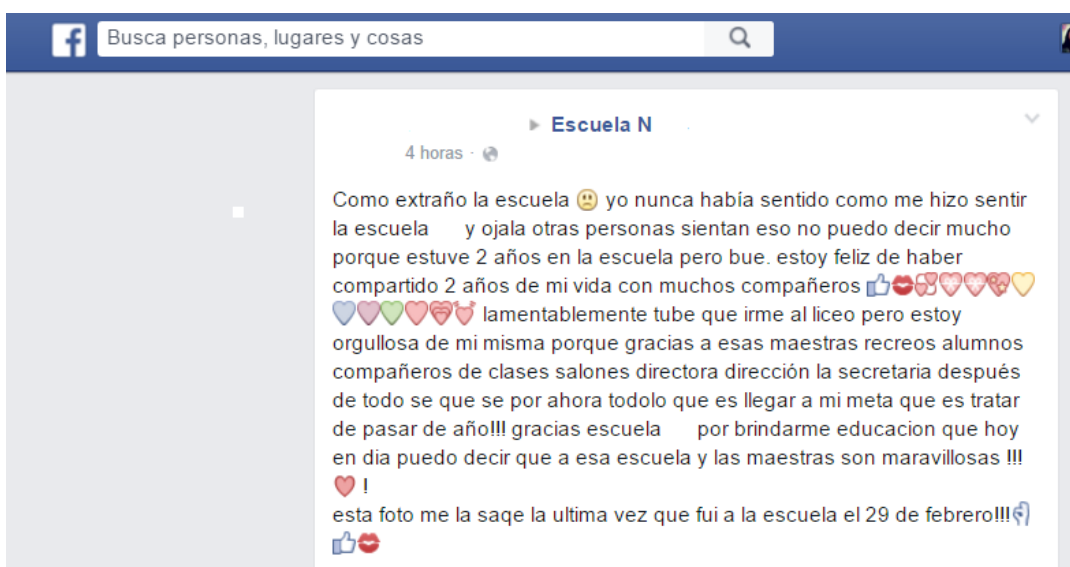
En lo que refiere a las categorías del compromiso y de actuar con otros, a partir del análisis de la *fanpage* aparece la figura de los padres en el proceso de mejora de la escuela, hallando en la página varias convocatorias a las familias para participar en diversas actividades que refieren a su colaboración en la mejora de la escuela. En este sentido, se muestra en la página un agradecimiento a dos padres que pintaron las líneas de la cancha ubicada en el patio de la escuela y en este año (2016) se invita a participar de las “Meriendas caseras” donde las maestras venderán alimentos caseros en los

recreos, comunicando que con el dinero recaudado se comprarán materiales para uso de maestras y estudiantes para mejorar el proceso educativo. La primera compra, fruto de las “Meriendas caseras”, fue una pizarra para uso de los 6tos años y se agradece al papá de dos alumnas por haber colocado la pizarra en el salón.

A partir del análisis de esta página se constata entonces, el compromiso también de las familias en el proceso de mejora. La Escuela B, buscó estrategias para mejorar colaborativamente, no sólo en lo que refiere a los procesos educativos de enseñanza y de aprendizaje, sino también en lo que refiere a los recursos y los espacios utilizados en el proceso educativo.

Finalmente, del análisis de esta página se desprenden elementos que dan cuenta de sentimientos de identidad de diversos actores con la escuela, se aprecian comentarios que refieren a la Escuela B como un lugar especial. A continuación se presentan dos imágenes extraídas de la *fanpage*, las cuales contienen dos de los comentarios más recientes, uno de ellos pertenece a una exalumna y el otro a una maestra.

Imagen N° 5. Comentarios de una exalumna en la *fanpage* de la Escuela B



Del comentario realizado por esta exalumna se advierten sentimientos de agradecimiento, de afecto y de valorización por lo que le brindó esta institución educativa. Sentimientos que, no en vano, son dirigidos al conjunto de actores de esta escuela: maestras, Directoras, Secretaria, compañeros de clase y de salones; después de todo este es el mensaje que se transmitió en todas las acciones llevadas a cabo en la Escuela B: una escuela que se define por sus acciones conjuntas llevadas a cabo entre todos.

Imagen N° 6. Comentario realizado por una maestra en la *fanpage* de la Escuela B



A partir del comentario realizado por la maestra se infiere, al igual que en el caso del comentario anterior, que la Escuela B es un lugar especial que genera sentimientos de afecto en quienes forman parte de ella. La maestra que realizó el comentario, a quien no se tuvo la oportunidad de entrevistar dado que regresó a la institución en el año 2016, reafirma el sentimiento de compromiso de esta escuela con la educación, tal como lo habían expresado sus compañeras entrevistadas. Finalmente, la maestra cierra su

comentario haciendo referencia a un sentimiento de colectividad, nuevamente la Escuela B es definida como un lugar donde se obra de manera conjunta como una gran familia.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1 Sobre las prácticas educativas

En lo que refiere al primer objetivo específico de la presente investigación: *analizar las prácticas educativas innovadoras llevadas a cabo en el centro educativo*. Se constató en la presente investigación que los centros educativos investigados, han elaborado una serie de propuestas educativas nuevas en su escuela. Estas propuestas algunas de las veces fueron creadas para responder, intencionalmente, a problemáticas específicas y otras de las veces fueron llevadas a cabo como forma de aprovechar oportunidades que se fueron presentando.

En relación a las características de las prácticas educativas, se apreciaron diferencias en cuanto a las dimensiones y alcances de las propuestas de una y otra escuela. En el caso de la Escuela A, las prácticas educativas involucraron a pocas personas de manera específica y el ámbito de aplicación de estas prácticas fueron de corto alcance, intervinieron pocas maestras pensando propuestas para pocos grupos y pocos niños. Los objetivos de estas prácticas se relacionaron fundamentalmente con cambios sobre las prácticas de enseñanza consideradas tradicionales: el uso del pizarrón, la clase expositiva-constructiva basada en el discurso de la maestra, la utilización de los libros de textos oficiales, etc. procurando de este modo motivar a los estudiantes.

Las prácticas analizadas en esta escuela consisten en la elaboración de un proyecto de robótica y en la realización de quiebres de grupos por nivel de aprendizaje en los estudiantes de primer año. El desarrollo de ambas propuestas no evidenciaron modificaciones estructurales para ser consideradas innovaciones. Tal como se desarrolló en el esquema de cambios educativos elaborado por Susana Xifra e Inés Aguerro presentado en el Capítulo 2 del presente documento, la innovación como cambio educativo tiene como objetivo el desarrollo de modelos alternativos basados en nuevas concepciones, sin embargo las prácticas llevadas a cabo en esta escuela son realizadas conforme a las concepciones de enseñanza y aprendizaje tradicionales, introduciendo

novedades: un robot o clases en modalidad taller, a partir del cual se cambia la dinámica de clase pero no los modos de enseñar y de aprender. En el caso del proyecto de robótica, podría incluso afirmarse que se trata además de una modernización de acuerdo a la definición brindada por Carbonell.

Otro de los hallazgos, referente a las prácticas de esta escuela, es que no son planificadas, sino que son improvisadas. Con ello no se hace referencia a las clases en particular, sino a la práctica nueva en sí. En lo que refiere al proyecto de robótica, comenzó siendo una propuesta del ANTEL Arena, la maestra la recogió y la incluyó en su planificación acorde al Programa Oficial del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Elaboró una propuesta para ser trabajada con los estudiantes, pero no se registraron, por ejemplo, días específicos destinados al proyecto, sino que se trabajó en él en el tiempo restante una vez que se cumplía con lo planificado sobre los temas contenidos en el programa.

En la misma dirección, la propuesta de quiebre de grupos llevada a cabo en los primeros años, tampoco fue debidamente coordinada. En las entrevistas realizadas, la Maestra de Apoyo sostuvo que la propuesta se realizó a pulmón, lo hablaban un poco en los recreos o en los espacios que tenían libres y se ejecutaba. Por lo que otro de los hallazgos sobre las prácticas educativas llevadas adelante en la Escuela A, es que no constituyen estrategias deliberadas y sistematizadas intencionalmente, con objetivos puntuales de cambio.

Por lo expuesto, debe descartarse la consideración de esta escuela como escenario escolar innovador. Si bien se pueden constatar algunos cambios en lo que refiere a la motivación estudiantil, a partir de las buenas intenciones de los sujetos que llevaron a cabo propuestas nuevas, estas prácticas carecen de tres características fundamentales para ser consideradas innovadoras: la continuidad en el tiempo, la planificación de las acciones y la elaboración de un proceso con sucesivas etapas de implementación.

En lo que refiere a las prácticas educativas llevadas a cabo en la Escuela B, se halló que se trata de prácticas amplias, ambiciosas y abarcativas, elaboradas, en su mayoría, en el seno del colectivo docente contando además con la participación de diversos actores en el proceso de innovar.

El proceso de elaboración de estas prácticas, se inicia con un análisis reflexivo acerca de los resultados del diagnóstico escolar sobre tres dimensiones: aprendizajes, convivencia y gestión. Una vez que las maestras y la Directora tuvieron conocimiento de las problemáticas de la institución educativa, elaboraron en base a ellas un plan de mejora, planificando numerosas actividades, con la finalidad de superar las distintas problemáticas diagnosticadas.

En este sentido, las prácticas llevadas a cabo por esta escuela van desde cambiar los hábitos, las costumbres y las valoraciones en lo que refiere a la asistencia responsable a la escuela, hasta mostrar el fruto de su trabajo diario en una *fanpage* con la finalidad de revalorizar la Educación Pública: abriendo los muros de la escuela y dejando al alcance de todos las buenas prácticas que se llevan adelante en una Escuela Común del área metropolitana, un lugar donde se trabaja por y para la Educación.

Una primera conclusión a la que se arribó desde el análisis de estas prácticas, es que son innovadoras porque son nuevas para la escuela y porque modificaron estructuras de pensamiento acerca de diversos aspectos referentes al proceso educativo construyendo propuestas de manera deliberada y planificada. Dichas propuestas se caracterizan por ser sistematizadas en el marco de un proceso complejo con continuidad en el tiempo y en el espacio: se testea con pocos grupos y en períodos cortos de tiempo, se evalúan y luego se reformulan hasta hacerlas extensivas.

Una segunda conclusión extraída sobre el análisis de las prácticas educativas de esta escuela, es que la existencia de espacios específicos para coordinar e intercambiar *tête à tête* es crucial para conformar escenarios escolares innovadores. En el transcurso de la

investigación se evidenció la importancia que estos espacios de encuentros tenían para los sujetos con ánimos de elaborar propuestas educativas nuevas, no sólo como espacio para proponer, planificar y evaluar, sino también como instancia para contagiar el espíritu emprendedor de cambios.

5.2 Sobre la participación de los actores

En lo que refiere al segundo objetivo específico de esta investigación: *identificar la participación que tienen los docentes, directores y personal con docencia indirecta en la conformación de innovaciones educativas*, se concluye que la principal razón de su participación radica en el compromiso: con la educación pública en general y especialmente con los niños en particular. Del análisis se desprendió que el compromiso con los niños era el impulso para las maestras en la búsqueda constante de propuestas nuevas. Este compromiso vocacional se hace visible en un escenario innovador cuando se plasma en propuestas específicas de mejora de los procesos educativos.

Por otro lado, la participación de los diversos actores en el proceso de innovación se explica también debido a la actitud de los sujetos participantes, caracterizada por la búsqueda incesante de encontrar nuevas formas de enseñar y de aprender, por esa atracción hacia el desafío de cambiar y por la ilusión de que es posible hacerlo pese a su antigüedad en el ejercicio de la docencia. Como escribió una maestra de la Escuela B, en el libro de Relatos del ProMejora *“todavía me queda aquella ilusión de cambio, como cuando con túnica nueva llevé nerviosa la fila por primera vez”* (Programa de Fortalecimiento de las Instituciones Educativas, 2015: 148)

A su vez, la participación se explica por los sentimientos de identidad con la institución educativa. Se desprende de los análisis realizados, que los sujetos que participaron en la conformación de innovaciones son en su mayoría efectivos, lo que conduce a generar lazos de identidad con la comunidad escolar y barrial, pesando al momento de elaborar nuevas propuestas educativas.

Finalmente, se constató que la confianza en uno, en los colegas, en los estudiantes y en los procesos, también explican la razón de participar en la conformación de innovaciones. Esta confianza fue analizada actuando de diversos modos: como impulso para pensar cambios estructurales sobre los procesos educativos, como sostén para caminar en el transcurso del proceso de innovación y como eslabón que une a los distintos actores que participan en procesos innovadores.

5.3 Sobre el liderazgo

En lo que refiere al tercer objetivo específico de esta investigación: *categorizar la forma de liderazgo presente en el centro educativo innovador*, se concluye que en ambas escuelas investigadas, el liderazgo en lo que refiere a la gestión, se concentra en la Dirección de la institución escolar, conformando un liderazgo normativo y burocrático.

Sin embargo, en el caso de las Escuela B, también pudo encontrarse un liderazgo distribuido, tal como fue definido en el marco teórico de esta investigación, en lo que refiere a la elaboración y puesta en práctica de proyectos y propuestas nuevas. Esta forma de liderazgo, es consecuencia de un empoderamiento de los distintos actores desde su rol profesional. Supuso asumir que es parte de la labor docente elaborar propuestas, tener la palabra y tomar decisiones.

5.4 Un escenario escolar innovador es...

Sintetizando los hallazgos de esta investigación, bajo la lupa del objetivo general: *comprender las características de los centros educativos públicos, de enseñanza primaria, del área metropolitana, considerados innovadores*, resta decir que un escenario escolar innovador es aquel:

- Que cuenta con espacios específicos de encuentros cara a cara para intercambiar, discutir, acordar, reflexionar y construir de manera colectiva,
- Que se compone por agentes educativos (docentes y no docentes) que actúan motivados por su compromiso con los estudiantes, con la labor docente, con la profesión docente y con la escuela,
- Donde la confianza tiene un lugar primordial: en uno, en los colegas, en los resultados y en los estudiantes,
- Donde la batuta es compartida entre los diversos actores educativos, porque cada uno de los actores es un líder en el proceso de innovar.

5.5 Conclusiones personales

A partir de los hallazgos de la presente investigación y retomando el proceso de reflexión personal desarrollado en la introducción de este documento, el cual motivó la investigación acerca del tema de la innovación, puede afirmarse que pese a las desavenencias del sistema educativo se encontró una institución escolar donde el colectivo docente y no docente se mostró apasionado y comprometido con su labor de manera vocacional y profesional. Donde los estudiantes se manifestaron con palabras de agradecimiento y reconocimiento por lo brindado en la institución educativa y donde la comunidad no solo reconoció los logros de la escuela sino que además participó de manera activa y comprometida en los procesos de mejora de la misma. Por lo cual, la sensación amarga de crisis educativa con la que se comenzó a elaborar el presente trabajo, se fue transformando poco a poco con cada uno de los hallazgos ya que las características encontradas dan cuenta de que sería posible innovar en las Escuelas Públicas del área metropolitana, mejorando el quehacer educativo y disminuyendo la tensión existente entre sociedad y educación a la que se hizo referencia a comienzos de este trabajo.

Sin embargo, la escuela cuyas características permitieron considerarla como institución innovadora, fue particularmente una escuela que formaba parte de un proyecto

educativo específico de la Administración Nacional de Educación Pública. Queda abierta la interrogante acerca de si las Escuelas Comunes de nuestro país que no forman parte de proyectos educativos, podrían conformar escenarios escolares innovadores, prescindiendo de los espacios de encuentro cara a cara, característica que constituye uno de los principales hallazgos de esta investigación y que hizo la diferencia entre una y otra escuela investigada.

CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Educación- Papers Editores.
- Altopiedi, M., & Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado*, 14(1), 47-70.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2da ed.). Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 11(2), 61-86.
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell Sebarroja, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de León, *La innovación educativa* (págs. 11-26). Madrid: akal.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casilimas, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Cayulef Ojeda, C. El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 5(5e), 144-148.
- Cisterna Cabrera, F. *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Obtenido de Educagratis.org: www.educagratis.org/moodle/mod/resource/view.php?id=21904 Accedido el 15 de enero de 2016.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española S.A.

- Facultad de Ingeniería. Obtenido de <https://www.fing.edu.uy/noticias/area-de-comunicaci%C3%B3n/buti%C3%A1-rob%C3%B3tica-100-uruguaya> Accedido el 20 de abril de 2016.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- INEEd, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo*. Montevideo.
- Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado el 16 de julio de 2016, de <http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14069/2/innova.front/socat>
- Plan Ceibal. (s.f.). Recuperado el 16 de julio de 2016, de <http://www.ceibal.edu.uy/art%C3%ADculo/noticias/institucionales/AcercadeOLPC>
- Programa de Fortalecimiento de las Instituciones Educativas. (2015). *Relatos del ProMejora. La experiencia según los centros educativos*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- ProMejora, P. d. (2013). *15 Planes de Mejora. Una construcción desde las comunidades educativas*. Escuela de Industrias Gráficas. Consejo de Educación Técnico Profesional. Montevideo, Uruguay.
- Real Academia Española. (2016). *Real Academia Española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://www.rae.es/> Accedido el 20 de marzo de 2015.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada Fernández, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directores y asesores*. Málaga: Aljibe S.L.
- Vallejo, P. M. *Universidad Pontificia Comillas • Madrid • Facultad de Humanidades*. Accedido el 4 de octubre de 2015 desde:

<http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pdf>

Viñao, A. (2002). *Organización de Estados Iberoamericanos- Argentina*. Obtenido de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturasescolares_Vinao.pdf Accedido el 12 de mayo de 2015.

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar* (Vol. 2). Córdoba: Brujas.

CAPÍTULO 7. ANEXOS

ANEXO 1

Montevideo, octubre de 2015

**Estimada Directora de la Escuela N°
PRESENTE**

La que suscribe Prof. Verónica Gadea Estefan, Cédula de Identidad....., se encuentra realizando la tesis de Maestría en Educación en la Universidad ORT-Uruguay, vinculada a Centros Educativos públicos de Enseñanza Primaria, del área metropolitana, considerados innovadores. Siendo que la Escuela que usted dirige ha sido recomendada como una Institución innovadora por informantes calificados, se aspira a contar con vuestra colaboración para la realización de la misma.

La investigación se orienta a identificar, enlistar y comprender las características que presenta un Centro Educativo de Enseñanza Primaria innovador, a partir de las percepciones de los sujetos que lo componen y de la observación del centro educativo en su dinámica cotidiana. Dicha investigación se desarrollará en el último trimestre del presente año y el primer trimestre del próximo año lectivo. Para ello se ha solicitado autorización al Consejo de Educación Inicial y Primaria (se adjunta resolución del citado Consejo).

El relevamiento de información se llevará cabo a partir de tres instancias de entrevistas realizadas al equipo de Dirección, las cuales tendrá una duración aproximada de 45 minutos; dos instancias de entrevistas a un maestro/a; dos instancias de entrevista a tres escolares sugeridos por el cuerpo docente y el equipo de Dirección, cuya duración será de 15 minutos aproximadamente. La información aportada por los entrevistados, se complementará con el registro de observación no participante, así como de datos y documentos que puedan ser proporcionados por los actores educativos.

Se asegura que toda la información recabada será confidencial, garantizando el anonimato de las personas entrevistadas así como la del Centro Educativo al cual pertenecen. Asimismo, me comprometo a hacerle llegar los primeros resultados del estudio, antes de ser incorporados al documento final de la tesis.

Agradeciendo la atención que pueda prestar a la presente, saluda muy atentamente.

Prof. Verónica Gadea Estefan

ANEXO 2

Montevideo, 20 de agosto de 2015.-

Consejo de Educación Inicial y Primaria
Directora General Mag. Irupé Buzzetti
P R E S E N T E.-

La que suscribe, Prof. Verónica Gadea Estefan, cédula de identidad, docente de la asignatura Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, egresada del Instituto de Profesores “Artigas”, se dirige a usted solicitando autorización para ingresar en Escuelas de la zona metropolitana del Consejo que usted preside. Motiva la solicitud la realización de un trabajo de investigación titulado “*Centros educativos públicos de Enseñanza Primaria y Media Básica innovadores. Referencias para la construcción de políticas educativas ‘bottom up’*”, el cual se enmarca en la tesis final de la Maestría en Educación, de la Universidad ORT – Uruguay (se adjunta constancia).

El propósito del mismo, radica en conocer cuáles son las características que presentan aquellos centros educativos que han sido considerados innovadores por informantes calificados, previamente entrevistados.

Agradeciendo la atención que pueda prestar a la presente, saluda muy atentamente.

Prof. Verónica Gadea Estefan
Cel.
Correo electrónico:

ANEXO 3

Montevideo, 6 de octubre de 2015.-

Consejo de Educación Inicial y Primaria
Directora General Mag. Irupé Buzzetti
P R E S E N T E.-

La que suscribe, Prof. Verónica Gadea Estefan, cédula de identidad, docente de la asignatura Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, egresada del Instituto de Profesores “Artigas”, con fecha 20 de agosto de 2015 solicitó autorización para ingresar a Instituciones Educativas del Consejo que usted dirige, a efectos de realizar una investigación enmarcada en la tesis final de la Maestría en Educación, de la Universidad ORT – Uruguay (Expediente Nro. 2349/15, gestión 207975). En esta oportunidad me dirijo a usted con el fin de especificar que las Instituciones Educativas a las cuales se solicita acceder son: la Escuela A y la Escuela B del Departamento de Montevideo.

Agradeciendo la atención que pueda prestar a la presente, saluda muy atentamente.

Prof. Verónica Gadea Estefan
Cel.
Correo electrónico:

ANEXO 4



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA


1-E100-2015

Acta Ext. N°100
7 de octubre de 2015.


CONSIDERADO en Sesión del día de la fecha, este Consejo dispuso autorizar, a la señora Verónica Gadea Estefan, docente de la asignatura Educación Social y Cívica, Sociología y Derecho, a ingresar en las Escuelas Nos. y del departamento de Montevideo a efectos de realizar una investigación, enmarcada en la tesis final de la Maestría en Educación de la Universidad ORT-Uruguay.

Establecer que la interesada deberá coordinar con las Direcciones de los referidos centros escolares.

Comunicar a la Inspección Departamental de Montevideo, jurisdicción Centro y por correo electrónico a la interesada. Cumplido agregar a su carpeta.


Dra. Silvia Suárez
Secretaría General

mfg/mcm

 y
Mag. Irupé Buzetti
Directora General


Mitro. HÉCTOR FLORIT
CONSEJERO
Consejo de Educación Inicial y Primaria

ANEXO 5

Registro de observación no participante

1. Escuela observada

Escuela A

Escuela B

Características generales de la Escuela

Mobiliario

2. Estado, cantidad, tipo y disposición del mobiliario

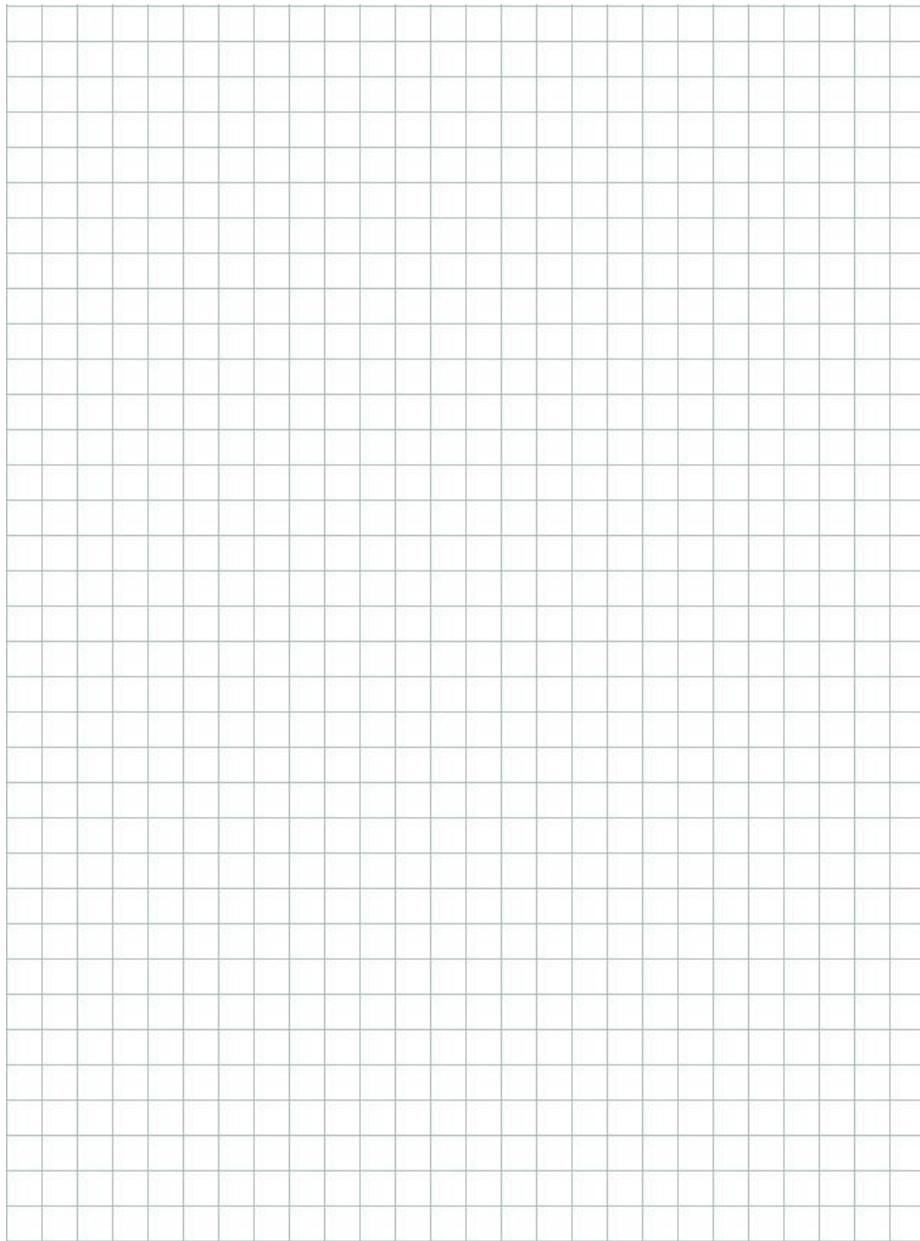
	Cantidad	Estado del 1 al 5 (siendo 1 muy malo y 5 excelente)	Ubicación del mobiliario
Sillas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Bancos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pizarrón	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pizarra	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Carteleras	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Armarios	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Bibliotecas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Escritorios	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Estanterías	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Otros	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Infraestructura

	Estado del 1 al 5 (siendo 1 muy malo y 5 excelente)	Comentarios
Paredes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Pisos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Iluminación	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Puertas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Otros	<input type="text"/>	<input type="text"/>

El patio

Dimensión aproximada del patio



4. Juegos para niños

- Presencia
- Ausencia

5. Estado de los juegos

	1	2	3	4	5	
Muy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

6. Espacios con sombra

- Presencia
- Ausencia

7. Espacios techados

- Presencia
- Ausencia

8. Material que predomina en el patio

- Tierra
- Pedregullo
- Cemento
- Césped
- Otro

Actores educativos

Niñas/os

9. ¿Dónde se encuentran?

.....

.....

.....

.....

10 ¿Qué hacen?

.....

.....

.....

.....

.....

11. ¿Qué hablan?

.....

.....

.....

.....

.....

12. ¿Cómo se relacionan los niños entre sí?

.....

.....

.....

.....

.....

13. ¿Cómo se relacionan con los adultos de la Escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

14. ¿Cómo se muestran anímicamente?

.....

.....

.....

.....

.....

15 ¿Dónde se encuentran?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. ¿Qué hacen?

.....
.....
.....
.....
.....

17. ¿Qué dicen?

.....
.....
.....
.....
.....

18. ¿Cómo se muestran anímicamente?

.....
.....
.....
.....
.....

19. ¿Cómo se relacionan las maestras entre sí?

.....
.....
.....
.....
.....

20 ¿Cómo se relacionan con los niños?

.....
.....
.....
.....
.....

La Dirección

21. ¿Dónde se ubica la oficina?

.....

22. Frecuencia con que se la ha visto fuera de la Dirección

- Entre 1 y 2 veces
- Entre 3 y 4 veces
- Más de 4 veces

23. ¿Cómo se relaciona con los niñas/ os?

.....
.....
.....
.....
.....

24. ¿Cómo se relaciona con las Maestras?

.....
.....
.....
.....
.....

25. ¿Cómo se relaciona con funcionarios no docentes?

26. Padres, familiares, y/o vecinos en la Escuela

Presencia

Ausencia

27. ¿Qué hacen?

.....

.....

.....

.....

.....

28. ¿Qué hablan?

.....

.....

.....

.....

.....

29. ¿Por qué concurren a la Escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

30. ¿Quién lo/la recibe y dónde lo/la recibe?

.....
.....
.....
.....
.....

31. ¿Cómo es el trato que tienen?

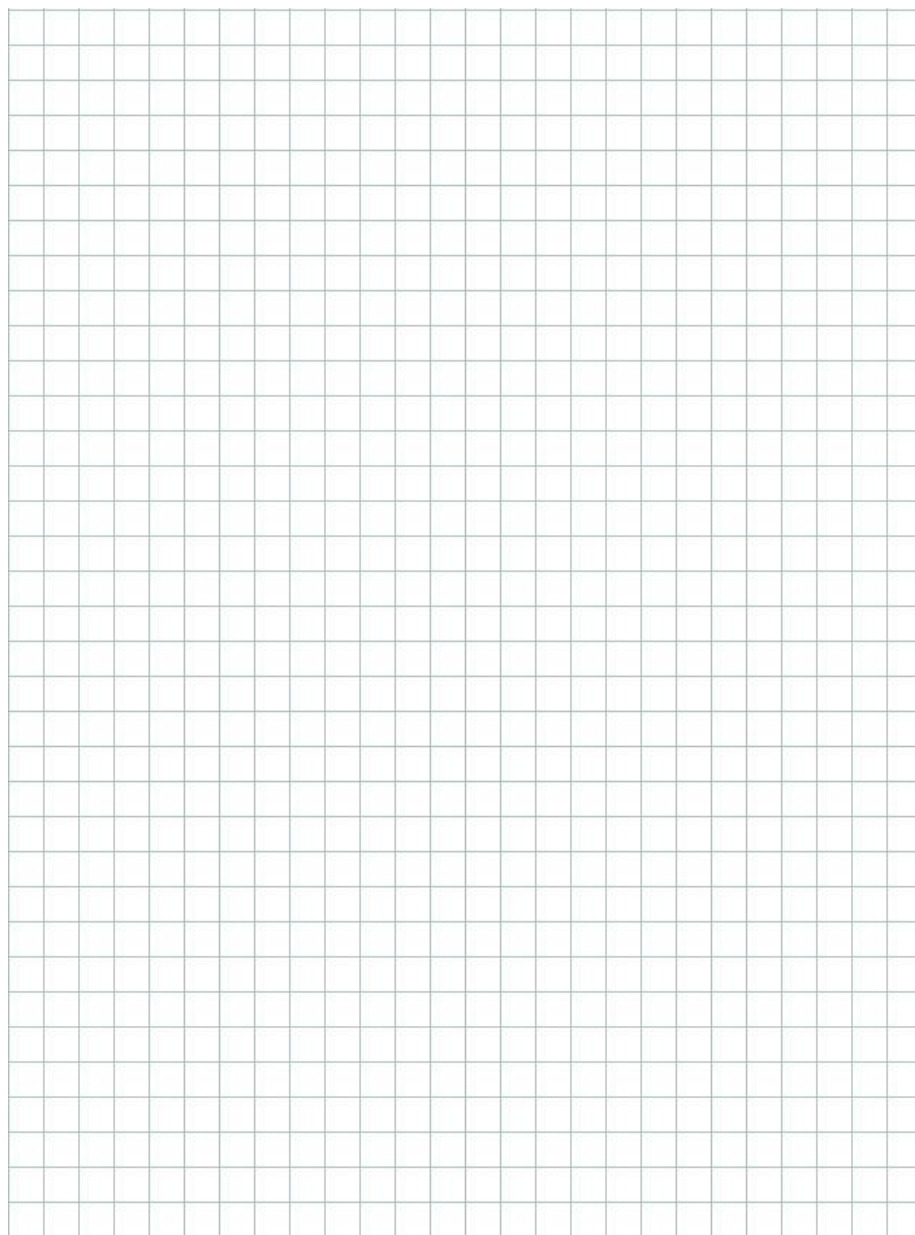
	1	2	3	4	5	
Muy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

32 Aspecto anímico del sujeto

.....
.....
.....
.....
.....

El barrio

Ubicación de la Escuela en la manzana del barrio



33. Aspecto de las casas que rodean la escuela

	1	2	3	4	5	
Muy precarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ostentosas

34 Limpieza en los alrededores de la escuela

	1	2	3	4	5	
Muy sucio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy limpia

35. Estado de las calles donde se ubica la escuela

	1	2	3	4	5	
Muy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Excelente

36. Otras instituciones públicas cercanas a la escuela

	Presencia	Ausencia
Policía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hospitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liceos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centro cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Municipio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 6

Guion entrevista Dirección Centro Educativo A

Innovación tecnológica

En el encuentro pasado hacías referencia a una serie de innovaciones que se están llevando a cabo en este centro educativo, una de ellas refería a innovaciones tecnológicas en virtud de que la institución se encuentra dentro del plan “Zona de innovación”

1. ¿En qué consiste específicamente esta “innovación”?
2. ¿Cómo surge esta propuesta? ¿En qué momento?
3. ¿Cuál es tu percepción acerca de la respuesta de los docentes?
4. ¿Cuál es tu percepción acerca de la respuesta de los estudiantes?
5. ¿Cuáles son las prácticas educativas específicas que se llevan a cabo en relación a esta innovación?
6. ¿Quién/es elaboran las propuestas educativas referentes a esta innovación?
7. Además de los maestros y lo estudiantes, ¿participa algún otro actor educativo en esta innovación?

Innovación “quiebre de grupos”

Otra innovación que se está intentando llevar a cabo es la de “quiebre de grupos”

1. Esta propuesta, según lo conversado en el encuentro pasado, surge de la Inspección ¿se trata de una innovación a nivel de primaria, a nivel regional, o de algunas Escuelas?
2. ¿Cuál es el objetivo de esta innovación y cómo se lleva a cabo?
3. ¿Qué mantendría y qué modificaría de esta propuesta innovadora?
4. ¿Has tenido la oportunidad de participar en la elaboración de esta propuesta, aportando ideas?
5. ¿Los maestros han tenido la oportunidad de participar en la elaboración de la propuesta, aportando ideas?
6. ¿Cómo percibes que han recibido esta propuesta los maestros?
7. ¿Cómo percibes que han recibido esta propuesta los estudiantes?

Innovación institucional

En el encuentro pasado me comentaste que empezaste en esta escuela este año, y que has introducido algunas prácticas educativas y de gestión nuevas para hacer frente a la situación en la que se encontraba la Escuela.

1. ¿Cuáles fueron los cambios que para ti fueron más significativos?
2. ¿Cómo se ha tomado la decisión de cambiar en dichos aspectos: en intercambio con los maestros o como una decisión desde el rol de líder?
3. ¿Cuál es tu percepción acerca de la respuesta de los maestros a estos cambios?

ANEXO 7

Guion Entrevista a la Dirección del Centro Educativo B

- **Presentación de la entrevistadora**
- **Presentación del tema de tesis (a grandes rasgos)**
- **Razones por las que fue seleccionado dicho centro educativo como caso a investigar**
- **Innovación en el centro educativo**

Los informantes calificados consultados, hicieron hincapié en el proceso de innovación realizado por este centro educativo, a partir de su incorporación al ProMejora.

- ✓ ¿En qué aspectos educativos o de gestión se ha innovado en esta institución?
 - ✓ ¿En qué consiste el proyecto de innovación de este centro educativo?
 - ✓ ¿Cómo se inicia el proyecto de innovación?
 - ✓ ¿Cuándo comienza el proceso innovador?
 - ✓ ¿Quiénes intervienen en la elaboración del Proyecto?
 - ✓ ¿Por qué se decide innovar en ese aspecto educativo?
 - ✓ ¿Quién toma la decisión y cómo lo hace?
-
- **Actores educativos del centro**
 - ✓ ¿Cuántos maestros tiene el centro educativo?
 - ✓ ¿Cuentan con equipos multidisciplinares? ¿Por qué profesionales está conformado?
 - ✓ ¿Cuentan con docentes de actividades físicas, artísticas y/o recreativas?
 - ✓ ¿Cuántos alumnos asisten (en promedio) a esta Escuela?

ANEXO 8

Guion entrevista maestra a cargo de la innovación de robótica Escuela A

Descripción del Proyecto

¿En qué consiste?

¿Desde cuándo se está implementando?

¿Cómo surge la idea? ¿A quién se le ocurre?

Percepciones de la propuesta

¿Cómo evalúa la propuesta?

¿Qué modificaría y qué mantendría de la propuesta?

¿Cuál es el impacto que percibe en los estudiantes?

Los estudiantes de otros grupos, ¿manifiesta interés en querer participar de este proyecto?

Los maestros, ¿manifiesta interés en querer participar de este proyecto?

Características académicas de la maestra

¿Cuál es tu formación profesional?

Alumnos informantes

Si tuvieras que sugerir dos alumnos que puedan contar su experiencia en este proyecto, ¿quiénes serían?

ANEXO 9

Guion entrevista Maestra de Apoyo Escuela A

- **Descripción de la innovación “corte de grupos”**

De acuerdo a lo conversado con la Directora, se está implementando en la escuela diversas modalidades de cortes de grupo, ¿en cuál de ellas participas tú?

¿En qué consiste esta modalidad de corte de grupos?

¿En qué consideras que aporta al proceso de enseñanza y al de aprendizaje esta modalidad?

- **Percepciones de la propuesta**

¿Cómo evalúas esta experiencia?

¿Qué modificaría y qué conservaría de esta modalidad?

¿Cuál es el impacto que percibe en los estudiantes?

Los estudiantes de otros grupos, ¿manifiesta interés en querer participar de esta modalidad de enseñar y aprender?

Los maestros, ¿manifiesta interés en querer participar de esta modalidad de enseñar y aprender?

- **Características académicas de la maestra**

¿Cuál es su formación profesional?

- **Alumnos informantes**

Si tuviera que sugerir dos alumnos que puedan contar su experiencia en este proyecto, ¿quiénes serían?

ANEXO 10

Guion de entrevista a las maestras de la Escuela B

- De acuerdo a lo conversado con la Directora, esta Escuela ha llevado adelante prácticas educativas, innovadoras, por el cuerpo docente las cuales se orientan a mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de esta institución, ¿cuáles son las prácticas educativas que, a su entender, han sido las más significativas? ¿por qué?
- Voy a entregarles un papel, donde les pido que escriban cinco (5) características que definen el modo de construir las propuestas educativas de esta Escuela.
- ¿Cómo completarían las siguientes frases?:
 - “La Escuela N° B representa en mi vida...”
 - “La Escuela N° B puede ser considerada una institución especial porque...”
- Finalmente, voy a pedirles que escriban en el papel, cuál es la maestra/o que a su criterio es el más innovador de la Escuela.

ANEXO 11

REGISTRO DE OBERVACIÓN NO PARTICIPANTE		
COORDINACIÓN DE PROMEJORA ESCUELA B		
<i>Considerando...</i>	Categoría de análisis	- Datos que se espera adquirir
<p><i>El objetivo específico:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Comprender la participación que tienen los distintos actores educativos en la conformación de innovaciones educativas”</i></p>	Participación de los actores	<ul style="list-style-type: none"> - ¿quiénes están? - ¿qué rol cumplen, cumplieron o cumplirán? - ¿son receptores de propuestas o actores claves de ellas?
<p><i>El objetivo específico:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Categorizar la forma de liderazgo presente en el centro educativo innovador”</i></p>	Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿A quién reconozco como líder de la/s propuesta/s? - ¿Qué rol cumple en la institución educativa, Maestra/o, Director/a? - ¿Es sólo una persona o varias personas?
<p><i>El concepto de innovación con el que se está trabajando:</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación en un país (...)” (Tejada, 1998:27)</i></p>	Cambios	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el cambio detectado en las prácticas de esta institución? - ¿El cambio guarda relación con otros datos obtenidos en esta investigación? - ¿Cuáles han sido las prácticas educativas llevadas adelante para propiciar los cambios? <p>¿Cómo es el desarrollo de la innovación- cambio?</p>

<p><i>El concepto de innovación con el que se está trabajando:</i></p> <p><i>“se trata de que las innovaciones y los cambios no se limiten a algunas actividades aisladas y esporádicas sino que éstas pasen a formar parte de la vida del aula y de la dinámica y funcionamiento del centro” (Carbonell, 2001: 31)</i></p>	<p>Indicadores de cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué cuestiones dan cuenta del cambio producido pen la institución? - ¿Es un cambio específico? - ¿Es un cambio eficaz? - ¿Fue intencional? - ¿Estuvo planificado? - ¿A qué o quienes afectó el cambio y cómo se vislumbra la mejora? -
---	-------------------------------------	---

ANEXO 12

REGISTRO DE OBERVACIÓN NO PARTICIPANTE		
CLASE DE 5TO AÑO ESCUELA A		
<i>Considerando...</i>	Categoría de análisis	- Datos que se espera adquirir
<p><i>El objetivo específico:</i></p> <p><i>“Analizar las prácticas de enseñanza innovadoras llevadas a cabo en el centro educativo”</i></p>	Prácticas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - ¿en qué consiste la práctica de enseñanza? - ¿qué objetivos persigue? - ¿quién y cómo la propone? - ¿cómo se desarrolla la práctica de enseñanza?
<p><i>El objetivo específico:</i></p> <p><i>“Comprender la participación que tienen los distintos actores educativos en la conformación de innovaciones educativas”</i></p>	Participación de los actores	<ul style="list-style-type: none"> - ¿quiénes están? - ¿qué rol cumplen, cumplieron o cumplirán? ¿son receptores de propuestas o actores claves de ellas?
<p><i>La dimensión emocional manejada en el marco teórico, referente a los estudiantes:</i></p> <p><i>“las escuelas podrían iniciar el proceso de mejora invitando a sus alumnos a hablar sobre lo que convierte el aprendizaje en una experiencia positiva o decepcionante para ellos (...) Si no prestamos atención a los problemas que enfrentan los</i></p>	Percepción de los estudiantes acerca de la práctica educativa innovadora	<ul style="list-style-type: none"> - ¿qué fue lo que les gustó y lo que no le gustó a los estudiantes sobre la práctica educativa? - ¿han participado en la elaboración de la propuesta? ¿en qué? - ¿qué conservarían y qué modificarían de la práctica educativa realizada?

<p><i>alumnos, tal vez pasemos por alto un aspecto significativo del proceso de innovación.”</i> (Hargreaves, 2003: 115-116)</p>		
<p><i>El concepto de innovación con el que se está trabajando:</i></p> <p><i>“una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación en un país (...)”</i> (Tejada, 1998:27)</p>	<p>Cambios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el cambio detectado en las prácticas de esta institución? - ¿El cambio guarda relación con otros datos obtenidos en esta investigación? - ¿Cuáles han sido las prácticas educativas llevadas adelante para propiciar los cambios? <p>¿Cómo es el desarrollo de la innovación- cambio?</p>
<p><i>El concepto de innovación con el que se está trabajando:</i></p> <p><i>“se trata de que las innovaciones y los cambios no se limiten a algunas actividades aisladas y esporádicas sino que éstas pasen a formar parte de la vida del aula y de la dinámica y funcionamiento del centro”</i> (Carbonell, 2001: 31)</p>	<p>Indicadores de cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué cuestiones dan cuenta del cambio producido en la institución? - ¿Es un cambio específico? - ¿Es un cambio eficaz? - ¿Fue intencional? - ¿Estuvo planificado? - ¿A qué o quienes afectó el cambio y cómo se vislumbra la mejora?