



Red de escuelas: tramas de innovación en educación técnica

Luciana Alonso Moreno

Mariana Ornique

Mariana Ferrarelli

Julio Alonso

Clara Gonzales Chaves

Pablo Velázquez

Victoria Grunstein





Red de escuelas: tramas de innovación en educación técnica

Red de escuelas : tramas de innovación en educación
técnica / Luciana Alonso
Moreno ... [et al.]. - 1a edición para el profesor. - Ciudad
Autónoma de Buenos Aires :
Santillana, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-46-7547-1

1. Educación. 2. Educación Técnica. 3. Innovaciones. I.
Alonso Moreno, Luciana
CDD 370.711

Editora: Nilda Palacios

Diseño y diagramación: Laura Barrios

ISBN: 978-950-46-7547-1

@ 2025, Eutopía

@2025, Fundación Pampa Energía

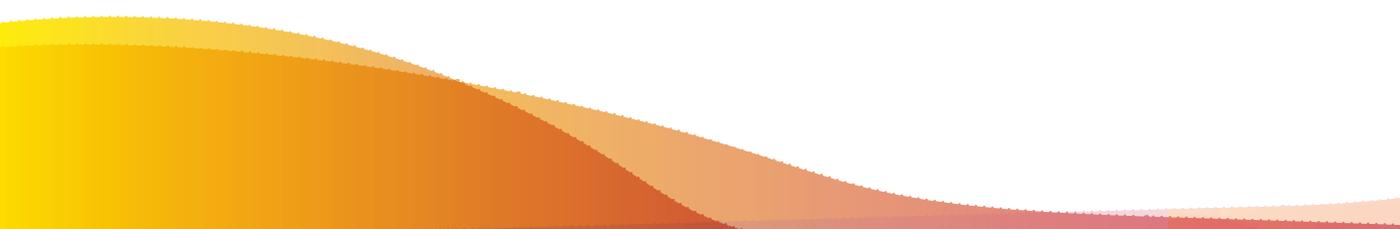
@ 2025, Fundación Santillana

Cecilia Grierson 222, Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
República Argentina.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Versión digital: Abril de 2025.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.





Red de escuelas: tramas de innovación en educación técnica

Luciana Alonso Moreno

Mariana Ornique

Mariana Ferrarelli

Julio Alonso

Clara Gonzales Chaves

Pablo Velázquez

Victoria Grunstein



Prólogo	
por <i>Alejandro Piscitelli</i>	7
Introducción	
por <i>Luciana Alonso Moreno - Fundación Pampa Energía</i>	11
Capítulo 1. Tramas de transformación escolar en educación técnica	
por <i>Luciana Alonso Moreno</i>	19
Trama del capítulo	19
Explorar escenarios de innovación escolar, la hora de la educación técnica	21
Claves del modelo de Eutopía	24
Diseñar experiencias de transformación escolar, el modelo en acción	25
Compartir aprendizajes, las tramas de la colaboración	30
Expandir las tramas de colaboración, el legado de Eutopía	34
Capítulo 2. El diseño de la enseñanza y aprendizaje basado en proyectos como puerta de entrada para tramar diversidad de articulaciones	
por <i>Mariana Ornique</i>	37
Trama del capítulo	37
¿Por qué la idea de articulación? Las articulaciones y su trama	38
Trama de articulaciones	39
La EABP como estrategia de enseñanza privilegiada para articular conocimientos y actividades	41
Un poco de historia	41
Características distintivas de la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos	42
El entramado en la enseñanza y aprendizaje a través de proyectos	46
Tramar la teoría y la práctica: aprender haciendo	47
Tramar la enseñanza y la evaluación	49
La secuela: las deconstrucciones y reconstrucciones	50
Palabras finales	53
Capítulo 3. Estudiantes que diseñan narrativas y construyen aprendizajes	
por <i>Mariana Ferrarelli y Julio Alonso</i>	55
Trama del capítulo	55
Estudiantes inmersos en una cultura digital	57
Escenarios multilenguajes y mediación tecnológica	60
Transmedia en educación: las búsquedas de las y los estudiantes	62
La voz del estudiantado: espacios y producciones	66
Palabras finales	69

Capítulo 4. La construcción de la trama vincular en la escuela

por <i>Clara Gonzales Chaves</i>	72
Trama del capítulo	72
El clima escolar	74
Vínculos entre estudiantes	75
Vínculos entre el equipo educativo	77
Vínculos entre docentes y estudiantes	78
El sentido de pertenencia como predictor de resultados académicos.....	81
El sentido de la escuela en la comunidad.....	83
Palabras finales.....	85

Capítulo 5. El vínculo educación y trabajo: un puente hacia el futuro

por <i>Luciana Alonso Moreno y Mariana Ornique</i>	89
Trama del capítulo	89
La articulación de la escuela técnica con el mundo socioproductivo: de tensiones y dilemas.....	90
La perspectiva pedagógica: construcción de sentidos y racionalidades	92
La dimensión didáctica: dispositivos y estrategias	95
La trama educativa de cara al futuro: desafiar la transformación escolar.....	103

Capítulo 6. Gestionar la transformación escolar

por <i>Pablo Velázquez</i>	109
Trama del capítulo	109
Liderazgo educativo y gestión del cambio.....	111
Condiciones institucionales para la transformación	114
Algunos desafíos de la cultura y la educación técnica.....	121
Palabras finales	126

Capítulo 7. Visibilizar la trama: evaluar la transformación

por <i>Victoria Grunstein</i>	129
Trama del capítulo	129
La evaluación de la Red de Escuelas	130
Principales resultados	131
Palabras finales	142

Bibliografía	147
Red de escuelas técnicas	157





Prólogo

Alejandro Piscitelli

Los mejores son los peores tiempos y viceversa

«Eran los mejores tiempos, eran los peores tiempos, era el siglo de la locura, era el siglo de la razón, era la edad de la fe, era la edad de la incredulidad, era la época de la luz, era la época de las tinieblas, era la primavera de la esperanza, era el invierno de la desesperación, lo teníamos todo, no teníamos nada».

CHARLES DICKENS, *Historia de dos ciudades*, 1869.

Esas dos ciudades tan (in)actuales de las que habla Dickens bien podrían ser el mundo del libro *versus* el de la computadora y el celular; el mundo lento de lo analógico *versus* el mundo hiperacelerado de lo digital; el mundo de la escuela *versus* el mundo del trabajo; el mundo del pasado/presente y el mundo del futuro. Pero cualquiera sea nuestra adscripción o búsqueda de equivalencia entre las ciudades de Londres y París antaño y las polarizaciones de hoy, no queda duda de que estamos viviendo —como los personajes de Dickens y probablemente él mismo— en el mejor y el peor de los tiempos simultáneamente.

Y la escuela (técnica) está en el centro de este Maelstrom o vorágine. Con cerca de 17.000 establecimientos (sobre un total de 63.000 escue-



las en Argentina) y 710.000 alumnos, habiendo crecido 20% en el intervalo 2011/2020, los rendimientos escolares en disciplinas clave como matemáticas son muy superiores en las escuela técnicas, sustentados por una articulación entre una formación general integral y una formación técnica que dialoga con las necesidades y transformaciones socioproductivas. *Eppur...*

En este contexto, una compilación como la que aquí presentamos busca entablar un diálogo que recupera logros, atiende vacancias y sobre todo registra la revolución mental en curso (Baricco), potenciada por la revolución del ChatGPT introducido masivamente en las redes sociales a partir de noviembre de 2022.

Raro (o no tanto) que en un mundo crecientemente tecnologizado solo el 20% de nuestras escuelas sean técnicas

En los diversos capítulos (centrados en el programa Eutopía, creado en 2017, que implementa propuestas de transformación de la cultura escolar en más de 130 escuelas públicas de la Argentina), los autores coinciden en que “la propuesta escolar actual se encuentra desincronizada con los intereses, las búsquedas, el ejercicio de la libertad y las formas de comunicarse y de construir conocimiento de los jóvenes dificultando que los estudiantes descubran el profundo sentido del aprendizaje” (Luciana Alonso Moreno).

En 2022 Eutopía emprendió el desafío del cambio en escenarios de educación técnica de la mano de Fundación Pampa Energía (en las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Neuquén, Salta y Santa Fe), recurriendo entre otras herramientas al *design thinking* e insistiendo en que, a diferencia de los cambios incrementales, que buscan un progreso continuo dentro de los procesos existentes, se necesita un diseño disruptivo que modifique la estructura escolar.



Directa o tangencialmente, todos los capítulos del libro prestan debida atención a una matriz referencial de seis dimensiones que identifica los componentes esenciales para pensar en el cambio escolar: currículum, evaluación, tiempo, espacio, relaciones y estrategias de enseñanza. Estos elementos sirven como indicadores de lo que debería cambiar. En los distintos capítulos se modulan formatos, probabilidades, recorridos y sugerencia para cambios efectivos en el aula ilustrados con numerosos y valiosos ejemplos.

Enanos sobre hombres de gigantes (Juan de Salisbury, 1159)

Un trabajo de esta naturaleza sería imposible sin un sólido anclaje epistemológico sobre el cual pivotea la mayoría de los autores. Así nos encontramos con referencias y señalamiento a Mariana Maggio, Edgar Morin, Alicia Camilloni, Donald Schön, Graciela Cappelletti, Carlos Scolari, Michael Hargreaves, Michael Fullan, Joan Ferrés i Prats, Lila Pinto *et al.*, lo que conforma un aire de familia, necesario y renovador. Pero como de educación técnica se trata (en un mundo de supuesta desmaterialización creciente, pero eso es una fantasía promovida por la industria del software de programas que corren sobre materiales chips y servidores pantagruélicos consumidores de energía y agua, átomos al fin), no menos interesante es el conjunto de artefactos y de propuestas que hacen posible esta revalorización de lo técnico y lo maquinal, no como oposición a la naturaleza (humana) sino como su complemento y ampliación.

Así, nos encontramos con tramas de conjuntos de estrategias y actividades artesanalmente elaboradas y el aprendizaje a través de proyectos como “El taller en casa” (Ornique); construcción de instancias de formación sobre proyectos transmedia pensadas a partir de la centralidad de la voz y las experiencias de los sujetos que las protagonizan (Ferrarelli & Alonso); creación de estrategias de enseñanza compartidas para trabajar el clima escolar, un actor silencioso en la trama educativa + el rele-



vamiento del “efecto Pigmalión” y la “mentalidad de crecimiento” (Gonzales); conocimiento en la práctica (Alonso Moreno y Ornique); liderazgo de movimiento, etcétera.

¿Cómo sigue el juego?

Como bien dice Ornique, “los problemas del mundo real no están delimitados por asignaturas, sino que precisan la intervención y mirada desde diferentes disciplinas”. Y todo el libro es una invitación al autoaprendizaje, al pensamiento prefigurativo (cuando los chicos también enseñan a los grandes), a la recuperación del deseo y al diseño de aprendizajes significativos.

Pero una cosa es trabajar con una o con veinte escuelas, y otra muy distinta es escalar a nivel municipal, provincial o nacional. Todos los autores tienen un conocimiento (y una práctica) muy profundo de la multidimensionalidad indispensable para multiplicar exponencialmente estas experiencias micro. Pero en un escenario acelerado, de mutación de las racionalidades (donde lo líquido ha devenido gaseoso), de agotamiento institucional, de desfundamiento de las certezas políticas y desprestigio creciente de la democracia (en la última década, el número de regímenes autoritarios ha aumentado de 52 a 60 países, abarcando el 39,2% de la población mundial), y de diseño de la tristeza (el individualismo, el consumismo y la ruptura de los lazos colectivos) a manos de multinacionales de la manipulación de la conciencia y la persuasión de lo inane, parecería que esfuerzos como estos son una gota perdida en el mar.

El mundo (y su pulso) patas para arriba

Macrofenómenos paraculturales recientes permiten dudar de una fácil escalabilidad de estas experiencias de innovación *boutique* (que nosotros gustosamente compartimos) a nivel masivo. Con el *hexahackeo* (del tiempo, espacio, vínculos, curriculum, evaluación y aprendizajes) no alcanza para dar cuenta (pero sobre todo revertir) el *tsunami ontológico* en curso.



La impresionante cascada de reflexiones, estupor, choque generacional y *ampliación de la brecha alfabeto-generacional* provocada por la serie *Adolescencia*, de Philip Barantini (Netflix), con casi 30 millones de vistas a escala mundial, así lo confirma. *Adolescencia* angustia porque muestra un mundo lleno de violencia, de vulnerabilidades, que está ahí, en nuestro día a día, pero que luce encriptado. Es trabajoso descifrar a un adolescente y el hiato intergeneracional está alcanzando cotas incommensurable, volviendo al mundo incomprensible para la mayoría (tanto adolescentes como adultos).

Una semana atrás OpenAI lanzó su último modelo de generación de imágenes, con capacidades mucho más potentes que la tecnología de hace un año. Alguien tuiteó que la nueva IA podría usarse como un filtro “estilo Studio Ghibli” para fotos familiares. Veinte millones de visitas después, todo en línea era “Studio Ghibli”. Bienvenidos a la era de la ghiblización gracias a la conversión del estilo gráfico Ghibli en un filtro de ChatGPT. Para analistas agudos como Hoel, se trata de un *auténtico apocalipsis semántico*, la última demostración de que todo atisbo de creatividad y originalidad (no precisamente lo que predomina en las escuelas y hacia donde soñábamos llegar con sumo esfuerzo como el libro muestra) será sometido a la dictadura algorítmica también.

Lo extemporáneo nos pega en la línea de flotación

¿Por qué juntar a la biblia con el calefón? A intentos bien logrados en el presente libro de *curar* la experiencia escolar (técnica) devolviendo el protagonismo a los adolescentes con una mención a *dos amenazas a la autonomía* como son la “brecha alfabeto-generacional” y la *ghiblización* de todas las imágenes posibles. Porque nos muestra que quizás el problema no es tanto de sincronización de la escuela (y la formación) con el trabajo (a lo mejor esa fase del desarrollo capitalista centrada en el papel del trabajo en la vida social y personal está llegando a su fin), sino de imaginar —y construir— un mundo basado en instituciones (hocráticas: sistema organizativo en el que la autoridad y la toma de de-



cisiones se descentralizan en lugar de ser establecidas por una jerarquía de gestión) muy diferentes de las actuales.

Seguimos viviendo bajo el paraguas de la polarización disciplinar. No sólo tenemos escuelas técnicas por un lado y generalistas por el otro, sino universidades fragmentadas en unidades académicas monolingües que hablan ciencia por un lado y humanidades por el otro. *El error de Descartes*, la dualización de casi todas nuestras categorías, es más notorio en 2025 que nunca antes. Dada la naturaleza antidisciplinar de prácticas, innovaciones y competencias multilingües necesarias para entender el *entanglement* actual, pero sobre todo para orientar el futuro en direcciones menos autodestructivas que las presentes, debemos dejar atrás el binarismo y el disciplinarismo, yendo en dirección de los círculos creativos que hilvanan inconsútilmente la ciencia, la ingeniería, el diseño y el arte.

La figura de los *polímatas* (alguien con conocimientos amplios y variados teórico/prácticos; público/privados; mono- y pluridisciplinarios, en diferentes materias) nos surge como ideal formativo para poder lidiar con esos cambios culturales acelerados, terminar con las divisiones técnico *versus* generalista, contemplación *versus* acción.

Bioingeniería, materiales sintéticos, diseño computacional, manufactura aditiva, biología sintética, terraformación, inteligencia artificial generativa tendiente a la general y otras manifestaciones sincréticas por el estilo muestran la impotencia disciplinar por entender la complejidad ambiente y mucho más para cabalgar sobre ella.

Durante milenios vivimos en tribus, diseñamos instituciones e inventamos los mercados, y todo lo que hacemos, conocemos, aprendemos y legamos sirve para mantener vivas estas instituciones en constante evolución. Pero la aparición de las redes lo cambia todo. Las redes no son entidades, no son cosas, son un flujo dinámico que metamorfosea a los otros tres vectores existenciales. Y consiguientemente a las escuelas

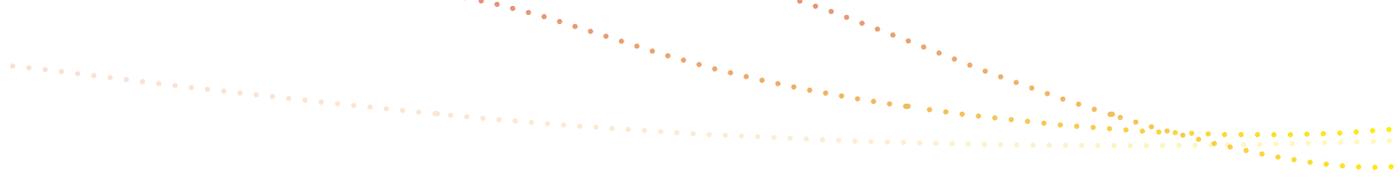


(técnicas), exigiéndoles cambios epocales que no sabemos si están dispuestas o pueden afrontar.

Aplaudimos todos y cada uno de los ejercicios que ilustran este libro porque son la punta de lanza de un diseño innovador (*boutique*) en un entorno turbulento y conflictivo. Pero debemos estar no menos atentos a imaginar futuras instituciones educativas muy distintas de las actuales sin tantos dualismos, tantas asimetrías y, sobre todo, tanta inercia epistemológica como las que padecemos actualmente.

Tigre, 1.º de abril de 2025





Introducción

Desde su creación en 2008, la Fundación Pampa Energía —presidida por **Marcelo Mindlin**— asumió la misión de **acompañar a las comunidades** a través de programas que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las personas, fortaleciendo las capacidades de las instituciones presentes. Estos proyectos se diseñan e implementan en torno a tres ejes: **educación, empleabilidad e inclusión social**.

Consciente de que la **educación es fundamental para el progreso y el bienestar** de los individuos y las comunidades, la Fundación decidió enfocar gran parte de su inversión en programas que apoyan la educación técnica, ya que la considera un pilar clave para que la juventud cuente con herramientas concretas para afrontar los desafíos del mundo laboral y para contribuir al desarrollo del sector energético en el país.

La finalización de los estudios secundarios es un hito crucial en la vida de cada estudiante. Para muchos jóvenes, la **educación técnica representa una oportunidad única de acceso a un empleo digno** y a una formación de calidad que les permita desarrollarse plenamente. Sin embargo, este proceso no puede entenderse de manera aislada. La educación no ocurre únicamente dentro del aula; debe estar en estrecha conexión con el entorno, la comunidad, las familias y, por supuesto, el



cuerpo docente. Por ello, en la Fundación Pampa Energía no solo nos hemos enfocado en apoyar a los y las estudiantes, sino también en fortalecer las capacidades de las escuelas, de los equipos directivos y, especialmente, de los docentes, quienes son los principales agentes de cambio en el aula.

A través de la Red de Escuelas de la Fundación Pampa Energía, creada en 2020, y en sinergia con nuestro Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Educativas —que brinda becas, tutorías y formación docente—, buscamos garantizar que los y las jóvenes de las comunidades donde estamos presentes puedan completar sus estudios secundarios y, al mismo tiempo, acceder a las herramientas y competencias necesarias para ingresar al mundo del trabajo o continuar su formación superior. Este esfuerzo se traduce también en programas formativos, como Eficiencia Energética y Prácticas Profesionalizantes, en los que cada estudiante ha sido parte activa de un proceso transformador.

El impacto de estos programas se refleja no solo en las cifras, sino también en las historias de estudiantes que han logrado cambiar el rumbo de su vida. Según un informe de medición de resultados realizado en 2023 junto con Argentinos por la Educación, el **programa de becas** de la Fundación **ha incrementado en un 15,5%** la probabilidad de continuar estudios superiores, y el **99,4% de los estudiantes becados se ha mostrado conforme** con el acompañamiento recibido. Además, tutores, directores y graduados coinciden en señalar que el acompañamiento integral y la atención personalizada son clave para garantizar la finalización educativa y promover un futuro laboral exitoso.

Esta experiencia no solo ha sido un ejercicio de mejora educativa, sino también un compromiso con el futuro de la juventud y de las comunidades a las que representan. Por eso, seguimos apostando por la educación técnica como una herramienta poderosa para el desarrollo y la inclusión social y laboral.



Este libro es testimonio de todo lo aprendido a lo largo de tres años de trabajo conjunto, de la dedicación y del esfuerzo de quienes formaron parte de esta experiencia, así como del impacto que podemos lograr cuando trabajamos en equipo. Hoy, al presentar este libro, reafirmamos nuestro compromiso con la educación del futuro y seguimos trabajando para que todos y todas cuenten con las herramientas necesarias para alcanzarla.

Fundación Pampa Energía



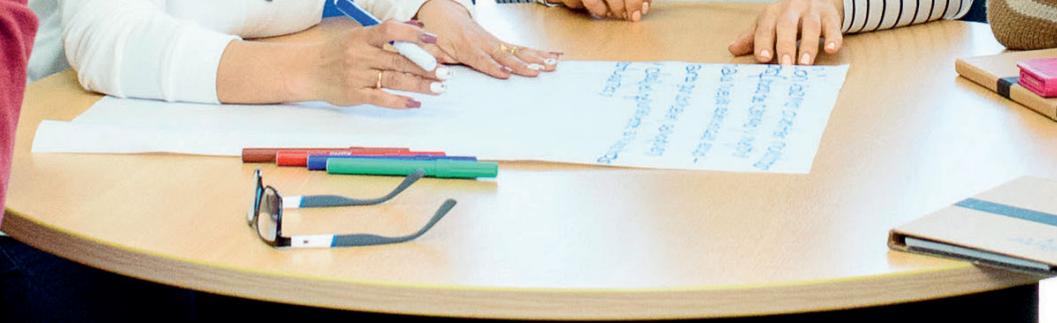
Jefatura de
Gabinete de Ministros
Argentina

Secretaría de
Innovación Pública

CONECTATE

RA

MI R



Capítulo 1

Tramas de transformación escolar en educación técnica

Luciana Alonso Moreno

Trama del capítulo

En la actualidad, existe un amplio consenso acerca de la necesidad de revisar y transformar el modelo escolar tradicional; la propuesta actual de escuela no se encuentra alineada con las demandas de una sociedad en continuo cambio, marcada por una economía globalizada y un entorno tecnológico en constante evolución. Para ello es preciso concebir enfoques pedagógicos más allá de la transmisión de conocimientos y disciplinas específicos para dar lugar al diseño de experiencias escolares que promuevan en los estudiantes el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI, tales como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad, la capacidad de comunicación efectiva y las habilidades para navegar los cambios. Estas competencias son fundamentales no solo para enfrentar los desafíos del presente, sino también para construir una sociedad futura que valore la innovación, la resolución de problemas complejos y la adaptación continua, preparando a los estudiantes para los desafíos del futuro de la vida y el trabajo.

Sin dudas, este desafío debe abordarse de manera articulada con otras deudas de los sistemas educativos vinculadas principalmente con la calidad de los aprendizajes, el abandono y la repitencia escolar. Diversos



estudios evidencian múltiples causas, asociadas a la desigualdad social y a la brecha digital. No obstante, las problemáticas del sistema educativo no se reducen a factores de acceso y permanencia; la brecha existente es fundamentalmente cultural. La propuesta escolar actual se encuentra desincronizada con los intereses, las búsquedas, el ejercicio de la libertad y las formas de comunicarse y de construir conocimiento de los jóvenes. Esta experiencia de desencuentro cultural dificulta que los estudiantes descubran el profundo sentido del aprendizaje. Los alumnos necesitan conectar con el deseo de aprender a través de propuestas escolares que les otorguen protagonismo, autonomía y diversas oportunidades de desarrollar las habilidades y los aprendizajes necesarios para la vida, en el marco de una cultura colaborativa, abierta y digital.

En este escenario, uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo es reconocer quiénes son nuestros estudiantes hoy —en tanto sujetos culturales— e identificar los marcos referenciales desde los cuales se piensa la escuela, para asumir el reto de transformarlos. Pensar un nuevo modelo de escuela exige reconfigurar su organización, sus prácticas de enseñanza y evaluación, sus vínculos, la relación con el tiempo y los entornos de aprendizaje, para gestar y dar vida a nuevas y transformadas experiencias escolares para los estudiantes. Este relevante cambio de paradigma en educación nos desafía a diseñar un cambio sistémico, a pensar posibles tramas de colaboración en una estructura multisectorial como vía para fortalecer las políticas educativas a partir del trabajo coordinado entre diferentes actores y sectores. El potencial de las alianzas multisectoriales reside en su reconocimiento como eventuales laboratorios de innovación para el despliegue y la experimentación de nuevos enfoques que surgen como modelos de trabajo en los que se mezclan iniciativa y creatividad a la hora de aportar valor y contribución, en la búsqueda de respuestas y soluciones a problemáticas sociales compartidas.

Con esta visión y con la vocación de hacer de la escuela una *eutopía* (“un buen lugar”) para los estudiantes, nace en 2017 el programa Eutopía, respaldado por diversas organizaciones del tercer sector, en colaboración con políticas gubernamentales, en búsqueda de reflejar la multidi-



mensionalidad del derecho a la educación y su estrecha relación con la construcción de sociedades más prósperas, sostenibles y justas. En este sentido, el programa Eutopía promueve la participación de distintos actores del ecosistema educativo y contribuye de manera articulada a un verdadero cambio sistémico. Este programa implementa propuestas de transformación de la cultura escolar en más de 130 escuelas públicas de la Argentina, y los aprendizajes alcanzados durante este período evidencian el potencial de esta experiencia como laboratorio para la innovación educativa en la región. A escala global Eutopía participa como organización fundadora de la red Escuelas+ de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con el propósito de conectar y empoderar un ecosistema de organizaciones que comparten innovaciones y crean evidencias de transformación escolar. El objetivo es lograr una educación de calidad, equidad y bienestar, empoderando a las escuelas para que desempeñen un papel más central y activo en la mejora de la educación, y reúne a las principales redes educativas mundiales para situar a las escuelas en el centro del diseño educativo.

Este capítulo revisa el recorrido del modelo Eutopía en la Red de Escuelas Técnicas que acompaña la Fundación Pampa Energía en las provincias de Neuquén, Buenos Aires, Mendoza, Santa Fe y Salta. Se abren preguntas esenciales sobre los desafíos de transformación cultural en contextos de educación técnica y la necesidad de respuestas que invitan a la construcción colectiva.

Explorar escenarios de innovación escolar, la hora de la educación técnica

Eutopía propone un modelo colaborativo, inclusivo e innovador de transformación escolar, que parte de las realidades de un universo heterogéneo de escuelas y ofrece un marco común para que estas piensen, diseñen e implementen propuestas de transformación escolar, reconociendo las posibilidades y las capacidades de cada escuela. Eso lo convierte en un modelo escalable y aplicable en múltiples contextos. En 2022 Eutopía emprende el desafío del cambio en escenarios de educación técnica con los propósitos de:

- 
- diseñar e implementar dispositivos de innovación educativa contextualizada en escuelas secundarias técnicas de la Red de Pampa Energía;
 - conformar una comunidad de aprendizaje de la Red de escuelas, con la capacidad de codiseñar y colaborar, como cultura de práctica profesional;
 - estudiar el impacto del modelo y producir conocimiento local que contribuya a la construcción de políticas públicas orientadas a la transformación del modelo de escuela secundaria técnica.

El modelo Eutopía se concibe como un ecosistema destinado a abordar la innovación escolar en todos sus procesos. En este contexto, el pensamiento de diseño (*design thinking*) se presenta como una herramienta clave para repensar y adaptar la escuela a las necesidades del siglo XXI. Esta metodología ofrece un enfoque flexible, innovador y colaborativo, que resulta esencial para reconfigurar la experiencia escolar y formar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro. Según Lila Pinto (2019), el pensamiento de diseño es una aproximación centrada en las personas que promueve la resolución creativa de problemas, lo que lo convierte en una herramienta útil para rediseñar la experiencia educativa. Sus claves son:

- fomenta la colaboración: involucra a diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familias) en la creación de soluciones, lo cual es crucial para generar un entorno de aprendizaje que se adapte a las necesidades de todos;
- centrada en el usuario: esta metodología pone a los estudiantes en el centro del proceso de diseño, buscando entender sus necesidades, intereses y desafíos. Esto permite crear experiencias de aprendizaje que realmente los involucren y les resulten significativas;
- iteración y prototipado: el pensamiento de diseño promueve la experimentación, el prototipado y la iteración. En el contexto escolar, esto

significa probar nuevas ideas de enseñanza y aprendizaje, evaluar su efectividad y ajustarlas continuamente según los resultados y las necesidades que surjan;

- enfoque en la resolución de problemas reales: impulsa a los estudiantes a abordar problemas complejos de la vida real desarrollando habilidades prácticas. Desde la perspectiva del pensamiento de diseño se crea una visión colectiva de cambio que coloca la experiencia escolar en el núcleo de la transformación. El diseño es un modo de pensar, de preguntar, de hacer, de innovar y de construir conocimiento. En el modelo Eutopía, esa visión colectiva de cambio escolar se materializa a través de las tres fases fundamentales de diseño y desarrollo de nuestro ecosistema de transformación cultural, el cual se nutre y evoluciona de manera continua mediante un ciclo de innovación constante.

Inmersión 2022	Ideación 2023	Emersión 2024
Inspirar la transformación escolar, imágenes de cambio. Diagnóstico participativo. Definición de horizontes de transformación.	Diseñar el cambio, crear con otros. Co-laboratorios de diseño de prototipos de innovación. Comunidades profesionales de aprendizaje.	Transitar la innovación, compartir aprendizajes. Estudio y documentación. Comunicación de la experiencia.
Especialistas que inspiraron el proceso de diseño en conversatorios de innovación: Rebeca Anijovich, Paulina Araneda, Diego Golombek, Mariana Maggio, Carlos Magro, Lila Pinto.		



A diferencia de los cambios incrementales, que buscan un progreso continuo dentro de los procesos existentes, aquí se propone un diseño disruptivo que modifica la estructura escolar tradicional y da paso a la creación colaborativa de nuevos dispositivos, los cuales a su vez abren posibilidades para procesos de innovación educativa. Este cambio disruptivo tiene características y directrices que orientan el proceso de planificación para el desarrollo institucional. Para ello es necesaria la creación de espacios de trabajo colectivo que surjan del reconocimiento de la identidad institucional y la misión educativa compartida. Solo a partir de este punto se puede avanzar hacia el desarrollo de acciones que fortalezcan el sentido de pertenencia y promuevan la participación activa de todos los actores involucrados en la vida escolar. Esta transformación es liderada por equipos directivos comprometidos con la gestión del cambio, quienes ofrecen espacios de participación a docentes, estudiantes, familias y a la comunidad en general.

Claves del modelo de Eutopía

- Ecosistema de cambio: se plantea la creación de un movimiento colectivo como estrategia para promover la sostenibilidad y el aprendizaje colaborativo entre diversos actores educativos.
- Trabajo en red: intercambio reflexivo con experiencias escolares innovadoras de diversas provincias y países que inspiran la creación original de dispositivos de transformación cultural en cada escuela. Se construye un proceso común de trabajo que parte de la diversidad y encuentra puntos de convergencia en los sentidos del cambio, mediante la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Liderazgo transformacional: se promueve el desarrollo de las capacidades institucionales en un ambiente en el que el protagonismo de directivos, estudiantes y docentes se convierte en el motor de la innovación escolar, lo que favorece una cultura inclusiva, colaborativa y orientada al aprendizaje continuo.

- **Cultura digital:** se reconoce la cultura digital como una realidad integral y se considera el desarrollo de las habilidades del siglo XXI como una necesidad fundamental. Cada uno de estos prototipos de cambio propone un enfoque interdisciplinario y basado en proyectos, que invita a los estudiantes a resolver problemas reales, promoviendo el aprendizaje activo a través de la práctica, la creación y la experimentación.
- **Inclusión y escalabilidad:** se impulsan procesos de transformación desde las escuelas a partir de un modelo común, que adquiere características únicas en cada institución conforme con las posibilidades y capacidades de cada escuela. Eso lo convierte en un modelo escalable y aplicable en múltiples contextos.
- **Producción de conocimiento:** se busca develar el potencial formativo de la investigación con vocación participativa y la construcción colectiva de conocimiento a partir del trabajo colaborativo entre profesores, especialistas e investigadores.

Diseñar experiencias de transformación escolar, el modelo en acción

Impulsar procesos colectivos de transformación escolar es un desafío educativo tan apasionante como complejo. Se trata de una travesía que exige movimiento, cuestionamiento y, a menudo, la ruptura de estructuras escolares rígidas y convencionales. Las posibilidades de cambio son una invitación a visitar la escuela, y para eso Mariana Maggio (2020) nos regala una pista para emprender este viaje: "Respirar a otro ritmo puede ser uno de los pilares desde los que refundar nuestra relación con el tiempo en el sistema educativo. Detengamos el tiempo un minuto para respirar lentamente y volver a pensar en una escuela que revise el tiempo, sus tiempos y los tiempos de los otros, y recupere la utopía al ritmo de la inclusión".



Respirar profundo y reflexionar sobre el sentido de la escuela en tiempos de cultura digital: ¿capacidad de aprender a lo largo de la vida?, ¿cómo debemos reimaginar la educación para preparar a los estudiantes para trabajos que aún no existen?, ¿qué papel deben jugar las tecnologías emergentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo se repositionan los vínculos entre docentes y estudiantes en este nuevo paradigma?, ¿cómo reimaginar la experiencia escolar en la era digital sin perder su esencia humana y social?

Sin dudas, las preguntas más urgentes y complejas continúan convocando nuestras reflexiones más profundas. El desafío es deshacer el lente con el que miramos la escuela, es cuestionar los viejos marcos que delimitan nuestra comprensión de lo escolar. Es necesario desnaturalizar lo conocido, como si cada rincón del aula fuera un lienzo en blanco esperando una nueva obra. Reconocer los marcos conceptuales que sustentan nuestra idea de escuela es el primer paso para reconstruirlos. Imaginar una experiencia escolar que no se ajuste a los moldes rígidos del pasado, que reinvente los sentidos de lo que es posible. Al entrelazar nuevas perspectivas, nos adentramos en una mirada renovada, capaz de redibujar el futuro de la escuela, donde cada espacio, cada interacción, se convierte en una oportunidad para reinventar el aprendizaje.

«Me parece súper interesante cómo proponen este proceso de transformación educativa, que creo que es muy pero muy necesario y urgente para animarnos a soñar una escuela distinta. Necesitamos cambiar el chip para enfrentar la problemática escolar, no solo en nuestras instituciones sino en general, frente a un contexto tan complejo y cambiante».

Vicedirectora, Escuela N.º 4-011 Capitán Daniel Manzotti,
Las Heras, provincia de Mendoza

Establecer una conexión con los deseos y las convicciones de los educadores es esencial para imaginar una nueva experiencia escolar. En el proceso de diseño, las conversaciones profundas entre colegas son



fundamentales para dar vida a la capacidad creativa y el aprendizaje dialógico es el motor de la transformación. En esos diálogos reflexivos se cristalizan las convicciones educativas y estas orientan el rumbo del cambio. No obstante, este proceso exige valentía e incertidumbre, como ilumina Edgar Morin (2001): “Hay que comprender que toda decisión es una apuesta, lo que en lugar de dar una certeza ilusoria lleva a la vigilancia. Hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Habría que enseñar principios de estrategia, que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de informaciones adquiridas en el camino. La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella”. Formar a las nuevas generaciones requiere que también la escuela se aventure en la incertidumbre, la abrace como riesgo y la navegue como comunidad. El desafío de la escuela hoy es centralmente lo que aprende de sus propios procesos y cómo transforma ese conocimiento en una propuesta que mejore la calidad de las experiencias de aprendizaje que puede ofrecer a sus estudiantes.

Interpelar la experiencia escolar y plantear interrogantes profundos sobre los sentidos de los diversos elementos de la matriz escolar marca el inicio del camino hacia la creación de una escuela diferente y la construcción de una visión colectiva que desafíe el estado actual. El resultado de este proceso se refleja en definiciones que orientan el rumbo del proceso de innovación que debe recorrer cada comunidad educativa. Para ello es esencial identificar algunas referencias y marcar horizontes claros que nos permitan visualizar el cambio y orientarnos en lo desconocido. Este enfoque representa un punto de partida valioso para impulsar la transformación.

En este sentido, es necesario recrear la matriz que hoy configura la estructura de una escuela, independientemente de su tipo de gestión, emplazamiento y contexto. Esta matriz referencial identifica los componentes esenciales para pensar en el cambio escolar: currículum, evaluación, tiempo, espacio, relaciones y estrategias de enseñanza. Estos elementos sirven como indicadores de lo que debe cambiar, aunque no

especifican la dirección ni la magnitud de dicho cambio. Definir los objetivos del cambio es una tarea que corresponde exclusivamente a cada escuela.



Para ello se implementan diversos dispositivos de formación, acompañamiento e inspiración de los participantes del proyecto, apuntando al desarrollo de las capacidades institucionales y el potencial creativo de la comunidad educativa.

- 
- Co-laboratorios de formación docente: enfoque innovador y participativo de formación profesional, centrado en la colaboración y la experimentación de nuevas metodologías de enseñanza, tecnologías educativas y enfoques pedagógicos.
 - Consultorías escolares: acompañamiento pedagógico del proceso de implementación y de construcción de condiciones institucionales en cada escuela, a partir del trabajo documentado en portafolios de trabajo con el objetivo de obtener información relevante para valorar y ofrecer retroalimentaciones formativas que permitan la toma de decisiones para la mejora del dispositivo de innovación contextualizada.
 - Comunidades profesionales de aprendizaje: encuentros sistemáticos donde los docentes se convierten en aprendices continuos, colaborando y reflexionando sobre su práctica educativa para transformar la enseñanza y mejorar los resultados educativos.
 - Creación con estudiantes: la voz de los estudiantes. Propuesta colectiva de producción transmedia, donde un relato seleccionado se expande a varios medios y plataformas, y los estudiantes participan en esa expansión. Se propone abandonar las historias lineales para brindar más posibilidades a los públicos mediante la interactividad. Espacios de participación y creación en el proceso de innovación.

El potencial creativo escolar se alimenta de la curiosidad, del pensamiento crítico y de la capacidad de resolver problemas de manera original. Es el motor que impulsa la transformación escolar continua favoreciendo que todos los actores de la comunidad educativa desarrollen nuevas formas de enseñar y aprender. En este sentido, los principios para el desarrollo del potencial creativo son:

- **inspirar** y construir sentido, espacios que favorezcan el reconocimiento de la identidad, donde estudiantes y docentes expresen sus ideas con libertad, creatividad y confianza;

- **colaborar** entre docentes, reflexión e intercambio de ideas para el diseño de nuevas experiencias escolares;
- **innovar** en las prácticas de enseñanza, estrategias didácticas que fomenten la participación y la experimentación de los estudiantes;
- **crear** con y para los estudiantes enfoques que promuevan la autonomía y el protagonismo de ellos en el proceso de transformación escolar y en su propio aprendizaje;
- **celebrar** los aprendizajes comunitarios, espacios que favorezcan la pertenencia y el bienestar institucional.

En síntesis, el potencial creativo de una escuela es un recurso clave para crear un ambiente de aprendizaje colectivo dinámico, capaz de formar a los estudiantes para desafíos futuros con innovación y flexibilidad a partir de la experiencia escolar.

Compartir aprendizajes, las tramas de la colaboración

Tramas de Transformación en Educación Técnica recupera el recorrido de los aprendizajes de la Red de Escuelas Técnicas que acompaña la Fundación Pampa Energía. La transformación no solo implica revisar metodologías y contenidos curriculares, sino también repensar el papel de la educación técnica en la formación de ciudadanos críticos y adaptables, capaces de enfrentar los desafíos globales con creatividad, competencias humanas y digitales esenciales para el futuro.

En los siguientes capítulos de este libro se recupera el análisis detallado de los procesos de aprendizaje de la Red de Escuelas Técnicas y la evaluación de resultados realizada con el apoyo de la Fundación Bunge y Born a través de su programa de Aceleración en Educación, en el capítulo siete. En este apartado se da visibilidad a las principales categorías conceptuales de los impactos del modelo Eutopía con alcance en 16 es-



cuelas secundarias técnicas, 37 directivos, 109 docentes y 11.924 estudiantes de 5 provincias argentinas, en la voz de sus protagonistas. Estas categorías se detallan a continuación.

1. La potencia del trabajo en red

Los equipos escolares se reconocen como parte de un grupo de escuelas con búsquedas y nortes de transformación escolar compartidos propios de las escuelas técnicas. Los equipos de gestión y docentes abiertos a la mirada de los equipos de colegas aprecian las reflexiones acerca de la práctica pedagógica y las devoluciones formativas sobre sus propios proyectos. Destacan las experiencias de otras instituciones de la red como inspiraciones, a la vez que valoran las instancias de intercambio y construcción colectiva.

«Algo muy enriquecedor es saber qué están atravesando las distintas escuelas y cómo están buscando soluciones, creo que es algo que aporta a toda nuestra formación y a nuestra manera de cambiar [...] dar devoluciones valorables, sugerencias a los distintos proyectos. Creo que el vínculo que generamos también con las distintas escuelas es fundamental».

Docente, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huincul, provincia del Neuquén

Las tramas de colaboración de la Red de Escuelas Técnicas se desarrollaron en torno a los siguientes nodos de trabajo, que dieron lugar al diseño de dispositivos de innovación contextualizada.

Vinculación entre ETP, trabajo y contexto socioproductivo:	Nuevas relaciones curriculares, evaluación y desarrollo sostenible:	Clima escolar y acompañamiento de trayectorias escolares integrales:
<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos vinculados al perfil técnico profesional y el mundo del trabajo. • Relacionamiento escolar con el contexto socioproductivo local/regional. • Autonomía y aprender a emprender. • De las aulas a los entornos de aprendizaje. • Metacognición, nuevas formas de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulaciones curriculares entre saberes teóricos y prácticos, aprender haciendo y creatividad. • Enseñanza y aprendizaje basado en proyectos, resolución de problemas reales. Contexto local/global (ODS). • Habilidades STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemática). • Evaluación formativa y progresión de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar: sentido de pertenencia y convivencia. • Bienestar y habilidades socioemocionales. • Cultura inclusiva: orientación de trayectorias escolares integrales. • Autonomía y diferenciación. • Reposicionamiento de los vínculos: estudiante como protagonista/ docente impulsor.

2. Transformar la experiencia escolar es posible

El trabajo colaborativo de la red permitió a los equipos escolares comprender profundamente las problemáticas y los desafíos escolares, y así encontrar en el pensamiento de diseño un camino participativo y creativo para diseñar y crear nuevas y diversas experiencias escolares. Las herramientas y las técnicas implementadas, las conversaciones pode-



rosas y los acuerdos establecidos al interior de los equipos permitieron diseñar y crear nuevos dispositivos de cambio escolar que impliquen a los estudiantes de las escuelas técnicas de un modo nuevo. Las escuelas ya no solo imaginan una escuela diferente, cuentan con una visión compartida y un diseño para crearlas. Los aprendizajes de la Red de Escuelas Técnicas están en las voces de los protagonistas: directivos, docentes y estudiantes.

«En Eutopía hay espacios para pensar sin límites. Y a veces, pensar lo imposible permite que ocurran ideas que después pueden ser viables. Nos hicieron ver desde el final hacia el comienzo, cambiando nuestro punto de vista para ponernos en el lugar de otro, y articulando con las otras escuelas, generando una experiencia muy enriquecedora».

Docente, Escuela de Educación Técnica N.º 1 Juan XXIII,
Marcos Paz, provincia de Buenos Aires

3. Recrear las prácticas de enseñanza

Desarrollar la capacidad creativa de los equipos directivos y docentes para reconfigurar una nueva experiencia de escuela. Enfocadas en la tarea pedagógico-didáctica, las comunidades educativas diseñaron nuevos dispositivos escolares otorgando protagonismo a los estudiantes: articulaciones interdisciplinarias que posibilitan aprendizajes profundos, construir con el afuera en contexto real, la reorganización y rediseño del espacio, con devoluciones formativas.

«Eutopía ha sido para nosotros una oportunidad para enfocarnos en cómo enseñar desde lo micro hacia lo macro. Es una oportunidad para pensar nuestra problemática, y plantear y abordarla con los demás docentes, para que pueda ser replicable».

Álex Moreira, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10
General Enrique Mosconi, Plaza Huinul, provincia del Neuquén

4. Los estudiantes son la razón del cambio

Los estudiantes de todas las escuelas de la Red participaron activamente del camino de transformación que les permitió volver a mirar a sus escuelas con nuevos ojos y compartir ideas para el cambio educativo, mediante una propuesta colectiva de producción transmedia, donde la narrativa seleccionada se extiende a través de diversos medios y plataformas.

«Buscamos estudiantes críticos, reflexivos, pero también entendemos que es un proceso que Eutopía fortalece. Viene a acompañarnos a pensar al estudiante desde un rol activo, desde los intereses que ellos también tienen en ir mostrando, desde la motivación que nosotros podemos generar».

Directivo, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huinul, provincia del Neuquén

Expandir las tramas de colaboración, el legado de Eutopía

La expansión de Eutopía como modelo original de transformación escolar emerge de un esfuerzo colaborativo entre diversos actores educativos, sectores sociales y políticas públicas. Su legado radica en la construcción colectiva de un modelo educativo inclusivo, sostenible y alineado a las necesidades del siglo XXI. Así se hace visible la belleza de la trama de Eutopía y la expansión de la transformación escolar en sintonía con el poema de Humberto Pegoraro (2017): “cuantos más hilos se trenzan más hermoso es el diseño, reflejando los colores que pintan el universo. La belleza de la trama le viene de lo complejo [...] No hay tarea más urgente que tejer junto a mi pueblo las redes de la justicia que nos vayan sosteniendo, hilvanando la utopía con los hilos de su sueño”.

2017-2019
Eutopía la escuela se reinventa, red de escuelas pioneras
16 escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2020-2022
Eutopía segunda temporada, red federal
60 escuelas- 15 provincias de Argentina

2024-2026
Eutopía onda expansiva, red global

- Libro: La aventura de la transformación educativa. Fundación Santillana

- Video experiencia Eutopía (2019)

- Piensa con Alas: política de Innovación para la mejora educativa : Programa de Innovación en la Enseñanza para más y mejores Aprendizajes en escuelas y jardines de la ciudad de Córdoba, Argentina

- Video de la Red de escuelas técnicas. Fundación Pampa Energía

- Publicación de la Red School+ Global Community OCDE.

- Video de la Galería del cambio Educativo.



<https://eutopia.edu.ar/galeria-del-cambio-educativo/>



Capítulo 2

El diseño de la enseñanza y aprendizaje basado en proyectos como puerta de entrada para tramar diversidad de articulaciones

Mariana Ornique

Trama del capítulo

Diseñar experiencias de enseñanza y aprendizaje que adquieran sentido hoy para docentes y estudiantes es probablemente uno de los desafíos más apremiantes en la escuela secundaria. ¿Cómo construir ese sentido para unos y para otros? ¿Cómo el diseño de determinadas estrategias de enseñanza puede colaborar en dicha construcción? ¿Qué ideas es necesario deconstruir para reconstruir nuevos sentidos y experiencias que convoquen el deseo de enseñar y de aprender?

Usualmente, a la construcción de sentido se suma —en general, y en las escuelas técnicas en particular— la preocupación por la búsqueda de mayores grados de articulación. Las y los docentes suelen advertir la necesidad de vincular los espacios llamados “de taller” y “de la teoría”, las experiencias escolares y las vinculadas con el mundo socioproductivo, los modos de enseñar y de evaluar, entre otros. ¿Qué deconstrucciones en las creencias en relación con la enseñanza y la evaluación y qué reconstrucciones es necesario realizar, por parte de las y los docentes y los equipos de gestión, para avanzar hacia mayores grados de articulación? Y sobre la base de esas reconstrucciones, ¿qué distintas articulaciones son posibles y necesarias abordar para que la



experiencia escolar en las escuelas técnicas recupere las voces de docentes y estudiantes, sus necesidades y estilos particulares? ¿Qué rol asumen las y los docentes y las y los estudiantes en el diseño y el desarrollo de estas propuestas? ¿Cómo puede la escuela técnica vincularse con el mundo productivo sosteniendo su función formativa? Estas serán algunas de las preguntas que orientarán tanto este capítulo como el próximo, y que parten de diálogos y experiencias reales del conjunto de equipos docentes y directivos que participaron de la Red de Escuelas Técnicas de Eutopía.

¿Por qué la idea de articulación? Las articulaciones y su trama

El trabajo colectivo, de reflexión y co-creación que emergió de la Red de Escuelas Técnicas de Eutopía recogió necesidades tanto formativas como de diseño de experiencias de transformación escolar vinculadas con la necesidad de generar mayores niveles de articulación dentro de las escuelas. Docentes y directivos dieron cuenta de una búsqueda común en esa dirección.

Para comprender en mayor profundidad dicha búsqueda, vale la pena bucear en los sentidos más profundos. Según el *Diccionario de la lengua española*, la palabra *articular* adquiere las siguientes acepciones:

Unir (dos piezas) de manera que puedan moverse.

Organizar (algo formado por varios elementos) para lograr un conjunto coherente.

Pronunciar o emitir (un sonido o una palabra).

Estar algo formado por varios elementos organizado como un conjunto coherente.



Las primeras dos acepciones recuperan ideas potentes a los fines de este capítulo: por un lado, la articulación supone **unir piezas distintas con el fin de que puedan generar movimiento**, y por el otro, una **organización que tenga por resultado coherencia entre las partes**. Ambas cuestiones resultan relevantes al pensar las necesidades y búsquedas de las escuelas técnicas de la red, especialmente cuando se trata de caminar hacia una transformación profunda de la escuela en la que se espera que toda la comunidad educativa sea parte de una construcción que pueda sostenerse en el tiempo.

Teniendo en cuenta lo anterior, proponemos pensar los desafíos de la articulación en y para la escuela secundaria, en el marco de un trabajo de tramado tanto de docentes como de equipos directivos.

Trama de articulaciones

- Articulación entre áreas/disciplinas
- Articulación entre teoría y práctica
- Articulación de actividades y estrategias de enseñanza
- Articulación del trabajo de la comunidad educativa (entre docentes)
- Articulación entre la escuela y el mundo socioproductivo
- Articulación entre los modos de enseñar y de evaluar

¿A qué nos referimos con el trabajo de tramar? Partimos de la idea de que el diseño de la enseñanza —y de cualquier experiencia escolar— entrama un conjunto de estrategias y actividades artesanalmente elaboradas (Sabelli y Orniqúe, 2017; Anijovich y Cappelletti, 2023). Cuando las y los docentes programan la enseñanza, toman diversas decisiones en relación con el *qué*, el *cómo*, el *para qué* se desea enseñar un determi-



nado conjunto de saberes. También consideran, más o menos sistemáticamente, qué estrategias de enseñanza emplearán, quiénes estarán involucrados, en qué espacios y tiempos, y cómo evaluarán los saberes puestos en juego.

Las decisiones relativas al *cómo* de la enseñanza no pueden ser separadas del modo en que se concibe y da forma al contenido, de los propósitos de enseñanza y de los objetivos de aprendizaje. Al recortar, priorizar y organizar determinados aspectos de un tema, al definir aquellos sentidos sobre los cuales se propiciarán la construcción y la reflexión de un determinado campo del saber, al considerar las posibles conexiones con otros campos, al anticipar modos de evaluar y de retroalimentar se definen ciertos caminos/recorridos posibles, entre muchos otros, los cuales caminarán sus estudiantes. Esos recorridos son resultado de la trama que elaboran las y los docentes al incluirse en un proyecto más general, evitando que las propuestas de aprendizaje se atomicen, que comiencen y terminen en sí mismas. Las decisiones en torno a la enseñanza y a las diversas articulaciones de actividades, experiencias, personas implicadas, espacios y tiempos conforman una trama. Como en una urdimbre en la que un conjunto de hilos se colocan en el telar para formar una tela y todos ellos conforman una trama, en la enseñanza se vertebra la relación entre los propósitos, los contenidos (su organización, secuenciación), las estrategias de enseñanza y las actividades que se ofrecerán, de qué manera se evaluará, etcétera. En este hilvanado, así como el artesano elige cómo disponer los hilos para armar una determinada trama, los docentes definen qué y cuándo articular, en qué orden en función de los sentidos que quieran dar a la propuesta. Así como en el arte textil, en el diseño de experiencias de aprendizaje los docentes disponen de urdimbres a partir de los cuales andamian los hilos con los cuales los grupos de estudiantes van tejiendo a partir de sus aportes, haciendo que cada pieza tejida tenga los colores y las texturas necesarios. La urdimbre, en tanto pieza única, cuenta con una línea longitudinal de la tela —lo que disponen el docente y la comunidad educativa— y con una línea transversal —la construcción del trabajo y las reflexiones que rea-



lizan los estudiantes—, que es diferente en cada grupo y único (Sabelli y Orni que, 2017). El rol protagónico del equipo docente radica en poner a disposición las urdimbres para que los estudiantes, con sus saberes, intereses y experiencias, puedan armar “esa pieza singular e irreplicable”.

La EABP como estrategia de enseñanza privilegiada para articular conocimientos y actividades

Dentro del repertorio amplio y rico de estrategias de enseñanza de las que disponen las y los docentes para enseñar ese conjunto de saberes que se proponen abordar, vale la pena destacar el trabajo por proyecto como puerta de entrada privilegiada para promover las articulaciones que hemos mencionado. Esta estrategia cobra particular relevancia en la búsqueda de los docentes de las escuelas técnicas de la red de Eutopía.

Un poco de historia...

La enseñanza centrada en proyectos no es nueva. Sus orígenes se remontan a los aportes de John Dewey,¹ quien, a fines del 1900, planteó que el método de proyectos no era una sucesión de actos inconexos, sino, por el contrario, “una actividad coherentemente ordenada”, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo. Alicia Camilloni (2006), al realizar esta historización, recuerda que William Heard Kilpatrick fue uno de los teóricos ubicados en la línea iniciada por Dewey. Fue el impulsor de la introducción del método de proyectos en el currículum escolar, idea que había tomado de las escuelas agrícolas en las que se aplicaba hacia fines del siglo XIX. En la actualidad, el uso de proyectos como estrategia de enseñanza y de aprendizaje se recuperó tras una búsqueda por articular saberes de distinta naturaleza y por generar experiencias de aprendizaje con sentido.

1 Podemos ubicar la propuesta de Dewey en la línea de la llamada educación progresiva, centrada en el alumno.

Características distintivas de la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos

En primer lugar, requiere un **trabajo colectivo** en el que el docente o grupo de docentes organiza, monitorea, propone... Sin embargo, hay márgenes de decisión importantes para que el grupo de alumnas y alumnos pueda asumir protagonismo. Esto deviene habitualmente un desafío a la hora de programar. Bajo esta lógica, se planifican posibles itinerarios, trazos por los cuales es deseable transitar, dado que los estudiantes también toman decisiones al definir recortes del problema a abordar y modos de indagarlo. Además, la construcción colectiva supone salir de la lógica de una planificación individual para pensar con otros de modo de superar los límites de la clásica gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001). Esto puede propiciar un trabajo de articulación entre áreas (por ejemplo, cuando dos o más áreas trabajan un mismo problema desde diferentes perspectivas o cuando se aborda el mismo problema interdisciplinariamente).

Asimismo, cuando se aborda la enseñanza y aprendizaje a través de proyectos, se parte de alguna **situación problemática real o lo más cercana a la realidad posible**. Ese fue el caso de la Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Juan XXIII, en la que por cuestiones edilicias fue necesario construir un taller que funcionara tanto en la escuela como en casa. Tal como plantea el equipo docente y directivo de esa escuela, “siempre hay caminos que pueden tomarse centrados en la enseñanza y el aprendizaje y pueden marcar un nuevo camino en la cotidianidad escolar. Surgió así una iniciativa que llamamos ‘El taller en casa’. Este proyecto apuntó a que los estudiantes desarrollen en sus casas las actividades prácticas —normalmente llevadas a cabo en taller— siguiendo las pautas de guías de trabajo y la supervisión de su trabajo por parte de los docentes a través de un proyecto híbrido: se reorganizaron los tiempos, se otorgó a los estudiantes rangos temporales durante sus ho-



rarios de clases teóricas para que puedan ser orientados por sus profesores, y se establecieron una o dos clases presenciales en el taller en distintos momentos del avance del proyecto para observar en forma directa el trabajo de los estudiantes, orientarlos para la realización de los ajustes necesarios y luego realizar su entrega definitiva”.

Otras opciones pueden estar ligadas a dar una solución ambiental o técnica a un problema que efectivamente la institución o la zona donde se sitúa enfrentan. Es deseable que esa problemática se ponga en discusión y que, al trabajar con las y los estudiantes, ellos puedan definir con más precisión los límites y alcances de la propuesta. La **participación en el proyecto por parte de los y las estudiantes** favorece la construcción de conocimientos que trascienden lo disciplinar, y que tienen que ver con aspectos de habilidades generales como el análisis crítico de una situación, la toma de decisiones, la realización de negociaciones, la coordinación de tareas, la planificación, y la administración de tiempos y recursos. Una vez recortado el problema a abordar, se define también la secuencia de actividades que se propondrá para resolverlo o encontrar diversas soluciones. En este punto, la “paleta de opciones” de indagación puede ser variada: entrevistarse con actores clave, organizar visitas a otros espacios o instituciones, buscar información en diversas fuentes, relevar experiencias en distintos medios, promover instancias de exposiciones dialogadas, entre otras.

Un elemento crucial de la estrategia es la **elaboración de una producción final**. Por ejemplo, identificar y mejorar algún sector de la escuela, elaborar y poner en marcha un programa de radio para concientizar sobre alguna situación puntual, diseñar talleres para realizar con estudiantes de otros niveles escolares para promover mayor concientización sobre un determinado tema. Tal es el caso de la Escuela Provincial de Educación Técnica N.º10 de Plaza Huinul, provincia del Neuquén. El equipo de gestión sostiene: “Detectamos la necesidad de un espacio más para los estudiantes y docentes, un lugar recreativo, y surgió la idea de pensarlo y mantenerlo desde y con los estudiantes, para que



como efecto colateral se fortaleciera así el sentido de pertenencia en la institución”. Se trata de un ejemplo en el que la detección de la necesidad constituye la producción final: la construcción de un espacio común en la escuela, espacio de encuentro y pertenencia.

Junto a esto, la externalización de lo aprendido a lo largo del proyecto se vuelve vital. Todo trabajo por proyectos implica la comunicación de los resultados alcanzados. Pero comunicar lo que se hizo no consiste en una presentación para el grupo de pares, o realizar una exposición en clase. Es deseable que se comunique lo realizado a los pares, pero también a otros actores de la comunidad educativa: a otros cursos, a las familias, a quienes resulte relevante participar. Esa externalización puede asumir diversos formatos: la elaboración de una muestra, de una publicación, de un *podcast*, una propuesta de mejora para la comunidad local. Estos modos de externalización asignan un sentido ulterior al trabajo, que les otorga autenticidad y significatividad a los aprendizajes. “No lo hago porque el profesor me lo pide sino porque la comunidad lo necesita”.

Finalmente, este tipo de abordaje pone en el centro la posibilidad de que los estudiantes puedan aprender sobre los modos en que piensan y aprenden, de allí la centralidad del **aprendizaje metacognitivo**. Graciela Cappelletti (2014) señala que “si un estudiante anticipa cuáles son las acciones que tiene que llevar adelante para realizar una tarea propuesta, puede planificarla, focalizarse en las dificultades a resolver, pedir ayuda, apoyarse en lo que se siente seguro”. Desarrollar la capacidad de autorregulación guarda estrecha relación con la habilidad de conocerse a sí mismo como alumno y de identificar las estrategias apropiadas para enfrentarse a las diversas tareas y actividades. La enseñanza del trabajo metacognitivo en los estudiantes conlleva a la autorregulación de los propios procesos de aprendizaje y promueve la formación de alumnos autónomos.

A lo largo del desarrollo del proyecto es fundamental proponer instancias para identificar lo que los estudiantes saben, lo que aún necesitan



aprender y lo que ya han podido profundizar. En este sentido, es posible proponer consignas específicas para los primeros momentos del proyecto (por ejemplo, qué sé y qué necesito aprender para desarrollar el proyecto propuesto), otras para revisar y analizar cómo van resolviendo las actividades y avanzando en el camino, y otras para pensar sobre el pensamiento, una vez terminado el proyecto (qué no sabía y qué sé ahora; qué aprendimos como equipo de trabajo elaborando este proyecto).

En síntesis, la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos busca:

- desafiar a los estudiantes;
- promover la indagación, la búsqueda de información relevante, la distinción entre fuentes confiables y otras que no lo son;
- estimular el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, como el análisis crítico y la evaluación;
- generar articulaciones disciplinarias para generar aprendizajes con sentido;
- propiciar procesos de metacognición y autoevaluación cuando los estudiantes pueden identificar sus fortalezas y debilidades, los procedimientos que utilizaron, sus modos de aprender;
- poner en relación saberes teóricos y prácticos;
- promover las relaciones entre la escuela y el mundo que la rodea.

Como se desprende de lo anterior, la potencia del trabajo basado en proyectos es la promoción de aprendizajes profundos, articulados y con sentido. Las escuelas técnicas de la Red de Eutopía se han formado y



han encontrado en esta estrategia un punto de partida para comenzar a pensar y poner en marcha posibles articulaciones.

El entramado en la enseñanza y aprendizaje a través de proyectos

Volvamos a la idea de entramado que planteamos inicialmente. Cuando utilizamos la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos, la tarea de entramado es fundamental, ya que el trabajo de análisis y producción no se resuelve en una o dos clases. De allí que sea necesario que los docentes involucrados tengan en claro los propósitos generales de la propuesta así como la mirada de conjunto, que repongan el sentido de las actividades en el marco del proyecto general, que identifiquen los nuevos saberes que los estudiantes precisan para avanzar en la construcción de conocimiento, que intervengan didácticamente ante los posibles errores y hacia las preguntas propias de los campos disciplinares. En síntesis, se trata de una tarea de hilvanado que comienza en la programación y continúa tanto en el desarrollo de la propuesta como en la evaluación.

Asimismo, este entramado requiere un trabajo muy minucioso para articular los habitualmente llamados en las escuelas técnicas “espacios de la teoría” y el “taller”. Dado que la estrategia se inicia con la definición de un problema o de una situación a indagar para proponer diversas soluciones, el propio problema demanda un abordaje que rompa con la lógica tradicional en la que primero es necesario “saber la teoría” para luego “aplicarla”. Los problemas reales no pueden ser resueltos bajo esas categorías o bajo esa racionalidad. Las respuestas a los problemas integran aportes de diversas disciplinas y saberes de diferente naturaleza. Esto constituye un desafío interesante para la programación docente: los proyectos siempre están anclados a algún diseño curricular, a los propósitos de las áreas disciplinares involucradas y al vínculo con el mundo socioproductivo. Sin embargo, la racionalidad puesta en juego buscará hacer dialogar los saberes teóricos y prácticos en una secuencia



que los articule y los integre desde el inicio mismo de la propuesta de enseñanza.

Tramar la teoría y la práctica: aprender haciendo

Las escuelas técnicas tienen una larga tradición y mucho saber construido ligado a la idea del “aprender haciendo” dada la naturaleza de los saberes a enseñar y la estrecha relación con la formación para el mundo del trabajo. A pesar de esta clara tradición, tal como plantea Natalia Noemí Fernández (2022) prevalece el dominio de dos racionalidades y lenguajes: el saber hacer y el saber teórico-conceptual, siendo el primero más específico y el segundo más abarcativo.

Los docentes participantes de la Red de Escuelas Técnicas de Eutopía advierten con claridad la necesidad de generar mayores articulaciones y apuestan a un trabajo que vincule dichos lenguajes basado en una racionalidad diferente. Vale la pena aquí detenernos en los vínculos posibles entre la teoría y la práctica en la formación.

Donald Schön (1992, 1997) ha realizado investigaciones relevantes sobre la formación y los supuestos sobre las relaciones entre teoría y práctica que resultan potentes para pensar este desafío. Este especialista ha estudiado especialmente las formaciones profesionales y advierte que la tendencia tradicional ha sido la de anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional. Esta manera de concebir la formación es coherente con la racionalidad técnica que entendía que, con la delimitación de unos objetivos claros y precisos, y mediante la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados, cualquier problema de la práctica era mecánicamente resoluble (Schön, 1998). La práctica se interpretaba, en definitiva, como un problema de selección de los medios adecuados. Las “habilidades” en el uso de la práctica vienen más tarde, cuando el estudiante ya aprendió la teoría. La racionalidad práctica, en cambio, supone una visión dialéc-



tica entre teoría y práctica: el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica, en la reflexión de esta, de modo que hay saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella, puesto que los aprendizajes están contextualizados. Esta racionalidad resulta una lente desde la cual pensar las articulaciones entre los llamados espacios de la teoría y de la práctica en las escuelas técnicas. ¿Por qué? Porque los problemas del mundo real no están delimitados por asignaturas, sino que precisan la intervención y mirada desde diferentes disciplinas. Tal es el ejemplo de la propuesta de la escuela de Ensenada que, bajo la premisa de articular distintos espacios curriculares, les propuso a los estudiantes una situación contextualizada cuyo corolario era el diseño de un mueble organizador. Tal como plantea el equipo escolar al referirse a sus estudiantes, "... un desafío que requiere de sus habilidades en diversas áreas y donde el aprendizaje ocurre mientras las ideas se transforman en realidad. En los distintos entornos formativos, los estudiantes comienzan por repasar el diseño que crearon en conjunto. Algunos están revisando los planos, otros calculan el presupuesto del proyecto, las conversaciones giran en torno a la funcionalidad del mueble, sus dimensiones y ensamble. Otro grupo de estudiantes está trabajando en el diseño utilizando un software de modelado 3D. En paralelo, algunos de sus compañeros están organizando los materiales y herramientas necesarias para la fase de ensamblaje. Los docentes, en su rol de facilitadores, circulan por los distintos grupos, orientando cuando es necesario y brindando el espacio para que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje".

Y es en ese punto que la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos se vuelve tan poderosa: el protagonismo de los estudiantes resignifica la tarea de enseñar, la reorienta. No se trata de esperar que los estudiantes "pidan" o "aprendan por sí mismos". Se trata de generar condiciones para que junto con los estudiantes se identifique un problema que ofrezca sentido, punto de partida y de llegada al proyecto a desarrollar.

Tramar la enseñanza y la evaluación

Un aspecto fundamental que surgió del trabajo colectivo de diseño de proyectos es la imperiosa necesidad de poner en diálogo, hacer visible desde la planificación misma el modo de evaluar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes.

Así, se vuelve necesario precisar:

- ¿Qué, cómo y cuándo se evaluarán los aprendizajes de los estudiantes?
- ¿Cómo se evaluarán los aprendizajes individuales y los grupales?
- ¿Cómo se irá registrando el aprendizaje que sucede *mientras* se desarrolla el proyecto?
- ¿Qué criterios de evaluación considerarán?
- ¿Qué instrumentos de evaluación se implementarán?
- ¿En qué momentos del proyecto se habilitará un trabajo metacognitivo?
- ¿Cómo se articularán los modos de enseñar con los modos de evaluar para dar coherencia al proyecto?
- ¿Con qué estrategias se ofrecerá *feedback* formativo a los estudiantes? ¿Qué diálogos formativos se habilitarán para tal fin?

Estas son solo algunas preguntas orientadoras que, a modo de GPS, pueden delimitar aspectos importantes en la trama entre la enseñanza y la evaluación.

La escuela: las deconstrucciones y las reconstrucciones

El trabajo en torno a la estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de proyectos, para que sea profundo y perdurable, requiere una serie de deconstrucciones y reconstrucciones de las creencias acerca de la programación, la enseñanza y la evaluación por parte del equipo docente y de gestión. Tal como plantean Luján Baez, Mariana Ornique, Silvia Reboledo de Zambonini y María José Sabelli (2021), “Los docentes se nutren de un repertorio de ideas, supuestos y respuestas que, generalmente, no tienen base teórica que los sustenten, pero que configuran el comportamiento de los primeros. Estos supuestos funcionan de manera implícita, como si fuesen ‘un marco mental’, y están fundamentados en las vivencias y experiencias previas, por lo cual dan lugar a afirmaciones, a certezas que guían la actividad que realizan”.

¿Cuáles suelen ser las creencias de los profesores sobre la enseñanza y la evaluación que consideramos necesario revisar para que los estudiantes construyan aprendizajes cada vez más significativos en la escuela técnica?

- **Enseñar es transmitir contenidos o mostrar procedimientos.** Una creencia muy habitual radica en plantear la enseñanza como la transmisión de contenidos a los estudiantes, en especial a través de la explicación. Muchos profesores consideran que su tarea central es la transmisión de contenidos específicos a sus estudiantes a través de actos del decir como es la exposición. También prevalece la idea de que basta con mostrar cómo se hace un procedimiento para que el estudiante, a través de la copia, logre hacerlo. Esta creencia supone que el estudiante aprende básicamente porque escucha lo que “dice” el profesor y copia lo que se le muestra.
- **La secuencia privilegiada de la enseñanza es presentar primero la teoría y después la práctica.** Esta creencia se basa en que para que los estudiantes puedan pensar o ponerse a realizar alguna actividad,



ante todo necesitan indefectiblemente una explicación previa. Esta creencia se ve aún más evidente en las escuelas técnicas donde se supone que el taller retoma lineal y secuencialmente lo que ocurre en los espacios de la teoría.

- **En el “taller” solo se hace, no hay teoría.** En concordancia con la creencia anterior, existe una creencia prevalente de que en los espacios del taller solo es necesario privilegiar procedimientos como si estos últimos no estuvieran conectados con ciertas nociones más teóricas, volviendo nuevamente a escindir la teoría de la práctica.
- **Todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades en simultáneo y trabajar los mismos contenidos.** La creencia de que la organización de la clase es igual para todos en términos de tareas y de tiempos se sustenta en una única planificación y una mirada de homogeneización de la enseñanza y del aprendizaje.
- **El vínculo con el “más allá de la escuela” implica dar respuesta directa a las necesidades del mundo socioproductivo.** Existe una creencia de que la escuela técnica es subsidiaria de los requerimientos que en tiempo real tienen las empresas y emprendimientos que se encuentran geográficamente cercanos.

Es sabido que el trabajo de revisión de las propias creencias resulta por momentos difícil. Sin embargo, resulta fundamental la reflexión continua y sistemática de cada docente sobre sus creencias acerca de la enseñanza, en tanto la deconstrucción es la puerta para promover la reconstrucción de la enseñanza, del rol docente en la escuela técnica en pos de aprendizajes potentes.

Como hemos recorrido a lo largo de este capítulo, los equipos de gestión y docentes de las escuelas de la Red Utopía han trabajado en la reconstrucción y en un viraje que los llevó a considerar:

- 
- que la enseñanza es una práctica compleja, que supone problematizar la selección de los contenidos implicando tanto una reflexión sobre ellos, preguntándose sobre su alcance y profundidad, así como el uso de diferentes estrategias de enseñanza en función de la naturaleza de los contenidos y habilidades a abordar;
 - que la resolución de problemas implica una relación dialéctica entre teoría y práctica y, por tanto, una articulación entre distintas disciplinas;
 - que para que el aprendizaje tenga sentido para los estudiantes, es necesario desde la enseñanza propiciar que el alumno tenga posibilidades de elegir maneras, procedimientos, interlocutores, etc.;
 - que los llamados “espacios de la teoría” y de “taller” requieren ser repensados a partir de problemas de la práctica real de manera que puedan ser articulados;
 - que el espacio de taller entrama necesariamente conceptos y teorías que subyacen a toda práctica;
 - que para generar autonomía y autorregulación, los estudiantes son invitados a pensar sobre su propio pensamiento;
 - que la construcción de sentido requiere como punto de partida de la enseñanza y del aprendizaje una situación de la vida —no un concepto, no una construcción abstracta, no una explicación—. Se enseña con situaciones auténticas, las que tienen relevancia y utilidad en el mundo real;
 - que es necesario que los docentes tramen las actividades, distintas áreas disciplinares que proponen. Unen, hilvanan los distintos segmentos del recorrido;
 - que la articulación con el mundo socioproductivo requiere considerar la dimensión formativa, más allá de los requerimientos reales del



mundo socioproductivo. Esto implica una mirada pedagógica y a largo plazo para diseñar posibles modos de vinculación desde la escuela hacia el más allá de esta.

Palabras finales

A lo largo de estas páginas fuimos poniendo en valor aquellas búsquedas que fueron haciendo las escuelas técnicas de la Red Eutopía, especialmente en lo que concierne a una necesidad e interés genuinos por transformar la experiencia escolar a través de distintos entramados. Tal como mencionamos, eso requirió un trabajo sistemático de deconstrucciones y reconstrucciones de creencias que dieron lugar a diseños más flexibles y siempre situados en el contexto institucional específico.

Se trata sin duda de un camino potente que con seguridad irá sumando nuevos protagonistas, entusiasmados y comprometidos con sus estudiantes y con la maravillosa tarea de enseñar.



Capítulo 3

Estudiantes que diseñan narrativas y construyen aprendizajes

Mariana Ferrarelli y Julio Alonso

Trama del capítulo

Este capítulo tiene un doble propósito: en principio, los invitamos a recorrer la experiencia que atravesamos como coordinadores y facilitadores de un proyecto de documental transmedia acompañando a alumnos y profesores de 17 escuelas técnicas de diversos puntos de la República Argentina; en segundo lugar, nos proponemos reflexionar y preguntarnos sobre el mismo proceso en una búsqueda por sistematizar el modo de abordar proyectos en la escuela secundaria considerando la complejidad de la cultura digital que impregna las prácticas tanto de docentes como de estudiantes.

En este sentido, nos proponemos adentrarnos en la exploración de los escenarios que surgen gracias a la mediación tecnológica, espacios donde la multiplicidad de códigos y lenguajes conviven para enriquecer las experiencias educativas. Desde esta perspectiva, el enfoque transmedia se presenta como una oportunidad para comprender cómo las búsquedas y narrativas de las y los estudiantes trascienden las fronteras de los formatos tradicionales, construyendo aprendizajes significativos en entornos diversos. Pero, sobre todo, este análisis busca dar protagonismo a la voz del estudiantado, escuchando sus inquietudes, valorando sus



producciones y reconociendo los espacios que ellos mismos resignifican dentro y fuera de las aulas.

En términos formales, los apartados versarán primero sobre cómo los estudiantes están inmersos en una cultura digital, luego planteamos cómo se forman los escenarios multilenguajes y mediación tecnológica, que nos permite analizar las búsquedas de los estudiantes en términos transmedia, para finalmente enfocar en la voz de los estudiantes y repasar los espacios digitales creados y sus producciones.

A modo de repaso y marco teórico, el formato de los proyectos y/o narrativas transmedia se apoya principalmente en la participación de usuarios ajenos a la producción inicial, para su construcción y despliegue en el tiempo (Scolari, 2013; Jenkins, 2003) basada en la idea del prosumidor (Toffler, 1968). Dado que esta participación, diseñada o no, es lo que diferencia el formato transmedia de cualquier otro tipo de producción multimedial, desde el inicio buscamos oportunidades para que el estudiantado mantenga la centralidad de todas las decisiones en la ideación de su propia narrativa a partir de sus intereses, pero siempre buscando vínculos y apoyos tanto institucionales como de la comunidad educativa.

En términos generales, la experiencia se trató de una sucesión de instancias de trabajo donde el foco de la construcción narrativa estuvo situado desde las bases, es decir, en sentido *bottom-up*, lo cual otorgó protagonismo al estudiantado en las decisiones tanto narrativas como mediáticas sobre los documentales transmedia vinculados a los proyectos educativos institucionales sobre la vida dentro de la escuela técnica. En este sentido, nuestros esfuerzos como facilitadores se orientaron a que forma y contenido fueran de la mano: sería incoherente construir instancias de formación sobre proyectos transmedia sin pensarlas a partir de la centralidad de la voz y las experiencias de los sujetos que las protagonizan. Por eso el foco estuvo puesto en la voz y las decisiones que tomaron tanto el equipo que ideó, pensó y ejecutó cada narrati-



va, así como también en los posibles participantes o testimoniales de esta documental. Tener este enfoque como marco general y guía de las distintas instancias de capacitación y seguimiento de la producción de los documentales transmedia (tanto al cuerpo docente como a los estudiantes) nos permitió aprovechar la diversidad de medios y plataformas que los jóvenes utilizan cotidianamente, e integrarlas de manera significativa en el proceso de trabajo. Al hacerlo, buscamos acompañar a las nuevas generaciones en el desarrollo de habilidades digitales, creativas y colaborativas que resultan fundamentales para su futuro.

A modo de cierre para esta introducción, en este proyecto observamos cómo los estudiantes se apropiaron de las narrativas que ellos mismos definieron, las expandieron a través de diferentes medios y recurrieron a sus contextos para organizarlas, conseguir insumos y decidir sobre su formato. Este proceso no solo potenció su creatividad y pensamiento crítico, sino que también nos permitió como docentes y facilitadores repensar nuestro rol, y ubicarnos como guías y colaboradores en la construcción colectiva del conocimiento.

Por ello sostenemos que la implementación de proyectos transmedia en el ámbito educativo brinda la oportunidad de romper con ciertas estructuras tradicionales de enseñanza y fomentar experiencias de aprendizaje significativas que hagan de puente entre lo que sucede en las aulas, la escuela y la comunidad educativa. Por ello pensamos que el mayor logro de esta experiencia fue transformar el proceso de estudiantes que aprenden herramientas para producir historias, **en uno en el cual los estudiantes diseñan narrativas y construyen aprendizajes.**

Estudiantes inmersos en una cultura digital

Tanto las plataformas mediáticas (Fernández, 2021) como la inteligencia artificial generativa (IAG) en la actualidad abren posibilidad para que los estudiantes no sean solo consumidores de contenido digital, sino también creadores y curadores de información. Este rol de curador que asu-



men las y los jóvenes implica una serie de habilidades y responsabilidades en el ecosistema digital contemporáneo en general, y en el diseño del proyecto transmedia propio en particular. A lo largo del proceso de diseño de la narrativa, se invitó al estudiantado a seleccionar, organizar y experimentar con contenidos provenientes de diversas fuentes y en distintos formatos (imagen, video, podcasts, presentaciones interactivas) con el objetivo de crear narrativas personalizadas que reflejen sus intereses, valores y perspectivas. Esta práctica de curación va más allá de la simple recopilación de información; involucra un proceso reflexivo de evaluación, contextualización y reinterpretación de los contenidos seleccionados teniendo en cuenta el punto de partida y las herramientas a disposición en la institución o en sus hogares.

Si bien la curación de contenidos es una de las dimensiones críticas de la vida digital actual, justamente otro aspecto crucial lo constituye la atenuación de las fronteras entre lo físico y lo virtual (Lion, 2020; Baricco, 2019) que Petar Jandrić y Sarah Hayes (2020) asocian con el término *postdigital*. Esta idea implica que las nuevas generaciones entienden a las herramientas tecnológicas como una extensión de su vida cotidiana en términos McLuhanianos (McLuhan, 1964) donde desarrollan en este contexto nuevas formas de aprendizaje, colaboración y comunicación, que a su vez transforman las dinámicas educativas tradicionales en las cuales se encuentran insertos. En este sentido, mediante intervenciones de tipo transmedia, la escuela no solo va adaptándose a estas nuevas prácticas, sino también aprovechándose de ellas para potenciar el desarrollo de competencias creativas y colaborativas, tal como nos lo propusimos con este proyecto.

Desde hace al menos dos décadas el formato transmedia desafía las nociones tradicionales de autoría y autoridad disciplinar, y nos insta como docentes a repensar cómo se valora y legitima el conocimiento en los tiempos acelerados por la cultura digital. Por ejemplo, los y las jóvenes generadoras de contenido aprovechan el potencial de plataformas como YouTube, TikTok, Twitch e Instagram para expresarse y conectar con



contextos globales. Teniendo esto en cuenta, la propuesta del proyecto se centró en invitar al estudiantado a experimentar con aplicaciones de edición de audio y video desde sus dispositivos celulares (o computadora en caso de existir), y construir comunidades con pares de su edad para avanzar en una comprensión más sistemática y profunda de las dinámicas de la cultura digital.

Por ello entendemos que el entorno digital habilita nuevas formas de aprendizaje que trascienden las limitaciones espaciales y temporales del aula tradicional. En la actualidad, el estudiantado tiene acceso a recursos educativos abiertos y materiales que les permiten personalizar su trayectoria de aprendizaje según sus necesidades y demandas específicas. En la actualidad, tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa (IAG) ofrecen experiencias novedosas y flexibles que facilitan la comprensión de desempeños complejos y el desarrollo de habilidades prácticas concretas asociadas a los intereses de las nuevas generaciones. Esta diversificación de las modalidades de aprendizaje plantea muchas posibilidades a la hora de reimaginar la educación tanto en contextos formales e informales. Creemos que al involucrar a los estudiantes en proyectos que requieren la creación de contenidos propios, en algunos casos con IAG de manera ética y responsable, la escuela puede promover aprendizajes significativos en el contexto de la ecología mediática contemporánea (Scolari, 2024). Este enfoque no solo prepara a las y los jóvenes para navegar el complejo paisaje actual, sino que también los ubica como participantes activos en la construcción de una identidad digital más reflexiva y orientada hacia el plano de lo colectivo y la equidad.

En este marco complejo, atravesado por una variedad de prácticas y consumos, durante julio y septiembre de 2024 mantuvimos reuniones periódicas por videoconferencia con un grupo numeroso de docentes y estudiantes provenientes de distintos puntos del país con miras a diseñar en cada caso un documental transmedia sobre alguna dimensión de la experiencia escolar del estudiantado. Creemos que con este tipo de



iniciativas la escuela tiene la oportunidad de aprovechar los contextos y las prácticas digitales por donde transitan los estudiantes para desarrollar alfabetismos críticos que les permitan construir criterios para navegar escenarios que se complejizan (Ferrarelli, 2021). A lo largo de las semanas y los meses que duró el trayecto, invitamos a los grupos de cada escuela a incorporar la curación de contenidos y la producción multimodal en un proceso creativo propio, liderado por estudiantes de cada escuela, que buscó fomentar a la vez habilidades de pensamiento crítico, alfabetización mediática y ciudadanía digital. A continuación, veremos algunas dimensiones clave de este despliegue.

Escenarios multilenguajes y mediación tecnológica

Considerando las potencialidades expresivas e inclusivas del mundo digital y sus herramientas (Anijovich, Cancio y Ferrarelli, 2024), que fácilmente nos permiten adaptar formatos para combinar texto escrito con lenguaje audiovisual, propusimos repasar y analizar diversos ejemplos como puntos de entrada a los proyectos de cada escuela. El objetivo de esta fase tuvo como foco que cada grupo de estudiantes pudiera tomar decisiones sobre cómo trabajar la construcción de su propia narrativa transmedia.

A medida que avanzamos en el desarrollo del proyecto, nos enfocamos en fomentar la creatividad y la colaboración entre los estudiantes mediante ejemplos y dinámicas de grupo que cruzaran las experiencias de cada una de las escuelas participantes en el trayecto. Organizamos talleres donde exploramos diferentes herramientas digitales que les permitieran experimentar con el contenido de manera interactiva, abierta y flexible. Desde la creación de presentaciones hasta la producción de videos cortos y podcasts, cada grupo tuvo la oportunidad de elegir los formatos que mejor se adaptaran a su propia narrativa y a las posibilidades del contexto. Este enfoque no solo buscó promover el aprendizaje activo, sino que también permitió al estudiantado utilizar su propio lenguaje y estilo, y reflejar así su identidad como grupo y la identidad de la escuela en el producto final.



La apuesta por el formato *multilenguaje*, la posibilidad de combinar imágenes, sonido, gráficos o dibujos en un mismo producto, se convirtió en un eje central del proceso creativo. Al trabajar con jóvenes de diversas procedencias geográficas, diseñamos dos espacios de encuentro que les permitieran compartir avances: por un lado, los encuentros sincrónicos virtuales con dinámicas de presentación breve y avances (estilo PechaKucha) y, por otro, un Padlet colaborativo donde cada escuela contaba con su espacio de trabajo y podía ir dejando allí avances, consultas y producciones visibles para el resto de los participantes. Cada grupo fue alentado a incorporar elementos de su contexto institucional y cultural, y hacerlo converger con el núcleo de su relato. Esta diversidad no solo enriqueció el contenido del documental transmedia, sino que también promovió un ambiente inclusivo donde cada voz era valorada y escuchada con el resto de las escuelas, como así también en su comunidad educativa.

A lo largo del proceso, las sucesivas instancias de taller 1 a 1 con devoluciones por parte nuestra como coordinadores, pero también siendo presenciado por sus compañeros y por parte de sus pares, permitieron reorientar las tareas, dar un nuevo impulso al trabajo colectivo y simplificar las trayectorias cuando se encontraban con dificultades tanto creativas como logísticas u organizacionales sobre el proceso de producción. Este enfoque integral no solo fortaleció las habilidades técnicas y narrativas del estudiantado, sino que también cultivó un sentido de pertenencia y orgullo por sus instituciones con relación a la construcción de sus historias compartidas.

Para el cierre del proyecto, organizamos una jornada de presentación global de los productos finales en la cual cada grupo compartió su proyecto con el resto de los grupos y recibió devoluciones. Este evento no solo sirvió como un espacio para exhibir los documentales creados en distintos formatos, sino también como una oportunidad para reflexionar sobre los sentidos del proceso atravesado y los significados que cada



grupo encontró en el desarrollo realizado con otros y otras. Las y los estudiantes discutieron las decisiones creativas que tomaron, los desafíos que enfrentaron y cómo superaron las barreras culturales, tecnológicas e incluso económicas en la construcción de sus documentales. Se trató de un encuentro emotivo en el cual también se valoró la centralidad de las y los jóvenes en el proceso productivo del relato.

Transmedia en educación: las búsquedas de las y los estudiantes

El fomento de un proceso de aprendizaje no lineal, en el cual las decisiones de cada equipo de trabajo dentro de la escuela les abría múltiples caminos de exploración y descubrimiento, se convirtió en un pilar fundamental del enfoque de trabajo en modalidad transmedia. Este modelo permitió no solo profundizar la creación de historias en diversos lenguajes, como mencionamos en apartados anteriores, sino también generar un diálogo más amplio sobre la cultura institucional y la comunidad educativa de cada institución. Cada elección realizada por los estudiantes generaba instancias de conocimiento que iban más allá del contenido narrativo y tocaban aspectos clave de la dinámica escolar, las interacciones entre los participantes y el entorno que los rodeaba (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2002). Así surgieron propuestas que tematizaron el acoso escolar, la vida cotidiana en el taller, refacciones posibles y deseadas de las aulas, talleres y/o espacios comunes, y también modos de recaudar fondos para llevar adelante las iniciativas proyectadas.

En este sentido, el esquema *bottom-up* jugó un rol esencial al empoderar a los estudiantes, quienes asumieron el control de su proceso de aprendizaje y moldearon activamente su trayecto de exploración. Así, el enfoque no solo promovió la ampliación de conocimientos, sino que también estimuló la curiosidad y la capacidad de los estudiantes para pensar de manera crítica y creativa sobre su propio contexto y las posibilidades de concretar las acciones planificadas. Se ofrecieron escenarios auténticos de trabajo, genuinamente conectados con el mundo



real y cotidiano del estudiantado junto con sus docentes. Con la elección libre de la temática a abordar por cada grupo, se promovió el compromiso natural de los jóvenes con el proyecto en el cual reconocían su propia voz, y sobre todo un interés verdadero en escucharla por parte del mundo adulto y de sus pares de otras instituciones.

En ese sentido, exploraremos algunas de las ideas iniciales y las múltiples transformaciones que surgieron a lo largo de esta experiencia, reflejando cómo este enfoque de trabajo impactó tanto en lo individual como en lo colectivo.

- La voz de los estudiantes se convirtió en el disparador y organizador de toda la formación y proceso de producción de la narrativa transmedia. Este punto de partida nos permitió otorgar protagonismo a las búsquedas de las y los estudiantes y dar lugar al despliegue de sus intrigas e interrogantes. Esta atención a sus perspectivas generó espacios de exploración donde el estudiantado pudo formular preguntas y construir narrativas desde sus propias experiencias. Con esta decisión se promovió la apropiación del contenido y la generación de productos transmedia que reflejaron las preocupaciones genuinas de los participantes.
- Si bien al comienzo se presentaron entusiastas al igual que expectantes, la totalidad de los presentes en la primera reunión tenían en claro su responsabilidad sobre ser quienes llevaban adelante el proceso de producción y lo fueron demostrando en las sucesivas reuniones. La propuesta general se articuló en este liderazgo muy sólido aportado por cada grupo de estudiantes con apoyo de sus docentes. Este compromiso inicial de las y los estudiantes se manifestó mediante su entusiasmo como gestores del proyecto. Los grupos demostraron una progresiva consolidación de su liderazgo durante las sesiones de trabajo, evidenciada en la toma de decisiones y en la gestión de los procesos productivos. La colaboración entre estudiantes y docentes estableció una dinámica que fortaleció la autonomía de los equipos, mientras mantenía un marco de apoyo pedagógico.

- 
- El tiempo dedicado a relatar estrategias sobre cómo habían logrado integrar a estudiantes de otros cursos, como así también a directivos y docentes (externos al proyecto) a que se sumasen y aportasen a sus proyectos transmedia, fue un indicador clave del compromiso de cada grupo. Este proceso de expansión “comunitaria” reveló la madurez de los grupos en la construcción de alianzas y en la gestión de recursos que sumaran a sus objetivos elementos que fortalecieran la dimensión institucional del proyecto transmedia y su sentido en el entorno educativo.
 - Para los grupos era muy importante volver sobre cada decisión tomada en la construcción de la narrativa, aun cuando en ocasiones eso implicaba tener menos tiempo para presentar sus avances y proyectos. Nuevamente, emerge la imagen de estudiantes administrando el proceso de construcción de su proyecto, tomando decisiones y avanzando estratégicamente en el reclutamiento de “socios” que multiplicaran sus esfuerzos y ayudaran en las acciones de difusión.

Si bien nosotros, como facilitadores y guías del proceso de aprendizaje y producción, estimulamos que usaran otro espacio o plataformas que no fuera el mural en Padlet para dar cuenta de ello, entendimos también en nuestro propio proceso reflexivo continuo que este rasgo era parte de la expansión del universo narrativo en su proyecto transmedia. Este rasgo fue identificado como un aspecto interesante en esta búsqueda de los estudiantes para ocupar un rol ya no tanto de simple “voz” que presenta demandas y propuestas, sino más bien de portavoz de su comunidad (Zito Lema, 1976). En clave de este liderazgo, como señalamos más arriba, ese proceso incluía estrategias para involucrar al resto de la comunidad escolar en el proyecto, una iniciativa decisiva que sería vista luego en las producciones de los estudiantes cuando hicieron visibles sus proyectos.

En la presentación final de los trabajos nos encontramos con un emergente inesperado en relación con la posibilidad de recibir producciones



con ejemplos que fueran metanarrativas del proceso. Esto se dio de forma evidente con una escuela que, además del video que presentó donde se sintetiza todo el proyecto, aprovechó el tiempo para mostrar un video más donde se reconstruye todo el proceso de producción y formación colectiva, utilizando material recolectado y registrado tanto de los espacios virtuales compartidos como los espacios de trabajo donde todos produjeron la narrativa transmedia. Otro grupo también realizó entrevistas a los protagonistas de la narrativa transmedia con la doble función de material para el proyecto, como así también para dar registro del proceso realizado con la comunidad escolar.

Estas iniciativas más “intersticiales” emergentes y libres no eran parte del plan de trabajo “oficial” y estructurado en etapas, sino que fueron decisión propia de cada grupo a partir del espacio abierto por el formato transmedia. No es un dato menor que este enfoque de trabajo alienta de manera creativa y dialógica tiempos y modos alternativos de expresión para que, quien lo desee, pueda avanzar en tramas divergentes de trabajo, encontrar su propia voz e incluirla en el ciclo de tareas dispuestas de manera abierta y fragmentada. Esta participación activa transforma a los estudiantes en narradores y portavoces de sus propios relatos y los de su colectivo, lo que no solo enriquece sus experiencias de aprendizaje, sino que también impulsa la creación de conexiones significativas con el resto de la comunidad. A través de este esquema *bottom-up*, los estudiantes no solo aprenden a narrar, sino a reflexionar sobre el proceso, convirtiéndose en agentes activos que generan metarrelatos, y potencian así el impacto de sus creaciones como herramientas de cambio y conocimiento compartido.

Finalmente, sostenemos que este enfoque transmedia no solo permite a los estudiantes conectar aprendizajes de manera no lineal, sino que también abre puertas a nuevas formas de interacción y comprensión tanto del contenido como del contexto y de la comunidad educativa. Al fomentar la autonomía en sus búsquedas y decisiones, las y los estudiantes adquieren un rol protagónico en la construcción de su propio co-



nocimiento, donde cada paso en el proceso creativo amplía no solo su perspectiva sobre la narrativa trabajada, sino también sobre el entorno institucional y cultural que los rodea. Recuperar sus propios aprendizajes, encontrar su voz y avanzar colectivamente en un proyecto que los interpela fue el gran motor de cada propuesta, y motivo de agradecimiento al final del recorrido.

La voz del estudiantado: espacios y producciones

Como mencionamos en apartados anteriores, la decisión de utilizar la herramienta Padlet como espacio colaborativo se consolidó como una plataforma dinámica y accesible que permitió a cada escuela participante organizar y compartir sus avances, consultas y producciones en tiempo real, fomentando una red de aprendizaje colaborativo entre todos los involucrados. Aunque como facilitadores también alentamos el uso de otras plataformas para documentar y diversificar el trabajo, este espacio demostró ser un elemento clave en la expansión narrativa del proyecto transmedia. Su carácter intuitivo y su capacidad para centralizar contenido lo transformaron en un punto de encuentro que reflejaba la esencia participativa y multimodal del enfoque transmedia. En tanto herramienta colaborativa, el mural facilitó la documentación sistemática del proceso, la interacción entre instituciones y la consolidación de una comunidad de práctica educativa. La estructura flexible del espacio virtual permitió la integración de diversos formatos de contenido, desde registros textuales hasta producciones audiovisuales, reflejando la naturaleza multimodal del proyecto. La accesibilidad y la sincronización en tiempo real de la plataforma potenciaron el intercambio de experiencias entre las escuelas participantes, lo que generó un repositorio amplio de recursos y reflexiones. Esta elección tecnológica fortaleció la construcción colectiva del conocimiento y estableció un modelo de documentación que evidenció la evolución del proceso transmedia en sus diferentes etapas.



En términos descriptivos y de organización de la información, las primeras tres columnas del mural en Padlet diseñadas por nosotros incluían “Insumos para pensar” (las presentaciones con el material de consulta), “Herramientas” para producir multimedia y finalmente “Consigna de trabajo”, donde además dejamos recordatorios y avisos para facilitar el seguimiento encuentro a encuentro. Luego, hacia la derecha, continúan las 16 columnas con el registro y avance de producción de cada escuela. Cada columna tiene en promedio 10 publicaciones que incluyeron intercambios y/o producciones de avances, a lo que se sumó la producción final. La distribución espacial facilitó la navegación y el acceso a la información, mientras las publicaciones por columnas evidenciaron la intensidad del proceso productivo. La organización secuencial del contenido permitió visualizar la evolución de los proyectos desde las etapas iniciales de conceptualización hasta la materialización de los productos finales, constituyendo un registro sistemático del proceso transmedia.

En términos de la producción de las escuelas, se realizaron videos, pósters, fotos, fotos interactivas y collages de fotos, imágenes creadas con IA, visualizaciones de información, presentaciones de diapositivas, podcasts visuales, documentos de texto y PDF con guiones, pero también creación de espacios en otras plataformas como Genially, nuevos murales en Padlet, cuentas de Instagram y producciones en Canva. Esta diversificación de medios y formatos en los proyectos transmedia emergió como un factor determinante para el desarrollo de la autonomía creativa del estudiantado. Esta libertad de elección en las herramientas y plataformas permitió que cada grupo seleccionara los medios que mejor se adaptaban a sus competencias, intereses y objetivos narrativos. La flexibilidad en la selección de formatos ofrecidos fomentó la experimentación y estimuló el desarrollo de habilidades digitales específicas, mientras fortaleció la toma de decisiones estratégicas en el proceso narrativo. El respeto por las preferencias expresivas de los estudiantes contribuyó a la construcción de un ambiente educativo que valoró la diversidad de lenguajes mediáticos y reconoció las múltiples formas de alfabetización digital contemporánea.

Red de escuelas técnicas de la Fundación Pampa Energía junto a Eutopía

Descubrí las obras transmedia de las escuelas durante el programa



Link Genially: https://bit.ly/genially_eutopia_transmedia

Mariana Ferrarelli • 46 • 4me
Escuela transmedia - Programa Eutopía

Insumos para pensar Presentación #1 - Estudiantes Taller para estudiantes #1 03. Taller para estudiantes #1 Creación de contenidos en formato transmedia.	Herramientas Genially Unlock the power of interactivity. genially.com Genially, la herramienta online para crear contenido interactivo. Para crear presentaciones o ideas de sus narrativas.	Consignas de trabajo Cronograma de encuentros sincrónicos de 14 a 16hs SAVE THE DATE Encuentro 1- Jueves 1/8 Encuentro 2- Jueves 15/8 Encuentro 3: Jueves 5/9	GBA - EET 1 Cañuelas Material para el 26/9 Nuestro proyecto EEST N°1 Cañuelas 12/9 Marian Montar en Genially 1. Contexto 2. flyer	Salta Técnica N 3169 TRABAJO EN EQUIPO Presentación Pizarra Animada Material para el 26/9 (agregar contexto de la historia).
---	--	--	--	--

Link al mural en Padlet: https://bit.ly/padlet_eutopia_transmedia





Palabras finales

A modo de cierre, podemos afirmar que el formato transmedia resultó clave para dar centralidad al estudiantado al permitirle tomar decisiones narrativas y mediáticas sobre sus documentales. La naturaleza multidimensional y participativa del formato permitió que cada grupo desarrollara su propia voz narrativa, seleccionando medios y plataformas que resonaran con sus experiencias e intereses. Esta libertad creativa se manifestó en la diversidad de productos finales, que incluyeron, como vimos, desde videos y podcasts hasta espacios interactivos en distintas plataformas digitales, lo cual reflejó la riqueza de perspectivas y capacidades de los estudiantes. La estructura *bottom-up*, desde abajo hacia arriba, con foco en la voz de las y los estudiantes, facilitó que las decisiones narrativas y mediáticas emergieran desde las bases. Este atributo permitió que los grupos escolares modelaran sus documentales según sus contextos específicos y necesidades institucionales.

La apropiación del proceso creativo se evidenció particularmente en la manera en que algunos grupos desarrollaron metanarrativas espontáneas, documentando no solo sus proyectos finales sino también el proceso de producción en sí mismo. El formato transmedia actuó como un marco flexible que permitió la expansión natural de las narrativas más allá de los límites inicialmente planteados, y permitió observar de cerca cómo los estudiantes pueden pasar de ser consumidores pasivos para convertirse en productores activos y reflexivos de contenido cuando se les brinda el espacio y las herramientas adecuadas.

Las decisiones tecnológicas del proyecto se fundamentaron en principios pedagógicos compartidos que priorizaron la colaboración y la documentación del proceso de aprendizaje. La elección de Padlet como plataforma central ejemplifica este enfoque, ya que, como señalamos, su estructura intuitiva y flexible permitió la creación de un espacio virtual que facilitó tanto la organización del contenido y del intercambio entre las diferentes escuelas participantes. La decisión de mantener un espa-



cio común y visible para todos los participantes fomentó el aprendizaje colaborativo y la construcción de una comunidad de práctica educativa que trascendió las limitaciones geográficas. La integración de diversas herramientas digitales y plataformas respondió a la necesidad de promover diferentes formas de expresión y comunicación, a la vez que reconoció la naturaleza multimodal del aprendizaje contemporáneo. Este andamiaje tecnológico, lejos de ser arbitrario, se diseñó para apoyar los objetivos pedagógicos de desarrollo de habilidades digitales, pensamiento crítico y alfabetización mediática.

Cerrar el proceso en cada caso se sustentó en una combinación de liderazgo estudiantil propios de cada grupo y contexto, nuestro rol como facilitadores y el acompañamiento docente permanente de cada institución. Estos pilares crearon una dinámica de trabajo que potenció la autonomía, a la vez que dispuso el apoyo pedagógico necesario. La madurez de los grupos se manifestó en su habilidad para integrar a otros actores de la comunidad educativa, desde estudiantes de otros cursos hasta directivos y docentes externos al proyecto. El rol de los docentes como facilitadores y guías fue crucial para mantener el impulso del trabajo y la libertad creativa necesaria para el avance de los proyectos.

Esta colaboración entre estudiantes, facilitadores y docentes estableció una dinámica que fortaleció la autonomía de los equipos mientras mantenía un marco de apoyo pedagógico, que permitió que cada grupo encontrara su propio ritmo y estilo de trabajo sin perder de vista los objetivos del proyecto. El resultado fue un proceso de producción genuinamente participativo donde el protagonismo estudiantil se vio potenciado por el acompañamiento pedagógico estratégico.



Capítulo 4

La construcción de la trama vincular en la escuela

Clara Gonzales Chaves

Trama del capítulo

El clima escolar es un actor silencioso en la trama educativa. Lo cierto es que el buen clima escolar es esencial para el éxito educativo, ya que es la red sobre la que se apoyan todos los procesos de transformación que se dan en la escuela. Y, para fortalecerlo, necesitamos crear espacios de diálogo e intercambio para toda la comunidad educativa en los que se escuchen las voces de todos los participantes que día a día entretejen la trama de la experiencia escolar.

Este capítulo explora la posibilidad de incidir en el aprendizaje y bienestar de los actores de la comunidad educativa a través de la construcción de un ambiente positivo, basado en relaciones sólidas y un arraigado sentido de pertenencia. Se entrelazan las voces de los referentes en educación con las de los equipos de gestión y docentes de la Escuela de Educación Técnica N.º 447 Combate de San Lorenzo (Santa Fe), la Escuela de Educación Técnica N.º 3.159 Dr. Darío Felipe Arias (Salta), y la Escuela N.º 4-022 General Enrique Mosconi, la Escuela N.º 4.011 Capitán Daniel Manzotti y la Escuela N.º 1-119 Ejército de Los Andes (Mendoza). A través de las voces de los protagonistas podemos sumergirnos en las claves del proceso de transformación escolar, mirando de cerca los hilos que forman esta trama.

El clima escolar

El clima escolar es como el corazón de una institución educativa y refleja la forma en que se sienten las personas que la conforman. Se refiere a la percepción general que tienen los miembros de la comunidad educativa sobre las relaciones interpersonales y el entorno en el que estas se desarrollan (Cornejo y Redondo, 2001). En un contexto más amplio, el clima escolar puede ser visto como un conjunto de factores que contribuyen a la “atmósfera educativa” de una escuela. Esta atmósfera incluye las relaciones entre estudiantes, docentes y el equipo directivo, así como la forma en que se gestionan los conflictos y se promueve la convivencia (Suldo *et al.*, 2013). El clima escolar no es solo un reflejo del ambiente, sino que también influye activamente en el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes (Míguez, 2020; Cohen *et al.*, 2009).

Pensar el clima escolar integralmente implica verlo como una trama que entrecruza a todas las dimensiones y actores de la comunidad educativa. Es un constructo multidimensional que abarca aspectos emocionales, sociales y organizacionales. En su trama se trenzan la calidad de las relaciones interpersonales, las normas y valores que guían el comportamiento dentro de la escuela y las expectativas académicas que tienen sus integrantes (Wang & Degol, 2016). Además, estos componentes se entrelazan con los distintos actores de la comunidad educativa y los vínculos que se construyen entre ellos: entre estudiantes, de estudiantes con docentes, entre docentes y con el equipo de gestión, con las familias y la comunidad. Cada actor tiene un rol relevante y su percepción sobre la calidad de vida en la escuela incide en el clima escolar.

¿Cómo se puede mejorar el vínculo entre estudiantes? ¿Qué lugar se les otorga a los estudiantes dentro de la trama escolar? ¿Qué incidencia tienen las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los alumnos? ¿Qué incidencia tiene el clima escolar sobre los aprendizajes de los estudiantes? ¿Cómo se fortalecen los lazos entre los distintos integrantes del equipo educativo? Estas son preguntas fundamentales para enfocarnos en la trama vincular en la escuela.

Vínculos entre estudiantes

Fortalecer las relaciones entre los estudiantes es una tarea desafiante pero fundamental en cualquier entorno educativo. Dar lugar a las voces de los estudiantes generando espacios de diálogo donde puedan expresar qué esperan de la escuela, proponer iniciativas o involucrarse en la resolución de conflictos puede enriquecer en gran medida la trama de la dinámica escolar.

Nos preguntamos: ¿por qué se generan los conflictos? ¿Cuál sería una buena estrategia para evitarlos? ¿Cómo pueden ayudar los adultos de la institución? ¿Tienen algo para decir los estudiantes? En 2022, enfrentamos desafíos significativos relacionados con la convivencia escolar, afectada por faltas de respeto, exabruptos y algunas agresiones entre los estudiantes que repercutían en el proceso de aprendizaje. Entre quejas, incertidumbres y desencuentros, pero con esperanza y manteniendo la fe en la fuerza transformadora de la educación, un grupo de docentes impulsados por la reflexión y el diálogo decidió replantear los vínculos y la convivencia dentro de la institución, lo que nos llevó a ajustar nuestras normas y prácticas.

«[...] A través de iniciativas como la creación del centro de estudiantes con sus propuestas de jornadas de convivencia y bienvenidas, salidas escolares, torneos y maratón escolar, mejoras en el edificio; un programa de mediación escolar y la formación de tutores en Saberes digitales 6.º año logramos contribuir a una mejora en el clima institucional. Estas propuestas, que rompieron la estructura mosaica de horarios, espacios y formas organizativas de grupos, promovieron la participación de los estudiantes y un ambiente de respeto, inclusión y colaboración, preparando a nuestros jóvenes para ser ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno».

Escuela N.º 4-022 General Enrique Mosconi,
Luján de Cuyo, provincia de Mendoza



El clima del aula constituye una de las variables que ejercen mayor influencia en el rendimiento escolar (Unesco, 2008). Crear un ambiente de respeto, agradable y positivo es esencial para promover el aprendizaje de los estudiantes. Es importante lograr que la escuela sea un espacio donde el docente esté en condiciones de generar un aula donde el clima sea propicio para favorecer el aprendizaje. La mediación escolar, una estrategia que fomenta la resolución pacífica de conflictos, puede mejorar significativamente el ambiente de convivencia dándoles un lugar de protagonismo a los estudiantes. Estos programas permiten a los mismos estudiantes actuar como mediadores entre sus pares, ayudando a desactivar situaciones conflictivas y promoviendo una cultura de diálogo y entendimiento (Johnson & Johnson, 1996). Es un enfoque que no solo busca resolver conflictos sino también empoderar a los estudiantes para que asuman un rol activo en la construcción de un ambiente escolar positivo. Además, el programa de mediación escolar permite a los estudiantes aprender estrategias de comunicación, como la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos, y habilidades que les servirán a lo largo de toda la vida. De este modo, se promueve la adquisición de competencias valiosas que trascienden el ámbito escolar.

Ponemos la mirada en pensar: ¿cómo se sienten los estudiantes? ¿Qué piensan de sí mismos y de los demás? ¿Qué piensan de lo que otros piensan de ellos? ¿Cuáles son sus expectativas? ¿Tienen espacios seguros donde reflexionar sobre sí mismos? Habilitar espacios en los que se escuchen las voces de los protagonistas de la trama escolar es una herramienta poderosa a la hora de planificar de manera efectiva, ya que nadie conoce mejor las necesidades que los propios actores. La creación de un entorno seguro dentro de la escuela, donde los participantes se sientan escuchados, es clave para promover un clima escolar positivo.

Vínculos entre el equipo educativo

Las relaciones entre los docentes y la coordinación con el equipo de gestión son otra de las tramas fundamentales del clima escolar. Estos vínculos, que se perciben en la sala de profesores y en los pasillos, son reflejo del trabajo subyacente, de la colaboración y el sentido de pertenencia de quienes forman parte del equipo de la institución. La colaboración y la planificación conjunta permiten crear un entorno de cooperación en la escuela. Proyectos colaborativos, como la planificación de actividades interdisciplinarias y la creación de estrategias de enseñanza compartidas, fortalecen el sentido de equipo y contribuyen a un clima escolar más positivo (Hargreaves, 2001).

¿Cómo son los espacios de diálogo y trabajo colaborativo entre los equipos? ¿Se habilitan espacios donde los diversos actores puedan proponer y desarrollar sus propias iniciativas? ¿De qué manera se configuran las relaciones dentro del equipo de trabajo pedagógico? Estas preguntas nos guían en el análisis.

En el caso de la Escuela de Educación Técnica N.º 447 Combate de San Lorenzo, de Santa Fe, la institución fue acompañando el crecimiento de la región; actualmente tiene una población escolar que supera los 1.000 alumnos, 125 docentes y 10 asistentes escolares. Ante semejante cantidad de personas que conviven en tres turnos y comparten espacios comunes durante mucho tiempo, no es extraño que surjan cuestiones que, más allá de lo pedagógico-didáctico, tengan raíz directa en lo relacional. Nos planteamos entonces el desafío de mejorar los vínculos apostando a un proyecto orientado hacia la mejora de la convivencia escolar que impacte en el clima institucional. Para esto se propusieron actividades y eventos que fomentaran la participación, la integración y por supuesto la pertenencia. Tratamos de que a estas actividades se sumaran la mayor cantidad de integrantes de la comunidad educativa.



«[...] La convivencia dentro del cuerpo docente se ha tornado más saludable. Se trabajó en las reuniones plenarias de un modo diferente: se ampliaron los momentos de escucha, de participación y opinión, con metodologías de trabajo que permitieron la expresión de la mayoría y mejoró la asistencia a las reuniones, que fueron desdobladas para que puedan participar todos los turnos».

Escuela de Educación Técnica N.º 447 Combate de San Lorenzo,
San Lorenzo, provincia de Santa Fe

La convivencia entre el personal educativo es un pilar fundamental para construir un clima escolar positivo. Michael Fullan (2011) afirma que para mejorar los sistemas educativos uno de los grandes secretos es trabajar en las relaciones interpersonales, ya que los vínculos saludables entre los educadores no solo fortalecen el trabajo colaborativo, sino que impactan directamente en la calidad de las interacciones con los estudiantes.

La práctica reflexiva es clave para transformar las dinámicas institucionales, ya que permite a los docentes analizar sus experiencias, cuestionar sus prácticas y encontrar formas de mejorar de manera conjunta. Al ampliar los momentos de escucha y participación en las reuniones plenarias, se promueve un espacio donde la voz de cada docente es valorada, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso. Este tipo de trabajo colaborativo no solo mejora las relaciones entre colegas, sino que actúa como un modelo de convivencia para los estudiantes, consolidando a la escuela como un espacio de aprendizaje integral y humano.

Vínculos entre docentes y estudiantes

El vínculo entre docentes y estudiantes es ciertamente una de las tramas más complejas de abordar. El aprendizaje se produce a partir de las preguntas que los estudiantes se plantean, las experiencias que atraviesan, las interacciones que sostienen y el sentido que le dan a ese proceso en su contexto. Las instituciones educativas deben crear un espacio en el que los estudiantes puedan tomar protagonismo sobre su propia



trayectoria tomando decisiones, participando activamente y reflexionando sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Reflexionamos sobre estas preguntas: ¿cuáles son las normas de convivencia en la escuela? ¿Hay espacio para que los docentes atiendan a las voces de los estudiantes? ¿Existen dispositivos flexibles para abordar la diversidad? ¿Qué nivel de protagonismo tienen los estudiantes sobre su aprendizaje?

A partir del acompañamiento a quienes ya han terminado de cursar el último año por parte del equipo directivo y de los preceptores de la institución, identificamos que algunos de nuestros estudiantes tenían materias pendientes de aprobación. A raíz de esta situación se planteó una línea de acción para implementar un plan que fuera una solución dinámica y en tiempo real para que los exalumnos pudieran cumplir con el cierre del ciclo secundario.

«[...] Finalmente, se decidió trabajar como eje primario los métodos de evaluación post-egreso. [...] Trabajar sobre las necesidades de los egresados nos obligaba a rever las prácticas tradicionalmente estáticas y proponer prácticas de acompañamiento y evaluación dinámicas, sin perder las exigencias y el nivel requerido por el sistema y la historia de la escuela técnica».

Escuela de Educación Técnica N.º 447 Combate de San Lorenzo,
San Lorenzo, provincia de Santa Fe

Romper estereotipos y paradigmas no fue una tarea sencilla. El primer estereotipo que se debió trabajar fue el que afirma que el alumno que tiene materias pendientes es porque no quiso estudiar. El segundo estereotipo estuvo relacionado con el rol del docente de apoyo al acompañamiento escolar: no hace nada, solo cumple horario, solo trabaja con algunos alumnos. Y el gran estereotipo que se debió romper fue el de las mesas de examen tradicionales con evaluaciones escritas, presentaciones de carpetas, asistencias obligatorias y la poca utilidad de las herramientas TIC para estas instancias.



«[...] Se hizo énfasis en una fuerte revinculación con los exalumnos para motivarlos y darles las herramientas suficientes para que alcancen el objetivo principal que era generar confianza y capacidades para obtener su título de nivel secundario».

Escuela N.º 1-119 Ejército de Los Andes,
Villa Seca, provincia de Mendoza

Cuando los docentes reconocen las diferencias individuales y ajustan sus expectativas en función de las capacidades y necesidades de cada estudiante, fomentan un aprendizaje más equitativo y abren ventanas de oportunidad para todos los estudiantes (Figiacone, 2023). Cada estudiante tiene un ritmo y un perfil de aprendizaje únicos, por lo que es fundamental que los docentes puedan adaptar sus estrategias de enseñanza para atender a esta diversidad, ofreciendo múltiples vías de acceso a los contenidos y su acreditación (Figiacone, 2023). Para que la práctica de diferenciación sea adecuada, es importante no confundirla con “facilitar o recortar los contenidos”. El propósito de la evaluación es la comprensión, lo que se busca es generar una estrategia hecha “a medida” que permita que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de alcanzar su máximo potencial, manteniendo los mismos estándares.

La mirada que los docentes tienen sobre los estudiantes tiene un impacto directo sobre sus resultados académicos. Las investigaciones (Boser, Wilhelm & Hanna, 2014; Friedrich *et al.*, 2015) muestran que cuando los docentes expresan altas expectativas y confianza en las capacidades de sus estudiantes, estos tienden a rendir mejor. Este fenómeno, conocido como el “efecto Pigmalión” (Rosenthal & Jacobson, 1968), resalta el poder de la percepción docente en la construcción del potencial académico de los alumnos. En contraste, una mirada que se centra en las limitaciones o en la falta de habilidades puede crear un entorno donde los estudiantes no se sientan motivados a esforzarse, lo que termina por convertirse en una profecía autocumplida de bajo rendimiento.



Esta percepción se vincula con la “mentalidad de crecimiento”, un concepto desarrollado por Carol Dweck que sostiene que las habilidades y la inteligencia pueden desarrollarse con el tiempo a través del esfuerzo y la perseverancia (Claro, Paunesku & Dweck, 2016). Cuando los docentes adoptan esta mentalidad, creen en la capacidad de todos los estudiantes para mejorar y aprender, lo que se refleja en sus expectativas y en la manera en que interactúan con ellos. Por ejemplo, un docente que ve a sus estudiantes a través de la lente de una mentalidad de crecimiento estará más inclinado a ofrecer retroalimentación constructiva, a plantear desafíos adecuados y a fomentar la resiliencia frente a los fracasos. Esta perspectiva no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autoestima de los estudiantes, quienes comienzan a internalizar la idea de que sus habilidades no son fijas o limitadas, sino que pueden desarrollarse. Por lo tanto, es esencial que los docentes cultiven una mentalidad de crecimiento tanto en sí mismos como en sus estudiantes para fomentar un ambiente educativo más inclusivo, donde cada alumno es visto como protagonista, capaz de alcanzar el éxito académico a través del esfuerzo y la dedicación. No sabemos cómo será el futuro, por lo que tenemos que enseñar a los estudiantes a gestionar su aprendizaje. El objetivo es formar estudiantes que tengan habilidades para adaptarse a un mundo complejo y en constante transformación.

El sentido de pertenencia como predictor de resultados académicos

El sentido de pertenencia es un factor crítico en el éxito académico de los estudiantes (Arslan & Coşkun, 2023). Cuando los estudiantes se sienten parte de una comunidad que los valora y respeta, su inclusión, identidad y autoestima se ven significativamente reforzadas. Este sentido de pertenencia no solo es esencial para el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también actúa como un fuerte predictor de su rendimiento académico (Arslan, 2018; Arslan & Coşkun, 2023). Un entorno escolar donde los estudiantes se sienten aceptados y respetados crea las condiciones necesarias para que puedan alcanzar su máximo poten-



cial. Por otro lado, la arquitectura escolar desempeña un papel sorprendentemente influyente en el fortalecimiento del sentido de pertenencia. Espacios diseñados para fomentar la interacción, el aprendizaje colaborativo y el sentido de comunidad pueden transformar la manera en que los estudiantes perciben su entorno y, en consecuencia, cómo se sienten dentro de él.

Cuando comenzamos a plantearnos cambios posibles para nuestra escuela, pensamos en las principales problemáticas que aquejaban a nuestra institución y nos animamos a diseñar líneas para transformar la experiencia escolar. Así fue que emprendimos la tarea del cambio posible para nuestra escuela, y nos sumergimos en la oportunidad de modificar la arquitectura del espacio, transformar el contexto en lugares armónicos, alegres, juveniles, donde los estudiantes pueden encontrarse y reconocerse, mejorando así el sentido de pertenencia de los chicos y chicas que habitan nuestra escuela. Se trabajó en conjunto con padres-celadores, profesores y alumnos sobre la arquitectura del espacio físico; la idea fue hacer de nuestra escuela una casa que acoge y brinda oportunidades nuevas de aprendizaje. Se transformaron los espacios escolares comunes en ambientes, creativos, que generen motivación y sean atractivos y hasta emocionantes para nuestros estudiantes, favoreciendo así el sentido de pertenencia hacia la institución.

«Preparamos jornadas de reflexión de las que surgieron nuevas normas de convivencia, validadas por toda la comunidad escolar. Y paralelamente, elaboramos un proyecto para acompañar a las trayectorias escolares de los estudiantes con trayectorias discontinuas o con permanencia, además de organizar proyectos para enfrentar la problemática de las horas libres».

Escuela N.º 4-011 Capitán Daniel Manzotti,
Las Heras, provincia de Mendoza

La pertenencia es una necesidad básica, relacionada con la felicidad y el bienestar, y es fundamental para el crecimiento en cualquier entor-



no. Específicamente, la pertenencia a la escuela se define como el grado en que los estudiantes se sienten aceptados, respetados y apoyados en el entorno escolar (Goodenow y Grady, 1993). Diversas investigaciones han demostrado que un alto sentido de pertenencia está asociado con mejores resultados académicos y sociales, mientras que un bajo sentido de pertenencia puede llevar a niveles elevados de malestar emocional, incluyendo depresión y ansiedad, y una disminución del bienestar psicológico (Arslan & Coşkun, 2023). Para ser verdaderamente inclusivas, las escuelas deben ser capaces de fomentar el sentido de pertenencia entre todos los actores que forman parte de su comunidad. Esto incluye no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, personal no docente y familias. Cuando cada miembro de la comunidad educativa se siente valorado y parte integral del entorno, se crea un clima escolar positivo que promueve el éxito académico y el bienestar de todos.

El sentido de la escuela en la comunidad

Nos interesa plantear las siguientes preguntas: ¿cuáles son las expectativas de los estudiantes respecto a la escuela? ¿Cuál es el lugar que ocupa la escuela en la comunidad? ¿La propuesta institucional está alineada con el proyecto de vida de los estudiantes y las necesidades de la comunidad? ¿Cómo puede la escuela adaptarse a un contexto que cambia a tanta velocidad?

El día de taller significa, entre otras cosas, encontrar en medio de las carpetas los libros y las evaluaciones, ese espacio especial que permite que los estudiantes, a través de distintas actividades, trabajen, cuenten sus saberes, sensaciones y emociones y sientan que alguien escucha atentamente sus opiniones y sus sugerencias.

«[...] antes de cada taller, entre recreos, cambios de horas o en sus casas, los profes comienzan a idear cada taller en los cuales cada uno, desde sus áreas, suma ideas para que ese proyecto vincular tenga un marco teórico relacionado con los saberes académicos



que se aprenden en la escuela. Elaboran acompañamientos novedosos a las trayectorias escolares implementando, por ejemplo, cambios en las formas de enseñar y evaluar. Cada taller es distinto y tratan siempre de sumar nuevas estrategias de enseñanza, partiendo de los aprendizajes que se generan en clases anteriores».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.159

Dr. Darío Felipe Arias, El Bordo, Salta

Enseñar en la escuela debe ser enseñar para la vida. En la actualidad, existe una brecha cultural entre la propuesta escolar y los estudiantes, quienes están insertos en una cultura digital. La sociedad cambia a una velocidad alarmante, ofrece constantemente nuevas actualizaciones, con enormes cantidades de estímulos e información al alcance de la mano. Los estudiantes llegan al aula sabiendo que si tienen curiosidad por descubrir algún nuevo conocimiento pueden hacerlo a través de internet o incluso con IA, simplemente chateando como si conversaran con un amigo. Esta realidad plantea un enorme desafío: ¿cuál es el diferencial de la escuela? ¿Qué tiene para ofrecer que no pueda ser encontrado fuera de sus paredes? Estas preguntas nos obligan a repensar el sentido de la escuela en la comunidad, a reforzar aquellas prácticas que la hacen única y permiten acercar a los alumnos saberes y competencias clave para desenvolverse en el mundo.

Una escuela que pone al estudiante en el centro del proceso educativo es clave para construir una experiencia escolar significativa. Para eso, es necesario que la escuela esté conectada con la vida real, de manera que cada alumno pueda vislumbrar un futuro en el que la escuela tiene un papel importante que desempeñar.

En un mundo en constante cambio, donde las habilidades de adaptación, resiliencia y autogestión son cada vez más valoradas, la escuela debe funcionar como un espacio de guía y acompañamiento. Se debe ayudar a los estudiantes a identificar sus intereses y talentos, y a desarrollar un plan de acción que los acerque a sus objetivos personales y profesionales. Esto implica no solo una adaptación en los contenidos



curriculares, sino también en la forma en que estos contenidos se presentan y en cómo se integran con las realidades y expectativas de los estudiantes. Una alternativa interesante tiene que ver con trabajar sobre el proyecto de vida con los estudiantes para ayudarlos a desarrollar habilidades socioemocionales, como la responsabilidad, la disciplina y la toma de decisiones conscientes. También les da sentido, le da sentido a su trayectoria académica y los ayuda a tomar control de sus propias vidas, decisiones, metas y deseos.

Para que la escuela pueda cumplir este rol de guía, es esencial que esté alineada no solo con los proyectos de vida de sus estudiantes, sino también con las necesidades cambiantes de la comunidad. Esto implica una constante revisión y actualización de la propuesta educativa, asegurando que siga siendo relevante y efectiva en un mundo en rápida evolución. Solo de esta manera la escuela podrá seguir siendo un espacio valioso, no solo para la transmisión de conocimientos sino también para la formación integral de individuos preparados para enfrentar los desafíos del futuro.

Palabras finales

La escuela es mucho más que un edificio; es un espacio donde las vidas de estudiantes, docentes y familias se entrelazan para construir aprendizajes. Para que la escuela sea una auténtica *Eutopía*, un “buen lugar” en el que los aprendizajes sean profundos y significativos, es esencial tejer relaciones humanas fuertes y basadas en el respeto mutuo.

En este capítulo hemos explorado caminos para fortalecer el clima escolar. Estas son diez claves que nos invitan a actuar:

1. El clima escolar es multidimensional. Es un reflejo de la calidad de las relaciones interpersonales de todos los actores de una comunidad educativa, de las normas de convivencia establecidas, las expectativas académicas y los procesos de gestión, entre otros.

- 
2. Todas las voces son fundamentales. Cada actor tiene un rol relevante en la escuela y algo valioso para aportar. Su voz merece ser escuchada.
 3. No se aprende con miedo. El aprendizaje requiere aulas en las cuales el clima sea de amabilidad y respeto.
 4. “¿Qué necesitás?”. Los estudiantes tienen mucho que aportar sobre la manera en que se enseña en la escuela. Involucrar a los estudiantes en las decisiones mejora su experiencia de aprendizaje.
 5. “Juntos llegamos más lejos”. Un equipo docente que trabaja cooperativamente crea entornos más ricos y oportunidades de aprendizaje más potentes.
 6. Lo que siempre se hizo no siempre es mejor. Reflexionar sobre nuestras prácticas nos abre la puerta al cambio y a la innovación.
 7. Todos aprendemos de distinta manera. Reconocer la diversidad en las aulas permite construir puentes hacia una educación más justa y equitativa.
 8. “Confío en vos”. Un aula donde se cultiva la autonomía y el protagonismo es un aula donde los estudiantes desarrollan confianza en sí mismos.
 9. Un buen lugar. La escuela en su totalidad debe estar pensada para favorecer el aprendizaje. La escuela debe sentirse como un hogar.
 10. Enseñar para la vida. Una escuela conectada con su comunidad y el mundo actual prepara a sus estudiantes para ser ciudadanos críticos y comprometidos.



Al invertir en las relaciones interpersonales, fortalecemos los pilares sobre los que descansan los aprendizajes de nuestros estudiantes. El desafío es inmenso, pero la recompensa es aún mayor: una escuela que se convierte en un lugar donde cada miembro de la comunidad siente que pertenece, aprende y crece.



Capítulo 5

El vínculo educación y trabajo: un puente hacia el futuro

Luciana Alonso Moreno y Mariana Ornique

Trama del capítulo

La relación entre la escuela técnica y el mundo socioproductivo ha sido, históricamente, un tema de gran relevancia y complejidad en el ámbito educativo. Este vínculo, que debería ser estratégico para garantizar la relevancia de la formación técnica en un contexto globalizado y altamente dinámico, enfrenta desafíos significativos que requieren ser analizados en profundidad. En este sentido, es urgente problematizar los escenarios educativos actuales, donde las instituciones deben repensar y rediseñar sus enfoques pedagógicos para lograr una conexión más efectiva con el mundo laboral. El desafío es repensar la formación y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes para que puedan navegar con éxito en un futuro incierto, con las habilidades necesarias para afrontar los cambios tecnológicos y las demandas emergentes del mundo del trabajo.

En este escenario se presentan diversas orientaciones didácticas que buscan proporcionar herramientas para diseñar e implementar prácticas profesionalizantes desde un enfoque reflexivo, que permita a los estudiantes no solo adquirir competencias técnicas sino también desarrollar una visión crítica y adaptativa frente a los retos del mundo socioproduc-



tivo. Se recogen, además, experiencias significativas de la Fundación Pampa Energía, que promueven la formación para la inserción laboral de jóvenes, fomentando su involucramiento con un futuro sostenible y el respeto por los principios de la responsabilidad social y ambiental en los ámbitos productivos. Estas iniciativas se destacan por su capacidad de generar modelos de aprendizaje que vinculan la teoría y la práctica, favoreciendo la construcción de trayectorias profesionales significativas y alineadas con las necesidades del entorno.

Finalmente, se reflexiona sobre el desafío de diseñar experiencias escolares que favorezcan el desarrollo de habilidades transversales y competencias clave de cara a un trabajo futuro incierto y cambiante. Se propone identificar las coordenadas necesarias para una educación técnica más flexible, inclusiva y capaz de generar profesionales preparados para afrontar los desafíos del futuro.

La articulación de la escuela técnica con el mundo socioproductivo: de tensiones y dilemas

La modalidad técnica en el nivel secundario tiene una larga historia y tradición en la Argentina. Tal como plantean Miguel Alfredo, Pablo Granovsky, Vanesa Verchelli y Verónica Galarza (2021), “el crecimiento y expansión del mercado interno y su consecuente entramado industrial, desde mediados de la década de 1940, propició un incipiente proceso de institucionalización de los marcos y espacios de formación técnica con grados de autonomía cambiantes. A partir de ello, puede pensarse que esta formación ha circunscrito su desarrollo en la combinación de dos mundos: el mundo de la educación y el mundo del trabajo”.

Es así como las escuelas técnicas desde sus inicios presentaron características diferentes respecto a la educación secundaria común. La formación que allí se despliega articula teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales. Esto deriva tanto en programas formativos como en una organización escolar con rasgos específicos (Gallart, 2006).



En el año 2005 se sancionó la Ley N.º 26.058 de Educación Técnico Profesional, que regula la modalidad y le asigna fondos específicos. La promulgación de esta ley, tal como plantea María Rosa Almandoz (2021), volvió a poner a la modalidad en la agenda educativa y dio impulso a una reconfiguración tanto de la dimensión curricular como de las instituciones dedicadas a la formación técnica de nivel secundario y superior.

A diferencia de las otras modalidades, la escuela técnica tiene como propósito explícito promover la cultura del trabajo y desarrollar capacidades y saberes que le permitan al estudiantado trabajar. Esta cuestión resulta central, dado que el modo en que se concibe la relación entre la educación y el trabajo ha variado a lo largo de los años, en tanto subyacen ideas diferentes respecto de qué es formar, qué es trabajar, qué función tiene la escuela en cuanto a la formación hacia el trabajo, qué debe hacer el Estado en relación con ese vínculo, entre otros. Poder problematizar estas cuestiones y leerlas en clave de la realidad local de cada escuela resulta sumamente importante para poder diseñar propuestas específicas.

Recuperamos en este punto algunas tensiones que propone María Rosa Almandoz (2021) a la hora de pensar la formación técnico-profesional desde la perspectiva de las trayectorias formativas:

- la tensión entre la formación “especializada” y la formación “general”, entre la formación “académica” y la formación “técnica”. ¿A qué llamamos “académico” y a qué “técnico”? ¿A través de qué espacios curriculares se despliega la formación general y cómo se integra con la formación técnica?;
- la tensión entre la teoría y la práctica. Su relación con las prácticas formativas profesionalizantes. ¿Dónde se realiza la formación práctica? ¿De qué manera se recuperan esas experiencias en el marco de la formación de los y las estudiantes?;

- la complejidad y la diversidad de los entornos formativos tanto en las instituciones educativas como en los ambientes de formación socioproductiva;
- la tensión entre las demandas del entorno socioproductivo y las necesidades formativas de los estudiantes;
- la tensión entre la formación específica para las necesidades de empleo actuales y la formación hacia el trabajo más general para posibles intervenciones vinculadas a grandes familias ocupacionales (Austral, Dabenigno y Goldenstein Jalif, 2008).

Estas tensiones, a su vez, se anclan en las realidades y necesidades particulares de cada institución educativa, en las características de la matrícula, el vínculo con las organizaciones locales, entre otros. Es fundamental tener en claro que en toda propuesta formativa se ponen en juego y se resuelven, aún en forma provisoria, estas tensiones o dilemas.

La perspectiva pedagógica: construcción de sentidos y racionalidades

El modo en que la propuesta de enseñanza y aprendizaje se articula con la formación hacia el trabajo requiere de un diseño minucioso y sistemático de planificación, desarrollo y evaluación que siempre tiene en el horizonte la dimensión pedagógica y el hecho de que los destinatarios son estudiantes de escuela secundaria.

En este punto resulta necesario recuperar sentidos y reconocer que los procesos de formación han sido conceptualizados desde distintas perspectivas y entonces se vuelve pertinente revisarlas para comprender la complejidad y los diversos significados asignados. Jacky Beillerot (1996), citado en Rebeca Anijovich y otras (2009), refiere a tres sentidos del término *formación*:

- 
1. la formación se asocia con la formación del espíritu. En el siglo XVIII los jesuitas, siguiendo esta concepción, se preocupan por moldear con rigor a los formados para que aprendan una forma de pensamiento, una cultura y un saber;
 2. la formación se vincula desde el siglo XIX a la práctica que se realiza entre los obreros, y otros oficios y profesiones;
 3. la formación está ligada a la formación a través de las experiencias de vida.

«Nuestro objetivo no es solo formar estudiantes para el ámbito laboral, sino también para enfrentar los retos del futuro con una perspectiva ética e inclusiva, equilibrando el “saber hacer” con el “saber ser”».

Escuela de Educación Técnica N.º 34 General Enrique Mosconi,
Luján de Cuyo, provincia de Mendoza

Estos sentidos permanecen hoy presentes en los discursos y las propuestas formativas. En esta línea, la formación técnica puede ser pensada y ubicada en la bisagra de distintos mundos planteados por Jean Marie Barbier (1999):

- el mundo de la enseñanza que trabaja sobre la transmisión y comunicación de conocimientos al estudiante;
- el mundo de la formación, donde se busca el desarrollo de capacidades en el sujeto en formación;
- el mundo de la profesión —podríamos decir hacia el trabajo— donde lo central son las competencias en los desempeños concretos propios del contexto laboral. Se trata de formar a través del trabajo, del entrenamiento y de la ejercitación en estas competencias.



En esta interrelación entre estos diferentes mundos, vale la pena recuperar los aportes de un autor sumamente significativo para pensar la formación en la práctica hacia el trabajo y las racionalidades puestas en juego. Donald Schön (1930-1997), filósofo estadounidense, al realizar un estudio empírico acerca de las características de los profesionales expertos, advierte que estos son capaces de tomar decisiones aun en contextos de incertidumbre empleando conocimientos prácticos que superan la mera aplicación mecánica de técnicas o procedimientos. Sus aportes tuvieron gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional y de cómo es posible abordar la relación entre la teoría y la práctica. Schön distingue una racionalidad tradicional o técnica. Esta supone anteponer el dominio y aprendizaje de un conocimiento teórico, científico y especializado a las cuestiones más prácticas, experienciales del saber profesional. Desde esta racionalidad, cualquier problema de la práctica es mecánicamente resoluble a partir de la delimitación de unos objetivos claros y precisos y con la mera aplicación de conocimientos técnicos especializados. La práctica es entendida como “aplicación”, como una actividad instrumental. En cambio, la racionalidad práctica, en la que el autor se sitúa, supone una visión dialéctica entre teoría y práctica, entendiendo que el verdadero conocimiento se encuentra en la práctica, en la reflexión sobre esta, dado que existen saberes que no pueden ser aprendidos al margen de ella, ya que los aprendizajes están contextualizados. En el mundo real los problemas no están ya establecidos, sino que el especialista debe tomar decisiones en el marco de situaciones complejas en las que las cuestiones económicas, políticas, culturales y personales se impregnan mutuamente y se hallan “confusamente entremezcladas”. Bajo esta premisa, es necesario que los y las estudiantes en su formación hacia el trabajo justamente puedan enfrentar dichas situaciones complejas y que, a partir de la reflexión, logren tomar decisiones y construir conocimiento.

Cabe aclarar que si bien Schön se centró en la formación de profesionales, la epistemología práctica que propone resulta sumamente relevante para pensar y diseñar diferentes modos de articulación entre la escuela



técnica y el mundo socioproductivo, aun cuando se trate de un acercamiento desde el nivel secundario. ¿Por qué la racionalidad práctica resulta de gran valor para la articulación entre la escuela técnica y el mundo productivo? Partir de una mirada dialéctica entre la teoría y la práctica configura un modo de pensar que habilita nuevas alternativas, más enriquecidas, más cercanas al mundo del trabajo que se alejan de experiencias de aplicación, de una posición de subsidiariedad y de repetición.

La dimensión didáctica: dispositivos y estrategias

En este apartado, el objetivo es ofrecer una serie de orientaciones para diseñar propuestas que conecten el aprendizaje que ocurre dentro de la escuela con el que se construye fuera de ella, en el contexto de la formación técnica. Las prácticas profesionalizantes se presentan como un dispositivo formativo clave, ya que permiten establecer un puente entre el aula y el mundo socioproductivo, integrándose en diversas estrategias y dispositivos de enseñanza. En este sentido, las prácticas no solo constituyen un componente fundamental de la formación, sino que también actúan como un eje transversal que otorga sentido e integralidad al conjunto de saberes y competencias que conforman el perfil profesional. Este enfoque requiere una articulación coherente entre los aprendizajes desarrollados en los diferentes espacios curriculares, favoreciendo una formación más holística y conectada con la realidad laboral.

«En nuestra escuela nos quisimos abocar a reinventar las Prácticas Profesionalizantes Pedagógicas para que todos los estudiantes, más allá de los convenios de la provincia con algunas empresas, tuvieran posibilidad de acceder a este tipo de prácticas. Para esto, nos enfocamos en la construcción espacios de articulación de saberes entre disciplinas partiendo de problemáticas tangibles».

Directivo, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huincul, provincia del Neuquén



Los escenarios para el diseño de dispositivos de prácticas profesionalizantes pueden pensarse tanto dentro como fuera del ámbito escolar. A continuación se presentan diversas alternativas, experiencias y orientaciones para su implementación.

a) Prácticas diseñadas dentro del ámbito escolar

Estas prácticas consisten en propuestas de trabajo que se desarrollan en las distintas asignaturas, ya sean “de aula” o “de taller”, y en las que se diseñan casos o problemas que simulan situaciones profesionales reales, así como proyectos integradores. Aunque estas estrategias de enseñanza tienen características propias, retoman elementos del modelo pedagógico de la Escuela Nueva, especialmente en lo que respecta al valor del aprendizaje activo y experiencial. Además, buscan promover propuestas didácticas que enseñen no solo los contenidos específicos de cada disciplina, sino también los modos de pensamiento y las formas de producción propias de los diferentes campos de intervención profesional.

Lo crucial en estos tipos de propuestas es que, además del análisis o resolución de un problema, se invita al estudiantado a asumir un rol. Esta posición claramente los acerca al mundo socioproductivo. Subyace aquí la idea de “aprender haciendo”. Para llegar a tomar una decisión o proponer una solución, las y los estudiantes tienen que analizar y comprender la situación, el contexto, los actores, los nudos conflictivos. El valor de esta estrategia reside en el tipo de desafíos que promueve en los estudiantes, en la posibilidad de vincular distintas áreas y temas curriculares (características del aprendizaje situado), así como en el tipo de vínculo que genera entre docente y alumnos, entre alumnos, y de estos con el conocimiento.

«En nuestra escuela estamos dando un paso importante hacia un cambio de paradigma institucional, la enseñanza y el aprendizaje basados en proyectos interdisciplinarios nos está permitiendo cambiar viejas prácticas docentes. Este modelo no solo permite a nues-



tros estudiantes poner en práctica lo que aprenden, sino que los impulsa a explorar, a pensar de forma crítica y a resolver problemas reales del contexto. Trabajar en proyectos les brinda la oportunidad de colaborar, de aprender haciendo y de desarrollar habilidades que los preparan para los desafíos del mundo actual».

Docente, Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

Se destacan aquí algunas experiencias educativas vinculadas con energías renovables y eficiencia energética lideradas por la Fundación Pampa Energía desde 2018. Estas prácticas buscan promover en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes que faciliten su empleabilidad futura a través proyectos que se proponen garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible a través de fuentes renovables y la mejora en la eficiencia energética, ampliando infraestructuras locales y mejorando la tecnología aplicada en cada comunidad.

- *Programa de eficiencia energética.* El objetivo de este programa es aumentar el compromiso de la comunidad educativa y el entramado social en el que se encuentra inserta, con el medioambiente a través de la formación de perfiles técnicos especializados, fomentando y ampliando la capacidad técnica relativa a la implementación de conceptos como la gestión de la energía y la eficiencia energética. Para ello se trabaja junto con las escuelas y la comunidad educativa para realizar diagnósticos que permitan evaluar el uso de la energía y establecer una “línea de base energética”. A partir de allí, gracias a la adaptación de sistemas de medición y control permanentes, la incorporación de insumos eficientes y la realización de actividades de concientización basadas en metodologías participativas, se involucra a autoridades, docentes, estudiantes y familias para lograr resultados con mayor impacto. Al finalizar la formación de tres años, cada estudiante y docente acredita un certificado de “Asistente técnico para la gestión de la energía”, que brinda una herramienta para su inserción laboral futura.

- *Proyecto socioeducativo de fabricación e instalación de aerogeneradores de baja potencia para mejorar el acceso a la energía en escuelas rurales.* Este proyecto convoca a los estudiantes de las escuelas técnicas locales a aplicar los conocimientos adquiridos en la fabricación y el montaje de aerogeneradores, asegurando además su posterior mantenimiento en las comunidades beneficiarias. Los estudiantes participan activamente en la instalación de los aerogeneradores, en colaboración con las escuelas destinatarias y los voluntarios de la empresa, contribuyendo así a un proceso de aprendizaje práctico y a la mejora de las condiciones energéticas en las áreas rurales.
- *Dispositivo de formación en energía eólica, solar fotovoltaica e hidrógeno verde.* Propuesta de aprendizaje *blended* desarrollada en alianza junto con Fundación Siemens Argentina y 500RPM. Estas experiencias escolares invitan a los estudiantes a comprometerse con el cuidado del medioambiente y la reducción de la huella de carbono, posicionándolos como protagonistas del cambio y fomentando, de esta manera, la sustentabilidad cultural. Además de facilitar el desarrollo de aprendizajes específicos relacionados con su orientación, estas iniciativas buscan que los estudiantes pongan en práctica habilidades esenciales para su futura empleabilidad: autonomía, resolución de problemas, trabajo en equipo, pensamiento sistémico, creatividad e innovación, comunicación y conciencia de la seguridad.

Asimismo, dentro del ámbito escolar es posible diseñar experiencias de prácticas simuladas que faciliten la transición de las aulas hacia la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos. Aunque estas prácticas fueron inicialmente concebidas para el entrenamiento de habilidades específicas, estudios como los de María José Sabelli, Mariana Orniqne y Marianela Giovannini (2018) destacan su gran potencial para fomentar aprendizajes significativos y reflexivos. Según Shelly Albritton (2008), las simulaciones ofrecen un ambiente seguro de prueba y experimentación, lo que no solo permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones realistas, sino que también incrementa su motivación al brindarles una



experiencia cercana a la realidad, enmarcada en un proceso de aprendizaje reflexivo.

- *Las simulaciones recrean situaciones que podrían ocurrir en la realidad, y para ser efectivas deben ser verosímiles.* Estas experiencias invitan a los estudiantes a analizarlas y adoptar una postura frente a ellas. Para que resulten significativas, es esencial que estén vinculadas con los saberes previos de los estudiantes y con los problemas fundamentales de las disciplinas involucradas. Dependiendo del objetivo pedagógico, las simulaciones pueden adoptar diversas formas, cada una orientada a promover diferentes aspectos del aprendizaje:

1. *Las simulaciones escénicas.* El propósito de estas simulaciones es, por un lado, comprender las situaciones y los roles, y por otro, desarrollar habilidades de interacción con otros, como las comunicativas, la toma de decisiones y la negociación, incluyendo el manejo de información y la comprensión de reglas explícitas e implícitas en situaciones determinadas. Los participantes son los alumnos-practicantes, que desempeñan un papel o rol ante una situación descrita donde se ponen en juego contenidos de una o varias disciplinas. Cada cual interpreta su papel con alto grado de autonomía o se le provee una serie de indicaciones sobre lo que se espera de su accionar. En síntesis, la simulación escénica supone una propuesta en la que se representa una escena, una situación de la vida cotidiana o laboral a partir de la cual los estudiantes asumen distintos roles. Se trata de una escena verosímil para los que participan en ella. Algunos ejemplos: simulaciones en situación de primeros auxilios o de accidentes; simulaciones de negociación, de acuerdos. También pueden plantearse simulaciones escénicas de un congreso sobre temas polémicos de la ciencia, etcétera.

2. *Las simulaciones con instrumental o con simuladores.* Ponen el foco en el aprendizaje de habilidades de métodos de trabajo, procedimientos, uso de instrumentos, toma de decisiones y planes de acción, incluyendo el manejo de informaciones y la comprensión de los principios nor-



mas y conocimientos que fundamentan las acciones. Con el desarrollo de nuevas tecnologías hasta pueden incluir simulaciones asistidas por robots. Este es un tipo de simulación que es plausible de ser utilizado en las escuelas técnicas.

3. *Las simulaciones virtuales.* Enfatizan en habilidades de manejo de informaciones y tecnologías, el uso de símbolos, gráficos y datos, y la comprensión de problemas, incluyendo la búsqueda, organización e integración de conocimientos de materias o disciplinas en situaciones prácticas. Pueden encontrarse simulaciones de distintos climas, experimentación y control de temperatura, luz y humedad en ambientes bióticos (terrarios, herbarios).

Como dispositivos que potencian la articulación con el mundo socioproductivo, las prácticas simuladas requieren que el estudiantado asuma un rol en el marco de una escena de actuación, escena que, con visos de realidad, involucra a todos los participantes de la situación (quien desarrolla la escena y quienes la observan). El desarrollo de prácticas simuladas se constituye como un dispositivo escolar clave para el aprendizaje. A través de estas prácticas, los estudiantes tienen su primer acercamiento, entre otras cosas, a la urgencia y simultaneidad inherentes a las tareas profesionales, así como a los gestos y modos de actuación propios del campo en cuestión. Es precisamente en el momento de poner en práctica una tarea concreta donde emergen las tensiones entre las ideas previas del estudiante, la dificultad de tomar decisiones en tiempo real y otras complejidades de la labor profesional. Si el dispositivo se diseña considerando fases de anticipación, acción y posterior análisis reflexivo, se favorece la exploración y el ensayo de tareas centrales de la profesión, facilitando un aprendizaje más profundo y cercano a la realidad (Agulló, Ornique, Reboledo de Zambonini, Sabelli y Tenutto Soldevilla, 2022).

b) Prácticas profesionalizantes externas

Estas experiencias formativas se desarrollan en contextos reales vinculados directamente con el mundo del trabajo, como las pasantías en empresas, organismos estatales o privados, y organizaciones no gubernamentales, entre otros. La formación en contextos reales tiene como objetivo generar un acercamiento a la vida cotidiana del ámbito socioproductivo cercano a la escuela, permitiendo a los estudiantes conocer de primera mano la práctica profesional de los actores que se desempeñan en distintos entornos y, en última instancia, las formas de trabajo que prevalecen en esos espacios. Este enfoque busca propiciar un proceso formativo orientado hacia un cambio de rol: de estudiante a futuro trabajador. Los espacios de prácticas externas son fundamentales para integrar y transferir los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la trayectoria escolar, fomentar una mirada ética sobre el trabajo y los derechos y responsabilidades asociados a él, y ofrecer instancias de toma de decisiones cercanas a las tareas profesionales para las que los estudiantes se están preparando.

El vínculo escolar con el entorno productivo, la planificación pedagógica, el acompañamiento y la reflexión por parte del equipo docente sobre la experiencia del estudiantado durante las prácticas en contextos reales son esenciales para que la experiencia formativa sea significativa y se conecte con los saberes y competencias previamente desarrollados.

«Buscamos que puedan descubrirse, fortalecerse en valores, y prepararse para ser líderes en sus campos, sea en la industria, la tecnología o cualquier área donde puedan aplicar sus conocimientos».

Docente, Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

En este sentido, los programas del área de educación de la Fundación Pampa Energía impulsan diversas iniciativas orientadas a la formación para la inserción laboral. El objetivo principal es que los estudiantes de



la Red de Escuelas consoliden, integren y amplíen las competencias y los conocimientos del perfil profesional que están desarrollando, lo que a su vez incrementará sus posibilidades de empleabilidad. Además, estas iniciativas fortalecen la relación entre la empresa y la escuela, contribuyendo al desarrollo sostenible de las comunidades donde operan.

- *Programa de prácticas profesionalizantes.* Este programa se implementa en todos los activos de Pampa Energía y tiene como objetivo que los estudiantes puedan completar entre 100 y 200 horas de formación mediante su participación en talleres y prácticas en diversos sectores o con profesionales de la compañía. El enfoque pedagógico ha sido diseñado para que, a través de estas experiencias, los estudiantes consoliden los aprendizajes adquiridos en la escuela y desarrollen competencias sociolaborales clave, preparándolos de manera integral para su futura inserción en el mundo laboral.
- *Actividades de Aproximación al Mundo del Trabajo y los Estudios Superiores (ACAP).* Estas experiencias pedagógicas, llevadas a cabo en territorio, están diseñadas para acercar a los estudiantes al mundo laboral, cultural y a la formación superior, con el objetivo de fomentar la continuidad de sus estudios, proporcionar una visión real del entorno profesional y enriquecer sus opciones para el desarrollo de su proyecto de vida. Desde 2022, estudiantes de secundaria de la Ciudad de Buenos Aires participan en un promedio de 50 horas de prácticas y capacitaciones dentro de la empresa, abarcando áreas como tecnología informática (TI), además de participar en actividades de las áreas de prensa, servicios generales, salud ocupacional y responsabilidad social empresarial (RSE). Estas experiencias permiten a los estudiantes conocer distintos ámbitos de desarrollo profesional y recibir capacitación individualizada, facilitando su inserción en el mundo laboral y académico.
- *Prácticas profesionalizantes en alianza con otras instituciones.* A través de alianzas estratégicas, se ha logrado ampliar el alcance y acercar prácticas profesionales a un mayor número de estudiantes de se-



cundaria técnica. Un ejemplo de ello es la propuesta formativa Solid Edge, desarrollada junto con la Fundación Siemens en la provincias de Buenos Aires, Salta y Neuquén. Esta iniciativa brinda a estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades vinculadas a la digitalización, diseño CAD 3D, prototipado y diseño de productos y soluciones digitales con certificación internacional. De esta manera, se motiva a los estudiantes a desarrollar soluciones tecnológicas que generen un impacto positivo en sus comunidades.

En síntesis, las prácticas profesionalizantes ofrecen oportunidades de aprendizajes profundos ya que posibilitan a los estudiantes integrar los conocimientos teóricos adquiridos en el aula con experiencias reales del mundo laboral. Este enfoque no solo facilita el aprendizaje práctico, sino que también promueve el desarrollo de habilidades clave como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la capacidad de adaptación a contextos dinámicos. Al enfrentar desafíos profesionales reales, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de su campo de estudio, mejorando su preparación para el futuro laboral. Además, estas prácticas fortalecen su empleabilidad, al ofrecerles una visión más clara de las demandas del mercado y la oportunidad de construir una red de contactos profesionales. En última instancia, las prácticas profesionalizantes contribuyen al crecimiento personal y profesional de los estudiantes, preparándolos para ser actores activos y competentes en su entorno laboral y social.

La trama educativa de cara al futuro: desafiar la transformación escolar

En 2018, Mariana Maggio nos desafiaba a reflexionar sobre un interrogante educativo crucial: ¿qué habilidades necesitan los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI? Desde una perspectiva educativa, comprender las habilidades del pensamiento exige una reflexión profunda sobre la cognición humana, una invitación a reflexionar sobre cómo estamos formando a las nuevas generaciones para afrontar los com-



plejos retos del futuro: “Necesitamos entender la cognición porque necesitamos comprender a los sujetos que educamos y los procesos que ponen en juego a la hora de aprender y, especialmente, porque necesitamos crear propuestas que incluyan esa comprensión en su diseño para que nuestras prácticas se orienten con claridad pedagógica hacia aquello que buscamos favorecer” (Maggio, 2018). Comprender la cognición humana es un pilar fundamental en el diseño de experiencias escolares que promuevan el desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI. No obstante, es crucial reconocer que esta cognición está estrechamente vinculada con el reconocimiento de nuestros estudiantes como sujetos culturales. Los jóvenes no solo aprenden a partir de los contenidos académicos, sino que construyen su identidad y conocimiento a través de sus vivencias, historias y contextos sociales, los cuales influyen en su manera de percibir el mundo, de aprender e interactuar con los demás. A su vez, los estudiantes se encuentran inmersos en una cultura digital que los coloca en escenarios comunicacionales multilingües en constante mediación tecnológica, lo que enriquece y diversifica sus posibilidades de construcción de conocimiento. Este reconocimiento resulta clave, ya que permite una visión integral y personalizada del aprendizaje, en la que las habilidades no se entienden simplemente como competencias técnicas a adquirir, sino como capacidades que emergen en interacción con el contexto cultural y experiencial de cada estudiante. En este sentido, la propuesta escolar debe ser capaz de articular las vivencias y los aprendizajes previos de los estudiantes con el desarrollo de habilidades, promoviendo una pedagogía que valore la diversidad cultural y la inclusión a partir del reconocimiento de los diferentes estilos cognitivos y formas de aprender. Esta perspectiva facilita el desarrollo de una comprensión crítica y reflexiva sobre el propio contexto cultural de los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para interactuar y participar activamente en un contexto globalizado y digital.

De cara a interpelar el vínculo entre educación técnica y trabajo, se enfatiza en la urgencia de formar a los estudiantes no solo para los retos inmediatos, sino para un futuro profesional incierto y cambiante, don-



de las habilidades deben ser flexibles y adaptativas, orientadas a promover el desarrollo de una mentalidad más abierta y versátil, capaz de adaptarse a diferentes desafíos. En este sentido, Alejandro Piscitelli nos ofrece algunos aportes para pensar el futuro del trabajo y la educación en la era de la inteligencia artificial: “Necesitamos formar un nuevo tipo de ciudadano/profesional cuya mirada y lectura de la realidad, modelos mentales, capacidades de intervención, coordinación de acciones, diseño de problemas y habilidad para la toma de decisiones sean no interdisciplinarias sino profundamente antidisciplinarias” (Piscitelli, 2023). A su vez, Piscitelli nos interpela definiendo como *polímata* al perfil del trabajador del futuro. Se entiende como *polímata* a “alguien que está interesado y aprende sobre muchos temas para inventar nuevos problemas”. En un mundo cada vez más especializado, el concepto de *polímata* cobra relevancia porque promueve la combinación de saberes de distintas disciplinas para solucionar problemas de manera más efectiva y creativa.

¿Cuáles son las estrategias clave para fomentar la creación de perfiles de egresados *polímatas*, capaces de adaptarse y transformar diversos ámbitos del conocimiento y la práctica? ¿Cómo promover que las propuestas escolares no solo sean conceptualmente sólidas, sino también lo suficientemente flexibles para evolucionar junto con las demandas laborales emergentes? En un escenario de transformaciones culturales profundas, la educación guarda el potencial de reinventarse como el motor de la innovación, el desafío es transformar la cultura escolar hacia un modelo que fomente la multidisciplinarietà, el desarrollo de habilidades transversales y la adaptación a los cambios tecnológicos, como claves para preparar a los estudiantes para un futuro laboral cada vez más complejo y dinámico. Algunos reconocimientos para continuar reflexionando y recreando las prácticas escolares son:

- El trabajador del futuro será multidisciplinario: deberá dominar diversas áreas de conocimiento, habilidades y capacidades que tradicionalmente se han mantenido separadas entre disciplinas. Los perfiles



antidisciplinarios serán fundamentales para afrontar los desafíos y las complejidades del mundo laboral que está cambiando rápidamente.

- La centralidad de las habilidades transversales: el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de adaptación, la colaboración y la resolución de problemas. Estas habilidades serán esenciales para enfrentarse a un entorno laboral cada vez más cambiante y globalizado.
- El papel crucial de la tecnología y su impacto en el trabajo: la digitalización, la automatización y la inteligencia artificial modificarán profundamente los trabajos y las industrias. En lugar de ver estas tecnologías como amenazas, el futuro trabajador deberá ser capaz de integrarlas y utilizarlas de manera efectiva en su labor diaria.

“Lo que sigue es complejo y es incierto. Preparar a nuestros estudiantes para vivirlo requerirá no solo nuestro mayor esfuerzo imaginativo, sino prácticas que de modo coherente pongan en juego aquellas habilidades que soñamos con favorecer para hacer del mundo un lugar mejor y más justo. Identificar las habilidades que nuestros estudiantes necesitarán para ser incluidos plenamente es un avance que solamente se hará realidad a través de nuestras prácticas, aquellas que llevamos adelante cada día, porque el futuro es hoy” (Maggio, 2018).





Mapa de empatía

¿Qué OÍES en la escuela? ¿En qué idioma? ¿Los docentes, los estudiantes, los directores, la Comisión Directiva o el personal administrativo?	¿Qué PIENSAN Y SIENTEN en la escuela?
¿QUÉ OBSERVAS de las personas en la escuela?	¿Cuáles son sus DESEOS Y NECESIDADES?

FUT@PIA



Capítulo 6

Gestionar la transformación escolar

Pablo Velázquez

Trama del capítulo

Hace más de una década, Joan Ferrés i Prats (2008) afirmó que “los educadores deberían recuperar una función primordial: la de despertar el deseo, la de contagiar entusiasmo, la de conseguir que el estudiante convierta en objeto de deseo aquello que se pretende que sea objeto de conocimiento”. Una frase desafiante para el contexto escolar en que estamos inmersos, que implica tanto en los profesores como en los directivos un proceso de reflexión permanente para generar y gestionar un cambio en las prácticas educativas que fortalezcan nuevos formatos escolares.

En pos de analizar algunas cuestiones que giran en torno a transformar las escuelas y despertar ese deseo en nuestros estudiantes, centraremos esta trama en el liderazgo de los directivos, las condiciones institucionales necesarias para el cambio y en las características de la cultura y desafíos de las escuelas técnico-profesionales.

Al iniciar este capítulo nos centramos en el liderazgo del equipo directivo. Se mencionan algunas de las características de las prácticas educativas con las que docentes y directivos están abordando la transformación escolar, que tendrá efectividad solo si se aborda de manera



sistemática: cambiar la escuela implica un proceso sostenido, planificado pero dinámico al mismo tiempo, que necesita estar dentro de un marco que le otorgue sentido. Autores como Inés Aguerrondo (2002) y Michael Fullan (2003) señalan que la generación del cambio escolar realizada con la intervención directa de los profesores potenciará la posibilidad de éxito de ese proceso de transformación, y ese marco solamente será significativo si es creado por la comunidad educativa. Y es aquí donde la gestión directiva debe cobrar fuerza: solamente un equipo de conducción que lidere la transformación podrá contribuir a la construcción de ese camino que modifique las prácticas escolares.

Por otra parte, se pondrá énfasis en lo que implican las transformaciones necesarias para las escuelas y en las condiciones institucionales para dirigirse hacia ellas. ¿Es una transformación unívoca?, ¿en qué aspectos? ¿Debemos pensarla como algo homogéneo para asegurar las mismas oportunidades para todas las escuelas? Profundizaremos en los motivos por los cuales, siendo la propia comunidad docente la que debe generar el cambio, no podemos pensar en una transformación masiva sino en múltiples transformaciones que responderán a las necesidades puntuales de cada escuela y lo veremos plasmado en los proyectos de las escuelas de la Red de Escuelas Técnicas. Los cambios profundos en las instituciones no pueden imponerse, las personas no cambian solo porque alguien les diga que tienen que hacerlo (Fullan, 2003). Así como cada estudiante tiene sus propios ritmos de aprendizaje, la transformación escolar también los tiene. Cada escuela hará su proceso de manera singular, en determinados elementos que componen la matriz escolar, y es el director quien tendrá la tarea de hacer que cada uno de los engranajes que forman parte del entramado escolar funcione de la mejor manera posible porque la visión que guíe la transformación escolar debe ser colectiva, no individual (Fullan, 2006). La escuela secundaria en general y la técnica en particular debería tender a despertar mayor deseo en los estudiantes: de acuerdo con datos del Observatorio Argentinos por la Educación (2019), la matrícula de las escuelas técnicas se ha incrementado y el Instituto Nacional de Educación Tecnológica hace men-



ción a las más de 1.600 escuelas técnicas del país, pero el porcentaje de alumnos que asiste a estas es en promedio de un 20%. Con lo cual, una tarea pendiente continúa siendo lograr que más jóvenes vean en la educación técnica una alternativa para su desarrollo personal y profesional.

Finalmente, se mencionará la cultura institucional y algunos de los desafíos que hoy nos impone la escuela técnica, destacando que el foco debe estar en la calidad educativa y en adaptar la curricula no solo para actualizar saberes sino también para buscar alternativas a las visiones disciplinares. Del mismo modo, mencionaremos cómo la tecnología ha venido a plantear nuevas necesidades en la virtualidad y en el desarrollo de capacidades digitales.

Liderazgo educativo y gestión del cambio

El equipo directivo de una escuela tiene un papel fundamental en sus manos: actuar como un agente del cambio institucional, ejerciendo lo que Michael Fullan (2016) llama un rol de “liderazgo de movimiento”, en el sentido de generar un movimiento de avance positivo. Es ese equipo el que debe configurar el escenario de manera tal que todos, alumnos y docentes, aprendan de forma continua. Y por supuesto, aprender él mismo. Hablamos del equipo directivo, no del director. Esto es algo que pudimos observar durante todo el desarrollo del proyecto de Red de Escuelas, en el cual el lugar del directivo como único líder dejaba lugar, en la mayoría de los casos, a un equipo con un liderazgo distribuido. En todas las instituciones, si bien estaban muy claras las diferencias en cuanto al cargo entre un director, un vicedirector y un docente, al momento de abordar el trabajo lo que se constituía era una comunidad de práctica en la cual todos aprendían mutuamente, donde cada uno aportaba al proyecto desde su lugar y no había una organización del trabajo lineal respecto de la autoridad. Coincidimos con Bolívar (2010) cuando afirma que no debemos generar tanta expectativa alrededor de la labor de los líderes ni confiar en el liderazgo como la única vía para el cambio en educación. Si un director actúa de manera unipersonal, así sea generando muy buenos proyectos y valorados por todos los actores escolares, podrá estar haciendo una labor positiva en cuanto a



lo visible e inmediato, pero no estará haciendo nada por la conformación de una comunidad de aprendizaje que reflexione, genere cambios duraderos e integre las voces de todos los miembros que conforman la institución: el día que ese directivo no esté en el colegio, esos supuestos éxitos se habrán diluido. En este sentido, el liderazgo transformacional del equipo directivo se presenta como clave. Este gira en torno de crear una visión compartida, motivar a las personas y comprometerlas con los cambios requeridos por la escuela. Y en este contexto el equipo directivo debería considerar algunas cuestiones para su organización:

- Redefinir el papel del director para que, lejos de la toma de decisiones unilaterales, la escuela se lidere a través de una red de relaciones, delegando responsabilidades, fomentando la colaboración y estimulando la participación de todos en la toma de decisiones: el liderazgo distribuido contribuye a ampliar la capacidad humana de una organización en torno a una cultura común.
- Respalda intensamente a los profesores para garantizar el éxito en sus prácticas pedagógicas. Esto implica estimular su desarrollo profesional y fomentar la convergencia en acciones que mejoren la enseñanza y los resultados educativos. Además, se debe fortalecer el liderazgo de los profesores no solo en el aula sino también en la gestión escolar.
- Acompañar y evaluar los procesos de transformación, lo cual incluye planificar mejoras, considerar la participación de las familias, empresarios (especialmente en las escuelas técnicas) y adaptar currículos y metodologías a las tendencias y escenarios actuales.
- Expandirse a la comunidad, lo que implica colaborar con empresas, organismos, sindicatos, cooperativas y familias.

En varias de las narrativas que pueden encontrarse en este libro, estas consideraciones se expresan como experiencias tangibles en la voz de los protagonistas.



Los equipos directivos de la red han sabido tejer relaciones entre sus docentes, sumarlos con mayor o menor esfuerzo al equipo que se proponía liderar el cambio escolar:

«[...] Ante esta dificultad, docentes y directivos tomamos la posta para abordar de manera integral la problemática y, trabajando colaborativamente, mitigar el impacto sobre las experiencias de cursada de los estudiantes [...] Docentes y directivos estamos, gracias a nuestros estudiantes, ¡más sólidos que antes para “atacar” cualquier problemática que se nos presente!».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1
Coronel Manuel Dorrego, Cañuelas,
provincia de Buenos Aires

«Se formó “un escuadrón de docentes” de diversos campos formativos, con diferentes formas de pensar la enseñanza pero con las mismas ganas de trabajar colaborativamente, de desarrollar proyectos integradores y de experimentar otras formas de enseñar y aprender y de ver a la escuela repleta de estudiantes participativos y con sentido de pertenencia».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.169 Galileo Galilei,
Campo Santo, provincia de Salta

En algunos casos, el liderazgo distribuido en el equipo de profesores facilitó escenarios escolares para “hacer que las cosas sucedan”, como diría Bernardo Blejmar (2005):

«[...] con los profesores elaborando dispositivos alternativos, dinámicos, personalizados y que incluían a las TIC, el plan de trabajo específico se conformó a través de diferentes etapas: relevamiento, diagnóstico, acercamiento, puesta en marcha y acompañamiento».

Escuela N.º 4-117 Ejército de Los Andes,
San Rafael, provincia de Mendoza

Condiciones institucionales para la transformación

Una institución innovadora, que se piense a sí misma, que desee realizar un proceso de transformación escolar, necesita la participación de profesores, autoridades, alumnos, asesores técnicos y/o pedagógicos y de la comunidad externa (especialmente de los padres y los actores implicados en el contexto laboral). Supone considerar que el trabajo realizado en el marco de una comunidad de aprendizaje, compartiendo objetivos y desarrollando soluciones, da lugar a un mayor compromiso de todos con la tarea a afrontar y con sus resultados. Como afirman Francisco de Asís Blas y Juan Planells (2009), una gestión que quiera transformar la escuela implica la creación de un ambiente participativo que analice condiciones materiales y organizacionales necesarias para implementar dispositivos de transformación de las prácticas escolares. En ese proceso de análisis es importante trabajar en torno de ciertas preguntas: ¿qué se quiere cambiar?, ¿para qué?, ¿qué se necesita para afrontar el cambio y con qué se cuenta para ello?, ¿cómo se gestiona el tiempo del trabajo pedagógico en la institución?, ¿cómo se manejan los espacios escolares para el trabajo con los estudiantes?, ¿cuáles son las estrategias curriculares y metodológicas que se implementan en la institución?, ¿de qué manera se vincula el equipo docente? Estos interrogantes son ejemplos de cuestionamientos básicos a la matriz escolar que debemos hacernos a la hora de comenzar un proceso de transformación institucional. Antes que transformar la escuela, debemos problematizarla para que las metas que se emprendan no sean genéricas sino que sean concretas y de significación para la comunidad. Es deseable que estas preguntas, las acciones escolares y la reflexión se conviertan en un proceso continuo de mejora que requerirá del desarrollo de capacidades específicas por parte de los actores de la comunidad escolar.

Desde la Red de Escuelas Técnicas trabajamos en la transformación de la experiencia escolar desde múltiples dimensiones y han sido varias de ellas las que fueron tomadas por las escuelas técnicas que la conforman. La reconfiguración de las cinco dimensiones escolares que conforman el



núcleo duro de la gramática escolar (tiempo, espacios, evaluación, vínculos y currícula) puede verse en todas las narrativas que han presentado las instituciones. Cada una de ellas ha influido en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y en la dinámica de la comunidad educativa. En palabras de Lila Pinto (2019), la idea de “hackear” la lógica escolar, de “transgredir” el orden existente, surge cuando cuestionamos las normas establecidas y nos aventuramos en una suerte de caos creativo que puede ser un motor para el cambio.

«Hacer esto fue entrar en una lógica diferente: dejamos de enseñar como aprendimos y aprendimos un “nuevo hacer” deconstruyendo los esquemas previos. Romper esa estructura no fue fácil, pero al iniciar no hubo manera de retornar a lo anterior: no querés hacerlo».

Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huinca, provincia del Neuquén

«Cuando todo tenía un orden por lo menos aparente, el simple cambio de rumbo de la vida profesional del docente de las prácticas profesionalizantes y su pedido de licencia nos puso a prueba. Para suplir esa ausencia y zanzar la situación rápidamente, comenzamos a trabajar de manera colaborativa. Y fue ahí cuando se puso de manifiesto que había varias cuestiones pedagógicas para ajustar: la articulación de los espacios formativos específicos, el trabajo por proyectos, la definición de objetivos y contenidos eran clave para mejorar las prácticas de enseñanza y lograr aprendizajes efectivos».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.102 Ingeniero Nikola Tesla, General Güemes, provincia de Salta

En otras voces se puede ver cómo a menudo las mejores ideas emergen cuando nos atrevemos a salir de nuestra zona de confort.

«[...] la vida en las aulas era una, distinta y distanciada de la que ocurría en los talleres: lo que era solo una puerta podía ser un muro capaz de dividirnos y generar saberes estancos. Por eso ma-



duramos la idea de conectar los espacios, de buscar la manera y la forma de provocar la interrelación. Así, pensamos y pusimos en marcha proyectos interareales que buscaran la posibilidad de relacionar los contenidos de taller con los de aula».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.131 Juana Azurduy,
General Güemes, provincia de Salta

Cuestionar las características del trabajo pedagógico en las instituciones es un paso fundamental para la transformación en las escuelas. Y volvemos entonces a algunas de las preguntas poderosas que han tenido que hacerse las escuelas de la red: ¿qué rutinas, tradiciones o métodos se han mantenido a lo largo del tiempo?, ¿se ajustan a las necesidades actuales de los estudiantes?, ¿hay tendencias preocupantes en cuanto a resultados académicos, construcción de vínculos sociales, inserción laboral de nuestros estudiantes?, ¿cuál es la percepción del clima escolar?, ¿qué están haciendo otras escuelas o sistemas educativos?

Algunas instituciones hicieron foco en cuestiones relacionadas con el uso del espacio, que “refiere a la manera de organizar los lugares de enseñanza y aprendizaje, a los espacios para el encuentro, las características de un salón de clase, el mobiliario, los espacios habilitados para el descanso, la estética del entorno y el espacio virtual en el que también acontecen encuentros educativos” (Pinto, 2019):

«Detectamos la necesidad de un espacio más para los estudiantes y docentes, un lugar recreativo, y surgió la idea de pensarlo y mantenerlo desde y con los estudiantes, para que como efecto colateral se fortaleciera así el sentido de pertenencia en la institución. Sería un lugar donde todos pudiésemos relajarnos y vincularnos fuera del aula».

Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique
Mosconi, Plaza Huincul, provincia del Neuquén



«Nos sumergimos en la oportunidad de modificar la arquitectura del espacio, transformar el contexto en lugares armónicos, alegres, juveniles, donde los estudiantes pueden encontrarse y reconocerse, mejorando así el sentido de pertenencia de los chicos y chicas que habitan nuestra escuela. Se transformaron los espacios escolares comunes en ambientes, creativos, que generen motivación y sean atractivos y hasta emocionantes para nuestros estudiantes, favoreciendo así el sentido de pertenencia hacia la institución».

Escuela N.º 4-011 Capitán Daniel Manzotti,
Las Heras, provincia de Mendoza

Otras instituciones se abocaron a cuestiones curriculares, en cuanto “a la organización del conocimiento en asignaturas escolares, a la secuenciación y progresión de estas, a lo considerado sustantivo y lo superfluo en relación con lo que debe ser enseñado y aprendido, a lo que no se dice, pero se aprende y a la forma en la que todo esto acontece” (Pinto, 2019):

«En esa senda, hace tiempo que se comenzaron a implementar trabajos por proyecto, simulaciones empresariales, se dio énfasis al emprendedurismo».

Escuela de Educación Técnica N.º 672 Remedios de Escalada
de San Martín, San Lorenzo, provincia de Santa Fe

«Trabajar en proyectos les brinda [a los alumnos] la oportunidad de colaborar, de aprender haciendo y de desarrollar habilidades que los preparan para desafíos del mundo actual».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo
Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

En otros casos, el eje que se tomó fue el relacionado con el tiempo, que “refiere a la forma de organizar el ciclo escolar, las horas de clase (su cantidad, duración y organización a lo largo del día), la distribución de recreos y períodos vacacionales, el tiempo de estudio fuera de la es-



cuela, las relaciones entre el tiempo que compartimos y las experiencias educativas en tiempos asincrónicos, entre otras” (Pinto, 2019):

«Se reorganizaron los tiempos otorgando a los estudiantes rangos temporales durante sus horarios de clases teóricas para que puedan ser orientados por sus profesores».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Coronel Manuel Dorrego, Cañuelas, provincia de Buenos Aires

«El espacio escolar se expande, los vínculos se fortalecen y el tiempo se flexibiliza para adaptarse a los ritmos propios del trabajo en equipo y la resolución de problemas».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

La evaluación como parte de la gramática escolar tradicional fue objeto del trabajo de otras instituciones, considerándola como la manera de dar cuenta de lo aprendido y los mecanismos para acreditarlo, a los procesos de revisión y análisis de la enseñanza y a las prácticas que se utilizan (o no) para reflexionar sobre las experiencias de enseñanza y los procesos de aprendizaje (Pinto, 2019):

«[los profesores] Elaboran acompañamientos novedosos a las trayectorias escolares implementando, por ejemplo, cambios en las formas de enseñar y evaluar. Cada taller es distinto y tratan siempre de sumar nuevas estrategias de enseñanza».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.159 Dr. Darío Felipe Arias, El Bordo, provincia de Salta

«Se establecieron una o dos clases presenciales en el taller en distintos momentos del avance del proyecto, para observar en forma directa el trabajo de los estudiantes, orientarlos para la realización de los ajustes necesarios y luego realizar su entrega definitiva».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Coronel Manuel Dorrego, Cañuelas, provincia de Buenos Aires



«Trabajar sobre las necesidades de los egresados nos obligaba a re-
ver las prácticas tradicionalmente estáticas y proponer prácticas
de acompañamiento y evaluación dinámicas [...] el gran estereotipo
que se debió romper fue el de las mesas de examen tradicionales
con evaluaciones escritas, presentaciones de carpetas, asistencias
obligatorias y la poca utilidad de las herramientas TIC para estas
instancias».

Escuela N.º 4-117 Ejército de Los Andes, San Rafael,
provincia de Mendoza

Finalmente, las cuestiones relacionadas con los vínculos también es-
tuvieron dentro de las preguntas iniciales de las escuelas de la red, en
tanto “configuración de las relaciones que se despliegan en la escuela,
la agrupación de los alumnos por edad, las interacciones consideradas
apropiadas y las relaciones con la autoridad. El grado de participación
de las familias, los vínculos con la comunidad y otras relaciones que
pueden o no ser construidas desde la escuela, entre otras” (Pinto, 2019):

«Hubo un temor inicial entre los estudiantes, ¿qué pasaría? ¿Fun-
cionará? ¿Servirá para algo? Esto cesó cuando ellos mismos pudie-
ron observar el trabajo en equipo de los profesores para la coor-
dinación para la continuidad de los proyectos planteados y para el
acompañamiento en lo que cada uno de ellos necesitaba. Tiempos
de trabajo, uso de los espacios, estrategias didácticas... ¡hubo tanto
para acordar!».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.102 Ingeniero Nikola Tesla,
General Güemes, provincia de Salta

«La convivencia dentro del cuerpo docente se ha tornado más sa-
ludable. Se trabajó en las reuniones plenarias de un modo diferen-
te: se ampliaron los momentos de escucha, de participación y opi-
nión, con metodologías de trabajo que permitieron la expresión de
la mayoría y mejoró la asistencia a las reuniones».

Escuela de Educación Técnica N.º 447 Combate de San Lorenzo,
San Lorenzo, provincia de Santa Fe



«En el caso de los docentes, el trabajo colaborativo generó el desafío de acomodar tiempos saberes y criterios de evaluación, de establecer objetivos en común».

Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huincul, provincia del Neuquén

«Podimos entonces apreciar el resultado de esa implicancia de los estudiantes, del entusiasmo, de lo que significó este proyecto para fortalecer no solo el aprendizaje sino también el vínculo entre ellos, quienes se movilizaron por su cuenta para apoyar a la institución en sus momentos de dificultad».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1
Coronel Manuel Dorrego, Cañuelas, provincia de Buenos Aires

En mayor o menor medida, todos los equipos de trabajo se han hecho estas preguntas. Y cada pregunta y respuesta fue enriquecida por la dinámica que se imprimió al proceso de trabajo que realizamos juntos: la retroalimentación formativa, la posibilidad de que cada escuela pueda escuchar a otra, darles una devolución a sus dudas y a los caminos que pensaban escoger. Sin dar lecciones, sin juzgar. Solo valorando las cosas positivas de su proceso de trabajo y haciendo sugerencias que podrían ser tomadas para continuar pensando en lo que se pretendía abordar.

Fue a través de ese proceso de trabajo que cada institución logró rediseñar su experiencia escolar para hacerla emocionalmente significativa e intelectualmente desafiante (Pinto, 2019). Y fue eso, precisamente, lo que dio identidad y compromiso del equipo a cada uno de los proyectos.

«Con esfuerzos compartidos, conversaciones, reuniones de equipo, trabajo colaborativo, llenos de esperanza y compromiso fuimos creciendo y animándonos cada vez más a superar los miedos y las tensiones, aprovechando los conflictos como una oportunidad única de aprendizaje».

Escuela N.º 4-011 Capitán Daniel Manzotti,
Las Heras, provincia de Mendoza

Algunos desafíos de la cultura y la educación técnica

Vamos a explorar algunos de los desafíos de la educación técnico profesional (ETP) de nivel secundario. Veremos cómo estos han comenzado a ser tomados y transformados en propuestas concretas, en los proyectos que las escuelas técnicas de la red han realizado durante estos años de trabajo. Haremos énfasis en la necesidad de actualización curricular, el aumento de modelos de educación híbrida, el diseño de programas educativos articulados con el mundo laboral y favorecer el desarrollo de habilidades para el siglo XXI: creatividad, comunicación, ciudadanía, pensamiento crítico, carácter y colaboración (Maggio, 2018).

En un estudio reciente, Jorgelina Sassera (2021) realiza una aproximación a la situación curricular actual de las escuelas técnicas en las provincias argentinas. Se centra especialmente en el período posterior a 2009, cuando el Consejo Federal de Educación aprobó resoluciones para que cada jurisdicción elaborase sus propios diseños. A la fecha del estudio, en muchas provincias las transformaciones fueron parciales: los diseños continuaban estando basados en disciplinas y/o con algunas propuestas multidisciplinares, eran cerrados, mantenían una gradualidad anual y con agrupamientos de los estudiantes en cursos graduados y/o separados. Entre otras consecuencias, esto ha provocado que los programas de estudio de la educación secundaria técnica no puedan acompañar la velocidad de los cambios en la formación que requieren los avances tecnológicos que nos están atravesando como sociedad. En este sentido, en su ponencia en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (Encuentro Educación Técnico Profesional, INET-OEI, 2024), Luis Galeazzi (director ejecutivo de Argencon) se refirió a la Economía del Conocimiento, que se vincula con aquellas actividades productivas caracterizadas por el uso intensivo de tecnología y que necesitan capital humano altamente calificado. Desde su punto de vista, en la actualidad la educación formal no está ofreciendo suficientes experiencias de aprendizaje a los estudiantes para este tipo de actividades que requieren aprendizaje



continuo, creatividad que se aleja de la enseñanza enciclopédica, un intensivo aprendizaje de idiomas, el trabajo en equipo y, fundamentalmente, no se está poniendo énfasis en la formación de habilidades. Como consecuencia de esta situación, la formación de los estudiantes no siempre puede estar a tono con las demandas del mundo laboral, que están cambiando de manera constante. Esta situación no es ajena a las preocupaciones de las escuelas que han formado parte de la red, y buena parte de las escuelas técnicas con las que hemos trabajado han tomado este desafío y lo tuvieron en cuenta en sus proyectos institucionales:

«El currículum ya no es una serie de contenidos fragmentados, sino un proceso integrado donde las matemáticas, el diseño y las habilidades técnicas convergen en un proyecto real. Las prácticas pedagógicas se transforman: los estudiantes toman las riendas de su propio aprendizaje, acompañados por los docentes. Cada día, los vínculos se renuevan, el aprendizaje cobra sentido y la escuela se convierte en un lugar de creación y exploración».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

«Nuestro objetivo no es solo formar estudiantes para el ámbito laboral, sino también para enfrentar los retos del futuro con una perspectiva ética e inclusiva, equilibrando el “saber hacer” con el “saber ser”».

Escuela de Educación Técnica N.º 34 General Enrique Mosconi, Luján de Cuyo, provincia de Mendoza

En estos testimonios, además, cobran sentido las palabras de Alejandro Piscitelli (2023) cuando afirma que los docentes deben ser capaces de “crear conflictos cognitivos, de romper esquemas conceptuales, de sembrar dudas epistemológicas, inquietudes, incertidumbre, desasosiego y curiosidad intelectual —pero también emocional [...]”.



Al mismo tiempo que toman de manera directa el reto curricular, las escuelas también han abordado algunas estrategias para desarticular componentes de la gramática escolar que no permite adaptar prácticas de enseñanza que posibiliten una manera diferente de enseñar y aprender, que se aleje de la visión disciplinar que aún se observa en los diseños:

«[...] nuestro objetivo fue mejorar el aprendizaje fomentando proyectos que promuevan la interacción entre los espacios de aula-taller, y esto implicó romper con ciertas estructuras que subyacen en la escuela, en la cultura de trabajo docente y que son muy fuertes en la formación de los técnicos. Esta misma interacción hizo que los propios docentes tuvieran que modificar sus relaciones profesionales y optimizar vínculos para construir proyectos integrados».

Escuela de Educación Técnica N.º 4-124 Reynaldo Merín,
San Rafael, provincia de Mendoza

«[...] los profes comienzan a idear cada taller en los cuales, cada uno desde su área, suma ideas para que ese proyecto vincular tenga un marco teórico relacionado con los saberes académicos que se aprenden en la escuela. Elaboran acompañamientos novedosos a las trayectorias escolares implementando, por ejemplo, cambios en las formas de enseñar y evaluar».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.159 Dr. Darío Felipe Arias,
El Bordo, provincia de Salta

Esta actitud que se orienta a interpelar y problematizar la cultura escolar no ha sido resultado del accionar de un profesor: ha sido la construcción colectiva de nuevas perspectivas sobre las prácticas de enseñanza, que transforman las visiones sobre las áreas disciplinares y la evaluación. Una acción transformadora requiere un trabajo perseverante y la construcción comunitaria de un marco que dé sentido a lo que se está realizando:

«El cambio no fue sencillo. Al principio no se lograba contagiar esta nueva forma de trabajo al resto de los docentes como así tampoco



a los alumnos a quiénes les pareció raro aprender de otra manera que no fuese en el aula, ya que estaban acostumbrados a estrategias tradicionales de enseñanza».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.169 Galileo Galilei,
Campo Santo, provincia de Salta

A su vez, las escuelas evidencian también desafíos relacionados con la infraestructura: varias de las escuelas con las que hemos trabajado expresan la necesidad de disponer de laboratorios equipados con herramientas adaptadas a los cambios tecnológicos actuales, acceso a conectividad y dispositivos digitales. Esto dificulta la enseñanza efectiva y la práctica de habilidades técnicas. En ese sentido, las escuelas técnicas de la red han desarrollado estrategias que transforman la cultura escolar tradicional mediante el desarrollo de dispositivos de educación híbrida, alterando elementos de la matriz escolar como el espacio, el tiempo y recreando las prácticas de enseñanza.

«[...] la falta de insumos y espacio, combinado a la falta de mantenimiento, terminó derivando en la clausura temporal del sector, lo que afectó de manera significativa la trayectoria pensada para los alumnos [...]. Hay ciertas realidades que son complejas, que escapan de nuestra área de influencia o son de cambio a largo plazo. Pero siempre hay caminos que pueden tomarse centrados en la enseñanza y el aprendizaje y pueden marcar un nuevo camino en la cotidianidad escolar. Surgió así una iniciativa a la que llamamos “El taller en casa”».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Coronel Manuel
Dorrego, Cañuelas, provincia de Buenos Aires

Por supuesto que no estamos bregando por una solución de este tipo a todas las dificultades de recursos que tiene una institución. Sabemos que una adecuada inversión es necesaria para cualquier proyecto de reconversión de las escuelas técnicas si se pretende que estas alcancen estándares de formación acordes a las necesidades de los alumnos y del



entorno. Esta experiencia escolar evidencia lo que un trabajo en equipo y una escuela con espíritu de transformación puede proponer para mitigar algunas de estas situaciones adversas.

Respecto de la articulación con el mundo laboral, fruto del mismo desfase curricular, puede generarse una desconexión entre las instituciones educativas y las empresas o industrias. Las escuelas técnicas deben establecer vínculos más sólidos con el sector productivo para estar siempre actualizadas respecto a avances en el sector industrial, por ejemplo, para obtener información que les permita adelantarse a las necesidades que el ámbito laboral puede requerir. Luis Galeazzi afirma que las tecnologías ya no solo avanzan a ritmo acelerado sino que lo hacen en red: el avance de una de ellas se entrama con otra y todas las industrias se van moviendo a la luz de ese nuevo tejido tecnológico. Y este proceso no parece tener techo. Entonces, es importante que la escuela técnica forme estudiantes no solo en especificidades relacionadas con su orientación: el eje de la educación técnica debe ser garantizar que los estudiantes adquieran habilidades relevantes y puedan acceder a empleos después de graduarse. Será en las propias empresas donde los jóvenes continúen con la formación permanente que esta sociedad del conocimiento requiere. El desafío es formar estudiantes en nuevas habilidades, orientadas a futuros trabajos que tal vez aún no existan o no estén definidos, y cuyos desarrollos profesionales serán cada vez más complejos, colaborativos y en constante mutación (Piscitelli, 2023).

«Este modelo no solo permite a nuestros estudiantes poner en práctica lo que aprenden, sino que los impulsa a explorar, a pensar de forma crítica y a resolver problemas reales».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

«Al final de la jornada, los estudiantes no solo habrán construido un objeto útil; habrán aprendido a gestionar un proyecto desde la idea



inicial hasta su ejecución, a trabajar en equipo y a aplicar conocimientos de diseño, matemáticas, y técnicas de construcción».

Escuela de Educación Secundaria Técnica N.º 1 Almirante Guillermo Brown, Ensenada, provincia de Buenos Aires

Esto redundaría en un acercamiento a los requerimientos laborales del mundo actual: tal como afirman Francisco de Asís Blas y Juan Planells (2009), las empresas se benefician de la formación porque, debido a la adquisición y al desarrollo de competencias laborales, pueden mejorar productividad y competir en mejores condiciones en el mercado global.

Finalmente, se puede observar la intención de las escuelas de derramarse en sus contextos locales buscando dar soluciones a problemáticas del entorno, ofrecer mejoras a otras instituciones y relacionar de manera efectiva a los estudiantes con sus entornos sociales y laborales cercanos geográficamente.

«Estas propuestas, que rompieron la estructura mosaica de horarios, espacios y formas organizativas de grupos, promovieron la participación activa de los estudiantes y un ambiente de respeto, inclusión y colaboración, preparando a nuestros jóvenes para ser ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno».

Escuela de Educación Técnica N.º 34 General Enrique Mosconi, Luján de Cuyo, provincia de Mendoza

Palabras finales

Los desafíos institucionales de las escuelas técnicas son múltiples y mutan permanentemente. El eje de la formación técnico-profesional necesita actualización constante para dar cuenta de las necesidades de la sociedad en general y del mundo del trabajo en particular. En ese sentido, podemos afirmar que las escuelas de la red han recogido el desafío de recrear elementos de la gramática escolar tradicional como una forma de dirigirse hacia ese horizonte. Están dando pasos hacia el trabajo



interdisciplinario por proyectos, han fortalecido sus vínculos y continúan creando equipos de trabajo que puedan enriquecer la visión institucional. Han podido sortear dificultades relacionadas con el uso del espacio en la escuela o han tomado ese eje como un pilar sobre el cual construir una escuela que brinde mayor sentimiento de pertenencia a su comunidad. Son escuelas que toman los desafíos tecnológicos como un reto fundamental y sobre él montan experiencias curriculares diferentes o manejos del tiempo escolar donde la hibridez comienza a tomar forma. Y están potenciando vínculos entre todos los miembros de la comunidad escolar. Sin dudas aún hay camino por recorrer pero, parafraseando a uno de los testimonios que hemos citado, “no quieren volver atrás, no pueden hacerlo”. La cotidianidad, en estas como en todas las escuelas, suele presentar tantas urgencias que en ocasiones los tiempos de los equipos directivos y docentes para reflexionar respecto a la escuela que quieren y que los estudiantes necesitan se hace escaso. Pero han buscado siempre el modo de continuar elaborando proyectos, buscando alternativas cuando algo no funcionaba como habían imaginado y fundamentalmente aprendiendo cada uno de los aportes de sus colegas.

Las escuelas de la red han profundizado el hábito de hacerse preguntas, de buscar la manera de repensar prácticas escolares que parecieran ser inamovibles, pudieron soñar y dar forma concreta a aquello que han imaginado para sus escuelas. Cada institución representó visualmente su proceso de trabajo como algo que crece, que se arma, que se transforma, que cobija, que desafía, que abre puertas, que va en busca del horizonte. Fue un proceso que permitió que conozcan y se apropien de experiencias escolares diferentes de la cultura tradicional diferente de la tradicional, que deja lugar a transformarse para afrontar los desafíos que nos muestra el mundo en que estamos inmersos. Un desafío adicional que se presenta entonces es que cada una de las escuelas de la red continúe ese camino, o buscar otros alternativos, para que todo aquello que han construido se potencie y permita que ellas sean un lugar en el que toda la comunidad escolar desea estar, disfrute, aprenda y permita el desarrollo personal y ciudadano de cada uno de sus integrantes.



Fundación Pampa

Capítulo 7

Visibilizar la trama: evaluar la transformación

Victoria Grunstein

Trama del capítulo

La evaluación constituye una herramienta fundamental para lograr una gestión transparente y eficaz. Representa un instrumento para formular recomendaciones y tomar decisiones destinadas a mejorar las acciones y reflexionar sobre lo realizado. Evaluamos para fortalecer los programas que diseñamos y corregir el rumbo de nuestras acciones. Evaluamos como oportunidad para aprender del proceso recorrido y continuar avanzando en el camino, ajustando lo que sea necesario si la evidencia así lo demanda.

Durante 2023, desde Eutopía, en alianza con la Fundación Bunge y Born, se llevó adelante una evaluación de resultados del modelo de innovación escolar implementado en la Red de Escuelas de la Fundación Pampa Energía. El objetivo fue analizar los efectos del programa en el desarrollo de las capacidades institucionales, como el liderazgo directivo y la promoción de prácticas más colaborativas y reflexivas entre los docentes. En este capítulo se presentan los hallazgos principales de este proceso recuperados desde las voces de sus protagonistas: directivos y docentes de escuelas de la red.

La evaluación de la Red de Escuelas

1. Decisiones metodológicas e instrumentos de evaluación

Para alcanzar el objetivo, se llevó a cabo una evaluación no experimental a partir de un abordaje mixto —cuantitativo y cualitativo—, a los fines de generar evidencia sobre la transformación en el comportamiento de los actores (directivos y docentes) en las 17 escuelas de cinco provincias de Argentina en las cuales se implementó el modelo de Eutopía. Cada uno de los instrumentos de indagación fue diseñado de acuerdo con la metodología de aplicación siguiendo las dimensiones y variables de interés. Se realizaron encuestas, entrevistas y grupos focales con el objetivo de hacer una evaluación integral.

Los cuestionarios fueron autoadministrados y se aplicaron a directivos y docentes (antes y después de la participación en el programa) y a estudiantes luego de su participación en el Creatón. Además, se hicieron:

- Entrevistas en profundidad a seis directivos que respondieron los cuestionarios a los fines de complementar la información obtenida en algunas dimensiones consideradas centrales. Los directivos fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: *(a)* representatividad territorial y *(b)* puntaje mayor, menor, igual y distinto del de los docentes de sus escuelas en las diferentes dimensiones indagadas del cuestionario previo a las instancias de formación.
- Grupos focales con docentes de las escuelas participantes del programa. Se realizaron dos grupos focales conformados a partir del puntaje obtenido en los cuestionarios (pre). De este modo, se llevó a cabo un primer grupo focal con docentes que se puntuaron alto y otro con aquellos cuyas puntuaciones eran más bajas.

Principales resultados

Este apartado se orienta a establecer cuáles son los diferentes tipos de percepciones de directivos, docentes y estudiantes respecto a las distintas dimensiones indagadas.

- **Liderazgo directivo.** Respecto a esta primera dimensión, se indagó en los modos de liderazgo que predominan entre los directivos, las formas que tienen de gestionar en la escuela y las modificaciones introducidas en su rol luego de su participación en el programa.

En términos generales, los directivos coinciden en describir su forma de gestionar como basada en la construcción de consensos, colaborativa, con delegación de tareas y centrada en los estudiantes. Esto se desprende tanto de lo surgido en las entrevistas como de los cuestionarios. Los directivos que participaron en la encuesta dieron cuenta de una mejora en estas habilidades luego de la participación en el programa, fundamentalmente en lo que respecta a la posibilidad que otorga la red de desarrollar habilidades que promuevan el intercambio con otras escuelas, la cual se incrementó en casi 8 puntos porcentuales a lo largo de 2023. De forma contraria, la habilidad de gestión participativa con involucramiento de todos los actores escolares en la toma de decisiones presenta una variación porcentual negativa de 3,3 puntos. Una posible explicación sobre este ítem sea que la primera vez que responden a la encuesta no tienen completa noción de lo que implica, por lo cual lo califican más alto, y luego de transitar el año en Eutopía se dan cuenta de que hay más por mejorar en ese aspecto.

Según los dichos de los directivos, su participación en el programa les permitió ampliar la mirada de sus propios equipos y de los estudiantes a la hora de gestionar. Pudieron pensar la escuela de manera más amplia y “humana”, elaborando una visión estratégica a largo plazo.

«Por lo menos a mí y a mis compañeros, nos ha dado herramientas para ampliar la mirada, para observar cuestiones que quizá antes no teníamos en cuenta. Nos ha permitido observar cuestiones que a veces perdemos al pensar en el rol de los estudiantes de manera activa, o no teníamos esa mirada de los estudiantes o no tenemos esa voz de lo que ellos puedan proponer».

Director, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huinca, provincia del Neuquén

Complementariamente, esto también fue relevado a partir de las encuestas en las que los directivos indicaron que la participación en el programa les permitió “construir el cambio desde la escuela” y “lograr coherencia y marcar el rumbo en la planificación de la gestión”. Esta última afirmación fue particularmente significativa entre los respondientes y alcanzó una variación porcentual de 6,6 puntos luego de la participación en el programa. Respecto a la promoción de aprendizajes de los estudiantes, la tendencia parece ser otra, ya que mostró una disminución porcentual de 2,5 puntos. Esta preocupación es coherente con lo que se presenta a lo largo del informe, en el que aparece esta cuestión como un desafío a fortalecer al interior de los establecimientos.

- *Cultura escolar*

Esta dimensión fue indagada desde la perspectiva de directivos y docentes a fin de entender qué reconocen ellos por *cultura escolar*, qué visión del cambio escolar prevalece dentro de la escuela y qué estrategias implementan para transformarla.

En general, los directivos de las distintas escuelas refieren que la población que concurre a sus establecimientos proviene, en su gran mayoría, de sectores vulnerables con una gran cantidad de necesidades. En este contexto, se intenta promover entre los alumnos un sentido de pertenencia a la escuela que incluye también a sus familias y a la comunidad en general. Los vínculos entre estudiantes y entre estudiantes con sus



profesores ocupan un lugar destacado en la cultura de estos establecimientos, es un valor que se fomenta y que se quiere alcanzar. Además, se busca insertar a las escuelas en la comunidad local, generando una red más amplia en la que puedan luego apoyarse para buscar empleo.

Por otro lado, se reconoce una situación propia de la modalidad que tiene que ver con la gramática organizacional y cultura propias de las escuelas técnicas que los directivos se disponen a transformar.

«La cultura de nuestra escuela es esa. Es una escuela muy rígida en la que los docentes tienen como una forma ya desde el dictado de sus clases, características en su pasillo, en sus aulas, tiene una imagen hacia afuera [de] esto que representa la educación técnica. [Tenemos la función de] cuestionarlas y empezar a observar, a tener en cuenta dónde nos encontramos y pensar a la educación como para todos. La educación técnica tiene eso de segregar, de clasificar. Entonces es eso, para mí la cultura se construye y todos debemos participar de eso».

Director, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huinul, provincia del Neuquén

A pesar de la vulnerabilidad social y el abanico de situaciones que existen en el interior de las escuelas, los directivos y los docentes participantes de la Red de Escuelas destacan la necesidad de trabajar para el cambio, construyendo en sus escuelas otra cultura que tenga como centro la producción de prácticas más innovadoras y significativas para sus estudiantes, que los posicionen en un lugar destacado. Consideran que la participación en el programa y su contacto con otras escuelas de la red los ayudaron a innovar en la cultura de sus propios establecimientos, a pensar de un modo diferente, donde “lo imposible se vuelve viable”, a “despertarse” entendiendo que hay otras formas de innovar.



«Una vez que en una de las charlas de Eutopía [tuvimos] que pensar sin límites. Y a veces, cuando pensás así, en lo imposible, ocurren ideas que después pueden ser viables, ¿no? Como que nos hacían ver desde el final hacia el comienzo, algo así como desde otro punto de vista».

Docente, Red de Escuelas

Al indagar esta dimensión en las encuestas se observan diferencias en lo que responden docentes y directivos. Los docentes acuerdan una variación porcentual positiva para todas las afirmaciones luego de su participación en el programa y son siendo principalmente significativas: la autonomía para implementar las decisiones (variación porcentual positiva del 16,67 puntos), el permiso para explorar posibilidades y cometer errores (+12,5 puntos porcentuales) y el trabajo en red para aprender de otras experiencias (+20,87 puntos porcentuales).

- Vínculo con docentes y dinámica de trabajo con docentes

Las cuestiones referidas al vínculo con los docentes de la institución y a las dinámicas de trabajo predominantes fueron indagadas tanto desde las percepciones de docentes como de las de directivos. Se buscó conocer, principalmente, cómo son las interacciones entre ellos, cuáles son los espacios e instancias de trabajo y si algo de la forma de trabajar se modificó luego de la participación en Eutopía - Red de Escuelas.

En general, tanto desde la perspectiva de los docentes como de la de los directivos se registra una mención frecuente y un valor al trabajo en equipo, a la comunicación y a la construcción de vínculos horizontales. Desde la gestión los directivos expresan la existencia de espacios de discusión, reflexión y construcción conjunta. Esto aparece también reforzado desde la cosmovisión de los docentes, aunque también indican que tienen momentos de trabajo en soledad.



«Venimos trabajando más así en equipos, con todo el resto del conjunto de la conducción, las vicedirectoras, los jefes de área, y los jefes de taller, que se prestan más a que el trabajo, como lo hacemos por proyecto, esté más mancomunado y acordado previamente».

Docente, Red de Escuelas

Los equipos que participan del programa y son parte de la transformación se agrandan y consolidan. El año 2023 se inició con equipos de gestión y referentes del equipo docente (docentes impulsores). Al finalizar la segunda fase, la participación docente se incrementó a través de aquellos que participaron en las instancias de formación de co-laboratorios y se sumaron nuevos miembros con potencial para darle impulso a esta transformación. El modo de trabajo del modelo de Eutopía y los espacios de formación que se promueven avanzan en esta dirección, buscando generar instancias de trabajo entre docentes y dándoles mayores niveles de protagonismo en la toma de decisiones.

«Creo que empezamos a cambiar un poquito la mirada (desde la participación en el programa) con respecto a todo lo que se estuvo trabajando. Incluso nosotros mismos empezamos a plantear cosas y a rever esas cosas que planteamos. Y en ese aspecto también nos retroalimentamos nosotros mismos y empezamos a ver en qué podíamos cambiar».

Docente, Red de Escuelas

Además, desde los directivos y docentes participantes en el programa se destaca la idea de “contagio”, de “replicar la experiencia” y de sumarse al cambio a partir de las ideas, propuestas y modos de trabajo que promueven los docentes implicados en el programa y funcionan como “rayitos de sol que atraen a más docentes”.

«También ayudó que los profes que se sumaron al equipo fueran actores principales [del cambio] porque en este año ellos desarrollaron muchos proyectos y fueron la cara visible [...], entonces nos



ayudó muchísimo a trabajar también con los profesores. No solo el equipo de gestión que por ahí pensaba algunas soluciones, sino más bien el plantel docente siendo los actores principales de llevar el trabajo al campo [...]. Y a partir de eso es como que este equipo, todo lo que se formó, fue tirando rayitos que atraen a más docentes».

Directora, Escuela de Educación Técnica N.º 3.169 Galileo Galilei,
Campo Santo, provincia de Salta

- Los estudiantes

Los estudiantes aparecen como protagonistas de las escuelas que conforman la red. Los docentes y los directivos buscan desarrollar estudiantes críticos, autónomos, reflexivos, con capacidad de trabajar en equipo, pero también con las habilidades y saberes propios de un egresado de escuela técnica.

«Nosotros, desde la escuela técnica, buscamos un alumno que sea autónomo, que adquiera todas las habilidades propias de un técnico. Acá tenemos las modalidades Electrónica y Electricidad, desde reconocer un instrumento, una herramienta, y poder manejarlo. Bueno, hay un montón de habilidades propias de la especialidad que los chicos están cursando [...] El tema del juicio crítico, que el alumno pueda comprender un mensaje, elaborar una reflexión en términos generales o culturales, que pueda expresarse, que pueda trabajar en equipo, responder a ciertas normas».

Directora, Escuela N.º 4-011 Capitán Daniel Manzotti, Las Heras,
provincia de Mendoza

Hay consenso en que desde Eutopía se acompaña y refuerza, a través de las distintas propuestas desplegadas, la formación de estudiantes activos, reflexivos y comprometidos con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudiantes que son partícipes privilegiados en la construcción del conocimiento.



«Buscamos estudiantes críticos, reflexivos, pero entendiendo que es un proceso, y Eutopía viene a fortalecer eso. Viene a acompañarnos a nosotros [...]. [Eutopía nos ayudó a] pensar al estudiante desde un rol activo. Es más, había que elegir un nombre o alguna frase que pudiese ya empezar a caracterizar nuestro proyecto y era bueno. Los estudiantes ya no son una esponja, era pensarlo de esa forma. No es que ellos absorben todo, sino pensarlo desde los intereses que ellos también puedan ir mostrando y desde la motivación que nosotros podemos generar».

Directivo, Escuela Provincial de Educación Técnica N.º 10 General Enrique Mosconi, Plaza Huincul, provincia del Neuquén

Algunas de estas cuestiones se refuerzan también desde el análisis cuantitativo, tanto desde la perspectiva de directivos como de docentes. En el caso de los directivos, para casi todas las afirmaciones hay un mayor grado de acuerdo luego de la participación de las escuelas en el programa. Las más significativas son aquellas que se refieren a que los estudiantes pueden decidir sobre sus propios recorridos de aprendizaje (incremento del 19%), se realizan actividades que trascienden el horario de las asignaturas: (incremento del 14,28%) y existe amplio grado de articulación entre materias teórico-técnicas y talleres (19,04% de incremento). Desde la perspectiva de los docentes, las únicas afirmaciones que presentan porcentajes positivos luego de la participación en el programa, en comparación con la etapa inicial, son: se promueve el desarrollo de habilidades para toda la vida, como la creatividad, la curiosidad, la toma de riesgos, colaboración y pensamiento de diseño (*design thinking*) con un incremento del 16,67% y se integran recursos digitales que profundizan y promueven el compromiso de los estudiantes con la enseñanza y estimulan su curiosidad (8,33%). Sin embargo, a partir de las entrevistas y grupos focales, tanto directivos como docentes coinciden en que las herramientas aportadas por Eutopía para transformar a los estudiantes en verdaderos protagonistas de sus escuelas son mencionadas de forma concluyente por los entrevistados. Al pedirles que ejemplifiquen cómo se da este proceso de



formación en la práctica cotidiana, algunos señalan el Creatón con estudiantes:

«Como también empezamos con el Creatón de los chicos, también ellos ahora están empezando a mostrar interés en involucrarse, porque antes aceptaban las reglas, ellos entienden que nosotros tenemos, a pesar de que la educación técnica tiene cuatro campos de formación, viven como en dos formas las materias aulas y las materias específicas que son taller».

Directora, Escuela de Educación Técnica N.º 3.169 Galileo Galilei,
Campo Santo, provincia de Salta

- Estrategia de acompañamiento de trayectorias y evaluación

El acompañamiento a las trayectorias diversas que tienen los estudiantes de escuelas técnicas aparece como un tema recurrente entre directivos y docentes, y donde la Red y el trabajo entre colegas ayudan a reflexionar sobre esta problemática que se hace presente en las escuelas. Las trayectorias son entendidas por los directivos como “irregulares” o “discontinuas”, lo que las hace difícil de sostener en algunos casos,.

«Nos encontramos en el aula con una heterogeneidad tremenda, con muchas subjetividades, con historias de vida, de mucho sufrimiento. Y eso como docentes a veces te desborda. Entonces, más que nunca tenemos que trabajar juntos».

Directora, Escuela N.º 4-011 Capitán Daniel Manzotti,
Las Heras, provincia de Mendoza

Se mencionan experiencias escolares en las cuales, a partir del cambio de pequeñas prácticas, los estudiantes tienen mayores niveles de protagonismo e involucramiento en la vida escolar, en las cuales se sienten “queridos” y acompañados por sus escuelas, que aparecen como “un buen lugar”. Hay distintas estrategias para trabajar los vínculos, como grupos de WhatsApp entre estudiantes y docentes, promover la confor-



mación de centros de estudiantes como una herramienta para que los estudiantes puedan expresarse, contar sus cosas y ganar más autonomía dentro de la escuela.

«Entonces, nosotros trabajamos mucho con el centro de estudiantes, se le dio mucho lugar a los alumnos para que puedan expresarse. Entonces se fueron generando espacios de diálogo (...) es el medio de comunicación, creo que los chicos se están animando mucho a contarnos cosas, y qué es lo que quieren ellos también de la escuela».

Directora, Escuela de Educación Técnica N.º 3.169 Galileo Galilei,
Campo Santo, provincia de Salta

Desde el abordaje cuantitativo fueron relevadas estas cuestiones tanto para directivos como para docentes. Hay unanimidad en las respuestas de ambos actores respecto a que las estrategias de acompañamiento a las trayectorias se volvieron más habituales luego de la participación en Red de Escuelas, y fueron mayoritariamente positivas entre directivos.

Respecto a la evaluación y la transformación sobre este eje luego de la participación en Eutopía, es una mención constante entre los actores involucrados. Si bien muchos docentes y directivos destacan que siguen predominando en sus escuelas prácticas evaluativas “tradicionales” a través de la participación en los co-laboratorios de evaluación y el modo de trabajo por proyectos, esta situación está empezando a modificarse y a dar lugar a prácticas de evaluación más formativas, con instrumentos y modos de evaluar diversos, más atentos a los procesos y tiempos de cada estudiante.

Dadas las características propias de la escuela técnica, muchas veces la concepción de la “evaluación como proceso” se complejiza y requiere conversaciones con los docentes para trabajar y promover nuevas miradas sobre ella. Como consecuencia de esta nueva concepción aportada sobre la evaluación, los docentes destacan un cambio en el lugar



que se les da a los alumnos, donde aparecen también como protagonistas de sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje, dándole otro sentido a la tarea pedagógica e involucrándolos en el camino a partir del desarrollo de autoevaluaciones y evaluaciones entre pares. Además, los mismos docentes comienzan a unificar criterios e intercambiar sobre el sentido de la tarea y los “fortalece”, llevándolos a pensar propuestas pedagógicas diferentes, acordes a cada proceso.

«Dejar que el alumno sea como un generador de ideas, en realidad. Y el tema de la autoevaluación, también. Autoevaluación por parte del alumno y por parte del alumno al docente».

Docente, escuela Red de Escuelas

Las encuestas nos aportan información complementaria en este sentido. Al igual que lo aportado por las entrevistas y grupos focales, aún falta camino por recorrer respecto a este punto. Sin embargo, desde la mirada de los directivos, casi todas las afirmaciones indagadas se volvieron más habituales luego de la participación en Red de Escuelas, siendo mayormente significativas las que refieren a que los docentes explicitan los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a sus estudiantes (incremento del 14,29%), y que los docentes ponen en práctica la evaluación formativa continua, con devoluciones profundas a los estudiantes (incremento del 33,33%). Lo relevado por docentes muestra una tendencia contraria y todas las afirmaciones son superiores antes de la participación en el programa que al finalizar.

- *La mirada de los estudiantes sobre su participación en Red de Escuelas*

Durante 2023 se realizó un Creatón con estudiantes que fue el espacio de trabajo destinado a sumar sus voces en el proceso de transformación escolar desarrollado en sus escuelas.

A modo de reflexión metacognitiva, el Creatón invitó a los estudiantes a responder un cuestionario dando cuenta de su experiencia transitada en



la RED. Entre los principales motivos valoran que el Creatón les permitió trabajar en equipo (56,52%), repensar la escuela (49,28%) y trabajar de modo diferente del habitual (47,83%).

Además, se destacan algunos de los dichos de los estudiantes durante el proceso de trabajo.

«Primero, gracias por la oportunidad. [...] Hace mucho tiempo que en nuestra escuela siempre se vino hablando de un espacio para nosotros y más como hoy en día los adolescentes vamos cambiando y cómo nuestra nueva generación va cambiando las emociones [...]. Y está muy bueno que la escuela también sea un lugar para que nos escuchen y nos brinden ese apoyo y tener nuestro rinconcito, sobre todo porque pasamos mucho tiempo [acá]. Es verdad, pasamos mucho tiempo dentro de la escuela, sobre todo los técnicos. Entonces, está buenísimo que nos brinden esta oportunidad y que podamos contar de diferentes puntas, de diferentes lugares de nuestro país las vivencias de cada uno. [...] Creo que con los juegos y las charlas de ustedes y de distintos profes, creo que todos amamos nuestra escuela técnica y queremos que sea un lugar mejor. Creo que eso rescato de esta primera reunión, que yo tenía mucha ansiedad, sobre todo porque me daba intriga conocer a otras escuelas y a otros profesionales».

Estudiante, Escuela de Educación Técnica N.º 1 Juan XXIII,
Marcos Paz, provincia de Buenos Aires

«Queríamos comunicarnos sobre cómo nos fue en este encuentro. Bien, vamos, los escuchamos, pero queríamos hablar de que estuvo muy lindo el encuentro y también fue un intercambio de ideas, ideas para mejorar el colegio y nuestro aprendizaje. Gracias».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.159 Dr. Darío Felipe Arias,
El Bordo, provincia de Salta

«Estamos agradecidos por el espacio que nos dieron para poder brindar nosotros que es lo que hoy en día pensamos. [...], más que nada nos pone contentos de que ustedes, [...] nos den el espacio para nosotros podernos expresar, dar nuestras opiniones de cómo llevamos el día a día. Que esto de mejorar también está muy bueno y nada, esto es muy lindo. [...] nos vamos con expectativas y bueno, contentos».

Escuela de Educación Técnica N.º 3.159 Dr. Darío Felipe Arias,
El Bordo, provincia de Salta

Palabras finales

La segunda fase del Programa Red de Escuelas, desarrollada en 2023, tuvo un fuerte énfasis en la definición más específica de los proyectos de innovación de las escuelas. Se brindaron nuevas herramientas y espacios para la reflexión y el trabajo en las instancias de consultorías presenciales y virtuales, a la vez que se profundizó en la formación de docentes y directivos en las instancias y en los temas de interés durante los co-laboratorios. Las diferentes instancias propuestas desde el programa ofrecieron oportunidades para tomar decisiones respecto de las intervenciones que deseaban realizar docentes y directivos respaldados en nuevos marcos de referencia para sus ideas y un conocimiento más profundo de temas afines a las problemáticas que cada escuela abordó. Asimismo, habilitaron conversaciones al interior de los equipos —ahora ampliados—, a través de las cuales se establecieron consensos para la acción y el trabajo futuro.

Los diversos instrumentos implementados para evaluar esta fase del programa dieron cuenta, por un lado, de un **fuerte trabajo respecto al liderazgo de los directivos y sus modos de gestionar la escuela**. Estos se centran en la construcción de consensos, el trabajo colaborativo, la delegación de tareas al interior del equipo de gestión y el eje puesto en los estudiantes. Por otro lado, se destaca, tanto desde la perspectiva de directivos como de docentes, **el trabajo en torno al acompañamiento**.



to a las trayectorias escolares de los estudiantes. En las entrevistas y los grupos focales estas trayectorias son definidas como un problema a atender, y se las caracteriza como “irregulares” o “discontinuas” y difíciles de sostener. Tras la información relevada en los cuestionarios, hay unanimidad en las respuestas de docentes y directivos acerca de que las estrategias de acompañamiento a las trayectorias se volvieron más habituales luego de la participación en Red de Escuelas, siendo mayoritariamente positivas entre directivos. Sin embargo, la evaluación pone en evidencia que aún queda pendiente **seguir fortaleciendo** el trabajo con cuestiones vinculadas a la **cultura institucional y al trabajo más reflexivo y colaborativo al interior de las escuelas.** Si bien esto es mencionado como algo habitual por parte de los diferentes actores en las entrevistas y grupos focales, los resultados de las encuestas se contradicen con esta visión y exhiben un camino por recorrer respecto a este punto.

Algo similar ocurre con la perspectiva que existe al interior de las escuelas sobre la **evaluación como proceso y no solo como punto de llegada.** Dadas las características propias de la escuela técnica, esta perspectiva a veces se hace difícil de sostener y requiere conversaciones profundas con los docentes para trabajar y promover nuevas miradas sobre la evaluación. Si bien los dichos de los directivos y docentes dan cuenta de cambios en este sentido, mientras los primeros consideran que estas prácticas se volvieron mucho más habituales a lo largo de este año de trabajo, la visión de los **docentes** es más crítica y da cuenta de la necesidad de **fortalecer este aspecto de trabajo.**

Otro de los puntos destacados de la evaluación es la perspectiva que los actores escolares tienen respecto al **trabajo con estudiantes para transformarlos en verdaderos protagonistas de sus procesos de aprendizaje.** Los avances en este sendero son también predominantes entre directivos. De acuerdo con la visión de los docentes, aún quedan desafíos de trabajo pendientes respecto a este punto. Fuertemente, los directivos y docentes participantes en el programa destacan la **posibi-**



alidad ofrecida de animarse a **pensar, soñar y diseñar una escuela distinta**, que se enmarque en la complejidad del mundo actual y la oportunidad de **encontrar un norte, un sentido, poder mirar los propios procesos desde otro lugar**. Se considera fundamental el trabajo conjunto con docentes y directivos de otras escuelas en pos de seguir pensando las propias problemáticas y construir una red que aporte nuevas herramientas de intervención a través de planes y acciones concretas. Los **estudiantes** también valoran el espacio ofrecido para **trabajar en equipo, repensar la escuela y trabajar de modo diferente del habitual**. Entre los **desafíos** se destaca, principalmente, la necesidad de lograr mayores niveles de **adecuación de la carga de trabajo** demandada por el programa con la realidad escolar, la **posibilidad de repensar algunos encuentros presenciales** con una mayor cantidad de tiempo destinado al trabajo entre las escuelas. Además, la evaluación da cuenta de la importancia de **trabajar** fundamentalmente con los **docentes** participantes del programa en el fortalecimiento de aspectos vinculados al **trabajo en equipo** al interior de las escuelas, el despliegue de **nuevos modos de evaluación** en los que se destaque una evaluación formativa continua, con devoluciones profundas a los estudiantes y se sigan promoviendo **mayores niveles de protagonismo de los estudiantes** en sus procesos de aprendizaje. Respecto a los **directivos**, aún queda pendiente el desafío de seguir **fortaleciendo el trabajo con la cultura institucional**, sobre todo en lo que se refiere a lograr mayores niveles de autonomía para implementar las decisiones y el permiso para explorar posibilidades y cometer errores.





Bibliografía

Bibliografía del capítulo 1

Alonso Moreno, L. et al. (2020). *El camino de Eutopía, la aventura de la transformación educativa*. Fundación Santillana.

Azorín, C. & Fullan, M. (2020). Entrevista al profesor emérito de la Universidad de Toronto Michael Fullan. *Participación educativa*, p. 7.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 292-319.

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc, p. 47.

Cooperrider, D. L. & Sekerka, L. E. (2003). "Inquiry into the appreciable world: Toward a theory of positive organizational change". *Positive organizational scholars*, pp. 225-240.

Fullan, M. (2003) "Capítulo 3. La complejidad del proceso del cambio". *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid. Akal, pp. 33-56.

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.

Maggio, M. (2021). Educación en Pandemia. Paidós Argentina, p. 79.

Morin, E (2001). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós, p. 38.

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico, XIV Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación. 1.ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana.

Bibliografía del capítulo 2

Anijovich, R., Cancio, C. y Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad en el aula. De la reflexión a la acción*. Paidós.

Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, n.º 98, 2002, pp. 57-75. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal. México.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". Dossier "Apuntes pedagógicos". *Revista Apuntes*. UTE / CTERA. Buenos Aires.



Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

Fernández, J. L. (2021). *Plataformas mediáticas*. La Crujía.

Ferrarelli, M. (2021). "Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital". *Austral Comunicación*, 10 (2), 395-411 [<https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer>].

Jandrić, P. y Hayes, S. (2020). "Postdigital We-Learn". *Studies in Philosophy of Education*, 39, 285-297 (2020) [<https://doi.org/10.1007/s11217-020-09711-2>].

Jenkins, H. (2003). "Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling". *MIT Technology Review* [<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>].

Lion, C. (2020). *Aprendizaje y tecnologías*. Noveduc.

McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de Comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.

Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Planeta.

Scolari, C. (2024). *Sobre la evolución de los medios. Emergencia, adaptación y supervivencia*. Ampersand.

Zito Lema, V. (1976). "La Psicología Social. Sus fundamentos. El esquema conceptual, referencial y operativo". *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière. Sobre el arte y la locura*. Ediciones Cinco. Buenos Aires, pp. 103-114.

Bibliografía del capítulo 3

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). *Planificar la enseñanza. Tramas y alternativas*. Grupo Magro.
- Baez, L., Ornique, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2021). "Deconstruir creencias sobre la enseñanza en la universidad. Pistas para la reconstrucción". *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior: desafíos y alternativas*. Ornique, M. Sabelli, M. J. y Reboredo de Zambonini, S. (comp.). Colección Educación Superior 1. ISALUD. Edición digital.
- Camilloni, A. (2006). "El saber sobre el trabajo en el currículo escolar". *Anales de la Educación Común*, 2 (3), 112-117.
- Cappelletti, G. (2014). "La autonomía como meta educativa". Anijovich, R., *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, N. N. (2022). "Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego". *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13 (1) [<https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3116>].
- Ornique, M., Mertian, N., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2021). "Deconstruir ideas sobre la programación de la enseñanza y los programas en la universidad". *Deconstruir y reconstruir la enseñanza en la educación superior: desafíos y alternativas*. Ornique, M., Sabelli, M. J. y Reboredo de Zambonini, S. (comp.). Colección Educación Superior 1. ISALUD. Edición digital.
- Real Academia Española (s. f.). Entrada "Cultura". *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 10 de octubre de 2024 [<https://dle.rae.es/>].

Sabelli, M. J. y Orniqne, M. (2017). "Clase Nro. 1: La enseñanza como itinerario. Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno". Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Sabelli, M. J. y Orniqne, M. (2017). "Clase Nro. 3: Enseñar con casos y proyectos. Itinerarios de la enseñanza: sobre las actividades y su trama. Estrategias centradas en el alumno". Buenos Aires. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Schön, D. (1997). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía del capítulo 4

Arslan, G. (2018). "Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents". *International Journal of Educational Psychology*, 7 (1), 21-41 [<https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>].

Arslan, G. & Coşkun, M. (2023). "School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being". *Journal of Happiness and Health*, 3 (1), 1-13.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). "Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement". *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113 (31), 8664-8668.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education". *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213 [<https://doi.org/10.1177/016146810911100108>].



Figiacone, S. (2023). *Aprendizaje y neurodiversidad*. Bonum.

Friedrich, A., Flunger, B., Nagengast, B., Jonkmann, K. & Trautwein, U. (2015). "Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement". *Contemporary Educational Psychology*, 41, 1-12.

Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.

Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). "The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students". *The Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.

Hargreaves, A. (2001). "Emotional geographies of teaching". *Teachers College Record*, 103 (6), 1056-1080.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). "Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research". *Review of Educational Research*, 66 (4), 459-506.

Míguez, D. P. (2020). "Condición social, clima escolar y desempeño académico en Argentina. Un estudio exploratorio en base a las pruebas PISA 2012". *Desarrollo Económico*, 60 (231), 180-203 [<https://www.jstor.org/stable/26974712>].

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). "Pygmalion in the classroom". *Urban Rev*, 3, 16-20.

Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M. et al. (2013). "Understanding Middle School Students Life Satisfaction: Does School Climate Matter?". *Applied Research Quality Life*, 8, 169-182 [<https://doi.org/10.1007/s11482-012-9185-7>].

Unesco (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Educativo, SERCE. Santiago de Chile.

Wang, M. T. & Degol, J. L. (2016). "School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes". *Educational psychology review*, 28 (2), 315-352.

Bibliografía del capítulo 5

Agulló, M., Orniqúe, M., Reboredo de Zambonini, S., Sabelli, M. J. y Tenu-tto Soldevilla, S. (2022). "Dispositivos de formación en la Universidad. Tamar las experiencias de los estudiantes". Ferrarelli, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (comp.). *Enfocar la enseñanza universitaria. Miradas que enriquecen los aprendizajes*. ISALUD.

Agulló, M., Orniqúe, M., Reboredo de Zambonini, S. y Sabelli, M. J. (2023). "La formación de profesionales reflexivos en la universidad", en Agulló, M., Sabelli, M. J. y Reboredo de Zambonini, S. (comp.). *Potenciar la enseñanza y los aprendizajes en la educación superior*. ISALUD.

Albritton, S. (2008). *A simulation experience in an online learning environment that meets good teaching practice and a low threshold application* [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067112.pdf>].

Alfredo, M., Granovsky, P., Verchelli, V. y Galarza, V. (2021). "Formación profesional en Argentina. Una caja de herramientas pedagógico-organizacional". *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* [<https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2411&c=19>].

Almandoz, M. et al. (2021). "Educación, estructuras económico-productivo y laboral e innovación tecnológica. Sentidos, tradiciones y prácticas. Perspectivas y posibilidades para la indagación". *La educación técnico profesional en la Ciudad de Buenos Aires*:



aportes y reflexiones del segundo seminario de investigación de la UEICEE. Vinacur, T., Bustos, J. M. y Belmes, A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019, 181 p.

Anijovich, R. Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Paidós.

Austral, R., Dabenigno V. y Goldenstein Jalif, Y. (2008): "Las experiencias de formación para el trabajo". *La escuela media en foco: indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo,* Aguilar, L., Austral, R., Corrado, A., Dabenigno, V., Goldenstein, Y., Otero, M. P., Padawer, A., Rodríguez, M. y Zanelli, M. (comps.). Buenos Aires. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Barbier, J. M. (1999). "Prácticas de formación. Evaluación y análisis". *Novedades Educativas N.º 9. Formación de Formadores.* Buenos Aires.

Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores.* Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.

Gallart, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en la Argentina. ¿Un modelo para armar?* Montevideo. OIT-CINTERFOR.

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy.* Documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Piscitelli, A. (2023). *Polímatas: el perfil antidisciplinario del trabajador del futuro.* Documento básico, XV Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Resolución CFE N.º 341/18.

Sabelli, M. J., Orniqne, M. y Giovannini, M. (2018). "Las simulaciones como prácticas reflexivas". *Ruta maestra*, Santillana.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.

Bibliografía del capítulo 6

Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *Cómo piensan las escuelas que innovan. La escuela del futuro I*. Papers Editores.

Argencon. Economía del Conocimiento. Recuperado el 12 de enero de 2025 [<https://www.argencon.org/economia-del-conocimiento/>].

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Noveduc.

Bolívar, A. (2010). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta". *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Centro de Estudios de Población (Cenep, 2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo. Informe final*. Ministerio de Educación de la Nación.

De Asís Blas, F. y Planells, J. (coord.) (2009). *Retos actuales de la educación técnico-profesional. Metas Educativas 2021*. OEI, Fundación Santillana.

Ferrés i Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Gedisa.



Fullan, M. (2003). *Las Fuerzas del cambio*. Morata.

Fullan, M. (2016). *La Dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.

INET-OEI. Encuentro Educación Técnico Profesional (2024) [<https://www.youtube.com/watch?v=s6LBjuVgXNk>].

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*. Documento básico, XIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

OEI. Educación Técnico Profesional [<https://oei.int/oficinas/secretaria-general/programas/educacion-tecnico-profesional-etp/>].

Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Documento básico, XIV Foro Latinoamericano de Educación. CI-PPEC. Fundación Santillana.

Piscitelli, A. (2023). *Polímatas: el perfil antidisciplinario del trabajador del futuro*. Documento básico, XV Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Sassera, J. (2022). "Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 1, n.º 32, 2022. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.



Red de escuelas técnicas

Fundación Pampa Energía – Eutopía

- Escuela De Educación Secundaria Técnica N°1 “Coronel Manuel Dorrego”. Cañuelas, Buenos Aires.
- Escuela De Educación Secundaria Técnica N°1 “Almirante Guillermo Brown”. Ensenada, Buenos Aires.
- Escuela Técnica N° 1 “Juan XXIII”. Marcos Paz, Buenos Aires.
- Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 1 “Almirante Guillermo Brown”. Zárate, Buenos Aires.
- Escuela de Educación Técnica N° 4-011 “Capitán Daniel F. Manzotti”. Las Heras, Mendoza
- Escuela de Educación Técnica N° 4-117 “Ejército de los Andes”. San Rafael, Mendoza.
- Escuela de Educación Técnica N. 4-022 “General Enrique Mosconi”. Luján De Cuyo, Mendoza.
- Escuela Técnica N° 4-124 “Reynaldo Merín”. San Rafael, Mendoza.

- Escuela Provincial de Educación Técnica N° 10 "General Enrique Mosconi". Plaza Huinca, Confluencia, Neuquén.
- Centro Provincial de Educación Media N° 32 "Piedra del Águila", Neuquén.
- Escuela de Educación Técnica N° 3159 "Dr. Darío Felipe Arias". El Bordo, General Martín de Güemes, Salta.
- Escuela de Educación Técnica N° 3.131 "Juana Azurduy". General Martín de Güemes, Salta.
- Escuela de Educación Técnica N° 3102 «Ingeniero Nikola Tesla». General Martín de Güemes, Salta.
- Escuela de Educación Técnica N°3169 - Galileo Galilei. Campo Santo, Salta.
- Escuela de Educación Técnica N° 477 "Combate de San Lorenzo". San Lorenzo, Santa Fe.
- Escuela de Educación Técnica Profesional N° 672 "Remedios Escalada de San Martín". San Lorenzo, Santa Fe.



Programa Red de escuelas de Fundación Pampa Energía
junto a Eutopía







En los diversos capítulos (centrados en el programa Eutopía, creado en 2017, que implementa propuestas de transformación de la cultura escolar en más de 130 escuelas públicas de la Argentina), los autores coinciden en que “la propuesta escolar actual se encuentra desincronizada con los intereses, las búsquedas, el ejercicio de la libertad y las formas de comunicarse y de construir conocimiento de los jóvenes dificultando que los estudiantes descubran el profundo sentido del aprendizaje” (Luciana Alonso Moreno).

En 2022 Eutopía emprendió el desafío del cambio en escenarios de educación técnica de la mano de Fundación Pampa Energía (en las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Neuquén, Salta y Santa Fe), recurriendo entre otras herramientas al *design thinking* e insistiendo en que, a diferencia de los cambios incrementales, que buscan un progreso continuo dentro de los procesos existentes, se necesita un diseño disruptivo que modifique la estructura escolar.

Directa o tangencialmente, todos los capítulos del libro prestan debida atención a una matriz referencial de seis dimensiones que identifica los componentes esenciales para pensar en el cambio escolar: currículum, evaluación, tiempo, espacio, relaciones y estrategias de enseñanza. Estos elementos sirven como indicadores de lo que debería cambiar. En los distintos capítulos se modulan formatos, probabilidades, recorridos y sugerencia para cambios efectivos en el aula ilustrados con numerosos y valiosos ejemplos.

Prólogo de Alejandro Piscitelli

EUTOPIA

Fundación **Santillana**

Fundación
Pampa
energía

ISBN 978-950-46-7547-1



9 789504 675471