



XVI Foro Latinoamericano de Educación

La Escuela Secundaria en Transformación

Rebeca Anijovich – Graciela Cappelletti

Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿y si la secundaria fuerá distinta?

Documento básico





XVI Foro Latinoamericano de Educación

La Escuela Secundaria en Transformación

**Tensiones y horizontes
educativos en tiempos de
cambio: ¿y si la secundaria
fuera distinta?**

Documento básico

Rebeca Anijovich

Magíster en Formación de
Formadores por la Universidad de Buenos Aires.

Graciela Cappelletti

Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y especialista
y magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires.

Fundación**Santillana**

Anijovich, Rebeca

XVI Foro Latinoamericano de educación : tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio : ¿y si la secundaria fuera distinta? / Rebeca Anijovich ; Graciela Cappelletti. - 1a edición para el profesor. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-46-7598-3

1. Educación. 2. Gestión Educativa. 3. Escuelas Secundarias. I. Cappelletti, Graciela II. Título

CDD 373.01

ISBN: 978-950-46-7598-3

© 2025, Rebeca Anijovich – Graciela Cappelletti

© 2025, Fundación Santillana

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

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Primera edición: agosto de 2025.



XVI Foro Latinoamericano de Educación

La Escuela Secundaria en Transformación

Rebeca Anijovich – Graciela Cappelletti

Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿y si la secundaria fuerá distinta?

Documento básico



Prólogo

p. 7

1

El sentido de la escuela secundaria

P. 11

5

Un nuevo desafío: la inteligencia artificial en el aula

P. 83

2

¿Qué profesores?

P. 31

6

Alterar los formatos escolares

P. 97

3

Estudiantes protagonistas

P. 51

7

Evaluación. Tensiones, posibilidades y perspectivas formativas

P. 113

4

La afectividad en la escuela: vínculos, presencias y potencia

P. 67

8

Colectivizar la reflexión para transformar la práctica

P. 125

Epílogo. Hacer escuela: una invitación a la invención colectiva

P. 133



Rebeca Anijovich

Semblanza

Rebeca Anijovich es magíster en Formación de Formadores por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés y como docente de posgrado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) y en la Universidad de San Andrés. Fue docente e investigadora en el Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires. Es asesora pedagógica en instituciones educativas de Brasil, Colombia, Perú, Uruguay y Argentina. Es autora de libros referidos a la didáctica, a la evaluación y a la formación docente. Sus intereses actuales giran en torno a la formación docente, la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza en aulas heterogéneas.



Graciela Cappelletti

Semblanza

Graciela Cappelletti es doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y especialista y magíster en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes y es investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Enseña además en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y es directora de la Licenciatura y del Profesorado en Ciencias de la Educación. Fue directora de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja en temas de currículum, enseñanza, evaluación y formación docente. Realiza consultorías y asesoramiento en educación técnico profesional tanto en Argentina como en Uruguay.

Prólogo

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

En tiempos de incertidumbre y transformaciones vertiginosas —tecnológicas, sociales y culturales—, la escuela sigue siendo un espacio clave. Pero no puede ser la misma. Cada capítulo de este libro asume ese desafío: repensar la escuela secundaria con preguntas incómodas, con mirada crítica, con esperanza activa.

Ambas autoras venimos trabajando juntas desde hace más de veinte años en la formación docente, la elaboración de materiales educativos y la investigación en torno a muchos de los temas que aquí abordamos. Este texto

nace de esa trayectoria compartida, y nos permitió detenernos, volver sobre nuestras propias prácticas y ofrecer —como quien acerca una lupa— distintas entradas para pensar la escuela en general, y la escuela secundaria en particular.

En el primer capítulo nos detenemos en la pregunta fundacional: *¿qué sentido tiene hoy la escuela secundaria?* A partir de un análisis que articula historia, teorías pedagógicas y voces de estudiantes, se problematiza el desfase entre la estructura tradicional del sistema y los modos contemporáneos de aprender y habitar el mundo. El sentido de la escuela se argumenta, no se impone: se construye. Y en esa construcción, la escucha y la revisión de nuestras prácticas son ineludibles.

El segundo capítulo se adentra en la figura docente: *¿qué profesor necesita la escuela secundaria?* La respuesta no es técnica ni unívoca. Enseñar hoy implica una triple especialización: disciplinar, pedagógica y vincular. A través de experiencias como la co-docencia y el trabajo en parejas pedagógicas, se exploran formas colaborativas de enseñar que ponen en valor el acompañamiento mutuo y el trabajo colectivo.

El tercer capítulo pone en el centro a las y los estudiantes, no como receptores pasivos del saber, sino como protagonistas activos de su aprendizaje. Se propone pensar con ellos, reconocer sus intereses, habilitar sus preguntas, ampliar el aula hacia la comunidad y el mundo digital. El protagonismo estudiantil aparece entonces como un derecho y como una condición para que la escuela tenga sentido.

En el cuarto capítulo nos detenemos en una dimensión que suele quedar en segundo plano: la afectividad. Hablar de vínculos, emociones y presencias es hablar de lo que habilita o bloquea la posibilidad de aprender. El acompañamiento a las trayectorias no es una tarea menor: es una responsabilidad

colectiva que compromete a todos los adultos de la escuela. Acompañar es estar, sostener, escuchar, construir comunidad.

En el quinto capítulo presentamos algunas consideraciones reflexivas acerca de la IAG (inteligencia artificial generativa). Creemos que es ineludible referirnos a ella en un presente en el que recurrentemente se presenta o bien como problema o bien como benefactora, para docentes y para estudiantes, cada uno en sus posiciones.

En el sexto capítulo aparecen las alteraciones a los formatos escolares tradicionales. Al respecto, se presentan horizontes de posibilidades.

El séptimo capítulo inevitablemente aborda las prácticas de evaluación, en las que también invitamos a desnaturalizarlas.

El octavo capítulo es breve: allí nos detenemos ante el espejo para reflexionar juntos y actuar en colectivo, transformando la educación desde adentro hacia afuera.

Este libro no ofrece recetas. Tampoco pretende clausurar debates. Propone, en cambio, marcos para pensar, experiencias para inspirar, conceptos para discutir en comunidad. Su potencia está en la convicción que lo atraviesa: que el cambio educativo es posible cuando se sostiene en vínculos reales, en la implicación activa de todos los actores y en la construcción colectiva de una escuela más justa, más sensible y significativa. Porque transformar la escuela secundaria no es solo una necesidad pedagógica. Es una apuesta ética, política y profundamente humana.

Rebeca Anijovich - Gachy Cappelletti

Y todos y todas, profesores, directores, estudiantes y colegas, con los que pensamos en comunidad.



1

El sentido de la escuela secundaria

En este capítulo señalamos lo que entendemos como ineludible para analizar los desafíos que abordan las escuelas secundarias hoy. Cabe señalar que ninguno de los desafíos se hace visible desde una perspectiva única ni con límites claros. Podemos hablar de problemas en capas, pero no pueden visibilizarse como las capas de una cebolla, definidas y posibles de ser separadas con límites precisos. Y esta definición ya da cuenta de la complejidad. Con esta salvedad, podríamos avanzar en mencionar que la capa más externa y accesible es la de los múltiples sentidos que se atribuyen a la escuela secundaria. Y esto es lo primero que se presenta en este capítulo. La segunda capa recupera tradiciones del sistema educativo de educación secundaria, con la intención de explicar algunos de sus rasgos que han condicionado y condicionan aún hoy su estructura. La tercera capa alberga una cuestión central: la perspectiva de las y los estudiantes y la construcción del sentido de los aprendizajes. Es así que las y los invitamos a recorrer esta lectura, en la que seguramenteemergerán otras capas de la problemática, que se articulan con las que presentamos y con las propias reflexiones de cada uno de los lectores.

Una pregunta que surge hoy para cada uno de quienes participan de la comunidad educativa es cuál es el sentido que tiene la escuela secundaria. La respuesta puede variar según quiénes respondan, pero resulta provocadora.

Los adultos muchas veces respondemos valorando la función formadora y propedéutica. En ocasiones, mostramos cierta inquietud acerca de cuánto aporta "para la vida" lo que se aprende en la escuela secundaria. E incluso algunos ponen el foco en la educación técnico-profesional, que además de esa función propedéutica, forma para el trabajo. Ahora bien, los profesores de escuela secundaria (por supuesto, también adultos) plantean que

encuentran dificultades para enseñar a los adolescentes. En ocasiones se refieren a la falta de hábitos de estudios, problemas en la comprensión de textos... incluso falta de esfuerzo para realizar la tarea de estudiantar (Fenstermacher, 1989). Se menciona la complejidad para despertar el deseo de aprender.

En la otra punta de ese arco se encuentran los estudiantes. Que en algunos casos se esfuerzan, pero no lo logran, y que observan con ajenidad las propuestas que presenta la escuela. Estamos lejos como autoras de responsabilizar a unos o a otros, pero situamos la problemática en la construcción de sentido. Para los adultos, el sentido lo constituye la propia escolaridad. Asistir a la escuela, obtener el título era suficiente hasta hace algunos años. Hoy el mundo —el mundo real, incluyendo los avances tecnológicos, los dispositivos, la IA— ofrece a los estudiantes problemas situados que están dispuestos a abordar o resolver. En un mundo globalizado, los jóvenes y adolescentes encuentran un desfasaje con la propuesta escolar, cuya enseñanza está basada en la secuencialidad de los conocimientos, dado que han dado forma a su subjetividad en diálogo con la velocidad, la simultaneidad y la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tiramonti, 2011).

En algunas ocasiones, escuelas y profesores intentan acercar ese mundo ofreciendo propuestas integradas, proyectos, problemas en vez de secuencias de trabajo académico tradicional a completar. Pero, aún cuando esto suceda, se añora o se valora todavía más la formación disciplinar. ¿Estoy enseñando lo que tengo que enseñar? ¿O es una versión banalizada? Estos son algunos de los interrogantes de profesores y equipos directivos.

Tenemos también presente la pregunta recurrente que los estudiantes suelen formularse: ¿por qué tengo que aprender esto? En

este caso, no nos referimos a la utilidad del conocimiento que adquieren, sino al cuestionamiento sobre la selección de los contenidos de enseñanza. Este interrogante sobre qué aprender encuentra su equivalente en el planteo que cualquier docente —ya sea principiante o experimentado— se hace respecto a qué enseñar.

Cuando se trata de los docentes, hay diversas fuentes de donde pueden surgir respuestas. Una de ellas es la idea de que se enseña lo que resulta central en la propia disciplina. Desde una visión clásica de las ciencias, esto no sería objeto de debate. Cada campo científico establece conceptos fundamentales que deben ser transmitidos y que, a su vez, son adaptados para su enseñanza en las instituciones educativas. Esta justificación no solo es ampliamente aceptada, sino que también está respaldada por la organización de los sistemas educativos. En el nivel secundario, los docentes se forman en disciplinas específicas, como Biología, Historia, Matemática. Además, los estándares o diseños curriculares certifican la presencia de estos saberes. En consecuencia, muchos docentes enseñan estos contenidos porque fueron parte de su propia formación y porque están formalmente estipulados en el sistema educativo. Esta postura es parte de una de las tradiciones sobre la definición de los contenidos en los sistemas educativos (Amantea y otros, 2004).

Como señala Egan (2000), esta concepción no es novedosa. Existen otras formas de responder a la pregunta sobre qué enseñar, y que frecuentemente entran en tensión. Una de ellas sostiene que la enseñanza tendría que enfocarse en la socialización de los estudiantes, transmitiendo las normas y los valores predominantes en la sociedad. La segunda, la enseñanza de saberes de las disciplinas. Otra alternativa prioriza la enseñanza de contenidos en función de los intereses y las posibilidades de aprendizaje del alumnado. Aquí la experiencia cobra un papel central: un contenido

es significativo si la experiencia que genera en el estudiante resulta relevante, si se vincula con otros aprendizajes previos, si ofrece información novedosa y si facilita la reorganización del conocimiento permitiendo aprendizajes transferibles a otras situaciones.

Cabe preguntarse en qué medida estas perspectivas pueden ser compatibles o si resultan excluyentes entre sí. La decisión sobre qué enseñar está siempre atravesada por estos paradigmas, los cuales varían según las épocas, las corrientes pedagógicas dominantes o alternativas, las políticas educativas y también las creencias de los propios docentes. Estas tensiones influyen en la orientación hacia una u otra postura.

Con este análisis buscamos cuestionar la idea de que la decisión sobre qué enseñar es simple. En realidad, está condicionada por factores diversos y complejos, que no siempre son evidentes ni problematizados. En muchos casos, se adoptan criterios sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones. ¿Cómo se resuelve esto en la práctica docente cotidiana? No hay una única respuesta. Las tensiones son permanentes. Sin embargo, dado el modo en que están estructurados los sistemas educativos en Latinoamérica y la forma en que se diseñan los planes de estudio y los currículos, el modelo predominante sigue siendo la transmisión de conocimientos disciplinares. Esta afirmación describe una situación consolidada en nuestros países.

Los contenidos que se imparten en la escuela secundaria suelen presentarse como verdades establecidas, lo que les otorga una autoridad que configura el marco en el cual los estudiantes construyen sus conocimientos. Esta autoridad, sin embargo, puede invisibilizar otros saberes. La relación de los estudiantes con los conocimientos escolares es crucial porque estos se pre-

sentan como los “verdaderos”, determinando implícitamente qué se considera conocimiento válido. Debido a la legitimidad de los contenidos académicos, tanto docentes como estudiantes pueden encontrar dificultades para reconocer el valor de otros saberes, incluidos aquellos que los propios alumnos traen al aula. De este modo, los contenidos académicos delimitan lo que es reconocido como conocimiento dentro de la escuela y contribuyen a construir una visión del mundo “autorizada” (Edwards, 1995).

Esto plantea preguntas clave para los estudiantes de nivel secundario: *¿qué sucede con lo que yo ya sé?, ¿dónde queda mi conocimiento?, ¿a quién le importa esto en la escuela?* Pero estas no son las únicas cuestiones para considerar en un análisis crítico sobre los saberes escolares.

La escuela no solo transmite conocimientos, sino que los redefine y reconstruye a través de distintas mediaciones. Lo que se enseña es un recorte específico de la realidad, resultado de decisiones institucionales y curriculares que determinan qué se considera conocimiento legítimo.

Cada docente, además, presenta los contenidos de manera particular. El aula, en este sentido, se convierte en un espacio de construcción del conocimiento, donde el diseño de la enseñanza influye en las posibilidades y limitaciones de los aprendizajes. No es solo lo que se enseña en sí, lo que importa, sino cómo es presentado y trabajado en clase. Las estrategias didácticas configuran significados que transforman y reconstituyen el conocimiento transmitido. *¿Cuáles son las formas más comunes de enseñanza en la escuela secundaria? ¿Qué visiones sobre el conocimiento emergen en una clase expositiva frente a un trabajo por proyectos? ¿Qué tipo de sujeto se construye en cada una de estas*

prácticas? Como es evidente, la forma en que se presenta un contenido impacta directamente en la apropiación de este por parte de los estudiantes. A su vez, ellos reelaboran lo aprendido en función de sus propias experiencias y trayectorias. En definitiva, lejos de una sola forma de conocimiento, en la escuela coexisten diversas maneras de aprender y comprender el mundo.

Así las cosas, en este texto abordaremos y complejizaremos esta cuestión. No vamos a ofrecer respuestas, porque entendemos que las respuestas se construyen colaborativamente de modo situado, con el contexto. Pero ofreceremos conceptos y marcos referenciales para ayudarnos a pensar el sentido de la escuela secundaria y, con eso, tratar de revisar las propuestas que llevamos adelante en las aulas.

Pérez Gómez (2017) organiza una serie de principios en torno a lo que denomina pedagogías para tiempos de perplejidad. Plantea que el objetivo de la educación debería desplazarse de la transmisión de conocimientos hacia el desarrollo integral de competencias complejas que permitan a los estudiantes comprender, autogestionarse y actuar sobre su entorno tomando decisiones. Estas competencias, según el autor, “se adquieren, se reconstruyen y se consolidan en la acción [...]” (Pérez Gómez, 2017, p. 112).

Esta perspectiva se vincula con la propuesta de Gardner (2008) sobre la enseñanza de las disciplinas y su relevancia en el desarrollo del pensamiento. La clave radica en la esencialización del currículum (la idea es: menos es más), priorizando la profundidad sobre la extensión en los contenidos. En la misma línea, Vergnaud (1990, citado en Perrenoud, 2012, pp. 49-50) introduce el concepto de campo contextual, según el cual cada ámbito del conocimiento contiene las nociones esenciales para interpretar y

comprender un sistema con el fin de intervenir en él de manera racional. En consecuencia, el conocimiento adquiere un verdadero valor cuando se convierte en una herramienta para la acción, permitiendo analizar la realidad física, química, biológica, psicológica, económica o social, según el contexto de aplicación. Sin representaciones, conceptualización o modelos explicativos, el ser humano carece de herramientas para actuar eficazmente. Por ejemplo, en la evaluación de riesgos, no todas las ramas de las matemáticas resultan imprescindibles, sino que basta con el dominio de la teoría de las probabilidades.

Retomamos las palabras de Pérez Gómez (2017, p. 117), que destaca que la complejidad de los tiempos actuales exige una mirada disciplinada, crítica y creativa sobre la realidad. En este marco, la tendencia a la repetición y a la reproducción de grandes volúmenes de información limita el desarrollo de esquemas de interpretación y análisis que sean rigurosos y fundamentados. Esto impacta directamente en la capacidad de los estudiantes para generar cambios en su entorno y transformar la realidad en la que están inmersos.

¿Transformaciones en el nivel secundario?

El desarrollo de la escuela secundaria a lo largo del siglo XX estuvo marcado por tensiones entre los procesos de expansión de la matrícula y la persistencia de estructuras institucionales selectivas. Este nivel, que en sus orígenes fue diseñado para formar a las élites y preparar a los estudiantes para el ingreso a la universidad, enfrentó la presión de incluir a sectores sociales más amplios, en especial durante los períodos de masificación educativa. El modelo institucional de la escuela secundaria en Latinoamérica se construyó siguiendo referentes europeos, particularmente los sistemas prusiano y francés. Estas influencias se reflejan en un

currículo propedéutico con un enfoque enciclopedista y humanista, destinado a formar a las clases medias y altas (Acosta, 2007).

A mediados del siglo xx, se produjo una notable expansión de la matrícula secundaria, impulsada por procesos políticos y sociales. La masificación no estuvo exenta de problemas y desafíos. Según Dussel (2014), el incremento en la matrícula vino acompañado de altas tasas de desgranamiento, repetencia y abandono. Según Vicente *et al.* (2024), este fenómeno se explica por la falta de adaptación de las instituciones a las necesidades de los nuevos sectores sociales incorporados al sistema educativo. Terigi (2007) subraya que la estructura de la escuela secundaria, basada en la gradualidad y la anualidad, generó dinámicas de exclusión implícita, donde los estudiantes que no se ajustaban a la "trayectoria teórica" eran empujados al abandono.

A pesar de las políticas de masificación, la escuela secundaria mantuvo elementos de exclusividad heredados de su modelo fundacional. La segmentación vertical y horizontal caracterizó la oferta educativa, con circuitos diferenciados según el origen social y económico de los estudiantes (Viñao, 2002).

Tiramonti (2004) arroja luz sobre este terreno bajo la idea de "fragmentación" para demostrar que el sistema no solo se segregaba en función de variables económicas, sino también en relación con aspectos culturales. En este sentido, la fragmentación reflejaba diferencias en la calidad educativa y en los modelos de socialización adoptados por las escuelas. Cabe señalar que la educación secundaria representa una pieza clave en la formación de ciudadanos capaces de enfrentar los retos del mundo actual, además de un bien público y un derecho garantizado por el Estado.

Terigi (2008) señala que la necesidad de inclusión se proyecta sobre una institución de nivel secundario que mantiene un “trípode de hierro”. Según esta denominación, la escuela secundaria se estructuró, en su desarrollo histórico, en función de tres disposiciones esenciales: la clasificación del currículum disciplinar, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase al frente de alumnos (Terigi, 2008). Esta tríada constituye el punto de resistencia de un formato que sigue teniendo como referencia la cultura ilustrada y enciclopédica, y de un sistema que sigue exigiendo un capital cultural base que es patrimonio único de los sectores que tradicionalmente tenían acceso al sistema (CEPAL-Unesco, 1987; Nobile y Tobeña, 2018). Es posible advertir que este tipo de organización refuerza la segmentación estructural dentro del sistema educativo y se convierte en una barrera para la inclusión de sectores que históricamente han tenido trayectorias discontinuas. En su análisis sobre las políticas de inclusión en Argentina, los autores advierten que el diseño institucional de la educación secundaria sigue respondiendo a lógicas que fueron establecidas en contextos de baja masificación, lo que genera una desconexión con las realidades actuales de los estudiantes (Gómez Caride y Gobbeé, 2024).

En el campo de las investigaciones educativas, Vicente *et al.* (2024) aseguran que en la actualidad se están superando las perspectivas que atribuían el abandono escolar únicamente a factores individuales, así como aquellas que se centraban exclusivamente en la falta de recursos culturales. Reconocen que los enfoques previos, que sólo consideraban las características individuales y sociales de los estudiantes, pasaban por alto el rol de la organización escolar. Esta organización puede actuar como un factor uniforme que no siempre facilita el acceso o la permanencia de todos los estudiantes

en el sistema educativo. Por lo tanto, proponen como una necesidad considerar cómo esta organización contribuye a situaciones de repitencia, ausentismo y abandono, más allá de los factores personales y socio-familiares de los estudiantes.

Estos aportes abonan a la construcción de un paisaje en el que una gran cantidad de jóvenes se ven excluidos o alejados del sistema educativo, dejando espacios en blanco en sus procesos de aprendizaje. Frente a este panorama, la emergencia de nuevos formatos de escuela secundaria es cada vez más conveniente.

En el ámbito internacional, Acosta (2015) identifica que, a partir del año 2000, es posible rastrear una variedad de trabajos (Baquero *et al.*, 2009; Southwell, 2011) que buscan explicar los problemas del cambio en la escuela secundaria a partir del uso de términos como formato, forma, gramática, núcleo duro, matriz de configuración, todos en alusión a conceptos tales como gramática escolar (Tyack y Cuban, 1997), cultura escolar (Viñao & Frago, 2002) y la forma escolar (Hernández Vicente, 1994). Sin embargo, el uso de estos conceptos resulta paradójico, dado que a veces se lo deslocaliza del contexto de origen en el que fueron desarrollados (Acosta, 2015). Sobre esto, Dussel (2012) advierte que estas categorías, concebidas como tecnologías, no permanecen intactas cuando “viajan”, puesto que las prácticas locales suponen, como se ha especificado anteriormente, traducciones en un nuevo marco de relaciones y atributos. Otra cuestión a considerar es el régimen académico y cómo condiciona la experiencia escolar de los estudiantes, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar de los estudiantes en la escuela secundaria (Terigi, 2008).

La pregunta por el sentido desde la perspectiva de los estudiantes

En principio, recuperamos en este trabajo la referencia a autores clásicos que seguramente hemos trabajado en nuestras formaciones iniciales. Es posible advertir que la enseñanza en el nivel secundario no siempre proporciona las bases que permiten a los estudiantes poner en juego sus aprendizajes en situaciones concretas y cotidianas. Es que, en ocasiones, lo que se aprende en la escuela es propio de “las aulas” o de textos muy alejados de la realidad, con pocas posibilidades para promover situaciones para relacionar lo aprendido con lo que ocurre en el entorno. Para las y los estudiantes no siempre es fácil comprender la utilidad de los aprendizajes escolares, en especial cuando los saberes se presentan como algo que se justifica a sí mismo y cuya lógica interna no es perceptible desde la perspectiva y el marco referencial del alumno. Esto que mencionamos es una realidad reconocible en las aulas: “todos hemos estado allí”.

Comenzando el recorrido por los autores clásicos, Ausubel (1982) refiere que los sujetos no aprenden cuando no confieren sentido a un contenido, por no tener conocimientos previos o una estructura mental apropiada para vincular lo nuevo a lo aprendido anteriormente. O, como menciona otro de los clásicos, por no encontrar vinculación con su vida cotidiana (Rogers, 1983). Esto podría explicar por qué muchas veces “los aprendizajes escolares” son vividos por los estudiantes como algo cuya única finalidad consiste en aprobar los exámenes. Según Ontoria (1993), el aprendizaje es un proceso de desarrollo de *insights*, de conocer y comprender el significado. El aprendizaje no implica solamente captar un contenido o un saber, sino el compromiso emocional del aprendiz, porque responde a una necesidad personal y

también a motivaciones intrínsecas. El aprendizaje es significativo cuando el nuevo saber es incorporado al conjunto de conocimientos, o cuando se establecen relaciones entre los nuevos conceptos o la nueva información con la cultura, los conceptos, los conocimientos y la experiencia del estudiante. El aprendizaje significativo es pues un proceso activo y personal. El secreto consiste en relacionar aquello que es novedoso con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante y en integrar lo afectivo a lo intelectual. Hace muchos años que estos aportes acerca de cómo se aprende han sido investigados, y sin embargo se trata de un *viejo problema actual*.

El aprendizaje implica un proceso de construcción de saberes culturales que es propio del sujeto que aprende y que corresponde a la experiencia biográfica de cada estudiante. Este aprendizaje posibilita al sujeto autonomía y la posibilidad de afrontar nuevas situaciones en forma activa, crítica y creativa. El eje del aprendizaje significativo es el propio estudiante, quien aprende a situarse en su realidad y desde ahí puede transformar y mejorar esa realidad. Para lo cual requiere de un tipo de análisis que permita conocer cuáles son los saberes previos de los estudiantes, sus intereses, para llevar adelante situaciones de enseñanza poderosa (Maggio, 2012).

No se puede pasar por alto que el significado que los estudiantes otorgan a sus aprendizajes y actividades escolares está profundamente vinculado con su trayectoria personal y académica previa.

Al mismo tiempo, también está condicionado por su historia futura y, de manera particular, por las experiencias emocionales, afectivas y cognitivas que emergen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que participan (Coll, 2003).

Desde la perspectiva de la acción educativa y la enseñanza, el valor que los estudiantes atribuyen a los saberes escolares, y con ello su grado de motivación, interés y disposición para el esfuerzo, no debe ser considerado una barrera insalvable o una condición inmutable. Por el contrario, representa un aspecto clave sobre el cual es posible intervenir, ya que su modificación y transformación dependen de las estrategias pedagógicas empleadas. En este sentido, se convierte en una prioridad promover un aprendizaje que posea un significado genuino y relevante para los estudiantes.

Entonces, podemos acordar que el proceso de atribución de sentido a los contenidos y actividades de aprendizaje es complejo y está influenciado por múltiples factores, tanto cognitivos como, en especial, emocionales y relationales. En primer lugar, es evidente que existen marcadas diferencias entre los estudiantes en cuanto a la interpretación y valoración de los conocimientos y tareas escolares. Esto repercute en la percepción del esfuerzo y la exigencia asociados al aprendizaje. Estas diferencias no son aleatorias, sino que emergen de la singular trayectoria personal y escolar de cada estudiante, en la que influyen no solo sus características individuales, sino también las experiencias afectivas, emocionales, cognitivas, sociales y culturales que han acumulado a lo largo de su vida. En este sentido, ellos no otorgan el significado que desean a los saberes y actividades escolares, sino el que les resulta posible a partir de su historia y contexto.

En segundo lugar, es importante distinguir entre el sentido que los estudiantes atribuyen a sus aprendizajes en un momento específico de su trayectoria y el sentido que podrían llegar a conferirles en el futuro. El significado que otorgan a sus experiencias educativas no es fijo ni inmutable, sino que evoluciona y se transforma. Que un estudiante en determinado momento no en-

cuentre sentido a lo que hace en la escuela, y como consecuencia de ello experimente una baja motivación, reduzca su compromiso con las tareas y perciba la exigencia como una imposición, no implica que esta situación deba permanecer inalterable. La atribución de sentido es un proceso dinámico y abierto a cambios. De hecho, los estudiantes pueden y suelen modificar su percepción sobre las propuestas escolares, del mismo modo que ajustan y redefinen los significados que les otorgan. Esto ocurre en el transcurso de sus interacciones con docentes y compañeros en el aula, en un proceso continuo de reinterpretación y resignificación de sus aprendizajes.

En un mundo donde la inteligencia artificial y los avances tecnológicos transforman la manera en que accedemos a la información, es crucial que los estudiantes realicen aprendizajes con sentido.

No se trata solo de acumular datos, sino de desarrollar la capacidad de interpretar, analizar y poner en juego conocimientos en contextos reales. Cuando el aprendizaje tiene significado, los estudiantes se sienten motivados, comprometidos y son capaces de transferir lo aprendido a nuevos escenarios, preparándose así para un futuro dinámico e incierto.

Los jóvenes de hoy han perfeccionado la habilidad de desplazarse rápidamente por un sinfín de contenidos digitales: scrollan, seleccionan, descartan y profundizan cuando algo capta su interés. Esta dinámica puede verse como una metáfora del aprendizaje significativo en la escuela. Si logramos que los estudiantes encuentren sentido en lo que aprenden, se convertirán en navegantes críticos del conocimiento, capaces de filtrar lo superficial y conectar con lo esencial. En un contexto de IA y tecnología

avanzada, esto no solo es deseable sino imprescindible para que los estudiantes no sean consumidores de información, sino creadores y pensadores activos en la sociedad del futuro.

Bibliografía

Acosta, F. M. (2007). "La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales: modelo institucional y desgranamiento en la escuela secundaria durante el siglo xx". Jornada de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) [recuperado de: <http://www.sahe.org.ar>].

Acosta, F. M. (2015). "Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (3), 46-59.

Amantea, A.; Cappelletti, G.; Cols, E. & Feeney, S. (2004). *Conceptos sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*.

Ausubel, D. P. (1982). *Un aprendizaje significativo*. São Paulo, Moraes.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Brisiol, 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*, 7 (4), 292-319.

CEPAL-Unesco-PNUD (1987). *Educación en América Latina y el Caribe.*

Coll, C. (2003). "Tecnologías de la información y la comunicación y prácticas educativas". *Psicología de la educación*, 32-41.

Dussel, I. (2012). "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". A. Birgin (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. (2014). "¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea". *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22.

Edwards, V. (1995). "El currículum y la práctica pedagógica: análisis de dos contextos en la formación docente en Chile". *Revista Colombiana de Educación*, (31).

Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión* (vol. 50). Grupo Planeta (GBS).

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

Gardner, H. (2008). "Las cinco mentes del futuro". *Escuelas*, 5 (1/2), 17-24.

Gómez Caride, E. & Gobbeé, C. (2024). "Mapeando los significados de la educación inclusiva: un enfoque desde la política". *Estudios Críticos en Educación*, 1-20.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (vol. 1). Buenos Aires, Paidós.

Nobile, M.; Tobeña, V. (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria: estudio de caso a nivel provincial. Primera etapa.* FLACSO. Sede Académica Argentina, Unicef.

Ontoria, A. (1993). *Mapas conceptuales. Una teoría para aprender.* Narcea, Madrid.

Ortiz, E. & Meriño, M. (1995). *Los principios para la dirección del proceso pedagógico.* Material docente, ISP.

Pérez Gómez, Á. P. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad: de la información a la sabiduría.* Homo Sapiens Ediciones.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende prepararse para la vida* (vol. 40). Graó.

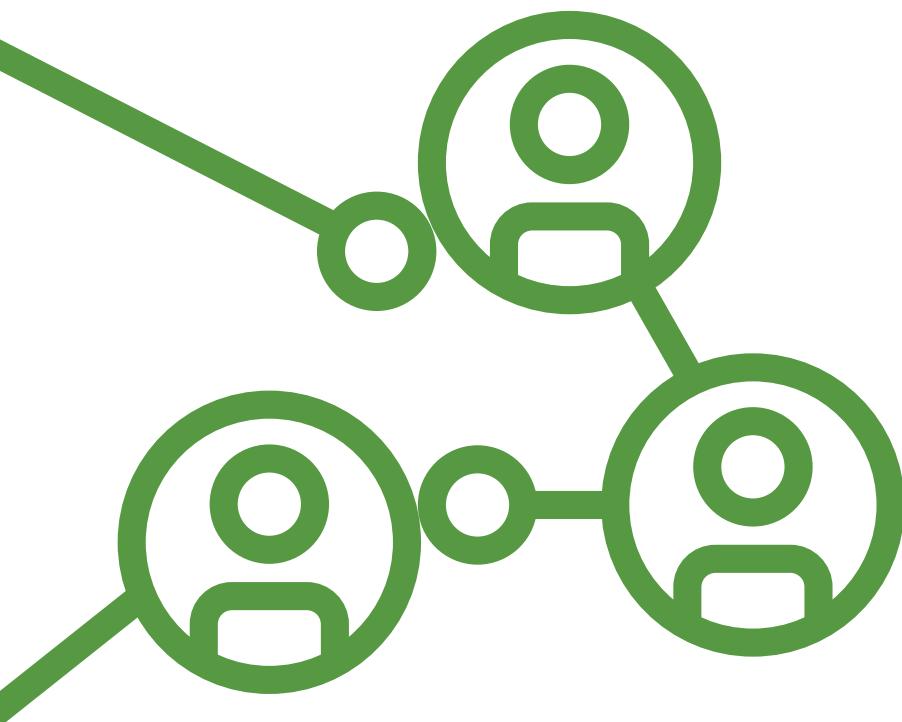
Rogers, C. R. (1983). *Libertad para aprender en los años 80.*

Southwell, M. (2011). *Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media.* Praxis educativa, 6 (1), 67-78. En Memoria Académica.

Southwell, M. (2013) "El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación". Conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, México, DIE-CINVESTAV.

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, 1.

- Terigi, F.** (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". *Propuesta Educativa* (29), 63-71.
- Tiramonti, G.** (ed., 2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tiramonti, G.** (2011). "Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación". *Cadernos de Pesquisa*, 41 (144), 692-709.
- Tyack, D. B. & Cuban, L.** (1995). *Hacia la utopía: un siglo de reforma de la escuela pública*. Harvard University Press.
- Hernández Vicente, P. O.** (2024). "El impacto de los cambios en la educación en alumnos de nuevo ingreso del nivel medio superior". *Con-Ciencia Serrana. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 6 (11), 4-5.
- Vicente, M. et al.** (2024). *La educación secundaria en Argentina en la última década: un análisis cuantitativo*. Revista Colombiana de Educación, (90), 56-79. Epub November 20, 2024.
- Viñao, A. & Frago, A. V.** (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (vol. 10). Morata.
- Ziegler, S.; Nobile, M. & Tobeña, V.** (2018). "Políticas recientes para la educación secundaria en tres provincias argentinas: ¿qué nos enseñan los cambios emprendidos?". *Calidad de la Educación en Iberoamérica. Discursos, políticas y prácticas*, p. 155.



2

¿Qué profesores?

Introducción: entre lo ideal y lo real

Enseñar en la escuela secundaria es, sin dudas, una tarea compleja. Supone abordar múltiples desafíos que atravesarán tanto lo pedagógico como lo institucional y lo subjetivo. La enseñanza de saberes disciplinares a adolescentes no es sencilla: implica traducir conocimientos muchas veces abstractos o especializados a formas comprensibles y significativas para estudiantes en plena etapa de construcción de identidad, con ritmos, intereses y trayectorias diversas.

Además, las y los docentes de secundaria enfrentan un requisito particular: tienen que dominar no solo los saberes específicos de su disciplina —ya sean Matemática, Historia, Lengua, Química, entre otras— sino también tener conocimientos pedagógicos que les permitan enseñar esos contenidos. Y en el escenario actual, este saber pedagógico debe articularse con el uso de nuevas tecnologías, con competencias vinculadas a la educación digital, a la gestión de las emociones en el aula, a la convivencia, a la ciudadanía digital y a la inclusión educativa. Podríamos hablar entonces de una doble o incluso triple especialización docente.

Pero enseñar no ocurre en el vacío. Sucecede dentro de instituciones reales: las escuelas. Con sus horarios fragmentados, sus formas de agrupamiento de estudiantes, sus reglas y regímenes académicos que ordenan —y a veces también limitan— la tarea educativa. Enseñar es, por lo tanto, también habitar ese entramado institucional, que puede habilitar o restringir ciertas prácticas y propuestas.

En este capítulo nos proponemos poner el foco en algunas cuestiones centrales que atan a las y los docentes: cómo se cons-

truye su rol, qué desafíos enfrentan cotidianamente, qué saberes se les exige y qué condiciones hacen posible —o dificultan— una enseñanza de calidad en el nivel secundario. No se trata solo de pensar en el docente individual, sino de comprender su trabajo en el marco de una escuela que es también una organización con reglas, tensiones, vínculos y proyectos.

Una primera mirada: la formación docente

Formar docentes no es un acto neutro. Siempre supone tomar una posición frente al tipo de sociedad y de ser humano que queremos promover. Las finalidades que asignamos a la escuela dependen de esa mirada, y con ellas, también el rol que esperamos de las y los docentes.

En otras profesiones quizás se pueda separar la formación técnica de sus fines sociales o éticos. O, aunque sostengamos que no se pueda, podemos imaginarlo en la realidad. Incluso podemos ver que estas cuestiones ocupan gran parte de los guiones de las series que consumimos en este mundo de plataformas digitales: un químico puede saber lo mismo para producir medicamentos o drogas ilegales; un contador puede usar sus conocimientos para fortalecer una ONG o para lavar dinero; un informático puede trabajar tanto para sistemas de justicia como para redes criminales. Pero con la docencia esto no es posible. Las competencias docentes están profundamente ligadas a los fines educativos. No es lo mismo preparar a alguien para una escuela que forme personas autónomas, abiertas al mundo, solidarias y reflexivas, que para una escuela que promueva el conformismo, el pensamiento cerrado o la competencia individual. No se puede enseñar sin definir —al menos implícitamente— qué tipo de ciudadanía queremos ayudar a construir. E incluso, si las convicciones de los docentes son divergentes

a los fines educativos que la institución promueve, esto más tarde o más temprano sale a la luz y se resuelve de algún modo.

Por eso, no alcanza con dominar los contenidos ni con conocer estrategias didácticas. Ser docente implica también asumir valores, una filosofía educativa y una postura ética. Sin esto, todo lo demás se convierte en letra muerta. Reconocer que educar es un acto político no significa partidismo, sino comprender que nuestras decisiones están siempre situadas en un contexto histórico, social, cultural y económico. No tiene sentido imaginar una escuela ideal en abstracto, desconectada de las condiciones reales en las que enseñamos y vivimos.

El modelo educativo que cada sociedad construye depende de decisiones colectivas. Las ideas y los conocimientos pueden traspasar fronteras, pero son las comunidades —como la brasileña, la argentina o cualquier otra— las que definen sus fines educativos y, por tanto, cómo formar a sus docentes. La pregunta clave es: ¿lo haremos de forma democrática, al servicio de una sociedad más justa?, ¿o seguiremos reproduciendo desigualdades, adaptando a las nuevas generaciones a un mundo que no eligieron?

Aunque hay razones para el escepticismo, pensar en una formación docente transformadora sigue siendo necesaria. Sin perder de vista las condiciones reales, necesitamos sostener una reflexión crítica y comprometida sobre qué educación queremos y cómo formar a quienes la hacen posible.

Recordemos que Perrenoud (2001, p. 507) —un visionario— pensando en esto que mencionamos y en la formación de los docentes, presenta lo que considera que son algunas de las mayores contradicciones que van a estructurar nuestro futuro:

- entre ciudadanía planetaria e identidad local,
- entre mundialización económica y encierro político,
- entre libertades y desigualdades,
- entre tecnología y humanismo,
- entre racionalidad y fanatismo,
- entre individualismo y cultura de masa,
- entre democracia y *totalitarismo*.

¿Cómo sería entonces deseable y además posible la formación pedagógica de profesoras y profesores de nivel secundario que, además de dominar saberes disciplinares, se encuentran con un presente atravesado por estas tensiones? Y además, en el que las tecnologías ofrecen posibilidades prácticamente ilimitadas, vinculadas fuertemente a los intereses de los estudiantes y que la mayoría de los docentes no consume, o consume pero no sabe cómo utilizarlas pedagógicamente.

En ese mismo texto, Perrenoud retoma algunas ideas que hoy nos sirven para pensar en las y los profesores de escuela secundaria. De algún modo, propone que si pensamos en una escuela capaz de promover una ciudadanía crítica, democrática y activa, necesitamos repensar el perfil docente. No se trata solamente de transmitir conocimientos, sino de asumir un rol mucho más amplio, comprometido con el desarrollo integral de las y los estudiantes y con los desafíos del mundo contemporáneo.

Desde esta perspectiva, podemos imaginar a una o un docente que, en primer lugar, sea una persona capaz de generar confianza en sus estudiantes y en la comunidad educativa. Que pueda actuar como mediador intercultural, reconociendo y valorando las diversidades presentes en el aula. Que anime la vida institucional, promueva vínculos y sea parte activa de la construcción de una comunidad educativa sólida. Que, al mismo tiempo, promueva formas de convivencia democráticas dentro de la escuela. Además, es también alguien que introduce a los estudiantes en el mundo del conocimiento, de la palabra, de la historia y de las expresiones simbólicas que nos constituyen como sociedad. Y desde ahí, es necesario pensar también como un sujeto intelectual, capaz de problematizar su tarea y de tomar decisiones fundamentadas sobre qué enseñar, cómo hacerlo y para qué.

En lo pedagógico, este perfil se completa con competencias clave. Un docente que organiza propuestas de enseñanza desde un enfoque pedagógico —que puede ser diferente entre docentes distintos—, que da sentido a los saberes escolares conectándolos con la vida, con el presente y con los desafíos del futuro, que diseña situaciones de aprendizaje estimulantes, gestiona la diversidad presente en las aulas y regula los procesos de formación, acompañando a cada estudiante en sus trayectorias escolares.

Coincidimos con Perrenoud en que, más allá de estas competencias, hay dos dimensiones que son fundamentales y que atraviesan toda la práctica: la reflexividad y la implicación crítica.

La práctica reflexiva permite a las y los docentes revisar su hacer cotidiano, aprender de la experiencia y adaptarse a contextos en transformación. En un mundo cambiante, esta capacidad de mirar la práctica, cuestionarla, resignificarla y mejorarla se vuelve

esencial para sostener propuestas innovadoras y relevantes. Estos cuestionamientos de educar en un mundo cambiante vienen acompañando las propuestas pedagógicas alternativas de todos los tiempos: incluso cuando nos referimos a las “pedagogías nuevas” Decroly, Dewey y otros estaban vislumbrando un mundo cambiante... pasando también por Bruner y por Gardner y Perkins y muchos otros que no agotan el listado... Es que hoy el cambio es vertiginoso, los tiempos de cambio se reducen y de algún modo nos atropellan, y como muchos de estos autores refieren, estamos educando estudiantes para un mundo que no conocemos. Es por eso que la reflexión sobre la práctica que llevamos adelante en las aulas y sobre nuestras prácticas resulta central.

Ahora bien, ¿qué significa la implicación crítica? Se trata de que cada docente se sienta interpelado con el compromiso con la educación más allá del aula. Esto requiere participar del debate público sobre los fines de la escuela, la democratización del conocimiento, el sentido de los programas de formación, la gestión de las instituciones educativas, el rol de las familias y del Estado. No se trata solo de cuestiones laborales o corporativas —que por supuesto están presentes—, sino de asumir una responsabilidad ética y política sobre qué educación queremos construir colectivamente. Esto también podemos buscarlo en la historia de la pedagogía. Son viejos problemas actuales, esta vez en otro contexto: nuestro contexto.

Claro está que esta visión puede no ser compartida por todos los sistemas educativos. Muchas veces, los modelos de formación docente responden a lógicas técnicas, burocráticas o incluso autoritarias, que limitan el desarrollo de una práctica docente reflexiva, crítica y transformadora. Por eso, hablar de la formación y del rol docente no es una discusión neutral. En el fondo, lo que

está en juego son las concepciones de escuela, de ciudadanía, de cultura y de sociedad que queremos promover. Y en ese debate, las y los docentes tenemos mucho para decir y para aportar.

Una segunda mirada: ¿solo una profesora, un profesor?

En el marco de la enseñanza en el nivel secundario, considerar modalidades de trabajo que promuevan el ejercicio colectivo de la docencia constituye un desafío central. Si bien habitualmente en estas instituciones predomina una lógica individual del trabajo docente, existen experiencias que apuestan por modelos pedagógicos colaborativos, como el de pareja pedagógica.

La revisión de la literatura caracteriza a la pareja pedagógica como un dispositivo que, en sí mismo, constituye un espacio con gran potencial para promover el cambio, impulsar la innovación y, principalmente, favorecer el desarrollo de la educabilidad tanto a nivel individual como grupal (Souto, 2019; Souto et al., 1999). También mencionada como co-docencia, se trata de una estrategia que aporta al desarrollo profesional docente, ya que parte de un proceso conjunto de diseño de experiencias de aprendizaje y se prolonga en una instancia de reflexión compartida sobre la práctica. Esta reflexión no solo impacta en las condiciones de la enseñanza, sino que también contribuye a transformar la identidad docente y la manera en que se concibe y llevan adelante las propuestas curriculares.

Considerando las estructuras curriculares y la organización horaria de las asignaturas en las escuelas secundarias, un aspecto central en el que puede aportar este dispositivo es la posibilidad de encontrar recursos y métodos de integrar distintas asignaturas. En ese sentido, una tarea central que requiere el trabajo en

esta línea es conocer e incorporar elementos que sean relevantes para distintas asignaturas, ofreciendo clases que den cuenta de distintas miradas, más elaboradas, acerca de un problema en común. La experiencia de trabajo con un par de otra especialidad puede lograr mayores niveles de apropiación de lo que se propone enseñar y conocimiento didáctico de cómo trabajar un contenido sin necesariamente compartmentarlo.

Poner en juego diferentes enfoques y perspectivas de cómo abordar un contenido, permite ampliar el conocimiento en torno a la gestión propia del currículum escolar y puede habilitar a que los docentes involucrados —y sus estudiantes— valoren la interdisciplinariedad o la articulación entre disciplinas más allá de lo que hace a los contenidos.

Se trata también de replantear las acciones docentes tradicionales a partir de modelos que se ponen en juego junto a otros: el “par”.

En la práctica concreta podemos decir que se enriquecen las intervenciones en el aula, dado que dos docentes asumen de manera conjunta la planificación, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza. Esta modalidad además genera instancias más profundas de reflexión sobre la práctica, construcción de saber pedagógico compartido y acompañamiento mutuo. En este sentido, vale la pena recuperar algunas experiencias significativas en las que esta propuesta se constituye como una alternativa concreta para transformar la enseñanza desde una perspectiva crítica, democrática y situada¹.

1 Si bien no es propósito del capítulo evaluar estas políticas, podemos mencionar la experiencia de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires, Argentina; Programa “Aulas Heterogéneas”, Provincia de Buenos Aires, Argentina; Escuelas Inclusivas con Apoyo Pedagógico Dual en México; Experiencias de Tutoría entre Docentes y Coenseñanza en España y Colombia. Al finalizar el capítulo presentamos bibliografía que las analiza.

La enseñanza es, habitualmente, una tarea solitaria. La propuesta de trabajar en parejas pedagógicas puede habilitar una experiencia distinta, en la que la tarea se vuelve compartida, discutida, sostenida entre dos. Para profesores que inician su recorrido como docentes —más allá de que puedan haberse desempeñado en otras profesiones—, esta modalidad ofrece un espacio de encuentro entre miradas, saberes y trayectorias donde la construcción colectiva de la enseñanza no solo enriquece la propuesta, sino que también abre la posibilidad de pensarse como parte de una práctica profesional que puede ser colaborativa. Trabajar en parejas es una oportunidad de aprendizaje profundo. Aprender a escuchar al otro, a confrontar ideas, a poner en común distintas maneras de enseñar, a construir acuerdos, a sostener las diferencias sin que se transformen en obstáculos: todas son capacidades clave para la tarea docente, y todas se ponen en juego en esta experiencia. Quienes han llevado adelante experiencias en este sentido coinciden en destacar la potencia del trabajo compartido, tanto en la planificación como en el aula, señalando que las decisiones que se debaten y se consensúan tienden a ser más fundamentadas, más cuidadas y sólidas. La figura del otro como espejo y sostén se vuelve central para la reflexión sobre la propia práctica y para el desarrollo de una posición profesional más reflexiva.

Al mismo tiempo, esta modalidad permite habitar el aula de manera distinta. Mientras uno de los integrantes de la pareja lleva una posición protagónica en una actividad, el otro puede observar, intervenir, acompañar a un estudiante que necesita más tiempo o atención. Esta dinámica multiplica las posibilidades de acción pedagógica y contribuye a generar un ambiente de mayor cercanía para los estudiantes. Incluso en los momentos de incertidumbre o de imprevistos —tan propios de la práctica docen-

te—, la presencia del otro ofrece una red que facilita la toma de decisiones y la continuidad del trabajo.

Sin embargo, no todo son certezas. Existe una tensión inevitable: la diferencia entre la práctica en pareja y el ejercicio individual de la docencia.

El trabajo docente sigue estando marcado por la lógica individual. Trabajar en pareja también exige asumir desafíos: negociar decisiones, gestionar los tiempos, ceder, revisar supuestos, valorar las diferencias.

Pero, justamente por eso, se convierte en un espacio formativo en sí mismo que trasciende el contenido de las clases y pone en juego valores fundamentales como la empatía, el respeto, la solidaridad, el compromiso con el otro.

El trabajo en parejas pedagógicas no solo enriquece las propuestas de enseñanza: puede contribuir a formar docentes capaces de pensar en colectivo, de asumir una práctica reflexiva y de comprometerse con una concepción de la docencia como una tarea situada, ética y profundamente humana. En tiempos en que el trabajo colaborativo se vuelve indispensable para responder a la complejidad de la escuela secundaria, estas experiencias abren el horizonte para imaginar otra manera posible de enseñar: una que no se construye en soledad, sino en diálogo y junto con otros. Algo como esto es lo que abordamos en el primer apartado de este capítulo.

Para que esta modalidad sea realmente efectiva y sustentable, resulta indispensable que en las instituciones educativas se generen condiciones adecuadas: tiempos de planificación previstos en la carga horaria, posibilidad de contar con espacios compartidos

que faciliten el trabajo conjunto y sistemas de evaluación que contemplen la integralidad del proyecto de enseñanza, sin la fragmentación propia en la actualidad de la escuela secundaria. Sin estas condiciones el trabajo en parejas corre el riesgo de quedar librado a la buena voluntad de los docentes involucrados. Si bien esta modalidad aún no forma parte del escenario habitual en las instituciones educativas, su implementación es un desafío que permanece abierto.

Una tercera mirada: acompañar la escolaridad en el nivel secundario

Como venimos desarrollando, la escuela secundaria se encuentra hoy en un cruce de caminos. Por un lado, persisten estructuras organizativas heredadas de un modelo escolar pensado para otros contextos: fragmentación disciplinar, rigidez horaria, vínculos jerárquicos y una lógica de clasificación que muchas veces expulsa. Por otro lado, irrumpen nuevos sentidos sobre la juventud, el aprendizaje y la convivencia, que interpelan las formas tradicionales de enseñar, evaluar y vincularse.

Los adolescentes llegan a la escuela con saberes, lenguajes, emociones y formas de estar en el mundo que no siempre encuentran eco en las propuestas pedagógicas.

Muchos transitan su escolaridad de manera discontinua, con interrupciones o cambios de institución. En ese escenario, los adultos de la escuela requieren revisar sus prácticas, abrir espacios de escucha, construir vínculos significativos y asumir el compromiso de sostener trayectorias diversas.

No es cuestión de “adaptarse” a los estudiantes como si se tratara de un ejercicio de ajuste o acomodación, sino de reconocer que las

condiciones para enseñar y aprender están cambiando. La pregunta que se impone no es solamente cómo enseñar mejor, sino también cómo estar presentes en los momentos en que más nos necesitan.

Acompañar la escolaridad no es una tarea secundaria o complementaria a la enseñanza: es una condición para que pueda tener lugar. Acompañar implica ofrecer un marco afectivo y pedagógico que haga posible la construcción de aprendizajes significativos. Supone, antes que nada, reconocer al otro en su singularidad, sin reducirlo a una calificación, una asistencia o una conducta puntual.

En el nivel secundario, el acompañamiento se expresa en múltiples formas: en una palabra a tiempo, en una intervención oportuna frente a una situación crítica, en una conversación que abre una pregunta, en una propuesta que logra conectar con los intereses de un grupo, en una decisión institucional que prioriza el cuidado por sobre la sanción. Es una práctica que requiere sensibilidad, presencia sostenida y disponibilidad emocional. Pero también requiere organización institucional. Acompañar no puede depender únicamente de la buena voluntad de algunos docentes o de ciertas figuras adultas de la escuela. Se necesita tiempo, espacios de trabajo en equipo, estrategias colectivas y una mirada compartida sobre los estudiantes y sus trayectorias. Acompañar es una responsabilidad compartida entre todos los actores escolares, y no una tarea delegada exclusivamente a los equipos de orientación o a determinadas figuras.

El acompañamiento se mueve, entonces, entre dos planos: el personal y el institucional. En el primero, cada adulto que trabaja en la escuela puede convertirse en un referente significativo para un estudiante. En el segundo, la escuela como institución puede generar las condiciones para que ese vínculo se construya, se sos-

tenga y se traduzca en decisiones pedagógicas que favorezcan la inclusión, el sentido y la continuidad de los recorridos escolares.

En muchas escuelas secundarias la figura del tutor ha emergido como una respuesta institucional al desafío de acompañar las trayectorias escolares. Su rol, sin embargo, no debería entenderse como una solución individual ni como un cargo aislado, sino como parte de una trama más amplia de adultos que comparten la tarea de sostener a las y los estudiantes en su recorrido.

El tutor puede ser quien coordine, articule o canalice necesidades y demandas, pero su acción cobra sentido cuando se inscribe en un equipo de trabajo, cuando forma parte de una red que incluye a docentes de distintas materias, preceptores, directivos, equipos de orientación y otros actores institucionales.

Acompañar desde lo colectivo implica reconocer que nadie puede solo con la complejidad que presenta hoy la escolaridad. Esa red de adultos –explícita o implícita– funciona como un entramado de miradas, saberes y gestos que permite que los estudiantes no queden a la deriva.

Allí donde un docente observa una dificultad, otro puede detectar una oportunidad. Donde un preceptor escucha una preocupación, un tutor puede intervenir con una propuesta. El acompañamiento cobra fuerza cuando se construye desde la complementariedad y la corresponsabilidad.

Además, esta lógica de red no solo beneficia a los estudiantes: también cuida a los adultos. Les permite compartir el peso emocional de ciertas situaciones, revisar prácticas en conjunto y encontrar estrategias comunes. El acompañamiento no es solo ha-

cia los estudiantes sino también entre los adultos de la escuela. Y esa colaboración horizontal es clave para sostener proyectos institucionales con sentido.

Para que el acompañamiento sea una práctica sostenida y no una respuesta aislada o reactiva, es necesario que la escuela genere condiciones institucionales que lo habiliten. No alcanza con discursos bien intencionados ni con figuras voluntariosas: se necesita una organización escolar que priorice el seguimiento de las trayectorias, que planifique colectivamente y que disponga tiempos y espacios para hacerlo.

Una de las condiciones más importantes es la existencia de espacios sistemáticos de trabajo en equipo. Algunas escuelas han instituido reuniones periódicas entre tutores, docentes y preceptores para compartir información relevante, identificar alertas tempranas y consensuar estrategias ante situaciones complejas. En otras, los equipos de orientación escolar promueven dispositivos como los “grupos de seguimiento”, donde se trabajan casos particulares desde una lógica integral y preventiva. También hay escuelas y sistemas educativos que diseñan “planes de acompañamiento a las trayectorias” para estudiantes que atraviesan situaciones de riesgo, que articulan acciones con otras instituciones (centros de salud, servicios sociales, organizaciones comunitarias), o que implementan espacios curriculares flexibles para facilitar la permanencia y la reinserción. En todos estos casos, el acompañamiento no es un gesto individual sino una política pedagógica institucional.

Estas experiencias muestran que, cuando hay una decisión institucional clara, es posible construir escuelas que se hagan cargo de acompañar a sus estudiantes de manera activa, sostenida y significativa. Porque acompañar trayectorias no es simplemente

evitar que dejen la escuela: es apostar a que cada joven pueda encontrar un lugar donde aprender tenga sentido.

Acompañar la escolaridad en el nivel secundario no es un añadido, ni un suplemento, ni una tarea delegable. Es el corazón mismo del trabajo educativo.

En un tiempo marcado por la incertidumbre, las desigualdades persistentes y las trayectorias discontinuas, el acompañamiento se convierte en una política pedagógica fundamental: una forma de cuidar, de enseñar, de construir comunidad.

Pensar el acompañamiento como política implica asumir que es parte del proyecto institucional, que requiere planificación, evaluación, formación docente y espacios para la reflexión colectiva. Implica también revisar prácticas arraigadas, cuestionar rutinas escolares que excluyen, y animarse a inventar modos de estar con las y los estudiantes que habiliten otras formas de vincularse con el saber.

Una escuela que acompaña es una escuela que se hace cargo. Que no espera que el estudiante se adapte al molde, sino que es flexible para incluirlo. Que no interpreta las dificultades como fracasos individuales sino como señales para revisar y transformar. Que no abandona cuando el camino se vuelve difícil, sino que se queda, insiste y vuelve a empezar. Ese acompañamiento no puede descansar en un solo rol. Es una tarea de todos los adultos de la escuela. Es un entramado que se construye con tiempo, con afecto, con mirada pedagógica y con compromiso. Una red que, cuando está presente, puede sostener, alentar y transformar las experiencias escolares de las y los adolescentes.

Bibliografía

Arnáiz Sánchez, P. (2012). *La escuela inclusiva: fundamentos y propuestas*. Narcea Ediciones.

Díaz Barriga, F. (2009). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Dussel, I. & Southwell, M. (2020). *Innovaciones en la escuela secundaria: aulas heterogéneas y trabajo docente en equipo*. Universidad Nacional de San Martín.

Echeita, G. (2018). *Inclusión y mejora educativa: una mirada desde la educación secundaria*. Editorial Octaedro.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2004). *Fundamentación del modelo pedagógico de las Escuelas de Reingreso*. Dirección de Planeamiento Educativo.

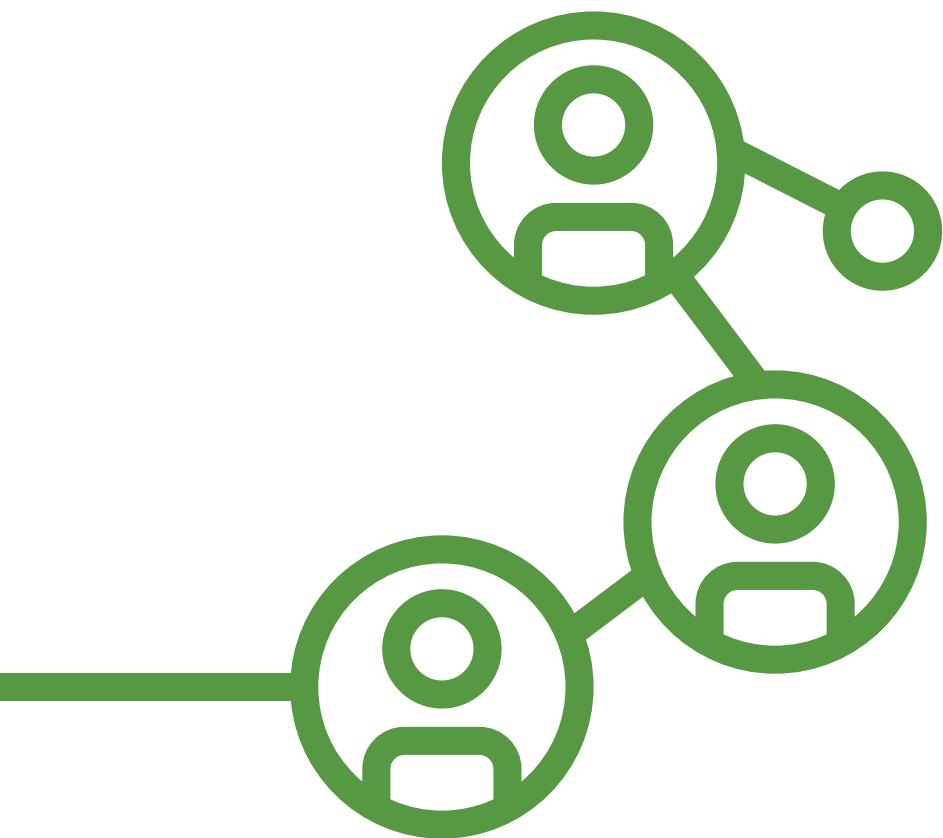
Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Orientaciones para el trabajo colaborativo en instituciones inclusivas*. Bogotá, Colombia.

Narodowski, M. & Moschetti, M. (2014). *Educación secundaria y cambio*. Fundación Santillana.

Pérez Carrillo, D. J. & Hernández Rojas, B. (2023). "La pareja docente como experiencia práctica para el desarrollo de performances colaborativas desde la interdisciplinariedad en el ejercicio de la docencia". *Sophia Austral*, vol. 29 [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-56052023000100105&lng=es&nrm=iso] [<http://dx.doi.org/10.22352/saustral20232905>].

- Perrenoud, P.** (2001). "La formación de los docentes en el siglo xxi". *Revista de Tecnología educativa*, 14 (3), 503-523.
- Pogré, P.** (2007). *Los desafíos del oficio de enseñar: nuevos sujetos, nuevas prácticas*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2011). *Lineamientos para el fortalecimiento de la educación inclusiva en secundaria*. México D. F.
- Souto, M.** (2019). "Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI (16), 1-16.
- Souto, M.; Barbier, J.; Cattaneo, M.; Coronel, M.; Gaidulewicz, L.; Goggi, N. E. & Mazza, D.** (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.





3

Estudiantes protagonistas

Promover el protagonismo

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

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

Uno de los propósitos de la escuela es que el estudiante se sienta parte de ella, con un sentido real de pertenencia y con propósitos de compartir ideas, recursos, preguntas, inquietudes. Actuar, pensar y habitar ese espacio en el que la escuela no sea un lugar de tránsito, sino un entorno en el que los estudiantes puedan interactuar con el “adentro” y con el “afuera”, atravesando los muros que la separan de la comunidad y del mundo.

Pensar en el protagonismo estudiantil no es una cuestión metodológica y organizativa, sino política y epistemológica, con preguntas como, por ejemplo: ¿desde qué lugar concebimos al estudiante en la educación?, ¿qué relaciones de poder se ponen en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿cómo pode-

mos romper con la reproducción de modelos jerárquicos que reducen al estudiante a un receptor pasivo del conocimiento?

Pretendemos que la escuela sea un espacio permeable, donde el aprendizaje se expanda, y se enriquezca con las problemáticas del contexto, con el intercambio con diversos actores y con el sentido que cada estudiante le otorga.

Pensar a los estudiantes como protagonistas implica un cambio profundo en la cultura escolar. No se trata de sumar actividades participativas de manera aislada, sino de transformar las relaciones de poder dentro del aula y de la institución.

Como señala Ferreiro (2013), la educación debe dejar de centrarse en la evaluación de resultados y pasar a valorar los procesos de construcción del conocimiento. Esta transformación requiere un compromiso tanto de los docentes como de las políticas educativas. Como advierte Rivas (2022), la educación no puede limitarse a reproducir esquemas del pasado, sino que debe ser capaz de reinventarse para responder los desafíos del presente y del futuro. Al referirnos al futuro de nuestros estudiantes, es fundamental contribuir al desarrollo de la capacidad de adaptación, el pensamiento crítico y la conciencia de sus propias fortalezas y debilidades. En un mundo caracterizado por la incertidumbre y la transformación constante, la flexibilidad y la autonomía son competencias esenciales. El protagonismo estudiantil es, en definitiva, un derecho. Un derecho a aprender con sentido, a participar activamente en la vida escolar y a desarrollar el pensamiento crítico en un mundo en constante cambio. La pregunta que queda abierta es: ¿estamos dispuestos a construir una escuela en la que los estudiantes realmente sean protagonistas?

Un estudiante protagonista observa, experimenta, imagina, discute, comparte, critica sus propios argumentos y los de otras personas, verifica las afirmaciones de conocimiento y construye teorías y explicaciones, está abierto a la reflexión y a la revisión, es capaz de escuchar atentamente y ofrecer respuestas reflexivas, consciente de sus propios valores y de los beneficios potenciales para sus comunidades (Meirieu, 2016).

Desde el enfoque de la educación para la justicia social, Apple (2017) señala la necesidad de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Según Apple, la educación no puede separarse de los valores democráticos y debe trabajar para reducir las desigualdades, promoviendo la participación de los estudiantes en la construcción de una sociedad más equitativa.

Las dimensiones del protagonismo

El protagonismo del estudiante en la escuela puede ser comprendido desde varias dimensiones:

1 Cognitiva: entendida como el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, de identificar y gestionar sus propias estrategias de aprendizaje, organizar su tiempo, evaluar su progreso y ser consciente de sus fortalezas y debilidades como aprendiz. Asimismo, este protagonismo se sostiene sobre la base de la autonomía, entendida como la facultad de tomar decisiones que les permitan a los estudiantes regular sus aprendizajes para alcanzar las metas propuestas en un contexto determinado. Para ello los procesos de aprendizaje deben tener un propósito claro, ser visibles para las y los estudiantes y sensibles a las variables relevantes del contexto.

El desarrollo de la autonomía no sucede a través de experiencia individuales, es necesario un trabajo profundo entre pares y con las y los docentes. La autonomía tiene que constituirse en objeto de enseñanza y desarrollo para las y los estudiantes.

El aprendizaje no es un proceso solo individual sino un fenómeno social. Como señala Alliaud (2021), la enseñanza no debe concebirse como una relación unidireccional entre docente y estudiante, sino como un espacio de intercambio y coconstrucción del conocimiento.

Esto implica que el protagonismo no es solo una cuestión de autonomía individual, sino también de colaboración y trabajo en red.

Solo se puede educar en la autonomía si se ofrece a los estudiantes libertad para tomar decisiones. Esto no solo es relevante para el aprendizaje escolarizado: con relación a la gestión autónoma del tiempo, en palabras de Kantor (2015, p. 15), “constituye una de las dimensiones de la exploración del entorno y del desafío de los adolescentes hacia sí mismos”.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en proyectos, la educación por desafíos y la pedagogía del aprendizaje-servicio son estrategias que permiten articular los conocimientos escolares con problemáticas reales. Estas metodologías no solo favorecen el compromiso de los estudiantes, sino que generan una mayor integración entre la escuela y la comunidad.

2 Ética y ciudadana: comprender los desafíos del mundo actual y asumir un compromiso activo con la construcción de una sociedad más justa y sostenible. Esto implica reflexionar sobre la ética en las acciones individuales y colectivas, así como sobre el impacto de

las decisiones en la comunidad global. Furman (2017, p. 26) sostenía que es indispensable para comprender, juzgar y tomar decisiones con respecto a cuestiones individuales y colectivas y participar de la vida comunitaria, la alfabetización científica. "Decidir sobre cuestiones ambientales o relacionadas con la salud, por citar solo los ejemplos más evidentes, exigen una ciudadanía informada y conocedora de algunos aspectos básicos del mundo natural, que además pueda tomar en cuenta evidencias científicas y evaluar responsablemente argumentos a favor y en contra de una cierta postura". Esto incluye no solo el trabajo colaborativo dentro del aula, sino también la participación en redes de aprendizaje y la construcción de proyectos colectivos con impacto en la comunidad.

También Apple (2017) señala la necesidad de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades. Desde esta perspectiva, el protagonismo no solo beneficia a los individuos, sino que fortalece la vida democrática y promueve una educación más equitativa y participativa.

3 Vincular y afectiva: construir relaciones basadas en la confianza mutua, la colaboración, la empatía y el respeto se constituye como relevante. El protagonismo estudiantil no se desarrolla en el vacío; es un proceso que se da en interacción con otros, como venimos señalando a lo largo del texto.

La construcción de vínculos sólidos entre estudiantes, docentes y la comunidad es clave para generar entornos de aprendizaje donde el protagonismo sea genuino y no solo una estrategia pedagógica.

Trayendo palabras de Kaplan, la escuela no solo debe transmitir conocimientos, sino también ser un espacio de socialización, construcción de subjetividad y ejercicio de la ciudadanía. "Aún

considerando los vaivenes y conflictividades inherentes a las dinámicas contradictorias de la convivencia, lo cierto es que establecer lazos afectivos intersubjetivos es una condición de posibilidad para habitar la escuela con hospitalidad" (2022, p. 33).

Para que los estudiantes se sientan protagonistas, es fundamental que la escuela sea un espacio de confianza, donde puedan expresar sus ideas sin miedo a ser juzgados o castigados por equivocarse. La confianza se construye cuando los docentes reconocen a los estudiantes como interlocutores válidos y no solo como receptores de indicaciones que les ofrecen los adultos, o receptores de contenidos. Freire (1997) insistía en la importancia del diálogo en la educación, entendiendo que aprender es un acto de comunicación y construcción conjunta de conocimiento.

Johnson y Johnson (1999) sostienen que la cooperación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece habilidades sociales esenciales como la comunicación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Vaillant (2020) destaca que el aprendizaje en comunidad fomenta el sentido de pertenencia y la motivación de los estudiantes. En sus investigaciones sobre el desarrollo profesional docente, también resalta la importancia del trabajo colaborativo no solo entre estudiantes, sino también entre educadores y equipos escolares.

El protagonismo significa asumir una postura ética en la interacción con los demás, desarrollar la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender diferentes perspectivas y actuar con respeto.

4 Tecnológica y digital: las y los estudiantes utilizan herramientas digitales, son consumidores de información, pero nuestra tarea como docentes que acompañan, co-construyen, orientan,

queremos que no sean solo consumidores de información, sino productores de conocimiento y participantes activos en la cultura digital de manera crítica y creativa.

El protagonismo digital implica desarrollar la capacidad de cuestionar la información disponible en internet, identificar fuentes confiables y comprender cómo funcionan los algoritmos que determinan lo que vemos en redes sociales y buscadores.

Como advierte Dussel (2020), si la escuela no enseña a leer críticamente el mundo digital, los estudiantes pueden quedar a merced de la manipulación informativa. La cultura digital ha transformado radicalmente la forma en que los jóvenes acceden al conocimiento, se comunican y se expresan, y muchas veces las escuelas no reconocen la profundidad de estos cambios y los incorporan de manera instrumental y superficial. Los y las adolescentes, además de consumir información, la producen y la distribuyen en redes digitales. ¿Cómo aprovechar esta capacidad en la escuela? ¿Cómo pasar de un uso pasivo de la tecnología a una participación en la construcción del conocimiento?

El protagonismo tecnológico también implica desarrollar una ciudadanía digital responsable. En un contexto de desinformación, discursos de violencia y algoritmos que condicionan la visibilidad de los contenidos, es clave que los estudiantes adquieran herramientas para comprender y cuestionar los mecanismos de la cultura digital. El protagonismo en la cultura digital requiere saber usar la tecnología y también reflexionar sobre sus implicancias éticas. La sobreexposición en redes, la privacidad de los datos, la inteligencia artificial y la automatización son temas que los estudiantes tienen que comprender para tomar decisiones informadas y responsables.

Desde la perspectiva de Najmanovich (2015), entendemos que en la alfabetización digital no se trata solo de enseñar a usar herramientas, sino de desarrollar la capacidad de navegar críticamente en un ecosistema de información fragmentado y en constante cambio. Como señala la autora, vivimos en un mundo de "redes de sentido", donde el problema no es la falta de información sino la capacidad de articular significados relevantes. Esto significa desarrollar habilidades en producción audiovisual, programación, pensamiento computacional y ciudadanía digital.

Los intereses de las y los adolescentes y la expansión del aula

Las y los adolescentes consumen y producen información de manera simultánea en distintos formatos, utilizan múltiples lenguajes y dispositivos, y tienen intereses variados. En este escenario, tenemos que identificar esos intereses, pero además contribuir a expandirlos desde sus contenidos, espacios, recursos, tiempos. Retomamos un relato de Bona (2016):

"Si la primera vez que nos viéramos, yo ridiculizara todos tus intereses y te dijera que carecen de importancia y luego me pasara horas contándote cuáles son mis intereses y lo importantes y significativos que son, y que, en realidad, mis cosas son mucho más importantes para ti que las cosas que a ti te importan, te formaría una opinión curiosa de mí y bastante negativa. De hecho, estoy seguro de que me convertiría rápidamente en una persona a la que desearías evitar a toda costa. Con toda certeza, yo sería la última persona a la que acudirías en busca de consejo o ayuda. Curiosamente, esto es exactamente lo que muchos de nosotros hacemos a nuestros chicos y

chicas en la escuela. Llegan llenos de intereses atractivos y valiosos que quieren compartir y cultivar, juguetes que les inspiran, programas de televisión que les entretienen, experiencias que les han fascinado, y nosotros les decimos que ahora 'estamos trabajando', que estamos haciendo cosas importantes, cosas que importan, y que sus intereses están bien para hablar de ellos durante el recreo, durante la actividad llamada *show and tell*, y, si se portan muy, muy bien y trabajan mucho, mucho, durante *golden time*, ¡porque no son lo suficientemente importantes para hacerlo en *prime time!*" (2016, p. 33).

Los adolescentes de hoy tienen intereses diversos que incluyen el activismo social, la cultura digital, el *gaming*, la creación de contenido en redes sociales y la inteligencia artificial. Investigaciones recientes, como las de Livingstone (2022), señalan que los jóvenes no solo consumen tecnología, sino que la utilizan para expresarse, aprender de manera autónoma y generar comunidades de intercambio. También el concepto de *espíritu emprendedor* se ha convertido en un eje central en las discusiones sobre educación del futuro. Si bien su acepción tradicional está relacionada con el ámbito empresarial, en el campo educativo lo definimos como la capacidad de iniciativa, la disposición a explorar nuevas ideas y la habilidad para diseñar y liderar proyectos con autonomía.

Aprender a preguntar: el desarrollo del pensamiento crítico

¿Cómo habilitar el derecho a preguntar, en lugar de solo exigir respuestas? La lectura y la escritura son consideradas como

vehículos del conocimiento y soporte de prácticamente todo aprendizaje. No tener acceso al código lecto-escrito es una de las mayores desventajas y desigualdades sociales del mundo, especialmente para los niños y los adolescentes.

Uno de los grandes desafíos de la educación es no solo ofrecer respuestas sino enseñar a formular preguntas. Como plantea el enfoque de la *enseñanza para la comprensión* desarrollado por Perkins (1999), el aprendizaje significativo requiere que los estudiantes sean capaces de plantear interrogantes genuinas, que reflejen sus inquietudes y les permitan conectar el conocimiento con su realidad.

El protagonismo estudiantil no se reduce a una mera participación activa, sino que implica la capacidad de cuestionar, problematizar y generar nuevas perspectivas sobre el conocimiento.

En este sentido, la pedagogía crítica de Freire (1997) nos recuerda que la educación debe ser un proceso de concienciación, en el cual los estudiantes no solo adquieran información, sino que desarrollen una mirada crítica sobre el mundo y su propio rol en él.

Hacia una educación con sentido

Para los docentes, concebir al estudiante como protagonista implica habilitar espacios de negociación de sentidos, reconocer los saberes previos y los intereses de los estudiantes, y promover metodologías que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento. Como señala Bona (2016), la educación no puede desvalorizar los intereses de los estudiantes ni imponer de manera unilateral lo que debe considerarse valioso. En cambio, tiene que construir un diálogo genuino que permita conectar el aprendizaje con las experiencias, preocupaciones y aspiraciones de los jóvenes.

El desafío no es menor. Se trata de transformar la escuela en un espacio vivo, donde el aprendizaje tenga sentido porque surge de la exploración, la interacción y la posibilidad de incidir en el mundo.

Uno de los grandes desafíos del sistema educativo es superar la desconexión entre el conocimiento escolar y la realidad de los estudiantes. Como plantea Najmanovich (2015), la educación tradicional ha privilegiado la transmisión de un saber fragmentado y descontextualizado, lo que dificulta la construcción de sentidos. En cambio, una educación que fomente el protagonismo debe partir de preguntas genuinas, experiencias significativas y problemas relevantes para los estudiantes. Desde esta perspectiva, el protagonismo no implica simplemente participar más en clase o tomar decisiones operativas, sino involucrarse activamente en la producción de conocimiento. Como señala Morin (2001), el conocimiento significativo surge de la interconexión de saberes y de la capacidad de los sujetos de interpretar críticamente su realidad. En la escuela secundaria, esto implica habilitar espacios donde los estudiantes puedan investigar, cuestionar, experimentar y construir respuestas propias a los desafíos de su contexto.

Bibliografía

- Apple, M.** (2017). *Can education change society?* Routledge, Nueva York.
- Alliaud, A.** (2021). *El oficio de enseñar: Pedagogías y conocimientos emergentes.* Paidós, Buenos Aires.
- Bona, C.** (2016). *La nueva educación: Los desafíos y oportunidades de un mundo en cambio.* Plaza & Janés, Barcelona.

- Dussel, I.** (2020). *Escuela y tecnología: Pasado, presente y futuro de una relación pedagógica*. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Ferreiro, E.** (2013). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México.
- Furman, M. & otros** (2017). *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias*. Unicef Argentina, p. 26.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T.** (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon, Boston.
- Kantor, D.** (2015). *Tiempo de fragua*. La Hendija.
- Kaplan, C.** (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires. Paidós, p. 33.
- Livingstone, S.** (2022). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. New York University Press, Nueva York.
- Maggio, M.** (2012). *Enriquecer la enseñanza. Aprendizaje situado y nuevas tecnologías*. Paidós, Buenos Aires.
- Meirieu, P.** (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Morin, E.** (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco, París.

Najmanovich, D. (2015). *Pensar en red. Caminos para la transformación en la educación y la sociedad*. Noveduc, Buenos Aires.

Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente. Del entrenamiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa, Barcelona.

Raffo, H. (2017). *El protagonista en la narrativa audiovisual. Teoría y análisis*. La Crujía, Buenos Aires.

Rivas, A. (2022). *La educación en tiempos de transformación digital*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Vaillant, D. (2020). *El desarrollo profesional docente en América Latina. Políticas y prácticas*. OEI, Madrid.





4

La afectividad en la escuela: vínculos, presencias y potencias

Introducción: por qué hablar de afectividad hoy

Hablar de afectividad en la escuela secundaria es reconocer que la experiencia escolar está atravesada por emociones, vínculos y sentidos que no pueden separarse del proceso de enseñanza y aprendizaje. Más aún, en América Latina, donde los contextos de desigualdad y fragmentación social marcan fuertemente las trayectorias escolares, los afectos se vuelven una dimensión central para entender qué experiencias habilita (o limita) la escuela.

La afectividad no es un complemento a los contenidos escolares ni una dimensión “blanda” del currículum. Es un aspecto constitutivo de toda experiencia humana. En el caso de las y los adolescentes, la escuela representa un espacio público donde pueden construir vínculos significativos por fuera del ámbito familiar. Es allí donde se habilitan y se favorecen las posibilidades de reconocerse como sujetos con voz, con historia, con capacidad de intervenir sobre su mundo.

Como señala Kaplan (2022), las emociones y los vínculos en la escuela están profundamente condicionados por las tramas de poder, por la historia social de los sujetos y por las lógicas institucionales que definen quién puede ser mirado, escuchado, valorado. En ese sentido, hablar de afectividad no es referirse a una cuestión “individual” o “interior”, sino a una dimensión socialmente construida que incide directamente en la construcción del lazo pedagógico. “Lo vincular afectivo es fundamental a la hora de comprender e intervenir sobre los procesos de formación, transmisión y socialización” (2022, p. 12).

La escuela como territorio afectivo

La escuela es un espacio vital para las y los adolescentes, un espacio de encuentro y aprendizaje, de sociabilidad, de crecimiento

personal y grupal que da lugar a la construcción de la identidad, del desarrollo personal y grupal, para encarar procesos de reflexión y de autorregulación (Litichiver, 2022, pp. 189-190).

La escuela secundaria es un espacio atravesado por múltiples presencias: docentes, estudiantes, directivos, equipos de orientación, familias.

Pero no toda presencia genera encuentro. Muchas veces la escuela tiende a expulsar los cuerpos que desbordan, los afectos que incomodan, las expresiones que no encajan en lo esperado. Resulta necesario, problematizar el modo en que las instituciones tienden a "desafectar" los vínculos, especialmente frente a los sujetos que no responden al ideal escolar. El cuidado en la escuela no se reduce a una serie de acciones o protocolos, sino que implica una disposición ética y afectiva hacia el otro, una presencia que habilita la palabra y el reconocimiento .

Esta perspectiva obliga a revisar no solo los modos en que se enseña sino también las formas en que se convive. ¿Qué cuerpos son leídos como "indisciplinados"? ¿Qué formas de hablar o de estar en el aula son consideradas "perturbadoras"? ¿Qué emociones se reprimen para "no perder el control"? Estas preguntas remiten a las "pedagogías del disciplinamiento afectivo" (Kaplan, 2019), es decir, prácticas institucionales que buscan moldear, controlar o invisibilizar las expresiones emocionales que se desvían del ideal de normalidad escolar. Estas pedagogías del disciplinamiento afectivo no solo regulan comportamientos, sino que también jerarquizan modos de sentir, de vincularse y de habitar la escuela, definiendo quiénes merecen cuidado, escucha o reconocimiento. La escuela, entonces, no es un escenario neutro: produce efectos afectivos concretos en quienes la habitan.

La escuela como institución produce subjetividades; no sólo enseña contenidos, sino que también modela formas de estar en el mundo, de sentir, de vincularse. En este sentido, el afecto no es un plus sino un componente estructurante de la experiencia escolar. La pedagogía de la escucha implica interrogar las formas en que se habilita o se clausura la palabra de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que traen a la escuela malestares, lenguajes o sensibilidades que desacomodan.

Por eso, más allá de los diagnósticos estructurales, se vuelve fundamental recuperar acciones cotidianas que sostienen la vinculación afectiva con los estudiantes. “Conversar requiere una decisión que muy excepcionalmente vendrá de los niños y los jóvenes. Tenemos que construir condiciones de escucha que hagan que los chicos quieran y puedan hablarnos. No es aceptable que solamente callen. Necesitamos conversar para poder educarlos y necesitamos, unos y otros, poner algo de nuestro deseo en esas charlas” (Maggio, 2025, p. 49).

Construir una escuela como territorio afectivo implica asumir que el lazo pedagógico no se funda solo en la transmisión, sino en el reconocimiento mutuo, en la presencia sostenida y en la apertura a lo que cada sujeto trae consigo.

En palabras de Cornú, (1999) “la confianza no puede decretarse, pero sí ofrecerse como posibilidad; es un don que circula cuando se establece una relación en la que el otro se siente acogido” (1999, p. 57).

Adolescencias en plural y experiencias afectivas

Las formas en que las y los adolescentes viven su escolaridad están profundamente marcadas por sus trayectorias sociales, por

su pertenencia de clase, género, etnia, por las violencias que enfrentan y por los apoyos —o la falta de ellos— que reciben. No hay posibilidad de hablar de afectividad sin considerar estas dimensiones. Como plantea Kaplan (2009), “la desigualdad social también es afectiva” porque produce modos diferenciales de habitar el mundo y de ser reconocidos.

Este enfoque nos obliga a pensar las emociones no como un fenómeno puramente individual, sino como una construcción social atravesada por condiciones materiales, simbólicas e históricas. Lo afectivo no se reduce a una dimensión privada: se inscribe en estructuras sociales que permiten o impiden el acceso a vínculos significativos, al reconocimiento, al cuidado mutuo. En contextos de vulnerabilidad, las emociones no pueden abordarse desde una lógica neutral. La tristeza, la rabia, el desinterés o la desconfianza que algunos adolescentes manifiestan en la escuela no son síntomas individuales sino huellas de experiencias sociales de exclusión, violencia o indiferencia. Y al mismo tiempo hay jóvenes que encuentran en la escuela un espacio vital donde logran tejer lazos, ser escuchados y proyectar futuros. Esto pone en evidencia que las escuelas no son escenarios neutros: territorios donde se juega la posibilidad de establecer relaciones afectivas significativas. A veces logran ser refugio y sostén; otras veces refuerzan las marcas del dolor. Por eso resulta fundamental analizar las condiciones institucionales que habilitan o inhiben la expresión afectiva de las y los adolescentes.

Un estudio reciente en escuelas secundarias de Buenos Aires, Misiones y Neuquén, en Argentina, explora cómo la implementación de propuestas de educación emocional varía según los objetivos institucionales. En algunas escuelas, estas experiencias se vinculan con la promoción de la ciudadanía; en otras, con la

prevención de situaciones de riesgo; y en otras, con el acompañamiento personalizado a las trayectorias estudiantiles. Estas políticas revelan el carácter situado de las intervenciones afectivas y muestran cómo las escuelas construyen sentidos propios sobre el cuidado, la escucha y la responsabilidad compartida.

Estos hallazgos invitan a pensar que no existe una única forma "correcta" de abordar lo afectivo en la escuela. Cada institución elabora respuestas singulares que dialogan con sus historias, sus comunidades, sus conflictos y sus posibilidades. Lo afectivo, en este sentido, no es un recurso instrumental sino un campo de disputa por el sentido de lo educativo. Muchos adolescentes no encuentran en la escuela un espacio de hospitalidad, sino un lugar donde se acentúan los estigmas, donde se medicaliza el sufrimiento, donde se espera que oculten sus emociones para poder "encajar". Esta crítica pone en evidencia cómo ciertas prácticas escolares, aunque bienintencionadas, pueden reproducir formas de silenciamiento o patologización del malestar. En lugar de generar condiciones para hablar del dolor, se tiende a clasificarlo, tratarlo, corregirlo, sin habilitar su expresión en términos humanos y colectivos.

Escuchar, entonces, no es una acción técnica sino una práctica política. Como sugiere Skliar (2011), escuchar a los adolescentes es escucharlos desde su condición de sujetos éticos, con una voz propia, con un deseo que no necesariamente coincide con lo que la escuela espera de ellos. Implica, también, resistir la tentación de interpretar rápidamente lo que dicen, y abrirse a una conversación que puede ser incómoda, impredecible, transformadora. Sus reflexiones nos invitan a revisar nuestras propias disposiciones afectivas como educadores. ¿Qué lugar le damos a la palabra del otro? ¿Hasta qué punto estamos dispuestos a ser modifi-

cados por ella? Escuchar no es confirmar lo que ya sabemos, sino exponernos a lo desconocido que la otra palabra porta consigo.

La escucha está vinculada con la confianza. Cornu (1999) afirma que "la confianza no se exige, se construye, se ofrece como posibilidad". En este sentido, la escucha debe estar acompañada por una actitud de disponibilidad y apertura. Se propone pensar la escucha como una forma de presencia no invasiva, como una práctica que reconoce al otro en su singularidad y no lo reduce a una categoría o diagnóstico. Escuchar no es simplemente oír la voz del otro, sino dejarse afectar por ella, permitir que nos desestabilice, que nos desplace de nuestros saberes previos.

Escuchar, en esta clave, se vuelve un gesto pedagógico radical: habilita una transformación en quien escucha y en quien es escuchado, creando un espacio de co-construcción de sentido.

Este gesto pedagógico no es fácil ni cómodo. Implica una disposición al descentramiento, a la incertidumbre, a renunciar a la posición de quien "sabe" y se abre a la vulnerabilidad del encuentro. Pero justamente ahí, en esa fragilidad compartida, se juegan las posibilidades más potentes de lo educativo como experiencia vital y transformadora.

Estas ideas desafían las formas tradicionales de vínculo educativo, centradas en el control y la evaluación, para proponer otras formas de presencia que habiliten el encuentro. La confianza, lejos de ser un presupuesto, se vuelve una apuesta por la posibilidad de *ser-con-otros* de un modo más ético, más sensible, más atento a las condiciones de existencia de cada quien.

Los profesores y las tramas afectivas escolares

Los docentes son actores clave en la producción de vínculos escolares. Su presencia no es neutra: puede habilitar espacios de confianza, puede sostener subjetividades que se tambalean, puede ofrecer palabras que marcan. Pero también puede reprimir, etiquetar, sancionar. Kaplan (2009) subraya que el vínculo pedagógico tiene una dimensión afectiva insoslayable: nadie aprende de quien no confía, de quien no le inspira respeto, de quien no lo reconoce como interlocutor. El respeto, la autoridad, el cuidado, son formas afectivas que se construyen cotidianamente en la relación entre adultos y jóvenes.

Pensar la afectividad en la escuela secundaria también implica una reflexión sobre la formación docente. ¿Cómo se prepara un docente para alojar el dolor, la rabia o la alegría de sus estudiantes sin desbordarse ni replegarse? ¿Qué espacios institucionales existen para tramitar las propias emociones? ¿Qué condiciones laborales hacen posible o dificultan el despliegue de vínculos afectivos sostenidos?

Construir una pedagogía de lo afectivo no es diseñar recetas para “gestionar las emociones”, sino preguntarse cómo producir condiciones institucionales para que el vínculo educativo sea ético, cuidado, situado.

Esta pedagogía tiene que estar atravesada por la conciencia de las desigualdades y las violencias que muchos adolescentes vienen fuera de la escuela, pero también dentro de ella. Debe rechazar los discursos meritocráticos que responsabilizan a los jóvenes por su “falta de esfuerzo” sin atender a las condiciones materiales que limitan su trayectoria. Debe reconocer que no

hay transformación educativa sin trabajo afectivo, sin construcción de lazo, sin disposición a habitar la complejidad.

Impulsar una pedagogía de lo afectivo también implica revisar las formas de evaluación, de disciplina, de autoridad, de tiempo escolar. No es solo una cuestión de clima institucional sino de sentido profundo: ¿qué lugar tiene el otro en mi práctica docente?, ¿qué vínculos estamos habilitando y cuáles estamos negando?, ¿qué tipo de comunidad educativa queremos construir?

Voces adolescentes: sentidos y afectos en la escuela secundaria

La escuela secundaria, para muchos adolescentes, es un espacio de contradicciones. Por un lado, representa un lugar de encuentro y socialización; por otro, puede ser percibida como distante o desconectada de sus intereses y realidades. Las voces de los jóvenes son fundamentales para entender las tensiones, las búsquedas y los afectos que circulan en sus trayectorias escolares.

Un estudio realizado por el equipo de Carina Kaplan, en el que encuestó a más de 2.200 estudiantes de escuelas públicas de Argentina, reveló que la interrupción de la presencialidad durante la pandemia generó sentimientos de soledad y desorientación. La escuela fue identificada como un “refugio emocional”, destacando su papel en la contención afectiva de los jóvenes. Otros testimonios que se escuchan en las escuelas —como analiza Kaplan en sus estudios sobre desigualdad, subjetividad y afectividad en la escuela— muestran a docentes desbordados por el sufrimiento de sus estudiantes.

Sin embargo, algunas voces estudiantiles reflejan una desconexión con los contenidos escolares y una percepción crítica de la experiencia educativa. Es posible imaginar (o escuchar) a adolescentes que no recuerdan aprendizajes significativos y perciben los contenidos como obsoletos o irrelevantes para sus vidas. “No, nada. No me acuerdo de nada que haya aprendido en la secundaria que me sirva ahora”.

Asimismo, la percepción de la escuela como un espacio desigual también emerge con fuerza. Un adolescente comentó sobre las condiciones edilicias de su escuela: “Yo elegí la escuela que tiene el techo con humedad [...] Eso a mí me molesta mucho, que el ministerio no se haga cargo, el Estado también que no se haga cargo [...] Porque aparte esta es como nuestra segunda casa, todos los días la vivimos” (Kaplan y otros, 2020, p. 98). Estos testimonios muestran cómo lo afectivo también se entrelaza con las condiciones materiales y simbólicas de la escolaridad, y cómo incide en la construcción de sentido respecto al valor de la experiencia escolar.

Estas voces nos recuerdan que las y los adolescentes no son solamente destinatarios de políticas o contenidos, sino sujetos que sienten, piensan, critican, desean.

Hablar de afectividad es, también, habilitar esos relatos, incluirlos en la reflexión pedagógica y reconocer en ellos claves fundamentales para repensar la escuela secundaria desde una perspectiva ética, sensible y transformadora.

También existen experiencias escolares que proponen otros modos de relación, más atentos a la sensibilidad, el juego y la creación. Como muestra la experiencia de las “pedagogías del

cuidado" impulsadas por docentes que se animan a interrumpir la lógica meritocrática, a poner en suspenso el apuro, a priorizar el lazo. Estas experiencias no necesariamente forman parte de programas institucionales, pero sí configuran "pedagogías situadas de lo inesperado": modos de hacer escuela que se sostienen en la pregunta, en la disponibilidad, en el deseo de acompañar sin invadir. En esa línea, resulta deseable analizar cómo los adolescentes elaboran sentidos sobre la escuela a partir de lo que allí sienten. Lo afectivo aparece no solo como una dimensión personal, sino como una forma de leer lo escolar: una escuela que los cuida, que los escucha, que se interesa por lo que les pasa, se vuelve más significativa y habitable.

Transformar la escuela desde la afectividad

Una pedagogía de lo afectivo no se reduce a gestionar emociones ni a aplicar técnicas de contención. Es una apuesta ética, política y estética por una escuela que escuche, que aloje, que construya vínculos significativos con las adolescencias reales y no idealizadas. Implica, asumir el desafío de "recibir al otro sin exigirle que se nos parezca", sostener la relación pedagógica incluso cuando lo que el otro trae nos incomoda o descoloca.

En esa línea, Duschatzky y Skliar (2014) invitan a pensar los afectos como potencias: fuerzas que mueven, que commueven, que producen transformación. La escuela puede ser ese espacio donde se habilite el deseo de aprender, de decir, de imaginar otros mundos posibles. Pero para eso necesita revisar sus modos de habitar el tiempo, el cuerpo, la palabra, el conflicto. Se trata de "componer hospitalidad", de crear las condiciones para que lo nuevo tenga lugar.

En definitiva, pensar la afectividad en la escuela secundaria es asumir que no hay enseñanza sin vínculo, no hay transmisión sin presencia, no hay transformación sin sensibilidad. Hacer lugar a lo afectivo no es un gesto complementario, sino una decisión radical sobre el tipo de humanidad que queremos construir en nuestras aulas.

Bibliografía

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, 19-26.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Buenos Aires, Paidós.

Kaplan, C. (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. (Ed.). (2019). Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación (Vol. 31). Miño y Dávila.

Kaplan, C. V., Szapu, E., & Hernández, I. R. (2020). Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo. *Voces de la Educación*.

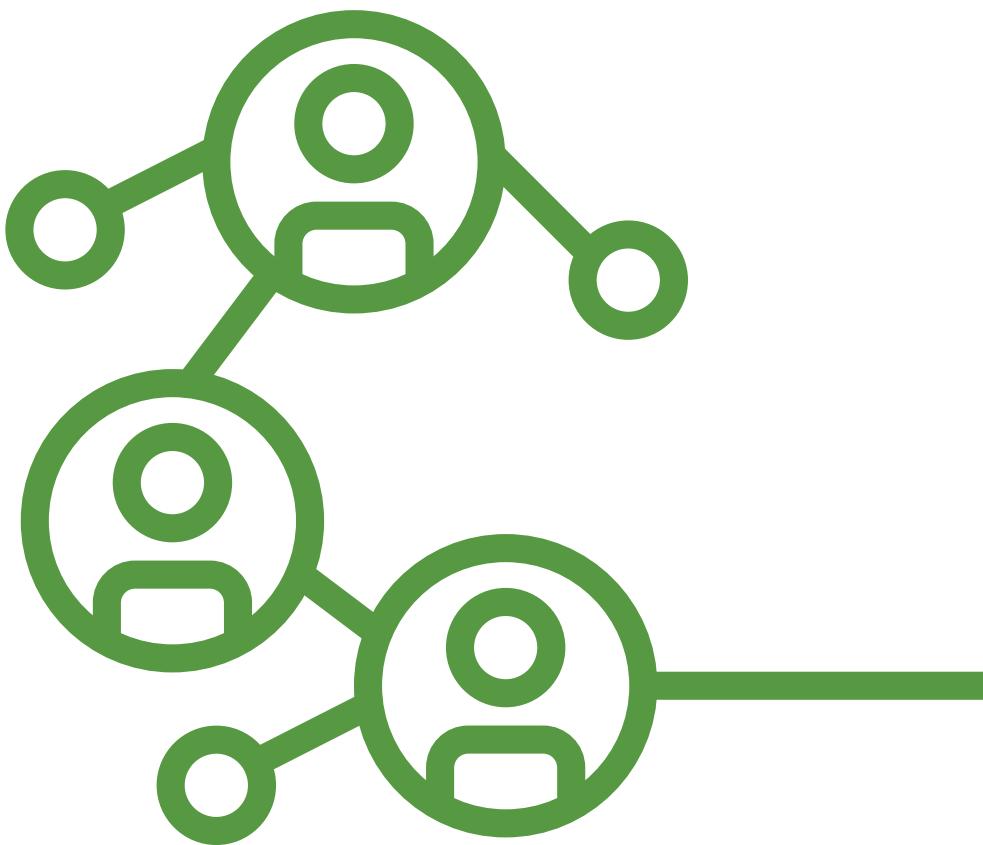
Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidos Argentina.

Litichever, C. (2022). "El bienestar de los adolescentes y docentes como objeto de trabajo en las escuelas". En C. Steinberg, *Viaje a la transformación de la escuela secundaria*. Siglo XXI.

Maggio, M. (2025). *Crianza poderosa*. Paidós.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado y lo olvidado: ensayos sobre infancia, pedagogía y literatura*. Editorial Miño y Dávila.

Skliar, C. B., & Duschatzky, L. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Educação, Ciência e Cultura*, 19(1), 23-34.



5

**Un nuevo desafío:
la inteligencia
artificial en el aula**

Resulta ineludible la referencia en este texto a la irrupción de la IA. Hoy, en todos los espacios se menciona su posible participación, tanto desde perspectivas optimistas como de aquellas que mencionan un futuro distópico. Más aún, los docentes se plantean cómo evitar que los estudiantes utilicen todo el tiempo el “Chat GPT”, o cómo juzgar si la tarea fue hecha por el estudiante o por alguna clase de IA. Cabe aclarar —para bajar expectativas de los lectores— que nosotras como autoras no somos especialistas en IA. El aporte que esperamos promover con este capítulo consiste en atravesar este escenario desde una mirada pedagógica. Y quizás, inquietarnos.

La expansión de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha generado altas expectativas en torno a la personalización del aprendizaje y a la mejora de los procesos escolares, considerando una perspectiva optimista. Sin embargo, un análisis pedagógico más profundo revela que esta incorporación también plantea riesgos: la reducción de la interacción social, el reforzamiento de desigualdades y el debilitamiento del sentido pedagógico de la escuela. Entre ambas orillas, proponemos una mirada crítica sobre el uso de la IA en la escuela secundaria, recuperando voces académicas y pedagógicas que nos invitan a pensar más allá del entusiasmo tecnológico.

Sostenemos que la integración de estas herramientas de IA tiene que estar guiada por una deliberación ética, política y pedagógica, y no por la lógica del mercado ni por la promesa de soluciones automáticas que frecuentemente se “filtran” en el marco de los motivos de su utilización.

Se presentan (y comercializan) plataformas adaptativas, sistemas de tutoría automatizada y herramientas de retroalimentación inmediata que tienden a expandirse en las escuelas con la

promesa de atender mejor las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, esta narrativa de progreso tecnológico suele ocultar los efectos pedagógicos, éticos y sociales de su implementación. ¿Qué tipo de enseñanza promueve la IA? ¿Qué aprendizajes privilegia? ¿Qué lugar queda para la interacción humana, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento?

Los riesgos de la hiperpersonalización

La promesa de la personalización del aprendizaje es uno de los principales argumentos a favor de la IA en la educación. Plataformas que adaptan contenidos, ritmos y evaluaciones a cada estudiante buscan maximizar la eficiencia del aprendizaje individual. Tal como advierte Charles (2024), esta hiperpersonalización puede limitar que los estudiantes participen de ambientes educativos abiertos a la diversidad de perspectivas, a la incertidumbre y al conflicto cognitivo, condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico. Un entorno excesivamente ajustado al perfil de cada alumno corre el riesgo de convertirse en una “cámara de eco” que refuerza sus certezas y reduce el contacto con lo distinto.

Además, esta lógica individualista que encuentra un terreno fértil en las promesas de la hiperpersonalización mediante la IA tiende a diluir la dimensión colectiva de la experiencia educativa. Es posible advertir que un entorno educativo en el que la interacción humana se minimiza en favor de itinerarios de aprendizaje puramente individuales corre el peligro de erosionar la construcción de lazos sociales. La escuela secundaria, atravesada por las subjetividades, identidades y perspectivas de quienes la conforman, puede promover —a través del diálogo, el debate y la colab-

boración con sus pares— que los estudiantes “aprendan a navegar” la complejidad social, a desarrollar la empatía y a construir un sentido de pertenencia a su comunidad. Un enfoque excesivamente individualizado podría obstaculizar este proceso, e incluso el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la capacidad de comprender y valorar diferentes puntos de vista.

Más aún, la reducción de la experiencia educativa a un recorrido solitario, aunque adaptado al ritmo y estilo de cada estudiante, podría limitar la exposición a la diversidad de ideas y enfoques que surgen espontáneamente en un aula.

No se trata solo de adquirir información, sino también de construir conocimiento de manera conjunta, de desafiar las propias ideas a través de la interacción con otros y de aprender de las fortalezas y debilidades de los compañeros.

Por lo tanto, si bien la IA puede ser una herramienta poderosa para la educación secundaria, es crucial mantener un equilibrio que preserve y fortalezca la dimensión colectiva de la experiencia educativa. La escuela como espacio público tiene que seguir siendo un lugar de encuentro, de debate, de colaboración y de construcción de una ciudadanía activa y comprometida, en la que el aprendizaje individual se enriquezca y se complemente con la experiencia del aprendizaje en comunidad.

Metacognición, vínculos y aprendizaje

El desarrollo de habilidades metacognitivas y autorregulatorias requiere más que la recepción de retroalimentación automatizada. Estas capacidades, fundamentales para conformar aprendices au-

tónomos, se construyen y consolidan con la interacción humana, la reflexión crítica y la experiencia activa en el proceso de aprendizaje. Debates enriquecedores que exigen articular el pensamiento y escuchar diferentes perspectivas, conversaciones profundas que permiten explorar ideas y cuestionar suposiciones. Y, por qué no, la posibilidad de equivocarse en público y de compartir el error como una oportunidad de aprendizaje colectivo. Todos son componentes esenciales para formar sujetos capaces de aprender a aprender. En este sentido, el error deja de ser una falta individual para convertirse en un objeto de análisis compartido, promoviendo la reflexión sobre los procesos de pensamiento y las estrategias de aprendizaje.

Tal como señala Magro (2025), las tecnologías no son neutras: habilitan ciertos modos de aprender y de enseñar, y excluyen otros. Esta observación adquiere una relevancia crucial en el contexto de la creciente sofisticación de los sistemas de IA aplicados a la educación. Una escuela que delega funciones pedagógicas centrales como la retroalimentación detallada, la evaluación formativa y la orientación del aprendizaje a sistemas puramente automatizados, por sofisticados que sean, corre el riesgo de empobrecer de manera significativa su función pedagógica. Este es un aspecto que todos los equipos escolares, e incluso autoridades centrales del sistema educativo, tendrían que poder considerar. Si bien la automatización puede ofrecer información sobre el rendimiento, también puede carecer de la comprensión del contexto individual del estudiante, de sus procesos de pensamiento y de la capacidad de ofrecer una orientación sensible a sus necesidades específicas. En este sentido, la presencia activa del docente como mediador y acompañante no solo sigue siendo necesaria, sino que se vuelve aún más relevante. La o el docente aporta una perspectiva esencial, capaz de interpretar las necesidades individuales de los estudiantes, de promover la reflexión crítica a tra-

vés del diálogo, de crear un ambiente de confianza y de ofrecer una orientación pedagógica que va más allá de la corrección. Su rol se transforma en el de un facilitador del aprendizaje profundo, que guía a los estudiantes en el desarrollo de su pensamiento metacognitivo y sus habilidades de autorregulación, utilizando la tecnología como una herramienta complementaria y no como un sustituto de la interacción humana y los saberes pedagógicos.

¿Desigualdades amplificadas?

El despliegue de la IA en el ámbito educativo también puede tender a profundizar desigualdades ya existentes en lugar de reducirlas: los estudiantes que poseen habilidades de autorregulación, un acceso equitativo a dispositivos tecnológicos de calidad y una conectividad estable y de alta velocidad se adaptan de manera más eficiente a los entornos de aprendizaje mediados por la tecnología. Por su parte, aquellos estudiantes que intrínsecamente necesitan un mayor apoyo pedagógico individualizado, o que provienen de contextos socioeconómicos vulnerables caracterizados por la brecha digital, corren el riesgo de quedar aún más rezagados en un sistema educativo crecientemente dependiente de la IA. Esta disparidad inicial en recursos y habilidades puede traducirse en una brecha de aprendizaje aún mayor, perpetuando y ampliando las desigualdades preexistentes.

La idea de que la IA, por sí sola, tiene el poder de nivelar las oportunidades educativas pasa por alto que no todos los estudiantes parten del mismo punto de inicio ni cuentan con las mismas condiciones materiales y de apoyo. Como advierte Williamson (2023), la integración tecnológica en la educación muchas veces se impone desde lógicas puramente comerciales, impulsada por intereses de mercado que priorizan la venta de soluciones

tecnológicas sin una consideración profunda y contextualizada de las realidades concretas de los sistemas educativos ni de sus fines formativos esenciales. Esta implementación descontextualizada puede obviar las necesidades específicas de las poblaciones más vulnerables, cuyas limitaciones de acceso y habilidades digitales no son tomadas en cuenta en el diseño y la implementación de estas soluciones basadas en la IA. En consecuencia, la promesa de una educación más equitativa a través de la IA puede convertirse en una ilusión si no se abordan de manera proactiva las desigualdades subyacentes. La falta de acceso a dispositivos y conectividad de calidad, la carencia de habilidades digitales básicas tanto en estudiantes como en docentes, y la ausencia de un apoyo pedagógico adecuado para integrar estas tecnologías de manera efectiva pueden convertir la IA en un nuevo factor de exclusión. Su implementación exitosa y equitativa requiere una inversión significativa en infraestructura, en formación docente y en políticas educativas que prioricen la inclusión y la justicia social. Solo de esta manera se podrá evitar que la IA se convierta en un instrumento más para la ampliación de las brechas educativas.

Ética, datos y vigilancia

Si bien no vamos a desarrollar en profundidad este aspecto, es necesario advertir que la IA educativa se basa en la recopilación masiva de datos sobre los estudiantes: rendimiento, tiempos de respuesta, patrones de comportamiento. Esta datificación de la vida escolar plantea serios dilemas éticos: ¿quién accede a esos datos?, ¿cómo se usan?, ¿quién define qué es una “respuesta correcta”?

Además, la lógica de vigilancia inherente a muchas plataformas de IA puede generar un clima de control permanente, afectando la autonomía de los estudiantes y erosionando el clima de con-

fianza necesario para aprender. Es imprescindible que sistemas educativos, escuelas, docentes y familias discutan críticamente las políticas de privacidad, transparencia y uso de datos, más allá de las condiciones de uso impuestas por las empresas.

Sentido pedagógico y cultura escolar

Una de las preguntas centrales y profundamente relevantes que deja planteadas Magro (2025) en su análisis es si la incorporación masiva de la IA en el ámbito educativo ayudará a fortalecer el sentido fundamental de la escuela como comunidad de aprendizaje y espacio de encuentro humano, o si, por el contrario, contribuirá a debilitarlo aún más, reduciéndolo a una plataforma de instrucción individualizada.

Si bien la tecnología, incluyendo la IA, puede ofrecer herramientas útiles para optimizar ciertos procesos y personalizar algunos aspectos del aprendizaje, es crucial reconocer que no posee la capacidad intrínseca de reemplazar los vínculos afectivos y sociales que se forjan en la interacción cara a cara, las conversaciones espontáneas y significativas que promueven el pensamiento crítico y la comprensión mutua, ni la experiencia compartida del aprendizaje en un entorno colectivo. El sentido de la escuela reside en esta dimensión humana y social, elementos que la IA, por sofisticada que sea, no puede replicar.

Como señala Williamson (2023), un riesgo aún más peligroso emerge cuando la IA comienza a convertirse en una infraestructura invisible y omnipresente del sistema educativo. En este punto empieza a definir de hecho qué se enseña al priorizar ciertos contenidos y enfoques algorítmicamente, cómo se evalúa el aprendizaje al establecer métricas y criterios automatizados, y en última instancia, qué se considera “éxito” educativo. Todo ello, sin pasar por un de-

bate pedagógico profundo y reflexivo que involucre a los actores educativos. Este silenciamiento progresivo del juicio experto del docente, basado en su saber pedagógico profesional y su comprensión del estudiante, representa uno de los riesgos más profundos y preocupantes del actual proceso de automatización educativa.

Relegar decisiones pedagógicas fundamentales a algoritmos opacos puede hacer que se corra el peligro de homogeneizar la enseñanza, de deshumanizar la evaluación y de perder de vista los objetivos educativos más amplios y cualitativos que trascienden la medición de resultados estandarizados.

La escuela, de esta manera, podría transformarse en un sistema regido por una lógica tecnológica invisible, en el que la voz y la experiencia de los educadores quedan marginadas a una visión reduccionista y tecnocrática del aprendizaje. Esta transformación no ocurre de forma abrupta y visible sino de manera gradual, a medida que las decisiones sobre el currículum, la evaluación y las metodologías pedagógicas son cada vez más influenciadas, e incluso dictadas, por algoritmos y plataformas de IA. Los criterios que rigen estos sistemas, a menudo opacos y basados en modelos de datos preexistentes, pueden priorizar ciertos tipos de conocimiento cuantificables, dejando de lado aspectos cruciales de la formación de los estudiantes, como la creatividad, el pensamiento crítico complejo, la colaboración genuina y los valores éticos.

En este nuevo paradigma, el rol del educador corre el riesgo de ser relegado al de un ejecutor de directrices algorítmicas, perdiendo su autonomía profesional y su capacidad de adaptar la enseñanza a las necesidades específicas y cambiantes de sus estudiantes. Su conocimiento, su intuición pedagógica producto de sus biografías y años de experiencia en el aula, y su capacidad de establecer una conexión

significativa con sus alumnos podrían ser subvalorados o incluso ignorados por sistemas que priorizan la eficiencia y la estandarización.

La riqueza de la interacción humana, la espontaneidad del diálogo en el aula, la posibilidad de abordar temas emergentes y relevantes para los estudiantes, así como la flexibilidad para ajustar las estrategias de enseñanza en tiempo real, podrían verse condicionadas por la rigidez de los sistemas automatizados.

El peligro entonces radica en la adopción acrítica de una visión del aprendizaje que lo reduce a la adquisición y medición de datos, perdiendo de vista la complejidad y la multidimensionalidad de la experiencia educativa.

Una lógica puramente tecnológica tiende a favorecer lo que es fácilmente cuantificable y comparable, lo que puede llevar a una estrechez curricular y a una homogeneización de las prácticas pedagógicas.

Apocalípticamente, se puede correr el riesgo de formar individuos que sean eficientes procesadores de información, pero que carezcan de la capacidad de pensar de manera original, de cuestionar el *status quo*, de colaborar en entornos diversos y de desarrollar una comprensión profunda del mundo que les rodea. En última instancia, la marginación de la voz y la experiencia de los educadores en favor de una lógica tecnológica invisible podrían conducir a una deshumanización de la escuela, transformándola en un sistema eficiente en la transmisión de información, pero carente de la capacidad de inspirar la pasión por el aprendizaje y formar ciudadanos críticos y comprometidos.

Pensamos que es crucial mantener un equilibrio reflexivo y deliberado en la integración de la IA en la educación, asegurando

que la tecnología sea una herramienta para potenciar la labor pedagógica y enriquecer la experiencia de aprendizaje, y no como un sustituto de la experiencia de los educadores.

Repensar la formación docente y las pedagogías en la era de la IA

Por último, en esta serie de lupa que proponemos para mirar, la integración de la IA obliga a revisar también la formación docente. No se trata simplemente de aprender a usar herramientas digitales, sino de recuperar el rol pedagógico como constructor de sentido. Insistimos en la necesidad de que los docentes se pregunten: ¿qué vale la pena enseñar hoy?, ¿qué se pierde un estudiante que falta?, ¿cómo generar experiencias relevantes? (Anijovich y Cappelletti, 2023).

Insistimos en que la enseñanza tiene que promover la autonomía, la toma de decisiones, la participación y la problematización del mundo. Estas dimensiones no pueden ser delegadas a un algoritmo. Por el contrario, la IA debe estar al servicio de una pedagogía que resalte el protagonismo de los estudiantes y que valore la complejidad de la tarea docente.

Seguimos pensando... (Esto recién comienza)

La presencia de la inteligencia artificial en la educación no es en sí positiva ni negativa. Todo depende del marco pedagógico, ético y político desde el cual se la incorpore. Si su implementación responde a criterios de eficiencia, control y estandarización, será difícil que contribuya a una educación más justa, crítica y transformadora. Pero si se la piensa como una herramienta entre otras, subordinada a fines pedagógicos deliberadamente construidos, puede aportar a enriquecer la práctica docente. Tal como

expresa Ferrarelli (2023), la complejidad técnica de las herramientas de IA hace necesario conversar entre docentes, con los alumnos y familias sobre estas tecnologías generativas y analizar su uso en diversos contextos, de modo de promover la experimentación con ellas y orientarlos respecto de cómo, cuándo y dónde utilizarlas. El desafío está en no ceder el gobierno de la escuela a las lógicas algorítmicas. Como señala Carlos Magro, que nos ha inspirado con sus reflexiones para todo este capítulo, la cuestión no es si esta vez "funcionará", sino qué tipo de escuela queremos que funcione.

Bibliografía

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria: nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.

Charles, K. (2024). "AI over-personalisation can hinder learning". *Times Higher Education* [<https://www.timeshighereducation.com>].

Ferrarelli, M. (2023). "¿Cómo abordar la inteligencia artificial en el aula?". *Documento N.º 17. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires, CIAESA.

Magro, C. (2025). "IA y educación: ¿esta vez sí funcionará?" [<https://carlosmagro.wordpress.com/2025/03/24/ia-y-educacion-esta-vez-si-funcionara/>],

Williamson, B. (2021). "Education and the 'datafication' of learning: algorithmic governance and the future of knowledge". *Big Data & Society*, 8 (1), 1-12.

Williamson, B. (2023). *Automating the Imagination: Artificial Intelligence and the Future of Learning*. Edinburgh, University of Edinburgh.





6

Alterar los formatos escolares

Mucho se ha escrito e investigado acerca de la necesidad de cambiar los formatos de la escuela secundaria. La primera pregunta que nos interpela es a qué formatos nos referimos: ¿a los modos de enseñar, al uso de los espacios y de los tiempos, a la relación entre el afuera y el adentro de la escuela, a los criterios de agrupamiento de los estudiantes? Y nuestra primera respuesta dice sí a cada uno de ellos. En efecto, pensar en alterar los formatos escolares implica, como venimos refiriendo, reconocer que los marcos institucionales y pedagógicos actuales fueron diseñados para una época distinta, con otros sujetos, otras tecnologías y otras formas de producción del conocimiento. Los adolescentes de hoy conviven cotidianamente con tecnologías digitales, aprenden de maneras diversas, se vinculan con múltiples lenguajes y acceden a fuentes de información más allá del ámbito escolar. Utilizan plataformas, redes sociales, podcasts, videos, foros y comunidades virtuales. Por eso, integrar estas nuevas formas de aprender en las propuestas de enseñanza no es una opción sino una necesidad.

Se requiere abandonar enfoques rígidos y adoptar metodologías activas que habiliten la experimentación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el aprendizaje interdisciplinario y la vinculación con contextos reales.

La escuela secundaria enfrenta desafíos como la deserción escolar, el abandono y la falta de motivación en los estudiantes. Los formatos tradicionales pueden resultar desalentadores para muchos adolescentes al no encontrar conexión entre lo que aprenden y la vida cotidiana. Además, la escuela secundaria enfrenta desafíos estructurales como la deserción, el abandono y la desmotivación de los estudiantes. En este contexto, los formatos tradicionales — basados en la fragmentación del conocimiento, la homogeneidad de los grupos y la linealidad de las trayectorias — pueden volverse

obstáculos para muchos jóvenes que no encuentran conexión entre lo que aprenden y su vida cotidiana. En este marco, la diversificación de formatos escolares se presenta como una alternativa potente para generar experiencias de aprendizaje más dinámicas, inclusivas y significativas. Propuestas como proyectos interdisciplinarios o el aprendizaje basado en problemas favorecen el diseño de escenarios flexibles, donde cada estudiante puede encontrar oportunidades de acuerdo con sus intereses, tiempos y modos de aprender. Diversificar los formatos nos lleva a revisar las estructuras tradicionales para garantizar una mayor inclusión y equidad.

Pero no se trata solo de incluir nuevas metodologías: diversificar los formatos implica una revisión profunda de las estructuras escolares, de sus normas no escritas, de los supuestos pedagógicos que organizan el tiempo, el espacio y el vínculo con el conocimiento. En esta línea, Fernández Lamarra (2015) plantea que los formatos alternativos no deben pensarse como excepciones sino como parte de un modelo más amplio de inclusión educativa. Asimismo, una de las grandes contribuciones de estos nuevos formatos es su capacidad para fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas de los estudiantes. Perkins & Salomon (1989) ya advertían que “aprender a aprender” es una competencia clave en la sociedad del conocimiento, lo que implica que los estudiantes tienen que ser capaces de autorregular su aprendizaje, reflexionar sobre sus propios procesos y utilizar estrategias cognitivas de manera consciente.

La Unesco (2021) destaca la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y el manejo de la información digital. Para que suceda, existen mayores posibilidades cuando la enseñanza se aleja de un modelo homogéneo y se apoya en enfoques más activos y personalizados. En Argentina,

en las diferentes jurisdicciones encontramos hoy propuestas que intentan cambiar formatos homogéneos y, de algún modo, desnaturalizar lo obvio, lo instituido. Considerar, por ejemplo, una organización por trayectos requiere una estructura más flexible de la escuela en sus horarios, en sus criterios de agrupamiento y modos diferentes de acompañamiento a los estudiantes.

Solo para mencionar algunos ejemplos concretos de formatos alterados:

 **Las aulas talleres:** espacios donde los estudiantes aprenden a través de proyectos prácticos y trabajo colaborativo. Esto puede observarse en distintas instituciones escolares, en algunas asignaturas, incluso en propuestas extracurriculares.

 **Itinerarios personalizados:** modelos en los que los estudiantes pueden elegir módulos de aprendizaje según sus intereses y necesidades².

 **Aprendizaje basado en la comunidad:** iniciativas en las que la escuela se vincula con organizaciones locales para desarrollar proyectos con impacto social³.

El protagonismo estudiantil también se ve favorecido por la diversidad de formatos, ya que los estudiantes pueden asumir distintos roles en su proceso de aprendizaje: investigadores, creadores de contenido, colaboradores en proyectos comunitarios, entre otros. En este sentido, Rincón-Gallardo (2019, p. 42) afirma

2 Una experiencia con trayectoria en esta línea es la de la Escola da Serra, en Brasil [<https://escoladaserra.com.br/>].

3 Un ejemplo de esto es Pla de Barris "Caixa d'eines" (Barcelona, España). Puede recuperarse esta y otras experiencias en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Mas-tiempo-para-aprender-1-Experiencias-de-jornada-escolar-extendida-y-optional.pdf>

que “dar mayor autonomía y responsabilidad a los estudiantes en su propio aprendizaje transforma la relación con el conocimiento y fortalece su compromiso”.

A su vez, estos nuevos escenarios implican, como señala Ravela (2021, p. 16), que “el desarrollo de un nuevo modelo pedagógico deberá ser descentralizado, autónomo y diverso. Al igual que en el aprendizaje de los alumnos, cada escuela avanzará a su ritmo y en distintos tiempos. Las trayectorias de las escuelas serán diferentes y la implementación será progresiva”.

La flexibilidad en los diseños

“Cuando doblamos una hoja de papel o una lámina de metal, cambian de forma y, por lo tanto, se transforman en un avión o un barco de papel, o un barco de metal. Ese papel que antes era una hoja ahora, flexibilidad mediante, se reconvirtió, mutó, se readaptó y metamorfoseó hasta adquirir una nueva forma y con ella un sinfín de propiedades. Sin alterar su esencia de papel o de metal, hemos logrado una profunda transformación. Si la hoja fuera muy blanda, perdería su forma rápidamente; si fuera muy rígida, se quebraría en el primer intento de doblado. *La clave de la flexibilidad es mantener ese equilibrio entre forma original y capacidad de reconversión constante y latente.* La riqueza del material flexible reside, precisamente, en sus múltiples posibilidades de replegarse y cambiar de forma sin romperse o, metáfora por medio en el caso de una clase, sin cambiar de rumbo totalmente.

El aula flexible es aquella que permite al docente mantener una dirección clara hacia el aprendizaje que pretende que sus alumnos desarrollen y experimenten.

A la vez, se trata de habilitar desvíos parciales y atajos que logran que el contenido y las actividades se adapten a los imprevistos, bifurcaciones y características de cualquier trayecto: tiempos de trabajo variados, intereses personales, modalidades de aprendizaje distintas, talentos y preferencias diferentes" (Anijovich, Cancio & Ferrarelli, 2024, pp. 36-37). La metáfora de la hoja de papel que se pliega para convertirse en avión o barco permite comprender con claridad que la flexibilidad no implica fragilidad ni caos, sino una capacidad adaptativa que sostiene el sentido. Llevado al aula, esto significa diseñar propuestas que se mantengan firmes en sus propósitos, pero que sean capaces de responder a la diversidad de recorridos, ritmos e intereses de los estudiantes.

En un recorrido por escuelas innovadoras, realizado por Bona (2016), compartimos un diálogo ocurrido en una de ellas:

Me parece fascinante comprobar que por fin se lleva a la práctica la idea de educar de forma globalizada y sin materias estancas. Y noto que los chicos tienen ganas de aprender, de interconectar. Es como si desearan que dejasen de facilitárselo todo y confiaran en sus capacidades para encontrar respuestas por sí mismos.

—Pero ¿cuál es tu especialidad? —le pregunto a Celia.

—Yo soy profesora de Lengua y Literatura. Llevo aquí solo 27 años, un ratito.

—Por lo que he visto, todos vosotros hacéis un poco de todo. Supongo que mucha gente diría "Yo soy de Lengua; a mí no me lías con otras cosas". ¿Qué opinas?

—¡Cómo que no! Aquí se da lo que haga falta. Yo soy de Lengua, pero doy apoyo en Inglés hasta donde dan mis conocimientos y en Sociales también puedo aportar. Intentamos complementarnos entre todos para poder aprovechar el potencial de cada uno, y lo hacemos tanto con los alumnos como con nosotros mismos. Cada profesor tiene su especialidad, pero nos apoyamos los unos a los otros en las distintas materias.

—¡De acuerdo! Este sistema es más enriquecedor para los chicos.

—Para los chicos, seguro. Y, si te soy sincera, yo me lo paso mucho mejor...

—Entonces, ¿podría utilizarse este sistema en cualquier centro de secundaria?

—Por supuesto. Pero, ojo, no tenemos la fórmula mágica. Nuestra forma de organizarnos responde a las necesidades de nuestros alumnos, así que cada centro debe ajustarse a sus propias necesidades, (Bona, 2016, p. 71).

La experiencia narrada no solo muestra cómo se difuminan las fronteras entre materias, sino cómo se transforma la identidad profesional docente. Cuando Celia, la profesora de Lengua, afirma que también colabora en Inglés y Ciencias Sociales, está hablando de una lógica de trabajo que trasciende la especialización disciplinar y se basa en el apoyo mutuo y el trabajo en equipo. La docencia, en estos escenarios, se torna una práctica colectiva, flexible y situada.

Estas experiencias permiten visualizar la posibilidad de una escuela secundaria menos fragmentada, donde la colaboración entre docentes, la escucha a los estudiantes y la construcción conjunta de saberes se vuelven prácticas cotidianas. Como plantea Dubet (2006), la escuela tiene que ser repensada desde las experiencias reales de sus actores, más que desde una estructura normativa homogénea.

Recogemos la idea de la construcción conjunta, de la colaboración entre pares y el reconocimiento de los estudiantes acerca de sus intereses y necesidades respetando las características propias de cada institución que dan cuenta de un caleidoscopio de diversidades.

La forma es contenido

Recuperar la idea de que la forma también es contenido, como lo plantea Edwards (1993), resulta fundamental para una pedagogía crítica. Lo que se enseña no se transmite en abstracto: está encarnado en secuencias, rituales, tiempos y modos que resignifican el conocimiento. No es lo mismo aprender literatura en una clase expositiva que en un taller de lectura colectiva o en un podcast grabado por los estudiantes. La forma configura el modo en que el contenido se presenta y se comprende.

“En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al ‘contenido’” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmi-

sión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, etcétera, no son solo formas vacías, sino son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica, como veremos, a contenidos, como el de 'aparato digestivo' o de la 'lectura narrativa', que la escuela transmite. El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal" (Edwards, 1993, p. 2).

Desde esta perspectiva, cada decisión docente —la disposición del aula, la forma de evaluar, los materiales elegidos, los tiempos propuestos— comunica una concepción del conocimiento, de la autoridad pedagógica y del estudiante. El rediseño de los formatos exige, por lo tanto, una toma de conciencia de esas decisiones y su impacto formativo.

Se trata de hacer explícitas las concepciones acerca de la enseñanza cuando los profesores diseñan sus propuestas vinculando los saberes y competencias con los modos en que deciden enseñarlos.

Kap (2024) nos ayuda a reflexionar cuando comparte que "el problema implicado en las concepciones sobre la enseñanza que subyacen en las prácticas de los docentes abarca la posibilidad de considerar que los cambios en las formas de enseñar se producen entre otros motivos por el potencial de los docentes de recobrar y reconstruir los sentidos y encuadres pedagógicos. Son los docentes quienes pueden comenzar con este ejercicio reflexivo, permitirse espacios inéditos a inventar caminos originales, en ocasiones colectivos, para acercarse y comprender estos fenómenos complejos que implican los procesos de enseñanza y aprendizaje entramados en culturas y subjetividad heterogéneas en medio de

realidades altamente móviles y cambiantes" (2024, p. 37). La autora aporta aquí una mirada clave: transformar las formas de enseñar requiere que los docentes se reconozcan como sujetos capaces de reconstruir sentidos, de pensar más allá de la repetición y de inventar caminos propios, incluso en contextos difíciles. Este ejercicio reflexivo, muchas veces colectivo, permite que emergan propuestas pedagógicas situadas, comprometidas y creativas.

Reconocer a la enseñanza como situada en un contexto particular complejo y cambiante necesita de una construcción colaborativa para encontrar el sentido de los formatos alterados.

Eso requiere reconocer quiénes son nuestros estudiantes y quiénes somos los docentes, también diversos, buscando desafiar las lógicas homogéneas y nuestras propias trayectorias, creencias y valores. En esta línea, Maggio (2022, p. 113) invita a concebir el diseño pedagógico como un acto creativo y político. Diseñar, para ella, es proyectar posibilidades, imaginar lo que aún no es, intervenir en lo real para abrir nuevas formas de experiencia. Diseñar formatos diferentes, por tanto, no es solo un gesto técnico sino una apuesta transformadora.

Se trata de diseñar propuestas pensadas desde múltiples perspectivas, avanzando sobre caminos con cierto grado de incertidumbre, con espíritu curioso y de exploración y desafiante para nosotros y no solo para los estudiantes, favoreciendo la colaboración, el pensamiento creativo y crítico.

Redibujar el tiempo, expandir los mundos

Uno de los nudos críticos que se señalan con frecuencia en la enseñanza es la falta de tiempo. Sin embargo, no se trata únicamente de cuánto tiempo se tiene, sino de cómo se lo pien-

sa y se lo organiza, cómo vamos a usar ese tiempo, cómo se distribuye y qué tiene sentido que suceda en ese tiempo disponible. Alterar los formatos implica también repensar el uso del tiempo escolar, pasando de la simultaneidad obligatoria a la asincronía planificada, de los bloques fijos a las ventanas flexibles, del control horario a la autonomía responsable. Nos corremos de los modelos tradicionales en los cuales todos los estudiantes hacen lo mismo al mismo tiempo. Al alterar el uso de los tiempos, vamos a estimular a los estudiantes para que aprendan a organizar y monitorear sus propios tiempos, planificar su trabajo y avanzar en el desarrollo de su autonomía. Al reorganizar el tiempo se abren posibilidades para que los estudiantes aprendan a autorregularse, a planificar, a priorizar y a asumir responsabilidades sobre sus propios procesos. En este sentido, el rediseño de los tiempos también forma parte del aprendizaje. Como señala Meirieu (2022), la escuela debe ofrecer tiempos desacelerados, tiempos para pensar, equivocarse, compartir y construir sentido con otros, lejos del frenesí competitivo.

Apoyamos también la necesidad de contribuir al desarrollo de la capacidad para hacer un uso consciente del tiempo individual y colectivo que les permita a los estudiantes decidir qué hacer y cómo organizarse. La flexibilidad no se trata únicamente de modificar horarios o formatos. Implica, sobre todo, una disposición pedagógica, una actitud abierta al rediseño constante de lo que sucede en el aula. En este sentido, el trabajo docente se asemeja más al de un coreógrafo que, con conocimiento técnico, sensibilidad y escucha, va ajustando la puesta en escena según el contexto.

Por otro lado, los entornos de aprendizaje ya no pueden limitarse al aula física. Vivimos en una ecología de saberes y experien-

cias en la que el aula, la comunidad, el hogar y el mundo digital se entrelazan. Se trata de extender los límites del aula, también más allá de la escuela, en contacto con otras organizaciones civiles, comunitarias. Aprender ocurre en múltiples espacios y con múltiples actores. "También consideramos como entorno de aprendizaje al conjunto de personas de las cuales aprendemos, intercambiamos y compartimos información y experiencias online. Los PLE [entornos personales de aprendizaje] se construyen combinando y ensamblando aplicaciones, servicios y herramientas digitales siendo internet la plataforma en la que se trabaja. El espacio resultante es abierto y flexible. El estudiante organiza su propio aprendizaje, desarrolla habilidades metacognitivas, trabaja de manera autónoma y comprometida, participando en procesos de decisión constante. Se convierte en protagonista para buscar, filtrar, organizar, sintetizar, priorizar información, interactuar y compartir la experiencia con la comunidad. El usuario diseña su propio espacio para acceder a información, verificarla, almacenarla y clasificarla. Es consciente de la presencia de otros en la web y su acción enriquece el contexto online asumiendo diferentes roles. El énfasis no es el consumo de información sino la construcción compartida y la creación" (Anijovich, Cancio & Ferrarelli, 2024, p. 190).

Extender los entornos implica, también, ampliar el concepto de enseñanza, asumir la complejidad de lo educativo hoy y desafiar la idea de que solo se aprende dentro de la escuela. Esta apertura exige docentes que puedan conectar con otros mundos, con otras narrativas, con otras formas de saber. Como afirma Coll (2020, p. 24), el conocimiento se construye hoy en red, y la escuela debe aprender a habitar esa red sin perder su especificidad.

Abrir la escuela, ensanchar los sentidos

Variar los formatos escolares en la enseñanza secundaria no solo implica una reorganización estructural, sino también un cambio en la concepción del aprendizaje y la enseñanza. Se trata de una estrategia que busca responder a la diversidad de trayectorias y contextos, promoviendo una educación más equitativa, significativa y alineada con los desafíos del siglo xxi. Como señala Fullan (2013, p. 44), “el cambio educativo requiere una transformación profunda en la manera en que concebimos el aprendizaje y la escuela como institución”. Apostar por la diversidad de formatos es, en definitiva, apostar por una escuela secundaria más inclusiva y relevante.

Repensar los formatos es también una decisión ética: implica preguntarnos qué escuela estamos construyendo y para quién. Supone reconocer las desigualdades persistentes en nuestras sociedades latinoamericanas y apostar por una escuela que ofrezca trayectorias educativas más flexibles, diversas y significativas, que incluyan a todos sin renunciar a la calidad.

Además, estos cambios nos invitan a pensar a las y los docentes no solo como transmisores de saberes, sino como diseñadores de experiencias pedagógicas, como mediadores culturales, como profesionales capaces de generar respuestas creativas y contextualizadas. El rediseño de formatos también transforma la docencia y la posiciona como una práctica crítica, situada, reflexiva y abierta al diálogo con otros saberes y actores. Una escuela que acompañe a los jóvenes en la construcción de sus proyectos de vida y que, al mismo tiempo, los desafíe a imaginar futuros más justos y compartidos.

Bibliografía

Anijovich, R.; Cancio, C. & Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad*. Paidós.

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona, Plaza Janés.

Coll, C. (2020). *Aprender en red: Nuevas formas de aprendizaje y enseñanza en la sociedad digital*. Barcelona, Graó.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona, Gedisa.

Edwards, V. (1993). "La relación de los sujetos con el conocimiento". *Revista Colombiana de Educación*, 27 [<https://doi.org/10.17227/01203916.5304>].

Fernández Lamarra, N. (2015). *Formatos escolares alternativos y su impacto en la inclusión educativa*. Buenos Aires, CLACSO.

Fullan, M. (2013). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.

Kap, M. (2024). *Vanguardias didácticas*. Buenos Aires, Prometeo.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.

Maggio, M. (2022). *Diseñar lo nuevo*. Buenos Aires, Paidós.

Meirieu, P. (2022). "El futuro de la pedagogía. Teoría de la Educa-

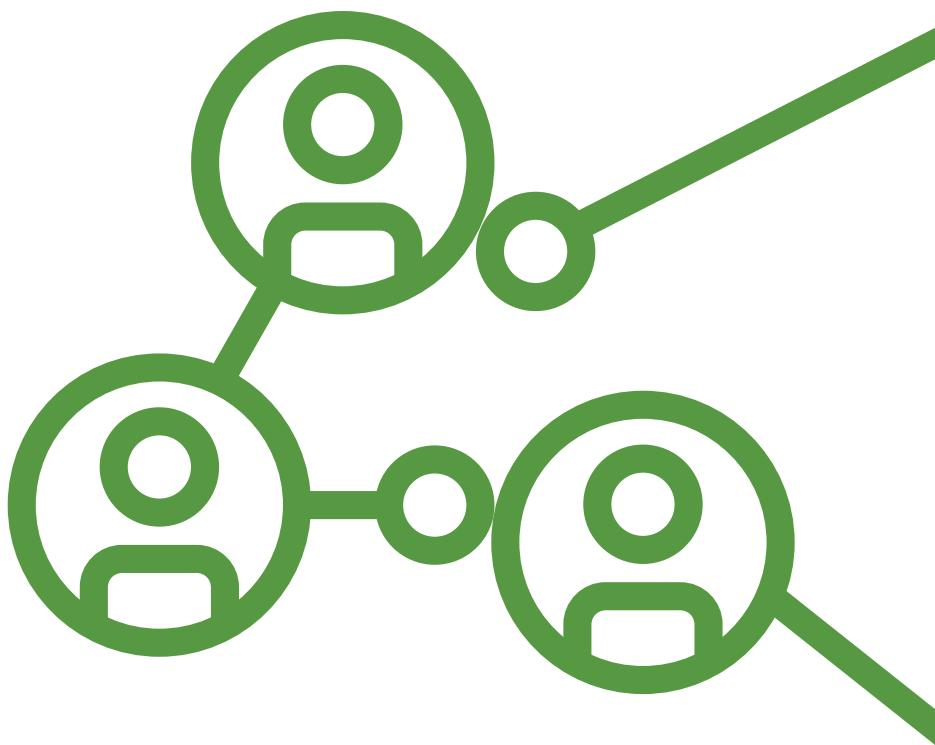
ción". *Revista Interuniversitaria*, 34 (1).

Perkins, D. N. & Salomon, G. (1988). "Teaching for transfer". *Educational Leadership*, 46 (1), pp. 22-32.

Ravela, P. (2021). *Nuevos formatos pedagógicos para una escuela sin grados*. GRADE, Perú.

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: Cambiar las reglas de la escuela para que los niños aprendan de verdad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Unesco (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. París.



7

Evaluación. Tensiones, posibilidades y perspectivas formativas

La evaluación no es un proceso neutro: cumple un papel central en la acreditación y en la construcción de trayectorias escolares. Por eso, repensar cómo evaluamos es también una forma de revisar qué tipo de escuela estamos construyendo.

La evaluación en la escuela secundaria es un terreno de tensiones múltiples y decisiones pedagógicas complejas donde se juega fuertemente el valor certificador de la escuela.

Pero los debates tensos y persistentes no son solo por su relación con la acreditación de saberes —y por tanto, con la posibilidad de egresar del sistema—, sino porque también vehiculiza sentidos sobre qué se considera “valioso” aprender y cómo tiene que mostrarse ese aprendizaje. El uso de exámenes estandarizados, la evaluación centrada exclusivamente en contenidos memorísticos y la dependencia de instrumentos únicos para definir una calificación son algunos de los síntomas de esta tensión. Evaluar se convierte, entonces, en una instancia sancionadora más que en una oportunidad de aprendizaje.

Esto se agrava en contextos marcados por la fragmentación de las trayectorias escolares, la desigualdad educativa y la multiplicidad de sentidos que las y los estudiantes otorgan a su paso por la escuela. En estos escenarios, la evaluación no puede ser pensada solo como una instancia final sino como parte constitutiva del proceso de aprendizaje. En el entramado escolar, la evaluación opera como dispositivo de ordenamiento, clasificación y selección, pero también puede ser acompañamiento, reconocimiento de fortalezas y desafíos, autonomía, desde una perspectiva formativa.

¿Cómo se construye una calificación justa y significativa?

Uno de los aspectos más problemáticos —y más naturalizados— de la evaluación en secundaria es la forma en que se construyen las calificaciones. En muchas escuelas se sigue utilizando el promedio de dos o tres exámenes escritos como criterio casi exclusivo de calificación, bajo la premisa de que eso garantiza objetividad. En otros casos, se suman o promedian dimensiones dispares como conducta, asistencia o actitud, sin explicitar cómo esas variables se relacionan con los aprendizajes escolares.

Esta práctica desconoce que toda calificación es una construcción subjetiva que debe sustentarse en criterios pedagógicos claros y compartidos. Como señala Díaz Barriga (2023), “Un planteamiento que es necesario reconocer con énfasis corresponde a la necesidad de diferenciar calificación de evaluación, lo que significa reconocer que la calificación responde a un problema administrativo de los sistemas educativos y no es un tema didáctico. En este sentido la didáctica plantea que no se puede expresar a través de un número el proceso de aprendizaje de un estudiante, dado que este proceso nunca es lineal, tampoco es algo cerrado que se pueda expresar en un logro específico” (2023, pp. 102-103).

También Briscioli, Cimolai & Scavino (2019, p. 129) refieren a la relación entre calificación y trayectorias escolares: “La calificación se torna en el objetivo prioritario de la certificación, se busca llegar a la nota por diversos caminos que, al no estar planificados e inscriptos en un proyecto de enseñanza y aprendizaje, terminan convirtiéndose en transacciones de cumplimiento. En este punto, resulta problemático cómo se procesa la continuidad de las trayectorias, en particular en el inicio de la escuela

secundaria, en términos de progresión por el sistema escolar, planteando inquietudes acerca de los aprendizajes realizados y las trayectorias formativas”.

Una calificación justa no es la que aplica un criterio uniforme para todos los estudiantes, sino aquella que se construye a partir de criterios explícitos, que reconoce la diversidad y que se basa en evidencias múltiples y relevantes.

Esto exige, por parte del docente, una tarea de diseño, observación, análisis, que no se resuelve en una fórmula matemática.

Desvelar lo oculto

Tradicionalmente utilizar y conocer los criterios de evaluación ha sido propiedad exclusiva de los docentes y habitualmente ocultos para los estudiantes. En este sentido, y avanzando en la idea de sostener la coherencia entre cómo se enseña y cómo se evalúa, es necesario visibilizar los criterios de evaluación.

Los criterios de evaluación “son los aspectos que interesa observar en los desempeños y trabajos de los y las estudiantes, se usan para construir actividades de evaluación y rúbricas, son empleados como ancla de la retroalimentación que se ofrece a los y las estudiantes, y son insumos para la planificación y su afinamiento sobre la marcha” (Gysling & Bick, 2023, p. 30). Los criterios que se formulen tienen que ser explícitos, claros, relevantes, observables, públicos, compartidos.

Conocer los criterios de evaluación es un derecho de los estudiantes. Constituyen un apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, y por eso advertimos que no resulta suficiente la intención de co-

municar los criterios solamente, sino que es necesario trabajar con los estudiantes para que se apropien de esos criterios que orientan sus aprendizajes. Eso requiere que los criterios de evaluación estén siempre disponibles para que los estudiantes las utilicen en las tareas que llevan adelante, así como es recomendable construir los criterios de evaluación junto con los estudiantes.

La retroalimentación como derecho pedagógico: retroalimentar para aprender

La retroalimentación es un componente esencial de la evaluación formativa. Se trata de brindar información al estudiante sobre su desempeño, de modo que pueda comprender qué ha hecho bien, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo. No es solo una devolución: es una mediación pedagógica que acompaña el proceso de aprendizaje.

Consideramos a la retroalimentación en su calidad formativa si:

- contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de las y los estudiantes;
- contribuye a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje o estándares, y colabora en ese recorrido;
- se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que siempre impacta sobre la autoestima;
- favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizando en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas;

- articula las evidencias de aprendizaje y los criterios con los objetivos, estándares o expectativas de logro;
- utiliza una variedad de evidencias para dar cuenta de los aprendizajes;
- es específica y contiene informaciones que toda la comunidad educativa puede poner en juego para alcanzar sus metas;
- favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar la enseñanza;
- favorece el diálogo que se establece entre profesores y estudiantes, entre estudiantes en tanto pares. "Un diálogo que se basa en valoraciones que identifican fortalezas, en preguntas provocadoras para reflexionar, en sugerencias y orientaciones, para avanzar en los aprendizajes" (Anijovich & Cappelletti, 2019, p. 88).

En América Latina, una dificultad recurrente es el escaso tiempo de contacto entre docentes y estudiantes en el nivel secundario. Muchos profesores tienen grupos numerosos, jornadas fragmentadas y una alta carga horaria distribuida en múltiples instituciones. Esto suele utilizarse como argumento para justificar la imposibilidad de ofrecer retroalimentación individualizada. Sin embargo, aunque el ideal de una retroalimentación continua y personalizada pueda ser difícil de alcanzar, eso no impide que se realicen acciones posibles y valiosas. Una retroalimentación cualitativa una vez por cuatrimestre puede marcar una diferencia significativa. También pueden promoverse estrategias de autoevaluación, donde el estudiante reflexiona sobre su propio aprendizaje, y coevaluación entre pares, que fomenta la conciencia colectiva del proceso de aprender.

Además, la explicitación de criterios de evaluación desde el inicio del proceso es una práctica fundamental para garantizar transparencia, equidad y apropiación por parte de los estudiantes. Saber cómo serán evaluados, qué se espera y con qué criterios les permite anticipar, planificar y reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Evaluar reconociendo los distintos modos de aprender

Cuando evaluamos, siempre abordamos una tensión entre los logros que tienen que alcanzar todos los estudiantes, los contextos particulares en los que está inserto cada uno de ellos y la diversidad de modos de demostrar lo aprendido.

Una evaluación que busca justicia y sentido tiene que partir de una premisa fundamental: no todos los estudiantes aprenden del mismo modo ni expresan lo aprendido de la misma forma.

Por eso es clave diversificar las actividades de evaluación y diseñarlas como verdaderas oportunidades para que los estudiantes muestren lo que saben hacer. Esto implica alejarse del modelo único de la prueba escrita como forma privilegiada de evaluación. Incluir otras formas de producción —trabajos en grupo, investigaciones, exposiciones orales, presentaciones digitales, análisis de casos, creaciones artísticas, proyectos interdisciplinarios— no solo enriquece la experiencia de evaluación, sino que respeta la pluralidad de modos de aprender.

“Sabemos que la evaluación impacta, de diferentes maneras, en la percepción que el estudiante tiene de sí mismo, contribuyendo a reforzar o debilitar su autoestima. Es por ello que la función formativa de la evaluación tiene como propósito, inicialmente, poner el foco en lo que el estudiante sabe, puede, hace y piensa para, a par-

tir de allí, abordar lo que requiere ser mejorado" (Anijovich, Cancio & Ferrarelli (2024, p. 210). Invitar a los estudiantes a identificar lo que han aprendido y encontrar formas para comunicarlo contribuye al desarrollo de su autonomía. Si los estudiantes tienen claros los objetivos/metas de aprendizaje que tienen que alcanzar y los criterios de evaluación, pueden avanzar sobre cómo y qué mostrar.

Es importante señalar que en algunas ocasiones los estudiantes eligen cómo comunicar lo aprendido y en otras son los docentes quienes proponen cómo hacerlo. Diseñar actividades valiosas también significa que las tareas de evaluación deben tener sentido para los estudiantes. Es decir, deben conectarse con problemas del mundo real, con intereses personales o con desafíos cognitivos y afectivos que los interpelen.

Pedro Ravela, pedagogo uruguayo, enumera características de las tareas auténticas:

- realistas y plausibles: cercanas a la realidad, relevantes para la vida;
- complejas e intelectualmente desafiantes: en las que hay que crear, investigar, proponer;
- con propósitos definidos: buscando soluciones, diseñando productos;
- dirigido a audiencias reales: organizaciones por fuera de la escuela, familias;
- desempeño de roles: mirando desde diferentes perspectivas;

- con restricciones e incertidumbres: como sucede en el mundo real;
- en contextos colaborativos: aprendiendo a trabajar con otros;
- incluyendo prácticas de autoevaluación y coevaluación.

Cuando el estudiante encuentra relevancia en lo que hace, se involucra de otra manera y puede desplegar mejor sus capacidades.

Hacia una cultura evaluativa formativa y ética

Cambiar la forma en que evaluamos implica más que cambiar instrumentos o prácticas aisladas: supone repensar el lugar de la evaluación en la cultura escolar.

Necesitamos avanzar hacia una cultura evaluativa formativa, que no sea solo selectiva y certificadora, sino que acompañe y fortalezca los aprendizajes.

Esto implica comprender la evaluación como parte del vínculo pedagógico, como una forma de reconocer al otro, de ofrecerle oportunidades y de sostener su proceso educativo. Supone también asumir la dimensión ética de la evaluación: calificar, retroalimentar y decidir sobre trayectorias escolares son actos cargados de sentido, que deben realizarse con responsabilidad, conciencia y compromiso. “La evaluación hoy se enfrenta a los problemas de conciliar el empeño por proporcionar las mejores aportaciones con el fin de apoyar el aprendizaje de los alumnos, con la necesidad de abarcar a todos, sin exclusiones y contribuir, por estas vías, al mejor funcionamiento del sistema educativo de acuerdo con principios de justicia y equidad” (Camilloni, 2022, p. 37).

En ese camino, hay mucho por hacer. Pero también mucho por desnaturalizar y abrir a debate. Porque transformar la evaluación es, en última instancia, transformar el modo en que concebimos la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria. “Es una oportunidad para acompañar trayectorias escolares diversas, para priorizar la formación, para promover el análisis crítico de nuestros estudiantes y de nosotros mismos en relación con el diseño de la enseñanza” (Anijovich & Cappelletti, 2023, p. 138).

Bibliografía

Anijovich, R.; Cancio, C. & Ferrarelli, M. (2024). *Abrazar la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2023). *Planificar la enseñanza. Tramas y alternativas*. Magro.

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2019). *El sentido de la escuela secundaria*. Paidós.

Briscioli, B.; Cimolai, S. & Scavino, C. (2019). “La evaluación de los aprendizajes en el inicio de la escuela secundaria: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos en el área de prácticas del lenguaje” *Cuadernos de Educación*, 18 [https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/27199].

Camilloni, A. (2022). “Enseñanza y evaluación”, en T. Vinacur, *Evaluación y enseñanza: contribuciones para la práctica educativa: aportes y reflexiones del primer seminario de investigación*, UEI-CEE/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Díaz Barriga, F. (2023). "¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el acto educativo". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, n.º 40, vol. XIV [<https://ries.universia.unam.mx/>].

Gysling, J. & Bick, M. (2023). *Una propuesta práctica para integrar la evaluación formativa y el currículum*. Centro Saberes Docentes (editor). Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Ravela, P. & otros (2017). *Cómo mejorar las evaluaciones en el aula*. Magro.



8

**Colectivizar la
reflexión para
transformar la
práctica**

En estas últimas páginas queremos señalar una cuestión que nos parece absolutamente relevante. En esta época de innovaciones, advertimos que no son ideas nuevas, entendemos que son muy valiosas, incluso para articular lo que ya hemos presentado en los capítulos del libro. En las escuelas secundarias, el trabajo docente suele estar marcado por la soledad. Cada uno entra en su aula, cierra la puerta y despliega su práctica lo mejor que puede. Sin embargo, cuando esa práctica se convierte en objeto de reflexión compartida, surge una potencia transformadora: el encuentro entre docentes, con sus preguntas, hallazgos y tensiones, se vuelve un espacio fértil para crecer juntos. En algunas ocasiones, esto sucede como resultado de una propuesta institucional. En otros, autogenerado por algunos docentes, por algunos equipos directivos. Entendemos que las condiciones adecuadas hacen viable esta posibilidad y ese es nuestro horizonte.

Reflexionar no es solamente mirar hacia atrás lo que hicimos, sino también animarse a interrogar lo que estamos haciendo y, sobre todo, a hacerlo en colectivo. Si bien habitualmente se ha concebido a la práctica reflexiva como un ejercicio introspectivo, individual, resulta necesario poner en valor su dimensión compartida.

Como señalan Anijovich & Cappelletti (2019), “reflexionar con otros permite desarrollar nuevas perspectivas, advertir aspectos no considerados y construir sentido desde la interacción”. El proceso reflexivo no es solamente mental ni personal; es también cultural, social e institucional. Por eso, insistir en su carácter colectivo implica reconocer que las condiciones para su despliegue deben ser habilitadas conscientemente. Cuando la reflexión se vuelve compartida, deja de ser una herramienta de mejora individual para convertirse en una práctica profesional que fortalece lo

común. Colectivizar la práctica reflexiva implica reconocer que no enseñamos solos, aunque muchas veces lo parezca, y que las condiciones para enseñar mejor también se construyen entre todos. Esto exige habilitar “espacios y tiempos desde los cuales promover un pensar con otros”, donde el trabajo entre pares se apoye en la reciprocidad, el respeto y el compromiso con el desarrollo profesional (Anijovich & Cappelletti, 2019).

Freire (1970) nos invita a pensar la práctica educativa como un acto político, nunca neutral. Desde su pedagogía crítica, la reflexión no es un ejercicio individual de introspección sino un acto dialógico, inseparable de la acción. “Decir la palabra verdadera es transformar el mundo”, afirma Freire, y en ese decir compartido se abre la posibilidad de una educación liberadora. Reflexionar junto con otros docentes sobre lo que hacemos en la escuela, sobre lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, es entonces un modo de disputar el sentido mismo de nuestra tarea: no como simples aplicadores de contenidos, sino como sujetos que piensan, que dudan, que crean.

Esta mirada crítica puede apoyarse en el concepto de *reflexión núcleo* propuesto por Korthagen & Vasalos (2005), que invita a ir más allá del análisis de acciones para interpelar los niveles más profundos: las creencias, la identidad y la misión del docente. Cuando esta reflexión se realiza con otros, se vuelve aún más potente porque permite que la mirada del otro actúe como espejo, amplificador y disparador de nuevas interpretaciones. En este sentido, se trata de una práctica transformadora: no por lo que se dice sino por lo que se genera al decirlo en común.

La práctica reflexiva compartida no requiere grandes estructuras, pero sí una decisión política e institucional: abrir espacios genuinos donde los profesores y profesoras puedan conversar

sobre lo que hacen, lo que les pasa y lo que esperan. En esos espacios se produce algo más que análisis técnico o intercambio de recursos: se gesta una comunidad profesional. Una comunidad que aprende, que se acompaña, que discute sin anularse, que construye sentido sobre lo que enseña y cómo lo enseña.

El concepto de *comunidad profesional de aprendizaje* (CPA) retoma muchas de estas ideas y las organiza en torno a una noción clave: el aprendizaje docente como proceso colectivo, sostenido en la colaboración, la confianza y el compromiso con la mejora de las prácticas. Las CPA promueven una cultura profesional en la que el diálogo, la indagación compartida y la responsabilidad mutua son parte del trabajo cotidiano. No se trata solo de capacitarse, sino de construir conocimiento pedagógico desde la práctica y para la práctica, reconociendo el saber situado que emerge de cada escuela y de cada contexto. En este sentido, atreverse a conversar sobre las prácticas construye una nueva manera de mirarse, de escucharse y de hacer escuela. No se trata de aplicar una receta externa sino de encontrar en la propia práctica las claves para el cambio. Esas claves aparecen cuando hay disposición a narrarse, a exponerse, a interpelarse mutuamente sin juicios, con apertura y compromiso.

Colectivizar la reflexión es también un acto de cuidado. Cuidamos nuestra práctica cuando la revisamos junto con otros, cuando dejamos de pensar que equivocarse es un problema individual y empezamos a entenderlo como parte del proceso de enseñar. Cuidamos a nuestras comunidades escolares cuando dejamos de ocultar nuestras dudas y empezamos a construir respuestas colectivas.

Tal como recuerda Bruner (2015), todo intercambio humano involucra interacción: la educación es una empresa cultural, relacional e intersubjetiva.

La construcción de un “nosotros” docente, donde se reconozca la historia compartida, las tensiones comunes y las apuestas colectivas, es clave para sostener un cambio estructural. Esta comunidad no se impone: se construye en la experiencia, en el compromiso, en la conversación cotidiana.

No se trata solo de acompañar prácticas desde afuera, sino de activar procesos colectivos de construcción de sentido. Esa construcción se fortalece cuando la reflexión se institucionaliza y se sostiene en el tiempo, no como evento aislado sino como parte del entramado cultural de la escuela. Esta reflexión compartida requiere de condiciones institucionales: abrir espacios genuinos donde los profesores y profesoras puedan conversar sobre lo que hacen, lo que les pasa y lo que esperan. Como plantea Perrenoud (2005), el interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, sugerir pistas, matizar interpretaciones, en un marco de reciprocidad que autoriza a “mezclarse” en la práctica de los demás. En esta línea, el trabajo en comunidades de práctica ofrece un marco fértil para sostener procesos reflexivos. Como refieren Wenger y otros (2019), se trata de grupos que comparten preocupaciones, problemas o intereses comunes, y que profundizan sus saberes a través de la interacción continuada. Estos espacios no siempre son formales: pueden surgir de manera informal, en conversaciones entre colegas, en un pasillo, al compartir un video, al observar una clase. Lo importante es reconocer su valor formativo. Allí se gesta lo que Archer (2013) denomina reflexividad colectiva: una práctica que vale por sí misma, por el compromiso con los bienes internos de ese colectivo, por el sentido que se construye al pensarse con otros.

Se produce algo más que análisis técnico o intercambio de recursos: se gesta una comunidad profesional. Una comunidad que aprende, que se acompaña, que discute sin anularse. Dyke (2006) y Burbules (1999)

insisten en que el diálogo pedagógico no es solo comunicación; es una práctica de apertura, escucha y construcción del sentido compartido. Requiere tiempo, respeto y disposición para explorar lo que no sabemos, incluso para poner en duda nuestras certezas. Por eso, reflexionar con otros no es corregirse mutuamente: es encontrarse en la diferencia, enriquecer la mirada y abrir nuevas posibilidades para la acción.

Por eso, cerrar este libro no es una clausura, sino una invitación a que cada lector o lectora se anime a abrir nuevos espacios de reflexión compartida en su escuela. A que se pregunte con otros: ¿qué sentido tiene lo que estamos haciendo?, ¿qué voces faltan en nuestras decisiones?, ¿qué pasaría si habláramos más entre nosotros sobre lo que hacemos en clase?

La transformación educativa no se impone: se construye en lo cotidiano, entre colegas que se encuentran, que colectivizan sus saberes y que hacen de su práctica una fuente de aprendizaje permanente.

Una última propuesta: cómo promover la práctica reflexiva compartida

1 Espacios institucionalizados de encuentro. Reservar tiempos fijos en la agenda escolar (como reuniones pedagógicas o jornadas institucionales) para que los docentes trabajen en torno a sus prácticas.

2 Rondas de narración de experiencias. Favorecer que los docentes compartan casos reales, dilemas o logros de su trabajo cotidiano, habilitando el diálogo horizontal.

3 Talleres de co-observación. Promover prácticas como la observación entre pares, acompañadas de espacios de análisis conjunto en clave constructiva.

4 Equipos de indagación pedagógica. Invitar a conformar grupos que exploren preguntas comunes sobre la enseñanza y el aprendizaje, sistematizando sus hallazgos.

5 Registro reflexivo compartido. Usar cuadernos colectivos, carpetas digitales o murales para dejar huella escrita de lo conversado, como memoria viva del proceso.

Como proponen Anijovich *et al.* (2022), “la reflexión es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica”. Por eso, requiere dispositivos que hagan visible lo invisible, que habiliten la palabra y la escuchen sin juzgar. Se trata de aprender a pensar con otros, para construir juntos una escuela que también será mejor para todos.

Bibliografía

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2019). “Práctica reflexiva: de la reflexión individual a la reflexión compartida” (pp. 51-76). *Innovación y procesos reflexivos. La práctica pedagógica de los formadores de docentes*. Mata Pérez, A. & Hernández Sánchez, P. (coord.). Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE), México.

Anijovich, R. & otros (2022). *Transitar la formación pedagógica*. Tilde.

Archer, M. (2013). “Reflexivity”. *Sociopedia.isa*. DOI: 10.1177/205684601373 [<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Reflexivity2013.pdf>].

Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

Dyke, M. (2006). "The role of the 'Other' in reflection, knowledge formation and action in a late modernity". *International Journal of Lifelong Education*, 25 (2), pp. 105-123.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Korthagen, F. A. M. & Vasalos, A. (2005). "Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), pp. 47-71.

Lieberman, A. & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning*. Teachers College Press.

Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (vol. 1). Barcelona, Graó.

Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. & Thomas, S. (2006). "Professional Learning Communities: A Review of the Literature". *Journal of Educational Change*.

Wenger, E. & Barberán, G. S. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, Paidós.

Epílogo

Hacer escuela: una invitación a la invención colectiva

Este libro se escribió con la convicción de que otra escuela secundaria es posible. Pero también con la certeza de que no hay una única forma de lograrla. A lo largo de sus páginas se propusieron ideas, se compartieron experiencias y se pusieron en discusión prácticas profundamente arraigadas. Todo ello con un mismo horizonte: construir una escuela que tenga sentido para quienes la habitan.

Si algo queda claro al llegar al final de este recorrido, es que transformar la escuela no es un punto de llegada sino un movimiento permanente. Es una tarea inacabada que requiere revisarse, discutirse y reconstruirse con otros, una y otra vez. Quizás, entonces, la cuestión propositiva que se abre ahora no sea la de buscar nuevos modelos prefabricados sino la de sostener una disposición permanente a la invención.

La invitación es a pensar la escuela no como una estructura fija que debe ser adaptada, sino como una práctica viva que se moldea en el hacer cotidiano, en el vínculo con los estudiantes, en el trabajo con colegas, en la escucha atenta del contexto.

En este sentido, queremos recuperar una idea potente de Amanda Fulford: la educación no debe conformarse con transmitir conocimientos ni con asegurar resultados estandarizados. Su tarea más profunda —y más incómoda— es *alborotar las mentes*. Esto implica, como señala la autora, abrir espacio a la disonancia, al desacuerdo, a lo inesperado. Enseñar no es aquietar sino movilizar. No es cerrar sino abrir. Una escuela transformadora, entonces, no tranquiliza: sacude. No da respuestas únicas: multiplica las preguntas.

¿Qué pasaría si, en lugar de preguntarnos solo cómo cambiar la escuela, nos preguntáramos con quién cambiarla? Si hiciéramos de cada aula un espacio de construcción compartida entre estudiantes y profesores, de cada equipo docente una comunidad de pensamiento, de cada conflicto una oportunidad para reconfigurar lo instituido. O al menos, para problematizar. Porque si hay una certeza que atraviesa este libro, es que el cambio educativo no es un gesto individual ni un acto heroico: es una tarea colectiva, profundamente situada, tejida en redes de confianza, compromiso y deseo. Sostenida en las políticas educativas que acompañen.

Por eso, más que cerrar con una conclusión, este epílogo es una apertura. Un llamado a sostener la pregunta, a seguir buscando, a no soltar la posibilidad de imaginar nuevas formas de enseñar, de aprender, de estar con otros.

La transformación educativa no sucede de un día para otro. Pero cada gesto cuenta. Cada conversación que se anima a lo incómodo, cada clase que alborota las mentes, cada decisión que pone en el centro a quienes muchas veces quedan en los márgenes. Hacer escuela, en este tiempo desafiante, es atreverse a ensayar otros modos de habitarla. Y en ese ensayo compartido quizás encontraremos los indicios de la escuela que todavía no existe, pero que ya empezamos a construir.

Bibliografía

Fullford, A. (2015). "Alborotar las mentes: sobre el papel del desacuerdo en la educación". En Biesta, G. & Hannam, P. (eds.), *Philosophy and Theory in Educational Research: Writing in the Margin* (pp. 91-103). Routledge.



Notas



XVI Foro Latinoamericano de Educación

Rebeca Anijovich – Graciela Cappelletti

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

En tiempos de incertidumbre y transformaciones vertiginosas —tecnológicas, sociales y culturales—, la escuela sigue siendo un espacio clave. Pero no puede ser la misma. Cada capítulo de este libro asume ese desafío: repensar la escuela secundaria con preguntas incómodas, con mirada crítica, con esperanza activa.

Su potencia está en la convicción que lo atraviesa: que el cambio educativo es posible cuando se sostiene en vínculos reales, en la implicación activa de todos los actores y en la construcción colectiva de una escuela más justa, más sensible y significativa. Porque transformar la escuela secundaria no es solo una necesidad pedagógica. Es una apuesta ética, política y profundamente humana.

Fundación **Santillana**

BOLDT[®]
IMPRESORES

