

**La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes**

Marisa Álvarez (UNTREF, Argentina) / [malvarez@untref.edu.ar](mailto:malvarez@untref.edu.ar)

Norberto Fernández Lamarra (UNTREF, Argentina) / [nflamarra@untref.edu.ar](mailto:nflamarra@untref.edu.ar)

Pablo García (UNTREF, Argentina) / [pgarcia@untref.edu.ar](mailto:pgarcia@untref.edu.ar)

Cristian Perez Centeno (UNTREF, Argentina) / [cpcenteno@untref.edu.ar](mailto:cpcenteno@untref.edu.ar)

**RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo es presentar los resultados de una primera etapa de la indagación sobre innovaciones educativas que toman como eje cambios en el uso del tiempo, del espacio y del trabajo docente. Esta indagación se encuadra en una perspectiva crítica respecto de la capacidad de la “escuela tradicional” para hacer frente a procesos de exclusión, a pesar de los importantes esfuerzos de ampliación de la cobertura educativa.

El trabajo parte de un relevamiento de experiencias de innovación institucional en los cinco continentes, a partir del que se ha realizado una categorización, identificando las condiciones de surgimiento de las experiencias y el tipo de problemas que intentan resolver, el contexto de producción de dichas experiencias y el desenvolvimiento de las mismas y las evaluaciones sobre las mismas.

La comparación de las distintas experiencias permite plantear algunas preguntas respecto de los supuestos que sustentan tanto la identificación de los problemas como las teorías que dan lugar a las propuestas de innovación a nivel escolar, la capacidad de este tipo de innovaciones para aportar a un horizonte de igualdad y sentido a la escuela.

**1. Introducción**

Argentina desarrolló su sistema educativo en forma muy temprana. A principios del siglo pasado ya tenía una cobertura casi universal de la educación básica y a mediados del siglo, inició un proceso de masificación, expresado en la ampliación de las tasas de escolarización sobre la estructura tradicional de inicios de siglo. Esta ampliación del acceso se fue consolidando a partir de la legislación (primero con la Ley Federal de Educación que extendía la obligatoriedad a 10 años, y luego la Ley Nacional de Educación, que lo amplió a todo el nivel secundario) y el incremento y regulación de la asignación presupuestaria, con la Ley de financiamiento educativo.

Esta obligatoriedad, si bien sostiene el derecho a la educación para todos los jóvenes, no asegura su efectivo ejercicio a una educación significativa para los sujetos, pertinente y de calidad. La

obligatoriedad de la educación secundaria es una exigencia y una prioridad para revisar y asegurar las trayectorias de los estudiantes y superar el tradicional carácter selectivo. No obstante, muchos son los estudios que muestran las dificultades de los estudiantes para completar sus trayectorias escolares (TERIGI, 2007; MONTES, 2006 y 2010) y otros han señalado cierta ficción de igualdad, señalando la relevancia de los circuitos diferenciados dentro del sistema educativa que producen realidades educativas de variada calidad y generan lo que se ha llamado una “inclusión excluyente” (EZCURRA, 2011; GENTILI, 2011) o “integración excluyente” (BAYON, 2015)

Uno de los aspectos señalados últimamente como obstáculo para lograr una educación significativa y de calidad para todos los jóvenes (y al que se ha abocado gran parte de la investigación) refiere a la estructura y dinámica de la escuela secundaria. Desde distintos ámbitos parece reconocerse como necesidad la incorporación de nuevas estrategias de gestión institucional para el logro de los objetivos educativos establecidos, explorando formatos de organización que potencien nuevas configuraciones pedagógicas.

La Argentina ha desarrollado una normativa muy avanzada en cuanto a la capacidad que se da a las instituciones y a las jurisdicciones para la introducción de innovaciones educativas en el nivel. La LEN propone el marco institucional de la transformación de la escuela secundaria atendiendo, fundamentalmente, al cumplimiento de la obligatoriedad escolar y habilitando a las jurisdicciones la incorporación de alternativas institucionales y pedagógicas considerando la situación particular de cada contexto local y comunitario. Esta normativa se complementa con gran amplitud de dos resoluciones del CFE la 84/09 y la 93/09. Estas resoluciones promueven una reorganización pedagógica e institucional que incluya la definición del régimen académico de la escuela secundaria considerando trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes.

Estas orientaciones de política de reorganización del nivel impulsan a una revisión de la propuesta educativa escolar para asegurar la inclusión y hacer efectiva la obligatoriedad de la escuela. El supuesto de base de esta normativa es la necesidad de promover cambios para asegurar la inclusión a partir de una nueva forma de trabajo que sostenga el acompañamiento de los estudiantes en la escuela, de una revisión de los contenidos y de su organización para la enseñanza, la organización escolar, la gestión, los recursos, reconsiderando las variables tiempo, espacio y agrupamientos.

Esta orientación normativa es un gran desafío para el nivel secundario y para toda la organización del sistema educativo argentino. En ese marco, un equipo de investigación del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la UNTREF realizó una indagación internacional sobre el diseño y aplicación de estrategias innovadoras de gestión escolar orientadas a la instalación de modelos flexibles del uso de tiempo, espacio y recursos en las escuelas secundarias urbanas.

## **2. Objetivos del trabajo**

La problemática de la escuela secundaria respecto de su pertinencia y relevancia no es exclusivo de nuestro país. Los cambios en el mundo a partir de la revolución científico tecnológica y los procesos de informatización y comunicaciones en forma ampliada, ha producido cambios profundos en todos los ámbitos de la vida y en todas partes del mundo, generando preocupación por el sentido, pertinencia y relevancia de la educación secundaria. Muchos países han iniciado importantes procesos de transformación de sus sistemas educativos en este sentido. Por ello, el objetivo general del presente trabajo es aportar conocimientos de la experiencia internacional sobre las innovaciones educativas de nivel secundario (básico y superior).

El foco de interés ha sido las innovaciones educativas a nivel institucional cuyo origen puede encontrarse en las propias escuelas -lo que identificamos como innovaciones endógenas o internas-, bajo la consideración que este tipo de innovación tiene su origen en el análisis situado de una problemática y que las propuestas de intervención surgen de los propios sujetos involucrados, y que esto le otorgan mayor viabilidad y sustentabilidad a la innovación. Los casos corresponden a escuelas secundarias urbanas de mediano y gran tamaño, no haciendo distinción entre sectores de gestión.

Con estos parámetros, los objetivos específicos del estudio se centraron en el relevamiento, sistematización, caracterización de condiciones de producción, alcances y lecciones de la experiencia de las innovaciones identificadas.

## **3. Marco conceptual**

En el último tiempo se ha generalizado el uso del término innovación para hacer referencia a los cambios que se dan al interior de las instituciones educativas. A la vez, el concepto es utilizado desde distintas tradiciones disciplinarias con connotaciones diversas y, por lo tanto, es empleado para designar fenómenos cualitativamente diferentes, dando lugar a una vasta polisemia de sentidos al momento de caracterizar un fenómeno determinado. Por eso resulta pertinente explicitar qué se entiende por innovación cuando se usa este concepto.

Una primer aproximación analítica al significado de la palabra innovación, remite a su raíz etimológica latina “innovare”, que significa “hacer nuevo, renovar”; y que, si se descompone, a su vez procede de “in”- que significa hacia dentro y de “novus”, que significa nuevo. Se podría decir que, ya desde su origen etimológico, la innovación se asocia a “hacer, desde dentro, algo nuevo”. Por otra parte, el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (RAE), otorga como significado al término “innovar”: “(verbo transitivo). Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. En esta definición se habla de un genérico “algo”, y se sigue aludiendo a cambios o modificaciones, pero se incluye la noción de “novedades”. La noción de “novedad” hace referencia a la “cualidad de nuevo”,

“cosa nueva”. De este modo la innovación no solamente implica cambiar algo sino que se trata también de introducir una cosa nueva.

Asimismo, particularmente la innovación *educativa* es un fenómeno de difícil conceptualización. Esta dificultad ya fue señalada hace más de una década: en su trabajo del año 2000, Blanco Guijarro y Messina advertían sobre la falta de un marco teórico suficientemente desarrollado y compartido que permitiera identificar qué es, o no, innovador, y que proporcione un encuadre de referencia para el desarrollo de innovaciones en la región. Específicamente en el ámbito de la educación, mientras algunos autores hablan simplemente de "innovación", otros adjetivan el término y emplean expresiones como “innovaciones educacionales”, “innovaciones en educación”, “innovaciones educativas” o “innovaciones con efecto educativo”, siendo el más utilizado el de innovación educativa. La mayor parte de los autores adopta un término específico sin explicitar por qué adopta ése y no otro, y a veces un determinado autor utiliza en el mismo texto términos distintos para referirse al mismo tipo de experiencias sin establecer diferencias entre ellos (Barraza Macías, 2013).

Por otra parte, se puede observar también que el significado de la “innovación educativa” corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrito a la innovación tecnológica (Ramírez y Gómez, 2003; Rojano, 2003); derivado, sin dudas, del enorme desarrollo que han tenido en las últimas décadas las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (TICs). Este aspecto ha sido una cuestión de relevancia en el trabajo de recopilación de experiencias realizado dado que la mayor parte de las búsquedas del concepto de innovación remiten a la innovación tecnológica.

Varios son los autores que advierten al respecto del uso tan generalizado del concepto de innovación. Ya a fines de los '60, Westley (1969) afirmaba que "innovación" es un término engañoso, a la vez seductor y equívoco, porque sugiere mejoramiento y progreso, cuando en realidad sólo significa algo nuevo y diferente. Y que, por otra parte, dada la connotación positiva del concepto y de la acción, no existiría oposición a la innovación. Sin embargo, Blanco Guijarro y Messina (2000) plantea que se trata de un concepto altamente relativo, pues una innovación no es aséptica ni neutra al estar condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una institución o grupo, puede no serlo para otros.

En cualquier caso, qué es innovador y qué no lo es, depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los sujetos involucrados respecto de la sociedad, la cultura, y, por supuesto, del nivel de desarrollo y/o estado del arte en cuestión en cada contexto socio-histórico y en cada campo disciplinar en que el término es utilizado. En efecto, siendo que las innovaciones se definen en función del contexto y del tiempo, lo que es innovador en un contexto no lo es en otro, y lo que fue innovador en un momento dado puede dejar de serlo al convertirse en rutina. Éste fue otro aspecto relevante que se tuvo en cuenta en el rastreo de experiencias realizado.

Por lo tanto podemos sostener que no puede hablarse de un modelo único de innovación, sino de múltiples innovaciones, con diversas características, pero que se encuentran culturalmente determinadas.

Sin embargo, y a pesar de las diversas concepciones respecto de la definición de la innovación educativa, todas coinciden en brindar una nueva centralidad al establecimiento educativo y considerar que el sujeto de mejora es la escuela. El establecimiento educativo se convierte en el factor clave de la mejora de la calidad educativa, dado que aparece como dimensión relevante en la producción de la enseñanza (Bolívar, 1996). Aquí el “factor establecimiento” como aporte desde una perspectiva institucionalista, le otorga centralidad a la institución educativa, pero sobre todo, a una parte sustancial en la calidad de los aprendizajes. En esta línea, algunos teóricos le otorgan mayor peso a lo que sucede en el aula (enfoques más orientados a lo didáctico) y otros al equipo de conducción y la capacidad de orientar, coordinar y articular intervenciones en la escuela.

No obstante, es preciso señalar que el proceso de innovación educativa es un fenómeno de una enorme complejidad tanto para su análisis como para la construcción que los diversos procesos para su instalación en las escuelas.

Para avanzar en el bosquejo de una definición de la innovación y particularmente de la innovación en el ámbito educativo, resulta interesante definir algunas nociones próximas a ella, que forman parte del campo donde la innovación se inscribe. Arturo Barraza Macías (2013) en su búsqueda de una definición comprehensiva de la innovación educativa, afirma que el campo semántico en que se inscribe la innovación educativa incluye los conceptos de “nuevo”, “mejora” y “cambio”.

Se ha dicho que etimológicamente la idea de innovación encuentra su raíz en la palabra *nuevo*. Ahora bien, lo nuevo en sentido estricto es lo que nunca antes había sido, inventado, conocido o realizado, es algo que se genera, se instituye o se presenta por primera vez. Bajo este significado de lo nuevo, las innovaciones serían en realidad escasas o raras. Sin embargo, en un sentido más amplio, “nuevo” puede aplicarse a algo que ya ha sido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias o contextos, para diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas organizativas, etc. (Barraza Macías, 2013). Esta doble acepción –más estricta o más amplia- de “lo nuevo” resulta interesante al momento de pensar las innovaciones educativas, en un sentido más estricto o en un sentido más amplio.

Otro de los conceptos vinculado al de innovación es el de “*mejora*”. La mayoría de las veces, la innovación está ligada a una perspectiva de mejora con relación al uso de métodos, estrategias, recursos didácticos o modos de organización grupal utilizados con anterioridad. Pero esta mejora, por sí sola, podría o no constituir una innovación: no toda mejora es una innovación ni toda innovación es necesariamente una mejora. Puede tratarse de ajustes menores o cambios marginales que, no obstante, implican una mejoría respecto del estado anterior aun cuando el componente de “novedad” sea

prácticamente nulo. Y, en el sentido contrario, en las mejoras que sí podemos considerar como innovación, aún cabe la pregunta respecto de si la innovación es la mejora en relación con lo existente, y por lo tanto, se ubica al nivel de proceso, o si por el contrario, la mejora es lo que se verifica como resultado de la introducción de una innovación, y se ubica entonces como producto o impacto.

Esto pone en evidencia la dificultad de establecer, de manera genérica, una direccionalidad causal unívoca entre mejora e innovación, ya que si bien en la mayoría de los casos la mejora es el resultado de la introducción (instrumental) de una innovación, en otros la innovación consiste, en sí misma, en una mejora (básicamente, una mejor forma de hacer las cosas, mediante la incorporación de alguna tecnología de gestión o incluso sin recurso a ella), que a su vez desencadena mejoras más sustantivas como efecto. No obstante, en general el criterio subyacente adoptado en la literatura revisada es el de entender y definir a una innovación como algo nuevo que produce mejora (Moreno Bayardo, 1995). Y si produce mejora, entonces está implícito el cambio. Allí aparece el tercer concepto asociado al de innovación: el *cambio*.

Si se considera que innovación es la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar algo a un estado diferente, apreciado como mejor respecto del anterior, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, análogamente a lo desarrollado previamente, así como no todo cambio implica mejora, no todo cambio es una innovación. Un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la concurrencia de múltiples factores en una situación determinada. Por lo tanto, avanzando en la definición del concepto de innovación, podemos afirmar que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención mientras que un cambio puede darse de manera espontánea. Según Barraza Macías (2013), lo que hace que un cambio sea una innovación es que el cambio se haya producido con una intencionalidad. El componente intencional de la innovación hace que esté asociada a un objetivo y meta previamente estipulados.

Otro concepto asociado al campo de las innovaciones es el de *reforma*, si bien, en términos generales existe acuerdo que reforma refiere a cambios fundamentales en las políticas educativas de una unidad jurisdiccional (país, provincia, región). En algunos casos las reformas podrían contener un importante potencial innovador, en función de las características que asuma la reforma y el alcance que pueda tener en la estructura del sistema y de las instituciones involucradas. No obstante, esto nos remite a una discusión significativa en el marco de las innovaciones educativas que expone la tensión sobre el origen de la misma.

En el campo de las innovaciones educativas se ha discutido si las mismas pueden derivar de procesos externos a la institución escolar (como en el caso de las reformas), o si es un requisito que sólo puede resultar de un proceso interno en la escuela, donde es central la participación de la comunidad educativa. No obstante, se ha señalado frecuentemente que las innovaciones tienen mayor posibilidad

La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

de éxito cuando surgen de las propias escuelas, dado que un “cambio impuesto” puede provocar resistencias (Blanco Guijarro y Messina, 2000).

En este sentido, Brunner (2000), sostiene que sólo es posible la innovación desde el establecimiento hacia el sistema. Afirma que las innovaciones educativas

nacen menos de un plan o diseño que de una manera distinta de organizar las prácticas; suponen un cambio de perspectiva, quizá una teoría distinta, pero sobre todo una forma diferente de comunicación pedagógica, una nueva relación con el conocimiento, un desplazamiento del control sobre los procesos de aprendizaje. Recién cuando se producen las innovaciones pueden ser adaptadas para su difusión y transmitidas, de modo que puedan ser adoptadas por otros grupos y establecimientos. No siguen pues una trayectoria lineal, evolutiva, sino que - cuando son exitosas- producen algo así como un contagio. Es bajo esta modalidad que se transmiten, en general, las innovaciones culturales, sea de una tribu a la vecina, de un grupo generacional al siguiente, de un país a otro o de una escuela al resto del sistema escolar. (Brunner. 2000, p. 46)

De todos modos, cabe preguntarse si es posible considerar dos posiciones antagónicas (origen interno/origen externo) cuando las instituciones educativas están insertas en un sistema, que, de una forma u otra, regula y define campos de acción culturalmente compartidos. Las instituciones educativas no tienen límites cerrados, sino que se encuentran atravesadas por múltiples determinaciones y estímulos del contexto. Por lo tanto, ese espacio de difusión podría pensarse como continuo de interacciones entre la institución y el sistema educativo y social.

En todo caso, se podría avanzar en esta discusión planteando si es posible la transferencia de innovaciones educativas ya que, independientemente de su origen, son procesos situados que se dan en el marco de instituciones específicamente determinadas, cuya transferencia fuera del marco que la gestó, exige una adaptación y recreación a su contexto particular. Se podría hablar, entonces, de innovaciones educativas situadas, donde se produce una interpretación y recontextualización de prácticas y relaciones entre los distintos sujetos dentro de la institución, pero, sobre todo, una nueva forma de vínculo con el conocimiento. Es por este motivo que no puede determinarse la forma última de la innovación como sistema: se trata, fundamentalmente, de un cambio indeterminado, que toma forma a partir de la apropiación realizada los por sujetos en la institución (podríamos identificarlo como la diferencia entre “política” e “implementación”).

Como sostiene Justa Ezpeleta Moyano (2004), el camino de sucesivas recontextualizaciones en el proceso de implementación de una innovación educativa es inevitable. En ese sentido, considerar la innovación como construcción política debe considerar este trayecto y las particularidades del contexto institucional de la práctica docente tanto como los aspectos técnicos específicos propios de la definición técnica.

Otras características que se suelen invocar para definir la innovación como tal, son a) su perdurabilidad en el tiempo; b) tener alto índice de utilización y, c) estar relacionada con algo sustancial, lo que permitiría distinguirla de las simples novedades (Barraza Macías, 2013).

La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

a. La innovación en el formato escolar

La organización de la escuela secundaria se estructuró sobre algunos supuestos que generaron una matriz que mantiene a la escuela con una estructura poco permeable a los cambios y que se evidencian en el particular uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente.

Esta matriz da lugar a un formato escolar basado en los supuestos de gradualidad, secuenciación y anualización, organización del conocimiento por disciplinas y la formación docente basada en las disciplinas. Otros aspectos de gestión también dan lugar a la esa estructura o gramática de la escuela que dificulta el cambio: la contratación de los docentes por disciplinas y por horas fijas, generando una cronograma perfectamente compuesto de materias y horas (cuadrícula).

Este patrón organizacional tiene consecuencias en la organización general del sistema y las innovaciones en ese patrón implican una revisión de prácticamente todas las dimensiones de la escolaridad.

El supuesto de gradualidad, secuenciación y anualización está inscripto en un régimen académico que supone un avance homogéneo y continuo de todo el grupo en forma simultánea y al mismo ritmo. El uso del tiempo en la escuela no deviene de una dimensión pedagógica, sino de los supuestos de linealidad y parcialización del saber escolar, que es adecuado para una solución organizacional para el sistema. Surge de allí, la escuela moderna con un cronograma fijo (matriz de materias) con horarios fijos y con materias claramente delimitadas, con profesores especialistas en esas materias.

Esta “matriz de tiempo bloqueado” (Pereyra, 1992) supone esta gradualidad respecto de la función de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y estructura, en la escuela, una forma determinado del uso del tiempo, y por lo tanto, de la desarrollo de la actividad dentro de la institución. Esto supone una racionalidad monocrónica del tiempo: la existencia de una jornada única y simultánea de la enseñanza, del aprendizaje y de la administración escolar. Claramente estos supuestos se caen al analizar las múltiples jornadas y uso del tiempo por los distintos sujetos (hay un tiempo del docente que es extraclase de preparación y corrección, otro tiempo de estudio de los alumnos, un tiempo de la institución escolar, etc.).

**4. Marco metodológico y enfoque teórico para el relevamiento de las innovaciones educativas**

Abordar el volumen y extensión de experiencias innovadoras en los cinco continentes condujo a la implementación de una estrategia que permitiera identificar casos relevantes para el objeto del presente trabajo. En una primera instancia se definieron los criterios de selección de las experiencias justificados teóricamente, a saber:

- El objeto de la intervención fuese el nivel secundario. Si bien se podían identificar casos de innovación en todos los niveles, se priorizó en análisis de la intervención en el nivel secundario.



La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

- Orientación prioritaria de la experiencia a escuelas urbanas, de tamaño medio y grande. El foco de interés fue definido en escuelas urbanas medianas o grandes bajo la consideración de que el tamaño institucional da cuenta de una mayor complejidad en las relaciones y en las articulaciones que deben producirse en la introducción del cambio educativo.
- Origen en la propia escuela (endógena) -antes que en políticas de promoción de innovaciones o reforma del sistema-. El objeto de análisis ha sido las innovaciones que se introducen en las escuelas a partir de un análisis situado y la propuesta de alternativas de intervención para resolver la problemática de ese análisis situado, que podríamos entender como conocimiento local. Los supuestos de esta priorización en los casos relevados se fundamenta en la capacidad de los sujetos involucrados en la problemática en reconocer y hacer un análisis comprensivo de la situación y habilita la propuesta de soluciones contingentes que puedan dar cuenta del análisis situado. Por otro lado, investigaciones en la temática sostienen la mayor relevancia y pertinencia de las propuestas de innovación que surgen en forma endógena como así también la sustentabilidad de las mismas.
- Que el caso presentara una innovación en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente. Se parte del supuesto que las innovaciones en estas tres variables son las que habilitan una reestructuración profunda de la escuela secundaria.
- Que todos los continentes queden alcanzados por el relevamiento.

Se realizó una primera búsqueda general - en idioma castellano, inglés, francés y portugués- utilizando como criterio de búsqueda “innovaciones educativas, nivel secundario”, sin otros criterios y se puso en común en el equipo los hallazgos. Ante la elevada cantidad y diversidad de casos se decidió relevar experiencias que hayan sido ponderadas positivamente a través de concursos o evaluaciones realizadas por entidades públicas y/o asociaciones profesionales, en general, a través de documentos de recopilación de buenas prácticas.

A partir de la referencia, se seleccionó individualmente cada caso, recuperando la información de la experiencia en las páginas web. Dado que se organizó la búsqueda de las experiencias por continente, un resultado de la labor fue el reconocimiento de experiencias desarrolladas en más de un continente (refiere a experiencias surgidas en instituciones que, luego de su sistematización y reconocimiento, lograron diseminarse más allá de su contexto original, inclusive alcanzando envergadura global).

Como instrumento de clasificación en relación al objeto específico de la búsqueda se diseñó una plantilla donde se categorizó la información pertinente.

1. Datos generales y una breve descripción de la experiencia (orientación principal de la innovación, año de inicio, materiales disponibles, etc.).

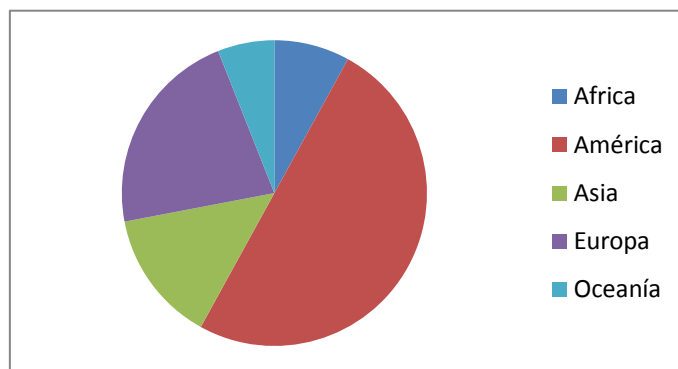
2. En segundo término se evaluaron los casos relevados en cuanto al aporte de conocimiento para el fin del presente trabajo y se realizó una nueva selección con el objeto de seleccionar aquellos casos que se desarrollarán en profundidad.

Las experiencias se basan en la información relevada a través de páginas web referenciadas que han sido previamente referenciadas, bajo el supuesto de un primer tamiz de relevancia. Sin embargo, dado que la información publicada tiene –en general- fines de divulgación o de publicidad, el relato de la experiencia es acotado en cuanto a la profundidad y densidad y, por otro, se limita a lo que la institución selecciona para mostrar.

## 5. Resultados del relevamiento

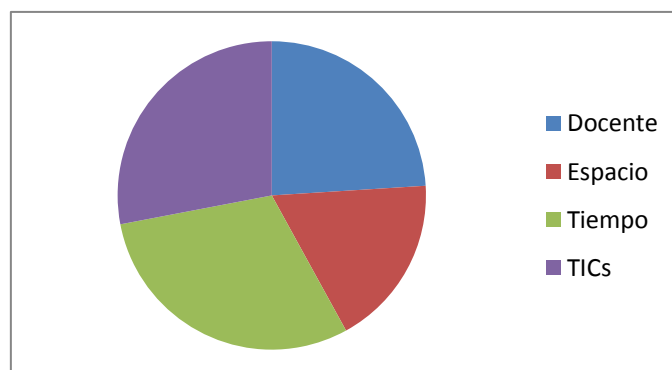
Del relevamiento efectuado se han identificado 50 experiencias relevantes que combinan cambios en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente. En varios casos se consideró la inclusión del uso de tecnologías informáticas.

*Experiencias por continente y por tipo.*



Dentro de las experiencias relevadas en América, 12 corresponden a experiencias en Argentina.

*Experiencias según factor preminente*



El análisis de las experiencias de innovación educativa relevadas, tanto en nuestro país como en el exterior, permite realizar una primera identificación de fundamentos que orientan las innovaciones y de ejes relevantes de innovación en la gestión escolar. Estos ejes se fundamentan en aspectos comunes que independientemente del lugar de origen e implementación o de factores singulares de cada caso, se reiteran recurrentemente explicitando un patrón de innovación que han sido condensados en “ejes” y que se presentan a continuación.

Se observa que en las diversas experiencias innovadoras implementadas a nivel escolar en los todos los continentes, se encuentra presente la intención de mejorar la calidad de la educación en varios sentidos. El elemento recurrente como fundamentación de las experiencias refieren a la necesidad de un cambio en las formas en que se está llevando a cabo el proceso educativo y los pobres resultados a los que se está arribando en los sistemas nacionales. En particular, se destaca la estructuración burocrática de los sistemas, las prácticas rutinarias, la despersonalización y la falta de reconocimiento de las necesidades y poco estímulo que generan las escuelas a los alumnos. Derivando de ello la preocupación por mantener trayectorias escolares continuas y evitar el abandono, en particular en el secundario superior, como así también la preocupación por mejorar la calidad de los aprendizajes.

Una premisa de nuestra indagación refiere al efecto sinérgico de los cambios en las dimensiones de tiempo, espacio y tarea docente. Si bien, estas dimensiones son abordadas individualmente en muchas experiencias, (re)configuran la vida escolar de manera integral en todos sus órdenes. Así, cualquier cambio en estos factores son estructurantes e implican una innovación en la gestión escolar en su conjunto, ya que la multiplicidad de dimensiones que hacen a la vida escolar están inextricablemente entrelazadas. En otras palabras, aunque se pueda identificar prácticas pedagógicas innovadoras tanto a nivel organizacional, curricular o en la tarea docente –por mencionar algunas-, cada una de ellas no actúa en forma independiente de la otra e involucra a la totalidad de la institución.

Así, se plantean estrategias que intentan romper con la estructura tradicional de la escuela media, en los distintos sentidos que configuran la dinámica escolar:

- a. El cambio en el “foco” de la actividad docente, poniendo actor principal de la actividad docente, al alumno.
- b. Ruptura del espacio áulico como ámbito pedagógico exclusivo, promoviendo la redefinición del ámbito espacial escolar –en ocasiones junto con nuevas formas de agrupamiento de los estudiantes- y ampliándolo al espacio geográfico social; es decir, intra y extraescolarmente.
- c. Una afectación de la organización temporal de las actividades educativas desbordando el tiempo escolar asignado e integrando el espacio familiar y social. Una vez, rompiendo el marco tradicional a nivel intra y extraescolar.

La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

- d. El desarrollo de nuevo curriculum y una nueva pedagogía promoviendo mayores niveles de personalización de la trayectoria formativa de los estudiantes con el objetivo de desarrollar las capacidades necesarias para la inserción social y laboral en el siglo XXI.
- e. Nuevas formas de trabajo, formación y planificación docente que incluye la conformación de redes docentes de aprendizaje.
- f. El uso de TICS en la vida cotidiana en las aulas y fuera de ellas, facilitando nuevos estilos de aprendizajes y trayectos de formación individualizados e incluso, en algunos casos, seleccionados por los propios sujetos del aprendizaje.
- g. Alianzas entre las instituciones educativas y otras instituciones de la sociedad (universidades, centros de diseño metodológico y de formación docente, centros de investigación, empresas educativas, etc.).

Entre los principales hallazgos se mencionan:

— *La necesidad de cambio de la educación secundaria se verifica globalmente.*

En general, las experiencias refieren a la necesidad de un cambio en las formas en que actualmente se está llevando a cabo el proceso educativo y los pobres resultados a los que se está arribando en los sistemas nacionales. Se reconoce y explicita como fundamento de esta problemática la estructuración burocrática, las prácticas rutinarias, la despersonalización y la falta de reconocimiento de las necesidades y poco estímulo que generan las escuelas a los alumnos.

Se observa la preocupación por mantener trayectorias escolares continuas y evitar el abandono, en particular en el secundario superior. Y, muy especialmente, se encuentra presente la preocupación por mejorar los resultados de los aprendizajes.

— *Las propuestas identificadas*

La necesidad de cambiar el “foco” de la actividad docente, poniendo en el centro, como actor principal de la propuesta pedagógica al alumno. Se han recuperado muchas experiencias orientadas al cambio de las actividades en el espacio de la escuela, promoviendo la experimentación, análisis e evaluación de conclusiones en el grupo y espacio escolar.

En el mismo sentido, el aprendizaje a través de proyectos, resulta una práctica innovadora y de ruptura de la gramática escolar, que es aplicada en muchas de las experiencias.

Por otra parte, otra problemática que parece motivar la innovación educativa es la generación de un nuevo curriculum y una nueva pedagogía para el logro de las competencias necesarias para la inserción social y laboral en el siglo XXI. En este sentido, las nuevas tecnologías juegan un rol fundamental y estratégico; diversas experiencias innovadoras se apoyan en el uso de dispositivos

La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

tecnológicos que suponen una inversión financiera muy alta. En algunos casos, se trata de dispositivos diseñados con fines pedagógicos y, en otros, surgen como resultado de alianzas entre escuelas, jurisdicciones y empresas de producción de TICS.

Es de destacar que el uso de TICS en la vida cotidiana en las aulas y fuera de ellas, facilita la construcción de nuevos estilos de aprendizajes, más autónomos pero a la vez, solitarios en muchos casos, con trayectos de formación individualizados e incluso, en algunos casos extremos, elegidos por los propios sujetos del aprendizaje.

Finalmente, otro aspecto relevante detectado es la necesidad de alianzas que muchas de las innovaciones suponen entre las instituciones educativas y otras instituciones (universidades, centros de diseño metodológico y de formación docente, centros de investigación, empresas educativas, estructuras que operan a través de la web, etc.). Aparecen así nuevos actores en el ámbito de lo escolar y fuera de él, en los cuales las estructuras educativas se apoyan o buscan complementar sus recursos. Este hecho en sí mismo puede considerarse innovador en tanto abre la puerta de las aulas a actores sociales que tradicionalmente no intervienen en el quehacer escolar.

— *La innovación en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente como factor de cambio estructurante en la gestión escolar*

Como se ha mencionado, una innovación en la gestión escolar implica una afectación integral de la escuela en todos los órdenes de su vida cotidiana; la multiplicidad de dimensiones que hacen a la vida escolar están inextricablemente entrelazadas. Si bien podemos identificar prácticas pedagógicas innovadoras tanto a nivel organizacional, curricular, en la tarea docente, cada una de ellas no actúa en forma independiente de la otra e involucra a toda la institución.

Así, es posible identificar una serie de dimensiones clave que actúan en forma sistémica para la incorporación de innovaciones educativas. Algunas de ellas refieren a aspectos tan variados como "múltiples modos de pensamiento", "fortalezas individuales", "equidad e inclusión social", etc. Este marco sostiene que una concepción multidimensional de los cambios es necesaria para innovar tanto las prácticas docentes como las prácticas de aprendizaje.

También se han identificado experiencias, en particular vinculadas a tutorías, que se realizan fuera del contexto institucional de la escuela. Algunos de estos casos, por lo general, son realizados por entidades de la sociedad civil que no tienen una relación estrecha con la escuela de origen de los estudiantes. No obstante, las evaluaciones denotan mejoras en los resultados del aprendizaje, en cuanto a la retención o bien respecto de la continuidad de los estudios ya que mayoritariamente se trata de experiencias en escuelas socialmente vulnerables y de las periferias urbanas, donde el soporte a los estudiantes no se resume al apoyo en los contenidos curriculares, sino también a una tarea de

La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

orientación y como acompañamiento en la trayectoria escolar y profesional de los jóvenes ("mentoring").

## **6. A modo de cierre**

El relevamiento de experiencias da cuenta de una problemática global respecto del sentido, pertinencia y relevancia de la educación en contextos cambiantes y en pos de la consolidación de los derechos de aprendizaje para todos los jóvenes, independientemente de su ubicación espacial y social. Asimismo, expresan cambios en la trama más profunda de la gestión institucional, que conforma, ni más ni menos, poder identificar esa matriz poco permeable al cambio y la capacidad de alterarla con criterios adecuados para mejorar los resultados educativos.

A partir de esta constatación, surgen muchas preguntas sobre la incorporación de innovaciones en el sistema educativo.

La primera de ellas refiere a las limitaciones de pensar las innovaciones educativas endógenas para las reformas globales. Si bien podemos reconocer el valor y la sustentabilidad de las innovaciones internas en su contexto de producción, la difusión de las mismas hacia el resto del sistema no parece ser una operación sencilla de producirse ni replicarse.

Otro aspecto de peso es la articulación de las diversas dimensiones como requerimiento para la producción del cambio o la innovación (efecto sistémico). En todos los casos, si bien realizamos una "entrada" y una categorización por variables de Tiempo, Espacio o Tarea docente, cualquier intervención en una de estas dimensiones impacta en todo el sistema/escuela.

En el relato de las experiencias, todas se orientan hacia la necesidad de construir un cambio de sentido: la importancia de revisar, repensar, reescribir el sentido de la escuela; la creación de un nuevo sentido para directivos, docentes y, sobre todo, para los propios jóvenes.

## **Referencias Bibliográficas**

- Barraza Macías, I. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Durango: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bayon, M.C. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales- Bonilla Artigas Editores.
- Blanco Guijarro, R. y Messina G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes / Álvarez - Fernández Lamarra - García - Perez Centeno

- Bolívar Botía, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. Revista de Pedagogía, Vol 48, Nº2.
- Brunner, J.J. (2000). Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información, Documento Nº16. Santiago: PREAL.
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004) Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol 9. Num.21.
- Gentili, P. (2011). Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.— Gentili, 2011
- Montes, N.; Ziegler, S. (2010) Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 47.
- Montes, N.; Sendón, M.A. (2006) Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 29.
- Moreno Bayardo, G. (1995). Investigación e innovación educativa. Revista La Tarea, 7.
- Pereyra, M. (1992). La construcción social del tiempo escolar. Cuadernos de Pedagogía, (206).
- Ramírez, J. y Gómez, N. (2003). Panorama de la producción escrita en innovación educativa sobre medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el noroeste de México. Revista Electrónica de Investigación y Desarrollo Educativo, 5(2).
- Rojano, T. (2003). Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México. Revista Iberoamericana de Educación, 33.
- Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Nº 29, Buenos Aires.
- Westley, W. (1969). 'Report of a conference' In Centre for Educational Research and Innovation, Innovation in education, Part. 1. Paris: OECD.