Construyendo Comun-cimientos

Débora Janice Brukman

Máster en Educación para la Justicia Social

MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado

UAM Universidad Autónoma
de Madrid

Facultad de Educación y Formación del Profesorado

Máster Universitario de Educación para la Justicia Social

Trabajo final del Máster

Proyecto de innovación

"Construyendo Comun-cimientos"

Estudiante: Brukman, Débora Janice

Tutora académica: Hernández Castilla, Reyes

Año: 2019

Índice

1. Introducción 3

2. Análisis del contexto 4

2.1. Una breve descripción del ámbito donde se desarrollará el proyecto de mejora 4

2.1.1. El barrio de la Boca 4

2.1.2. La escuela 5

2.2. La descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial 7

2.2.1. Debilidades 7

2.2.2. Amenazas 8

2.2.3. Fortalezas 9

2.2.4. Oportunidades 10

2.2.5. Conclusión del análisis 10

2.3. Marco teórico o revisión de la literatura 11

2.3.1. Alianza modernidad - educación 11

2.3.2. Lo que la modernidad nos dejó: crisis y rupturas 12

2.3.3. El no escolar y la inclusión de saberes olvidados 13

2.3.4. Hacia dónde vamos (o queremos ir) 16

2.3.5. El rol docente como mediador 17

2.3.6. La colaboración como estrategia de mejora 19

3. Objetivos 21

4. Estrategias y actividades 21

4.1. Equipo docente y directivo 21

4.1.1. Elaboración de proyectos interdisciplinares 22

4.1.2. Implementar capacitaciones docentes bimestrales 23

4.2. Estudiantes 24

4.2.1. Selección de temáticas para los proyectos interdisciplinarios 24

4.2.2. Participación en las reuniones de seguimiento 25

4.2.3. Diseño de propuestas/proyectos para la comunidad 25

4.2.4. Organización de los eventos y actos 26

4.3. Familias 27

4.3.1 Espacios de participación y reflexión para adultos 27

4.4. Cronograma 28

5. Evaluación 28

5. Reflexiones finales 31

7. Referencias bibliográficas 32

1. Introducción

El mundo que nos atraviesa hoy (ante todo desde una perspectiva occidental), mantiene un discurso cada vez más crítico en torno a los ideales de la educación, sus propósitos y metodologías. "¿Para qué sirve la educación? ¿Cuál es el rol de los docentes? Las escuelas ya no sirven para impartir contenidos, hoy en día todo está en la "nube", en las redes… El ordenador remplazará las funciones de los maestros". Comentarios como estos circulan entre los discursos de aquellos más fervientes que consideran que la escuela no es más que una institución que perpetúa las desigualdades sociales y las legitima. Se ha convertido en un lugar anacrónico, obsoleto e ineficaz. Por su parte, el aprendizaje, desborda las fronteras de la escuela y sucede en todas partes y todo momento (Larrosa, 2019).

Podríamos continuar criticando varios mecanismos aún vigentes, "sinsentidos" que incuestionablemente moldean y configuran las rutinas escolares. Sin embargo, estos discursos no aluden a una transformación, a una crítica constructiva de la educación hoy, sino a la destrucción de la escuela como institución y lugar que potencialmente posibilita un cambio social, un mundo más justo. En este momento de disolución de la forma de la escuela, es momento de repensarla para reencontrar su especificidad y función en el mundo de hoy.

En un contexto social que demanda escuelas inclusivas y un intento por democratizar la participación de los actores educativos, promover el éxito escolar se convierte en un interrogante, primeramente, y luego en un gran desafío. Si entendemos que la innovación educativa implica una propuesta con nuevas formas, procesos y alternativas para abordar la intervención didáctica con el fin de lograr mejoras cualitativas en la educación (Chuquimango, 2000), es menester que las escuelas revisen su modo de funcionamiento estructural.

El presente proyecto de mejora se inscribe en una escuela secundaria del barrio de la Boca, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, y precisamente propone revisar ciertas estructuras escolares heredadas, resignificarlas y modificarlas con la convicción de que la escuela puede ser un lugar inclusivo, democrático y en pos de la justicia social. Apuesta a una reforma estructural del funcionamiento convencional de una escuela secundaria con el objetivo de mejorar los procesos de participación dentro de la comunidad educativa, favorecer el intercambio profesional y, asimismo, profesionalizar los procesos de planificación y supervisión de las actividades y propuestas.

La relevancia del tema radica en poder generar cambios visibles que conviertan (y potencien) a la escuela en un lugar que posibilita cambios, que pregona por un mundo más justo, pero para ello es fundamental configurarla desde otras perspectivas, para evitar caer en estructuras y metodologías que perpetúan y reproducen las desigualdades.

2. Análisis del contexto

El Proyecto de intervención que tendrá lugar en la Escuela de Educación Media N°3 del Distrito escolar 4, en el barrio de la Boca, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En este apartado, se realizará una breve descripción del barrio en el cual se encuentra situada la institución, para luego profundizar en ella y posteriormente avanzar en su diagnóstico.

2.1. Una breve descripción del ámbito donde se desarrollará el proyecto de mejora

2.1.1. El barrio de la Boca

La escuela se encuentra ubicada en el Barrio de la Boca, a unos metros del estadio de Boca Juniors, "La Bombonera", y es considerado uno de los barrios más vulnerables y, paradójicamente, una de las zonas más turísticas de la ciudad de Buenos Aires.

Un barrio obrero, que desde sus comienzos, se caracterizó por su población inmigrante, principalmente italiana. El suelo inhóspito y las recurrentes inundaciones por crecidas del Riachuelo obligaron a un tipo de construcción precaria de la vivienda, en chapa y madera, dando origen a los famosos *conventillos*, típicas viviendas urbanas colectivas pintadas accidentalmente con vívidos colores. Los restos de la pintura que se usaban para los barcos que se estacionaban en el puerto de La Boca, sirvieron para dar el colorido que siempre caracterizó al barrio y que el pintor Quinquela Martín supo representar y popularizar en sus cuadros.

El tango, el arte y el fútbol, son elementos que se encuentran al recorrerlo. Si bien año a año atrae a gran cantidad de turistas a visitar y recorrer sus esquinas más características, e invita a tomarse la famosa foto con los bailarines de tango, o con los conventillos modernizados y coloridos, es un barrio con elevados índices de pobreza e inseguridad. Dejando de lado "Caminito" y adentrándose por calles internas, es posible encontrar los típicos *monoblocks* de viviendas, así como también infraestructuras bastante precarias, arquitectónicamente hablando.

Lo interesante del barrio, es esta fusión entre lo viejo e histórico, aquello que nos retrotrae a una Argentina prometedora, con la llegada de los inmigrantes bajo la consigna de "hacerse la

América", y por el otro lado, lo actual y moderno que frecuentemente asociamos a un capitalismo extremo, exacerbado, desigual e injusto. Una fachada colorida con lo más típico de nuestra querida Buenos Aires, de la mano de un fútbol que atrae y gana millones, pero también con el paisaje del Riachuelo contaminado y unas condiciones indignas de vida a la que gran parte de la población se ve sometida.

Dos caras de una misma moneda, un barrio "for export" que exagera el tradicional colorido de La Boca y otros aspectos identitarios versus La Boca "desde adentro", que lejos de identificarse con esa nostálgica cultura, representa la dimensión social del barrio con toda su crudeza. En este contexto se sitúa la escuela en la que se pretende realizar el proyecto de intervención.

2.1.2. La escuela

Se trata de una escuela secundaria pública, perteneciente al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Una escuela joven, con tan sólo 8 años de antigüedad. Cuenta con alrededor de 650 estudiantes en total. Por ser escuela secundaria, se imparte desde 1er año (12-13 años de edad) hasta 5to año (17-18 años), lo que sería equivalente a la ESO + Bachillerato. Por cada año hay 4 divisiones, dos funcionan en el turno mañana y las otras dos en el turno tarde. Excepcionalmente, el último año, 5to, sólo cuenta con una división por la mañana y otra por la tarde. Cada división cuenta con aproximadamente 35 estudiantes. Vale aclarar que en Argentina, los 5 años de secundaria son obligatorios.

En cuanto al cuerpo académico, en la escuela trabajan 32 docentes que destinan horas de clase, de planificación, de realización de proyectos y de tutorías. Asimismo hay tutores académicos por divisiones, preceptores y coordinadores por áreas. El Departamento de Orientación Educativa (DOE) está conformado por una Asesora Pedagógica y un Psicólogo y, por último, la escuela cuenta con un Secretario académico, una Secretaria, el Vicedirector y el Director.

Cabe señalar que existen otras entidades públicas, también dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad, que trabajan con la escuela y asisten con regularidad a ella. En primer lugar la supervisión, que quincenalmente acude a la escuela. No sólo supervisa ésta, sino otras del mismo distrito. A su vez, el DOE está en permanente contacto con el Asesoramiento Socio Educativo (ASE), perteneciente al Gobierno de la Ciudad, el Programa Promotores de la Educación, y la agencia Atajo. Estas dos últimas entidades, dependen de Ministerios Nacionales: el Ministerio Nacional de Educación y el Ministerio de Justicia, correspondientemente. El

programa Promotores de la Educación colabora con la escuela para identificar aquellos estudiantes que no están asistiendo a clases y envía asistentes a los domicilios registrados para conseguir la reincorporación de los mismos, garantizando su derecho y obligación a la educación. Por su parte, el Programa Atajo ofrece asesoramiento en materia jurídica y legal, en los casos de menores que sufren abusos de poder por parte de la policía y precisan apoyo legal. Ambas entidades asisten con regularidad a la escuela para reuniones con el DOE o la Dirección. También suelen realizar talleres para docentes y estudiantes, según se solicite.

La escuela tiene una única orientación, que es el Bachillerato en Ciencias Sociales. No obstante la población que allí acude no elige este secundario por este motivo, sino fundamentalmente por cercanía. Muchos de los estudiantes de esta escuela son de los barrios porteños de la Boca, Almirante Brown y Barracas, todos ellos aledaños. También asisten aquellos que viven por fuera de los límites de la Ciudad de Buenos Aires, cruzando el Riachuelo, de los barrios Bonaerenses de Avellaneda, Doc Sud e Isla Maciel. En general son estudiantes que provienen de contextos pobres y familias humildes. El máximo nivel académico alcanzado por las familias, es el nivel primario y, en pocos casos, el secundario. Existen casos de violencia familiar, de consumo de drogas, de abusos y de enfermedades.

Vale destacar que muchos de los estudiantes son pensionados del Club Atlético Boca Juniors, jugadores de fútbol y basquet, que acuden a esta escuela por cercanía y convenio entre el club y el colegio. Generalmente son de provincias del interior del país y viven dentro de la pensión del club, por lo que el único contacto de la escuela es con el Departamento Pedagógico del club.

La infraestructura de la escuela es nueva, el edificio presenta dos plantas y un patio. A su vez, vale destacar que en el mismo predio funciona un jardín de infantes, también dependiente del Gobierno de la Ciudad. La escuela se encuentra ubicada en una esquina y al ingresar hacia la izquierda se encuentra el jardín y hacia la derecha el edificio de la secundaria. Ambos edificios comunicados por un amplio hall cubierto, pero sin paredes. Si se continúa caminando, se llega al patio de cemento descubierto. Volviendo al edificio en la planta baja se encuentran un laboratorio informático, dos salas de profesores/as, el comedor, la oficina del DOE, un cuarto para el personal no docente, la secretaría y la dirección, una sala de preceptores y tutores, 5 grandes aulas, sanitarios para hombres y mujeres y otro privado para docentes y directivos. Hacia el segundo piso hay otra sala de preceptores, 5 aulas y una cancha de deportes cubierta.

Cada uno de los espacios de esta escuela son amplios y luminosos. Al ser un edificio jóven, los espacios están diseñados con otro estilo arquitectónico que contrasta con las clásicas escuelas de techos altos, pupitres rígidos, tarimas, espacios fríos y oscuros.

Sin embargo, las aulas mantienen una estructura bastante clásica: filas de pupítres con sillas y una pizarra al frente. En algunas puede haber algún que otro armario y suelen estar decoradas con carteles varios e informaciones.

Los pasillos son abiertos, amplios y techados. Cuentan con bancos para sentarse y carteleras. El comedor, también plagado de afiches y carteles, tiene varias mesas y sillas. Es un espacio amplio, luminoso donde muchos estudiantes se juntan a estudiar, hacer trabajos, o simplemente charlar. También la entrada al establecimiento suele ser un punto de encuentro.

2.2. La descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial

El proyecto de mejora, surge de una necesidad concreta de mejorar la escuela, específicamente teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentra inmersa y diversas situaciones que afectan al centro, ya sea por agentes externos como así también internos. Por tanto, en este apartado se realiza un análisis descriptivo del funcionamiento de la escuela, así como realidades externas que intervienen en sus procedimientos, identificando las áreas en las que este proyecto procura incidir y transformar.

El diagnóstico que se expone a continuación se centra en tres dimensiones: el desarrollo de los estudiantes, la calidad del centro (trabajo de los profesores, canales de comunicación, clima de trabajo) y la adecuación de los procesos de enseñanza en el aula. Se utiliza la técnica de diagnóstico DAFO, distinguiendo según corresponda, las diferentes cualidades con las que cuenta la escuela[1].

2.2.1. Debilidades

A continuación se mencionan algunas de las debilidades internas, propias de la escuela, que están presentes y se vinculan con las áreas de mejora en las que posteriormente se profundizará.

Una de las mayores problemáticas de la institución, que precisamente tiene que ver con la calidad del centro (en los términos expuestos previamente), es la falta de colaboración entre los

[1] Cabe señalar que la información recolectada es subjetiva e imparcial y está fundamentada en mi experiencia profesional y laboral en esta institución.

docentes y el sentido de trabajo en equipo. Empezando por resaltar que en la escuela actualmente existen dos salas de profesores, una oficial y otra que se ha comenzado a utilizar a causa de diferencias político-ideológicas. Muchos profesores comenzaron a reunirse y descansar en sus horas libres y de planificación en otro espacio que no es el pensado para ello, debido a malos vínculos con otros docentes. Esta situación genera que existan dos "bandos" de profesores que afectan no sólo el modo de trabajo entre ellos, sino también la interacción con la dirección y el DOE. Pero fundamentalmente estas diferencias interfieren en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y no positivamente.

Por otro lado, en la institución en general, existe una falta de planificación anticipada y supervisión de los proyectos, que hace que siempre se esté trabajando a último momento y no con la calidad que se requiere. Esto se observa no sólo en proyectos destinados a los alumnos, sino también, en los espacios destinados a la capacitación docente. Se observa que las planificaciones son poco explícitas y no se adecuan a los procesos de enseñanza en el aula. Consecuentemente, ante alguna dificultad puntual, los programas archivados no se condicen con lo que efectivamente sucede en el aula, por tanto representa una complicación a la hora de analizar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, y no menos importante, una debilidad es la falta de participación de las familias. Si bien es cierto que la población que asiste a la escuela proviene de contextos en situación de vulnerabilidad social, y muchas veces se trata de familias poco presentes, la escuela no tiene propuestas concretas que promuevan su acercamiento.

2.2.2. Amenazas

Las amenazas son situaciones problemáticas que se presentan en la escuela, interfieren en ella, pero exceden sus mecanismos internos. Si bien muchas veces son diversos factores los que intervienen en las trayectorias estudiantiles, uno muy importante es la situación de vulnerabilidad social que viven los estudiantes que acuden a la escuela, así como sus familias. Existen muchos casos de abandono escolar ya sea porque la familia necesita un salario extra para mantenerse o bien porque el estudiante debe hacerse cargo de menores, como pueden ser hermanos/as, primos/as o hijos/as. Indudablemente, también las condiciones de higiene y salud interfieren en la continuidad de la asistencia a clases. Son situaciones delicadas que inciden en cualquier tipo de proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por otro lado, la situación laboral de los docentes también evidencia un conflicto latente que año a año se manifiesta en huelgas que perjudican el devenir de las clases. Ante la situación inflacionaria del país, todos los años, al comienzo de clases principalmente, los docentes se manifiestan ausentándose y marchando en las calles para reclamar por cuestiones salariales. También suelen incluir dentro del reclamo, exigencias por mejoras en la infraestructura de algunas escuelas cuyos edificios son antiguos y su mantenimiento es prácticamente nulo. En el mejor de los casos, esta puja entre los docentes y el gobierno de turno, suele resolverse en una semana, de lo contrario puede extenderse meses y esto afecta directamente a los estudiantes de las escuelas públicas, que pierden demasiados días del ciclo lectivo.

Estas luchas docentes, si bien involucran cuestiones políticas externas al funcionamiento interno del centro, llegan a la escuela como posicionamientos político-ideológicos ante el conflicto y generan, evidentemente, tensiones entre los docentes, entre aquellos que acuden a clases y aquellos que no durante las manifestaciones. Se ponen en discusión las formas y mecanismos que cada trabajador decide tomar para reclamar o manifestarse.

2.2.3. Fortalezas

Como fortalezas propias de la escuela, cabe destacar el compromiso de muchos de sus docentes y directivos. Por un lado, la dirección es flexible y condescendiente con muchas de las propuestas que se presentan, vengan desde la supervisión de la escuela o bien de los propios docentes. Por su parte, algunos de los/as profesores/as tienen iniciativas para trabajar en conjunto y planificar proyectos interesantes[2].

A su vez, cabe señalar como otra fortaleza, que los docentes tienen cargos de muchas horas en la institución, repartidas y destinadas en tutorías, realización de proyectos y de clase. Esto no es frecuente en otras instituciones donde los docentes suelen tener horas determinadas repartidas en distintas escuelas (profesores taxi), motivo por el cual el nivel de compromiso en cada una de ellas es bajo. En este caso, suelen trabajar únicamente en esta escuela o a lo sumo mantienen otro trabajo complementario.

Por último, la estructura del edificio es amplia y luminosa, lo que permite adaptar las aulas y espacios, a diferentes propuestas pedagógicas.

[2] Es posible que en algunos casos se utilice gramaticalmente el formato masculino al referir plurales o universales, sin ánimos de establecer un lenguaje sexista.

2.2.4. Oportunidades

Las oportunidades son extrínsecas a la escuela, en este caso, vale destacar que la institución cuenta con toda una red de apoyo con la que es posible contar ante algún proyecto o propuesta innovadora. Otra ventaja es que es una escuela joven, y por lo tanto cuenta con bastante apoyo por parte de las supervisiones.

Por último, no resulta indiferente agregar que la educación, y la pública especialmente, ofrece un beneficio indudable y es que la escolarización es obligatoria, por tanto los estudiantes están allí y deben estarlo. Ahora bien, qué hacer con esa gran ventaja, cómo convertir esa presencia en un verdadero estar es el desafío, posibilitando situaciones de enseñanza y aprendizaje que resignifiquen realidades, que interpelen jóvenes, que respeten y acompañen trayectorias diversas.

2.2.5. Conclusión del análisis

En función de lo hasta aquí descrito, se evidencian situaciones que interfieren y dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo por realidades familiares complejas, que carecen de las necesidades fundamentales de vida, sino también por un desinterés generalizado de los/as estudiantes. Desinterés que se traduce en el bajo rendimiento académico, ausentismo, llegadas tarde, falta de participación en las actividades y proyectos. Ambas situaciones están completamente vinculadas, dado que los estudiantes demuestran que existen situaciones ajenas a la escuela que resultan de mayor interés o preocupación.

Asimismo, la particularidad del centro de contar con un cuerpo académico tan separado política e ideológicamente, donde existen rivalidades y malos tratos, agrava y perjudica lo antes mencionado. Los estudiantes ya desmotivados por sus situaciones familiares y personales asisten a clases donde se encuentran con docentes más o menos exigentes, algunos que intentan ofrecer un acercamiento real y significativo con el conocimiento, otros que se ajustan estrictamente a la currícula oficial. Sin embargo, se deja entrever clase a clase quiénes son los profesores que pertenecen a un "bando" y quiénes son del otro. De modo que el conflicto docente interviene en el aula a modo de prejuicios y estigmas.

No obstante, la escuela también cuenta con las ventajas de ser una institución relativamente nueva, que cuenta con el apoyo de varias entidades públicas, así como también se le otorgan muchas libertades para que desarrolle propuestas innovadoras. En este sentido, la conducción de la escuela se muestra flexible y predispuesta en llevar adelante proyectos elevados por docentes u

otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido, elaborar una propuesta de mejora que incida principalmente en la relación de los docentes para poder luego, y en simultáneo, trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y profesionalizar e institucionalizar objetivos y metas en común, resulta un desafío interesante para esta institución y, de ser viable, contribuye no sólo a garantizar el derecho fundamental a una educación de calidad, sino también significativa y transformadora.

2.3. Marco teórico o revisión de la literatura

En función de los objetivos planteados en este proyecto, resignificar el centro escolar como espacio que posibilita una transformación significativa en pos de un mundo más justo, inclusivo y democrático, implica revisitar ciertos conceptos, historizar tradiciones y tendencias y pensarlas como herencias pesadas que obstaculizan y limitan hacia dónde queremos avanzar. Es por ello que, en el siguiente apartado se hará un recorte histórico para comprender y analizar la herencia educativa que arrastramos y no es arbitraria, sino que es producto de pujas y luchas de poder que se han naturalizado y normalizado.

2.3.1. Alianza modernidad - educación

Repensar las instituciones educativas, sus prácticas, discursos y roles, implica situarnos en un tiempo y espacio determinados que permitan profundizar el análisis acerca de la construcción de subjetividades que a su vez, responden a un determinado discurso pedagógico, también construido. Estas reflexiones nos retrotraen a la idea de una alianza entre modernidad y educación (Cantarelli y Graziano, 2010) en tanto la modernidad como proyecto educativo, se encargó de la formación del hombre y de lo *"propiamente humano"*, procurando los cuidados necesarios en un marco disciplinario e instructivo, impidiendo que se perturbe la previsión de la naturaleza humana.

En ese contexto, comenzar a hablar de modernidad, implicaba reconocer un cambio de fundamento, el paso de un orden natural (lo previamente dado) a un orden artificial, hecho y construido por el hombre en tanto sujeto racional. Se produce una revolución de los saberes en tanto éstos parten del hombre y a partir de él, superando el orden de lo trascendental. De este modo, la razón y la experiencia se constituyen en la fuente de todo conocimiento seguro. En términos de Foucault, la *"actitud moderna"* se condice con una nueva manera de sentir, pensar y actuar en torno a una resignificación y construcción del orden de las cosas (Foucault, 1996).

En este sentido, introducir a Kant permite comprender mejor el sentido que cobra la educación en este contexto, en la configuración del hombre como animal racional. Para el autor, la ilustración será el proceso por el cual el hombre sale de un estado de *"minoría de edad"* para llegar a servirse de su propio entendimiento. La razón es la herramienta que permite finalizar la dependencia con un otro, la aceptación de la autoridad (Kant, 1978). La modernidad entonces, como proyecto educativo, se encargará de la formación del hombre, y por consiguiente la escuela comienza a configurarse como aquél lugar que hace posible que el sujeto logre la *"mayoría de edad"*, el pensamiento ilustre, el progreso, la libertad. La escuela moderna procurará la consolidación del individuo como ciudadano perteneciente a un orden social preestablecido, al status quo.

La consolidación de este ciudadano no implica una tarea neutra e imparcial. En términos de Foucault (1996), la educación no deja de ser un espacio de lucha entre saberes heterogéneos pugnando por legitimar sus contenidos y métodos. De modo que el discurso pedagógico moderno, se legitima y perpetúa en tanto activa criterios de eliminación, normalización, jerarquización y centralización de ciertos saberes por sobre otros, dando cuenta de una única verdad (la que prima por sobre otras).

2.3.2. Lo que la modernidad nos dejó: crisis y rupturas

La ilusión moderna y su proyecto educativo comienzan a desvanecerse en tanto y cuanto el anhelado progreso no fue más que una ilusión que se desvirtuó y configuró las peores atrocidades del mundo occidental en el siglo XX. Se reconoce un período de crisis entre esta alianza modernidad-educación, una crisis del fundamento del discurso moderno: la razón instrumental (Vattimo,1986; Adorno, 1967).

Cullen (2004) analizará ciertas cuestiones para dar cuenta de esta crisis. En primer lugar, cuestiona aquello que para el pensamiento moderno es fundamental, y es la idea de una racionalidad universal. *"El sujeto científico no es ya la razón única y universal. Caemos en un pluralismo de la razón, en una convivencia de paradigmas, en una exaltación de la diferencia por la diferencia misma. (...)"*(Cullen, 20014)**.** Es decir, hay una ruptura del monoteísmo racionalista para dar lugar a racionalidades plurales y diversidad de paradigmas. El autor incorpora la noción de globalización, para resignificar críticamente el campo pedagógico. Desde esta perspectiva, continuar legitimando una historia universal, no se corresponde con los hechos. Más bien, aparece

en la escena un mercado global y comienza a pensarse en la diversidad, con la pretensión y el reclamo de aquellas historias que quedaron olvidadas, subsumidas (Cullen, 2003, 2004).
Por tanto, esta crisis del fundamento moderno, implica y requiere una revisión de los discursos y las prácticas educativas que contemplen y analicen las historias de los sujetos hoy. Tanto el discurso pedagógico como las prácticas y los roles educativos, deben repensarse en tanto la concepción de ese sujeto "racional" mutó por completo, y por ende, ya no se corresponde con el sujeto pedagógico que la escuela moderna aspiraba a configurar.

Dubet (2010), analiza el declive del *programa institucional moderno*, donde la escuela contribuye a desarrollar mecanismos que desestabilizan sus propios esquemas. En este sentido, se cuestiona la idea de *santuario escolar*, es decir, la escuela deja de ser aquel espacio privilegiado de formación para pocos, ante la llegada de nuevos alumnos resultantes de la masificación de la escolaridad. Ya no se trata de una entidad que se desentiende de las problemáticas sociales, sino que reconoce que éstas no pueden quedar por fuera de este espacio, y por ende, se actúa en consecuencia.

2.3.3. El no escolar y la inclusión de saberes olvidados

Bajo el paradigma de la inclusión y la educación como derecho, se reconoce la incorporación de nuevos grupos sociales, en consonancia con la obligatoriedad de la Educación secundaria. A la escuela, se incorpora el *no escolar*, es decir, aquel sujeto que históricamente fue excluido del sistema. En el caso de Argentina, con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el 2006, se extiende la obligatoriedad escolar y se incluyen sujetos de ámbitos socioeconómicos menos favorecidos, que tradicionalmente habían sido excluidos del sistema, en tanto la educación secundaria desde sus orígenes procuraba la formación de las élites políticas y burocráticas. De esta manera, se contribuye a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, evidenciando los límites de las tradiciones pedagógicas y la organización institucional.

Decimos entonces que la expansión de la educación secundaria ha producido una diversificación social y cultural del público que asiste a las escuelas, cuestionando las funciones selectivas originales del nivel y planteando nuevos desafíos. Sin embargo, las dinámicas pedagógicas que prevalecen no han presentado modificación alguna para albergar a éstos jóvenes. Aún se reproduce una didáctica que busca "llenarnos" de conocimientos, específicamente científicos, difíciles de interiorizar, comprender o incluso criticar. Se registran numerosas prácticas

actuales donde pueden inferirse ciertos resabios de esa concepción moderna, de esa forma de percibir el mundo de una única manera. La distribución de contenidos en asignaturas independientes entre sí (algunas consideradas más valiosas que otras), es un claro ejemplo de esta pesada herencia, con poca o nula relación entre los saberes y con dinámicas de memorización y repetición. El propósito en este caso, no es el aprendizaje significativo, sino establecer un filtro y una división entre aquellos que pueden adecuarse a un sistema exigente y los que no. No se trata de indagar por qué y tampoco implica apropiarse de contenidos relevantes para la vida.

Quiroz (1993) establece que la apropiación de contenidos representa sólo una posibilidad que depende, en gran parte, de las prácticas escolares que se construyen cotidianamente en cada escuela. Apropiación del saber implica la integración efectiva de los nuevos elementos presentados, al saber cotidiano del sujeto. Por su parte, el autor define el saber cotidiano como la suma de conocimientos sobre la realidad que el sujeto acumula a partir de su experiencia, siendo importante que tales saberes resulten útiles y necesarios para mantener su vida en un contexto determinado. Por otro lado, el saber científico es aquel que proviene de los avances de la ciencia. Ambos saberes no se contraponen, más bien, uno acoge al otro.

Algunos de los obstáculos que según Quiroz (1993) interfieren en dicha apropiación son: 1) el nivel de significación de los contenidos para los estudiantes; 2) la lógica de la actividad que deja al margen los saberes cotidianos y prioriza la lógica disciplinar; 3) los esfuerzos adaptativos de los estudiantes, en relación a los diferentes maestros y disciplinas; y 4) el énfasis en la evaluación formal, donde la apropiación es relativa a las exigencias de cada maestro y en función de los resultados necesarios para aprobar.

Entonces, volviendo al ejemplo mencionado previamente, la educación según este esquema no consiste en proveer las herramientas para conocer a partir de los intereses de los sujetos, sus modos de comprender, sus saberes previos, experiencias y contextos particulares, ni tampoco posibilita un espacio de apropiación de ese conocimiento. Por el contrario, se diseña un modelo estándar en el cual los individuos son calificados en tanto logran asemejarse o no a ciertos saberes hegemónicos. En este sentido, reconocer la existencia de conocimientos por sobre otros, invita a preguntarse de qué manera la selección de aquellos y su organización fue pensada, bajo qué supuestos y con qué finalidades.

Rodolfo Kusch (2000) plantea cuatro momentos en relación a cómo percibimos el conocimiento, de acuerdo con la herencia que nos dejó el discurso moderno: 1) una realidad que

se da afuera, 2) un conocimiento de esa realidad, 3) un saber que resulta de la administración de los conocimientos o ciencia y 4) una acción que vuelve sobre la realidad a modificarla. *"Se trata de cuatro momentos que encierran el ideal de que afuera se da todo y nosotros debemos recurrir al mundo exterior para resolver nuestros problemas"*. Este modo de entender el conocimiento como algo que se le ofrece constituido y acabado, olvida que el sujeto está situado en determinado contexto y también se constituye en relación con ese "afuera", se deja interpelar.

Sousa Santos (2008) agrega datos interesantes para repensar quién produce conocimientos, cuáles, en qué contextos y para quién o quiénes. Establece que el colonialismo significó una misión civilizatoria, que determinó cuales debían ser los saberes válidos (los científicos), desprestigiando otras formas de conocimiento, anulándolas y descalificándolas. Parte desde una posición decolonial que entiende las relaciones entre los hemisferios norte y sur como desiguales. Es por ello que nos invita a pensar en la posibilidad de concebir nuestras realidades desde lo contingente, desde lo que acontece y vivenciamos en ellas.

En línea con lo que se viene exponiendo, la escuela moderna se encargó de transmitir un saber "oficial", naturalizado, incuestionado que legitimó trayectorias escolares exitosas y otras desviadas o frustradas. Identificó a los buenos estudiantes y aquellos que presentan dificultades. Al profundizar en esta idea, el discurso que subyace es el del esfuerzo y el estudio, la meritocracia, legitimando que aquellas trayectorias escolares que resultaron ser "desviadas" e "incorrectas", son consecuencia del accionar del sujeto. Es decir, el sujeto es responsable de su fracaso o éxito escolar y, consecuentemente, de su inserción al mundo laboral, peligroso discurso que legitima las desigualdades sociales y económicas.

Sin embargo, no volver a las estructuras curriculares para repensar sus contenidos, significa reproducir saberes que no son significativos para los sujetos, para comprender las realidades en las cuales se encuentran. No se tiene en cuenta su tierra, el suelo particular que habitan, y se continúa educando para *ser alguien* más que para *estar siendo*. Educar para el *ser*, es una educación pasiva, en la cual el sujeto se deja "llenar" de conocimientos y repite estructuras. En cambio, educar para el *estar*, significa reconocer posibilidades de hallar respuestas ante lo desconocido, de acceder al conocimiento de diversos modos, de habitar el mundo desde un suelo particular que no puede ser negado. Permite pensar en una educación que no reduce a la mismidad, que no supone un pensamiento único, sino que integra a lo diferente como constitutivo de la identidad y no como algo ajeno, desigual, que es necesario modificar (Kusch, 2000).

Tal y como el artículo de Dueñas (2016) plantea, la educación como fue pensada desde el siglo XIX, reproduce y legitima saberes hegemónicos y unas relaciones de poder determinadas. De modo que, adecuarnos a una educación que se proponga dar respuesta a los retos de la globalización, es repensar las estructuras y las prácticas desde lo más profundo hasta la superficie. Y es una tarea que no implica simplemente adecuarse a mecanismos universales, sino primero saberse dentro de un contexto local y regional, para luego establecer conexiones e intercambios que puedan ser fructíferos. Debemos aspirar más a la formulación de preguntas que nos guíen en nuestra práctica cotidiana, y por supuesto pedagógica, antes que limitar nuestras posibilidades de transformación adhiriendo a un discurso que no nos interpela.

Ubicándonos en el siglo XXI, la escuela no puede quedarse afuera de los fenómenos políticos culturales y económicos que acontecen hoy en día. Se visibilice o no, hay una correspondencia entre los cambios en la sociedad y los cambios en la escuela, en donde se evidencian nuevas exigencias por parte de los estudiantes, los docentes, los directivos y la política. Desde Nicastro (2006), para poder atender estas demandas que se manifiestan dentro de un nuevo escenario, resulta indispensable revisitar la escuela. En este sentido, pensar el espacio escolar como un *lugar habitable*, en el que se llevan a cabo experiencias significantes, donde coexiste lo múltiple, requiere justamente de procesos de historización para poder reconocer a quiénes están allí, cuáles son las tramas que se configuran, propias de la institución del sujeto y del colectivo.

2.3.4. Hacia dónde vamos (o queremos ir)

La educación para la justicia social busca construir una educación -un sistema educativo, una escuela y un aula-, que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa. Trabajar por la justicia social, empieza por las decisiones propias, la denuncia de situaciones injustas cercanas y, fundamentalmente, proyecta la lucha contra las injusticias estructurales (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Ahora bien, hablar de justicia social, implica tomar un posicionamiento político, en función de las distintas concepciones que existen. Dicha tarea implica reconocer y recuperar construcciones históricas en torno a estos términos tal y como los conocemos y referimos en la actualidad. Existen varios enfoques que explican y definen qué es la justicia. Incluso cada uno de ellos puede asumir concepciones diferentes en torno a las injusticias y soluciones diversas para superarlas (Belavi y Murillo, 2016). Sin embargo, cabe destacar que el concepto de Justicia social

comienza a utilizarse a mediados del siglo XIX, por Luigi Taparelli d'Azeglio, un sacerdote jesuita que utiliza en una misma frase el término de justicia social con derechos de la humanidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). *"(...) la justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad (...)"* (Taparelli, 1949). De este modo, el concepto de justicia deja de pensarse como algo utópico e idílico, propio de una configuración platónica de armonía social, para concebirse en materia de derechos tangibles y reales.

Los autores engloban tres grandes concepciones de Justicia social que convergen en la actualidad: Justicia Social como distribución, como reconocimiento y como participación. (Murillo, Hernández-Castilla, 2011). Resulta interesante abordar estos enfoques y ponerlos en perspectiva en tanto se entiende que esta lucha por un mundo más justo no se reduce únicamente a una concepción tradicional de justicia social, entendida como la redistribución equitativa de bienes primarios (Rawls, 1971), sino que involucra una responsabilidad con el otro (Lévinas, 1991), busca la valoración social y cultural de todos los individuos, así como los diferentes modos de ser, pensar y hacer (Fraser, 2008).

Sin embargo, enunciar estos principios no garantiza su concreción, por lo que la justicia social necesariamente requiere ser entendida como participación y representación en la medida en que se establezcan las condiciones adecuadas para la plena participación en la vida económica, social y política (Fraser, 2008).

En función de lo dicho anteriormente, se entiende la justicia social como un concepto complejo que involucra no sólo la redistribución económica, sino el reconocimiento social y la representación o participación política.

En línea con lo anteriormente desarrollado, resulta de gran importancia reflexionar acerca de ciertos mecanismos sobre los cuales funcionan las escuelas como espacios formativos, moldeadores y de control, para luego pensar un campo de acción y transformación desde el cual sea posible defender la escuela, transformarla y resignificarla en camino hacia una sociedad más justa.

2.3.5. El rol docente como mediador

Habiendo expuesto lo anterior, repensar la escuela implica resignificar sus sentidos, específicamente en este apartado nos centraremos en la función docente. En una sociedad que hoy se define como sociedad de conocimiento, de la información, del aprendizaje, la pregunta radica

en qué función cumple la figura del profesor sino no es ya la de transmitir conocimientos. Precisamente, redefinir el rol docente no implica reemplazarlo, suplirlo por otra cosa, sino que resulta necesario establecer su importancia, dotarla de sentido con la pretensión de aspirar a una escuela más justa e inclusiva.

El énfasis en la necesaria presencia del docente es recuperada por Simmons y Maschelein (2014) quienes denuncian un intento de domesticar la función democratizadora de la escuela que cuestiona la función del docente y en su lugar se postula una creencia en el poder creativo y autosuficiente de los sujetos en formación. La problemática de dicho desplazamiento radica en que la joven generación es abandonada nuevamente a su propio mundo vital tornándose en esclava de sus propias necesidades e intereses, desmantelando cualquier intento de ampliación del mundo cultural por medio de un otro. Los autores postulan la importancia del carácter mediacional entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que implica concebir al sujeto en formación como un sujeto que no puede ser objeto de dominación o fabricación sin resistencia alguna, lo que no significa el optar por la abstención pedagógica, sino que enfatiza en la responsabilidad del docente de generar las condiciones necesarias para que el sujeto en formación decida participar en dicho proceso.

Meirieu (1998), por su parte, sostiene que es necesario librarse de dicha dialéctica que alimenta la "fabricación de un otro" y confunde la educación con omnipotencia. "*Te quiero conforme a mis proyectos (...) para satisfacer mi deseo de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio (...), para estar seguro de mi poder"*. Mientras la fabricación se limita simplemente a *poner el ser e*n el mundo, la educación implica el acompañamiento en ese mundo, la mediación. En este sentido, el autor concibe al docente como un mediador cultural, en tanto considera que educar es introducir al sujeto en un universo cultural. Esto último hace referencia a la importancia de situar al sujeto en el contexto particular en el que transcurre su desarrollo escolar, su educación. Asimismo, data de preguntas ligadas a una búsqueda identitaria que se interrogue acerca de los orígenes, no sólo de sus progenitores, sino más bien pensando en una herencia socio cultural. Educar no implica únicamente posibilitar el desarrollo de una inteligencia formal capaz de resolver problemas de la vida cotidiana, sino que involucra una inteligencia histórica que pueda discernir en cuáles son las herencias culturales en las que se está inscrito.

Sin embargo, los docentes de hoy cargan con la herencia del discurso moderno y se han formado en consonancia con él. Por lo tanto, pensar la escuela desde otra perspectiva reconoce la

urgencia de revisar la formación de los docentes a partir de las nuevas demandas y desafíos que enfrenta la escolarización básica y, sobre todo, la secundaria. En este sentido, simboliza una superación de la concepción de la formación permanente como un hecho sujeto a requerimientos personales o necesidades de una carrera profesional asumida en solitario (Vezub, 2013). Siguiendo a Pitman (2012), dicha formación debe reconocer la dimensión política del trabajo docente, en el cual se visualice que las problemáticas no son de exclusiva responsabilidad de los sujetos, sino que se inscriben en situaciones institucionales y de políticas educativas. Se trata de que el docente asuma una perspectiva respecto de los asuntos de la educación, alejándose de toda pretensión de reducir la tarea de enseñar a un mero asunto técnico.

En la mayoría de las escuelas, la organización de trabajo coloca a los docentes en condiciones físicas e intelectuales que los aíslan de sus colegas y limitan sus intercambios profesionales. Sin embargo, el trabajo en conjunto con colegas, expertos o una red de profesionales es fundamental para poder enfrentar los nuevos retos de la educación (Leclerc, Moreau, 2011). En esta misma línea, Gairín (2000) sostiene que es necesaria la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y fragmentación aún vigente en muchas instituciones educativas y potencie procesos cooperativos entre los docentes. *"La práctica docente se ha caracterizado por ser individualista y celular, con pocas posibilidades de compartir recursos, ideas e intercambiar experiencias (...) la estructura "celular" del trabajo escolar es un handicap para la colaboración mutua (...)"*. El autor confirma que el trabajo en equipo no supone la anulación de individualidades. Por el contrario, supone integrar la diversidad de personalidades, formación, experiencias, intereses y perspectivas en una programación que armonice las intenciones generales con las personales.

2.3.6. La colaboración como estrategia de mejora

Siguiendo a Krichesky y Murillo (2018), la colaboración puede constituirse en una alternativa de trabajo atractiva para el colectivo docente y una estrategia interesante de mejora. Puede definirse como todos aquellos esfuerzos profesionales, ideas y actividades de las que subyace un objetivo en común. Requiere la capacidad de escuchar y comprender las propuestas y argumentos de los otros, como condición necesaria para reunir y encontrar un terreno común (Perrenoud, 2013). Asimismo, implica compartir y distribuir el liderazgo, así como también

impulsar prácticas dirigidas al aprendizaje y orientadas a aumentar el bienestar escolar y el rendimiento académico de los estudiantes (Jäppinen, Leclerc y Tubin, 2015).

De este modo, identificando las necesidades del estudiantado y partiendo de sus propios intereses, es posible establecer prioridades y diseñar espacios de formación en consonancia con ello (Hord y Hirsch, 2008). Se pone al estudiante en el centro de las discusiones y preocupaciones, pero no sólo en torno al aprendizaje, sino también, en función del impacto de las intervenciones docentes (Leclerc y Moreau, 2011), lo cual supone la autorreflexión profesional.

Según algunas investigaciones realizadas (Krichesky y Murillo, 2018), la colaboración puede entenderse desde dos concepciones distintas: como política de trabajo y como estrategia de cambio. Mientras la primera promueve relaciones interpersonales y lazos profesionales entre los docentes, favoreciendo un buen clima escolar, la adopción de criterios comunes y la resolución de conflictos, la otra se aborda como estrategia de cambio para dar respuesta a distintas problemáticas de mayor envergadura, que impactan en cuestiones estructurales de la escuela.

En esta línea de pensamiento, el trabajo interdisciplinario y el aprendizaje basado en proyectos, se constituyen como dos estrategias posibles de llevar a cabo en las escuelas, siempre y cuando exista una modalidad de trabajo colaborativa. Son propuestas que contribuyen a combatir el aislamiento de las materias y sus contenidos, a la vez que permiten abordar las tareas de planificación de manera cooperativa (Monreal y Terrón, 2012). Ciertamente presuponen un esfuerzo de coordinación y colaboración entre el profesorado (Rivera y Torre, 2005), en tanto se deben fortalecer conexiones, relaciones y sinergias entre los contenidos y las metodologías implicadas, así como también resulta necesario adaptarse a entornos de trabajo por fuera de los conocimientos disciplinares habituales (Pozuelos, Rodríguez, Travé, 2012).

Establecer relaciones interdisciplinarias constituye un imperativo en los tiempos corrientes, en consonancia con el desarrollo social y científico actual (Llano et al., 2016). Permite desarrollar experiencias en las que los contenidos se conecten y hagan referencia a situaciones reales y significativas para los estudiantes (Cuadrado, Ruiz Molina y Coca, 2009). Existen numerosas investigaciones y experiencias que dan cuenta de los beneficios de esta modalidad de trabajo, tanto desde la interdisciplinariedad (Monreal y Terrón, 2009; Pacheco, La Rubia y Sánchez, 2009; Pou, 2009; Sánchez et. al, 2009; Pozuelos, Rodríguez, Travé, 2010; Díaz, Valdés, Boullosa, 2016) como mediante estrategias del aprendizaje basado en proyectos (Labra, Fernández, Calvo y Cernuda, 2013).

En conclusión, todo tipo de mejora escolar, será efectiva siempre y cuando exista cierta correspondencia entre el modelo formativo de los docentes y las innovaciones a implementar dentro del espacio de aprendizaje. Siempre teniendo en la mira que el objetivo de constituir equipos de trabajo colaborativos no representa un fin en sí mismo, sino que significa una estrategia para incidir en una enseñanza más eficaz y justa, al permitir el diseño y la gestión de dispositivos y acciones que nadie podría llevar a cabo satisfactoriamente de manera solitaria (Perrenoud, 2013).

3. Objetivos

A raíz del diagnóstico realizado previamente, el proyecto de mejora tendrá como ***objetivos generales*** los siguientes:

- Mejorar los procesos de participación dentro de la comunidad educativa.
- Favorecer el intercambio profesional entre el equipo docente.
- Profesionalizar los procesos de planificación y supervisión.

A continuación, se detallan ***objetivos específicos*** que se desprenden de los objetivos generales ya mencionados:

- Mejorar la colaboración entre el equipo docente.
- Incorporar la participación de los estudiantes en las decisiones educativas.
- Promover y fomentar la participación de las familias en la escuela.

4. Estrategias y actividades

En este apartado, se describirán las estrategias y actividades a desarrollar para alcanzar los objetivos propuestos. Para cada uno de ellos, se diseñarán diferentes estrategias destinadas al el equipo docente y directivo a los estudiantes y a las familias.

4.1. Equipo docente y directivo

En este caso, el objetivo será generar una comunidad de docentes y directivos participativa y comprometida, a partir del personal que ya trabaja en la escuela. A continuación se describen las estrategias a realizar para alcanzar dicho objetivo.

4.1.1. Elaboración de proyectos interdisciplinares

Esta estrategia es parte de un cambio estructural en cuanto a la organización curricular del año. Como prueba piloto, este proyecto se realizará con los estudiantes y docentes de 1er año de la secundaria. Durante las dos primeras semanas de clases, se dará lugar a espacios de debate con los estudiantes, para definir y consensuar 4 o 5 grandes tópicos que se quieran trabajar a lo largo del año. Los docentes podrán llevar propuestas, para orientar a los alumnos en la nueva modalidad. No obstante, el objetivo de esta actividad es que el interés por los contenidos parta de los estudiantes y sean ellos quienes demuestren inquietudes ante ciertas áreas temáticas que quieran abordar durante el ciclo lectivo.

Una vez definidas las temáticas, serán los docentes y el equipo de asesoramiento pedagógico, quienes deberán realizar un árduo trabajo de planificación e investigación. Estas temáticas serán 4 o 5 proyectos interdisciplinares con los que se trabajará durante todo el año. Para ello, cada docente deberá aportar materiales y recursos de su ámbito disciplinar que además le sean de interés y considere que aportan al proyecto en función de las inquietudes de los estudiantes. De este modo, se avanzará en la planificación de sus unidades temáticas, las metodologías a desarrollar y el cronograma tentativo de trabajo. Por cada proyecto, será un grupo de trabajo particular.

Cabe destacar que los docentes serán los protagonistas de sus planificaciones, por lo que se evita volver a utilizar programaciones antiguas, poco personalizadas y adaptadas al grupo de estudiantes, así como también poco flexibles. Ya no planificarán sus propias asignaturas por unidades temáticas, sino que se pondrán en función del tema seleccionado por los estudiantes y deberán hacerlo con otros colegas de otras disciplinas. Si bien no se ignorará por completo la currícula oficial, dado que se intentarán adaptar esos contenidos a los proyectos, no se trata de una bajada de línea curricular en la que el docente es un tecnicista que aplica una fórmula. Por el contrario, serán quienes en conjunto desarrollen las planificaciones, la puesta en práctica, el diseño de las propuestas, estimulando su mirada reflexiva y la toma de decisiones. Un detalle no menor, es que se apuesta a un trabajo colaborativo en donde haya espacios de debate e intercambios, y no sólo a la hora de planificar, sino también fomentando el desarrollo de las clases en parejas pedagógicas. De esta manera, se evitaría repetir contenidos de una materia a otra, y también, fundamentalmente, evitamos fragmentar el conocimiento.

Esta estrategia posibilitará que se desarrollen las siguientes acciones:

- Establecer una red de trabajo docente interdisciplinar.

- Fortalecer los lazos entre los docentes estableciendo reuniones quincenales de planificación, supervisión y puesta en común de los avances del proyecto.
- Participación de los estudiantes en decisiones pedagógicas.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Selección de las temáticas 2. Organización de los grupos de trabajo 3. Planificación y organización de los proyectos 4. Reuniones de seguimiento y evaluación de los proyectos	La elaboración de los proyectos es tarea de los/as docentes y también participan los/as estudiantes en la selección de temas y en su seguimiento.	El DOE será responsable de establecer los encuentros para diseñar los proyectos y armar los grupos de trabajo.	Una vez conformados los grupos de trabajo por proyectos, se establecerán encuentros quincenales de monitoreo, control y evaluación de la puesta en práctica y planificación.	1. Actores: docentes, estudiantes y DOE 2. Aula como espacio de trabajo. 3. Cronograma de encuentros. 4. Avances de las planificaciones. 5. Curriculum oficial y Proyecto Escuela

4.1.2. Implementar capacitaciones docentes bimestrales

Si bien en la escuela existen espacios de capacitación que son semanales, no siempre se cumplen ni son relevantes para establecer modificaciones o debatir otras cuestiones. Por ello esta propuesta consiste en organizar capacitaciones bimestrales, en las cuales todos los grupos de docentes puedan preparar una temática a desarrollar, que puede ser del proyecto en el que estén trabajando o de alguna otra temática coyuntural. También el DOE tendrá a cargo algunas sesiones. Algunos contenidos de las capacitaciones serán:

- Cómo trabajar por proyectos, a cargo del DOE.
- Educación sexual integral, a cargo de personal del ESI (Programa Nacional de Educación Sexual Integral).
- El derecho a la educación, a cargo del DOE y Promotores de la Educación.
- Abusos de poder, a cargo de la Agencia Atajo.
- Tecnología educativa, invitada especial: Mariana Maggio (Doctora en Educación, dirige la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires).

De modo que algunas sesiones estarán previamente planificadas y otras se irán definiendo en función de las demandas y de la coyuntura. Es un cronograma tentativo y flexible.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Primera reunión con los docentes para poner en común espacios de planificación que deseen tener durante el año. 2. Armado del cronograma anual de capacitaciones. 3. Divulgación del mismo entre el equipo docente.	Equipo docente, tutores, preceptores, DOE y equipo directivo.	El DOE será responsable la planificación y organización de las sesiones	Encuentros bimestrales los días viernes.	1. Aula de planta baja 2. Actores: docentes, tutores, preceptores, DOE, equipo directivo. 3. Invitados, según corresponda. 4. Cronograma de capacitaciones.

4.2. Estudiantes

Para mejorar los procesos de participación y, específicamente, incorporar las inquietudes y deseos de los estudiantes en las decisiones educativas, se diseñarán diferentes propuestas concretas, no obstante, el programa de mejora involucra repensar estructuralmente la escuela, por lo que la participación estudiantil debe contemplarse en todo aquello que se pretenda decidir y realizar. Además de generar espacios de mayor participación, otro de los objetivos específicos de estas estrategias orientadas a los estudiantes es generar espacios de aprendizaje y enseñanza significativos, de acuerdo con los intereses del estudiantado.

4.2.1. Selección de temáticas para los proyectos interdisciplinarios

Los proyectos interdisciplinarios tienen entre sus objetivos, como se mencionaba previamente, que las temáticas sean relevantes para el estudiantado y elegidas por ellos y ellas. Serán quienes decidan cuáles son los tópicos que consideran que deben trabajar a lo largo del año y acuerden con los docentes. No obstante, los procesos de selección deben estar debidamente fundamentados, por lo tanto también se estimulará, en las dos primeras semanas de clase, a que los estudiantes puedan investigar en torno a las temáticas que les interesen y realicen una presentación en donde argumenten por qué creen que es importante estudiar eso en cuestión y qué temas encierra ese tópico. Luego, se podrá votar, debatir y consensuar.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Explicación de la modalidad. 2. Primer boceto de temáticas que se quieran trabajar. 3. Puesta en común y realización de	Estudiantes de 1er año.	Docentes de 1er año	Estas acciones se llevarán a cabo durante	1. Aula de 1ro. 2. Actores: docentes y estudiantes. 3. Ordenadores para

grupos de trabajo e investigación. 4. Investigación sobre el tema. Tópicos que aborde. 5. Presentación de las investigaciones, argumentación de la elección de esa temática. 6. Debate y consenso para la selección de 4 grandes temas.			las primeras dos semanas de clase.	realizar búsquedas. 4. Material bibliográfico acorde, para que los estudiantes comiencen a indagar.

4.2.2. Participación en las reuniones de seguimiento

Es importante que los estudiantes también puedan ser parte del monitoreo, control y evaluación de los proyectos, por eso ya que las reuniones de seguimiento son quincenales, dos estudiantes representantes, que irán rotando de mes en mes, podrán participar en ellas una vez al mes, para manifestar inquietudes, ofrecer propuestas, entre otras cuestiones.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Presentación del cronograma. 2. Organización de los representantes por encuentro. 3. Reunión previa al encuentro para organizar ideas, sugerencias o críticas a transmitir en la reunión. 4. Asistencia al encuentro. 5. Puesta en común con la clase posterior a la reunión.	Estudiantes de 1er año.	En un primer momento, el tutor/la tutora del curso será encargado/a de organizar las acciones, luego la intención es que los estudiantes puedan organizarse.	3 reuniones al mes: 2 reuniones de estudiantes (una previa y otra posterior a la reunión de seguimiento) y la reunión de seguimiento con los docentes y el DOE.	1. Aula de 1ro. 2. Actores: tutores y estudiantes. 3. Papel y lapicera para tomar nota. 4. Cronograma de reuniones y representantes.

4.2.3. Diseño de propuestas/proyectos para la comunidad

Al finalizar cada proyecto, los estudiantes y docentes realizarán a modo de conclusión alguna propuesta o proyecto que puedan implementar en la comunidad educativa o en el barrio. El objetivo es poder materializar lo aprendido y encontrar en los aprendizajes en la escuela cierto nexo con el exterior, una utilidad que vaya más allá de la institución. La propuesta puede ser una acción concreta o algo que perdure en el tiempo. Dependerá de los estudiantes y los contenidos que se trabajen.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Compartir ideas acerca de posibles acciones/propuestas/proyectos a implementar en la escuela, en el barrio o en alguna otra organización puntual. 2. Selección de una de las ideas (debate y consenso). 3. División de tareas y organización de grupos de trabajo. 4. Armado de un cronograma de acción. 5. Planificación y preparación de la intervención/proyecto. 6. Puesta en práctica. 7. Evaluación de la acción.	Estudiantes de 1er año.	Estudiantes y docentes a cargo del proyecto sobre el que se realizará la propuesta.	Se planificará durante la última semana del proyecto. En función de la actividad que se pretenda realizar se decidirá la puesta en práctica o salida a terreno.	1. Aula de 1ro. 2. Actores: docentes y estudiantes. 3. Apuntes de clase. 4. Listado de grupos de trabajo. 5. Planificación del proyecto. 6. Invitados de acuerdo con la intervención que se quiera realizar (puede ser alguna organización barrial)

4.2.4. Organización de los eventos y actos

Los actos escolares y diferentes eventos no siempre tienen éxito, precisamente por que resultan aburridos o insignificantes. Por ello, revertir esta situación implica involucrar a los estudiantes en la organización de los mismos. De acuerdo con el cronograma anual y las distintas fechas en las que se prevén eventos, los estudiantes se organizarán en grupos de trabajo diferentes y deberán encargarse de la organización de cada uno de ellos.

Esta estrategia estimula su autonomía, la capacidad de organizar y planificar, la puesta en común y la toma de decisiones.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Armado del cronograma de eventos y actos escolares. 2. División de las fechas por grupos. 3. Planificación de cada grupo para cada evento en particular. 4. Evaluación y retroalimentación después de cada evento/acto.	Estudiantes (2 por división).	Los estudiantes serán quienes se organicen en función de los cronogramas establecidos. Los/as adultos responsables de que la estrategia pueda llevarse a cabo serán los/as preceptores/as.	Primera reunión al comienzo de clases para organizar el cronograma y los grupos de trabajo. Luego una reunión mensual para realizar seguimiento.	1. Aula. 2. Actores: preceptores y estudiantes. 3. Cronograma de eventos de la escuela.

4.3. Familias

Promover y fomentar la participación de las familias en la escuela es uno de los objetivos específicos que este programa se plantea. Las acciones previamente mencionadas, como por ejemplo la organización de los eventos a cargo de los estudiantes, indirectamente representan una estrategia para convocar, ya que será significativo para los estudiantes y agrega un plus valor. Aún así, a continuación se mencionan algunas actividades puntuales dentro de una gran estrategia que implica generar espacios de participación y reflexión para adultos.

4.3.1 Espacios de participación y reflexión para adultos

La propuesta es que cada dos meses se concrete una actividad especial destinada a los adultos responsables de los estudiantes. Algunas de las actividades son las siguientes:

- Cine debate, con la participación de adultos y estudiantes. Películas interesantes: "XXY", "Entre los muros", "Pizza, birra y faso", "Ciudad de Dios", "La sociedad de los poetas muertos", "La chica danesa".
- Charlas con invitados o dictadas por los propios docentes. Las temáticas pueden abordar los siguientes temas: educación sexual integral, adicciones, violencias, búsqueda de trabajo. También con la participación de los estudiantes.
- Reuniones de adultos, para conversar acerca de inquietudes que puedan manifestarse.

Acciones	*Destinatarios*	*Responsables*	*Distrubución*	*Recursos*
1. Armado del cronograma de encuentros. 2. Convocatoria y divulgación del encuentro. 3. Evaluación del mismo.	Familias	Equipo directivo, DOE y tutores.	Una actividad cada 2 meses.	1. Aula/ aula de video (según corresponda). 2. Ordenador y película. 3. Invitado/a. 4. Temas a trabajar en caso de reuniones informativas y de intercambio.

Teniendo en cuenta que no es tarea fácil, por las condiciones de vida por las que atraviesan muchas de las personas cuyos hijos, sobrinos, nietos asisten a la escuela, se espera que a futuro, una vez concretado el año piloto, se puedan diseñar propuestas más concretas para incluir cada vez más la participación de las familias.

4.4. Cronograma

A continuación se adjunta un cronograma tentativo que muestra en qué momento del año se irán desarrollando las distintas estrategias y actividades.

Estrategia	Actividades	Febrero	Marzo		Abril		Mayo		Junio		Julio		Agosto		Septiembre		Octubre		Noviembre		Diciembre	
		16 al 28	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30	1 al 14	15 al 30
Elaboración de proyectos interdisciplinarios	Definición de temáticas	x										Receso escolar										
	Planificación de proyectos		x					x					x					x				
	Seguimiento y evaluación			x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Desarrollo de propuestas						x				x						x				x	
Capacitaciones docentes		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Participación estudiantil	Organización de eventos y actos			x	x		x			x	x			x		x	x			x		x
Espacios de participación y reflexión para adultos	Cine debate							x			x									x		
	Charlas formativas y de debate							x								x				x		
	Reuniones de adultos			x												x						
Evaluación	Continua					x					x						x					x
	Final										x											x

5. Evaluación

Los proyectos y distintas estrategias afines al plan de mejora se evaluarán de manera continua. Como se mencionó previamente, para que el impacto de los proyectos interdisciplinarios sea significativo, es fundamental su seguimiento, por lo tanto será evaluado por medio de las reuniones quincenales en las que participarán los y las docentes, el DOE y, en algunas de ellas, los estudiantes. Asimismo, al finalizar cada proyecto, se realizará una evaluación final de ese proyecto en particular, junto con la propuesta de intervención que se haya desarrollado. Se prevé también, evaluar el seguimiento de las otras líneas de acción vinculadas a la capacitación docente, a la organización estudiantil para el armado de los proyectos y eventos y a los espacios de reflexión para adultos, como se incluye en cada estrategia en concreto. Por ello en el cronograma se detallan cuatro momentos en los que se realiza una evaluación formativa, de monitoreo y seguimiento y dos evaluaciones finales, en cada cuatrimestre.

A continuación se detallan los instrumentos a utilizar en cada instancia:

Estrategia	Actividades	Instrumentos de evaluación
Elaboración de proyectos interdisciplinarios	Seguimiento y evaluación	Actas de las reuniones quincenales con el equipo docente, el DOE y los estudiantes.
	Desarrollo de propuestas	Diseño, desarrollo y concreción de la propuesta.
		Relación de los contenidos abordados con la propuesta de intervención.
Capacitaciones docentes		Participación de los/as docentes para llevar a cabo sesiones de capacitación
		Asistencia de los/as docentes en las capacitaciones
		Relevancia de las temáticas propuestas e impacto en las prácticas docentes
Participación estudiantil	Organización de eventos y actos	Calendario de reuniones y representación de los cursos en las mismas
		Participación de los estudiantes en los eventos
		Pertinencia de los contenidos con el evento, cuando corresponda
		Reunión evaluativa con los estudiantes al finalizar cada evento
Espacios de participación y reflexión para adultos	Cine debate	Asistencia de familiares a los encuentros
	Charlas formativas y de debate	Relevancia de la temática e interés de los participantes
	Reuniones de adultos	Encuestas a familiares

De acuerdo con los objetivos generales y específicos del plan de mejora, se evaluará el cumplimiento de los mismos en función de los siguientes indicadores:

	Objetivo	*Indicadores*	*Instrumento de evaluación*
General	Mejorar los procesos de participación dentro de la comunidad educativa.	- Cantidad de estrategias y acciones implementadas para los distintos actores participantes de la comunidad educativa.	
Específico	Mejorar la colaboración entre el equipo docente.	- Grado de satisfacción de los docentes en función de la modalidad implementada.	- Encuestas a los docentes. - Reuniones evaluativas (individuales y grupales).
Específico	Incorporar la participación de los estudiantes en las decisiones educativas.	- Asistencia de los estudiantes a las reuniones de seguimiento. - Nivel de concreción de las temáticas propuestas en las clases a la planificación de los proyectos interdisciplinarios. - Grado de satisfacción de los estudiantes. - Asistencia y participación en los actos y eventos escolares.	- Actas de asistencia de las reuniones de seguimiento. - Actas de asistencia en los actos y eventos escolares. - Planificaciones de los proyectos. - Primer boceto de las temáticas propuestas. - Encuesta a los estudiantes. - Reuniones evaluativas (individuales y grupales).

Específico	Generar espacios de aprendizaje y enseñanza significativos.	- Participación de los estudiantes en las clases. - Asistencia de los estudiantes en las clases. - Nivel de concreción de los proyectos/propuestas de intervención. - Rendimiento de los estudiantes en las clases. - Grado de satisfacción de los estudiantes en relación a las clases. - Grado de satisfacción de los docentes en relación a las clases.	- Encuestas a los estudiantes. - Encuestas a los docentes. - Reuniones evaluativas (individuales y grupales). - Planilla de asistencias. - Proyectos de intervención realizados y llevados a cabo. - Evaluaciones del rendimiento de los estudiantes.
Específico	Promover y fomentar la participación de las familias en la escuela.	- Asistencia de las familias a las propuestas planificadas. - Asistencia de las familias a los eventos y actos familiares. - Divulgación de las propuestas y eventos de la escuela. - Comunicación de la escuela con las familias. Reuniones, llamados, notas.	- Actas de asistencia a las reuniones y actividades. - Notas informativas y uso del blog. - Actas de reuniones. - Encuesta a las familias. - Reuniones de adultos.
General	Profesionalizar los procesos de planificación y supervisión.	- Concreción de las reuniones quincenales de seguimiento de los proyectos. - Concreción de los programas y proyectos en el DOE. - Grado de satisfacción de los docentes. - Grado de satisfacción del DOE.	- Actas de asistencia a las reuniones de seguimiento. - Programas interdisciplinarios. - Encuestas a docentes. - Encuestas al DOE.
Específico	Generar una comunidad de docentes y directivos participativa y comprometida.	- Asistencia en las capacitaciones docentes. - Cantidad de sesiones impartidas por docentes. - Grado de satisfacción de los docentes con las capacitaciones.	- Actas de asistencia a los encuentros. - Encuestas a docentes. - Cronograma de encuentros.

Para la evaluación final, en el caso de los proyectos interdisciplinarios, además de reuniones al finalizar cada uno, y luego de cada cuatrimestre, se realizarán encuestas a docentes y estudiantes, además de las reuniones, para obtener información acerca de la satisfacción de esta modalidad de trabajo. Igualmente para las capacitaciones docentes, se realizarán encuestas sobre

el grado de satisfacción en cuanto a las temáticas abordadas, la temporalidad de los encuentros la participación de los colegas, planificación, entre otras.

5. Reflexiones finales

Nos encontramos ante la presencia de un nuevo horizonte educativo, el cual surge de la problematización de la educación en su conjunto, pero que nos invita a repensar sus estructuras y tradiciones más arraigadas y enraizadas. Apostar a una escuela más inclusiva, implica valorizar las diferencias e individualidades de los sujetos, promoviendo la participación y el trabajo en equipo. Preguntarnos cuáles son los contenidos que creemos fundantes para trabajar, de qué manera posibilitar un aprendizaje significativo, cuáles son los objetivos a perseguir, los vínculos pedagógicos, todo ello forma parte de nuevos interrogantes fundamentales para emprender la tarea educativa. Esta capacidad de problematizar el campo educativo, debe estar reforzada en todos los aspectos, no sólo desde la planificación docente y las herramientas didácticas a utilizar, sino también, desde la capacitación y formación de sujetos que puedan ejercer una mirada crítica y reflexiva en torno a la educación.

"Construyendo comun-cimientos" no sólo intenta reconfigurar un espacio educativo que quedó obsoleto e insignificante, sino que propone hacerlo en comunidad y con fuertes convicciones y conocimientos sobre la importancia del hecho educativo. Se trata de una *vuelta de tuerca*, para demostrar y creer que otros horizontes son posibles, de la mano de una educación pública, gratuita y obligatoria, garantizando un derecho fundamental en la vida de las personas. El proyecto intenta ser un cimiento, un punto de apoyo para ofrecer posibilidades reales de aprender, desarrollarse y crecer con otros. El desafío radica en la transformación de una escuela que fue pensada para pocos a una escuela inclusiva, que propicie un lugar de encuentro con el otro y atienda a las nuevas exigencias de hoy.

Salir de la zona de confort, de los modos tradicionales de actuar y percibir la educación, escuchar las demandas de los estudiantes y del contexto y asumir los retos de una realidad compleja que interpela todos los escenarios en los cuales nos movemos, puede ocasionar reticencias en diferentes espacios, sobre todo en la escuela. No obstante, si se consideran los resultados favorables y el grado de satisfacción que en muchos casos se obtiene, el intento habrá valido la pena.

7. Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1967). La educación después de Auschwitz. *Zum Bildungsbegriff des Gegenwart*. Frankfort, Mimeo, pp. 111 y sigs.

Alemán Rodríguez, R., Carbonell, Y. y del Carmen, G. (2011). La interdisciplinariedad en ciencias médicas y la matemática. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, *49* (3), pp 490-498.

Belavi, G. y Murillo, J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS).

Cantarelli, M. N. y Graziano, N. (2010). Educación e infancia moderna: notas a los aportes kantianos sobre lo educativo. Mimeo.

Cuadrado, M., Ruiz Molina, M. E. y Coca, M. (2009). Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual. *Revista de Educación*, pp. 505-518.

Cullen, C. (2003) La construcción de un espacio público intercultural como alternativa a la asimetría de culturas en el contexto de la globalización. Perspectivas latinoamericanas, en *Globalización y nuevas ciudadanías*. Mar del Plata, Ed. Suárez, pp.53-69

Cullen, C. (2004). Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. *VVAA Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires, La Crujía, pp. 17-41.

De la Torre, E. y Rivera, E. (2005). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Investigación en la Escuela*, pp. 57, 85-96.

Díaz Quiñones, J., Valdés Gómez, M., y Boullosa Torrecilla, A. (2016). El trabajo interdisciplinario en la carrera de medicina: consideraciones teóricas y metodológicas. *Medisur*, 14(2), pp. 213-223.

Dubet, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 2, pp. 15-25

Dueñas, A. M. (2016). Apología del saber inútil. Algunos apuntes sobre globalización, conocimiento, equidad y educación. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, [S.l.], ISSN 1132-6239

Foucault, M. (1996). Conferencia 1984, *¿Qué es la ilustración?* Argentina, Alción, pp. 83-111.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Madrid, Herder.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, pp. 27, 31-85.

Gallego Bono, J.R.; Redondo Cano, A. Lorente Campos, R. y Benedito Monleón, A. (2011). La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario. Estudio de un caso en la Universitat de València. *Arxius de Sociología*, núm. 24, pp. 119-134.

Hord, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. *Sustaining Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, pp. 23-40.

Jäppinen, A., Leclerc, M. y Tubin, D. (2015). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*.

Kant, E. (1978) ¿Qué es la ilustración? en *Filosofía de la Historia*. México. F.C.E., pp.25-38.

Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), pp. 135-156

Kusch, R. (2000). El pensamiento indígena y popular en américa. *Obras Completas*, *Tomo II*. Argentina, Rosario. Editorial Fundación Ross, pp. 263-286.

Labra, J., Fernández, D., Calvo, J. y Cernuda, A. (2013). Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos utilizando herramientas colaborativas de desarrollo de software libre. *Actas del Congreso* JENUI.

Larrosa, J. (2019). Separaciones, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Buenos Aires. Candaya.

Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G. y Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), pp. 133-145.

Lévinas, E. (1991). La responsabilidad para con el otro, *Ética e infinito*. Madrid, Visor, pp. 89-96.

Leclerc, M. y Moreau, A. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39(2), pp. 189-206.

Llano A. L., Gutiérrez E. M., Stable R. A., Núñez M. M., Masó R. R. y Rojas R. B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *Medisur*, *14*(3), pp. 320-327.

Martínez, M. J. B., Yus, M. A. M., & Currás, M. P. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *11*(2), pp. 443-462.

Meirieu, P. y Olcina, E. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Monreal-Gimeno, M. C. y Terrón-Caro, M. T. (2012). Una experiencia interdisciplinar y evaluación de competencias en la doble titulación de Trabajo Social y Educación Social. *Revista Upo Innova*, Vol. I.

Murillo, F. J. M., y Hernandez-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), pp. 7-23.

Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderazgo Escolar, Elemento Clave en la Promoción de la Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2).

Murillo, F. J. T., & Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *10*(1), pp. 26-43.

Navarro Soria, Ignasi; González Gómez, Carlota; López Monsalve, Begoña; Botella Pérez, Paula. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. Revista de Investigación Educativa, 33(1), pp. 99-117.

Nicastro, S. (2006) Revisitando algunos conceptos. En: *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*.

Pacheco, R., La Rubia, M. D. y Sánchez, S. (2009). Una experiencia interdisciplinar: estudio de la corrosión en nuestro entorno a través de imágenes. *Actas de la IV Reunión Innovación Docente en Química*, INDOQUIM.

Perrenoud, P. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), pp. 133-149.

Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. En *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidos

Planas, C. I., Wilson, A., Iznaga, H. L., Rodríguez, L., & Sánchez, J.(2014). Interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Informática Científica*.

Pou, R. (2009). El desarrollo de proyectos interdisciplinarios. *Seminario de reflexión RED-U-USC: La coordinación mediante equipos docentes en ES: fortalezas, recursos y necesidades*.

Pozuelos, F.J., Rodríguez, F.P. y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, pp. 561-585.

Quiroz, R. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, Nº 8. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Rawls, J.A. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Rivera G., E. y Torre N., E. D. L. (2005). Democratizar el aula universitaria. Una propuesta alternativa de formación inicial universitaria desde la participación del alumnado. *Revista Investigación en la Escuela*, 57, pp. 85-95.

Rodríguez- Izquierdo, R. M., Guerra, J. M. y Herrera, M. R. (2009). Experiencia de coordinación docente: construyendo una cultura reflexiva y colaborativa de la docencia universitaria en el marco de la

puesta en marcha de los ECTS. *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alcoy, Marfil, S.A., pp. 389–398.

Sánchez Nieto, M. T., Fraile Vicente, E., Frechoso Remiro, J. C., Bachiller Martínez, J. M., Carrera Fernández, J. y Zarandona Fernández, J. M. (2009). Experiencias de colaboración interdisciplinar en Traducción e Interpretación. *@ tic. revista d'innovació educativa*, (3).

Santos, B. de S. (2008). De lo posmoderno a lo poscolonial, y más allá de ambos, en *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria.* La Paz: CLACSO.

Simons M. y Masschelein J. (2014). Defensa de la Escuela. Una cuestión Pública. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terrón, M. J. (2009). 2 a 2: una propuesta para facilitar la coordinación docente y el aprendizaje. *Jornada de experiencias de coordinación por medio de equipos docentes en la enseñanza universitaria*. Universitat de València.

Tierz, A. S., Giménez, M. H., Sinusía, E. P., & Ibáñez, M. P. B. (2013). Trabajo por módulos: un modelo de aprendizaje interdisciplinar y colaborativo en el Grado de Ingeniería en Diseño Industrial y Desarrollo de Producto. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *11*(1), 197.

Vattimo, G. (1986) Introducción en *El fin de la modernidad*. Madrid, Gedisa, pp.9-20

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), pp. 97-124.