

INVESTIGACIONES

Más allá de la gramática escolar:  
dinámicas colaborativas para un cambio profundo en la escuela secundaria

Beyond the grammar of schooling:  
collaborative dynamics for a profound change in secondary schools

*Pedro León Vivas<sup>a</sup>*

*Patricia Silva<sup>b</sup>*

*Serafín Antúnez<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Universidad Austral, Argentina.  
pvivas-ext@austral.edu.ar

<sup>b</sup> Universitat de Barcelona, España.  
patriciasilva@ub.edu, santunez@ub.edu

RESUMEN

En un entorno educativo en transformación, la colaboración docente emerge como una estrategia clave para promover y sostener mejoras en los centros escolares. Este estudio se propone explorar las diferentes facetas que adoptó la colaboración como soporte para un cambio profundo en la gramática escolar. Mediante un estudio de caso cualitativo se abordó una escuela secundaria en Argentina que reconfiguró el currículo, las prácticas docentes, el rol del alumnado y el vínculo con la comunidad. Los datos se recogieron por medio de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observaciones no participantes y revisión de documentos. El análisis se efectuó mediante un proceso de codificación, seguido de una fase de identificación de categorías y metacategorías explicativas. Los hallazgos revelan que los cambios introducidos representaron una ruptura con las prácticas convencionales y que la colaboración docente fue un factor clave, aportando evidencia sobre su valor en la transformación de la gramática escolar.

*Palabras clave:* Innovación educacional, Práctica pedagógica, Enseñanza secundaria, Estudio de caso, Argentina.

ABSTRACT

In a changing educational environment, teacher collaboration emerges as a key strategy for promoting and sustaining school improvement. This study aims to explore the different facets of collaboration that supported a profound change in the grammar of schooling. A qualitative case study was conducted at a secondary school in Argentina that reconfigured its curriculum, teaching practices, student roles, and its links with the community. Data were collected through semi-structured interviews, focus groups, non-participant observations, and document review. The analysis was carried out through a coding process, followed by the identification of explanatory categories and meta-categories. The findings reveal that the changes represented a break with conventional practices and that teacher collaboration was a key factor, providing evidence of its value in transforming the grammar of schooling.

*Keywords:* Educational innovations, Teaching practice, Secondary education, Case studies, Argentina.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos transitando tiempos donde los cambios son cada vez más frecuentes, más disruptivos, se extienden sobre múltiples campos interconectados y se difunden a una velocidad creciente (Senge, 2010; Tiramonti, 2022). Johansen (2012) describe al entorno como volátil, incierto, complejo y ambiguo (VICA). Más recientemente, Cascio et al. (2025) proponen un marco conceptual que busca capturar la intensidad de nuestro tiempo a partir de cuatro características: fragilidad, ansiedad, no linealidad e incomprensibilidad (BANI, acrónimo de *brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible*). En un mundo frágil, los sistemas en los que confiamos, aun cuando parecen robustos, pueden verse desbordados debido a fuerzas externas; esta situación se traduce en experiencias de incertidumbre y temor, asociadas a la falta de respuestas claras y a la sensación de pérdida de control. Las relaciones causa-efecto no guardan proporción, pequeñas perturbaciones pueden provocar efectos excesivos, reduciendo la posibilidad para predecir condiciones futuras y resultados fiables. Además, nuestra capacidad para entender y explicar con certeza lo que está pasando se desvanece. En un mundo como el que describen Cascio et al. (2025), las antiguas referencias resultan insuficientes como guía para interpretar las nuevas realidades.

Los centros escolares no están liberados de esta influencia. Basta considerar algunos eventos recientes como la pandemia provocada por el virus COVID-19 o bien la explosiva expansión de la inteligencia artificial generativa para tomar dimensión de la profundidad de los cambios y consecuentes desafíos para el sistema educativo, sin importar su nivel (Azorín y Fullan, 2022; Fullan et al., 2024; Harari, 2024; Harris y Jones, 2020). Es altamente probable que nuevos e imprevisibles eventos de alto impacto se manifiesten en un horizonte no muy lejano (Taleb, 2012).

Acontecimientos como los mencionados constituyen oportunidades para cuestionar y revisar prácticas y supuestos que han sido asumidos como naturales durante largo tiempo en los centros escolares (Robinson, 2020). Sin embargo, a pesar de que las formas tradicionales presentan signos de agotamiento (Aguerrondo y Tiramonti, 2016), muchos de los rasgos de la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) continúan presentes moldeando la enseñanza y el aprendizaje. Esto no inhibe que existan centros que la desafíen y propongan alteraciones orientadas a ofrecer una experiencia educativa remozada. El caso de la Escuela del Parque (pseudónimo para preservar el anonimato del centro) es uno de ellos. En el año 2014 emprendió una trayectoria de reconfiguración de la escolarización tradicional, en la que la colaboración docente emergió como una práctica que impregnó el devenir de este proceso.

Por esto, este artículo busca describir los cambios implementados en la Escuela del Parque y explorar el papel de la colaboración docente. En particular, nos proponemos abordar las siguientes preguntas: 1) ¿en qué medida los cambios introducidos reconfiguraron los elementos clave de la gramática escolar tradicional? y 2) ¿qué papel desempeñó la colaboración docente en el proceso de cambio? Para responderlas, desarrollamos un estudio de caso que nos permitió conocer en profundidad la experiencia de esta escuela en un momento particular de su proyecto educativo.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

### 2.1. GRAMÁTICA ESCOLAR: UN PASADO TODAVÍA PRESENTE

La gramática escolar se entiende como el conjunto de reglas y estructuras que organizan la enseñanza y el aprendizaje (Tyack y Tobin, 1994). La transmisión unidireccional y homogénea de conocimientos del profesorado al alumnado, contenidos fragmentados en asignaturas, docentes trabajando aislados de sus colegas, el alumnado agrupado por edad, una disposición del aula uniforme, una programación rutinaria y repetitiva, la evaluación memorística de los aprendizajes y la separación de la comunidad son algunos de los rasgos constitutivos de la gramática escolar convencional (Fernández-Enguita, 2023; Fullan, 2020a; Mehta, 2022).

Esta promueve una determinada experiencia ampliamente difundida e inconscientemente aceptada que ha terminado fundiéndose con la noción misma de escuela (Perrenoud, 2019; Senge, 2012; Southwell, 2011) limitando así las posibilidades para cuestionarla y concebir alternativas. Tiramonti (2022) señala que la escuela es un instrumento que ha sido remendado y flexibilizado, pero cuyo sustrato sigue siendo el mismo y sobre esta base se anquilosó. Esto no implica que no se hayan intentado cambios, pero la fuerza de prácticas históricamente consolidadas tendió a neutralizar o absorber las iniciativas de innovación.

Para Aguerrondo y Tiramonti (2016), esta escuela surgida de la modernidad y que se expandió bajo un modelo maquinal, ha resultado exitosa incorporando grandes masas de estudiantes. Sin embargo, ha alcanzado un límite a sus posibilidades y su propuesta presenta desde hace un tiempo signos de agotamiento, que se manifiestan en la forma institucional tradicional, en la concepción y organización del conocimiento, en la tarea del profesorado y sus prácticas de enseñanza, así como en la pretensión de homogeneidad en los aprendizajes de un alumnado diverso.

Ante este panorama, Mehta (2022) propone una nueva gramática, más flexible, porosa y conectada que la tradicional, destinada a reconfigurar el diseño industrial basado en la estandarización y el control. En esta nueva gramática, la autonomía, el interés y la diversidad del alumnado son reconocidos y respetados, su voz es escuchada y su desarrollo integral constituye la preocupación primordial. Este aprende haciendo, usando y creando conocimiento en agrupamientos flexibles en tamaño y edad. Los contenidos se conciben como dinámicos y rompen con los muros disciplinares, mientras que la enseñanza trasciende las paredes del aula y supera la rigidez horaria. La evaluación es considerada como herramienta de reflexión orientada a valorar procesos, en lugar de reducirse a un juicio sumativo único. Finalmente, la escuela se integra activamente con su comunidad.

Fernández-Enguita (2023) aborda la extendida convicción de que la escuela necesita una profunda transformación que deje atrás la actual arquitectura de la escolarización y la sustituya por una organización enteramente diferente del espacio y del tiempo, los agrupamientos y las actividades de aprendizaje. No obstante, la gramática tradicional continúa operando aun cuando obstaculiza la propia función escolar (Cuban, 2020; Mehta y Datnow, 2020; Woods et al., 2024). En los próximos años, si las organizaciones no cambian (las escuelas no son una excepción) probablemente se volverán obsoletas o irrelevantes (Drysdale y Gurr, 2017). La persistencia irreflexiva en un modelo escolar que ha encontrado sus límites hace que la escuela corra el riesgo de convertirse en un anacronismo (Tenti Fanfani, 2008; OECD, 2020).

## 2.2. COLABORACIÓN DOCENTE

La docencia tradicionalmente fue concebida como una tarea individual desarrollada a puertas cerradas y con escaso margen para el trabajo colaborativo (Aguerrondo y Tiramonti, 2016; Hargreaves y Fullan, 2014). En los últimos años, la colaboración ha surgido como una alternativa al individualismo y las investigaciones demuestran el impacto positivo tanto en el aprendizaje como en el desarrollo profesional del profesorado (Hargreaves, 2019). Eventos recientes como la pandemia del COVID-19 no han hecho más que reafirmar la importancia de fortalecer la colaboración, tanto dentro de cada centro como mediante redes que movilicen ideas, conocimientos y prácticas entre diferentes escuelas (Azorín y Fullan, 2022). Como señalan Snyder et al. (2025), cuanto más intensa y sostenida sea la colaboración en una organización, más ágil y adaptable será para enfrentar cambios en entornos complejos.

Hargreaves y O'Connor (2020) abogan por avanzar hacia formas más profundas y omnipresentes de colaboración en todos los aspectos de la docencia. La cuestión no es si colaborar o no, se trata de cómo diseñar la práctica docente para promover formas profundas y rigurosas de colaboración para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Esto ha impulsado diseños específicos que incluyen entre otros a las comunidades profesionales de aprendizaje, las redes de escuelas, el estudio de lecciones, la planificación colaborativa, la codocencia, la investigación-acción colaborativa, las rondas de instrucción o los paseos de aprendizaje (Hargreaves, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2018, 2020; Sandoval et al., 2024).

La colaboración también puede extenderse al alumnado a partir del reconocimiento de su voz y de su capacidad de liderazgo en la escuela. Docentes y estudiantes pueden colaborar en la mejora de la enseñanza a través de la retroalimentación sistemática de la práctica docente, el aporte de sugerencias y la participación en procesos de coproducción de clases y actividades de aprendizaje, la priorización de contenidos y la elaboración conjunta de instrumentos de evaluación. La evidencia sugiere que un mayor grado de implicación del alumnado se vincula con incrementos en el compromiso, la responsabilidad y en los resultados académicos (Conner et al., 2025; Holquist et al., 2023).

Oportunamente Little (1990) señaló que no todas las prácticas de colaboración docente resultan igual de potentes. Estas reflejan diferentes grados de interdependencia que van desde sólo un intercambio de ideas sobre la práctica profesional hasta una concepción conjunta y responsabilidad compartida por la enseñanza. Krichesky y Murillo (2018) apuntan que la colaboración puede asumir diferentes modalidades: coordinación, desarrollo conjunto y resolución de problemas. La coordinación resulta la modalidad más débil, no fomenta sólidas interdependencias ni el aprendizaje docente. En cambio, el desarrollo de proyectos y la resolución conjunta de problemas favorecen intercambios con el potencial para generar nuevos aprendizajes entre las personas participantes. Por su parte, Muckenthaler et al. (2020), a partir de Gräsel et al. (2006), van a distinguir entre colaboración *low-cost* (compartir información y materiales) y colaboración *high-cost* (trabajos conjuntos e interdependencias para resolver problemas). De forma análoga, Wijarwadi et al. (2025) presentan un espectro de prácticas que abarca desde intercambios informales hasta estructuras altamente elaboradas de colaboración docente.

La colaboración conlleva beneficios que pueden manifestarse tanto a nivel de la escuela, su enseñanza, así como también en el crecimiento profesional de cada docente

(Muckenthaler et al., 2020). Es valorada como una fuente para la generación de nuevas ideas, conduce a “mezclas creativas” a partir de vincular a personas con formaciones, perspectivas y saberes diversos (Fullan, 2004). Proporciona un contexto que favorece el aprendizaje entre pares al poner a disposición una base de conocimientos y experiencias de colegas de la cual nutrirse. Un elevado capital social en la escuela genera un incremento de capital humano de sus participantes (Fullan, 2020b; Hargreaves y Fullan, 2014).

Las culturas de colaboración brindan contención emocional y apoyo para mantener la motivación ante la incertidumbre que provocan los cambios (Fullan, 2004, 2020b; Muckenthaler et al., 2020; Nguyen y Ng, 2020), ofrecen el contexto propicio para la emergencia de formas distribuidas de liderazgo (Hargreaves, 2025) y fomentan el bienestar docente (Karaferye y Bellibaş, 2025). Además, las ideas desarrolladas colectivamente tienen una mayor probabilidad de aceptación (Fullan, 2019), del mismo modo que la responsabilidad sobre una iniciativa guarda una relación proporcional a su origen. Por ello, las prescripciones externas tienden a generar dinámicas de neutralización que se producen cuando una propuesta es considerada ajena, como un “cuerpo extraño” a la escuela (Ziegler, 2022). A su vez, la coherencia en las prácticas es una consecuencia de procesos colaborativos (Fullan, 2020b).

Las culturas colaborativas difícilmente surgen de manera espontánea, sino que requieren un conjunto de condiciones que brinden orientación, estructuren el trabajo, faciliten el encuentro del profesorado, habiliten y guíen la discusión, además de proveer estímulo, respaldo y formación (Capra, 2002; Hargreaves y O’Connor, 2018). El liderazgo escolar surge como una pieza clave en la disposición de estas condiciones (Chen et al., 2025; Grissom et al., 2021; Harris y Jones, 2023; Leithwood et al., 2020; Sun et al., 2024).

### 3. METODOLOGÍA

Se desarrolló un estudio instrumental de casos con el propósito de comprender las vivencias y valoraciones de sus protagonistas en relación con la colaboración docente en el marco de procesos que implicaron alteraciones en las prácticas escolares tradicionales. Este enfoque nos ofreció la posibilidad de una inmersión intensiva en un escenario particular, lo que permitió conocer en profundidad la experiencia y así ofrecer descripciones ricas (Simons, 2013; Stake, 2010; Yin, 2018).

El estudio se realizó en la Escuela del Parque, un centro ubicado en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe en la República Argentina. Este centro fue escogido debido a los significativos cambios que comenzaron a partir del año 2014. Es una escuela privada concertada y confesional que comenzó en el año 1992 con el nivel infantil y que, con el transcurso de los años, fue ampliándose hasta abarcar todos los niveles del sistema educativo provincial (infantil, primario, secundario y un ciclo formativo de grado superior). En el año 2022 contaba con más de 1500 estudiantes y 120 docentes. Un alto porcentaje del alumnado proviene de familias de nivel socioeconómico medio y medio bajo.

Para este trabajo se consideró el nivel secundario que, al momento del estudio, estaba conformado por 365 estudiantes, 26 docentes y 4 integrantes del personal de administración y servicios. Se caracteriza por una alta estabilidad del profesorado y por su identificación con el proyecto educativo institucional. El alumnado del nivel secundario se gradúa con el título de Bachiller con orientación en Informática, de acuerdo con el currículo jurisdiccional.

3.1. PARTICIPANTES Y TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Participaron 18 integrantes del profesorado, la directora de la Escuela y la inspectora del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. En cuanto al profesorado, se empleó un muestreo no probabilístico intencional que priorizó la calidad de la información en lugar de la representatividad estadística (Flick, 2012; Stake, 2010). Se seleccionaron docentes que reunieran los siguientes criterios: permanencia en la escuela durante el proceso de cambio, que impartieran docencia en diferentes cursos y que pertenecieran a distintos de campos disciplinares con el fin de garantizar diversidad de perspectivas (Tablas 1 y 2).

Para obtener una imagen lo más completa posible empleamos diversidad de técnicas complementarias: entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, observaciones no participantes y revisión de documentos. Su combinación permitió hacernos una imagen envolvente y robusta del caso. Los datos se recogieron de acuerdo con el siguiente detalle:

- 10 entrevistas semiestructuradas (8 al profesorado, 1 a la directora y 1 a la inspectora de educación).
- 2 grupos de discusión (con la participación de 15 docentes).
- Observaciones no participantes (reuniones del claustro docente, reuniones de departamento y clases).
- Análisis de documentos (proyecto educativo institucional, actas de la inspección, materiales didácticos y página web del centro).

Tabla 1. Personas entrevistadas

|             |            | Asignatura          | Cursos a cargo | Años en la escuela |
|-------------|------------|---------------------|----------------|--------------------|
| Autoridades | Inspectora | -                   | -              | 6,5                |
|             | Directora  | -                   | -              | 15                 |
| Docentes    | ED1        | Biología            | 4              | 18                 |
|             | ED2        | Historia            | 5              | 22                 |
|             | ED3        | Matemáticas         | 4              | 18                 |
|             | ED4        | Inglés              | 5              | 28                 |
|             | ED5        | Lengua y Literatura | 5              | 13                 |
|             | ED6        | Matemáticas         | 5              | 22                 |
|             | ED7        | Informática         | 5              | 11                 |
|             | ED8        | Geografía           | 5              | 28                 |

Tabla 2. Conformación de los grupos de discusión

|                      | <i>Docente</i> | <i>Asignatura</i>          | <i>Cursos a cargo</i> | <i>Años en la escuela</i> |
|----------------------|----------------|----------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Grupo de discusión1  | 1GD1           | Matemáticas                | 2                     | 5                         |
|                      | 1GD2           | Formación Ética            | 3                     | 25                        |
|                      | 1GD3           | Biología                   | 4                     | 18                        |
|                      | 1GD4           | Alfabetización Multimedial | 2                     | 10                        |
|                      | 1GD5           | Tecnología                 | 2                     | 30                        |
|                      | 1GD6           | Lengua y Literatura        | 5                     | 13                        |
|                      | 1GD7           | Matemáticas                | 5                     | 22                        |
| Grupo de discusión 2 | 2GD1           | Biología                   | 1                     | 18                        |
|                      | 2GD2           | Formación Ética            | 3                     | 10                        |
|                      | 2GD3           | Física                     | 4                     | 27                        |
|                      | 2GD4           | Biología                   | 5                     | 6                         |
|                      | 2GD5           | Historia                   | 5                     | 22                        |
|                      | 2GD6           | Educación Artística        | 2                     | 19                        |
|                      | 2GD7           | Matemáticas                | 4                     | 18                        |
|                      | 2GD8           | Educación Física           | 5                     | 10                        |

El relevamiento tuvo lugar entre los meses de junio de 2021 a marzo de 2022. Las 10 entrevistas y los 2 grupos de discusión fueron grabados, obteniéndose más de 15 horas de material llevado a texto para su análisis. Las transcripciones obtenidas se enviaron a las personas participantes para su validación. A los participantes se les solicitó una caracterización del centro y de los cambios emprendidos, así como una descripción de las prácticas colaborativas desplegadas y de la organización interna que les dio soporte.

3.2. ANÁLISIS

Empleamos el análisis temático, un proceso inductivo-deductivo, iterativo y reflexivo de diferenciación e integración de los datos con crecientes niveles de abstracción, conceptualización e interpretación. Los datos se descompusieron en unidades de significado a las que se les asignó una denominación o código para luego reorganizarlos en temas o categorías más amplias. Luego se identificaron vínculos significativos entre estas categorías y se elaboraron metacategorías (Braun y Clarke, 2006; Kushnir, 2025; McMillan y Schumacher, 2005; Morehouse, 2012). A lo largo de este proceso se empleó el software ATLAS.ti 25.

En particular, el análisis recorrió las siguientes etapas:

1. **Análisis preliminar:** se organizaron los materiales recogidos y efectuó una lectura preliminar, se revisaron las grabaciones y transcripciones de entrevistas y grupos de discusión. Parte de esta etapa se desarrolló en paralelo con el avance del trabajo de campo.
2. **Codificación inicial, revisión y depuración:** los textos se descompusieron en códigos iniciales que luego fueron depurados y reducidos para lograr una mayor cohesión. Una vez hecha esta revisión, se reanalizaron los datos aplicando la nueva lista de códigos. En esta fase pudimos reconocer 770 unidades de significado que se agruparon en 66 códigos.
3. **Categorización:** se realizó un análisis de cada código procurando hallar conexiones y denominadores comunes que permitieran integrarlos en conceptos más amplios. La codificación descriptiva inicial dio paso a una categorización más analítica y teórica, correspondiente a un nivel de abstracción superior. En esta fase, los 66 códigos quedaron englobados en 17 categorías.
4. **Metacategorías:** el análisis se extendió hacia la búsqueda de vínculos entre las categorías para identificar dominios integradores con mayor poder explicativo de acuerdo con el objetivo del estudio. De esta manera, logramos conceptualizar 2 metacategorías alineadas con nuestras preguntas de investigación: cambios en la gramática escolar y dinámicas de colaboración docente.

A lo largo del proceso de recolección y análisis de los datos se garantizaron los estándares éticos de la investigación como la obtención del consentimiento informado y la anonimización de las personas participantes. Además, la diversidad de informantes, la utilización de diferentes técnicas para la obtención de datos, la revisión de las transcripciones y la confirmación de los hallazgos por integrantes del centro estudiado contribuyeron a robustecer nuestras interpretaciones.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados se organizan en dos apartados de acuerdo con el objetivo y las preguntas que orientaron la investigación. En primer lugar, se aborda el proceso de cambio emprendido en el caso estudiado, dando cuenta tanto de las transformaciones introducidas como de las tensiones y desafíos que acompañaron su puesta en práctica. En segundo término, se analizan las dinámicas de colaboración docente que se configuraron como un soporte clave para sostener el cambio.

##### 4.1. MÁS ALLÁ DE LA GRAMÁTICA ESCOLAR

###### *4.1.1. Los cambios en la Escuela del Parque*

A principios de 2014 se produjo un giro en la Escuela del Parque que alteró significativamente sus prácticas. Por ese entonces, fundadores, directivos y docentes entendían que su modelo tradicional de enseñanza no estaba dando respuestas a las necesidades del alumnado y a las demandas sociales, culturales, económicas y tecnológicas del entorno. Conscientes de la necesidad de no quedarse “fuera de tiempo” en un mundo en constante movimiento,

decidieron emprender cambios en el núcleo duro de la escuela considerando tres premisas: 1) una escuela sin pizarrones, 2) una escuela sin bancos individuales y 3) una escuela sin paredes divisorias. Estos principios no actuaron como prescripciones sino como criterios para guiar y evaluar cada iniciativa con la que buscaron explorar los límites de la escolarización tradicional (la Tabla 3 presenta una síntesis de las principales modificaciones).

Tabla 3. La trayectoria de los cambios en la Escuela del Parque

| Dimensión                            | Desde                                                                                  | Hacia                                                                                              |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Abordaje y tratamiento del currículo | Fragmentación por disciplinas                                                          | Integración de asignaturas en 4 ámbitos de conocimiento<br>Integración de contenidos en proyectos  |
|                                      | Todos los contenidos para todo el alumnado                                             | El alumnado profundiza en los contenidos de acuerdo con sus intereses                              |
| Alumnado                             | Receptor pasivo de clases magistrales                                                  | Protagonista de su aprendizaje<br>Trabajo en equipos autogestionados a partir de guías de estudio  |
| Trabajo del Profesorado              | Rol protagónico, ocupa el “centro de la escena”                                        | Guía, motivador, facilitador<br>A demanda del alumnado                                             |
|                                      | Insular                                                                                | Equipos docentes por ámbitos de conocimiento                                                       |
| Evaluación de los aprendizajes       | Exposiciones orales y/o pruebas escritas en períodos fijados por el calendario escolar | Evaluación continua utilizando diversidad de evidencias y actividades                              |
|                                      | Evaluar para calificar                                                                 | Retroalimentar el aprendizaje                                                                      |
|                                      | Docente como único evaluador                                                           | Autoevaluación y coevaluación del alumnado<br>Evalúa y califica el equipo docente del departamento |
| Tiempos y espacios escolares         | Organización del aula en filas orientadas “al frente”                                  | Organización por equipos                                                                           |
|                                      | Aula graduada por edades                                                               | Agrupamiento de cursos                                                                             |
|                                      | Aula como único espacio para la enseñanza                                              | Ampliación y flexibilidad de espacios para el aprendizaje                                          |
|                                      | Tiempo escolar rígido organizado en espejo con el currículo                            | Tiempo flexible acompañando los aprendizajes                                                       |
|                                      | Tiempo del profesorado centrado en el aula                                             | El profesorado dispone de tiempo para el trabajo en equipo                                         |
| Vínculo con la comunidad             | La escuela reunía todo el conocimiento                                                 | Apertura a experiencias y profesionales externos                                                   |
|                                      | Rol pasivo de las familias, sólo eran informadas                                       | Participación e involucramiento de las familias                                                    |

La alteración más significativa en la dimensión curricular se relacionó con una búsqueda de integración de asignaturas y contenidos. Las asignaturas quedaron agrupadas en cuatro ámbitos de conocimiento: Construcción, Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Dentro de cada ámbito se procuró trabajar en proyectos integradores de los contenidos. Al mismo tiempo, se produjo un proceso de apertura hacia nuevos contenidos para aportar diversidad, actualidad y relevancia al diseño curricular original.

El alumnado pasó a ocupar el rol central en la propuesta de este centro. Se pusieron en práctica diferentes estrategias para promover el aprendizaje en equipos autónomos, no como una situación episódica aislada, sino como la forma habitual de trabajo en el aula. Además, se promovieron oportunidades para que el alumnado explorara y profundizara en contenidos que eran de su interés o curiosidad. El currículo entendido como paquete cerrado que se imparte por igual fue reemplazado por otro que reconoció y estimuló diversos recorridos de aprendizaje.

En sintonía con lo anterior, el profesorado asumió un rol diferente. La tradicional enseñanza frontal y simultánea fue reemplazada por una en la que el profesorado guiaba y acompañaba al alumnado en el desarrollo del trabajo por proyectos. Asimismo, la organización curricular por ámbitos constituyó una invitación a abandonar una docencia en aislamiento hacia una práctica en equipos docentes donde comenzaron a emerger diversas formas de colaboración profesional.

La evaluación de los aprendizajes dejó de considerarse como una instancia final de acreditación en la que el alumnado debía dar cuenta de lo aprendido. A partir de la reconfiguración del rol del profesorado como guía, este dispuso de tiempo y de la perspectiva para implementar una evaluación continua. Por otra parte, la organización departamental facilitó que este proceso dejara de considerarse como una tarea individual y se realizara en equipos docentes. El trabajo en grupos del alumnado facilitó también la implementación de prácticas como la coevaluación.

La disposición del aula también fue alcanzada por los cambios. La tradicional disposición en filas orientadas al frente fue reemplazada por mesas para el trabajo en equipo. Se impulsaron experiencias que unieron cursos de distintos años, rompiendo el agrupamiento del alumnado por edad y se aprovecharon otros espacios más allá de los salones de clase (un parque cercano, los pasillos o el patio de la escuela). Los tiempos de clase se flexibilizaron de acuerdo con las actividades de aprendizaje y el trabajo del profesorado, antes centrado casi exclusivamente en la enseñanza, pasó a incluir momentos destinados al trabajo con colegas.

Todo este desarrollo estuvo acompañado por un renovado vínculo con la comunidad. Las puertas del centro se abrieron a profesionales externos con la finalidad de incorporar nuevos contenidos que enriquecieran el currículo. La Escuela del Parque reconoció que necesitaban apoyarse en otras organizaciones y expertos para llevar adelante un proyecto educativo alineado con las nuevas realidades de su alumnado y las demandas de un entorno en permanente cambio. Esta apertura se extendió a la relación con las familias, que fueron invitadas a conocer y experimentar las iniciativas con el fin de obtener su apoyo y compromiso con el cambio.

Los cambios descritos dan cuenta de un proceso de transformación que alteró dimensiones centrales de la gramática escolar tradicional. No se trató de ajustes aislados ni de innovaciones periféricas, sino de un rediseño integral del formato escolar. En el marco de estas iniciativas, la Escuela del Parque registró mejoras significativas. El alumnado ganó

en autonomía, responsabilidad y motivación por su aprendizaje. Evidencia de esto fue la continuidad educativa mantenida por el centro durante la pandemia de los años 2020 y 2021. El profesorado experimentó una reconfiguración de su identidad profesional que alcanzó su enseñanza, su vínculo con el alumnado y el trabajo con sus colegas.

No obstante, este proceso no estuvo exento de dificultades: más allá del reconocimiento y consenso de la necesidad de promover cambios, una cosa es ser conscientes de su necesidad y otra diferente es llevarlo efectivamente a la práctica. La implementación implicó revisar concepciones y prácticas arraigadas, asumir nuevos roles profesionales, superar temores y transitar escenarios de incertidumbre que desbordaron las certezas previas del profesorado. Estas tensiones, lejos de constituir un aspecto marginal, formaron parte constitutiva del proceso de cambio y resultan clave para comprender su dinámica y evolución.

#### *4.1.2. Tensiones y desafíos emergentes en un cambio profundo*

Las propuestas de mejora marcaron un punto de inflexión, en tanto implicaron abandonar una concepción de la enseñanza y el aprendizaje profundamente consolidada en el centro. En el profesorado esto desencadenó una mezcla de reacciones: incertidumbre ante lo novedoso y desconocido, temor a no estar preparados, la ruptura con prácticas familiares y, en algunos casos, manifestaciones de negación con relación a la efectividad de las propuestas. Las reacciones muestran que se produjeron episodios de crisis profesional, momentos de desconcierto e incertidumbre que estuvieron acompañados de expresiones como: “me ocasionó primero un shock” (ED2), “no entraba dentro de nuestro concepto anterior de educación” (ED4), “no sé si vamos a poder, ¿qué vamos a hacer?” (ED7), “¿y esto, ¿qué es?” (ED8). No era para menos, sentían que se sacudían los cimientos mismos sobre los cuales se asentaba su práctica e identidad como docentes:

Porque en ese momento fue realmente fuerte, porque era una invitación a un cambio radical. [...] Se nos propuso esto: dejar atrás el modelo que se estaba sosteniendo hasta el momento y ponernos a cambiar. [...] Primero fue desconcierto, fue ignorancia, fue miedos, decir qué hago, cómo lo hago, por dónde empiezo. Sí, fue como tirarse al vacío y decir: deajo lo viejo, lo viejo no me sirve, empiezo de cero (ED1).

Estas tensiones no se limitaron al plano individual, sino que se extendieron al modo en que el profesorado se vinculaba profesionalmente con sus pares. No se trató solamente de dejar atrás una manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, sino de replantear formas históricamente arraigadas donde el trabajo docente se desarrollaba aislado de sus colegas. En sintonía con un abordaje del currículo que propiciaba su integración en ámbitos de conocimiento, la docencia no podía continuar desarrollándose de manera aislada y exigió un replanteo de su trabajo asentado en la colaboración. Este tránsito planteó, a su vez, un desafío adicional: disponer de los arreglos organizativos y administrativos orientados a crear tiempos y espacios específicos de encuentro docente. Los cambios también requerían el debido anclaje en la estructura del centro. De este modo, el avance hacia la colaboración tampoco estuvo libre de fricciones:

Yo venía trabajando absolutamente sola, en mi isla, en mi currículum y planificación, mis libros y mis recursos. Pasé de esa realidad a consensuar con mis colegas

absolutamente todo, conversar todo, acordar desde los temas, los contenidos, los objetivos, las actividades y las evaluaciones. [...] Me parece que es la parte más difícil. ¿Por qué digo que es la parte que más nos costó? [...] Con los adultos que están en su zona de confort, con lo que ellos saben, lo que aprendieron, con lo que ellos creen que da resultado, es difícil cambiar, es difícil modificarlo. Somos más de 5, ¿cómo nos ponemos de acuerdo? ¿Qué tiempos tenemos que dedicar? Es una tarea no sencilla (ED1).

El profesorado también manifestó que los cambios exigieron al alumnado una reconfiguración de hábitos de aprendizaje. La enseñanza centrada en el docente que predominaba en la Escuela del Parque tuvo su contrapartida en una relación atravesada por la escasa autonomía y pasividad del alumnado. La autonomía promovida por la nueva propuesta supuso un esfuerzo adicional y la asunción de mayores niveles de responsabilidad sobre su propio aprendizaje:

Bueno, al principio, el alumnado no aceptó el cambio tan fácilmente, porque había que desprenderse de la dependencia del profesor, de que el profesor primero me lo explique todo. Había una negación: “no, yo así no puedo, a mí no me están dando lo que yo necesito”. Con el tiempo, cuando ellos pudieron ver que podían, que ellos podían avanzar de esta manera, es que fueron valorando esto (ED3).

Más allá de las tensiones, directivos y docentes reconocieron de forma explícita que la propuesta educativa, tal como estaba concebida, no alcanzaba los resultados esperados. De manera recurrente, a la expresión “tradicional”, le seguían afirmaciones como “no funcionaba” o “no daba respuestas”. Al mismo tiempo, asumieron que la posibilidad de concretar las iniciativas dependía en gran medida de su propia actuación profesional y que ello requería de su compromiso cotidiano e implicación directa en la revisión, puesta en práctica y sostenimiento de las nuevas propuestas. No querían esperar pasivamente a que las soluciones llegaran desde la administración educativa.

Estas dos asunciones resultaron determinantes para sostener el proceso y explican la persistencia del centro en avanzar a pesar de las dificultades iniciales. Con estas convicciones, el cambio se desarrolló de forma paulatina, diseñando, probando, evaluando, reflexionando, ratificando o rectificando las decisiones adoptadas a la luz de la nueva experiencia. En este marco, la dirección comprendió que, para que las propuestas tomaran cuerpo y se consolidaran, estas no podían descansar en el accionar de pocos, necesitaban de la activa participación y el involucramiento de un colectivo amplio de docentes.

#### 4.2. DINÁMICAS DE COLABORACIÓN DOCENTE

Una vez presentados los cambios y los desafíos que lo acompañaron, la segunda pregunta de este estudio nos conduce a considerar el lugar que ocupó la colaboración docente en el desarrollo de este proceso. Una revisión de expresiones del profesorado nos permite reconocer que la colaboración fue clave, una fructífera plataforma desde donde impulsar y sostener las mejoras. En esta sección identificamos y describimos dinámicas concretas observadas en la Escuela del Parque, su vínculo con el desarrollo del cambio y las condiciones organizativas que las propiciaron.

La búsqueda de integración de asignaturas en departamentos y los contenidos en proyectos requirió de nuevas formas de trabajo del profesorado que favorecieran los encuentros, las discusiones y los acuerdos correspondientes. La planificación dejó de ser algo que cada docente cumplimentaba en soledad para transformarse en un desarrollo mancomunado en el marco de los equipos docentes:

Bueno, dentro del departamento de Matemáticas tuvimos que relacionarnos a full. No nos quedó otra alternativa que estar constantemente relacionadas, porque, como a un mismo curso vienen 2 o 3 profesoras, tenemos que estar al tanto de lo que estamos haciendo y estar de acuerdo en lo que estamos haciendo. Eso nos llevó a “romper el cascarón”: ya no trabajar solos, sino que tenés que ceder en también lo que opina el otro, ver qué te enriquece [...] el trabajo de planificación lo hacemos juntas. Planificamos de primero a quinto año juntas (ED3).

Como consecuencia de este proceso de planificación conjunta, se desarrolló entre el profesorado una mirada más comprehensiva, tanto horizontal como vertical, que se extendió más allá del ámbito de una asignatura. Comenzaron a observar lo que ocurría en las adyacencias de sus campos disciplinares en un mismo curso, como así también en los distintos años del nivel secundario.

El involucramiento del profesorado en estos espacios favoreció el desarrollo de un sentido de apropiación de las iniciativas y de responsabilidad por su concreción. Las propuestas eran fruto de sus propios aportes, no las percibían como algo ajeno, externo a su quehacer o impuesto por otros. El profesorado participó activamente en el diseño de su propia práctica:

... escuchar nuestras ideas, escuchar qué aporte nosotros podíamos hacer desde cada lugar. Eso creo que es lo que funcionó y lo que sigue funcionando. [...] creo que este trabajo de unidad, de poder compartir y de poder ser escuchados en cuanto a las necesidades, en cuanto a las propuestas. Yo creo que, cuando uno no es escuchado dice: “hagamos otra cosa o que lo haga otro”. Yo creo que, el estar todos involucrados en este proyecto, el sentir que todos somos parte de estos cambios es fundamental, porque yo creo que el cambio en una institución no lo hace uno solo (ED4).

La colaboración también permitió poner en contacto a diversas perspectivas, enfoques disciplinares, formaciones y experiencias profesionales que se complementaron. Estas dinámicas se desplegaron tanto dentro de cada uno de los ámbitos en que quedó organizado el currículo como entre ellos y fueron señaladas como un factor que nutrió la planificación curricular y contribuyó al desarrollo de mejores propuestas pedagógicas. El profesorado destacó que las producciones se enriquecían, ganaban en originalidad e integración con cada nueva interacción con colegas:

Si vos no sabés cómo desenvolverte en algún aspecto, pedís ayuda y está el otro ahí, a la par, ayudándote, si algo no te resultó. Lo hablás con tus compañeros, si hay algo que tenés que aprender. Incluso, para los distintos temas también nos relacionamos entre nosotras: “mirá, yo estoy viendo esto. Vos, ¿qué estás viendo de esto? Vos, ¿qué me podrías aportar? ¿Vos me das una mano con esto, con el otro?” Por ejemplo, a veces

nosotros desarrollamos la historia de la matemática y yo no tengo la misma facilidad para desarrollar la historia que la profesora de Historia. Entonces, hablo con ella y ella me ayuda a preparar la clase (ED3).

Por otra parte, los arreglos organizativos dispuestos fueron un contexto favorable para promover la reflexión alrededor de la evolución de los cambios, así como para el tratamiento y la resolución de dificultades emergentes: “revisamos todo el tiempo [...] ¿a vos te dio resultado? Bueno, no te dio resultado. Bueno, busquemos la forma de plantearlo, de darle, digamos, un giro si vemos que no va” (ED5).

La colaboración, no sólo mejoró las producciones de los equipos, resultó también en un enriquecimiento particular de quienes participaban del proceso. Se convirtió en un espacio de formación para el profesorado, menos formal y estructurado, como puede serlo uno dispuesto por la dirección del centro o por las administraciones. Se trató de una formación más sutil, resultante de conectar a docentes con recorridos profesionales, experiencias y perspectivas diferentes y que tuvo lugar en el proceso de coproducción de la práctica. El diálogo, la planificación y el desarrollo conjunto de la docencia contribuyeron también a modificar perspectivas y asunciones del profesorado, ampliar miradas y nutrirse con el aporte de colegas:

¡Lo que me enriquecieron mis compañeras! Fue impresionante lo que aprendí, porque yo antes no las conocía cómo daban clases, las conocía como personas, a lo mejor el tipo de profesional que eran, pero ellas ahora me explican cosas a mí que yo no sé, yo les explico cosas que ellas no saben y nos vamos ayudando. Ese trabajo colaborativo que hicimos entre nosotras, a mí me enriqueció muchísimo. Eso es lo que yo rescato (ED2).

Al mismo tiempo, el profesorado se sintió acompañado y respaldado por sus pares, que las decisiones surgieran del diálogo y los consensos del departamento operaron como un dispositivo que ayudó a fortalecer su seguridad ante la incertidumbre del cambio:

Por eso te digo que, vale mucho el sentirte que estás, que sos parte de un cuerpo, que no es que estás solo [...] ¿y si a mí no me sale?, ¿qué hago? Yo sé que, si a mí no me sale, digo: “ayúdenme porque no me sale. ¿Cómo hago?, ¿cómo lo haces vos?”. Eso de sentir que sos un grupo, que sos un cuerpo, que todos avanzamos juntos, te da respaldo, te da seguridad (ED3).

Este respaldo también es expresado como una manera de alivianar el peso de la tarea. Saber que se cuenta con colegas a quienes recurrir es señalado como un factor que hace que la carga del trabajo resulte más llevadera:

Bueno, hay veces que venimos desahuciadas porque hay veces, hay situaciones que por ahí no le encontramos la vuelta [...] Cuando vemos que nosotros no lo podemos resolver, ya ahí pedimos ayuda porque entendemos que no tenemos todas las respuestas, que no lo sabemos todo, entonces vamos buscando ayuda y siempre encontramos la manera de resolverlo, siempre (ED5).

La colaboración docente, también se convirtió en un lugar donde se reafirmaba el sentido del cambio. Frente a la incertidumbre o a resultados iniciales poco favorables, se presentaba la tentación de resguardarse y regresar a la tranquilidad que otorgaban las prácticas ya conocidas. Los espacios de encuentro docente resultaron un contexto para sostener el nuevo rumbo:

Porque hay siempre una tendencia a ir a lo que hacíamos antes. Entonces, el tema es “no, no volvemos atrás, no volvemos atrás”. Por ejemplo: “vamos a hacer ahora de nuevo todo sin equipos. ¡No! No es la idea” [...] en un momento pasó, “volvamos a ser vos Geografía, vos Historia, vos Ética. ¡No! Esa no es la idea. Tenemos que no volver atrás” (ED2).

Estos espacios colaborativos resultaron un campo fértil para la aparición de formas distribuidas de liderazgo que se alternaban entre el profesorado. Docentes que, frente a determinada circunstancia, tomaban la posta y en función de su particular experticia asumían responsabilidades asociadas con el resguardo de la visión del proyecto, el apoyo a colegas o la revisión de las producciones del equipo:

Pero, ahí, cuando uno, a lo mejor está cansado, uno sabe que el otro te va a respaldar, que te va a ayudar y eso para mí es fundamental [...] Después, uno sabe de una cosa y puede aportar y otro sabe otra cosa y puede aportar de lo otro. [...] el que asume el liderazgo en un momento me parece a mí que es más que nada para no desviarnos de lo que tenemos que hacer, porque siempre aparece el hecho de tratar de volver atrás porque es lo más cómodo y conformarse con eso es más cómodo (2GD6).

Encontramos que la colaboración docente contribuyó desde diferentes ángulos al proceso de cambio y a reconfigurar la práctica docente en la Escuela del Parque. Se convirtió en un dispositivo desde donde planificar y mejorar las propuestas curriculares, desarrollar un sentido de responsabilidad colectiva, enriquecerse a partir de poner en diálogo perspectivas diversas, sentir apoyo ante la incertidumbre y respaldo frente a decisiones, un espacio para reafirmar el rumbo del cambio ante cuestionamientos que hacían mirar hacia atrás y un ámbito donde cultivar formas distribuidas de liderazgo.

Cabe señalar que los procesos colaborativos antes descriptos no se desarrollaron de manera espontánea, requirieron de las debidas condiciones organizativas. Se trató de un proceso deliberadamente orquestado y desplegado desde el equipo directivo a través de estructuras y disposiciones que implicaron ajustar el tiempo del profesorado y utilizarlo de manera inteligente y funcional para fomentar la colaboración. La organización de la colaboración tuvo un correlato administrativo y de apoyo explícito de la dirección que no puede soslayarse.

Entre los diferentes arreglos dispuestos, fundamentalmente encontramos dos. En primer lugar, la reunión del claustro docente. Diversos encuentros organizados por la dirección se dispusieron a lo largo del ciclo escolar, de forma intensiva a su inicio y finalización. En estos encuentros las cuestiones administrativas ocuparon un segundo plano. La prioridad de la dirección fue emplear este espacio para el diálogo, la formación, la discusión alrededor de los lineamientos generales del cambio y la reflexión acerca de sus resultados. Por otro lado, la organización departamental del profesorado en ámbitos de conocimiento se centró en el diseño de propuestas curriculares y en su evaluación.

Con el paso del tiempo y con la puesta en valor de la colaboración como práctica, esta pasó paulatinamente a incorporarse como la forma habitual de trabajo. Se extendió más allá de los arreglos formales y estructurados para incluir a otros espacios más espontáneos y emergentes como la sala de docentes o el tiempo de recreación del profesorado. La colaboración impregnó la práctica docente y su radio de alcance se fue ampliando hasta integrarse como un rasgo constitutivo de la cultura de la escuela.

## 5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El entorno VICA que señala Johansen (2012) o el marco BANI que proponen Cascio et al. (2025) desafían a las organizaciones a mantenerse atentas y desarrollar capacidades para navegar un tiempo convulsionado. Pensar que las respuestas de ayer pueden operar como guías hacia el futuro puede resultar ilusorio e irresponsable. Frente a este panorama, la Escuela del Parque procuró revitalizar su propuesta educativa y llevar adelante iniciativas que alteraron la gramática escolar tradicional (Tyack y Tobin, 1994). Pusieron en cuestión mucho de aquello tomado por dado en la escuela, explicitaron el carácter tácito y natural del que gozan las formas tradicionales y lograron romper con la inercia de los funcionamientos por defecto (Perrenoud, 2019; Senge, 2012; Southwell, 2011). Lograron concebir su escuela desde nuevas coordenadas.

Implementaron modificaciones significativas en el abordaje y tratamiento del currículo, la gestión de los espacios y tiempos escolares, las prácticas docentes, el rol del alumnado, la evaluación de los aprendizajes y en la relación del centro con la comunidad. Con estos cambios buscaron deliberadamente revertir los signos de agotamiento de la escuela tradicional que señalan Aguerrondo y Tiramonti (2016), recogieron la necesidad de transformación y viraron hacia una nueva gramática como proponen Fernández-Enguita (2023) y Mehta (2022). Desplazaron al profesorado de su lugar como expositor de contenidos para asumir un nuevo rol como guía y facilitador de los aprendizajes, respetaron la diversidad del alumnado, reconocieron el carácter dinámico de los contenidos y buscaron erosionar las fronteras internas entre disciplinas y cursos. Además, fortalecieron la apertura y los vínculos con la comunidad con el objetivo de capitalizar las oportunidades allí disponibles.

Se trató de un cambio multidimensional y significativo. Multidimensional porque su alcance involucró diversas aristas de la enseñanza y el aprendizaje. Significativo porque introdujeron alteraciones fundamentales alrededor de concepciones y prácticas arraigadas. También se trató de un cambio endógeno, promovido por iniciativa del propio centro. Estas características ayudan a comprender por qué su desarrollo estuvo atravesado por tensiones y desafíos. Tal como muestran los resultados, la transformación en la Escuela del Parque no se desplegó exenta de fricciones: implicó revisar supuestos, modificar hábitos profundamente arraigados y redefinir posicionamientos profesionales. El tránsito hacia una nueva gramática escolar (Mehta, 2022) provocó momentos de incertidumbre y cuestionamientos tanto en el profesorado como en el alumnado que fueron parte constitutiva del cambio.

En este proceso, el equipo directivo comprendió que una propuesta de esta naturaleza no sucede de forma espontánea, tampoco se trata del trabajo de pocos, es una empresa que involucra a muchas personas (Fullan, 2019, 2020b). En consonancia con lo expuesto

por Harris y Jones (2023) y Leithwood et al. (2020) el liderazgo de la dirección resultó una pieza clave, tanto por lo que hizo directamente, como por lo que habilitó. Dispuso condiciones estructurales (reuniones del claustro docente y trabajo por departamentos) y administrativas (tiempos y espacios) que resultaron necesarias (Grissom et al., 2021; Hargreaves y O'Connor, 2018; Sun et al., 2024) al tiempo que incentivó, apoyó y formó al profesorado, proporcionando el sustrato para su participación y colaboración. Estos arreglos, a priori, no resultan extraordinarios. Sin embargo, lo emergente en dicho marco sí que lo fue: se convirtieron en verdaderos contextos de interacción docente donde juntos moldearon y sostuvieron los cambios.

Esta colaboración se extendió a lo largo del continuo propuesto por Little (1990): desde formas débiles o superficiales hasta otras más profundas y sustanciales. Implicó, no sólo coordinar la docencia, sino también promover desarrollos conjuntos y reflexionar en equipo acerca de los problemas emergentes de la implementación de los cambios (Krichesky y Murillo, 2018). Como apuntan Muckenthaler et al. (2020), encontramos formas *low-cost* como la coordinación del currículo junto con otras prácticas más potentes o *high-cost* como el desarrollo de nuevas propuestas de materiales y la evaluación conjunta del alumnado.

La colaboración propició la emergencia de un conjunto de beneficios que contribuyeron a navegar el cambio hacia un nuevo formato, evidenciando la relación entre colaboración y adaptabilidad descrita por Snyder et al. (2025). En consonancia con Fullan (2019, 2020b), el hecho de que los docentes en equipos participaran de la planificación y evaluación de su propia práctica favoreció la aceptación de la nueva propuesta. Al tiempo que iban desarrollando un sentido de apropiación y responsabilidad que, en términos de Ziegler (2022), neutralizó resistencias susceptibles de producirse cuando se trata de prescripciones externas.

En la Escuela del Parque, tal como señalan Fullan (2020b) y Hargreaves y Fullan (2014), el desarrollo de estas redes de interacción (capital social) puso a circular conocimientos, conectó campos disciplinares y experiencias diversas que terminaron fortaleciendo el capital humano. El profesorado manifestó salir enriquecido de las aportaciones de sus pares. Esta dinámica conversacional y de coproducción dio lugar a “mezclas creativas” (Fullan, 2004) que disparaban la novedad (Capra, 2002) y producían mejores outputs con cada nueva interacción. Fueron un ámbito para la emergencia de nuevas ideas, su discusión, reflexión y enriquecimiento.

Otra faceta que encontramos es el respaldo y apoyo que el profesorado manifestó sentir por parte de sus pares en el marco de las dinámicas colaborativas (Fullan, 2004; Nguyen y Ng, 2020). Ante los desafíos del cambio, saber que se contaba con colegas a quienes recurrir fue un factor que proporcionó seguridad y tranquilidad. Las recurrentes interacciones resultaron favorables para reconocer las consecuencias de las acciones, afinar la coherencia de las prácticas y la comprensión colectiva de la dirección de los cambios (Fullan, 2020b). Estos espacios brindaron el contexto favorable para la aparición de formas distribuidas de liderazgo como el liderazgo docente (Hargreaves, 2025).

Como señala Capra (2002), en las organizaciones coexisten el diseño y la emergencia. En el caso estudiado, la dirección habilitó estructuras, tiempos y espacios para las reuniones del claustro docente y el trabajo departamental, proporcionando un marco estable que facilitó la colaboración. Estas disposiciones se transformaron en un medio propicio para dar soporte al cambio: favorecieron mejoras en las propuestas curriculares, la circulación de experiencias profesionales diversas, el aprendizaje entre pares, el respaldo en la toma

de decisiones, el desarrollo del liderazgo docente y la coherencia alrededor del rumbo emprendido. De este modo, la colaboración se presentó con diferentes facetas que, tomadas en conjunto, conformaron un andamiaje que dio sustentabilidad a los cambios.

Por lo expuesto, encontramos que en la Escuela del Parque la colaboración docente:

- a) Exigió intervenir deliberadamente en la estructura organizativa y en la gestión de los espacios y tiempos escolares.
- b) Facilitó el diseño y la reflexión colectiva sobre las propuestas curriculares.
- c) Contribuyó al desarrollo de un sentido de apropiación y responsabilidad compartida.
- d) Permitió acceder a ideas, saberes y experiencias de colegas.
- e) Proporcionó apoyo, seguridad y respaldo ante la incertidumbre.
- f) Resultó en un terreno fértil para la emergencia de liderazgos distribuidos.
- g) Constituyó un ámbito desde el cual sostener el rumbo del cambio.

La colaboración docente ha sido ampliamente abordada por la literatura especializada. No obstante, en este trabajo la situamos bajo la lente de un cambio multidimensional y profundo en una escuela secundaria de Argentina. El valor singular de este estudio radica en reconocer la importancia de promoverla en el desarrollo de un proceso que reconfiguró las prácticas tradicionales y condujo al diseño de una nueva gramática escolar. Los hallazgos evidencian que, una vez dispuestas las debidas condiciones, emergió un conjunto de dinámicas colaborativas que contribuyeron al desarrollo y sostenimiento de los cambios. Los beneficios derivados resultaron relevantes como para no considerarlos con detenimiento.

En cuanto a las limitaciones del estudio, los hallazgos deben interpretarse considerando que el tamaño de la muestra empleada dificulta su transferencia a otros centros y contextos. Futuros trabajos podrían ampliar la muestra e involucrar a más escuelas en diversos contextos y niveles del sistema educativo. Por otro lado, este estudio no abordó la influencia del nuevo formato en los aprendizajes del alumnado, una cuestión que podría explorarse en futuras investigaciones, al igual que profundizar en el papel del liderazgo directivo en la dinamización de la colaboración docente.

Considerando estas restricciones, la experiencia de esta escuela permite presentar algunas recomendaciones. En primer término, sugerimos que los equipos directivos interesados en embarcarse en procesos de cambio valoren la colaboración del profesorado como plataforma desde donde encauzarlos. Los beneficios son considerables como para no invertir los correspondientes esfuerzos. Asimismo, resulta pertinente advertir que los procesos de cambio profundo no son lineales ni se desarrollan al margen de tensiones y dificultades, por lo que reconocerlas y gestionarlas constituye una responsabilidad clave de los equipos directivos. Por otra parte, entendemos que resulta relevante que, tanto los centros como las administraciones educativas, dispongan de las correspondientes condiciones organizativas y contractuales conducentes a la colaboración, una cuestión que requiere atención en el contexto de la escuela secundaria argentina donde mayormente la contratación docente es por las horas de clase.

Para finalizar, no queremos dar a entender que la colaboración vaya a resolver por sí sola todas las dificultades inherentes a un proceso de cambio como el que presentamos en este trabajo. No obstante, nos permitimos afirmar que en el caso estudiado resultó determinante para la implementación, la continuidad y la sustentación de las iniciativas. Se

erigió como pieza clave en el proceso de transformación escolar. En gran medida el destino de los cambios fue moldeándose en los diálogos, discusiones y decisiones adoptadas en los espacios destinados a la colaboración del profesorado. En tiempos que claman por la renovación de la escuela, la colaboración, cuidadosamente orquestada y articulada en torno a una visión compartida del centro, puede constituir una eficaz palanca para superar la persistencia demostrada por la gramática escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. & Tiramonti, G. (2016). *El futuro ya llegó ... pero no a la escuela argentina*. Proyecto Educar 2050.
- Azorín, C. & Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23(1), 131–143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas*. Anagrama.
- Cascio, J., Johansen, B., & Williams, A. (2025). *Navigating the Age of Chaos: A Sense-Making Guide to a BANI World That Doesn't Make Sense*. Berret-Koehler Publishers.
- Chen, W.-Y. O., Pan, H.-L. W., & Cheng, S.-H. (2025). From school leadership to classroom practice: The mediating roles of emotions and collaboration in curriculum reform. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432251401716>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., & Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change*, 26(1), 89–118. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>
- Cuban, L. (2020). Reforming the Grammar of Schooling Again and Again. *American Journal of Education*, 126(4), 665–671. <https://doi.org/10.1086/709959>
- Drysdale, L. & Gurr, D. (2017). Leadership in Uncertain Times. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 131–159.
- Fernández-Enguita, M. (2023). *La quinta ola: la transformación digital del aprendizaje de la educación y de la escuela*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3a ed). Morata.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Akal.
- \_\_\_\_\_. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- \_\_\_\_\_. (2020a). System Change in Education. *American Journal of Education*, 126(4), 653–663. <https://doi.org/10.1086/709975>
- \_\_\_\_\_. (2020b). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A. & Jones, M. (2024). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 339–346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Grissom, J., Egalite, A. & Lindsay, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA*. Debate.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

- \_\_\_\_\_. (2025). Teacher Leadership in a Time of Inclusion, Innovation, and Collaboration. In P. Liu & L. M. Thien (Eds.), *Understanding Teacher Leadership in Educational Change* (pp. 9–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032712574-3>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274.
- \_\_\_\_\_. (2020). *Profesionalismo colaborativo: cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- \_\_\_\_\_. (2023). The importance of school leadership? What we know. *School Leadership & Management*, 43(5), 449–453. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2287806>
- Holquist, S. E., Mitra, D. L., Conner, J., & Wright, N. L. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703–743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Johansen, B. (2012). *Leaders Make the Future*. Berrett-Koehler Publishers.
- Karaferye, F., & Bellibaş, M. Ş. (2025). Key school leadership practices to enhance teacher wellbeing: a meta-synthesis of qualitative evidence. *Research Papers in Education*, 1–33. <https://doi.org/10.1080/02671522.2025.2475496>
- Krichesky, G. & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: a practical guide. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 91(4), 509–536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5a edición). Pearson Educación.
- Mehta, J. (2022). Reimagining American Education: Possible Futures: Toward a new grammar of schooling. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 54–57. <https://doi.org/10.1177/00317217221079980>
- Mehta, J. & Datnow, A. (2020). Changing the Grammar of Schooling: An Appraisal and a Research Agenda. *American Journal of Education*, 126(4), 491–498. <https://doi.org/10.1086/709960>
- Morehouse, R. (2012). *Beginning Interpretative Inquiry*. Taylor & Francis Group.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Nguyen, D. & Ng, D. (2020). Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), 638–651. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- OECD. (2020). *Back to the Future(s) of Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave de toda pedagogía diferenciada*. Graó.
- Robinson, K. (2020). A global reset of education. *PROSPECTS*, 49(1–2), 7–9. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09493-y>
- Sandoval, M. (Dir), Álvaro, M., Jardí, A., López, A. L., Petreñas, C., Parody, L. M., Galarraga, H., Leiva, J. J., Gayol, L., Matilla, O., Pinto, C., Benito, T., & Hermoso, E. (2024). *Docencia compartida: estrategias y experiencias desde y para las aulas*. Dykinson. <https://doi.org/10.14679/3272>

- Senge, P. (2010). Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 131–151). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_8)
- \_\_\_\_\_. (2012). The Industrial Age System of Education. In P. Senge, N. Cambron-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton y A. Kleiner (Eds.), *Schools That Learn (Updated & Revised)* (pp. 32–69). Crown.
- Simons, H. (2013). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Snyder, K. J., Snyder, K. M., & Mårtensson, A. (2025). The energy that drives human networked organizations: a model for leading schools to thrive in complex times. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1583773>
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, 6(1), 067–078. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i1.0006>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5th ed.). Morata.
- Sun, J., Day, C., Zhang, R., Zhang, H., Huang, T., & Lin, J. (2024). Successful School Principalship: A Meta-Synthesis of 20 Years of International Case Studies. *Education Sciences*, 14(9), 929. <https://doi.org/10.3390/educsci14090929>
- Taleb, N. (2012). *El cisne negro: el impacto de lo altamente improbable*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Mirar la escuela desde afuera. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 11-26). Siglo XXI Editores Argentina.
- Tiramonti, G. (2022). *El gran simulacro: el naufragio de la educación argentina*. Libros del Zorzal.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Wijarwadi, W., Nguyen, H. T. M., & Alonzo, D. (2025). Teacher collaboration: conceptualisation and practice. *Professional Development in Education*, 51(6), 1184–1202. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2504693>
- Woods, P. J., Anderson, E. & Hira, A. (2024). Exploring the impact of COVID-19 on the grammar of schools in project-based learning contexts. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09522-z>
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Ziegler, S. (2022). La Red de Equipos de Conducción, una instancia que vehiculiza el cambio. En C. Steinberg (ed.), *Viaje a la transformación de la escuela secundaria* (pp. 77–97). Siglo XXI Editores Argentina.

