

Mónica Coronado

CLAVES DIDÁCTICAS PARA RENOVAR LA ENSEÑANZA

- Planificar estratégicamente
- Diseñar materiales y entornos estimulantes
- Gestionar un aula activa
- Evaluar con sentido

Ediciones

**NOVEDADES
EDUCATIVAS**

Mónica Coronado

CLAVES DIDÁCTICAS PARA RENOVAR LA ENSEÑANZA



- Planificar estratégicamente
- Diseñar materiales y entornos estimulantes
 - Gestionar un aula activa
 - Evaluar con sentido

Ediciones | **NOVEDADES
EDUCATIVAS**

Mónica Coronado

Claves didácticas para renovar la enseñanza :
Planificar estratégicamente : Diseñar materiales
y entornos estimulantes : Gestionar un aula
activa : Evaluar con sentido / Mónica Coronado.
- 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
Centro de Publicaciones Educativas y Material
Didáctico, 2022.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-538-917-5

1. Didáctica. 2. Estrategias de Aprendizaje. 3.
Planificación. I. Título.
CDD 371.1024

Coordinación pedagógica: *Ada Kopitowski*

Corrección de estilo: *Miriam Steinberg*

Diseño e ilustración de cubierta: *es.123rf.com/profile_alazur /*
es.123rf.com/profile_nongpimmy / Pablo Gastón Taborda

Diagramación de interior: *Patricia Leguizamón*

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1º edición, julio de 2022

Edición en formato digital: agosto de 2022

Ediciones Novedades Educativas

© Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: contacto@noveduc.com

www.noveduc.com

ISBN 978-987-538-917-5

Conversión a formato digital: Libresque

MÓNICA CORONADO. Psicopedagoga, licenciada y profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Cuenta con un postítulo en Investigación Educativa con Orientación Socio-Antropológica (UNC). Es especialista en Docencia Universitaria (UNCuyo), maestranda en Docencia Universitaria (UTN) y doctoranda (UNCuyo). Cursó estudios de posgrado en orientación familiar, desarrollo cognitivo, mediación escolar, formación basada en competencias (CIF-OIT) y otros. Actualmente es profesora titular en la Universidad Nacional de Cuyo, responsable de apoyo pedagógico en el Instituto Tecnológico Universitario (ITU) y protitular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UCA). Ha publicado artículos en la revista *Novedades Educativas* sobre habilidades sociales, competencias docentes y relación familia-escuela. Su libro *Competencias sociales y convivencia* (Noveduc, 2008) recibió el premio Mención al Mejor Libro de Educación 2008 de la Fundación el Libro, en la 35ª Feria del Libro de Buenos Aires.

Índice

Cubierta

Portada

Créditos

Sobre la autora

Dedicatoria

Introducción

Capítulo 1. Tiempos alterados: lo que aprendimos sobre la enseñanza

El regreso a lo “anormal”. Huellas, preocupaciones, trazos y cicatrices

Pedagogía del cuidado: cuidarse para cuidar

Flexibilidad y capacidad de adaptación, accesibilidad y coformación: lo que hay que salvar del olvido

La educación conmovida: la incertidumbre y la exclusión

Hacer escuela en lo incierto; entre aventuras pedagógicas y el afrontamiento de la devaluación del rol docente

El incierto porvenir. La “hibridez residual” y la que se necesita sostener

Marcas en la profesionalidad docente y en la institucionalidad

La pasión de enseñar y la soledad del docente

Lo innovado, lo mínimo y lo básico en la práctica de la enseñanza

Capítulo 2. Claves didácticas emergentes

Resistencias, insistencias y nuevos escenarios: la enseñanza estratégica

Lo que insiste y resiste en las prácticas docentes

Las buenas prácticas de la enseñanza. Hacia una didáctica reciclada

Capítulo 3. Planificación didáctica, narrativa y estratégica

Es imposible no planificar

Banalización de la planificación

Por qué y para qué planificar

Programar y planificar

Las necesidades básicas de la planificación, su proceso y abordaje

Planificación estratégica, narrativa, procesual, en 360°

Grilla para la reflexión y la autoevaluación

Capítulo 4. Desarrollar secuencias didácticas: seleccionar o diseñar materiales, entornos y recursos

¿Y el por dónde de la enseñanza?

La multivariedad de las estrategias metodológicas

Las secuencias didácticas como organizadores de la enseñanza

Las capacidades y las actividades en las secuencias didácticas

Las SD como esquemas prácticos

Los múltiples recursos de un docente

Grilla para la reflexión y la autoevaluación

Capítulo 5. Elaborar actividades de aprendizaje

Cuatro cuestiones sobre las actividades como herramientas del oficio

Precisiones sobre las actividades

Algunos ejemplos de actividades de instrucción y de materiales de aprendizaje

Grilla para la reflexión y la autoevaluación

Capítulo 6. Guiar y orientar el aprendizaje

Y llegamos al aula: bienvenida, hospitalidad y disponibilidad

Cuatro posicionamientos éticos frente a la clase

La primera clase con un nuevo grupo de estudiantes

Lo que significa “dar clase”

Puede fallar

Algunas tareas complejas de la enseñanza

Nada más importante que saber plantear preguntas

Enseñar a estudiar: actitudes, hábitos y estrategias de estudio y aprendizaje

La convivencia, el clima del aula y los factores “emocionales”

La tarea infinita de motivar a los estudiantes

Cada docente tiene su propio estilo de enseñanza
Grilla para la reflexión y la autoevaluación

Capítulo 7. Evaluar los aprendizajes

Las preguntas clave de la evaluación

Algunas afirmaciones sobre la evaluación

Instancias, proceso, criterios, métodos, instrumentos
de evaluación

Acerca de quiénes evalúan

Estrategias metodológicas

La formulación del plan de evaluación

Grilla para la reflexión y la autoevaluación

Epílogo

El oficio de enseñar, sus estrategias, astucias y atajos

Bibliografía

A Olga Medaura. Maestra de maestros. Ella nos enseñó a una parva de pichones recién salidos de la universidad que había una didáctica capaz de remover estructuras oxidadas y desobedecer nociones sacralizadas, que se hacía viva en cada encuentro o clase para conmover lo que sabemos sobre la enseñanza y desafiar al aprendiz.

A las otras grandes maestras en la didáctica *militante*, que se formaron y formaron en la educación técnico profesional, que no es poco, Ada y Meli; la palabra generosidad siempre les quedó chica.

A Carlos y Cleo, mi equipo directivo favorito; y con ellos, a todos aquellos que no temen resistir la erosión de una ética escolar de hospitalidad y revolucionar las escuelas, sostener a sus docentes, arropar a sus estudiantes e ir por la banquina cuando es necesario.

Introducción

¿Qué se puede decir de la enseñanza que no se haya dicho ya, de muchos modos y bajo diversas circunstancias, tanto como oficio, como arte y profesión, de sus astucias, trucos, atajos y avatares?

Parecía que muy poco, hasta que algo sucedió, desafiando esas estructuras, poniendo a prueba tradiciones y mostrando aquello que resiste e insiste en la enseñanza, en cualquier escenario, como lo que cruje o colapsa apenas se mueve un poco el piso.

Es por esto que el análisis de algunas de las experiencias didácticas implementadas en estos tiempos alterados abre una brecha que permite vislumbrar la trama de aquello que es perdurable en medio de las incertidumbres y que sostiene las prácticas docentes cuando se desencajan de lo conocido. Prácticas tanto descarnadas como devueltas a la presencia física. Asimismo, esas grietas abren interpelaciones y dan cuenta de nuevas aventuras pedagógicas que dilatan las posibilidades didácticas. Resulta, entonces, una tarea imprescindible antes de que se diluya la urgencia de esta experiencia educativa.

En este sentido nos iluminan las palabras de Pennac (2008): “no pierda la cabeza, nada ocurre como está previsto, es lo único que nos enseña el futuro al convertirse en pasado”.

Lo cierto es que no hubo una amable y paciente “invitación” a *innovar*, sino un tsunami que arrasó, de repente, con las formas conocidas de enseñar y hacer escuela. Su paso, abrupto y tenso, está dejando huellas, cicatrices, deudas, logros y, también y sobre todo, aprendizajes.

¿Estamos dispuestos a seguir igual (aunque ya nada sea igual), a ofrecer más de lo mismo, a concebir lo vivido y trabajado como un *mientras tanto* a dejar atrás lo más pronto posible?

Porque cuando se aprende, algo cambia, algo se incorpora, algo conmueve nuestras matrices, se hace presente en nuestras prácticas y modifica la forma que tenemos de concebir una tarea.

Y, quienes enseñamos en pandemia, nunca estuvimos en el lugar de nuestros estudiantes: ¿y si les preguntamos cómo lo hicieron, cómo aprendieron, cómo se las arreglaron, en qué podemos mejorar, qué disfrutaron, qué les costó, qué quieren conservar de todo esto?

Y, si hemos aprendido, ¿qué de toda esta experiencia resiste y deja de ser novedad, para quedarse y configurar prácticas de enseñanza más amplias, diversas, flexibles y efectivas? Asimismo, si nuestros estudiantes han aprendido, ¿por qué tienen que dejar dicho aprendizaje atrás?

De todo esto, ¿qué ha resistido y se ha fortalecido en la enseñanza y en el aprendizaje a partir de los acomodamientos y ajustes, de las innovaciones y adaptaciones hechas en el apuro y la urgencia, en las resistencias y búsquedas de la educación en emergencia?

Por eso nos preguntamos, ¿cómo se puede conjurar la vieja didáctica, cuestionada una y otra vez, en las huellas y trazos de esta experiencia conmovida (por la pandemia)?, ¿cómo hacemos para dar cuenta de todo lo aprendido y experimentado sobre enseñar en contextos de excepcionalidad, a pesar de todo?

Asimismo, ¿cómo *extraer* de los abruptos procesos de toma de decisiones sobre prácticas que se concibieron como pasajeras, a corto plazo, circunstanciales o de emergencia, las líneas de continuidad de la “buena” didáctica y rediseñar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje?

Pero, sobre todo, ¿qué mostró ser resistente en los procesos claves de la enseñanza? Pusimos a prueba nuestras capacidades de trabajo en equipo, de planificación, de alianzas con las familias, de configuración de entornos, de multiplicación de recursos, de elaboración de materiales de aprendizaje, de gestión del aula y de evaluación, en condiciones inéditas, ¿en qué parte del proceso aparecieron fisuras? De estas capacidades desarrolladas, ¿cuál permitió resolver muchos de los problemas que se nos plantearon?, ¿qué nuevas capacidades emergen de todo esto?

Volviendo a la cuestión de la didáctica, es preciso reconocer que existe un conjunto de pruritos y desconfianzas respecto a esta ciencia y a su énfasis en lo metodológico. Al respecto, Litwin (1997) plantea que la misma trata de la forma sistemática y ordenada de enseñar, sin que se trate de un abordaje meramente instrumental o utilitarista, sino un análisis reflexivo de las formas de enseñar y de su impacto en los procesos de transmisión y recreación de conocimientos y, en definitiva, en el aprendizaje. Entendiendo que la práctica concreta de cada docente se construye a partir de múltiples elementos, la didáctica no puede eludir su compromiso con los requerimientos cotidianos del enseñar, de apoyo y orientación. Para Bolívar (2008) es una disciplina “que se ocupa de elaborar teorías y propuestas prácticas acerca de la enseñanza”; otras ramas de las ciencias de la educación se ocupan de otras dimensiones o aspectos. Asimismo, este autor (en Bolívar y Bolívar Ruano, 2011) expresa que “una disciplina que quiere desarrollar una teoría de la enseñanza no puede, en efecto, hacerse al margen de una teoría social, ni limitarse a una guía instrumental o tecnológica de la práctica, en una ideología de la eficacia”.

Sin entrar en mayores debates sobre este complejo campo nos quedaremos con esto, eludir la guía instrumental, descentrarnos de la entronización de la eficacia y enmarcar las orientaciones didácticas de este texto en un análisis social de lo acontecido recientemente, poniendo en el centro de la enseñanza al docente, que, a su vez pone al

estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, como dos procesos organizados para entramarse.

Existen diversos autores que insisten en la importancia de tratar la cuestión de las herramientas metodológicas que aportan tanto la didáctica general como las didácticas especiales, muchas veces cuestionadas hasta tal punto que desaparecen de la formación docente inicial y continua. Algo que cuestiona Tedesco:

La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. La crítica a las prácticas pedagógicas habituales en las escuelas es importante y necesaria. Pero si la crítica no se acompaña de la elaboración de alternativas, pierde efectividad y deja a los educadores que desean transformar la educación sin instrumentos adecuados de acción. (2001)

La demanda de esas herramientas se incrementa en épocas en las cuales hay que apelar a todos los recursos didácticos disponibles, lo mismo que ha sucedido en tiempos “normales”, cuando se trabaja en diversas modalidades o contextos complejos.

En efecto, en épocas sin los sobresaltos de la pandemia, los docentes se han visto muy requeridos de estas capacidades cuando han afrontado la enseñanza en situaciones complejas, ya sea por la modalidad, como por las dificultades planteadas por las situaciones a las que deben atender.

Es decir, este intento de puesta a punto de ciertas cuestiones de la didáctica se inscribe, más que en lo que ha

sucedido en los últimos tiempos, con la “cruel pedagogía del virus”, como refiere Sousa Santos (2020), en la necesidad no solo de innovar, sino de ampliar el repertorio de recursos y la flexibilidad para enseñar en diversos contextos o condiciones que pueden ser adversas.

Sousa Santos nos invita a pensar que mucho de lo relacionado con la calidad de las instituciones se conoce en situaciones de crisis, en la forma de dar respuesta ante las mismas y en las alternativas que generan. Para este autor, estas crisis hacen que ciertos cambios que parecían imposibles “de repente, se vuelven posibles como si siempre lo hubiesen sido”.

La pandemia y la cuarentena revelan que hay alternativas posibles, que las sociedades se adaptan a nuevas formas de vida cuando es necesario y se trata del bien común. Esta situación es propicia para pensar en alternativas a las formas de vivir, producir, consumir y convivir en los primeros años del siglo XXI. (Sousa Santos, 2020)

Y de mucho de lo hecho, en el mejor de los casos, no hay vuelta atrás, pues esas alternativas que antaño parecían imposibles llegaron para quedarse. En lo que improvisamos o adecuamos, lo que creamos y reconciliamos, hay prácticas que demostraron su potencia, por lo que ameritan ser atrapadas para que puedan permanecer. Una parte, lamentablemente, se diluirá a fuerza de responder a las urgencias de los nuevos escenarios que se están configurando hoy con el ansiado *retorno físico* a la escuela, ¿tal cual la conocíamos?

Dado que las huellas pedagógicas de esta experiencia, conmovida, persisten, y que seguimos adelante con ese bagaje, con esa historia, con esas marcas en las trayectorias de nuestros estudiantes, estamos frente a una oportunidad. Añadimos que poco sabemos sobre cómo se configurará el futuro y si los tiempos de excepcionalidad se reiterarán bajo otras circunstancias.

Estar preparados y dispuestos a adaptarnos y a adecuar nuestras estrategias, es una capacidad docente clave, tanto en esta “nueva normalidad”, en la de antaño y en las sucesivas. En una actividad tan conservadora como la enseñanza escolar o de nivel superior, con su tendencia a la entropía, puede haber un borramiento de esas capacidades tan importantes.

En muchos casos, ni aun en medio del descalabro inicial y de las adecuaciones conseguidas en el trayecto, se pudieron erradicar tradiciones caducas o descartar prácticas anquilosadas, esa rigidez atentó no solo contra los aprendizajes sino también contra el bienestar de los docentes, un tema que trataremos oportunamente.

Otras prácticas pedagógicas tradicionales, a veces menospreciadas, sirvieron de anclaje más que de impedimento, y recuperaron, tal vez brevemente, su lozanía. El hecho es que lo acontecido ha expulsado abruptamente a los enseñantes de sus zonas de comodidad y los ha arrojado a experimentar y buscar alternativas que no solo se enfoquen estrictamente en sus prácticas

habituales, sino también y sobre todo en el bienestar y el cuidado, el vínculo y la cercanía, el acompañamiento.

La exigencia de responder mostró que había recursos profesionales disponibles, que se podía ir en la enseñanza mucho más allá de lo familiar y lo conocido, como también puso de manifiesto los dolorosos límites que tiene la escuela y que tienen (tenemos) los docentes, ante las profundas desigualdades sociales y económicas de nuestros estudiantes. Lo que se pudo y lo que no se pudo hacer, desde la escuela, mostró la fragilidad de los dispositivos de garantía de derechos, del derecho a la educación, que afectó a los más vulnerables. De modo tal que las estrategias de recuperación, de bienvenida de los excluidos en la emergencia, forman parte de estos aprendizajes.

Nos sentimos tentados a dar por finalizado algo que aún sigue complicando nuestras vidas. Ya que poco sabemos de lo que nos depara el futuro, por eso, por lo que pueda suceder, es necesario que se trabaje sobre aquello que nos ha desafiado.

En efecto, en esta línea, Maggio (2020) postula, con referencia a la experiencia en pandemia, que puede ocasionar una “mutación” y que en el futuro nos aguardan “nuevos escenarios de hibridación”, algo que estamos avizorando en los niveles educativos superiores del sistema educativo, no así o de forma tan intensa en inicial, primaria y parte de secundaria, que parecen encaminarse hacia un retorno a lo anterior. Esta autora analiza el pasaje de la

conmoción a la mutación, como también se refiere a una “didáctica en vivo”, constantemente interpelada por los procesos de crisis, capaz de reflejar “las tensiones y las negociaciones que conllevan los procesos de creación en tiempo real”.

Y el futuro nos invita a dar ese salto, hibridar, a utilizar múltiples recursos y escenarios, más que fugarnos al pasado, y lo que es peor, a lo que ya era obsoleto antes de la pandemia. También a estar preparados para un porvenir que puede mutar nuevamente y sorprendernos. A tener una enseñanza menos sedentaria y conservadora, más flexible y belicosa respecto a sus límites, más desapegada de las paredes de las escuelas y más exploradora de alternativas.

Este futuro que nos atropelló, hoy nos convoca a avanzar en los procesos de calibrar y articular la hibridación o bimodalidad, reorganizar o reformular lo que llamamos “trabajo docente”, revisar nuestras nociones de contenido, tareas y carga horaria, y, como si fuera poco, seguir dando batalla contra la exclusión, afrontar los duelos, utilizar significativamente lo que hemos dado en llamar “presencialidad”, trabajar colaborativamente con las familias, fortalecer el papel de los materiales de aprendizaje y del aprender a aprender, insistir en el protagonismo del aprendiz.

Estas son algunas de las ideas y preguntas que reclamaron la escritura de este texto, cuya pretensión es dar cuenta de aquellas prácticas de la enseñanza que se sostuvieron y

operaron como anclajes en la emergencia. Asimismo, avanzar y ofrecer, o más bien reforzar, algunas orientaciones didácticas, referencias e ideas para analizar y revitalizar nuestras prácticas de enseñanza, para repensarlas o rediseñarlas, para recuperar su sentido.

¿Estaremos a la altura de las circunstancias?

Este texto ofrece un recorrido para analizarlo.

Por eso, los dos primeros capítulos tratan sobre los aprendizajes que nos dejó la excepcionalidad, para luego, en el Capítulo 3, profundizar el abordaje de la planificación, poniendo el foco en la cuestión de la flexibilidad que muchas veces no nos permitimos. En el Capítulo 4 presentamos el diseño de secuencias didácticas y agrupamientos de actividades, que se complementa con el Capítulo 5 dedicado a las actividades propiamente dichas, donde analizaremos la construcción de una propuesta estratégica y narrativa de la enseñanza. En el Capítulo 6 nos detendremos en lo que significa “dar clase”, la atención estará puesta en los climas, escenarios y, sobre todo, al carácter cada vez más nómade de nuestras prácticas. Finalizamos, con el Capítulo 7 dedicado a la evaluación, tal vez la más vapuleada con la irrupción de las tecnologías, para recordar qué es lo más importante.

Los capítulos 3 a 7 incluyen al final una grilla para la reflexión y autoevaluación, diseñada con el único interés de poner el acento en algunos criterios respecto a los temas

tratados, asunto que nos resultará de mucha utilidad al abordar el último, destinado a la evaluación.

Este libro tiene como destinatarios a quienes orientan, organizan, asesoran o gestionan procesos de enseñanza y de aprendizaje, a los enseñantes y a formadores de formadores, que necesitan revisar o visitar sus prácticas con el auxilio de algunos andamiajes conceptuales y prácticos surgidos recientemente. Abunda en tablas o cuadros de síntesis, que no solo reflejan la condición de “maestra ciruela” de su autora, que no desiste de ese pizarrón mental en donde esquematizar las ideas que dan fuerza a los argumentos, sino también de la necesidad de bocetar las relaciones que las unen que no se dejan atrapar por un texto.

En la didáctica no hay recetas ni un saber prescriptivo, sino enfoques y orientaciones, marcos de referencia, herramientas y recursos prácticos para el oficio docente. También atajos, astucias, trucos compartidos, apoyos mutuos, ideas que se fertilizan con el diálogo, aventuras... experiencias al fin, que logran que esto que hacemos nos siga entusiasmando, una y otra vez, desde el frente del aula o el teclado, como un juego que vale la pena jugar.

Ojalá que toda esta novedad no nos sea indiferente.

Capítulo 1

Tiempos alterados: lo que aprendimos sobre la enseñanza

El regreso a lo “anormal”. Huellas, preocupaciones, trazos y cicatrices

Permítanme preocuparme, por lo tanto, y confesar que apenas sé lo que quedará mañana de las declaraciones de intenciones de hoy. ¿Qué se decidirá cuando ya no nos invada la ansiedad, cuando el recuerdo del encierro se desvanezca gradualmente y cuando las desigualdades reveladas por los terribles acontecimientos que vivimos se vean de nuevo ensombrecidas por el activismo cotidiano? Temo que la prisa por “salir” de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el “regreso a la normalidad” sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un “regreso a lo anormal”. (Meirieu, 2020)

Indudablemente los acontecimientos vividos a fin de la segunda década de este siglo, cuyos efectos, a la fecha de la escritura de este texto, parecen extenderse, han dejado una profunda huella en la humanidad en su conjunto y en cada sujeto según su intransferible y única experiencia. Ni qué decir en las escuelas, los docentes, estudiantes y familias de escolares que han hecho malabares para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Han sido tiempos “interesantes” en el sentido que le asigna a este adjetivo Žižek (2011), como escenarios de desafíos incómodos, de ruptura, lucha y confrontaciones, como también de oportunidades, según este autor, cuando se las considera *desde una perspectiva emancipatoria*, para el cambio social. Sino lo sucedido sería simplemente un mal trance que hay que dejar atrás y olvidar, sin transmutarlo en experiencia o extraer una gota de sabiduría.

Estos tiempos interesantes han sido atravesados por la idea de la emergencia y del cuidado, por prácticas y políticas que enfatizan la idea de cuidar, de cuidarse y de cuidarnos, de reconocer la profunda e ineludible fragilidad e interdependencia humana. Nadie se salva solo. De allí que contra todo individualismo, ha sido el trabajo en equipo y el sostén mutuo lo que nos ha mantenido a flote.

En el campo educativo no faltan desafíos, pues hay nuevas circunstancias que exigen cambios profundos en lo que cobijábamos como “normalidad”. Se han reformulado las nociones de escuela, de “dar clase”, de la práctica docente,

del vínculo familias-escuelas, de escenarios, modelos y formatos de enseñanza y aprendizaje. Elementos que habitaban modesta o periféricamente la pedagogía ocuparon un espacio central, como también resurgieron otros, como restos de un naufragio para unos, como experiencias develadoras para otros, exigiendo una revisión que aún parecemos discutir.

Muchas reflexiones que nos costaron ensayos, avances y retrocesos, merecen ser rescatados del olvido paulatino que se instala con la ilusión de la vuelta a lo conocido. Para hacerlo es necesario ese coraje, del cual habla Ruth Harf (2016), un coraje que nos invita a saltar y experimentar, como también a sacudir la trama de la escuela.

Lo más cruel de esta experiencia, aventura o pesadilla, según como se lo mire, ha sido, sin duda, la profundización de los procesos de exclusión, asimismo los primeros intentos de sostener ficticia y rígidamente una ilusión de provisoriedad y “normalidad”, con su consiguiente huella de desgaste de las comunidades educativas. Cuesta imaginar que sea posible un “retorno” sin huellas o cicatrices, sin aprendizajes o desarrollos en ciertas áreas.

Ante la urgencia de seguir adelante y olvidar, de lanzarse a un futuro incierto y dejar atrás un periodo complejo de la educación, urge fijar –en el curso indetenible de este río caudaloso de experiencias, que no se detiene– algo de aquello que nos sirvió y sostuvo, sobre todo aquellas prácticas que mostraron su nobleza, adaptabilidad y

robustez en los avatares de la “continuidad pedagógica”. Asimismo buscar a quienes perdimos en el proceso.

Dar cuenta de aquellas oportunidades emancipatorias referidas a ciertas prácticas que emergen con estas mismas rupturas y quiebres, con lo que la urgencia hizo visible y posible, con las prácticas de sostén mutuo, con las reformulaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. El mundo ha cambiado, la escuela no puede seguir igual.

Pedagogía del cuidado: cuidarse para cuidar

¿Por qué la idea de cuidado aparecía como periférica en el discurso pedagógico y ahora es una referencia clave?; ¿en qué descuidos hemos estado educando hasta ahora?

Estos años bisagra en la historia de la educación destacaron lo imperioso de la preservación activa de la salud, concebida desde una perspectiva integral, y la necesidad de ocuparse del bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa, acechada por las múltiples formas de aislamiento, las pérdidas y las restricciones sucesivas al contacto, la manifestación física de los afectos y al encuentro.

En efecto, la relevancia de la cuestión del cuidado como una prioridad en el entramado humano emerge del reconocimiento de la precariedad de nuestras vidas y de nuestro destino como humanidad.

Es precisamente el énfasis de estas épocas en la cuestión del cuidado la que nos lleva a revisar el lugar que ha tenido en la pedagogía tradicional. Diversos autores del campo educativo, bajo las tensiones de la pandemia, plantearon diversas líneas de análisis. La “pedagogía de lo incierto y de la finitud” (Joan-Carles Mèlich), las “pedagogías viralizadas” (Philippe Meirieu), la “pedagogía del afecto” (Carina Kaplan), la “pedagogía de contraaislamiento” (Mariano Narodowski), la “pedagogía de la excepción” (Axel Rivas), etcétera.

El punto de partida de la pedagogía del cuidado es considerar que si algo caracteriza la vida humana es la fragilidad y la interdependencia. Como plantea Butler:

Precisamente porque un ser vivo puede morir es necesario cuidar de ese ser a fin de que pueda vivir (...) somos, por así decirlo, seres sociales desde el principio, dependientes de lo que está fuera de nosotros, de los demás, de instituciones y de entornos sostenidos y sostenibles, por lo que, en este sentido, somos precarios. Para sostener la vida como sostenible se necesita poner estas condiciones en su sitio y militar por su renovación y fortalecimiento. Allí donde una vida no tiene ninguna posibilidad de prosperar, hemos de esforzarnos por mejorar las condiciones negativas de dicha vida. (2010)

Siendo la pedagogía un campo en permanente construcción, su fuerza radica precisamente en eso, en los conflictos que la animan. La misma trata “de las relaciones entre el conocimiento, el deseo, el poder, la autoridad y la identidad” (Antelo, en Antelo y Alliaud, 2011). Va más allá de la instrucción y de la práctica en el aula o de un corpus consolidado de respuestas para la enseñanza, ya que

pretende problematizar más que dar respuestas. Esa problematización no es ajena a las mutaciones de esta época y en este caso a la experiencia de enfermedad, de mortalidad, de aislamiento y de necesidad de lazo y contacto.

Como tal, la pedagogía implica una reflexión metódica sobre los temas y avatares de la educación, imbricando sus teorías, escenarios, problemáticas, relaciones y prácticas con el fin de producir conocimiento. Se constituye así como un espacio dinámico de diálogo y conflicto, en modo alguno, una “narrativa totalizante” que pueda dar respuesta a los múltiples y renovados avatares de la educación. Para Giroux (en Antelo, 2011): “es un complejo y cambiante conjunto de intervenciones teóricas y políticas en el interior de las relaciones entre el conocimiento y la autoridad, y la forma en que estas últimas se expresan y estudian dentro de los contextos específicos”.

Entonces, ¿qué implica que el cuidado se haya hecho pedagogía?, ¿qué significa “cuidar” en la enseñanza?, ¿en qué manera y de qué forma la didáctica asume la forma del cuidado?

En principio, como se mencionó, asume la fragilidad y la interdependencia, la importancia de los afectos y emociones que atraviesan todo acto educativo; la prioridad de los sujetos, de su bienestar, sus lazos e intercambios; la necesidad de la empatía y la solidaridad; la construcción de la cooperación y el trabajo en equipo; la relevancia del

aprendizaje y de la autonomía progresiva de los aprendices; la comunicación y las alianzas entre familias y escuelas. Desde esta pedagogía se cuestiona enfáticamente el desentenderse de los afectos y de las necesidades emocionales de los integrantes de la comunidad educativa, como naturalizar el quiebre de una trayectoria educativa, la ausencia o el abandono de un estudiante, asimismo trivializar los malestares y sufrimientos que acontecen en las escuelas. Más allá de esto, está centrada en los lazos que nos vinculan, y que nos llevan a un encuentro con los otros y con los objetos de conocimiento; asimismo reconoce la importancia de las tareas de bienvenida y de hospitalidad; como la necesidad de contar con un espacio seguro y amable de trabajo, de cuidar a los cuidadores, y de ofrecer el cobijo que ofrece la buena enseñanza y la institución escolar.

Es una pedagogía que insiste en el *encuentro* por sobre la presencia, en la conversación por sobre la explicación, en los actos de aprender más que en las tareas, en la institucionalidad más que en los edificios y en los procesos más que en los resultados. En que el cuidado es generosidad que se prodiga y que todos, en mayor o menor medida, lo necesitamos. Lo contrario del descuido, del desinterés, de la mezquindad y de la indiferencia hacia las múltiples crueldades que asolan la vida en común.

Suele considerarse al cuidado, erróneamente, como una práctica que se ofrece solo a quien se encuentra en una situación de desvalimiento o que no puede hacerse cargo

de sí mismo. Constituyéndose así como una práctica que traza una línea entre quienes cuidan y quienes son cuidados, entre momentos o situaciones en que estamos de uno u otro lado.

Desde esta perspectiva, en las sociedades se distribuye, a menudo en forma inequitativa esta responsabilidad (se deposita generalmente en las mujeres), y se abordan las cuestiones del cuidado como una respuesta al desamparo. No solo se soslaya así la corresponsabilidad social del cuidado, como la distribución de aquellas tareas que implica, sino también se abdica del cuidado de los cuidadores. Pero, dado que es reconocimiento y valoración, es cobijo, amparo y acompañamiento, todos y todas lo necesitamos, a veces más o menos, y podemos ofrecerlo. Cuidar, cuidarse, cuidar a los que cuidan, implica tratar con consideración a cualquier ser humano y ejercer una contrapedagogía de la crueldad.

Indudablemente, las situaciones que estamos atravesando ponen en evidencia la complejidad de la experiencia humana en torno al cuidado. Al respecto, Butler comenta:

Soy al mismo tiempo potente y vulnerable, poderoso y expuesto. Capaz de provocar daño, pero también de sufrirlo. No se puede escapar a esa polaridad. Parecería que lo que me sujeta a los demás es la posibilidad de causar o sufrir daño, y tanto mi vida como la suya dependen de reconocer hasta qué punto nuestras vidas dependen de cómo actúe cada quien. (Butler, 2010)

Todo ser humano es un sujeto de cuidado. No es solo la condición de infancia, de invalidez, desvalimiento o enfermedad, lo que define la necesidad de cuidados, sino

nuestra precariedad que, como afirma esta autora, reside simplemente en nuestra corporalidad, “porque un ser vivo puede morir es necesario cuidar de ese ser a fin de que pueda vivir”. En efecto, “de algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal”.

Obviamente, cuesta reconocer nuestra fragilidad, interdependencia y vulnerabilidad, como también de nuestra importancia relativa ante otros y darnos cuenta de los frágiles lazos que hacen que nuestra vida importe a otros lo suficiente como para que nos tengan en cuenta. En este sentido, las pérdidas, los duelos vividos, el riesgo de enfermedad y de contagio, nos hicieron tomar en cuenta estas dimensiones. Hoy cuesta menos entender cómo nuestras vidas afectan las otras, cuando algo que comenzó en un lugar remoto de China¹ finalmente se llevó la vida de un amigo, de un vecino, colega o familiar. Lo remoto, lejano, que parece ajeno, termina siendo parte de nuestro vecindario.

Este cuidado suele mezquinarse, dejando a la intemperie a los más vulnerables. Como refiere Butler, “es precisamente la capacidad de ser llorado un presupuesto para toda vida que importe”, de allí que haya vidas que parecen importar más que otras. A esta autora le preocupa cuáles son “las vidas que cuentan como vidas” y las vidas que importan. Y en una pandemia, la vida del otro importa porque puede afectar a los otros, aunque sea a través del contagio. Como seres sociales “dependientes de lo que está fuera de