

“50 Iniciativas”

NUEVOS ESCENARIOS EDUCATIVOS

Otra gestión para otra enseñanza

Nuevos escenarios educativos: otra gestión para otra enseñanza
"50 iniciativas" / Ruth Harf... [et al.]. - 1a ed - Ciudad Autónoma
de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material
Didáctico, 2021.

Libro digital, PDF - (Gestión institucional / 19)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-538-810-9

1. Técnicas de Gestión. 2. Didáctica. 3. Pedagogía. I. Harf, Ruth.
CDD 371.2001

Corrección de estilo: *Miriam Steinberg*

Coordinación pedagógica: *Ada Kopitowski*

Diseño e ilustración de cubierta: *Pablo Gastón Taborda*

Diagramación del 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.

1ª edición impresa, marzo de 2021

1ª edición digital, marzo de 2021

noveduc libros

© del 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 978-987-538-810-9

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

**RUTH HARF
DELIA AZZERBONI
SANDRA SÁNCHEZ
NÉSTOR ZORZOLI**

**“50 Iniciativas”
NUEVOS ESCENARIOS
EDUCATIVOS**

Otra gestión para otra enseñanza



DELIA R. AZZERBONI. Licenciada en Psicología (UBA). Profesora de jardín de infantes, egresada del Instituto "Sara C. de Eccleston". Posee un diploma superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa y ha cursado la maestría en Psicología Cognitiva (ambos de FLACSO), además de numerosos cursos de posgrado. Se ha desempeñado como directora del Área de Educación Inicial de la Ciudad de Buenos Aires; regente, vicerrectora y rectora del Instituto "Sara C. de Eccleston"; profesora de numerosas cátedras en institutos de formación docente y en la Universidad Nacional de La Matanza; investigadora en universidades e institutos de formación docente; jurado para la selección de directivos; consultora para la definición de planes y programas de estudio así como para la elaboración de proyectos de mejora institucional. Fue disertante y capacitadora a nivel nacional e internacional en Perú, México, Guatemala, Venezuela, Uruguay, Honduras y Colombia.

RUTH HARF. Licenciada en Psicología (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Maestra normal nacional. Profesora normal nacional de jardín de infantes, egresada del Instituto "Sara C. de Eccleston". Profesora de Expresión Corporal. Cuenta con posgrados en teoría y técnica psicopedagógica y el rol de dirección en las instituciones educativas. Se desempeñó como profesora en la Universidad de Buenos Aires y en otras universidades y profesorado. Coordinadora del Equipo de Capacitación en Servicio para Directivos de Nivel Inicial (Escuela de Maestros, ex CePA, Ciudad de Buenos Aires). Es directora del Centro de Formación Constructivista. Forma parte de la comisión que está elaborando la carrera de Formación Directiva para futuros directivos de todos los niveles en la Escuela de Maestros (ex CePA). Profesora de diplomaturas organizadas por la Fundación de Sociedades Complejas y 12ntes.

SANDRA SÁNCHEZ. Licenciada en Calidad de la Gestión Educativa (USAL). Abogada (Universidad Siglo XXI). Maestranda en Investigación de las Prácticas Docentes (UNIFE). Profesora de Enseñanza Primaria. Maestra especializada en la enseñanza de adolescentes y adultos. Investigadora y escritora en coautoría de *Hacia la configuración de comunidades de inter-aprendizaje*. Coautora de diversas propuestas basadas en investigaciones etnográficas. Se desempeñó como inspectora titular de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires. Es consultora de Gestión Educativa en CIGE.

NÉSTOR ZORZOLI. Profesor de Química y farmacéutico (UBA). Profesor en Docencia Superior (UTN) y magíster en Educación en Ciencias (Universidad Nacional del Comahue). Tiene un posgrado en Planificación de Políticas Educativas realizado en el IIFE-UNESCO. Fue docente en nivel secundario y superior de la provincia de Buenos Aires y en el ámbito universitario en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de la Atlántida Argentina. Se desempeñó como inspector titular de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Es consultor de gestión educativa y codirector en CIGE.

Índice

■ A modo de introducción	9
■ Primera Parte. Iniciativas para planear posicionamientos iniciales	
1. Ideas y pensamientos, en solitud y acompañada	15
2. Turbulencias, incertidumbres, caos, disrupciones.....	21
3. Más que políticas de acceso	25
4. Cuando de transiciones se habla	29
5. De las rutinas y lo rutinario (a propósito de la gestión educativa).....	33
6. Educación inclusiva: desterrando a Procusto	37
7. Problematicando desde las preguntas	43
8. La democratización como principio.....	49
■ Segunda Parte. Iniciativas para reconfigurar actores y roles	
9. La escuela encuentra su lugar	55
10. La humildad pedagógica y la solidaridad pedagógica: condiciones primordiales del enseñante	59
11. Mirándonos en el espejo. ¿Cómo volver a entusiasmarnos como docentes?.....	63
12. Los educadores como buscadores de sentido renovado en la educación	67
13. Educadores en estado de disponibilidad.....	71
14. Los gestos educativos y los equipos de reflexión	75
15. Reflexiones sobre la profesión docente.....	79
16. Hacia la resignificación de roles de los jerárquicos en educación	83

17. Directivos y supervisores: ¿dónde están? ¿Siempre los puedo encontrar?	87
18. Aprender a ser alumnos en tiempos de habitualidad y en tiempos de excepcionalidad	93
19. Avanzando hacia la idea de trayectorias entramadas	97

■ Tercera Parte. Iniciativas para revisar tiempos, espacios y agrupamientos

20. Del tiempo cronológico al tiempo de las oportunidades	103
21. Tiempos eran los de antes. Los tiempos que pensamos, los tiempos que vivimos y los tiempos que actuamos	107
22. Gestión del tiempo: de cables, cajas y mamushkas.....	113
23. Emplazamientos y desplazamientos	119
24. El difícil camino del cambio.....	123
25. ¿Dónde estamos cuando estamos donde estamos?.....	127
26. Construyendo redes con la comunidad... ¿y para qué?.....	131
27. Avanzando hacia los equipos de reflexión.....	135
28. De grupo a equipo y de equipo a comunidad de práctica y reflexión	139
29. Aprender en colaboración. ¿Quiénes aprenden?.....	147

■ Cuarta Parte. Iniciativas para revisar las problemáticas de siempre

30. Sobre afinar la percepción y la apercepción para una comunicación efectiva	153
31. Informar para que la información aminore ansiedades y frustraciones	157
32. Retos y algo más.....	161
33. La articulación territorial para un accionar sustentable e intercultural.....	165
34. Escuela que apunta siempre a la construcción de ciudadanía.....	171
35. La perspectiva pedagógica del cuidado Integral	175
36. Cuando los vínculos nos vinculan.....	179
37. La fiesta de 15 de la ESI... De compromisos e invitados	185

38. ¿Y dónde está el currículum?	191
39. Formas y formatos en torno a la continuidad pedagógica. ¿Qué aprendimos?.....	195

■ **Quinta Parte. Finalmente, continuamos hablando de iniciativas para enseñar y aprender**

40. La compleja y difícil tarea de enseñar	203
41. ¿Tiene sentido pensar en “actualizar” modos de enseñar, “modificar” modos de enseñar o “innovar y crear” modos de enseñar?	207
42. Decisiones pedagógicas: aclarar para aclararnos	211
43. ¿Hay algo más que se pueda decir del aprender y del aprendizaje?.....	215
44. El aprendizaje experiencial. ¿O la combinación de variedades de estrategias y recursos al enseñar?.....	221
45. El error tiene mala prensa	227
46. ¿Los teóricos del aprendizaje pudieron anticiparse a las incertidumbres de estos tiempos?	233
47. Pensando estrategias para el protagonismo de los estudiantes	239
48. La memoria pedagógica: resignificando sentidos desde registros situados.....	243
49. Evaluación para el aprendizaje.....	249
50. Evaluación: otras voces para propósitos claros.....	253

■ **A modo de conclusión. Pensando en el antes, el ahora y el después. Habitualidad y excepcionalidad**

■ **Bibliografía.....**

271

Dedicado a mis siete nietos: los cuatro Dobrusky-Karasik: Karen, Renata, Vera e Ian. Los dos Feuz-Zappi: Julieta y Matías y la Feuz-Badea: Lilly. Se lo dedico porque sus vivencias, experiencias y opiniones fueron y siguen siendo inspiración y fuente para mis pensamientos y acciones.

Ruth Harf

A mis hijos Gonzalo, Yamila, Romina y Sebastián Rivero. Y a mis nietos Agustín, Mayra y Sol Rivero, Luna Gozar Rivero y Agustina Martínez Rivero, Camila y Sean Hess, y Galo Rivero.

Delia Azzerboni

A lo más importante de mi vida: Karen y Eric, a mis colegas, a mis inolvidables alumnos... todos ellos me enseñaron a leer el mundo con otras miradas.

Sandra Sánchez

A los afectos profundos: los de siempre, los de un tiempo, los de la vida y los de los caminos transitados; porque ellos me permitieron constituirme en lo que soy y, desde allí, agradecer.

Néstor Zorzoli

A modo de introducción

*“A pesar de todo, me trae cada día
la loca esperanza, la absurda alegría.
A pesar de todo, de todas las cosas,
me brota la vida, me crecen las rosas”.*

Gracias a pesar de todo. Eladia Blázquez

La Real Academia Española define el concepto de **crisis** como un “cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados”.

Y en este sentido, resulta indiscutible que la pandemia mundial vivida con relación al COVID-19 ha generado y evidenciado diversas crisis profundas en distintos ámbitos, entre los cuales el educativo no ha quedado ajeno. Sin embargo esa crisis no ha hecho más que dejar expuestas, en la escena escolar, muchas situaciones que ya era necesario revisar desde antes.

El período denominado ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) que nosotros denominaremos excepcionalidad se constituyó en un profundo quiebre. La institución escuela y las prácticas docentes, lejos de “aislarse” debieron reinventarse; distintos recursos y herramientas se utilizaron sin tener certezas de su lógica y alcance; discusiones alrededor de las conceptualizaciones y expectativas de distintos actores sociales en torno a la escuela se hicieron mucho más visibles y, por si todo esto fuera poco, aspectos enquistados en las prácticas escolares –contra los que mucho se venía traccionando por modificar– quedaron expuestos “como resultado de las prácticas de la emergencia” pero, en realidad, reconocidos como lógicas instituidas que, en el eje vertebral de la Educación como derecho, deben necesariamente reformularse.

Muchas han sido las consultas que hemos recibido en esos meses de “aislamiento social”, muchas las reflexiones compartidas. Y desde esas reflexiones surge esta propuesta que no busca agotarse en el registro anecdótico de situaciones vividas, sino que pretende sumergirse en las cuestiones que necesariamente nos llevan a repensarnos, y –en consecuencia– plantear nuevos caminos posibles a transitar.

Porque hablamos de crisis, y aunque parezca remanido, en chino la palabra crisis se traduce como 危机 (Wei Ji). Esta palabra está formada por dos caracteres. El primero es Wei, que significa “peligro” y el segundo es Ji, que quiere decir “oportunidad”.

Y sin dudas, estos acontecimientos vividos en los que el peligro cierto ha generado cambios profundos en las dinámicas sociales, con muchas consecuencias –algunas visibles y otras que iremos reconociendo en el devenir del tiempo– también pueden (y deben) constituirse en oportunidad de cambio, de mejora, de proyección. Nosotros nos centraremos en aquellas oportunidades que se nos presentan ante un indispensable proceso de deconstrucción-reconstrucción de las dinámicas áulicas, institucionales, territoriales.

Los invitamos a compartir estas reflexiones que, por momentos, podrán resultar un torbellino de ideas tendientes a promover iniciativas. Encontrarán algunas con la firma personal de alguno de nosotros, otras que son compartidas y reformuladas en colectivo; las hay con enfoques diferentes y, en muchos casos, complementarios.

Hemos decidido un ordenamiento para su organización en la lectura que puede resultarles absolutamente arbitrario (y lo es...). Responde a una lógica que nos es propia; sin embargo, la estructura textual seleccionada permite que el propio lector rearme, reordene y resignifique lo propuesto. Reflexiones que no pretenden tornarse en certezas, sino en interpelaciones que nos lleven a construir una escuela que no volverá a ser como lo fue hasta marzo del 2020.

Los invitamos a compartir “50 Iniciativas”. *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*, como una pregunta sobre lo que aprendimos a partir de lo que “La pandemia nos dejó”. Y aquí cabe una aclaración: la pandemia, en sí misma no es una oportunidad (retomando la concepción china de crisis), pero sí es una oportunidad lo que podemos (y debemos) hacer a partir de ella, avanzando hacia nuevos escenarios educativos.

Primera Parte

Iniciativas para planear posicionamientos iniciales

*“A pesar de todo me llueven luceros,
invento un idioma diciendo... ¡te quiero!
Un sueño me acuna y yo me acomodo
mi almohada de luna, a pesar de todo”.*

Gracias a pesar de todo. Eladia Blázquez

1. Ideas y pensamientos, en solitud y acompañada

Ruth Harf

“La solitud es una agradable sensación de estar a gusto con uno mismo. Al concepto de solitud no le falta esa carencia implícita en la soledad”.

Arkaitz Sierra Maruri

Nunca como hoy (un hoy que implica muchos hoy) sentí la existencia de un pensamiento colectivo: y no es porque todos pensemos igual, sino porque hoy más que nunca los pensamientos y acciones de los Otros nos provocan, nos acompañan, nos hacen reconsiderar lo actuado y pensado hasta ahora.

En primer lugar, al pensar en la virtualidad, me di cuenta de que en muchos casos nos sentimos “alejados” de todos y de todo. Pero al mismo tiempo y paradójicamente, en algunos casos me sentí más cerca de todos: y no me refiero solo a la familia. Los contactos se multiplicaron, la solidaridad de la cual se habla tanto, se puso de manifiesto en más llamadas y mensajes de lo habitual (por mail, por *celu*, por *compu*, etc.). Ya sé que puede ser por mi edad y porque vivo sola (¡menos sola que nunca!).

Y ni qué decirles de la gran cantidad de colegas que se ponen en contacto para conversar, para consultar, para pedir material, etcétera.

¿Por qué lo cuento? Porque una de las cosas que me preguntan siempre es si creo que las cosas cambiarán en nuestro modo de vivir luego de la pandemia. Y la pregunta no solo hace referencia al ámbito educativo, sino al sociovincular en general. Podemos unir esto a una idea que siempre ronda: ¿cuándo lo imprevisto, lo inesperado y quizás no deseado puede convertirse en oportunidad? En oportunidad para que algo nuevo surja, algo nuevo y quizás mejor. ¿Y cómo hacer que eso nuevo y bueno se mantenga?

Antes que nada, reitero que miro una parte de esta situación: no hago referencia a cuestiones económicas, políticas, sanitarias, etcétera. No porque no me parezcan imprescindibles y esenciales, sino porque no conozco lo suficiente y porque decidí apuntar más que nada a aspectos que hacen a lo vincular, especialmente en el ámbito educativo.

Las primeras “imágenes” de los efectos de la cuarentena llevaban a pensar en alumnos-estudiantes a veces felices por estas inesperadas “vacaciones”, a veces preocupados por su continuidad, y de a poco muchos estresados y angustiados por “exceso de escolarización” (actividades cuasipresenciales, tareas que se veían obligados a realizar, etc.). Muchos extrañando la rutina diaria del ámbito escolar (nos recordaba a mis hermanos y a mí, así como a mis hijos, que en las últimas semanas de vacaciones esperábamos con ansias que comenzasen las clases, extrañando compañeros y recreos más que nada).

“Imágenes” de familias (cualquiera que sea su formato) demandadas y demandantes. Con saberes referidos a su realidad familiar y a menudo sus “no-saberes” referidos a la realidad cotidiana escolar.

“Imágenes” de docentes y directivos, confundidos y aturdidos con una pregunta clave: “¿y ahora qué hago?”. Y no solo por dificultades de tipo tecnológico. Pasar de entender la importancia de las TIC a tener que ponerlas en práctica de modo cotidiano.

Y todo ello reunido bajo un lema: ¡hay que pasar de la presencialidad a la virtualidad!

Y conceptos que se ponen sobre el tapete: la desaceleración y un tiempo sin tiempos definidos, el “no lugar” y el espacio que no conocemos, el compartir sin estar juntos, el vernos sin mirarnos; el continuar actuando dialógicamente desde y con el Otro y los Otros.

¿DÓNDE ESTAMOS ENTONCES DOCENTES, DIRECTIVOS Y SUPERVISORES/INSPECTORES?

Las preguntas aparecen con fuerza (preguntas más de desesperación que de curiosidad): cómo hago, cómo enseño, de dónde saco ideas, cómo evalúo, cómo planifico, cómo abordo la diversidad y la inclusión, cómo respondo a las dudas de alumnos y familias, cómo sigo el programa, cómo le digo a los padres qué hacer, cómo los reúno a la misma hora, cómo resuelvo los aspectos tecnológicos, entre otras.

Hablamos así de la virtualidad, englobando muchos conceptos en esta idea, pero tomando como esencial su oposición con presencialidad. (Una definición de *virtual* es que se dice de aquello que solamente existe de forma aparente y que no es real).

Y justamente estamos tratando de convertir esta virtualidad en algo real, una virtualidad que nunca anule la posibilidad del encuentro con el Otro. Diferente modo quizás de entender el encuentro, pero nunca su anulación. Es un encuentro donde el cuerpo es, más que nada, imaginado; donde las palabras escritas o escuchadas no alcanzan. Estamos acostumbrados a recibir gran cantidad de información proveniente de cuerpos en movimiento, miradas de duda o de aceptación de lo explicado, manos levantadas, manos acercándose o alejándose de los demás, incluso abrazos y mimos. Pero igual es un encuentro, porque tiene un elemento esencial: el deseo de encontrarnos, y es un deseo y una necesidad tan fuerte que puede derribar montañas y acortar distancias.

Ya tenemos certezas, certezas que se habían desarrollado antes pero que ahora adquieren la potencia del aquí y ahora. Las reiteramos sin desarrollarlas, ya que podemos saber de ellas en muchos lugares y en voces de numerosos especialistas:

- Las clases virtuales no intentan ni pueden reemplazar las clases presenciales. Las lógicas que subyacen a unas y otras son diferentes.
- Es más difícil y lleva más tiempo organizar clases virtuales que presenciales.
- No es tan fácil implementar lo que nunca se había implementado (por ejemplo, dar clases con Zoom, Moodle, Meet, Google Classroom, etc.). No solo aprender a hacerlo, sino también aprender a enseñar a nuestros alumnos y al grupo familiar a utilizarlos.
- No siempre es comparable el acceso a internet de los educadores con el de los alumnos. (Sin contar los innumerables casos en los cuales ni siquiera se cuenta con dispositivos y/o conectividad).
- El manejo de los tiempos, propios y ajenos, requiere de otro tipo de sincronización: los tiempos del ámbito escolar no se pueden reflejar exactamente en los diversos ámbitos, tanto los nuestros (estamos también con nuestras familias para atender) como los de nuestros alumnos (los horarios del grupo familiar no pueden ni necesitan ser espejo de los tiempos en la escuela). No al 24 x 7: no a las 24 horas y no a los 7 días de la semana.
- Es más provechoso preocuparse por la calidad de la propuesta y por la claridad en las indicaciones que por la cantidad de actividades.
- Comprender que los miembros de la familia tienen muchas preocupaciones: algunos trabajando desde casa, otros preocupados por no tener lo suficiente para mantener a la familia, etcétera. Además, recordar que no son “docentes suplentes”, por lo tanto, no sobrecargarlos con un trabajo pedagógico.
- La circulación de la información: pensar previamente qué canales utilizar y de qué modo. Cómo lograr que sea clara y breve.

- Es un error intentar reproducir los hábitos y rutinas escolares de forma exacta a como se hace en forma presencial en la escuela.
- No se promueve la escuela en casa.

¿CON QUÉ SUJETO DE LA EDUCACIÓN NOS ENCONTRAMOS HOY EN DÍA?

Durante la formación docente hemos estudiado asignaturas como “Psicología Evolutiva” o “Sujetos de la Educación”. Hemos aprendido características de las diferentes etapas evolutivas. Hemos estudiado características de los grupos, y todo lo demás.

Hoy tenemos un nuevo desafío: hoy nuestro alumno es un sujeto en familia, hoy es un sujeto con su familia. Hoy nuestro alumno no está en un salón junto con otros diez, quince, veinte, treinta o más compañeros, conformando algo denominado “alumnado”.

Hoy nos dirigimos a un alumno que puede hallarse o no, “en el momento de la clase”, con hermanos menores o mayores, interfiriendo en su “clase” o con sus propias “clases”, que pueden estar o no conviviendo con padres que tratan de comprender y ayudar o que no tienen tiempo por estar necesitados de hacer otras tareas.

¿QUE SE REQUIERE DE NOSOTROS, EDUCADORES?

Hoy se pone a prueba la capacidad de adaptación frente a la incertidumbre, a lo no predecible. Hoy la receta mágica es: **no hay recetas**. Hoy la estrategia privilegiada consiste en probar y ajustar, analizar y acomodarse. Hoy más que nunca nos viene bien la definición de Piaget: la adaptación es resultante del equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Estamos asimilando lo que pasa a nuestro alrededor y acomodando nuestras estructuras, nuestros saberes y nuestras acciones.

Hoy más que nunca se trata de reflexionar sobre nuestro lugar como facilitadores de aprendizajes, por lo tanto, es necesario pensar solos y con otros en hacer propuestas de aprendizaje que involucren un grado de participación alta, incluso pensar que la participación involucre en la medida de lo posible a todo el grupo familiar, estimulando así el protagonismo y la autonomía de los alumnos.

¿QUÉ ES LO ESPERABLE EN ESTAS CIRCUNSTANCIAS?

Cuestionar a qué llamamos hoy en día lo “normal”, lo “conocido”, lo “habitual”. Cuestionarnos las prioridades, las propias y las ajenas.

Repensar a qué llamamos enseñar y aprender en estas circunstancias tan atípicas. Qué se mantiene, que se incorpora, qué se modifica. Considerar el desarrollo en nuestros alumnos de la curiosidad, el deseo de aprender, el esparcimiento, el juego, la solidaridad, la colaboración y el cuidado.

Desarrollar más que nunca las comunidades de aprendizaje, las comunidades profesionales, las comunidades de práctica. Es decir, estimular, por el medio que sea, el trabajo colaborativo entre docentes, directivos y supervisores.

Repensar seriamente el lugar de la evaluación en estas circunstancias (siempre fue necesario). A la clásica caracterización de qué se evalúa para saber qué sabe el alumno, completarla (o si quieren, oponerla) con la idea de una evaluación que sirve para que el alumno aprenda y siga aprendiendo. Poner en valor el *feedback*, la retroalimentación. Pensar en diversos modos para que cada uno y todos nuestros alumnos se sientan escuchados y comprendidos en estos nuevos espacios y tiempos. Entender y atender a las dificultades que puedan tener, aunque no siempre podamos hacernos cargo de ellas y resolverlas.

Designar un lugar destacado para los vínculos sociales, el cuidado y el acompañamiento. El contacto educativo entre todos los actores se impone frente a las barreras que pone la distancia física. Lo humano nos caracteriza y la humanidad nos convoca hoy más que nunca.

Es probable que después de la pandemia se analice y se reconsidere la idea de “escuela” con nuevas imágenes y expectativas. Esto podrá llevar a una nueva forma de “hacer escuela”.

Y COMPARTIENDO CIERRES, PROPIOS Y AJENOS

- No se puede educar a otros en la colaboración, si solo se trabaja solo.
- No se puede educar en la creatividad, si solo se reproduce lo existente.
- No se puede formar alumnos curiosos, si no se les permite ni nos permitimos hacer preguntas.
- No se puede educar en la flexibilidad desde la rigidez y el dogmatismo.
- No se llega a ser autónomos si no se da espacio para la equivocación.

¿SE PUEDE SER OPTIMISTA DE CARA AL FUTURO?

- Si somos capaces de ver el camino en el sentido machadiano, de “se hace camino al andar”, puede producirse una esperanza colectiva que generará mucha solidaridad.
- Educar para la vida es educar para vivir en un mundo en el que nada nos es ajeno.

2. Turbulencias, incertidumbres, caos, disrupciones

Delia Azzerboni

La vida es compleja; el mundo es complejo, disruptivo, caótico. El cambio tecnológico y el cambio social acelerado, parecieran ser lo único cierto.

Todo es turbulento, confuso, incierto. No hay previsibilidad posible. Estos rasgos son constitutivos de las subjetividades del siglo XXI. Los sujetos nos reconocemos como frágiles.

¿Qué significa “turbulencia”? Irrupción de lo inesperado, generalmente visto como indeseable y perturbador. Sin embargo, la teoría del caos es un marco conceptual muy apropiado para comprender las turbulencias de otro modo: eliminar su carácter negativo y pensarlas como productoras de posibles cambios y mejoras.

La teoría del caos nos permite pensar cómo lo impredecible puede conducir a lo nuevo y generar una mejor respuesta frente al mundo de hoy. La teoría del caos plantea que en las sociedades existen épocas de estabilidad, y que a su vez, existen épocas de inestabilidad. ¿Qué da origen a estas variadas épocas? Algunos plantean que se debe a que las organizaciones, los sistemas, las sociedades, pasan a considerar la diversidad y la incertidumbre.

Cuando se produce la irrupción de lo inesperado y se vive la situación como caótica la teoría del caos dice que los sujetos que formamos parte de las organizaciones estamos frente a un punto de bifurcación. A partir de allí, los actores sociales les imprimen determinado movimiento a las instituciones: ¿qué dirección tomará cada institución en la apertura de los caminos? Una posibilidad es el intento por regresar al estado previo a costa de un inútil gasto de energía y esfuerzo. Pero otra posibilidad sería que lo vivido angustiosamente como crisis, casi catastrófica, dé lugar a nuevas modalidades de intervención y acción, que sin ese imprevisto (o turbulencia) no habría ocurrido.

En esta teoría existen tres conceptos clave: el control, la creatividad y la sutileza. En tanto los sistemas caóticos no son predecibles, manipulables y controlables, “tener el control” de todo es imposible. En consecuencia, la incertidumbre y la contingencia son fenómenos que acompañan toda la vida de los individuos. De lo incierto surgirá la creatividad; por eso se destaca que el caos es destrucción y creación al mismo tiempo.

La imaginación y la creatividad están en la base de la atención a los pequeños detalles, las pequeñas sutilezas.

Sin duda alguna, y como consecuencia de la pandemia de COVID-19, en las instituciones educativas se están generando cambios altamente significativos en enfoques, alternativas, propuestas y estilos relacionales dando lugar a creaciones inéditas e impensadas por los educadores... hasta no hace mucho tiempo.

En este contexto los equipos educativos de las escuelas integran las turbulencias en su gestión. Los educadores indagan e interpretan las realidades como impredecibles y complejas, interpretando los espacios de enseñanza y de aprendizaje como un subsistema caótico.

La situación inédita, la necesidad de encontrar nuevas maneras de abordar la propuesta educativa sistémica –institucional y áulica– promueve acciones que den respuesta a las necesidades educativas que no solo son de índole coyuntural o epocal, sino que se configuran con mayor criterio de actualidad.

Los destinatarios del trabajo educativo lo venían expresando hace un tiempo; muchos educadores ya habían empezado a cambiar. La construcción de comunidades de aprendizaje venía desplegando proyectos innovadores; pero aparecieron en la superficie de los caóticos y complejos ámbitos compartidos y preocupados por dar respuestas más adecuadas a la situación.

Los educadores ya pueden apreciar el legado de gran riqueza experiencial que deja y sigue dejando la enseñanza en contextos de no presencialidad en los “edificios” de las escuelas.

La enseñanza por medios remotos ha visibilizado que la escuela puede cambiar. Se necesitó una situación altamente caótica para develarlo. Flexibilidad, creatividad, “riesgo”, encuentros y desencuentros, reflexiones, marchas y contramarchas, apertura, articulaciones, fueron –siguen siendo– rasgos que estuvieron en juego en “el punto de bifurcación” del caos. Muchos apreciaron que ese era un momento más que propicio para emprender otro camino, camino complejo, difícil, pero posible junto a otros que se arriesgaran colaborativamente a diseñar una escuela diferente, a perfilar un nuevo sentido para la escuela. Han apreciado que es posible la creación de escuelas más ágiles, abiertas, en transformación y en “re-aprendizaje” en la Era

de la Colaboración que propicien en todos –estudiantes, directivos, colaboradores y educadores– conocimientos en constante mejora.

Fue evidente que el viejo paradigma educativo vigente ya no resistía; tensiones, desagrados, alejamientos de estudiantes y educadores, convivencias frustrantes, eran expresión de la inadecuación de ese modelo.

Satisfacción, agrado, permanencia, continuidad, aprendizajes, experiencias, miradas renovadas, propuestas provocadoras y desafiantes, alternancia entre presencialidad y propuestas remotas, aprendizajes híbridos, retos –para educadores y estudiantes– promueven y enmarcan otro paradigma.

La presencia de un “otro”, la colaboración y el trabajo en red con diversos actores de la comunidad, proyectos realistas, de articulación múltiple, le dieron y le seguirán otorgando a las escuelas una vida diferente.

Se habla de un rediseño institucional y sistémico para hacer de la escuela, una escuela de la ciudadanía. Los educadores se instalan, hoy, en lugares de mayor autonomía, de mayor empoderamiento, de mayor apertura para superar barreras organizativas y “rigideces” de escuelas estereotipadas y cerradas. Tanto estudiantes como educadores hoy promueven cambios a partir de reconocer su necesidad.

El cambio es visto como un requerimiento necesario para poder permanecer en las instituciones sin sufrir “colapsos” o registrar emocionalmente el deseo de salir del ámbito educativo. Los educadores quieren profesionalizarse –y lo hacen– para poder disfrutar de su trabajo y poder alentar alumnos curiosos que disfrutaban del aprender y el saber.

3. Más que políticas de acceso

Sandra Sánchez y Néstor Zorzoli

*“Porque el camino es árido y desalienta.
Porque tenemos miedo de andar a tientas.
Porque esperando a solas poco se alcanza,
valen más dos temores que una esperanza.
Dame la mano y vamos ya”.*

Canción de caminantes. María Elena Walsh

El 2006 fue un año bisagra desde el punto de vista de política educativa. Ese año se plasma finalmente en la Ley Nacional de Educación 26.206 lo que se venía gestando desde finales del siglo XX, no solo en la Argentina, sino en el mundo entero: **la Educación es definida como un derecho personal y social, garantizado por el Estado**. Además de esa responsabilidad fundamental asumida por el Estado, esta ley define el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derecho, independientemente de su edad, condición, cultura, género, religión. Todo individuo debe ser reconocido en su diversidad, y como individuo porta derechos, entre ellos, el de recibir Educación de calidad.

Sin embargo, aún hoy, los lineamientos filosóficos y políticos de la ley siguen siendo, en muchos casos, metas a alcanzar. De allí la elección del título para reflexionar. Para garantizar el derecho a la Educación: ¿alcanza con que garanticemos el acceso, la llegada? Claramente, no. Garantizar el derecho a la educación implica que el sistema educativo y las instituciones deben repensarse y prepararse para recibir, alojar, hospedar a todos. Y además, tomando las palabras de Sandra Nicastro, hacer la escuela “habitabile” para todos (Nicastro, 2006).

Escuchamos y leemos que, casi mágicamente, las instituciones educativas de hoy y obviamente los actores profesionales que allí desempeñan su tarea –los docentes– deben trabajar para el acceso, la permanencia y la terminalidad; brindando educación de calidad a todos los estudiantes.

Esto que parece una verdad de perogrullo requiere revisar varios aspectos y conceptualizaciones para reconfigurar y resignificar algunos aspectos nodales de la práctica educativa que necesariamente deben modificarse desde esta perspectiva. Y algunas de estas condiciones serán las que intentaremos desandar:

- a. Las condiciones que atiendan a la diversidad de sujetos.
- b. La responsabilidad del docente como actor político-pedagógico.
- c. La supuesta incompatibilidad entre el derecho común y la atención a la diversidad.

LAS CONDICIONES QUE ATIENDAN A LA DIVERSIDAD DE SUJETOS

Si algo caracterizó y definió las prácticas en el período conocido como Modernidad fue la existencia del llamado “alumno esperado”. Este era el alumno individuo que idealmente, podría iniciar su escolaridad a una edad definida e ir avanzando de manera uniforme y establecida a un ritmo predeterminado que, además, definía parámetros de “normalidad”. Alumno esperado que ligaba su edad cronológica al contenido y que podía leer a los 6 años que “Ese oso se asoma”, mientras que a los 8 podía recitar sin errores las tablas, y a los 12 calcular las raíces cuadradas y especificar los órganos constituyentes del sistema digestivo. Que podía a los 13, si iniciaba y recorría la Educación Media, reconocer la Historia Antigua y a la geografía de Asia y África (porque Europa y Oceanía eran para los 14). Todo justificado en el argumento de la adquisición de la llamada “cultura general” que parecía la definía la “generalidad” de una cierta cantidad, sin reconocer que otra gran cantidad quedaba fuera del proceso, por parecer muy lejano a “lo esperable”.

El alumno esperado que tenía que poder dar en los tiempos establecidos –luego de recibir una enseñanza general por un método determinado para todos– una respuesta lo más similar a lo esperable, en instancias evaluativas de modo tal que cuanto más se acercara su respuesta a la respuesta esperada más alta iba a ser la calificación recibida, práctica que generara algunas confusiones básicas entre el enseñar y estudiar con propósito de aprender, o el estudiar con propósito de aprobar.

Las famosas prácticas homogeneizadoras en las que el docente definía cuál era la mejor forma de acercar el conocimiento a sus estudiantes, pensando en que todos podían aprender de ese modo y en esos tiempos predeterminados, y quien no lo lograba seguramente tenía algún problema; o sea el reconocido paradigma del déficit, de pensar las situaciones “distintas” en función de aquello que falta o se torna impedimento.

Hoy, todos tienen derecho, el que está cerca de lo “esperado” y el que no. Y desde ese lugar, todos deben alcanzar aquellos contenidos socialmente validados que se han definido como parte de ese derecho cultural.

LA RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE COMO ACTOR POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Y aquí ya se plantea una nueva forma de vernos y reconocernos para poder planificar desde allí la tarea profesional. El Estado ha asumido la responsabilidad de ser garante de derechos. Ahora, preguntamos, ¿quién es el Estado, y consecuentemente debe asumir ese rol de garante en lo educativo? Respuesta dura y poco grata para algunos: los docentes.

¿Los docentes son actores profesionales que se dedican a enseñar? Por supuesto. El tema nada menor, es que esa práctica de enseñanza no debe centrarse en lo “que el docente considera la mejor forma de transmitir” sino en lo que “cada alumno como sujeto de derecho necesita”. Cambio de eje para nada menor.

Esto implica entonces, que el docente, además de ser un profesional con un altísimo grado de compromiso social es, indudablemente, un actor central en política educativa. Es un agente político-pedagógico. Es quien el Estado contrata para que asuma en su representación la responsabilidad de garantizar el derecho a la Educación.

Y acá queremos nuevamente, por enésima vez, diferenciar las concepciones de culpas de las de ser responsables, o mejor dicho corresponsables; porque otro cambio necesariamente indispensable es que ya la práctica celularista del docente debe ser reemplazada, dada la gran responsabilidad social de la tarea, por trabajo colegiado y en equipo.

Ya no podemos seguir señalando afuera. Frases como “el alumno está desmotivado”, “la familia no acompaña”, “las condiciones en las que viven no permiten aprender”, hoy no tienen cabida. Porque el docente, como actor del Estado y siguiendo la ley, es responsable de generar las condiciones que garanticen el derecho a la Educación.

¿Es responsabilidad del docente? Sí. ¿Todo es responsabilidad del docente? No. Porque la metainstitución estatal delega o debería delegar responsabilidades de distintas áreas en distintos actores. Debería proveer recursos materiales y humanos que no siempre provee. Por ende, no todo es su responsabilidad. Pero tampoco puede excusarse en el “yo ya enseñé, pero Ellos (como si fueran enemigos) no quieren aprender”. Tal vez no aprendan de la forma en que se enseñó. Si bien, como dice Fenstermacher (1999), no son procesos causa-efecto, ¿por qué atribuir siempre los inconvenientes a “problemas de aprendizaje” y no de enseñanza?

En su clásico texto *Frankenstein educador*, Meirieu (1998) plantea que si pensamos en perspectiva de derecho un sujeto tiene también derecho a no querer aprender algo;

lo que pone además en análisis es que desde el compromiso ético-social-político de la tarea lo que no puede suceder es que el docente se resigne a que ese sujeto no aprenda. Y allí también el pedagogo francés nos plantea que un docente debe evitar caer en la abstención pedagógica (simbolizada claramente en el “yo ya enseñé y Él no aprende”) pero tampoco creer ingenuamente en la omnipotencia pedagógica. Pensar que podremos con todos siempre, también es poco profesional; porque la enseñanza es una práctica social que requiere vínculo y a veces, sin juicios, ese vínculo no se consigue (por el motivo que fuera) y es allí donde cobra relevancia lo de trabajar en equipos.

Si bien es cierto que “sin la escuela no se puede, pero la escuela sola tampoco puede”, el asumir el rol político-pedagógico y la responsabilidad que esto conlleva resulta fundamental en esto de hacer las escuelas “habitables y transitables”.

LA SUPUESTA INCOMPATIBILIDAD ENTRE EL DERECHO COMÚN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Y aquí llegamos a otra discusión nodal. ¿Cómo compatibilizo “lo común” si tengo que atender a “lo diverso”? Para responder a esto podemos pensar en que este análisis comparativo esconde una falacia. Porque estamos comparando dos cosas distintas. Lo común es el derecho a alcanzar un bagaje cultural común, o sea, es la meta, el propósito a alcanzar. La atención a la diversidad deberá ponerse en práctica en el desarrollo de los procesos, la encontraremos seguramente en el punto de partida, y en los infinitos caminos posibles para llegar a ese punto de llegada. Por ende, este razonamiento no tiene validez alguna.

En definitiva, pensar este enorme compromiso de las escuelas y sus docentes hoy, requiere de cambiar el foco hacia los estudiantes y sus trayectorias desde perspectiva de derechos. Y para garantizar esos derechos debemos reconocer, para eliminar, toda barrera que afecte o se interponga en ese recorrido. La superación de las barreras que impiden el logro pleno de una educación inclusiva requiere su reconocimiento y abordaje colectivo, revisando las concepciones personales y las culturas institucionales. Porque el trabajo sobre las barreras físicas es más sencillo, son más reconocibles. El trabajo sobre barreras simbólicas implica revisar las propias concepciones para reconocer prácticas etiquetadoras, estigmatizadoras, desresponsabilizantes, es decir, prácticas fuera del paradigma educativo.

Como dice María Elena Walsh, el camino es árido y difícil, pero seguramente con el compromiso intacto y las ganas renovadas durante el camino, y al final, a la llegada, encontraremos muchas gratificaciones por el deber cumplido.

Te extendemos la mano, porque aún a tientas y con dudas, valen más dos temores que una esperanza. ¿Vamos?