



**NUESTRA
ESCUELA**

PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

CUADERNOS DE TRABAJO

SERIE POLITICA EDUCATIVA

BLOQUE 4

LA CENTRALIDAD DE LA ENSEÑANZA
Y EL CONOCIMIENTO EN LA CONFIGURACIÓN
DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina FERNÁNDEZ
DE KIRCHNER

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Dr. Aníbal Domingo
FERNÁNDEZ

AUTORIDADES MINISTERIO
DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime PERCZYK

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Dr. Ing. Aldo Luis CABALLERO

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo URQUIZA

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Verónica PIOVANI

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. FERNÁNDEZ

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea MOLINARI

Coordinador General Programa Nacional de Formación Permanente

Mg. Walter WALLACH

Coordinadora Pedagógica Programa Nacional de Formación Permanente

Lic. Lizzie WANGER

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel BRENER

Directora Nacional de Gestión Educativa

Lic. Delia MENDEZ

Directora Nivel Inicial

Lic. Nora LEONE

Directora Nivel Primario

Lic. Silvia STORINO

Directora Nivel Secundario

Lic. Virginia VÁZQUEZ GAMBOA

Coordinadora Modalidad Educación Artística

Prof. Marcela MARDONES

Coordinador Modalidad Educación Especial

Lic. Ana MOYANO

Coordinador Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos

Lic. María Eugenia BERNAL

Coordinador Modalidad Educación Rural

Lic. Olga ZATTERA

Coordinador Modalidad Educación Intercultural Bilingüe

Prof. Osvaldo CIPOLLONI

Coordinador Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Lic. María Isabel GIACCHINO

Coordinador Modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Lic. Patricia BARBUSCIA

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

Lic. Alejandro GARAY

SUBSECRETARIA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Prof. Marisa Del Carmen DIAZ

SUBSECRETARIO DE ENLACES INSTITUCIONALES

Prof. Francisco Miguel NENNA

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA

Arq. Daniel IGLESIAS

SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

Prof. Tomás IBARRA

DIRECTOR EJECUTIVO DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Lic. Eduardo ARAGUNDI

AUTORIDADES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE)

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Directora General
de Cultura y Educación

Dra. Nora DE LUCÍA

PROVINCIA DE CATAMARCA

Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología

Mg. José Ricardo ARIZA

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Ministro de Educación

Lic. Esteban BULLRICH

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Ministro de Educación

Prof. Walter GRAHOVAC

PROVINCIA DE CORRIENTES

Ministro de Educación y Cultura

Dr. Orlando MACCÍO

PROVINCIA DE CHACO

Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología

Prof. Sergio Daniel SOTO

PROVINCIA DE CHUBUT

Ministro de Educación

Lic. Rubén ZARATE

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

Presidente del Consejo
General de Educación

Prof. Claudia VALLORI

PROVINCIA DE FORMOSA

Ministro de Cultura y Educación

Dr. Alberto M. ZORRILLA

PROVINCIA DE JUJUY

Ministra de Educación

Lic. Florencia GELMETTI

PROVINCIA DE LA PAMPA

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Jacqueline EVANGELISTA

PROVINCIA DE LA RIOJA

Ministro de Educación

Lic. Rafael Walter FLORES

PROVINCIA DE MENDOZA

Directora General de Escuelas

Lic. María Inés VOLLMER

PROVINCIA DE MISIONES

Ministro de Cultura y Educación

Ing. Luis JACOBO

PROVINCIA DE NEUQUÉN

Ministra de Gobierno,
Educación y Justicia

Sra. Zulma REINA

PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Ministra de Educación

Lic. Mónica SILVA

PROVINCIA DE SALTA

Ministro de Educación

Cdor. Roberto DIB ASHUR

PROVINCIA DE SAN JUAN

Ministra de Educación

Prof. Alicia GARCÍA DE GARCÍA

PROVINCIA DE SAN LUIS

Sr. Ministro de Educación

Dr. Marcelo David SOSA

PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Presidente del Consejo

Provincial de Educación

Prof. Silvia Alejandra SANCHEZ

PROVINCIA DE SANTA FE

Ministra de Educación

Dra. Claudia Elisabeth BALAGUÉ

PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

Ministra de Educación

Dra. Mariela NASSIF

PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO

Ministra de Educación

Prof. Sandra MOLINA

PROVINCIA DE TUCUMÁN

Ministra de Educación

Prof. Silvia ROJKÉS DE TEMKIN

Con el Bicentenario de la Independencia de la patria como horizonte, los docentes somos protagonistas de un tiempo decisivo en las aulas argentinas. Las conquistas, tanto materiales como institucionales alcanzadas durante estos años nos permiten proyectarnos hacia un horizonte de mayor calidad para toda la educación del país.

El Estado Nacional lleva adelante políticas educativas que estructuran desafíos y transformaciones necesarias a fin de construir entre todos una sociedad más justa, libre e integrada. Esa prioridad política tiene como actor central a los educadores y su trabajo.

Es por ello que las políticas orientadas a la docencia argentina, concentran nuestros mayores esfuerzos para el logro de las metas de justicia, equidad y calidad educativa comunes a toda la comunidad educativa.

Desde el año 2003 hasta el presente, la jerarquización salarial, la inversión sostenida y creciente y la mejora de las condiciones laborales, llevadas a cabo por el Estado Nacional y los Estados Provinciales, demuestran acabadamente que ser docente en este país es una opción laboral y profesional que el Estado dignifica y promueve.

Es por ello que, con entusiasmo renovado, hacemos propia esta presentación colectiva y amplia del Programa Nacional de Formación Permanente que sintetiza un importante paso en el camino de la formación permanente y en ejercicio. Desde el retorno de la democracia, en 1983, se avanzó en la instrumentación de políticas destinadas a la capacitación y/o especialización de los docentes en actividad. Con resultados dispares diferentes gobiernos pusieron especial interés en los saberes docentes y sus prácticas laborales.

Recordamos y valoramos aquellos esfuerzos, pero creemos que éste es el tiempo en el que se dan las condiciones para ratificar el rol del Estado como

responsable de la formación de sus docentes. El tiempo actual configura un presente donde debemos impulsar la revisión y superación de modalidades de formación restringidas, individuales y regidas por otras lógicas, poniendo en un legítimo y central lugar a la escuela, escenario donde el trabajo de los docentes es capaz de generar conocimiento y las mejores prácticas.

Sin descuidar las buenas tradiciones y las experiencias acumuladas y, sin desvirtuar los procesos participativos y democráticos, el programa que aquí se presenta relaciona las necesidades de la institución escolar con las de los propios docentes en una iniciativa universal, gratuita, en ejercicio y con reconocimiento en la carrera profesional.

El 2016 que anhelamos para la educación argentina comenzó en 2003 y continuó con hechos que marcaron un extendido tiempo de reparaciones: el de las respuestas políticas a las reivindicaciones y las urgencias; el de las construcciones colectivas y federales para cohesionar al sistema educativo; el de las leyes y el financiamiento y el tiempo actual, en el que seguiremos valorizando el trabajo de nuestros docentes esta vez con una acción colectiva, sistemática y formativa que incidirá en las transformaciones que la sociedad nos demanda.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación

El Programa Nacional de Formación Permanente pone a nuestra escuela en el centro de la escena. Con esta pretensión, nos propone un camino colectivo de búsqueda y construcción de sentidos renovados para el trabajo de enseñar, revalorizando las capacidades que toda institución educativa posee para interpelar su presente y proyectar su futuro.

En este afán, se despliegan variadas estrategias de trabajo destinadas a "abrir el debate" y hacer visibles las complejidades de una contemporaneidad que desafía cotidianamente.

La **línea editorial** constituye una estrategia compartida con el Consejo Federal de Educación y las organizaciones sindicales; está orientada a dinamizar los debates, las reflexiones y las miradas del colectivo docente en torno de la dimensión política y pedagógica de la tarea educativa. Su objetivo político es promover diversas apropiaciones de marcos conceptuales y metodológicos que tensionen posiciones y supuestos que tenemos a la hora de trabajar en pos de los derechos de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Provocar, interrogar, suspender el sentido común y adentrarnos en búsquedas sutiles pero no por eso menos potentes que nos permitan "analizar lo que hacemos como educadores", problematizar nuestro lugar y proyectar nuevos márgenes para la acción y la enseñanza.

La **Serie 1 "Módulos de Política Educativa"** llega a ustedes con una primera entrega compuesta por un dossier de normas especialmente seleccionadas y un módulo de presentación del Programa denominado **Nuestra Escuela**.

Ambos materiales dan cuenta de núcleos conceptuales de la política educativa argentina. En clave de regulación o de principios rectores, se explicitan los sentidos y los modos en que el proyecto de país que nos contiene define nuestro sistema educativo, las escuelas y las aulas.

Las normas presentadas en el Dossier dan cuenta del valor político de la regulación y la trama de interacciones entre derechos y obligaciones de los sujetos e instituciones políticas involucradas. Cada una de ellas nos permite volver a mirar lo común desde la noción de un sistema federal, las corresponsabilidades, las prioridades, los pendientes; en definitiva constituyen la agenda que marca el rumbo de nuestra tarea para el próximo quinquenio.

De esta manera, el Programa Nacional de Formación Permanente se presenta en el **módulo Nuestra Escuela**, con un texto pensado y escrito para acortar distancias y permitir que lo situado emerja como clave de lectura de la propuesta de formación.

Estos módulos fueron concebidos para ser leídos y releídos a lo largo de todo el proceso de formación para marcar un camino, poniendo alertas y habilitaciones para la lectura individual o colectiva, anclándose de manera permanente en nuestra condición de enseñantes.

Esta Serie es de carácter individual, es decir que los materiales llegan a todos y cada uno de los docentes argentinos que participan del Programa y se irá enriqueciendo con nuevos materiales relativos a políticas educativas por niveles, trabajo docente, evaluación institucional participativa, entre otras temáticas. Todos los materiales previstos para la Serie tienen por objeto señalar y permitir diversos tiempos y modos de ejercer la criticidad, la revisión y/o la reafirmación de rumbos y prácticas.

En nombre del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y de los sindicatos responsables y promotores de esta decisiva acción de gobierno, los invito a apropiarse de esta producción con entusiasmo, con convicciones, con expectativas y también con una mirada crítica sobre lo que proponen. Ellos tendrán la utilidad que sus lecturas determinen e incidirán hasta donde ustedes dispongan.

La escuela que anhelamos requiere de una sociedad comprometida e involucrada en decisiones y acciones; estamos en un tiempo inédito caracterizado por la oportunidad histórica de transformar la educación argentina. Seamos parte de este cambio.

Avancemos juntos.

Lic. Jaime Perczyk
Secretario de Educación

BLOQUE 4: LA CENTRALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL CONOCIMIENTO EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Nos proponemos, en el presente Cuaderno de Trabajo, situar a la enseñanza en el centro de la escena, en la lista de los temas relevantes para la reflexión y el debate al interior de cada escuela.

La tarea de enseñar se nos presenta hoy como un desafío complejo, entre muchas otras razones, porque en el sistema educativo argentino hablar de enseñanza implica garantizarla desde la sala de 4 años hasta el último año del nivel secundario¹. Este desafío nos invita a reflexionar acerca de cómo generar estrategias pedagógicas e institucionales para que todas/os puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen social, geográfico, cultural, étnico o religioso.

El derecho a la educación se concreta cuando garantizamos condiciones de enseñanza que promuevan y den lugar a efectivos aprendizajes. Es cierto que, frente a este desafío, muchas veces las escuelas expresan sentirse amenazadas, ya que son conscientes de que una gran mayoría de aquellas prácticas que venían llevando a cabo desde hace tiempo, pareciera que hoy no son suficientes o no fueran pertinentes. ¿Qué condiciones pedagógico-didácticas debiéramos generar para fortalecer un ámbito genuino en el cual se enseñe y se aprenda? **Sabemos que la calidad y la inclusión son perfectamente compatibles; es más, no concebimos la calidad sin inclusión. Lo que no resulta compatible es pensar que vamos a lograr mayor calidad educativa sin revisar y sin mejorar las condiciones pedagógicas y didácticas en nuestras escuelas.**

A pesar de las dificultades cotidianas que transitan, de las modificaciones profundas que culturalmente atraviesan, las escuelas son el espacio público indiscutible donde transmitir los saberes relevantes a las nuevas generaciones. **Las escuelas son el lugar para posibilitar el encuentro con el conocimiento.** Las certezas acerca de cuáles son las metas que las escuelas tienen que asumir hoy, sumado a las incertidumbres acerca de cómo transitar los caminos para alcanzarlas, nos obligan a sostener un alto compromiso institucional que incluya la

¹ Si bien en la actualidad son 14 los años de educación obligatoria, los lineamientos de política educativa alientan y promueven la universalización de las salas de 2 y 3 años, como así también la ampliación de la cobertura de jardines maternos. Además, la educación superior se empieza a instalar como un derecho social y político.

reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza, los sujetos que aprenden (o debieran aprender), el conocimiento escolar y el vínculo pedagógico que sostiene nuestro trabajo docente.

Necesitamos redoblar la apuesta en la confianza hacia el colectivo docente de cada escuela, en su capacidad para fortalecer la tarea de enseñar, resignificando su sentido principal: **que todas/os aprendan**. Y esto de ningún modo significa que la responsabilidad de la mejora de la enseñanza recaiga solamente en las manos de los docentes...

"No se espera que sean los docentes quienes encuentren por sí mismos todas las respuestas a situaciones que se presentan como inéditas. Garantizar el derecho a la educación no es responsabilidad única ni singular de las instituciones. La tarea de educar a todos es un anhelo social cuya posibilidad concreta de realización supone políticas de un Estado decidido a saldar la deuda que existe con muchos, niños, jóvenes y adultos. Esta labor requiere de fuertes políticas de enseñanza que hagan de la escuela un lugar de aprendizaje para todos: docentes y alumnos."
(Abyg, 2011:30)

En este sentido, el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", entre otras políticas educativas vigentes, resulta una muestra evidente de la voluntad y la capacidad del Estado para asumir esta tarea indelegable acompañando a las escuelas y a sus equipos docentes.

Las implicancias de la tarea de enseñar hoy en nuestras escuelas

La enseñanza es un acto político de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones. Pensar que esta transmisión implica una mera copia, sin traducción ni resignificación por parte de los sujetos, supone una subestimación y un desconocimiento acerca de cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Las escuelas son las instituciones responsables de concretar esa transmisión y promover en los sujetos apropiaciones creativas, críticas y cuestionadoras, por ejemplo, de las condiciones de injusticia que se encuentran naturalizadas.

Muchas experiencias, a lo largo y a lo ancho del país, dan cuenta de la capacidad y posibilidad de las instituciones educativas de torcer los destinos de las personas – aunque parezcan previamente determinados – hacia horizontes que inicialmente no

habíamos imaginado. Para ello es necesario que las instituciones asuman la tarea de revisión de la enseñanza como parte fundamental del trabajo educativo institucional. Ya no alcanza con que cada docente enseñe lo propio al interior de sus aulas –aunque aquello sea absolutamente indispensable–. **Es necesario que la institución en su conjunto asuma la revisión de la enseñanza en el marco del proyecto de su escuela**, a la vez que resulta indispensable que se tejan tramas tanto hacia dentro de las instituciones como hacia fuera, con la comunidad, para construir los apoyos necesarios que den sostén a las trayectorias escolares de todos los chicos/as y jóvenes.

La enseñanza –desde la perspectiva institucional– es mucho más que lo que sucede cuando un docente planifica y desarrolla los contenidos curriculares frente a un grupo de estudiantes. Entonces, ¿cuál es su alcance? ¿Cuáles son los tiempos y espacios para su concreción en la escuela? ¿Cómo asumirla en términos institucionales para superar la perspectiva aislada y fragmentada de la enseñanza, en manos de docentes en soledad que trabajan puertas adentro del aula? Más concretamente, ¿cómo se organiza el trabajo de los docentes en la escuela en función de lo que hay que enseñar? ¿Cómo se organiza el tiempo escolar para sacarle el mejor provecho a la enseñanza? ¿Cómo se define el uso de determinados espacios escolares en función de los objetivos y de las actividades que se planifican para enseñar? ¿Los agrupamientos se ven alterados, en algunos casos, por la planificación de la enseñanza? ¿Cómo? ¿Para qué? Sabemos que la función de la escuela es enseñar, sin embargo, debiéramos poder revisar qué significa hacerlo hoy. En distintas oportunidades y contextos, los docentes expresan no estar pudiendo lograr que lo que enseñan se refleje en los aprendizajes de sus estudiantes. Evidentemente las prácticas educativas requieren de una transformación, pero ésta debe construirse sobre la base de aquello que somos, de aquello que ya aprendimos y sabemos, de aquello que tenemos. Nunca un proceso de transformación debe pensarse desde el vacío o desde la destrucción de todo lo existente. Se trata de des-aprender, de des-naturalizar y des-mitificar lo que hacemos por costumbre. ¿Cómo hacer para desaprender una práctica naturalizada y reaprender una diferente recuperando las voces de los sujetos?

“No podíamos crear los sujetos de la nada, porque si no haríamos como lo que Saúl Taborda criticaba de Sarmiento, que propuso el modelo de las escuelas de Prusia y de Versalles para la Argentina (concebida como un “desierto”), en su afán de superponer las políticas-pedagógicas foráneas a los hechos educativos (Taborda, 1951). Precisamente el peligro actual es concebir la complejidad cultural

y la conflictividad social como situaciones de “desierto”, y a los jóvenes como sujetos sin cultura o como sujetos a la in-cultura (Sarmiento hablaba del “desierto inculto” para referirse a la Argentina; cf. Sarmiento, 1982).” (Huergo, 2010: 4)

Las formas de enseñar que ponemos en práctica determinan significativamente aquello que enseñamos. Es por eso que resulta necesario que nos hagamos preguntas tales como: ¿enseñar es lo mismo que “dar clase”? ¿Es lo mismo pedir a los alumnos que copien textos en sus cuadernos y carpetas y que reproduzcan en forma mecánica lo que leyeron, que proponerles analizar, comparar, sintetizar, crear, inventar?

¿De qué se trata enseñar hoy...?

- ¿De disponer de los recursos que tenemos (libros, laboratorios, juegos, películas, naturaleza, etc.) para generar entornos y actividades que promuevan aprendizajes significativos?
- ¿De conformar grupos y generar actividades que promuevan aprendizajes grupales e individuales sustentados en la cooperación y en la colaboración entre pares?
- ¿De reagrupar a los chicos, dentro del mismo grupo o con chicos y jóvenes de otros grupos, en función de proyectos de alguna área disciplinar (o de más de una); por ejemplo de ciencias naturales, de trabajo comunitario, de resolución de problemas matemáticos de la vida cotidiana, de literatura, de escritura de cuentos y poemas, de arte, de deportes, etc...?
- ¿De aprovechar la potencialidad pedagógica de algunos juegos y actividades lúdicas que ayudan a desarrollar el pensamiento o a hacernos conscientes de los mecanismos de pensamiento que ponemos en juego (ajedrez, sudoku, algunos deportes, adivinanzas, crucigramas, muchísimos juegos de computadora disponibles en internet)?
- ¿De poner a disposición la posibilidad de que los chicos programen videojuegos, que puedan crear pequeñas películas, que inventen programas de televisión o de radio, que se animen a escribir diarios contando lo que pasa en la escuela y/o en la comunidad, que aprendan a mirar el mundo con otros ojos, a través de la fotografía, por ejemplo; que aprendan a buscar información en internet que permita construir nuevas aproximaciones al conocimiento del mundo en el que vivimos?
- ¿De agrupar a los chicos de sala de 5, de primero y segundo grado para desarrollar un proyecto de promoción de la lectura y de la escritura con un tema que despierta la curiosidad (los piratas, los dragones, las hadas, y tantos otros...)? Si es que sí, ¿en qué tiempos? En los que acor-

demos en las instituciones evaluando juntos cuál es el mejor momento, qué día, en qué horario; planteando por cuántos días, semanas, meses lo haremos; con qué frecuencia. Pero, ¿en dónde lo haremos, en qué espacio? En la biblioteca, en alguna de las aulas (o en las dos), en el patio bajo el árbol... Lo haremos en donde haya mejores condiciones para que todos estemos más a gusto para aprender.

Enseñar hoy, ¿se tratará de una actividad que nos obligue al desafío de seguir aprendiendo junto con los estudiantes y con nuestros colegas?

"La aspiración de una transformación subjetiva en la construcción de prácticas docentes transformadoras tienen por objeto, no reducir el sentido de la transformación a un "cambio de mirada". No se trata sólo de desaprender una forma de ver y reaprender una nueva manera de mirar. La apuesta es más ambiciosa y más compleja, dada la índole de las prácticas y las culturas. Antes que un cambio en la mirada, se trata de una transformación en las subjetividades que miran. Se trata de la generación de posicionamientos subjetivos que, en la marcha de los procesos de transformación curricular y de aquella práctica, comprometan a los docentes en la nueva construcción, en ese caminar hacia un horizonte que nunca está del todo prefigurado y cuya imagen se termina de delinear en el mismo proceso." (Huerdo, 2010: 10)

Podemos pensar y seguir pensando, pero sobre lo que no nos queda duda es que enseñar hoy es mucho más que dar la clase dado que

"... los nuevos modos de circulación y de apropiación de conocimientos y saberes válidos socialmente, sitúan a los/las jóvenes en una posición de mayor autonomía, y acaso en la posibilidad de romper con la relación dominante establecida por la vieja escolarización en la idea de "dar la clase, conocimientos o saberes". ¿Cómo asumir estas nuevas formas de producción, distribución y apropiación de saberes desde la escuela (...)?" (Huerdo, 2010: 12)

Consideramos que es preciso y urgente que las instituciones reflexionen acerca de qué implica la enseñanza en el marco de sus escuelas, cómo la visualizan, quiénes participan de los procesos que la integran y para qué². Estas preguntas, entre otras, funcionarán como motor para avanzar en las reflexiones que nos proponemos habilitar en el presente cuaderno. Conoceremos también, a lo largo de las jornadas, algunas experiencias "trampolín" (aquellas que nos inspiran y pueden contribuir a animarnos a tirarnos a la piletta) que nos ayudarán a pensar las propias y a descubrir otras formas de enseñar, de dar clase, de hacer escuela.

El lugar de la enseñanza en los procesos de evaluación institucional formativa y participativa de Nuestra Escuela

¿Cómo hacer de la enseñanza un problema que nos permita identificarla como una dimensión clave en la revisión de nuestras prácticas para la mejora de la escuela?

Una directora de la provincia de Misiones, luego de la jornada realizada en su escuela en donde trabajaron la evaluación institucional, formativa y participativa, comparte con el equipo del Programa la siguiente reflexión: **"En mi escuela llegamos a la conclusión de que, además de problemas de aprendizaje, tenemos problemas de enseñanza"**. Un planteo profundo alojado en una frase sencilla nos ha permitido pensar mucho acerca del tema que nos ocupa en este cuaderno.

Consideramos que reflexionar al interior de las escuelas acerca de los límites y los alcances de la enseñanza como práctica concreta resulta indispensable para poder complejizar los procesos de evaluación institucional iniciados. ¿Para qué enseñamos lo que enseñamos en nuestra escuela? ¿Qué buscamos transmitir, qué queda de todo aquello que nos proponemos? ¿Dónde empiezan y dónde terminan las prácticas de enseñanza en nuestra escuela? ¿Son sólo aquellas explícitamente planificadas por los docentes en función de los diseños curriculares? ¿Son aquellas que planificamos en función de lo que nos marcan los libros de texto y los manuales de estudio? ¿Tienen relación con los aprendizajes de nuestros estudiantes? ¿Son las que luego evaluamos de modo sistemático? ¿Evaluamos las prácticas de enseñanza que llevamos adelante en las escuelas? ¿Compartimos con nuestros/as colegas nuestras experiencias acerca de la enseñanza de temas difíciles o controvertidos? ¿Integramos gradualmente las nuevas tecnologías? ¿Les preguntamos a los chicos, a las chicas, a los y las jóvenes y/o a sus familias qué piensan sobre la enseñanza que reciben en sus escuelas? ¿Sería pertinente hacerlo? ¿Para qué?

Los procesos de revisión de la enseñanza en la escuela nos llevarán necesariamente a asumir un posicionamiento, una postura frente a muchos otros temas que vienen de la mano. Este trabajo reflexivo al interior de las instituciones seguramente ponga en evidencia discrepancias respecto de las perspectivas didácticas que cada docente asume. Con esto queremos decir que resulta imposible mantenerse neutral frente a cualquier proceso de revisión de las prácticas, ya que lejos estamos de aquellas concepciones que consideraban a la didáctica una disciplina con un cuerpo de conocimientos y métodos objetivos que bien dosificados producían los logros esperados en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

² Sugerimos retomar las preguntas planteadas en el Documento "Orientaciones para Directivos- Jornadas Bloque II" sobre el Eje de "La enseñanza y los aprendizajes" en las páginas 14 y 15 y en el Documento "Orientaciones para Directivos - Jornadas Bloque IV".

Hoy bien sabemos que educar es una práctica social y política que siempre supone, por parte del sujeto y por parte de la institución que ejerce la responsabilidad de enseñar, una mirada particular del mundo. Intercambiar reflexiones y posiciones acerca del sentido y de los modos de enseñar, nos coloca frente a la necesidad de asumir un posicionamiento en términos de qué implica –para cada quien y para cada escuela– el acto de educar.

Las trayectorias escolares y los contextos de la escuela

¿En qué contextos se produce la enseñanza hoy? O quizás sería mejor preguntarnos... ¿qué prácticas de enseñanza se llevan adelante hoy en los contextos actuales?

¿Qué pasa con ese vínculo entre la enseñanza y sus contextos, entre la enseñanza y el lugar, el momento y el modo en que ella se pone en acto? ¿Qué pasa y qué hacen las escuelas cuando –pese a todo el enorme esfuerzo puesto en enseñar– los chicos y las chicas no aprenden? ¿Qué será lo que habrá que cambiar para que los contenidos curriculares puedan ser transmitidos y puedan ser apropiados y reelaborados por chicos, chicas y jóvenes?

Hacer historia para poder mirar y conocer con mayor profundidad nuestra escuela nos puede ayudar a comprender mejor las razones y las necesidades que tenemos actualmente para revisar el formato escolar. Se suele decir que la escuela es un “dispositivo de la modernidad”. Esto implica reconocer, por un lado, que la escuela es una institución que no existió siempre, que fue creada, inventada en un contexto determinado, y por otro lado, que su creación persiguió fines específicos. La escuela no es un fenómeno natural, sino histórico, político y social y por cierto no tan armonioso como a veces parecieran hacernos creer. Es más, su camino viene siendo complejo y bastante contradictorio.

Pensemos en la escuela y en sus prácticas de enseñanza en el contexto de la Ley 1420. Los fines que perseguía aquella escuela que surgía a fines del siglo XIX eran los de homogeneizar en los sujetos procesos lingüísticos, culturales e históricos mediante la instalación de una lengua común, un relato compartido sobre el pasado, con abundancia de próceres y símbolos como los guardapolvos blancos, el pizarrón y la campana. En fin, la tarea de construir lo común, la de formar a los ciudadanos implicaba reducir la diversidad cultural y dar lugar a la argentina en un proceso de construcción del Estado Nacional. El formato de esa

escuela se caracterizó por un modo bien particular de organizar el tiempo y el espacio, por ejemplo, separando los tiempos dedicados a la producción y el estudio, de los dedicados al tiempo libre (que ya nos dice bastante acerca de un modo particular de concebir la enseñanza). No podemos dejar de nombrar aquí a Comenio, pedagogo y teólogo, que en el siglo XVII plasmó en sus obras el ideal pansófico: esta idea de *enseñar todo a todos*. Para llevar adelante semejante proeza, Comenio propuso lo que se conoce como simultaneidad sistemática: determinar procedimientos para que las escuelas funcionen de la misma manera brindando los mismos contenidos, en la misma cantidad de tiempo y a todos. En este contexto es que tanto el control del tiempo como la idea de un currículum unificado fueron pilares fundantes de la escuela y de su función: enseñar.

Los bancos en hilera en dirección al frente mirando el pizarrón, el tiempo diagramado y fragmentado en disciplinas de manera graduada, actividades en diferentes espacios de manera simultánea, cada una a cargo de un docente ubicado frente a un grupo de alumnos, quienes hacían las mismas tareas de manera conjunta, constituyeron ejemplos de cómo se fue construyendo aquella escuela en función de los fines que perseguía. Este diseño de escuela partió del supuesto de que un grupo de estudiantes podía aprender todo lo que se enseñara, en unos tiempos predeterminados y bajo el mismo método.

Ahora veamos, ¿nos pusimos a pensar quiénes pertenecían a ese “todos”? ¿Se refiere al mismo “todos” que proclama la Ley de Educación Nacional vigente? La escuela, ¿estaba pensada y organizada para todos o en nombre de todos quedaban ocultas, replegadas, invisibilizadas las culturas de origen de los niños, niñas y jóvenes?

Existe un mito muy arraigado en la cultura de nuestro país acerca de que todo tiempo pasado fue mejor, y acá la escuela –por supuesto– no se queda afuera. ¿Recordamos los efectos devastadores sobre las escuelas y sobre la legitimidad de la tarea docente que tuvieron las políticas neoliberales iniciadas con la última dictadura y profundizadas en la década de los 90? ¿Estamos seguros cuando decimos que siempre todo tiempo pasado fue mejor? Consideramos que reflexionar con perspectiva histórica nos puede ayudar a repensar una cantidad de cuestiones que tenemos naturalizadas, pero que sin embargo dan cuenta de construcciones históricas, políticas y sociales:

“Es habitual que la elite sienta nostalgia de la homogeneidad social y cultural, de los buenos tiempos en que a “toda” la sociedad le gustaba la música clásica y todo

marchaba mejor que ahora, en donde dominan el rock y la cumbia. En realidad, esa "sociedad" de antes estaba integrada exclusivamente por quienes tenían cierta extracción de clase y gustos culturales afines. El resto de los ciudadanos estaban completamente excluidos. Añorar aquello es como sentir nostalgia por la época del Primer Centenario: en 1910 no había voto universal y el analfabetismo era alto." (Grimson, 2014: 177)

Así como la escuela es una construcción social, cultural y política, la concepción de infancia también lo es, al igual que las concepciones sobre las juventudes. Así fue que se crearon formas específicas de definir y de concebir la infancia, formas que se organizaron en función de las prácticas de crianza, de las prácticas médicas y, por supuesto, de las prácticas escolares. Los niños debían ser educados en el aprendizaje de reglas y modos de comportamiento en un marco de encierro y con rigurosa disciplina. Esta escuela que fuimos describiendo –y que todos y todas somos capaces de identificar y reconocer– respondió a las necesidades de un proyecto donde las instituciones fueron pensadas para la formación y el disciplinamiento. Como plantea Foucault, tanto las escuelas como los hospitales, las cárceles y las fábricas fueron instituciones que constituyeron modelos de encierro diseñados para la disciplina y el control de los cuerpos.

"La investigación histórica mostró con claridad que las formas modernas de percibir la niñez –el sentimiento de infancia– no eran "naturales" sino productos históricos específicos. Esto es denominar infancia a la forma particular de procesar la niñez que se produce en la modernidad. De tal modo, la imagen de los niños aparece atribuyéndoles como propio de su naturaleza rasgos como la dependencia, la necesidad de protección, la heteronomía y la necesidad de un acceso gradual a la cultura o prácticas adultas. Si hasta la revolución industrial y previamente a las grandes migraciones del campo a la ciudad, podía percibirse a los niños fijados al dispositivo económico y educativo familiar, compartiendo actividades y posiciones con los adultos, ahora se percibía como necesaria una segregación de la cultura infantil. Se requiere para los niños que vagaban por las calles y no habían sido alcanzados por el reclutamiento laboral, una fijación a un dispositivo. La escolarización masiva fijó a los niños a un dispositivo específico que los posicionó como alumnos. Como se ha advertido, aquellos rasgos atribuidos a la infancia son precisamente los que definen la posición de alumno en el espacio escolar moderno. El alumno está situado en una posición de heteronomía, dependencia y de acceso gradual a los saberes adultos, está colocado en una posición de infante." (Baquero, 2006: 24-25)

La figura del docente fue central para la construcción de esta escuela, tanto por su capacidad para llevar adelante la enseñanza mediante la aplicación de métodos específicos como también por la legitimidad para mediar entre el conocimiento del pasado y los alumnos, por supuesto desde una marcada asimetría. Nuestro sistema educativo cuenta con un modo de organizar sus prácticas pedagógicas que tiene más de cien años y éstas están sostenidas sobre algunos supuestos que son los que con mayor efectividad logran obstaculizar cualquier intento de cambio.

"Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizaje sostenidas a lo largo del tiempo por un mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un periodo más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Todos sabemos que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase. Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que este alumno repita, que la vuelva a hacer, a ver si haciéndola nuevamente logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo." (Terigi, 2011: 27)

Es por eso que tenemos que desnaturalizar muchas prácticas que históricamente las escuelas vienen llevando adelante. Porque si –como vimos hasta ahora– la escuela es una institución que fue creada por varones y mujeres en determinado tiempo para un determinado fin, hoy y siempre será una institución capaz de ser repensada, recreada por otro conjunto de varones y de mujeres que con compromiso y responsabilidad habiliten nuevas prácticas, para otros fines, para otros contextos y para otros sujetos. Por eso, **en la medida en que el problema de la enseñanza no se coloque como tema central sobre la mesa, será muy difícil modificar las prácticas educativas que en la actualidad requieren ser revisadas.**

No podemos dejar de reflexionar y de actuar frente a preguntas centrales. Cuando vemos que los chicos no están aprendiendo determinado tema, ¿nos preguntamos acerca de cómo les estamos enseñando? Tendremos que asumir –y sabemos que duele hacerlo– que lo que existen no son chicos ni jóvenes que no puedan aprender, sino chicos, chicas y jóvenes capaces de aprender pero sin las oportunidades educativas concretas a las que tienen derecho.

No tenemos dudas acerca de la complejidad que implica asumir la tarea de enseñar en la actualidad, pero el problema se presenta con mayor envergadura cuando dejamos de problematizar las razones de dichos problemas y pensamos que la dificultad está fuera de nuestras manos, por ejemplo en la supuesta incapacidad del otro. Muchas veces se culpabiliza a los chicos, a las chicas y a los jóvenes porque no aprenden, porque repiten, porque tienen dificultades y de esta manera quedan como responsables únicos de sus propios fracasos. ¿Siempre que los chicos y los jóvenes no aprenden es porque tienen problemas personales, o familiares o en sus barrios? Como dijo Ricardo Baquero en una conferencia, *"las sospechas sobre las causas del fracaso migran desde el cerebro de los chicos al tipo de familia que ese chico tiene. Lo que desaparece del análisis es la conflictiva relación que ese niño (y esos jóvenes) tiene con su escuela."*

Cuando la escuela no se mira a sí misma, no se coloca como parte responsable en el análisis, suele quedar el problema afuera de su órbita, o sea afuera de sus posibilidades concretas de producir algún cambio. Los fracasos escolares se evidencian –por ejemplo– en la repitencia, la deserción o la sobreedad. Las escuelas tienen la responsabilidad de asumir institucionalmente la continuidad pedagógica, no (sólo) con declamaciones, sino con propuestas de acciones concretas en las cuales se garanticen las condiciones para el real ejercicio del derecho a la educación. Son condiciones básicas y necesarias: el sostenimiento en el tiempo de aquello que la escuela se comprometió a realizar, la presencia de docentes u otros adultos de la escuela que garanticen la continuidad en caso de que un docente no pueda asistir a la escuela. La presencia sostenida, como tarea central de una institución que trabaja para que un equipo docente asuma con responsabilidad la enseñanza, resulta fundamental para el cuidado de las trayectorias. Cuando el ausentismo docente se naturaliza y empieza a formar parte de la cultura institucional se pone en grave riesgo la continuidad de los procesos pedagógicos, por una acumulación de pequeñas interrupciones que, por supuesto, tienen consecuencias negativas sobre los aprendizajes de los alumnos y, muy a menudo, sobre la continuidad de sus trayectorias. Es por eso que, si la escuela no revisa sus prácticas como parte del problema lo que se refuerza es la culpabilización hacia los sujetos, haciéndolos responsables de su fracaso en la escuela. Buscar las razones a los problemas solamente afuera supone que las prácticas escolares son siempre apropiadas, armoniosas y que los formatos escolares (es decir, las formas de organizar el trabajo en la escuela, las formas de agrupar a los chicos, la distribución de los tiempos y de los espacios) acompañan de manera "natural" el aprendizaje. Estas posiciones suelen desestimar la gran potencialidad que las propuestas escolares tienen para garantizar la conti-

nuidad de las trayectorias de los chicos, chicas y jóvenes, limitando de esta manera las posibilidades de diseñar prácticas educativas atentas a la diversidad y a las diferentes formas de aprender.

Actualmente la diversidad pareciera ocupar el lugar que en el siglo XX ocupó la homogenización. En este contexto se produce una ruptura ya que la escuela, como decíamos al iniciar este texto, se siente amenazada en su identidad. Hoy la escuela tiene que llevar adelante propuestas pedagógicas que atiendan las trayectorias escolares y resulta que (pareciera) lo que mejor sabe hacer es lo contrario. ¿Es tan así? Como plantea Delia Lerner, *"transformar la diversidad en ventaja pedagógica no es fácil, pero es posible. Tenemos que seguir produciendo conocimiento didáctico que permita avanzar por este camino"* (Lerner, 2007: 9).

Poner bajo la lupa las prácticas de enseñanza en las escuelas implica observar los agrupamientos de los chicos, la organización de los tiempos y los espacios, las clases, las actividades, las tareas, las salidas educativas, los juegos que se favorecen, los proyectos que se planifican con otros colegas, con otras escuelas, con otras instituciones, las respuestas que se brindan o no se brindan a determinadas preguntas que hacen los niños, la curiosidad que somos capaces de despertar en función de las experiencias que ofrecemos, las fiestas que celebramos, la calidad del diálogo que habilitamos, la confianza que construimos, cómo pensamos los actos escolares, para qué y para quiénes lo hacemos, cómo se incluye la reflexión sobre los episodios de nuestra historia reciente, cómo intervenimos frente a situaciones de discriminación, cómo promovemos la inclusión de las TIC, cómo trabajamos el cuidado del cuerpo y la salud, qué palabras hacemos circular en la escuela, a qué tipo de actividades invitamos a las familias, cómo se habilita o no la alegría en aquello que la escuela hace... Es importante que la escuela pueda hacer de la transmisión, de la alegría, la pasión, el esfuerzo, el respeto y el valor de la vida contenidos explícitos. ¿Cómo lograr que estos temas, que son fundamentales para nuestras escuelas (y para nuestras vidas), sean contenidos de enseñanza que se consideren parte del proyecto de la escuela?

¿De qué hablamos cuando decimos trayectorias escolares?

Las trayectorias escolares pueden definirse como el recorrido que todos los alumnos y alumnas realizan por los sucesivos grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar³. Una trayectoria se considera regular, ideal o teórica cuando el sistema es recorrido en los tiempos y formas que la organización

³ Nuestro sistema educativo es "graduado y anualizado", es decir, está estructurado en función de niveles y grados (o años). Los niños transitan a través de estos niveles y grados. De allí surge la idea de trayectoria. En los últimos años, y atentos a las dificultades de las escuelas de garantizar la educación de todos, empieza a ponerse en jaque la gradualidad del sistema, entre otros aspectos. Así surgen lineamientos de políticas educativas (acuerdos federales y algunas normativas jurisdiccionales) y propuestas de algunas escuelas que, centrando la mirada en la ampliación del derecho a la educación, se ven obligadas a revisar e interpelar las formas de hacer escuela que desarrollan.

pedagógica instituida ha delineado para la escolaridad, es decir, un grado por año, con avances anuales, inicios y finalizaciones preestablecidas. En este sentido, la organización de la escuela supone un recorrido donde se espera que los niños y niñas ingresen a la misma edad a cada nivel: que tengan entre 5 y 6 años cuando ingresen a primer grado, 10 u 11 cuando estén en quinto grado y que finalicen la escuela secundaria alrededor de los 17 o 18 años. De esta forma los caminos que se espera sean recorridos en el sistema escolar están pensados de manera homogénea, lineal y, por lo tanto, predecible. Sin embargo, un número importante de chicos, chicas y jóvenes transitan su escolaridad de modo diferente, heterogéneo y variable. Cada vez queda más claro –en función de los índices de repitencia, abandono y sobreedad existentes– que ese recorrido ideal no necesariamente es real para muchos, en especial para aquellos niños, niñas y jóvenes de los sectores más pobres.

Hagamos un alto en el camino para reflexionar sobre ciertas expresiones que suelen escucharse, como “en esta escuela tenemos chicos con trayectorias y chicos sin trayectorias”. Es muy importante aclarar que no existen chicos “con trayectorias” y chicos “sin trayectorias”. Las trayectorias no son para “los que tienen problemas en el colegio o en la casa”, “los que repitieron” “los que tienen una familia con dos papás”, “los que tienen una lengua materna diferente”, “los que viven en barrios de emergencia”. Atender las trayectorias de los chicos desde el sistema educativo implica asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación no de algunos, sino de todos.

“Todo se desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo, sujetos, que son aquellos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas, con otros que claramente se alejan de esa expectativa. Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas.” (Terigi, 2011)

Luchar, trabajar, inventar y reinventar otras formas de pensar y construir escuela es nuestra tarea, una escuela en donde no se cumplan aquellos pronósticos que sólo refuerzan y conducen al fracaso. Si nos dejamos llevar y nos convencemos de los malos pronósticos, como “no va a poder” o “¿qué querés con esos chicos?”, seguramente “renunciemos” internamente a la única (y magnífica) herramienta que tenemos las escuelas en nuestras manos, que es nuestra capacidad para educar.

Hay muchas escuelas que trabajan conociendo las realidades y limitaciones de sus alumnos y alumnas, pero no por eso hacen de ellas una declaración de impo-

sibilidad. Por el contrario, reconociendo las condiciones concretas sostienen la escuela como espacio de posibilidad.

Un aspecto importante a considerar en relación con las trayectorias es el pasaje de los alumnos del nivel inicial al nivel primario y de éste al secundario. Muchas veces este paso queda librado a las situaciones individuales y el sistema educativo pierde la mirada que se requiere para garantizar la continuidad escolar de todos. Las escuelas –en muchas ocasiones– suelen considerar que los chicos y jóvenes son su responsabilidad sólo mientras son sus alumnos; esta mirada limita y obstaculiza la posibilidad de pensar y de actuar cuidando que sus trayectorias educativas sean continuas y completas.

Las escuelas –más allá del nivel al que pertenecen– son responsables del acceso, permanencia y aprendizajes de los chicos que las habitan. Pero también lo son de aquellos chicos que están aún fuera del sistema educativo. Cualquier escuela, más allá del nivel, la modalidad y el contexto en el que se encuentre es responsable de la garantía del derecho a la educación de todos y todas.

Los chicos que egresan de un nivel no son sólo “un tema” del nivel que sigue. Hay que trabajar para que la transición entre los niveles no resulte “tierra de nadie” ya que esas transiciones pueden convertirse en un espacio potente para resignificar el trabajo de articulación en general y en particular para el cuidado de las trayectorias y de la continuidad escolar. ¿Cómo integrar en el proyecto educativo de la escuela el acompañamiento de estas transiciones desde la perspectiva de las trayectorias escolares tomando conciencia de que cada escuela es parte de un sistema educativo responsable de la garantía del derecho a la educación? Cabe preguntarnos entonces si lo que frecuentemente hacemos en términos de la articulación en el paso de un nivel a otro resulta suficiente. ¿Alcanza con que los alumnos que van de un nivel a otro conozcan la institución a la que pasarán: sus paredes, la forma de trabajo, sus futuros docentes, las materias? ¿O debemos pensar, además, una real articulación entre los niveles en base a lo que enseñamos (o necesitan saber)? ¿Nos cuestionamos acerca de por qué un niño que en el jardín jugaba, aprendía e iba feliz a la escuela, en el primer grado de la primaria presenta aparentes “problemas de aprendizaje”, le cuesta “adaptarse” o no “comprende”? ¿Será que no comprende los contenidos que le proponemos o será que no comprende por qué ahora está permitido jugar sólo en el momento del recreo o por qué no puede hablar con sus compañeros y sentarse frente a frente o por qué ahora todo parece más aburrido? ¿Será que los niños tienen que aprender, que aprender nunca es conmovedor, emocionante, desafiante,

divertido? ¿Será que se aprende escuchando y viendo más que haciendo, inventando, dialogando? ¿De qué se tratará aprender en la escuela?

Las escuelas a nivel institucional deben planificar su trabajo pensando en las trayectorias de todos y de cada uno y actuar frente a esas realidades, las que sean. Estas acciones son parte fundamental de la tarea de la escuela y es necesario transitar un camino sostenido en este sentido por parte de la propia institución y de la comunidad. Es necesario analizar las experiencias escolares que estamos ofreciendo porque –como venimos diciendo– no somos ajenos a los problemas y, menos aún, a intentar buscar soluciones y alternativas. Porque en definitiva es acá donde se juega concretamente la garantía del derecho a la educación de cada niño, niña y joven. Es acá donde se nos pueden desarmar rápidamente los discursos que declamamos sobre los derechos, si no construimos una propuesta educativa que albergue alternativas. Concretamente, es en estas acciones y propuestas donde se juega nuestra responsabilidad como escuela en términos de efectivizar el derecho a la educación.

Muchas veces se expresan dificultades en relación con cómo vincularse y saber qué hacer frente a los y las estudiantes que desarrollan con la escuela una relación de “baja intensidad” (Kessler, 2003): se ausentan seguido, pareciera no importarles sostenerse en la escuela y tampoco “aprender o siquiera aprobar las evaluaciones”. Las prácticas en las escuelas están basadas en un supuesto que es la presencia diaria de todos los alumnos y alumnas y el de su preocupación por las tareas escolares, por lo tanto las instituciones y los equipos docentes no saben bien qué hacer cuando se presentan estas nuevas formas en que los sujetos tienden a vincularse con la escuela.

En la actualidad la asistencia a la escuela no es una condición dada sino que es un aspecto que hay que poder enseñar. Para ello hay que recrear los sentidos de todas aquellas prácticas que las escuelas damos por supuestas...

“La asistencia sostenida de los niños ha dejado de ser simplemente una condición para que la enseñanza tenga lugar; es un contenido de la enseñanza. Y por lo tanto, es una meta, un punto de llegada, y jamás una condición de repitencia o promoción, aunque así lo señalen ciertas normativas escolares posiblemente desactualizadas: se evalúa lo que se enseña, y es imprescindible enseñar la asistencia cotidiana, en primer lugar con el ejemplo y también con intervenciones profesionales que expliquen el sentido de la asistencia a través de la intervención misma y no por medio del discurso o el reclamo: “Quédense un momentito en el recreo, por

favor; necesito explicarles un tema que trabajamos ayer”, “les hice una copia de los problemas que los chicos hicieron ayer; léanlos en este ratito y fíjense si los entienden para hacerlos en casa”, “les presto estos libros para que puedan leer en casa el tema que empezamos a trabajar ayer”. La asistencia no tiene valor en sí misma; la escuela enseña a los chicos a valorarla en relación íntima con la pérdida de lo trabajado en su ausencia, de lo enseñado, de la participación, de los contenidos.” (Torres. 2012: 18)

Quizás las palabras que el zorro le regala al Principito puedan ayudarnos a pensar...

Al día siguiente el principito regresó.

–Hubiese sido mejor regresar a la misma hora –dijo el zorro–. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, ya desde las tres comenzaré a estar feliz. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. Al llegar las cuatro, me agitaré y me inquietaré; ¡descubriré el precio de la felicidad! Pero si vienes en cualquier momento, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Es bueno que haya ritos.

–¿Qué es un rito? –dijo el principito.

–Es algo también demasiado olvidado –dijo el zorro–. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días, una hora de las otras horas.

Antoine de Saint-Exupéry, El principito, capítulo XXI

...a pensar cómo la escuela reflexiona, planifica y lleva a cabo la tarea de enseñanza, entendiéndola como un proceso mucho más rico y complejo que enseñar a sumar y restar. Cómo enseñar la importancia de la presencia, del valor de cada uno, del cuidado de los vínculos, del respeto, del valor de la palabra y de las emociones.

Siempre podemos atribuir los problemas a “cómo son” los chicos, pero lo único que lograremos es generar resignación en el equipo de la escuela y favoreceremos la renuncia a seguir enseñando. Ricardo Baquero, en una conferencia, compartió un ejemplo que puede ayudarnos a continuar reflexionando en este sentido: “Ningún niño aprendería a hablar si no fuera porque todos sabemos (y no dudamos) de que los bebés lo van a lograr. No dudamos de su capacidad para hablar y entonces hacemos como si hablara y le hablamos antes de que aprenda a hacerlo y ¿saben qué? justamente porque le hablamos –sin dudar de sus capacidades– es que aprenden”. Baquero reflexiona a partir de este ejemplo y se pregunta: ¿Cómo se nos ocurre hablarle a un bebé, cómo se nos ocurre hablarle a alguien que no sabe hablar? Y luego traslada la reflexión al ámbito escolar y dice: “Hacemos todo lo opuesto en las escuelas con nuestros alumnos, primero

evaluamos qué saben y después dosificamos qué y cómo les enseñamos."

Luego propone otro ejemplo, en este sentido:

"Aunque el ejemplo es riesgoso y relativamente común, resulta didáctico. Un sujeto ciego previo a la invención del Braille era considerado naturalmente ineducable a los efectos de su acceso a la escritura. Cuando otros sujetos de la comunidad generaron un instrumento semiótico alternativo que no privilegiara el soporte visual, como fue el caso del Braille, el sujeto, curiosamente, se torna educable en aquellas situaciones que lo poseen, lo usan adecuadamente y le permiten acceder a él. Nada ha variado en la naturaleza, si se quiere biológica, del sujeto ciego, pero ha variado, sin duda, su naturaleza social, su posición subjetiva, las posibilidades de participar en prácticas culturales que le parecían, recordémoslo, naturalmente vedadas. No han variado sus atributos individuales sino las propiedades situacionales y es la situación la que permitió que se produjera desarrollo. ¡No quisiera derivarse de aquí la patética conclusión de la necesidad de inventar un Braille para la pobreza! Pero sí es necesario extraer una conclusión válida: es sospechosa la explicación del no aprender que ubica a la pobreza como una propiedad esencial de los sujetos, como un supuesto déficit de los individuos, como si se pudiera delimitar una "condición deficitaria" por fuera del mapa, al fin político, que traza el espacio educativo con las condiciones que juzga normales o "comunes".

(Baquero. 2006)

Es necesario que las escuelas se alejen de aquellas posiciones que las inmovilizan y las presentan impotentes, asumiendo la enseñanza como un tema central. Las escuelas tienen en sus manos la enorme posibilidad de hacer una diferencia en la vida de los sujetos. No la dejemos pasar, no podemos, no debemos hacerlo...

El currículum y los aprendizajes a lograr

Es importante recuperar el concepto de currículum en tanto construcción social e histórica. El currículum expresa un proyecto político pedagógico como síntesis de múltiples y diversos elementos culturales –de aquellos considerados valiosos y necesarios por el conjunto de la sociedad en determinado momento histórico–. Dentro de sus diferentes acepciones, el concepto de currículum puede referir a la intención, aquello que sería deseable que ocurriese en todas las escuelas, pero también a aquello que definitivamente sucede. Por lo tanto, el currículum se construye y despliega en un espacio de diálogo entre lo que se espera que suceda en las escuelas y lo que efectivamente se enseña y aprende en ellas.

"Es así que el currículum no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimiento. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce" (cf. Tadeu da Silva, 1998)

En este contexto, desde 2004 se desarrollan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que constituyen el producto de un conjunto de acuerdos federales basados en la construcción de consensos entre el Ministerio de Educación de la Nación y las 24 jurisdicciones que conforman nuestro país. Son aquellos saberes consensuados que se espera que todos y todas los estudiantes de la Argentina alcancen a lo largo de su trayectoria escolar por ser aquellos "saberes centrales, relevantes y significativos" (Res. CFE. 225/04). Consideramos central para cualquier proceso de revisión de la enseñanza conocer, tener a mano y compartir con los equipos de las escuelas estos NAP y los diseños curriculares de la jurisdicción, ya que son la herramienta de trabajo fundamental para la tarea de directivos y docentes.

Es en la escuela y en el aula donde el currículum se concreta, se complejiza y se recrea. Es en la definición del proyecto institucional, en la toma de decisiones del equipo docente en relación con las planificaciones, en la organización del trabajo docente, en el diálogo con los y las alumnos/as donde el currículum se especifica y cobra significatividad. Los diseños curriculares pautan no sólo qué y cómo enseñar en la escuela sino también, cuándo y durante cuánto tiempo enseñarlo en cada año de la escolaridad, en cada ciclo, en cada área. En consonancia con lo que se viene planteando en este escrito, aquí también queda explícito el supuesto de que una determinada disponibilidad de tiempo para la enseñanza está asociada, de manera directa, con una determinada cantidad de contenidos a enseñar.

Recuperar la discusión institucional respecto del análisis del currículum y de la necesidad de fortalecer el diálogo en función del proyecto de la escuela está en nuestras manos. No necesitamos más autorizaciones que las que ya tenemos para fortalecer nuestra responsabilidad en la orientación y la construcción de acuerdos entre directivos y docentes de cada escuela acerca de los contenidos a enseñar y los progresos en el aprendizaje en función de las trayectorias escolares de nuestros estudiantes.

"Las reformas del período neoliberal frecuentemente se refirieron a un trabajo de ingeniería curricular restringido a los especialistas, donde se depositó una enorme

expectativa en la potencialidad de la "caja curricular" (como si los planes actuaran mágicamente modificando las situaciones educativas) y soslayando la consideración de la historicidad de las prácticas docentes y la misma subjetividad de ellos y de los estudiantes. Referirnos a una transformación curricular no es hablar de un proceso que se realice de un día para otro: de un proceso que sólo se produce con cambios normativos o regulatorios; nos referimos a un proceso que necesita de la participación y también de la experiencia social. Pero sobre todo necesita de una importante dosis de disposición para la transformación de parte de todos los actores, de un verdadero posicionamiento transformador, que pueda tomar distancia de intereses particulares únicamente, que está íntimamente relacionada con la necesidad de propiciar un clima de búsqueda y de interrogación, de discusión y de praxis respecto de los conflictos que se vayan presentando, para que la transformación no se haga un peso insoportable en la tarea de enseñar y de aprender." (Huergo, 2010:13)

Una escuela que se abre a la posibilidad de pensar y pensarse como institución pública responsable indiscutible de la transmisión de la cultura a través de la enseñanza es una escuela capaz de habilitar mejores vínculos entre los chicos, jóvenes y adultos y el conocimiento.

Los vínculos entre la escuela y el conocimiento

Philippe Meirieu expresó en una conferencia en Buenos Aires que *"...desde el momento en que nuestras sociedades comienzan a perseguir objetivos mucho más ambiciosos de democratización, de acceso al conocimiento es necesario hacer desear el saber y hacer que el saber sea adquirido por los alumnos que no están preparados para ello. Y por eso la pedagogía resulta indispensable y mucho más necesaria hoy en día. Si no implementamos una gestión pedagógica caeremos en el fatalismo. (Están) los que quieren aprender y eso no genera inconvenientes, pero los otros, los que no saben aprender y no quieren aprender, serán abandonados y excluidos. A la pedagogía le interesan los que no quieren aprender y busca los medios para que esos individuos no sean excluidos del acceso al conocimiento y a la ciudadanía."* (Meirieu, 2013)

Lo expresado por Meirieu muestra la clara necesidad de producir y sistematizar más conocimiento acerca de cómo enseñar mejor a todos. Aunque esta tarea no puede ser resuelta por los docentes en soledad, bien sabemos que **está en el equipo de cada escuela la posibilidad concreta de construir colectivamente y de manera situada una revisión de las prácticas de enseñanza en el marco de los procesos de evaluación institucional, formativa y participativa iniciado**

desde el Programa Nuestra Escuela. Volver a mirarnos para revisar todo aquello que podamos hacer para enseñar mejor en el marco de la escuela nos acerca a las palabras de una docente quien en una capacitación dijo: "Tenemos que recuperar la enseñanza como tema de conversación entre nosotros".

Estar motivado para aprender, para saber, para conocer no es un estado natural, no viene determinado en nuestros genes. Si fuese así existirían algunas personas con motivación para conocer y otras que no. Y, además, si esto fuese así ¿qué tarea le quedaría a la escuela? El deseo por aprender y saber es algo maravilloso que las escuelas pueden favorecer –aunque no es tarea sencilla la de vincular siempre las motivaciones de un conjunto de chicos y chicas diferentes con los contenidos curriculares–. Pero tenemos dos opciones: o renunciamos –al menos– a intentar incentivar la curiosidad y el deseo por aprender, o nos animamos y pensamos qué podemos hacer desde la escuela para intentarlo y sostenerlo a partir de la diversidad de propuestas educativas que podamos ofrecer.

La relación de los sujetos (estudiantes, pero también docentes) con el saber está íntimamente vinculada con las condiciones institucionales en las que dichas relaciones se desarrollan. ¿Quién no ha escuchado o vivido experiencias en las cuales alguna persona dice: "Yo amo la matemática... porque tuve una maestra que hizo que me gustara", "Yo sé mucho de geografía porque en mi escuela había una profesora que logró que la entendiéramos, nos hacía pensar y queríamos saber más"...? ¿Cuántos relatos similares a estos conocemos? Como así también conocemos otros, dolorosos: "Odio la historia", "No soporto ir a música". ¿Qué tendremos que saber en las escuelas para poder enseñar a despertar el deseo por conocer? Las escuelas como instituciones educativas, sociales y culturales necesitan renovar el entusiasmo por saber, por aprender, más allá de aquellos contenidos que tienen que enseñar. Leer, mirar películas, conversar sobre temas que preocupan, participar de actividades culturales y artísticas y promoverlas en la escuela favorece y fortalece el vínculo con el conocimiento. Vincular el conocimiento con el placer, con la propia superación, con el crecimiento personal y profesional es un camino que conduce al reconocimiento que como docentes necesitamos para sentir que estamos a la altura de las circunstancias para educar en el siglo XXI. Resulta fundamental poder permitirse disfrutar de ese vínculo con el conocimiento, porque luego, además, se transmite a los alumnos.

Contamos además, con la tecnología: netbooks, intranet, aulas digitales móviles con diversos recursos tecnológicos, entre otros, que nos enfrentan a la necesidad de probar nuevas formas de enseñar que requieren actitud positiva de nues-

tra parte, para seguir aprendiendo. La integración de las TIC en la tarea de enseñanza y en el currículum son objetivos que se presentan como desafío cotidiano en las instituciones y como potentes promotores para el aprendizaje. El Plan Nacional de Inclusión Digital (PNIDE) aprobado por resolución del Consejo Federal en 2015 propone la “intensificación del uso de TIC en las escuelas, para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Los contenidos y las decisiones pedagógicas que se tomen en relación con el modo de transmitirlos pueden favorecer u obstaculizar que un verdadero aprendizaje acontezca y se construya. Es necesario pensar, entonces, qué propuestas generar, ofrecer y habilitar para ampliar el horizonte cultural de nuestros alumnos, para que el presente cobre sentido y para que el futuro de cada niño y de cada joven se proyecte con imágenes ambiciosas que permitan visualizar e imaginar otros destinos tanto a nivel individual, como colectivos.

“...Es necesario que los alumnos signados por experiencias diversas construyan o recuperen en la escuela la confianza en su capacidad de aprender. Para que esto sea posible se requiere que los adultos confíen y enseñen. La experiencia escolar debe construirse sobre la confianza, pero también sobre una propuesta de enseñanza que no se limite sólo a lo familiar, a lo conocido, a lo fácil o lo mínimo.” (Torres. 2012)

Despertar el interés es un trabajo que debe ser planificado y sostenido en el tiempo y está absolutamente relacionado con la confianza, pero una confianza que va más allá del sujeto concreto que tengo enfrente. Laurence Cornú (1999) plantea que existe una confianza que es a futuro, que no se basa en lo que ya conocemos, sino que apuesta –sin dudar– a que los otros van a poder. Y creemos que esto vale para todos los vínculos, entre directivos y docentes, entre docentes y alumnos, entre la escuela y las familias; vínculos que superan la estigmatización ligada a “no pueden estudiar”, “no pueden prestar atención”, “no pueden sin violencia”...

Enseñar es entonces, y ante todo, un acto de confianza, pero además implica un posicionamiento frente al conocimiento y frente a las personas con las que trabajamos. El pedagogo brasileño Paulo Freire nos aporta:

“Conocer, en la dimensión humana, que es la que aquí nos interesa, cualquiera que sea el nivel en que se de, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que otro le da o le impone. El

conocimiento, por el contrario, exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe el “cómo” de su conocer, y los condicionamientos a que está sometido su acto. Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto, y solamente en cuanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer. Por esto mismo es que, en el proceso de aprendizaje, sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas. Por el contrario, aquel que es “llenado” por otro de contenidos, cuya inteligencia no percibe, de contenidos que contradicen su propia forma de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende. Para esto, es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer”. (Freire, 1973:⁴)

Las escuelas quedan invitadas a revisar la confianza en sí mismas, en sus equipos, en sus alumnos y en sus familias, esa confianza –como dice Cornú– que no lleva nombre y apellido sino que es una condición primera y fundamental para poder educar y alcanzar las metas que nos hemos propuesto como sistema educativo.

Elogio de la incomodidad

Tomamos para este apartado el nombre de un documental que muestra una experiencia de una escuela, la Escuela de Reingreso N° 2 de Barracas, un barrio del sur de la Ciudad de Buenos Aires⁵, donde el equipo asumió la incomodidad que implica buscar nuevos caminos, nuevas formas de enseñar y de organizar las prácticas educativas en función de las necesidades de sus alumnos para el logro de las metas institucionales en pos de garantizar el derecho a la educación. Consideramos que estas experiencias de incomodidad nos alejan de esa inercia –muchas veces cómoda y muchas veces no– y nos ponen en movimiento para repensarnos como escuela y poner manos a la obra para producir aquellos cambios que es necesario hacer.

Es necesario responsabilizarse institucionalmente por la continuidad de las trayectorias escolares en términos muy simples porque todos los chicos, las chicas y jóvenes en las escuelas necesitan acompañamiento, pero algunos lo necesitan

⁴ Freire, P. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

⁵ En el Banco de Recursos se encuentra el video que transmite la experiencia de la escuela de Barracas “Elogio de la incomodidad”.

más que otros. Es central que a nivel institucional se tengan presentes sus nombres, se los acompañe con una estrategia pensada y planificada institucionalmente –que supere las buenas voluntades– que permita reorganizar los horarios y tiempos de trabajo de la escuela para poder decidir intervenciones relacionadas, por ejemplo, con ampliar el horizonte del aula graduada y abrir las clases. Si a un niño o a una niña le cuesta un tema, puede ir a otra aula cuando se lo enseña; se pueden juntar dos grupos para dedicar esfuerzos de enseñanza a los alumnos con ciertas dificultades. Las normativas vigentes, como se viene trabajando en este recorrido de formación, explicitan claramente la posibilidad de reconsiderar la flexibilización de la escuela graduada y el armado de nuevos agrupamientos como parte de una definición de política institucional.

Valorar la tarea y el espacio de trabajo también es un ejercicio de autoafirmación y de construcción de confianza que se convierte en instituyente. Pertenecer a un colectivo profesional donde cada docente es apreciado por su intervención y su capacidad de sumar al objetivo de enseñar contribuye a dar sentido ético a lo cotidiano y nos posiciona como enseñantes, como pedagogos, como constructores de conocimiento.

Construir saber pedagógico a partir de la reflexión colectiva sobre nuestras propias experiencias resulta indispensable en nuestras escuelas. Para construir saber pedagógico y sostenerlo en el tiempo con convicción hay que probar, ensayar, investigar, intercambiar y discutir poniendo en la agenda de las escuelas el problema de la enseñanza –como decía la directora de Misiones– entre los temas irrenunciables. Para ello es necesario que los docentes, directivos, supervisores y las instituciones nos demos el permiso, basado en la necesidad de seguir aprendiendo.

¿Resulta cómodo? ¿CÓmodo para quiénes? Necesitamos escuelas más cómodas para los chicos, para las chicas, para los jóvenes, escuelas que confíen en sus posibilidades. Esto requiere asumir desde nuestra responsabilidad adulta la capacidad y el compromiso de navegar –muchas veces– en aguas turbulentas y, por cierto, seguramente incómodas. Trabajar en la escuela argentina hoy poco tiene que ver con la comodidad, pero sí con la libertad y el compromiso colectivo para buscar, para crear y para sostener nuevas formas en donde enseñar y aprender resulten el camino indiscutible para la garantía del derecho a la educación de todas y todos.

Bibliografía

Abyg, L. Íbalo, C (2011). "Trayectorias escolares: debates y perspectivas". En *Pensar la escuela 1*. Ministerio de Educación de la Nación

Baquero, Ricardo (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>

De Saint-Exupéry, Antoine (1943). *El principito*. Capítulo XXI .

Edelstein, Gloria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI editores.

Freire, Paulo (1985). "De las virtudes del educador". En: Revista Vivencia educativa, Buenos Aires.

Freire, Paulo (1991). "La importancia del acto de leer", en *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Grimson, Tenti Fanfani. (2014) *Mitomanías de la Educación argentina* Grupo editorial Siglo XXI

Huergo, Jorge (2010). *La formación docente en el nivel superior y en los profesorados de educación secundaria*. Dirección de Educación Superior, DGCyE. Pcia. Buenos Aires

Husti, Aniko (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo". En: Revista de educación N° 298. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre298/re2981200486.pdf?documentId=0901e72b8135769a>

Kessler, Gabriel (2004). "Capítulo 7. Las trayectorias escolares". En: *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires. Paidós

Lerner, Delia. "Enseñar en la diversidad". Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos". Dirección de Educación Intercultural, 28 de junio de 2007

Merieu, Philippe. "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia dictada el 27 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación de la Nación.

Piovani, Verónica y Jorge Huergo (2007). "La formación y capacitación de los docentes" En: Puiggrós, Adriana, *Carta a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires: Galerna, pp. 209-224.

Resolución Consejo Federal de Educación N° 225/04

Southwell, Miryam (coord.) (2004). *Formación docente. El trabajo de enseñar*. La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE.

Taborda, Saúl (1951) *Investigaciones pedagógicas*, 2 Volúmenes (4 tomos), Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

Tadeu da Silva, Tomaz (1998) "Cultura y currículum como práctica de significación", en *Revista Estudios del currículum*, Vol. 1, N° 1.

Terigi, Flavia, (1999), "Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio". Buenos Aires: Santillana.

Torres, Mirta, Ministerio de Educación de la Nación (2012). "La enseñanza como especificidad de la institución escolar". Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109603/EntreDocentes2011Laense%C3%B1anzaComoEspecificidaddeLaInstituci%C3%B3nEscolarBaja.pdf?sequence=1>