

La educación argentina actual: desafíos para la conducción escolar

Axel Rivas

1. Un tiempo de transiciones

El trabajo de las escuelas ha vivido profundas transformaciones en los últimos 30 años a nivel global y con distintas particularidades en la Argentina. Vivimos tiempos de transición entre un modelo tradicional uniforme, selectivo y disciplinario hacia un modelo emergente todavía incierto e inconexo. Esto define el rol de los directivos con grandes preguntas como puntos de partida. ¿Cómo conducir escuelas en medio de grandes transiciones? ¿Se pueden pensar las escuelas como barcos que navegan en medio de la tormenta, saliendo de un puerto seguro en camino a un mundo desconocido que cambia constantemente?

En este documento se propone identificar brevemente los desafíos de estos tiempos educativos turbulentos y diseñar una cartografía para definir criterios de justicia educativa en la actuación de los directos. Se busca un mapa que permita ordenar las posibles respuestas a las tensiones propias de un tiempo de cambios.

Con un lente gran angular debemos situar el panorama global de lo que algunos autores han llamado “la caída del programa institucional de la escuela moderna” (Dubet 2006). Este proceso lleva al menos tres décadas y supone diversas expresiones según los contextos. Se trata de un cambio profundo en la naturaleza de las instituciones de la modernidad, en las relaciones de autoridad y en el sentimiento de adhesión a normas externas.

Las escuelas ya no actualizan su poder de manera automática. Han perdido su aura sagrada de autoridad relativamente homogénea. Los profundos cambios culturales han desplegado la era de las libertades (Beck 1988), amenazando obediencias, normas, continuidades, repeticiones, órdenes rituales y esquemas de clasificación fijos. Todo esto era parte del orden escolar tradicional, que fue dinamitado por dentro como una gran implosión sin fecha fija y sin cierre todavía a la vista.

La masificación del acceso a la educación fue otra tendencia que convergió con estos cambios culturales. En todo el mundo la escuela secundaria se expandió (Martinez Boom 2004), convirtiendo su misión original de selección social en una contradicción de términos con sus nuevos fines universales. En la Argentina el impacto se vio especialmente desde el retorno a la democracia en 1983, con la eliminación de los exámenes de ingreso a muchas escuelas secundarias y con nuevas definiciones de la educación como derecho, que se terminaron de expresar en la Ley de Educación Nacional de 2006.

Las transformaciones globales se combinaron en la Argentina con la especificidad de su contexto, su historia y sus ciclos sociales, políticos y económicos recientes. La etapa de la dictadura militar marcó un pozo profundo tanto en la actuación del terrorismo de Estado como en su régimen económico que profundizó las desigualdades sociales como nunca antes. La década de los ochenta, en plena recuperación democrática, encontró un contexto regional de crisis económica, signada por los efectos de la deuda externa. La crisis de 1989 se repitió en 2001, luego de modelo económico que terminó siendo insostenible.

La Argentina es un país que ha vivido grandes crisis y ciclos de crecimiento de magnitudes no vistas por otros países de la región. El proceso de recuperación económica iniciado en 2003 permitió reinstalar condiciones de vida más dignas e ingresos en los hogares que redujeron su umbral de vulnerabilidad en términos materiales. Pero ese crecimiento material no tuvo un efecto lineal en el sistema educativo.

Los efectos de las profundas crisis, el desempleo, la ampliación de la marginación urbana, las migraciones internas y externas y otros procesos sociales fueron mucho más allá de los números macroeconómicos (Kessler 2014). El tejido social se transformó. Aumentó el delito, las adicciones, los embarazos adolescentes, la cantidad de personas en las prisiones, entre tantos otros fenómenos propios de una profunda grieta social.

Todas estas transformaciones tuvieron impacto en la educación (Rivas 2013). En especial en los grandes núcleos urbanos se vivió un proceso de aumento de la segregación residencial que se tradujo en la separación de las escuelas (Veleda 2012). El pasaje de alumnos de escuelas públicas al sector privado siguió esta tendencia, como ocurrió en casi toda América Latina con el crecimiento económico de los años 2000.

El mismo fenómeno de la segregación residencial se verificó en la mayor separación social de las propias escuelas públicas, incluso en su interior, con la distinción entre el turno mañana y el turno tarde. El sueño de la integración social en la escuela pública comenzó a vivir su etapa de cierre, ampliando las esferas de la fragmentación del sistema educativo.

Lo que se rompió con las grandes crisis no fue fácil de recuperar dentro de las escuelas, incluso con más recursos del financiamiento público y mejores niveles de vida de las familias. Es cierto que aumentó el presupuesto educativo, se crearon escuelas y cargos docentes, aumentó el salario docente al menos en parte durante los 2000, se entregaron materiales didácticos y computadoras. Pero los cambios societales generaron en paralelo más demandas, más desbordantes y más diversas.

La pérdida de la confianza en el otro, el temor, la amenaza, la judicialización de los conflictos y la agudización de las situaciones de violencia aumentaron en la vida de las escuelas (Santillán 2012, Auyero y Berti 2013). También se quebraron rutinas, rituales y continuidades semi automáticas del orden escolar tradicional desde los usos de los cuadernos de comunicaciones a la manera de formar fila en la entrada.

Las escuelas pasaron a ser instituciones de plastilina que se ordenan en base a su contexto inmediato, perdiendo las fronteras poderosas que las igualaban y las separaban del exterior (Tenti 2007). Este proceso se dio en paralelo a las transformaciones globales mencionadas al comienzo, que ampliaron las influencias externas a las escuelas en la vida de los alumnos. La esfera escolar, que durante décadas fue dominante en la organización de los horizontes culturales de las nuevas generaciones, se vio invadida por el aumento exponencial de los consumos en las pantallas.

En entornos desiguales emergió una diversidad de consumos culturales, pasando de la televisión abierta hasta mediados de los noventa, hacia una explosión de ofertas: el cable con decenas de canales primero, la explosión de internet luego, los videojuegos y la multiplicación de sistemas de comunicación digital ubicua de los celulares. Estamos viviendo un tiempo de distracciones efímeras insaciables que van directamente del dedo de los alumnos a su consumo digital.

La suma de estos procesos deja boquiabiertas a las escuelas. Tenemos hoy más alumnos que nunca en las aulas, pero son más desiguales y, en muchos casos, están atravesados por realidades complejas y cambiantes y viven sus horas en un constante bombardeo de estímulos efímeros. El futuro está muy lejos del horizonte de la mayoría de los alumnos. El método, la disciplina, el largo plazo, el esfuerzo puesto en algo abstracto, la obediencia, la posición fija en la silla durante horas en una sala de clases son formas de habitar el mundo que resultan cada vez más difíciles de actualizar, desbordando el oficio docente y su identidad (Fernández Enguita 2016).

Las políticas educativas buscaron abordar muchas de estas problemáticas. En especial, las políticas compensatorias intentaron dar más garantías al frágil derecho a la educación que establecían las normas. Las becas, los comedores, los programas de apoyo a escuelas vulnerables, los tutores, los maestros auxiliares, las redes de apoyo escolar, entre tantos esfuerzos, dieron más dosis de justicia educativa a un sistema que en igualdad de condiciones desconoce las desigualdades sociales y tiende a reproducirlas.

También desde las políticas nacionales y provinciales se impulsaron cambios en las concepciones de la educación, en especial intentando repensar el rol de la escuela media en tiempos de tantos cambios. Se comenzó a discutir en diversos espacios y en muchas normas y políticas las creencias que anidaban detrás de la escuela secundaria tradicional. La idea de una escuela secundaria meritocrática, enciclopédica y homogénea se puso en cuestión a la luz de sus efectos expulsivos, que dejaban afuera o en inferioridad de condiciones a los sectores populares (UNICEF 2010).

Se comenzó a incorporar la tecnología en las aulas, especialmente con el impulso nacional de Conectar Igualdad y de varias acciones provinciales. No sin dificultades esto constituyó un esfuerzo para responder ante un mundo cambiante en sus formatos y medios de consumo cultural y educativo.

Estas tendencias, apenas esbozadas, tuvieron diversos correlatos en los territorios (Steimberg et al 2013). La Argentina es un país desigual tanto entre las provincias como dentro de ellas. Abarcar la heterogeneidad territorial obliga a repensar las categorías analíticas y pone en cuestión cualquier énfasis excesivo que se realice en estas aproximaciones generales.

La diversidad se expresa también en un sistema educativo lleno de instituciones con su propia historia, lejana o cercana en el tiempo. Las escuelas más tradicionales y/o numerosas del sistema educativo conviven con ofertas novedosas de adultos y escuelas de reingreso, modalidades específicas como la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

En esa diversidad y, como parte de un tiempo donde la fragmentación trae dispersión, hay numerosas respuestas educativas en los territorios. Este breve diagnóstico no puede sino concluir con un reconocimiento de la riqueza de las experiencias educativas que practican muchos docentes e instituciones. Hay quienes encontraron en las amplias franjas de libertad de sus alumnos nuevas posibilidades para comprometerlos con el aprendizaje, o quienes combaten la desigualdad con los chicos adentro de la escuela, buscando nuevos caminos, o quienes innovan con proyectos pedagógicos que repensan el orden tradicional (Carriego, Mezzadra y Sánchez 2017, Rivas 2015).

Los docentes, en medio de la incertidumbre que los rodea, son en muchos sentidos contraculturales. Activan el conocimiento, la lectura, el esfuerzo, el futuro, crean relaciones de solidaridad, arman grupos, promueven valores que fuera de las escuelas se borron. Recrean, o intentan hacerlo, un mundo a contrapelo de la cultura dominante en las calles, los medios de comunicación, los entramados del poder y tantos otros ámbitos de la vida social donde triunfa la ley del más fuerte, la competencia, la difamación o simplemente la ignorancia.

Estos buscadores de un mundo más solidario, más justo y basado en el conocimiento, están por todas partes pero muchas veces actúan en solitario y de maneras aisladas. En la mayoría de los contextos prima una experiencia escolar de baja intensidad. Los alumnos, mayoritariamente, quieren a sus escuelas y quieren asistir a ellas, pero aprenden de maneras irregulares y con bajos niveles de conocimientos profundos que se traduzcan en capacidades para actuar en la vida y torcer sus destinos. Las escuelas secundarias, en especial, viven rodeadas de preguntas acerca de su sentido, del por qué aprender cada cosa o por qué aprender de esa manera.

La identidad del propio sistema educativo y de sus actores cruje en un tiempo de transiciones. No saber lo que viene puede ser visto como una amenaza. Las grandes promesas de la tecnología o los constantes titulares mediáticos de la crisis educativa pueden sentirse como presiones negativas que reducen aún más el prestigio docente, ya horadado por tantas otras causas y por su propia condición salarial.

¿Qué rol deben asumir los directivos en este tiempo de preguntas y transformaciones? ¿Qué significa conducir estas escuelas, desgastadas, diversas, desafiadas y hasta desbordadas por sus entornos? ¿Son los directivos las piezas centrales de la reconstrucción del sentido de la escuela? ¿Son meros agentes de las normativas vigentes? ¿Cómo mirar estos tiempos en señal de oportunidades y no únicamente como amenaza?

2. Desafíos de la conducción escolar

La traducción de estos tiempos de transiciones en el rol de los directivos abre varios desafíos y dilemas. Por definición, estos desafíos no tienen respuestas singulares ni caminos fáciles. El primer paso para abordarlos es sentir que su complejidad debe ser asumida para repensar la escuela, cada escuela y el propio sistema. Intentaremos formular aquí algunos de los grandes ejes que interrogan hoy a las escuelas y a sus directivos.

¿Qué mantener y cambiar del “viejo” sistema?

Este primer desafío interroga las identidades y las instituciones. ¿Quién tiene el poder de decidir los cambios en las escuelas? ¿Cuáles son los niveles de autonomía de cada equipo directivo? En una tradición de normas e inspectores del Estado que verifican las normas, los años recientes nos han abierto nuevas situaciones. En muchos casos desde el Estado se pide un espíritu innovador y más autónomo de las escuelas. Esto puede generar contradicciones con la misión histórica de las escuelas y con los recursos y tiempos que tienen para ejercer esa autonomía.

¿Cómo establecer el orden de lo común en un mundo desalineado?

La educación común vive desafiada frente a un tiempo de cambios. ¿Cómo reconciliar a los alumnos con la disciplina del estudio, la regularidad de los horarios, la continuidad de las secuencias de aprendizaje? Esto puede llevar rápidamente a la nostalgia por el tiempo pasado del orden y el temor a la autoridad. ¿No existen nuevas vías para combinar la pasión por aprender con el sentido de la experiencia compartida de las aulas? ¿Cómo recrear la autoridad docente, la continuidad pedagógica, el ritmo de los aprendizajes en tiempos tendientes a la dispersión? ¿Cómo hacer de las escuelas espacios contraculturales del mundo líquido de las pantallas sin morir en el intento?

¿Cómo abordar la diversidad en las aulas y la desigualdad que rodea y se mete en las escuelas?

En las escuelas públicas especialmente, se constatan los efectos de la desigualdad y la vulneración social. Esto abre abismos en las aulas. ¿Cómo responder ante los alumnos que viven situaciones críticas? ¿Cómo regular ante la singularidad? ¿Cómo reparar desde las escuelas las deudas sociales que la rodean? Estos dilemas se traducen en la enseñanza y la evaluación: ¿qué hacer frente a los alumnos que no lograron los conocimientos esperados en un ciclo escolar? ¿Deberían repetir o es mejor que promocionen de cualquier forma? ¿Hay otros caminos posibles?

¿Cómo repensar las pedagogías frente a las urgencias que desbordan el trabajo diario?

Las aulas están llenas de mezclas pedagógicas. El viejo orden normalista se mezcla con las ideas constructivistas. Una lluvia de autores leídos de las renovaciones pedagógicas no termina de verterse en las prácticas que requieren orden, secuencia, aplicabilidad, en definitiva, oficio. ¿Cómo conducir la traducción pedagógica de las creencias del aprendizaje significativo de los alumnos en prácticas replicables y generalizables? ¿Cómo mirar las aulas, crear la conversación pedagógica, reflexionar sobre las prácticas en contextos de necesidades insatisfechas y falta de tiempo o equipos estables?

¿Cómo construir el bien común en contextos de demandas particulares que tienden a la fragmentación?

La conducción escolar conlleva dilemas repetidos en contextos con débiles lazos sociales. ¿Qué hacer frente a las familias que reclaman por la casuística de sus hijos y que incluso judicializan cuestiones que antes se resolvían por vía de la autoridad escolar? ¿Cómo crear entornos de trabajo agradables para los docentes, donde prime el sentido compartido, el esfuerzo y la colaboración? ¿Cómo manejar el reino de las demandas individuales que sabotean la posibilidad de construir una institución escolar basada en el bien común?

3. Escuelas de justicia educativa

El trabajo de la conducción escolar implica asumir tensiones, dilemas y desafíos. En esta última sección el documento propone un breve recorrido hacia los círculos virtuosos de las escuelas. No se trata de responder cada desafío de manera individual o sintomática. Esas respuestas, por valiosas que sean, requieren una serie de criterios de fondo, una base de sentido que funcione como una red de las decisiones puntuales. Aquí propondremos algunos elementos para trazar ese mapa de sentido para la conducción escolar, basados en la investigación científica reciente.

El esquema que proponemos se organiza en base a seis grandes dimensiones, las “5 C”, de una escuela justa: Creencias, Ciencia, Colectivo, Comunidad, Capacidades y Creatividad. El siguiente esquema visual lo presenta. Luego de la descripción de cada dimensión abordaremos la sexta, referida a las Condiciones.



3.1. Creencias

La primera dimensión es la que más influye sobre las demás. Se trata de la esfera de las creencias, de lo que define la identidad como docentes. Una pregunta puede pensarse como síntesis de esta esfera: ¿qué merecen nuestros alumnos? Esta pregunta carga la historia implícita o explícita de las teorías de la justicia, provenientes de la filosofía política (Sandel 2011).

Las escuelas necesitan reforzar sistemas de creencias inclusivos y combatir las raíces de la discriminación educativa. En base a numerosos estudios, sabemos que las creencias de los docentes tienen efectos reales en los alumnos (Kaplan y Castorina 1997). Cuando pensamos que un alumno es “incapaz” o “limitado”, efectivamente lo hacemos menos capaz. Por eso es clave desactivar creencias discriminatorias en las escuelas.

En las conversaciones de los docentes debería evitarse la mirada condenatoria sobre los alumnos. Muchas veces aparecen marcas que se transforman en estigmas, referidos al origen social, color de piel, familia, rasgos físicos o creencias políticas de los alumnos. Los educadores deben combatir estos preconceptos y situarse como sujetos que habilitan el potencial indefinido de cada alumno.

Las escuelas deben ser casas de justicia, que comienzan por la inscripción de los propios alumnos. Abrir las puertas a todos genuinamente implica no sólo no discriminar en la inscripción sino dar la bienvenida a los más vulnerables, recibirlos con entusiasmo, buscar su lugar en la escuela como algo sagrado a defender desde la gestión directiva.

Las escuelas deben tener una vigilancia epistemológica del juicio de valor que condena a los alumnos y los discrimina sutilmente. Pero esto es sólo el inicio. El verdadero fin de las creencias es potenciar a cada alumno poniendo muy altas expectativas en todos y generando un ambiente de aprendizaje que acompañe y multiplique esas expectativas. El rol de los directivos es combatir la falsa dicotomía entre inclusión y calidad dando forma a escuelas donde se valore el aprendizaje en la heterogeneidad (Anijovich 2014).

3.2. Colectivo

La investigación sobre la gestión escolar muestra la importancia de la construcción del colectivo para crear climas de enseñanza y aprendizaje favorables. Esto implica asumir la conducción con una visión de liderazgo distribuido, que favorece la participación y el involucramiento de los docentes en las decisiones institucionales.

En Chile se realizó una profunda investigación sobre las escuelas que habían logrado mejoras en los aprendizajes de los alumnos sostenidas durante una década completa (Bellei et al 2014). Allí se constató que las escuelas podían mejorar por el liderazgo carismático de un/a director/a. Pero esto no bastaba para institucionalizar la mejora. Lo que ocurría en las escuelas que consolidaban su proceso de mejora en el tiempo es la distribución en todo el colectivo docente del sentido compartido de la tarea y de la escucha mutua como modelo de reflexión constante sobre las prácticas.

Uno de los grandes problemas de la docencia es el aislamiento que implica el trabajo puertas adentro del aula (Lortie 1975). Esto se refuerza especialmente en las escuelas secundarias donde los profesores tienen horas fragmentadas y trabajan en más de una institución. Combatir el aislamiento requiere estrategias de buen uso del tiempo y de armado de reuniones en diversos formatos por parte de los directivos.

Lo más importante para fortalecer el colectivo es dar sentido a la escuela. Esto requiere diseñar o reforzar un plan de mejora que parta de auténticos ejercicios de autoevaluación institucional. Es clave saber cuáles son los problemas y obstáculos para plantear objetivos y estrategias concretas de abordaje, con responsabilidades asignadas y seguimiento en el tiempo.

El trabajo de la mejora institucional requiere método, continuidad y participación. Esto debe ser impulsado y sostenido por los equipos directivos en base a la creación de un colchón de confianza. Los docentes deben sentir que vale la pena formar parte del colectivo que repiensa la escuela, que el tiempo que ponen en esa construcción es una inversión que retorna traducida en mayores niveles de pertenencia, sentido y apropiación del aprendizaje por parte de los alumnos.

3.3. Comunidad

La tercera dimensión refiere a la concepción de la escuela como una puerta abierta a la comunidad. La investigación sobre las escuelas que logran crear climas de aprendizaje con inclusión y justicia indican que la participación de las familias y el entorno social en la escuela es un aspecto central.

Crear espacios para que las familias se involucren en los aprendizajes de los alumnos permite reforzar la enseñanza y favorece vínculos centrados en lo pedagógico. Esto puede realizarse mediante diversas actividades, como las tertulias literarias, charlas de oficios y profesiones, talleres interactivos y proyectos de investigación en la comunidad (Edwards 2011). Si bien es cierto que cada contexto tiene distintos recursos y posibilidades para ofrecer, muchas de estas experiencias son aptas para abarcar todos los contextos sociales, evitando la reproducción de las desigualdades.

Favorecer la participación de la comunidad como principio constante se conjuga con las propuestas de aprendizaje dialógico. Como indican distintos autores, hay un lazo de continuidad entre las prácticas pedagógicas de las aulas y la forma en la cual se invita a participar a las familias (Diez y Flecha 2010). Los directivos son actores claves para abrir estas puertas y multiplicar el proceso de aprendizaje, no confinado únicamente a las aulas o fronteras adentro de la escuela.

3.4. Capacidades

Uno de los principales problemas de las escuelas en los años recientes es la distancia entre las creencias y las prácticas. En muchos docentes y escuelas han crecido las ideas de inclusión. Especialmente en la escuela secundaria, concebida cada vez más como un derecho y no como un privilegio. Sin embargo, estas creencias muchas veces encuentran obstáculos en su transposición didáctica. Como señalan algunos autores, la distancia entre las ideas de la pedagogía diferenciada o el constructivismo y la práctica real de las aulas es todavía muy grande (Perrenoud 1988).

Las capacidades refieren al arsenal de recursos que tienen los docentes para ejercitar la enseñanza ante los desafíos de la inclusión en aulas heterogéneas. No basta con la pedagogía tradicional, expositiva y memorística. Es necesario desarrollar herramientas conceptuales y prácticas para crear en los alumnos vínculos poderosos con el conocimiento.

La formación inicial, la experiencia práctica, la formación continua mediante lecturas, cursos y prácticas en servicio, son los ámbitos claves para desarrollar estas capacidades. La justicia educativa se juega en las aulas, en las pedagogías. Meirieu (2016) habla de reinstitucionalizar la escuela mediante la recuperación de la pedagogía. Tedesco (2015) decía en su última obra que había que “volver a la pedagogía para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje”.

¿Cómo impulsar prácticas que reconozcan los contextos de los alumnos, que partan de problemas reales, desafíos, relatos, preguntas, que se nutran de la curiosidad y del deseo de transformación social de sus mundos? ¿Cómo crear en cada aula la situación de indagación para no repetir un programa que se vive como una serie de contenidos dispersos y ajenos? ¿Cómo “jugar el juego completo” y dar sentido a cada parte de la enseñanza (Perkins 2010), en vez de fragmentarla desintegrando el interés de los alumnos? ¿Cómo abrir caminos menos homogéneos y más personales con el aprendizaje, donde los sujetos puedan sumergirse en

profundidad hacia el conocimiento? ¿Cómo construir la voluntad de aprender, el vínculo con el aprendizaje como lazo vital de toda la escolarización, el deseo de seguir aprendiendo, no de olvidarlo todo cuando termina el examen?

Este es el gran desafío de los equipos directivos. Hay que abrir la conversación pedagógica en las escuelas. Visitar aulas, promover la práctica de la observación cruzada de clases basada en la sinceridad del diálogo y no en el juicio que atemoriza. Crear un archivo de buenas prácticas, cosas que funcionan y que merecen ser conocidas por los colegas. Usar los tiempos, muchas veces escasos, para realizar proyectos intensos y colaborativos que crucen disciplinas y agrupen a los alumnos de nuevas maneras. Hay múltiples caminos para renovar la enseñanza y muchas escuelas tienen recorridos realizados sobre los cuales aprender y enseñar (Carriego, Mezzadra y Sánchez 2017).

3.5. Creatividad

La quinta dimensión refiere a la innovación y se sintetiza en una pregunta básica y necesaria: ¿qué funciona y qué no? La innovación requiere dudar, repensar, cuestionar, hacerse preguntas. De allí surge la creatividad como disposición permanente. No se trata de innovar como un suceso sino de asumir el cuestionamiento constante de lo que ocurre en las escuelas como algo fijo e inmutable (Rivas 2017).

Esto no implica asimilar la lógica de la innovación como un cuestionamiento que elimina la historia. No hay que caer en extremos. Muchas prácticas son válidas. Las rutinas y rituales de las escuelas no pueden ser desarmados sin reemplazo. La innovación es una dimensión, una pregunta abierta que no debe invadir hasta anular las prácticas esperando cambiarlo todo. Hay que superar cualquier idea de la innovación como pura teoría o como un concepto fetiche que se usa para todo. Nos referimos aquí a la innovación (o a la creatividad para mantener el uso de las "C") como una disposición que cuestiona la inalterable continuidad de lo que no funciona, lo que no hace sentido en las aulas y escuelas, lo que aleja a los alumnos del aprendizaje, lo que multiplica la desigualdad.

La innovación conlleva responsabilidades. No se trata de experimentar con los alumnos como si fueses caballitos de Indias. Antes de cambiar los métodos, modelos o prácticas hay que saber qué evidencias existen desde el campo de la investigación, en qué contextos se implementaron las innovaciones y cómo han funcionado.

Por último, la innovación nos lleva a la primera estación: las creencias. ¿De dónde salen las fuerzas, la motivación, el sentido de la búsqueda de cambios? Hay muchas respuestas posibles a esta pregunta. Ojalá que una de las primeras respuestas provenga de la defensa de la justicia social y educativa. La búsqueda de la innovación proviene de la sensación de injusticia, de indignarse ante los alumnos que no aprenden, repiten y abandonan. La búsqueda de otros caminos, el cuestionamiento del orden educativo tradicional, el desnaturalizar ciertos rituales pedagógicos se originan en creencias de justicia, en no aceptar que los alumnos deben sufrir el aprendizaje o padecerlo como algo externo.

La educación se convierte en un derecho cuando los alumnos se apropian de su propio destino, cuando sienten que el acto mismo de aprender es suyo. Es un derecho cuando un/a alumno/a sigue leyendo otro libro, abre preguntas, investiga, no termina de aprender cuando termina el examen o el ciclo lectivo.

En definitiva, hacer nacer un vínculo poderoso con el conocimiento requiere combinar las 5 dimensiones: creencias, colectivo, comunidad, capacidades y creatividad. Las escuelas pueden usar estas 5 C como un mapa para repensar prioridades y organizar la gestión directiva en tiempos turbulentos.

La sexta C es la de las condiciones. Esto abarca antes que nada las condiciones de vida de los alumnos, muy desiguales y muchas veces llenas de deudas sociales, pobreza y desamparo. También abarca las condiciones de las escuelas, su infraestructura, recursos, conectividad, bibliotecas, materiales, comedores, sus equipos, los salarios de los docentes y la oferta que se distribuye en cada provincia y localidad para garantizar el derecho a la educación. Esta sexta C es muy importante pero depende más directamente de las políticas públicas que de las definiciones propias de las escuelas

Las otras 5 C están dentro del campo directo de actuación de los docentes y directivos. Este documento propone partir de los dilemas del presente, historizarlos, comprenderlos con adecuaciones en cada contexto para ampliar el umbral de intervención de las escuelas. En ese objetivo los directivos tienen un rol decisivo: son actores de la justicia educativa en los territorios.

Vivimos un tiempo lleno de incertidumbre y preguntas. No sabemos dónde viaja el barco de la educación. No sabemos a dónde viaja el barco de cada escuela. El pequeño mapa aquí presentado es apenas un bosquejo de las fuerzas que buscamos para crear un renovado sentido, para recuperar la pedagogía en defensa de la justicia social en cada escuela. Esperamos que abra esperanzas, la tarea es dura pero apasionante.

Bibliografía

Anijovich, R. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós, 2014.

Auyero, J. y Berti, M.F. (2013), *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires : Katz.

Beck U. *Hijos de la Libertad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Bellei C Valenzuela JP, Vanni X y Contreras D. *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2014.

Carriego C, Mezzadra F y Sánchez B. *Aprender de las escuelas. Una caja de herramientas para directivos y docentes*. Buenos Aires. CIPPEC y Natura, 2017.

Díez-Palomar J y Flecha García R. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2010; 24(1), 19–30. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>.

Dubet F. *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona. Gedisa, 2005.

Dubet F. *El declive de la institución: profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona. Gedisa, 2006.

Edwards C. *Educational Change: From Traditional Education to Learning Communities*. R&L Education, 2011.

- Fernández Enguita M. *La educación en la encrucijada*. Madrid. Fundación Santillana, 2016.
- Fullan M y Quinn J. *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin, 2015.
- Kaplan, C. y Castorina, J. (1997), *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher. A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Martínez Boom A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá. Anthropos, Convenio Andrés Bello, 2004.
- Meirieu P. *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires. Paidós, 2016.
- Perkins D. *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires. Paidós, 2010.
- Perrenoud P. ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 1998; Nº 22-23.
- Rivas, A. *Educación hoy en el conurbano bonaerense*, Buenos Aires, Aique, 2013.
- Rivas A. *Ojos mirando alumnos. Enfrentar los dilemas de la justicia educativa en escuelas secundarias*. Universidad Pedagógica de Buenos Aires, 2015.
- Rivas, A. *Cambio e innovación educativa. Las cuestiones cruciales*, Buenos Aires, Santillana, 2017.
- Sánchez B y Coto P. *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*. Buenos Aires. CIPPEC y Natura, 2016. En: <http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1004.pdf>.
- Sandel, M. (2011), *Justicia: ¿Hacemos lo que debemos?*, Madrid: Debate.
- Santillán, L. (2012), *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*, Biblos, Buenos Aires.
- Sen A. *La idea de la justicia*. Buenos Aires. Taurus. 2011.
- Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2013), “Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo”, CEPAL-UPEA, Santiago de Chile.
- Tedesco JC. *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires. Siglo XXI, 2015.
- Tenti Fanfani E. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI, 2007.
- UNICEF, *Educación Secundaria: Derecho, inclusión y desarrollo*, Buenos Aires, UNICEF, 2010.
- Veleda, C. *La segregación educativa*, Buenos Aires, La Crujía, 2012.