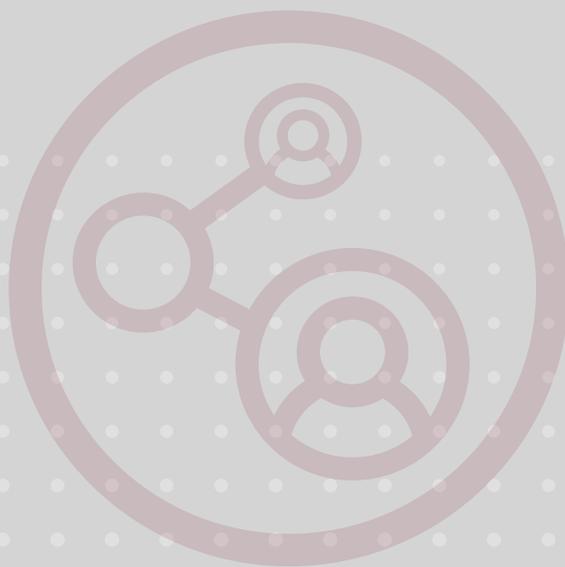


PRÁCTICAS COMPARTIDAS

Publicaciones
Anuario 2020-2021





Prólogo

Prácticas Compartidas es un espacio virtual de intercambio, reflexión y formación de la Dirección General Escuela de Maestros en conjunto con la Red de Escuelas en Práctica y la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo de Prácticas Compartidas es difundir experiencias significativas, reflexiones pedagógicas y propuestas formativas para que los y las docentes de la Ciudad puedan enriquecer su experiencia profesional.

En ese marco, docentes y capacitadores/as de Escuela de Maestros vienen compartiendo su saber teórico-práctico y su mirada sobre experiencias educativas significativas a través de un muro de publicaciones breves, cuya meta es enriquecer con contenido y reflexión la selección y difusión de experiencias significativas, así como las prácticas educativas en general. Los artículos compilados en este anuario trabajan en dos sentidos: en relación con las y los capacitadores y coordinadoras de la institución así como con la comunidad educativa en general.

Como todo y como todos, las Publicaciones de Prácticas Compartidas se vieron hondamente desafiadas en estos años por la pandemia global de COVID-19. Todos los artículos que aquí compilamos se preguntan por los problemas y las oportunidades de una situación inesperada, que ha impactado en todas las diferentes vicisitudes del aprender y el enseñar. Todos los autores de estos breves textos se preguntan cómo repensar y recrear las prácticas, y sus testimonios son mensajes para lectores de un futuro que ya estamos construyendo.

Los artículos han sido reunidos por tema y desde los más recientes a los más antiguos: recorrerlos hoy es adentrarse en una época singular de nuestras vidas que ya reclama memoria.

El Equipo ReMida, coordinado por Giselle Balero Reche, presenta el Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires, inspirado en la pedagogía y los principios del pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Este Centro forma parte de una red de trece centros alrededor del mundo. Es el primero en América y también la primera experiencia de este tipo gestionada por un gobierno. Esto lo transforma, desde sus inicios, en una experiencia única dentro de la red y de su territorio.





Magdalena Orlando y Pilar Cobeñas del equipo de Educación Inclusiva de la Dirección General de Planeamiento Educativo, coordinan un dossier sobre la escuela desde la Educación inclusiva, que reúne un conjunto de conceptos y reflexiones, sustentadas en marcos teóricos y en el hacer y la experiencia adquirida, que aportan a la formación de equipos directivos y comunidad educativa. El contexto planteado por el COVID-19 obligó a visualizar, rediseñar y resignificar aspectos claves de la enseñanza, que desde hace años nos desafían. En este contexto, las autoras encuentran la oportunidad de retomar tanto pilares fundamentales como prácticas esenciales para una respuesta más eficaz, eficiente y responsable en relación con la Educación inclusiva.

La Doctora Marcela Pelanda, directora del programa “Huellas de la escuela: legado de la historia educativa de la ciudad de Buenos Aires” del Ministerio de Educación inicia un recorrido por la “didáctica del patrimonio histórico educativo” a través de una experiencia escolar con libros copiadores. Las comunidades educativas han comenzado a reconocer en enciclopedias históricas, manuales escolares, láminas, mapas, testimonios de ex alumnos, fotografías antiguas, cuadernos de estudiantes y diarios de maestros –entre tantas huellas de infancias y de familias otros modos de enseñar y aprender–, otros contextos de escuelas y otras formas de gobierno atrapados en la interpretación de un documento.

En artículo “Los nuevos desafíos para el nivel inicial en el escenario pedagógico presente”, la coordinadora de Educación Inicial en Escuela de Maestros Andrea Vitola se ocupa del presente educativo del nivel, el cual continúa rediseñándose, atravesado por la pandemia vivida y sus consecuencias.

Las integrantes de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa Brenda Frydman y Agostina Giovanardi escriben sobre “Formas de promover el involucramiento familiar en la educación”. Frente al nuevo escenario mundial provocado por la expansión del COVID-19, explican las autoras, las familias asumieron un rol central acompañando a sus hijos/as en un nuevo formato de enseñanza-aprendizaje, ayudándolos en la realización de las tareas y en el estudio de los diversos contenidos. De este modo, el cese de clases presenciales se constituyó como una oportunidad inédita para un involucramiento de los adultos en la dinámica escolar.

El equipo de Formación Continua de Directivos y Supervisores de Nivel Primario coordinado por Eugenio Visiconde describe los dispositivos de formación que ponen en juego en la capacitación permanente del personal de conducción para promover el desarrollo de aquellas habilidades requeridas para desempeñarse en la gestión de las escuelas primarias de la Ciudad. Las condiciones que la pandemia impuso, los desafiaron a trasladar la propuesta –antes exclusivamente presencial– a la virtualidad, sin abandonar el modelo de acompañamiento colaborativo y reflexivo que sentó las bases de su trabajo desde su origen.





María Isabel Orsini y Cecilia Rassi, también del Programa de Formación Continua para Equipos Directivos y de Supervisión de Nivel Primario de la Dirección General de Escuela de Maestros, se ocupan de la articulación entre niveles: si el diseño y la puesta en marcha de los proyectos de este tipo conllevan una exigencia y una atención especiales es porque interpelan las prácticas docentes y los acuerdos pedagógicos al interior de distintos equipos docentes y de conducción y ponen en discusión la dimensión curricular, los enfoques disciplinares, entre otros aspectos.

La historiadora Liliana Garulli aporta una reflexión originada “en una experiencia excepcional. Tan excepcional como los tiempos, o quizás derivada de ellos” que son, sostiene, “autorreferenciales, tanto porque dan cuenta de una práctica personal en el campo de la capacitación en la Escuela de Maestros, como producto de una matriz interpretativa que reconoce en la historia mi campo disciplinar originario”. Garulli aborda esta inusual coyuntura en perspectiva histórica, a partir de su propia experiencia como capacitadora en “el CePA” (Centro de Pedagogías de Anticipación) desde 2007 hasta la fecha.

En “Ideas y pensamientos, en solitud y acompañada” la Profesora Ruth Harf reflexiona sobre la virtualidad, la solidaridad y los encuentros y desencuentros entre las generaciones, en instituciones como la familia o la escuela. Hemos vivido –y aún atravesamos– una época en la que nos sentimos “alejados” de todos y de todo y, al mismo tiempo y paradójicamente, en algunos casos, estamos más cerca que nunca. ¿Cuándo lo imprevisto, lo no esperado y quizás no deseado puede convertirse en oportunidad? En oportunidad para que algo nuevo surja, algo nuevo y quizás mejor. ¿Y cómo hacer que eso nuevo y bueno se mantenga?

Finalmente, la directora de la Escuela Comunitaria Arlene Fern Gabriela Krichesky nos habla de “la escuela que viene”. La escuela, afirma la autora, “tiene que cambiar, volverse más relevante, más interesante, más didáctica, más justa”. Pero su estoicismo organizacional frente a los intentos de transformación ha perpetuado formas de “ser y estar” en la escuela que, en muchos casos, no favorece el desarrollo de aprendizajes potentes y significativos para quienes, en definitiva, más lo necesitan. El aislamiento social y obligatorio nos ha dado una oportunidad, porque la escuela se tuvo que convertir en otra cosa.

El trabajo realizado desde Prácticas Compartidas no se agota en esta compilación. Los invitamos a visitar https://escuelademaestros.bue.edu.ar/home/practicas_compartidas/, donde también encontrarán otras experiencias de enseñanza y aprendizaje, propuestas para docentes gestadas desde la sociedad civil y diferentes publicaciones que no hemos incluido en este dossier, como un webinario del pedagogo estadounidense Nicholas Burbules, un dossier sobre liderazgo y gestión coordinado por Andrea Samper o





los “Podcasts de maestros y maestras” en las que integrantes de la Escuela de Maestros y el Ministerio reflexionan también sobre los temas abordados en este anuario.

La web de Prácticas Compartidas es un espacio en construcción permanente, como lo es también la formación docente continua. Los invitamos a leerlo, a escribirlo, discutirlo, a compartirlo.

Ma. Noelia Carmona Martínez
Directora General
Escuela de Maestros
Ministerio de Educación | GCBA





Índice

- 6 **La experiencia ReMida Buenos Aires**
Giselle Balero Reche y Equipo ReMida
- La escuela desde la Educación inclusiva**
*Magdalena Orlando, Pilar Cobeñas, Cristina Gómez,
Adriana Schnek e Ida Silvia Grabina*
- 9 ¿Qué entendemos por barreras a la inclusión?
12 ¿Dónde están? Las personas con discapacidad
16 ¿Qué pasó en Villa Epecuén?
20 Diálogos entre accesibilidad y didáctica
23 Cómo le damos cuerpo a la educación inclusiva...
29 ¿Qué entendemos por Educación Inclusiva?
- Didáctica del patrimonio histórico educativo.
Experiencias escolares**
Marcela Pelanda
- 32 Libros copiadores: una experiencia de enseñanza
con el patrimonio escolar
- 35 **Los nuevos desafíos para el nivel inicial en el
escenario pedagógico presente**
Andrea Vitola
- 37 **Formas de promover el involucramiento
familiar en la educación**
Brenda Frydman y Agostina Giovanardi
- 41 **Dispositivo de Formación**
Eugenio Visiconde
- 49 **Notas sobre educación y capacitación en
pandemia**
Liliana Garulli
- 56 **Ideas y pensamientos, en soledad y acompañada**
Ruth Harf
- 61 **La escuela que viene**
Gabriela Krichesky





Una experiencia de gestación en diálogo con la tradición local

Giselle Balero Reche y Equipo ReMida BA



El Centro de Reutilización Creativa ReMida Buenos Aires está inspirado en la pedagogía y los principios del pedagogo italiano Loris Malaguzzi. Es una oportunidad para profundizar, cuestionar, descubrir y continuar aprendiendo e investigando acerca del mundo de los niños y las niñas a partir del fortalecimiento de la práctica docente.

Este Centro forma parte de una red de trece centros alrededor del mundo. Es el primero en América y también la primera experiencia de este tipo gestionada por un gobierno. Esto lo transforma, desde sus inicios, en una experiencia única dentro de la red y de su territorio.

Se gesta con la convicción, el compromiso y el objetivo de poner en diálogo la inspiración con lo local, para garantizar un funcionamiento y una razón de ser que responda a las necesidades propias, que tenga en cuenta el camino transitado y que reconozca la tradición. Asimismo, nace con la responsabilidad de extender una declaración y un posicionamiento teórico y ético sobre las infancias y la inspiración junto con el resto de los “ReMidas”.

Algunas decisiones que se llevan a cabo en relación con este objetivo:

- Se sostiene una propuesta de equipo de gestión “horizontal”, entendida como una actitud y un camino hacia la expansión de las autonomías, donde el diálogo y las opiniones no son obstáculos sino un apoyo para el propio crecimiento. Las decisiones se toman en espacios compartidos, son cooperativas y consensuadas. El equipo ReMida intenta ser una experiencia de construcción participativa como motor de un modelo de organización, respetando roles, responsabilidades y funciones.
- Se impulsa una política pública que reconoce a niños y niñas como ciudadanos/as activos/as y participativos/as de la cultura de la que forman parte. Siendo co-constructores de conocimiento, identidad y cultura.
- El sistema integrado entre el mundo estatal, el privado y el no gubernamental intenta fortalecer el vínculo entre las distintas organizaciones que forman parte de la Ciudad. Las redes, la conversación y el encuentro son pilares en un funcionamiento que apunta a ser sostenible.
- Se incorporan criterios de diversidad a partir del trabajo con la “imperfección” de los materiales. El material que se utiliza en ReMida es considerado “basu-





ra”: el que se descarta, el marginado, el “no común”. A partir de allí, es posible abordar el tema de los prejuicios, la diversidad y los vínculos saludables. Poner el foco en el material y profundizar a través de él, facilita el abordaje de estos temas. Permanentemente nos encontramos frente a la formación de un concepto o juicio sobre alguna persona, objeto o idea de manera anticipada. La “etiquetamos” definimos su nombre y su utilidad. ¿Qué pasa con el material que se descarta, el considerado “imperfecto”, el marginado, el que ya “no es”? ¿Qué es la percepción? ¿Cómo percibimos? ¿Nuestra percepción se distorsiona? Además, se ofrece un espacio accesible, las propuestas son a medida, ampliando la mirada acerca de la inclusión.

- Se lleva adelante una investigación y documentación específica sobre EL CARTÓN, que incorpora distintas líneas: historia, comunidad de cartoneros, recolección, cooperativas, familias de cartoneros, el cartón en la escuela y otras resonancias locales del CARTÓN en nuestra Ciudad. Por ello, se restringe el ingreso de este material como descarte y se profundiza con los actores involucrados en su reutilización. En este marco, también, ReMida articula con una cooperativa que recupera parte del material que descarta el Centro.
- Teniendo en cuenta las distancias físicas y la escala de la Ciudad de Buenos Aires, desde la apertura se puso en marcha la versión itinerante del ReMida. En sus inicios se llamó “Atelier Volante”: la propuesta ofrecía la posibilidad de que dos atelieristas se hicieran presentes en la escuela con un kit de materiales de descarte previamente seleccionados de acuerdo a la propuesta a desarrollar con niños y niñas, y para asesorar sobre el fortalecimiento de algún espacio. Luego se transformó en el “ReMida Viajero”: Un camión acompañado de dos atelieristas del Centro ReMida BA recorriendo los distintos Distritos Escolares y acercando a establecimientos de Nivel Inicial la experiencia del atelier sobre diversos materiales de descarte.
- El Centro se enmarca en la meta 4.7 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) declarados por la ONU, contribuye a la construcción de una “Ciudad Educadora”, proponiendo experiencias pedagógicas, culturales y estéticas a partir del material de descarte, profundizando en los vínculos sanos y sostenibles, y en experiencias que favorezcan el desarrollo de una vida plena y destaquen el rol de ciudadano.
- Se especializa en la relación del hombre con su entorno desde el punto de vista antropológico, económico, socioeducativo, artístico y biológico, en un oportuno encuentro entre la cultura de la sostenibilidad y la creatividad. En su investigación sobre cuestiones de sostenibilidad el eje está puesto en la materia como producto industrial (y desperdicio), como artefacto, como volumen, superficie, color, como objeto de relación, como medio ambiente, como cultura. Pero también como naturaleza. Es de interés profundizar sobre todo en el ciclo de vida de la materia, desde la producción hasta el consumo y la eliminación, indagando



do sus posibilidades expresivas y sus infinitas relaciones y mutaciones. A partir de ello, el Centro se convierte en divulgador de contenidos y experiencias que apuntan a mejorar la calidad de vida, generar conciencia acerca del consumo, las "4R" (Reducir, Reutilizar, Reciclar y Recuperar) y el cuidado y respeto por el ambiente, además de Redestinar material de descarte de la Ciudad con fines educativos. Aportando así una nueva R al marco teórico de la discusión ambiental de la Ciudad.

- El "Día del ReMida" es un evento cuyo objetivo es fortalecer el mensaje de sustentabilidad, dar lugar a la voz de los/as niños/as y renovar el enfoque pedagógico respecto al descarte industrial, a través de instalaciones, exhibiciones y propuestas que se dan lugar en el espacio público. Se realiza una vez al año, es una jornada durante la cual la Ciudad vive una serie de iniciativas que involucran escuelas, docentes, niños y niñas de Nivel Inicial, siendo una oportunidad para traducir en acciones concretas el sentido de responsabilidad social y ambiental.
- ReMida BA se plantea dos ejes centrales de trabajo: 1) Pensamiento creativo: la forma más segura de motivar la imaginación es buscando estímulos y ambientes que no se hayan experimentado. En la Universidad de Harvard, a través del "Proyecto Cero", se desarrolló el Programa Pensamiento Creativo que define una serie de hábitos de pensamiento que son fundamentales para este aspecto; 2) Educación sustentable: durante una conferencia de la UNESCO en 2007 en Gotemburgo, Suecia, se destacó "el rol de la educación en la primera infancia para una sociedad sustentable", -la primera etapa de la educación, donde se establecen los cimientos para el aprendizaje y desarrollo para toda la vida- y su contribución para la construcción de una sociedad sostenible.

Lo aquí expuesto intenta ser una cartografía que expone algunas coordenadas (que se van transformando, revisando y relanzando a la luz del devenir) de ReMida BA en diálogo con la tradición local. Es un lugar donde la escucha, la reflexión, la creatividad y la participación son protagonistas y un espacio que desde sus inicios ha intentado trabajar con la consistencia entre discurso y acción.





¿Qué entendemos por barreras a la inclusión?

Dra. Pilar Cobeñas y Mg. Magdalena Orlando



Iniciamos este conjunto de textos afirmando que en las escuelas todas y todos trabajamos por la inclusión, para luego preguntarnos: ¿qué entendemos por inclusión? ¿todos/as entendemos lo mismo?

Según Ainscow: “La inclusión es un proceso [...] que se preocupa de la identificación y eliminación de barreras. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. [...] La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro” (Ainscow, 2004:12)

Hemos recuperado una mirada específica para desarrollar un modo de entender la inclusión: la Educación Inclusiva, la cual constituye una perspectiva pedagógica pero también, tal como lo definen los documentos internacionales contemporáneos, un derecho humano. Asimismo, hemos compartido algunos instrumentos, secuencias y actividades pedagógicas que fueron construidos desde dicha perspectiva con la intención de colaborar en la circulación de herramientas ya producidas para la construcción de culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas. Para la presente entrega, proponemos abordar una cuestión central en esta perspectiva: **la noción de barreras al aprendizaje y la participación** en contextos escolares. En este marco, proponemos recuperar la definición de barreras que aparece en el Índice para la Inclusión:

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en el Índice en el lugar de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2000: 8).

Ainscow define qué se entiende en este marco por **presencia, participación y logros** de aprendizaje:

El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la





calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” trata sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente las pruebas o los resultados de los exámenes (Ainscow, 2004:12).

Su mirada nos resulta importante para poder identificar hacia dónde girar nuestros esfuerzos cuando estamos preocupadas por construir escuelas más inclusivas. En principio, la perspectiva de educación inclusiva supone problematizar las miradas deficitarias sobre los y las estudiantes. Esto implica considerar que no son las características del alumnado las que dificultan o impiden el aprendizaje y la participación sino las condiciones sociales, institucionales, pedagógicas y didácticas que les rodean. Así, nuestra mirada debe posarse en el entorno escolar, en las prácticas, políticas y culturas escolares, y no en los “déficits” del estudiantado. De este modo, la pregunta que nos guía no es: ¿qué limitaciones, qué diagnóstico, qué problemas, dificultades, qué tipo de discapacidad tiene este/a alumno/a? sino: ¿qué características tiene el entorno? ¿Cómo el contexto escolar se vincula con las características del estudiantado? ¿Qué aspectos de ese contexto puede poner en riesgo su plena inclusión? En este sentido, presentamos algunos tipos de barreras que pueden aparecer en las instituciones educativas. La clasificación no implica que encontremos estas barreras de modo aislado y uniforme en la realidad, sino que ella nos aporta pistas para guiar nuestra mirada para su identificación y eliminación: barreras a la comunicación, a la movilidad, al aprendizaje, a la participación. Proponemos recuperar una forma posible de organizarlas que pone el foco en este caso en las personas con discapacidad, pero que entendemos puede colaborar a identificar barreras vinculadas a muchos otros perfiles de estudiantes, reconociendo que pueden existir tantos tipos de barreras como situaciones donde la inclusión plena de un/a estudiante esté en riesgo. Las barreras pueden incluir una o varias de las siguientes dimensiones y pueden afectar a una diversidad de grupos, no sólo a las personas con discapacidad:

- Recursos humanos como barreras: son aquellas figuras o modos de relación entre las figuras que actúan restringiendo o impidiendo el aprendizaje o la participación del alumnado con discapacidad en la propuesta de enseñanza.
- Barreras a la toma de decisiones: son aquellas intervenciones, recursos, tipos de actividades, entre otras, que parten de comprender que el alumnado con discapacidad es dependiente y porta un déficit —ya sea intelectual o motriz—, que lo inhabilita para tomar decisiones sobre procedimientos involucrados para la resolución de actividades matemáticas, formas de participación en clase, con pares, etc.
- Barreras a la comunicación: involucran todos los modos que restringen o inhabilitan la plena comunicación en estudiantes con discapacidad. Esto involucra negar intérpretes de Lenguas de Señas, Braille, Sistemas de Comunicación Aumentativos y Alternativos, entre otros.
- Barreras a la interacción: involucra todos los recursos humanos, situaciones, mobiliario, intervenciones docentes, etc., que actúen impidiendo o restringiendo la



interacción de los estudiantes con discapacidad con sus compañeros o con la o el docente, entre otros, y promuevan aislamiento, segregación e individualización.

- Barreras físicas y arquitectónicas: involucra toda la estructura arquitectónica, los recursos materiales, el mobiliario escolar y todo elemento físico que sean inaccesibles.
- Barreras actitudinales: involucran la creencia en el Modelo Médico-pedagógico, actitudes discriminatorias, prejuicios, violencias, etc., ya que atentan contra la dignidad y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Barreras didácticas: son aquellas provenientes de los procesos de enseñanza; ya sean ciertos enfoques didácticos, intervenciones docentes, proyectos pedagógicos, modos de enseñar, de evaluar, tipos de actividades, de recursos o materiales, modos de entender —como deficitario— al sujeto de educación, que actúen restringiendo o impidiendo el aprendizaje del alumnado con discapacidad (Cobeñas y Grimaldi, 2021: 140-1)

Esperamos que este breve texto contribuya a conceptualizar la noción de barreras dentro de la perspectiva de educación inclusiva, y brinde herramientas efectivas para su identificación en las culturas, las políticas y las prácticas en nuestras instituciones educativas.

Referencias bibliográficas:

Ainscow, M. (2004) "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?". En *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 1-116.

Cobeñas, Pilar y Verónica Grimaldi (2021). "Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva". En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M. (Coords). *La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad*. La Plata: EDULP.





¿Dónde están? Las personas con discapacidad: presencia en los ámbitos de sociabilidad, educación y trabajo

Relato de la experiencia de construcción de una secuencia didáctica desde la perspectiva de la educación inclusiva

Dra. Pilar Cobeñas, Mg. Cristina Gómez Giusto y Mg. Magdalena Orlando

En el presente texto continuamos con la intención de circular prácticas y experiencias vinculadas a la perspectiva de educación inclusiva. Los materiales que compartimos anteriormente contienen algunas ideas centrales sobre la perspectiva de la educación inclusiva, una herramienta –el Índice de Inclusión– para colaborar con los procesos de inclusión escolares y también un material producido en el marco de la Gerencia Operativa de Currículum (GOC) desde esta perspectiva: la experiencia de construcción de una secuencia para sexto grado entre las áreas de Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje. Allí presentamos algunas decisiones, particularmente aquellas vinculadas a la construcción de apoyos a la comunicación, que se tomaron al producir dicha secuencia en el marco de la perspectiva de educación inclusiva.

Sostenemos la intención de seguir visibilizando materiales realizados en el marco de la GOC que faciliten el acompañamiento de la tarea docente –y de la escuela en su conjunto– en relación con el aumento de los niveles de participación de las y los estudiantes, compartiendo algunos aspectos acerca de cómo fueron contruidos y de qué forma pueden implementarse en las aulas. En la entrega anterior abordamos algunos aspectos de la construcción de apoyos para estudiantes con discapacidad vinculados a la comunicación. En esta oportunidad, presentaremos una actividad que hace foco en el contenido, realizada en el marco de la educación en contexto de pandemia. En ella se incorporó la perspectiva de la discapacidad desde la mirada social, la cual es compatible con la perspectiva de la educación inclusiva. Nuevamente, tenemos la oportunidad de contar con la participación de su autora, Cristina Gómez Giusto, con quien pudimos colaborar en la producción del material.





Sobre la actividad: ¿Dónde están?

“¿Dónde están? Las personas con discapacidad: presencia en los ámbitos de sociabilidad, educación y trabajo” es una propuesta para desarrollar proyectos en las aulas, pensada en el marco de la priorización de contenidos para la escuela secundaria, durante 2020. La actividad está disponible aquí.

Dentro de los contenidos del bloque “El cuidado de uno mismo y de los otros” de Formación Ética y Ciudadana, se abordaron las políticas públicas y la acción positiva como mecanismos de compensación y promoción de la igualdad en relación con las personas con discapacidad. Recuperamos un fragmento de la propuesta que explicita por qué este material colabora en la construcción de escuelas más inclusivas:

No podemos dejar de concordar que es muy importante cambiar la representación dual del mundo, y promover la igualdad y el respeto por la diversidad cultural y física de los seres humanos. Y esto se hace con leyes pero principalmente a través de una educación para la ciudadanía que no está solo restringida al medio escolar, sino que debe ser una práctica cotidiana de todos y todas.

La actividad se enmarca en una de las dimensiones centrales abordadas desde la perspectiva de la educación inclusiva: la construcción de culturas escolares inclusivas y el desarrollo de espacios que tematizan y permitan reflexionar sobre modos de pensar la diversidad en clave de ciudadanía y derechos humanos.

Este proyecto busca promover la reflexión y la acción en las aulas a partir de la pregunta por la subrepresentación de las personas con discapacidad en los espacios de sociabilidad, trabajo y prácticas de la vida cotidiana. ¿Por qué, a pesar que constituyen más del 10% de la población, no participan en los espacios y actividades que realizan la mayoría de las y los jóvenes? Para ello, se propone relevar representaciones, nociones de sentido común y percepciones para luego realizar un análisis de fuentes y de información, que permita conocer cuál es la situación de las personas con discapacidad en Argentina y elaborar algunas hipótesis que respondan a la pregunta inicial. Se espera que las respuestas se elaboren a partir de evidencias producidas por los estudiantes, y se propone tomar como objeto de estudio la escuela u otros espacios conocidos, que permitan reflexionar sobre las situaciones de la vida cotidiana.

También se busca que el proyecto active otras preguntas de investigación, especialmente una sobre los roles, las posiciones y las acciones que se pueden promover para la inclusión real de las personas con discapacidad, en tanto el área de Formación Ética y Ciudadana tiene como propósito principal construir una ciudadanía cada vez más democrática que tenga como punto de partida y horizonte la plena vigencia de los derechos humanos para todas y todos.



Para esta actividad se recuperaron diferentes materiales producidos por instituciones oficiales y por organizaciones de personas con discapacidad. Se prestó especial atención a hacer visibles las miradas de este colectivo sobre sí y se buscó construir una actividad que permitiera reflexionar en torno a algunas miradas sociales sobre la discapacidad. En este sentido, se apeló a que cada estudiante problematice la propia mirada y pueda identificar modos de pensar la discapacidad que tienen como efecto la segregación o el aislamiento de la vida social de este grupo.

Tal como desarrollamos en vínculo con el Índice de Inclusión, la construcción de escuelas inclusivas es un proceso que requiere la identificación y la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación, así como una preocupación activa por la construcción de culturas inclusivas. En este sentido, entendemos que este material implica un aporte significativo para la consecución de estos objetivos, a partir del trabajo con unos contenidos específicos que permitan, entre otras cuestiones, promover un clima de respeto mutuo que:

implica la valoración de los demás, tratándolos bien, reconociendo sus contribuciones a la comunidad gracias a su individualidad, [...] La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común [...] La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. Sin embargo, su uso a veces queda corrompido al vincularla con “lo que sale de la norma”, los que no son como “nosotros”. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida [...] (Booth y Ainscow, 2013, pg. 27)

Se pretendió contribuir así a profundizar y revisar algunos sentidos asociados a la diversidad que no son comúnmente abordados en entornos escolares, o lo son pero sin hacerlo desde la perspectiva de las propias personas con discapacidad. De este modo, la actividad permite incorporar al colectivo de las personas con discapacidad dentro de la diversidad humana, estudiar los procesos que excluyen de forma específica a este grupo, hacernos preguntas sobre la mirada sobre uno mismo y lo que entendemos por diversidad y alteridad, y, en definitiva, contribuir a la construcción de una mirada que parta de valorar todos los grupos humanos por igual.





Bibliografía

Booth, T. Ainscow, M. (2013) Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusion, Madrid: FUHEM. Disponible en: <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Gerencia Operativa de Curriculum (2019) ¿Dónde están? Las personas con discapacidad: presencia en los ámbitos de sociabilidad, educación y trabajo. Buenos Aires: GACBA – Ministerio de Educación. Disponible en: http://cdn2.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/pdf/clases1agosto/sec_feyc_3_proynesagosep.pdf



La escuela desde la Educación inclusiva

Relato de la experiencia de construcción de una secuencia didáctica desde la perspectiva de educación inclusiva: ¿Qué pasó en Villa Epecuén?

Dra. Pilar Cobeñas, Mg. Magdalena Orlando, Adriana Schnek e Ida Silvia Grabina

Tal como anticipamos, el conjunto de textos que completa esta entrega tiene como fin colaborar en visibilizar algunas prácticas y experiencias vinculadas a la perspectiva de educación inclusiva. En esta oportunidad compartiremos la experiencia de construcción de una secuencia para sexto grado entre las áreas de Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje.

Presentaremos algunas discusiones que sostuvimos y explicitaremos algunas decisiones que tomamos al producir una secuencia en el marco de la perspectiva de educación inclusiva. Particularmente, nuestra mirada sobre los apoyos a la comunicación. Este texto cuenta con la participación de las especialistas autoras de la secuencia.

La secuencia didáctica¹ ¿Qué pasó en Villa Epecuén? Leer y escribir en ciencias naturales (2019) señala en su inicio que:

“El eje central de la secuencia está puesto en las prácticas de lectura, escritura y oralidad para reflexionar sobre una problemática sociocientífica relacionada con el uso y manejo de un cuerpo de agua, cuyas características son muy particulares: el lago Epecuén. Esto supone un desafío que requiere una mirada conjunta desde las Prácticas del Lenguaje y las Ciencias Naturales para planificar situaciones donde se lee, se escribe y se habla para aprender” (p. 8).

Asimismo, expresa que

“En este material, se incorporan algunos recursos y estrategias con la intención de eliminar barreras didácticas para la participación, la comunicación y el

¹ Material incluido en la Serie Propuestas didácticas - Primaria. Gerencia Operativa de Currículum. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_interareal_villa_epecuen.pdf





aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas, en pos de lograr una educación inclusiva.” (Id.)

En este breve texto recuperaremos esta definición final y relataremos brevemente algunas decisiones tomadas en torno a la perspectiva de la educación inclusiva.

Definición de algunos apoyos a la comunicación

Una de las decisiones estuvo vinculada a considerar la accesibilidad de la propuesta. Para ello, partimos de un texto elaborado por el Equipo de primaria de la Gerencia Operativa de Curricula (GOC) que tuviera en cuenta la definición de la problemática a desarrollar, inserta en un lenguaje narrativo. Consideramos que este relato admite diversas situaciones de lectura, intervenciones y elecciones por parte del o la docente, de acuerdo con las características del grupo. La elección de la voz del narrador, el tono y el ritmo de lectura fueron decisivos para poner un marco atractivo y a la vez pausado a la historia. Del mismo modo, la elección de imágenes claras, relacionadas con el texto y la cantidad y tiempo de permanencia en el video se analizaron detenidamente para que el conjunto resultara en un lenguaje multimedial acorde. Incluimos además un intérprete de Lengua de Señas Argentina, por lo cual se tuvo en cuenta el vínculo entre imagen y presencia del intérprete. Por ello pensamos específicamente sobre la variable tiempo: por cuánto tiempo se sostendría cada imagen en el video, buscando que una persona sorda pueda tener tiempo para mirar al intérprete, pero también de observar las imágenes.

En la propuesta de actividades se sugiere que, en un primer momento, el o la docente reproduzca el video/audio de principio a fin. El objetivo es que cada estudiante se aproxime a una idea global del texto.

El guión se encuentra también escrito de modo que, si el/la docente decide utilizar también este recurso, puede organizar la clase de tal manera que se genere un clima propicio para la escucha del relato: ubica los bancos en círculo, dispone de un lugar diferente como la biblioteca de la escuela o un salón de usos múltiples, etc. Se propone que la primera lectura se realice sin detenerse a explicar palabras que no se entienden, sin sustituir palabras por otras más conocidas, sin hacer preguntas para corroborar si están entendiendo. Luego, sí, se propone a la clase escuchar otra vez el relato para poder participar del intercambio posterior.

En el caso de que se reproduzca el video, se podrá pausar en momentos definidos con anterioridad por el/la docente o volver atrás en el relato para identificar algún aspecto importante que se considere necesario registrar. Si se opta por su lectura, esta será más detenida para permitir la toma de notas de cada estudiante. La idea es que las y los estudiantes puedan optar por diversos tipos de registro: digitales, manuales, orales, tridimensionales. Aquellos estudiantes que no escriban ni lean de forma convencional,





pueden dictar a alguien sus ideas o usar ciertas tecnologías específicas. También pueden usar pictogramas o palabras clave del contenido en juego y que la persona usuaria de ese sistema seleccione qué pictogramas y en qué orden los escribiría para que luego le sirvan de memoria de lo trabajado, lo leído o lo expresado en clases. Todas estas prácticas de lectura y escritura pueden ser entendidas como tomas de apuntes.

Parte experimental: trabajo grupal

Luego de la introducción del tema a través del relato, se hace hincapié en ciertas preguntas que queremos trabajar desde el área de Ciencias Naturales, relacionadas con las características particulares del agua del lago Epecuén. Para ello se propone realizar en grupos un diseño experimental que las y los alumnos elaborarán en forma previa a la experiencia en sí, en un cuaderno de notas. Se sugiere entonces utilizar todo aquel recurso que el grupo considere que colabora para poner en claro las ideas, ya sea a través de dibujos, frases, palabras u otro sistema. Luego, al llevar a cabo la experiencia, se propone que todos/as tengan un rol asignado por el mismo grupo. Las conclusiones también deben realizarse en el modo de comunicación que todo el grupo acuerde.

Al finalizar la secuencia se propone reflexionar con toda la clase sobre las formas de participación de cada uno de los o las integrantes del grupo en toda la secuencia (en el modo que cada uno lo desee) y detectar posibles ajustes o nuevas iniciativas respecto de la participación de todos y todas, para incorporarlos en otras actividades.

De este modo se pretende que el acento de la secuencia esté puesto en la participación de todas y todos, que puedan organizarse y aprender con y a través de las y los demás, independientemente de las características de cada uno/a.

Algunas ideas finales

En la secuencia “¿Qué pasó en Villa Epecuén?” se encuentran desarrollados algunos apoyos específicos que hemos presentado en esta oportunidad, pero también dentro de las sugerencias para las y los docentes se desarrollan una serie de estrategias didácticas y recursos para fomentar la participación de todo el estudiantado, incluido aquel con discapacidad. Por ejemplo, se propone el armado de un esquema o secuencia en donde se ubique la actividad que van a realizar posibilitando recuperar las actividades realizadas y contextualizar la que se va a comenzar, la inclusión de textos de diversa complejidad, la posibilidad de tomar notas de diferente manera –con texto o esquemas–, la explicitación de preguntas orientadoras para fomentar la participación de las y los estudiantes, conocer sus ideas en relación al contenido y planificar apoyos, entre otras.

Cabe destacar que muchas de las intervenciones que se proponen en la secuencia son las que ya realizan los y las docentes en su trabajo diario, lo que permite la enseñanza



en la diversidad desde la perspectiva de la educación inclusiva. No siempre se necesitan apoyos especializados o específicos.

Esperamos que estas ideas colaboren con la posibilidad de construir aulas más inclusivas utilizando los aportes de los materiales ya existentes.

Asimismo, queremos aprovechar este espacio para visibilizar e invitar a interactuar con secuencias producidas en el marco de la GOC que ya contienen algunos apoyos incorporados y avances en términos de accesibilidad.

Bibliografía

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Prácticas del Lenguaje. Ciencias naturales. ¿Qué pasó en Villa Epecuén? Leer y escribir en ciencias naturales: sexto grado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019.

Versión para docentes. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_interareal_villa_pecuen.pdf

Actividades para alumnos. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pdp_interareal_villa_pecuen_alumnos.pdf





Diálogos entre accesibilidad y didáctica

Algunos aportes desde la construcción de documentos curriculares inclusivos

Dra. Pilar Cobeñas y Mg. Magdalena Orlando



Tal como venimos desarrollando en los textos previos, partimos de considerar que la perspectiva de educación inclusiva involucra preguntarnos cómo llegamos a todo el alumnado del sistema educativo. Entre este estudiantado se encuentra el grupo de personas con discapacidad, que nos invitan a pensar, entre varias cuestiones, en la accesibilidad de los materiales didácticos.

Transformar una actividad en de formato estándar a uno/s formato/s accesible/s no es una tarea simple. Quisiéramos compartir en esta entrega algunas breves ideas y preguntas que surgieron en una experiencia de trabajo colaborativo entre especialistas en educación inclusiva y especialistas en didácticas específicas para la accesibilización de un conjunto de materiales de la serie “Enseñar y aprender en casa”¹.

Partimos de considerar que los materiales y recursos didácticos del sistema deben ser accesibles, pero desarrollar este proceso requiere prestar debida atención a la articulación entre la mirada sobre la accesibilidad y la mirada didáctica.

Entonces, a la hora de accesibilizar materiales es necesario hacer dialogar:

- saberes técnicos específicos sobre accesibilidad
- una mirada didáctica sobre las adecuaciones de accesibilidad

En base a dicha necesidad, para la experiencia que compartimos, desarrollamos un trabajo colaborativo entre diversos actores del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, que nos permitió realizar modificaciones a los fascículos, entre ellas:

- Incorporamos materiales en Braille.
- Incorporamos un código QR con contenido (lectura de cuentos y consignas) en

¹ Los materiales de la serie referida en este artículo pueden encontrarse en el siguiente link: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/nivel-primario/educacion-especial>





Lengua de Señas Argentina.

- Incorporamos descriptores en las imágenes.
- Evaluamos la incorporación de imágenes en función del sentido y en relación con el espacio disponible.

En este proceso, nos encontramos con un conjunto de desafíos propios de la articulación entre estas dos miradas: la accesibilidad y la didáctica. Lo que sigue son unos ejemplos sobre los modos de pensar este diálogo en actividades de Prácticas del Lenguaje y Matemáticas de Primer Ciclo.

Empezaremos con una actividad orientada a que las y los estudiantes hipoteticen e identifiquen las palabras escritas “martes” y “miércoles” y las ubiquen en los casilleros correspondientes de un calendario semanal. Desde la mirada específica de la accesibilidad, nos preguntamos cómo iban a poder acceder a la actividad aquellos y aquellas estudiantes que requiriesen apoyos para ver las palabras escritas de forma gráfica, por ejemplo, los estudiantes ciegos. Consideramos al menos dos opciones: el uso de Braille y el uso de lector de pantalla. En principio, podrían parecer opciones equivalentes, intercambiables y universales para el acceso a cualquier actividad. Asimismo, podemos identificar a los lectores de pantallas como una estrategia privilegiada para entornos o materiales virtuales.

Sin embargo, en este caso, consideramos que si optábamos por el uso del lector de pantalla, éste leería las palabras “martes” y “miércoles” de forma convencional. De este modo, en un intento por incluir al estudiantado ciego en los materiales a través de una estrategia de accesibilidad, en efecto los estaríamos dejando fuera de la actividad intelectual, ya que el uso del lector resolvería la tarea leyendo de forma convencional las palabras “martes” y “miércoles”, impidiéndole hipotetizar sobre las mismas y poder involucrarse en la tarea, la toma de decisiones y los aprendizajes esperados. Es decir: intentando construir un apoyo, sin una mirada didáctica, desplegaríamos barreras a la actividad intelectual de algunos estudiantes. Para resolver esto, “ocultamos” las palabras “martes” y “miércoles” en el calendario para que no pudieran ser leídas por el lector, e incorporamos el acceso en Braille como solución de accesibilidad adecuada para mantener el sentido de la actividad.

Para asegurar la accesibilidad del material, también es necesario incorporar una descripción de las imágenes, ya que los lectores de pantalla no las leen. Así, nos encontramos con un conjunto de desafíos y preguntas sobre el tipo y cantidad de información a disponer en la descripción de cada una. Por ejemplo: en las imágenes que forman parte de los cuentos y que funcionan como textos, ¿cuánto y qué decir? Esto es diferente a la descripción que puede tener la imagen de un icono que sintetiza visualmente una actividad.

En las actividades de Matemáticas vinculadas con dados dibujados, ¿cómo los describimos? Si expresamos “dos puntitos”, o “el lado 2 del dado”, por ejemplo, estamos dando



una información que no “está” en la imagen. Nuevamente, se trata de una pregunta sobre la relación entre accesibilidad y didáctica: ¿cómo describir las imágenes sin que esto contribuya a devaluar la actividad intelectual propuesta?

Un último ejemplo está vinculado a una gran pregunta que se abrió con la lectura del número “1.000”, ya que algunos lectores de pantalla lo leen como “uno punto cero cero cero”. Gracias a la consulta con personas ciegas usuarias de lectores de pantalla, descubrimos que al menos los lectores más importantes usan la coma en vez del punto para interpretar los miles. De modo que, si queríamos que se leyera “mil” debíamos incorporar la coma o eliminar el punto. Esto dio lugar a un conjunto de preguntas relevantes. ¿Sacamos el punto para que se lea “mil”? De ese modo, los niños que leen “mil” con lector accederán al modo convencional en que se llama o se lee el número, pero si siempre usan lector, nunca accederán a la información sobre cómo se escribe el número ni sobre el vínculo entre los modos de escritura y lectura. Por otro lado, si dejáramos el punto, accederían a una lectura no convencional del número mil, “uno punto cero cero cero”. Y si sacáramos el punto para que lean “mil”, los estudiantes que utilizan el cuadernillo impreso no accederían a una forma de escritura que es objeto de enseñanza. Así, la mirada sobre la accesibilidad requirió una reflexión didáctica: ¿de qué forma escribir los números considerando cómo se leerán desde el lector de pantalla?

Partimos de considerar la escuela inclusiva como un espacio que tiene que incluir a todo el estudiantado, independientemente de sus características. Para ello, los materiales educativos deben incorporar accesibilidad. En este breve texto, recuperamos algunos ejemplos que intentamos hayan permitido postular algunas preguntas acerca de cómo garantizar la accesibilidad en espacios específicamente escolares. Mostrando producciones que se logran en vínculos colaborativos de trabajo y desmitificando la idea de que brindar accesibilidad se trata simplemente de “pasar el contenido a otro formato”.





Cómo le damos cuerpo a la educación inclusiva: aumentar la coherencia y sistematización entre las culturas, políticas y prácticas escolares inclusivas

Dra. Pilar Cobeñas y Mg. Magdalena Orlando

Tal como desarrollamos en el texto anterior, mirar la escuela desde la educación inclusiva implica partir de considerar que, independientemente de las características de las y los estudiantes, son las instituciones educativas las que deben realizar todas las transformaciones para asegurar que todas las personas –incluidas aquellas con más riesgo de exclusión, como lo es el colectivo de personas con discapacidad– aprendan juntas en entornos inclusivos.

Estas transformaciones se ven favorecidas en tanto y en cuanto, partiendo de valores inclusivos, se visibiliza, reflexiona y acciona considerando tres niveles íntimamente vinculados en las instituciones educativas: las culturas, las políticas y las prácticas. El objetivo principal de este proceso es aumentar cada vez más el sentido de pertenencia, la participación y con ello, mejorar los aprendizajes de todos y cada uno en el estudiantado. Para esto hay dos conceptos centrales que considerar: la identificación de las barreras al aprendizaje y a la participación en todo el estudiantado y la construcción y naturalización de apoyos para la inclusión.

Para este espacio proponemos presentar una herramienta internacionalmente reconocida: el Índice para la Inclusión. Ha sido producida por Tony Booth y Mel Ainscow, referentes del campo internacional de la educación inclusiva. Este instrumento fue desarrollado y revisado en una diversidad de países con diferentes perfiles de población educativa. La primera edición es del año 2000 y fue producida por Ainscow y Booth para la mejora de las escuelas en Inglaterra. La segunda versión de 2002 estuvo revisada a partir de su uso en un conjunto diverso de países como Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal, Rumania o Sudáfrica (Farrell y Ainscow, 2002 en Duran *et al*, 2005). Asimismo, existe una tercera edición, considerando la última versión traducida al castellano, la cual se presenta como “Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”. Cada edición cuenta con los aportes situados que las distintas comunidades han compartido. La última versión explicita que para varias personas el índice es demasiado extenso, que esto puede ser abrumador. También mencionan que supone abordar un conjunto de problemas que exceden lo que cualquier escuela puede identificar como propios; a este



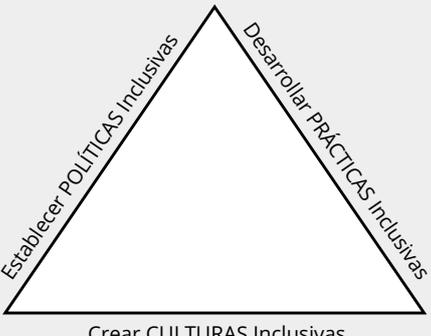


respecto, se señala la importancia de comprender cómo debe utilizarse el índice:

“Sin duda alguna, los centros escolares de todos los niveles educativos son realidades complejas. Como una guía de una ciudad o de un país, el índice permite a las personas seleccionar los lugares que desean visitar, dejando abierta la posibilidad de volver en otra ocasión para explorar nuevos lugares. El índice entonces se debe comprender como una guía completa del territorio y como una herramienta para ayudar a las personas, trabajando juntas, a decidir cuál será el primer paso a dar para mejorar y cómo elaborar un plan para ello y llevarlo a cabo. Sin embargo, al igual que algunas personas no planean su visita a un país de antemano hasta que llegan a un lugar y empiezan a explorarlo, habrá equipos docentes que solo encuentran interesante y útil una parte del índice, tal vez una sola pregunta, para iniciar sus reflexiones e indagaciones para la acción a partir de él” (Booth y Ainscow, 2015: 23).

Nos interesa compartirlo en este espacio ya que es un instrumento que se basa en la colaboración, la confianza y la esperanza para revisar las prácticas, culturas y políticas, aportando a una transformación hacia la inclusividad en cada institución educativa. Con ello permite la construcción de equipos institucionales en vínculo con toda la comunidad educativa. Así, el documento presenta una herramienta para el desarrollo de un proceso institucional de autoevaluación permanente y situado. Tal como se da a entender más arriba, el Índice no constituye una “receta” o una técnica para alcanzar un estado de “plena inclusión”. Por el contrario, constituye un material para que cada comunidad educativa revise sus políticas, culturas y prácticas en pos de iniciar y sostener un procesos hacia una mayor inclusividad (Booth, 2015).

El Índice se compone de tres dimensiones, con dos secciones cada una. De cada sección se desprenden un conjunto de indicadores y una serie de preguntas:

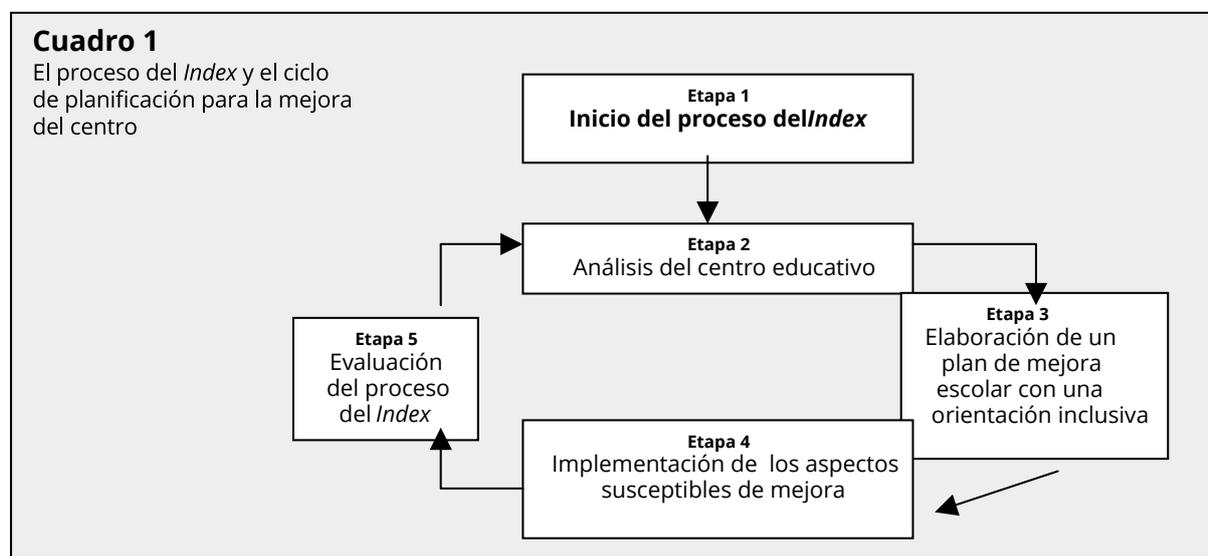
Dimensiones del <i>Index</i>	Marco de planificación
	<p>Dimensión A Creando culturas inclusivas A1: Construyendo comunidad A2: Estableciendo valores inclusivos</p> <p>Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas B1: Desarrollando un centro escolar para todos/as B2: Organizando el apoyo a la diversidad</p> <p>Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas C1: Construyendo un currículum para todos/as C2: Orquestando el aprendizaje</p>

Tomado de la tercera versión del Índice de Inclusión (2015).



El Índice está organizado en un conjunto de fases que pueden ser recorridas por las instituciones en diversos momentos, no necesariamente cumpliendo con todas ni de forma lineal:

1. Comenzando: incluye lo que podría ser el inicio del recorrido, ya que desarrolla los modos de construcción de un equipo que lleve adelante el proceso de autoevaluación institucional.
2. Descubriendo juntos: desarrolla la instancia de sensibilización y la construcción de espacios invitar a la reflexión colectiva sobre los procesos de inclusión y exclusión a partir del Índice.
3. Elaborando un plan: en esta instancia se espera que la institución organice los pasos a seguir para el proceso de trabajo con el Índice.
4. Pasando a la acción: en este momento se da lugar a las acciones consensuadas en los momentos anteriores.
5. Revisando los aportes: sistematizar y difundir los avances considerando las dificultades y las acciones a desarrollar en futuras instancias.



Tomado de la primera versión del índice de inclusión. Esquematiza las cinco etapas del proceso.

La primera versión se compone de cuatro cuestionarios para ser utilizados por toda la comunidad educativa: el primero para el equipo docente y directivo, el segundo para familias y tutores, el tercero para estudiantes de nivel primario y secundario y el cuarto para los estudiantes de nivel inicial. Los cuestionarios pueden ser utilizados para impulsar



el trabajo de docentes y estudiantes en los aspectos que deseen mejorar en su escuela con el fin de integrarlos como parte de un diálogo permanente que afiance la participación de toda la comunidad educativa (equipo educativo docente y no docente, directivos, familias/tutores, estudiantes y jóvenes y otras personas involucradas en la escuela).

Hacia el final de la tercera versión hay una serie de cuestionarios que sugerimos profundizar. Compartimos solo uno de ellos, que pide que se consignen aquellos casilleros que describan mejor la implicación con la escuela; también permite consignar si la respuesta es de un docente, ayudante de aula/profesor de apoyo, asistente, directivo, niño/a o joven o padre/madre/cuidador y deja espacio para algún rol que no esté mencionado y quiera especificarse. Se trata de un ejemplo de cuestionario rápido –de rastrillaje– para identificar la situación de la escuela desde los distintos actores.

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión. —

Dimensión A – Creando culturas inclusivas		De acuerdo	No de acuerdo ni en absoluto	En desacuerdo	Necesito más información
A1: Constituyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a esta escuela es bienvenida.			
	2	El equipo educativo coopera entre sí.			
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente.			
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.			
	5	El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.			
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar de la escuela trabajan bien juntos.			
	7	La escuela es un modelo de ciudadanía democrática.			
	8	La escuela fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.			
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.			
	10	La escuela y la comunidad local se apoyan entre sí.			
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en la escuela con la vida de los estudiantes en el hogar.			
A2: Estableciendo los valores inclusivos	1	La escuela desarrolla valores inclusivos compartidos.			
	2	La escuela fomenta el respeto de todos los derechos humanos.			
	3	La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.			
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.			
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes.			
	6	Los estudiantes son valorados por igual.			
	7	La escuela rechaza todas las formas de discriminación.			
	8	La escuela promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.			
	9	La escuela anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.			
	10	La escuela contribuye a la salud de estudiantes y adultos.			

Dimensión B – Estableciendo políticas inclusivas		De acuerdo	No de acuerdo ni en absoluto	En desacuerdo	Necesito más información
B1: Desarrollando una escuela para todos	1	La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo.			
	2	La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.			
	3	Los nombramientos y los ascensos son justos.			
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.			
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.			
	6	La escuela trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.			
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en la escuela.			
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.			
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.			
	10	La escuela es físicamente accesible para todas las personas.			
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.			
	12	La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua.			
	13	La escuela contribuye a la reducción de residuos.			



E2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.				
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.				
	3	El castellano como segunda lengua es un recurso para toda la escuela.				
	4	La escuela apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o cárceles.				
	5	La escuela se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.				
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.				
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.				
	8	Se reducen las barreras para la asistencia a la escuela.				
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullvino").				

Dimensión C – Desarrollando prácticas inclusivas						
C1: Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.				
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.				
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.				
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.				
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.				
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.				
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.				
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.				
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.				
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.				
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.				
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.				
C2: Orquestando el aprendizaje	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.				
	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.				
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.				
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.				
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.				
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.				
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.				
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.				
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.				
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.				
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.				
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.				
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.				
14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.					

Referencias bibliográficas

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G., & Muñoz, Y. (2015) "Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada". En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002) *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf



Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI FUHEM. Disponible en: <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005) "Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español". En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.





¿Qué entendemos por Educación Inclusiva?

Dra. Pilar Cobeñas y Mg. Magdalena Orlando



No hay duda que desde la escuela todas y todos trabajamos por la inclusión, pero ¿qué entendemos por ella? ¿todos/as entendemos lo mismo? Si estamos de acuerdo en que las escuelas deben incluir, ¿por qué necesitamos seguir hablando de inclusión?

Esta es la primera de una serie de reflexiones que permitirá abrir otras aristas importantes sobre este profundo y complejo tema. Nos proponemos desarrollar los debates en torno a una forma específica de pensar esta problemática en la escuela: la Educación Inclusiva. Esta es, además de un **derecho humano**¹, una perspectiva pedagógica. Surge vinculada a la preocupación sobre la educación y la escolarización de las personas con discapacidad, movilizadas por dicho colectivo; ampliando la mirada rápidamente a todos aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de marginalización y vulneración del derecho a la educación.

La Educación Inclusiva implica un cambio de perspectiva sobre los procesos educativos: de la certeza de que las limitaciones en la enseñanza se alojan en las imposibilidades de los estudiantes a las preguntas sobre las transformaciones que debemos realizar como sistema educativo para construir escuelas inclusivas. Esto es: donde todos sean valorados, haya altas expectativas sobre todos, todos tengan voz y participación; donde las características de cada uno no sean vistas como problemas sino como formas valiosas de ser y estar en el mundo; y exista un proyecto pedagógico y didáctico para identificar y eliminar aquellas barreras que puedan tener como efecto que no todos los estudiantes avancen en sus aprendizajes. En términos de Educación Inclusiva, cuando hablamos de todos los estudiantes, nos referimos efectivamente a todos. Partimos de sostener que ninguna característica del estudiante puede limitarnos en la posibilidad y la responsabilidad de enseñar.

Pero, ¿cómo se piensan las prácticas de enseñanza desde esta perspectiva? La Educación Inclusiva no supone una escuela donde cada docente en soledad deba pensar y desarrollar las propuestas pedagógicas y didácticas para todo el grupo de la clase. Tampoco piensa como modo de trabajo con otros una forma de organización desarticulada y frag-

¹ <https://qr.page/g/1eNKqkSNGZ6>





mentada. Desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, la mirada sobre las prácticas involucra un proceso continuo, situado, reflexivo y colaborativo, donde la comunidad escolar en su totalidad sea partícipe.

Entendemos que no es posible pensar las prácticas sin revisar sus fundamentos y atender a cómo ciertas ideas tienen efectos sobre qué podemos imaginar como posible en un aula y en una escuela.

Asimismo, las investigaciones pedagógicas del campo de la Educación Inclusiva vienen identificando que un aspecto central para el desarrollo de prácticas de este tipo involucra la construcción y negociación de sentidos alrededor de la “inclusión”. Así, ciertos modos de pensar dicha categoría tienen como consecuencia la habilitación de prácticas más inclusivas y ciertos otros, en cambio, unas menos inclusivas. Por ello, iniciamos este conjunto de textos con un modo posible y, a nuestro entender, especialmente potente para comprender la inclusión; tomado de uno de los mayores referentes del campo pedagógico de la Educación Inclusiva, Mel Ainscow:

- La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe ser visualizada como una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de cómo aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias. De esta manera se pueden visualizar las diferencias de manera más positiva como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.
- La inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras. Por consiguiente, implica recopilar, cotejar y evaluar la información proveniente de una gran diversidad de fuentes con el propósito de planificar mejoras en la política y en la práctica. La idea es utilizar evidencias de distintos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- La inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes. El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos; y “logros” trata sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes.
- La inclusión implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. Esto destaca la responsabilidad moral de garantizar que los grupos estadísticamente en situación de mayor riesgo sean cuidadosamente monitoreados y que, donde se estime necesario, se tomen medidas para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo (Ainscow, 2004: 12).



Pensamos a cada escuela como una comunidad de aprendizaje en su conjunto. Esto implica analizar y visibilizar, a partir de las voces de todos los actores, las barreras que impiden la plena inclusión, para eliminarlas; así como identificar los modos en los que podemos construir apoyos: con los recursos disponibles, con nuevos recursos, estableciendo redes, involucrando nuevos actores, etc. También sabemos que en las escuelas ya existen una multiplicidad de apoyos y de prácticas inclusivas, de modo que también es importante identificarlas, sistematizarlas, revisarlas, ponerlas en circulación, recontextualizarlas y ampliarlas.

Bibliografía

Ainscow, M. (2004) "El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?" en *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

ONU (2016) Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva - CRP-D/C/GC/4. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Bibliografía ampliatoria

Ainscow, M. (2017) "Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional" en *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).

Moriña Díez, A. (2008) "¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo" en *Revista de Investigación educativa*, 26(2), 521-538.

ONU (2008) Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006. En Argentina, Ley Nacional N°26.378, 2008. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*.

ONU (2013) Estudio Temático sobre el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad - A/HRC/25/29.

Más sobre Educación Inclusiva en Prácticas Compartidas

Seminarios web

"Educación Inclusiva: una visión desde la escuela"

<https://www.youtube.com/watch?v=GQnuqNaA5QQ>





Libros copiadores: una experiencia de enseñanza con el patrimonio escolar

Marcela Pelanda



En el marco de diferentes espacios curriculares -trabajos de campo, seminarios especializados, talleres o en las mismas cátedras de su formación- los estudiantes avanzados se acercan a los espacios que custodian el fondo patrimonial de las escuelas históricas.

Las características materiales del patrimonio histórico requieren manipulaciones especiales. Papeles, telas o libros reclaman uso de guantes, barbijos y hojas blancas donde apoyar originales. Así, los estudiantes comienzan a reflexionar sobre otros contenidos referidos al objeto en sí: cómo conservar, clasificar y describir, quiénes produjeron esos documentos, a qué país fueron comprados los recursos didácticos, entre otras tareas y preguntas que surgen.

Una de las experiencias con patrimonio realizadas con la participación del programa “Huellas de la escuela” fue la transcripción de libros copiadores. Son volúmenes escritos mayormente a mano con tinta ferrogálica en papel de cebolla, encuadernados, foliados y con tapas duras. Esos libros contienen las copias de todos los documentos producidos en las instituciones que fueron elevados a las autoridades, entre otros usos. Muchos de ellos están en los archivos históricos de las instituciones educativas de la Ciudad y relatan el día a día de la escuela. El tiempo, las características de las tintas de copiado y el envejecimiento del papel hacen necesaria la transcripción de los textos allí escritos, como proceso de conservación de sus contenidos.

Podríamos definir al libro copiadador como el registro de una actividad o función mediante un sistema de copiado. Los estudiantes “de escribas a copistas” se apropian del día a día de la escuela en otros tiempos, además de preservar la información. Analizan la correspondencia, los informes de gestión, las clasificaciones, las compras, los nombramientos del personal y sus licencias, entre tantos otros datos.

Los libros copiadores son como diarios de bitácora que albergan los documentos realizados diariamente en nuestras escuelas. A partir de su lectura, los estudiantes pueden realizar una mirada sobre de las circunstancias, los debates y los diálogos entre quienes habitaron la institución que hoy ellos habitan, y así interpretar la historia política didáctica pedagógica de la escuela.





Rosario Vera Peñaloza (1873- 1950) fue directora de la Escuela Normal Superior N.º 1 “Presidente Roque Sáenz Peña” entre 1912 y 1917. Los libros copiadores producidos por Rosario estudiados como documentos inéditos permiten ingresar en la intimidad del pensamiento educativo de la pedagoga, auspiciando la reconstrucción de los significados de la historia.

La puesta en valor de los informes realizados por Vera Peñaloza durante el tiempo en que ocupó la dirección de la Escuela N.º 1 y plasmados en los libros copiadores de la escuela constituyen documentos que evidencian su recorrido por las vicisitudes educativas de la época, son “huellas” de su pensamiento que se continúa recreando.

Los documentos preservados mediante el copiado que hoy realizan estos “escribas modernos” constituyen un antiguo método de conservación de textos históricos. Esos textos contienen las ideas educativas de la pedagoga argentina y sin el trabajo realizado por estos alumnos, se hubiera perdido ese pensamiento histórico que integra la identidad pedagógica actual.

La transcripción de los libros copiadores fue realizada fielmente, respetando su ortografía y redacción, con el objetivo de difundir estos documentos como fuente primaria de futuros investigadores. Alumnos avanzados de las carreras del profesorado de nivel inicial y nivel primario fueron los responsables de tan valiosa tarea. Estos escritos están custodiados en el archivo histórico del Normal N.º 1.

Podemos identificar la gran labor académica y administrativa de Peñaloza: en las notas encontramos pedidos de extensión de licencias de parte de los docentes, pedidos de vacantes para alumnas, de restauración del edificio, de mobiliario e informes de nómina de docentes, entre otras solicitudes. A su vez, se puede reconocer la transcripción de la creación de una nueva institución, la Escuela Normal N.º 9.

Rosario escribió diferentes observaciones acerca de las necesidades de maestros y alumnos. En el primer informe perteneciente a 1912 realiza un minucioso análisis del funcionamiento de la escuela, reflexiona sobre las dificultades y las alternativas. En las vacaciones de 1913 fue convocada en comisión de servicio para realizar cursos por todo el país. Sus ideas se enriquecieron y proyectaron en prácticas educativas en otras instituciones de la Ciudad y del país, que culminaron con la creación del “Museo Argentino” en el Instituto Félix Bernasconi. En su informe de 1915 expresaba “la reforma vendría cuando se le dé al maestro libertad necesaria para que se sienta responsable de su obra” [...] “la obra ha de empezarse por el maestro”.

La escritura de informes así como el dictado de conferencias por parte de directivos y profesores de las escuelas constituían prescripciones reglamentarias de la época. En los textos transcritos de Rosario Vera Peñaloza se evidencian ideas que se construyeron con



una reflexión cuidada sobre la práctica pedagógica, ideas que trascendieron los tiempos de la historia.

Durante su mandato podemos observar que Vera Peñaloza no sólo ejercía el cargo de directora sino también fue docente de Matemática, entre otras materias, y realizaba las suplencias de los docentes.

Los libros copiadores trabajados muestran su relación epistolar con quien fuera en aquel entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, el Dr. Carlos Saavedra Lamas, y con Romero Brest, Inspector de Educación Física, entre otras personalidades destacadas de la época.

En el proceso de poner en valor el patrimonio de una institución educativa, los docentes, estudiantes y la comunidad toda experimentan hallazgos que permiten realizar nuevas y valiosas reflexiones acerca de la educación de los niños y los jóvenes de la Ciudad.

El estudio y la investigación son fundamentales en este proceso de organización de los espacios patrimoniales. El diseño de archivos, espacios museísticos, bibliotecas históricas, laboratorios o centros de recursos requiere reconstruir la vida cotidiana de la ciudad, el país y el mundo de cada época. La historia social y cultural de la educación permite interpretar las relaciones entre diferentes actores: la familia, la escuela, el estado, los gremios y sus respectivas políticas.

Por todo lo expresado, el trabajo con el patrimonio escolar requiere de una didáctica específica. El estudio del patrimonio consiste en reconocer en esos documentos las huellas de concepciones pedagógicas que anteceden las actuales convicciones. La comprensión de estos escenarios auspicia nuevas reflexiones, innovaciones y experiencias para interpretar los problemas de la escuela hoy y proyectar con amplias miradas los tiempos que corren.





Los nuevos desafíos para el nivel inicial en el escenario pedagógico presente

Andrea Vitola



El presente educativo continúa rediseñándose, atravesado por la situación sanitaria a raíz del COVID-19. Es habitual escuchar hablar y leer sobre escenarios combinados, complejos y cambiantes. Así es y así está nuestra realidad educativa. Pero lo significativo es analizar cómo esto impacta en cada uno de los niveles, y en este caso específicamente en el nivel inicial.

Como primer punto, es importante identificar a qué nos referimos cuando hablamos de escenarios combinados, complejos y cambiantes y cómo estos conceptos se articulan para determinar la particular especificidad de este 2021. Nos referimos a escenarios combinados porque lo que caracteriza las dinámicas institucionales es la alternancia de momentos de presencialidad y de virtualidad, determinados en algunos casos por la organización de burbujas, con grupos reducidos de alumnos que se distribuyen en el tiempo y el espacio, desde una planificación previa, o a partir de la imprevisibilidad que genera el aislamiento.

El segundo concepto que surge en este presente es la complejidad. Hablar de educación siempre la implica; por la diversidad de actores, factores y contextos que deben articularse para que los aprendizajes sucedan. Esto se ve acentuado por todo lo que incluyen los escenarios combinados, que demandan pensar las propuestas didácticas con mayor flexibilidad aún, contemplar una dinámica alternativa y considerar diferentes recursos en el caso de ser necesarios.

Y por último, pensemos en lo cambiante en este particular contexto, porque siempre nuestras propuestas se van adaptando y transformando según las características, los tiempos, las necesidades y las demandas de nuestros alumnos y alumnas. Pero hoy lo cambiante está determinado por factores externos, sanitarios, que nos convocan a readaptar lo planificado a otro espacio y entorno, de un momento a otro.

Ahora bien, pensemos en la especificidad del nivel inicial y cómo éste presente combinado, complejo y cambiante toma particularidades distintivas a partir de las características de los niños y niñas que habitan nuestras salas, desde la primera infancia hasta los 5 años, que tienen que ver con las formas de ser, estar, comunicarse y desenvolverse en las instituciones educativas de nivel inicial.





Cuando hablamos de la presencialidad cuidada y con protocolos en las salas de inicial, lo primero que surge es la pregunta acerca de cómo llevar adelante lo cotidiano, con distancia, sin contacto y sin todo lo que caracteriza la forma de estar en las salas. Ha sido necesario repensar los desayunos y las meriendas, el uso de los materiales, las actividades de intercambio, los desplazamientos, y lo más significativo del jardín: el compartir. De esta manera, el estar en la sala también nos desafió desde la complejidad y nos invitó a seguir pensando en las prácticas en este nuevo contexto buscando no perder la esencia del nivel.

Alternar con la virtualidad también implica nuevos desafíos. La grupalidad se encuentra entre las cuestiones que más nos interpelan, porque las burbujas van generando nuevas identidades grupales en las salas, y muchos docentes comienzan a percibir que son grupos diferentes.

Algunas claves para pensar en el nivel en estos desafiantes escenarios combinados, complejos y cambiantes:

- Contemplar la alternancia de entornos (virtual-presencial) a la hora de planificar propuestas secuenciadas que contemplen actividades para uno u otro, diferenciando aquello que proponemos en lo presencial de lo que proponemos en lo virtual; porque no es la misma didáctica, ni la misma dinámica, ni las mismas estrategias.
- Aprovechar las instancias virtuales para llevar a cabo aquellas propuestas que se potencien en ese ámbito, y que favorezcan las experiencias de aprendizaje de niños y niñas.
- Explotar las instancias presenciales para fortalecer lazos, abordar las individualidades, encontrarse con los niños y las niñas, y llevar adelante aquellas propuestas que cobran significatividad en la sala.
- Confiar en las posibilidades de nuestros alumnos y alumnas para adaptarse a estos nuevos desafíos con los que conviven hace más de un año.
- Contar con las familias para dar continuidad a aquellas propuestas que es posible llevar a cabo en el contexto del hogar.
- Trabajar en equipo con colegas, porque el trabajo colaborativo enriquece nuestra tarea, favorece la creatividad, motiva, acompaña y nos da la posibilidad de avanzar en la construcción de propuestas que atiendan la diversidad, la individualidad y la complejidad de este escenario pedagógico.

Sin duda la pandemia, la situación sanitaria y todo lo que implican en los escenarios educativos ha sido y continúa siendo una excelente oportunidad para seguir aprendiendo, preguntándose y formándose como docentes en y para el siglo XXI.



Formas de promover el involucramiento familiar en la educación

Brenda Frydman y Agostina Giovanardi



Frente al nuevo escenario mundial provocado por la expansión del COVID-19, las familias asumieron un rol central acompañando a sus hijos/as en un nuevo formato de enseñanza-aprendizaje, ayudándolos en la realización de las tareas y en el estudio de los diversos contenidos. De este modo, el cese de clases presenciales se constituyó como una oportunidad inédita para un involucramiento de los adultos en la dinámica escolar y para el fortalecimiento de las relaciones entre los niños/as o adolescentes y sus padres.

Mientras los distintos ministerios y actores escolares desarrollaron estrategias y propuestas para convocar su participación, desde la investigación internacional se reabrió el debate en torno al rol fundamental que cumplen las familias en la educación. En este marco, resulta relevante reflexionar sobre esta temática y pensar estrategias para promover los espacios de participación, con el objetivo de potenciar un vínculo que se sostenga en la postpandemia.

Diversos estudios sobre eficacia escolar han estudiado y comprobado el valor del involucramiento familiar en educación, mostrando que la relación entre las escuelas, los/as docentes y las familias puede influir positivamente en los logros académicos de los/as estudiantes que asisten a diferentes niveles educativos (Willemse et al, 2018; Desforges and Abouchaar 2003; Jeynes 2007). Cuando trabajan en conjunto, los/as estudiantes tienden a obtener mejores resultados académicos, mejores tasas de asistencia y promoción y disfrutan más (Henderson y Mapp, 2002) a la vez que logran una mejor apropiación de patrones disciplinarios dentro de la escuela (Bazán et al. 2007; Jadue 2003).

Haciendo foco en la Ciudad de Buenos Aires, la evidencia provista por los cuestionarios complementarios de la Evaluación Aprender 2018 indica que, entre los directivos que consideran que el ausentismo estudiantil es una problemática en su escuela, destacan entre sus causas la baja motivación de los/as estudiantes en el hogar en relación con la escuela (60%) y la necesidad de realizar tareas de cuidado en el hogar (34%). Por su parte, en Aprender 2019 al consultar a directivos por el vínculo de la escuela con las familias y cruzarlo con los resultados académicos de los/as estudiantes, se observa que a medida que mejora la concepción de los directivos sobre el vínculo entre las familias y la escuela, aumenta el porcentaje de estudiantes que alcanzaron los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado.





Para que tenga una incidencia significativa, es necesario que el involucramiento familiar forme parte de un proyecto institucional donde todos los actores desarrollen acciones para poder potenciarlo (Goodall y Vorhaus, 2011; Dyson, Beresford et al, 2007).

Estrategias para potenciar la participación familiar

A partir del relevamiento de diversas experiencias a nivel internacional, una de las principales estrategias que se proponen es promover la convocatoria a familias a reuniones individuales con el fin de instalar una comunicación fluida con los/as docentes del aula, de modo que se establezca un compromiso respecto al aprendizaje del estudiante. Asimismo, estas reuniones deben funcionar también como instancias de concientización y orientación a las familias respecto a las formas en que pueden acompañar y apoyar a sus hijos/as, de manera que haya coherencia entre lo que se dice en la casa y lo que se trabaja en la escuela (Mapp & Kuttner, 2013). Además, se enfatiza la importancia de incorporar herramientas de comunicación prácticas y accesibles, muchas de las cuales fueron exitosamente incorporadas durante la pandemia, como por ejemplo, mail, redes sociales, etc.

En esta línea, otros estudios analizan el efecto positivo de acciones de participación de las familias en la escuela y el rol que asumen en la comunidad escolar. Es decir, el involucramiento familiar pensado en términos de la colaboración con la comunidad, con otras familias, la participación en tareas voluntarias y la comunicación (Epstein y Sheldon 2008). Esto fomenta el cumplimiento de metas (Ruiz 2003) e influye en la disminución de la deserción escolar (Yurén y Cruz 2009).

Por otra parte, es importante que cada comunidad escolar conozca los intereses y preocupaciones de las familias para lograr desarrollar estrategias que permitan generar una participación significativa y sostenida en el tiempo. Es abundante la bibliografía que propone a las escuelas realizar una instancia de indagación a las familias a partir de la cual se pueda relevar cuáles son las actividades en las cuales les gustaría participar, las habilidades o capacidades que les gustaría aportar, las áreas sobre las cuales les gustaría recibir información, las dificultades que encuentran a la hora de acercarse a la escuela, entre otras (Henderson y Mapp, 2002; Ministerio de Educación de Ontario, 2014; Ministerio de Educación de Escocia, 2019).

Además de generar espacios de encuentro y comunicación, la bibliografía destaca la importancia de incentivar la participación de las familias desde lo cotidiano (Henderson y Mapp, 2002; Goodall y Vorhaus, 2011, Harris, 2012), por ejemplo, por medio de la construcción de espacios que potencien su participación en la toma de decisiones, la orientación sobre cómo acompañar a sus hijos/as en los aprendizajes, la invitación a presenciar clases y participar de ellas, las tareas interactivas que alienten a las familias a ser protagonistas en el aprendizaje de sus hijos/as, entre otras.



Reflexiones finales

En el contexto inédito actual las familias han asumido un rol más protagónico en el proceso educativo. Este escenario puede pensarse como una oportunidad para una transformación más profunda en educación, en la que una mayor participación de las familias en la escolaridad puede ser el potencial para influir positivamente en las condiciones educativas vigentes.

Para ello, resulta central pensar en el involucramiento desde una perspectiva de equidad y de diversidad, donde las propuestas y estrategias que emerjan tengan la potencialidad de mejorar las condiciones de los/as estudiantes, más allá de sus condiciones de origen y que partan de un reconocimiento de los modelos diversos de familia que conviven hoy en día.

En este sentido, las escuelas deben generar lazos que involucren a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as e instar a los/as docentes a que se acerquen a la realidad de los/as estudiantes, de manera que conozcan el contexto social y familiar en el que están inmersos (Harris, 2012).

Bibliografía

Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. A., & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita.

Desforges, C., & Abouchar, A. (2003) The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review (Vol. 433). Londres: DfES.

Dyson, A., Beresford, E., & Splawnyk, E. (2007) The Manchester Transition Project: Implications for the Development of Parental Involvement in Primary Schools. Manchester: DfES.

Epstein, J. y Sheldon, S. (2008). Moving forward: Ideas for research on school, family, an community partnerships. En C. Chifton y S. Ronald (Eds), Handbook for research in education (pp.115- 150). California: Sage Publications.

Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011) Review of Best Practice in Parental Engagement.

Harris, A. (2012) Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Santiago: Fundación Chile.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis, 2002.



Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (29), 115-126. En: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100008&script=sci_arttext

Jeynes, W. H. (2007) The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.

Mapp, K. L., & Kuttner, P. J. (2013) Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships. SEDL. U.S. Department of Education. En: <https://sedl.org/pubs/framework/>

Ministerio de Educación de Escocia (2019) Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners.

National Improvement Hub. Recuperado el día 11 de noviembre de 2020 de <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/engaging-parents-and-families-a-toolkit-for-practitioners/>

Ministerio de Educación de Ontario (2014) Parent involvement leads to student success, en Encouraging Parent Involvement in Schools. Recuperado el 27 de noviembre de 2020 de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/involvement/>

Ruíz, M. (2003). Educación de adultos y familia. En M. Bertely (coord.), Educación, derechos sociales y equidad. Tomo II. (pp. 713-743). México: COMIE-SEP-CESU.

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018) Family-School Partnerships: a Challenge for Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 44:3, 252-257. En: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2018.146554>

Yurén Camarena, M. T., & Cruz, M. D. L. (2009) La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños (as) migrantes. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 130-150. En: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.pdf>

Más sobre Educación Inicial en Prácticas Compartidas

Seminarios web

“Nivel Inicial: repensando las prácticas hacia 2022”

<https://www.youtube.com/watch?v=gYqZ9WXVFYY>



Dispositivo de Formación

Equipo de Formación Continua de directivos y supervisores de Nivel Primario

Coordinación: Eugenio Visiconde

Facilitadores: Silvia Aletti – María Laura Keegan – Rocio Noya Dive –
María Isabel Orsini – Cecilia Rassi



En la actualidad, la escuela está atravesada por un conjunto de retos que han complejizado su tarea cotidiana. Los saberes y capacidades del equipo de conducción tienen que orientarse al fortalecimiento del liderazgo directivo, en equilibrio con otras tensiones asociadas a las demás dimensiones de la gestión escolar.

El Programa de Formación Continua (PFCD, en adelante) está destinado a la capacitación permanente de los supervisores y los directores escolares, es decir, a promover el desarrollo de aquellas habilidades requeridas para desempeñarse en la gestión de las escuelas de Nivel Primario de los diferentes distritos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En este artículo queremos revisar los propósitos, las perspectivas pedagógico-didácticas y los contenidos que sustentan la propuesta de este programa, el significado y el sentido del acompañamiento formativo y los diferentes espacios de actuación que se vieron multiplicados frente a la coyuntura generada por la pandemia.

El PFCD se inició en el año 2016, sin embargo -a partir de 2020- de la misma manera que la escuela debió repensar sus objetivos, contenidos y prácticas, el equipo de facilitadores se encontró en la situación de reconsiderar los propios, para continuar acompañando a los directivos en su desarrollo profesional.

Las nuevas condiciones que la pandemia impuso, nos desafiaron a trasladar la propuesta -antes exclusivamente presencial- a la virtualidad, sin abandonar el modelo de acompañamiento colaborativo y reflexivo que sentó las bases del PFCD desde su origen.

Un dispositivo de actualización para equipos de conducción y de supervisión de Nivel Primario

Como sucede cada año, la elección de las temáticas y la frecuencia de los encuentros son consensuadas con las autoridades del Área de Primaria y los y las supervisores, considerando las necesidades distritales. De la misma manera que los/as supervisores/as en





diálogo con los equipos directivos de cada Distrito Escolar, consensuaron dicha elección con el objetivo central de poder acompañar en forma situada el desarrollo profesional de los equipos directivos de los Distritos Escolares del GCBA.

Como punto de partida, planificamos distintos webinarios o encuentros virtuales (16) con la modalidad de taller, de carácter quincenal o mensual, con una extensión aproximada de dos (2) horas reloj cada uno.

De acuerdo a este encuadre, el dispositivo se construyó considerando como insumos fundamentales las inquietudes de las supervisiones, en relación con las escuelas, sus prácticas situadas y los desafíos que a diario se les presentaban. Así, los marcos conceptuales que integran el Programa permitieron construir propuestas de formación contextualizada a fin de atender las necesidades reales, las preguntas y demandas de los equipos de supervisión y conducción.

En un escenario tan cambiante y, más allá de la temática puntual elegida, en cada encuentro-taller se propuso a los equipos directivos: (1) resignificar su rol profesional para el acompañamiento de los equipos docentes; (2) visitar o conocer diversas herramientas conceptuales y prácticas acerca de la gestión directiva, sus alcances y limitaciones en tiempos de no presencialidad; (3) distintos formatos para el asesoramiento sobre el desarrollo de la práctica docente ante los desafíos de la cuarentena; (4) oportunidades de reflexión conjunta y crítica sobre el asesoramiento pedagógico a los docentes; (5) estrategias comunicacionales novedosas a fin de favorecer la continuidad pedagógica a través de diferentes formatos virtuales, entre otras propuestas y (6) la invitación al intercambio entre pares.

La convocatoria de los supervisores y directivos para participar del Programa FCD 2020 fue acompañada de la presentación de una serie de contenidos organizados en torno a ejes y desafíos que interpelan a la institución educativa de una manera particular en tiempos de pandemia. Estos contenidos estuvieron alineados con el desarrollo que requiere un liderazgo directivo centrado en lo pedagógico, es decir, con las prácticas de gestión que los equipos de conducción realizan en cada escuela para fortalecer las oportunidades de formación de sus equipos docentes y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes.

Frente al nuevo escenario generado por la emergencia sanitaria, para poder desarrollar dichos ejes, fue imprescindible utilizar los recursos tecnológicos, conjuntamente con la colaboración de los equipos INTEC. Esto permitió poner en marcha algunas acciones de acompañamiento y orientación que fueron efectivas para que los equipos directivos pudieran reflexionar sobre la gestión de los cambios permanentes que les tocaba transitar.





Inquietudes y necesidades de los equipos de conducción en este contexto

Ante la selección de las temáticas para desarrollar en los webinar, los directivos se focalizaron especialmente en los talleres vinculados con: 1) los saberes y habilidades directivas en la gestión pedagógica, desde la perspectiva del coordinador de ciclo frente a los nuevos retos de la no presencialidad; 2) cómo gestionar los acuerdos pedagógicos entre docente para el seguimiento de los alumnos/as; 3) las buenas prácticas docentes que sustentan el acompañamiento pedagógico en entornos virtuales; 4) la enseñanza en entornos virtuales, la diversidad de recursos y las buenas prácticas docentes; 5) la gestión de los dispositivos didácticos en ambientes digitales para mejorar las prácticas docentes; 6) el proyecto escuela como plan estratégico para gestionar la escuela; 7) la gestión de los vínculos y del lazo educativo en tiempos de sobreexigencia familiar.

¿Por qué “Gestión en Acción Situada”?

A lo largo de los diversos encuentros virtuales nos propusimos profundizar la reflexión, planteando actividades y dinámicas que ayudaran a los/as supervisores y directores/as a activar sus experiencias y conocimientos previos. Al hacer explícitas las relaciones entre lo que se aprende conscientemente y los saberes profesionales, mediante el uso de emulaciones de buenas prácticas, el intercambio de experiencias y testimonios de otros/as colegas, procuramos hacer visible “la gestión en acción situada” y reflexionar sobre ella.

El enfoque reflexivo que identificó cada taller, se centró en tres componentes fundamentales: la reflexión basada en la experiencia, la construcción de sentido sobre la acción y la comunicación y discusión colectiva como parte del proceso formativo de los directivos.

Así, en el enfoque de una pedagogía activa y experiencial, la propuesta del Programa “Gestión en acción situada” se centró en que cada director/a (a) se asuma como protagonista de su aprendizaje; (b) conecte con los fundamentos teóricos de la gestión institucional, los aspectos subjetivos y emotivos que se ponen en juego en la tarea, y la práctica situada y (c) sea parte de un proceso de aprendizaje colaborativo que requiere de la puesta en marcha de conversaciones pedagógicas y análisis reflexivos para producir un cambio en la forma de ser y actuar en la gestión.

El significado de “acompañar” en el marco de la formación de los directivos

Consideramos oportuno mencionar a qué idea de acompañamiento formativo adherimos quienes integramos el equipo del PFCO. En primer lugar, el acompañamiento es una manera de posicionarse frente a la formación en términos de cuidado. Este acompañamiento no está dado a priori, sino que se construye con y a partir del otro y de su dispo-



nibilidad de dejarse acompañar. En segundo lugar, el acompañamiento es formativo en clave de transformación estable, que moviliza creencias y modelos mentales; que permite el desarrollo de nuevas miradas de análisis; que requiere de una experiencia que conmueve y moviliza para desde allí reflexionar, generando marcos que posibiliten intervenir en la gestión de tareas cotidianas propias del quehacer educativo.¹

Por otra parte, la perspectiva metodológica que orientó la planificación de cada encuentro continuó alineada con las nuevas modalidades de formación destinadas a los y las directivos escolares². Este enfoque, que se visibiliza como una tendencia destacada por los expertos en la bibliografía internacional de la última década, está basado en la modalidad experiencial, la indagación reflexiva y los procesos de aprendizaje sociales o entre pares, las metodologías de resolución de problemas o los estudios de casos. Dichos componentes delinearón el marco pedagógico-didáctico de la propuesta del PFCD.

Otros espacios de acompañamiento a los directivos

El Campus de la Escuela de Maestros sirvió de marco para la organización de los distintos grupos de participantes, el registro y la calendarización de las acciones. Del mismo modo y fundamentalmente, para realizar un seguimiento del proceso formativo mediante el Foro de Buenas Prácticas y el Colaboratorio de Recursos, lo que permitió extender el acompañamiento y poner a disposición distintos materiales y aportes para la gestión.

Con la misma intención, se fue afianzando nuestro espacio en el Instagram del Programa. Allí comenzamos a trabajar como parte del ecosistema de medios conectivos ya que estos nos ayudan a generar aprendizajes invisibles y colaborativos con la comunidad educativa en su conjunto. En ese espacio, los facilitadores y directores pudimos recuperar los tópicos trabajados entramados con las propias experiencias.

Por último, el escenario educativo pronto renovará sus desafíos en todas las instancias de formación. La articulación de un modelo dual, aquel que combine la actividad presencial con la no presencial, nos exigirá estar una vez más a la altura de circunstancias inéditas, donde la tarea colaborativa se nos presenta como una oportunidad singular para seguir aprendiendo juntos.

Más sobre Formación Continua de directivos y supervisores en Prácticas Compartidas

Podcast de Maestras y Maestros

La capacitación normativa y estatutaria

https://escuelademaestros.bue.edu.ar/home/practicas_compartidas/publicaciones/podcasts/

¹ Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Ed. Homo sapiens. Rosario.

² Weinstein, J. y Muñoz, Gonzalez (editores); et al (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).





Articulación entre niveles: la escuela en clave de continuidades

María Isabel Orsini y Cecilia Rassi



Si el diseño y la puesta en marcha de los proyectos de articulación entre niveles conllevan una exigencia y una atención especiales es, entre otras cosas, porque interpelan las prácticas docentes y los acuerdos pedagógicos al interior de distintos equipos docentes y de conducción, y además ponen en discusión otros tantos aspectos centrales de la vida escolar: la dimensión curricular, los enfoques disciplinares, la organización del trabajo y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto.

Cada una de esas dimensiones y acciones que mencionamos cobran sentido al explicitar el objetivo primordial que las impulsa: superar las fragmentaciones de nuestro sistema educativo para garantizar la continuidad de las trayectorias y promover la mejora de los aprendizajes. Dicho de otro modo, las propuestas concebidas para cruzar la frontera de ciclos y niveles deben estar orientadas a construir lógicas que repercutan en una trayectoria continua donde puedan evitarse la repitencia y la deserción escolar de los alumnos y las alumnas que egresan de un nivel e ingresan a otro.

En este sentido, sostendremos aquí que resulta operativo pensar en términos de trayectorias escolares integradas, lo que supone una experiencia de aprendizaje superadora de la segmentación disciplinar y de las diferencias de abordaje propias de cada nivel. Se trata, en definitiva, de trayectorias “que jerarquicen la construcción de continuidades a lo largo de la educación obligatoria y no coloque los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, permitiendo recorridos equivalentes pero atentos a la diversidad.”¹

En busca de continuidades

Si bien el sistema aún requiere ampliar las posibilidades organizacionales entre niveles para favorecer la articulación, vamos a abordar en este texto el aspecto pedagógico de la misma donde sí es posible intervenir en forma directa desde los equipos de gestión escolar.

¹ Articulación y trayectorias integradas: aportes para una discusión federal. 2017. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.





Es posible alcanzar un continuum de los aprendizajes a partir de un enfoque integrador de la enseñanza que, como decíamos, supere los límites de las áreas de conocimiento tradicionales y relacione además el desarrollo de las capacidades y los saberes. Nos referiremos brevemente a dos cuestiones que han aportado y continúan aportando de manera contundente en el escenario educativo, precisamente por el impacto positivo en los aprendizajes.

Por un lado, el desarrollo progresivo de capacidades puede constituir un propósito unificador a lo largo de la escolaridad. Creemos que es este principio sostenido en el tiempo el que debe orientar la toma de decisiones pedagógicas y didácticas de los distintos niveles educativos. Estos se ocuparán alternativamente de ir reconociendo los saberes y particularidades en las trayectorias ya iniciadas y los niveles de avance en el desarrollo de las capacidades fundamentales.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) brinda otro punto de apoyo interesante al respecto, ya que implica una metodología de trabajo que propicia una relación significativa con las propias experiencias de los y las estudiantes.

Profundizar en el trabajo que supone el desarrollo de capacidades y extendernos en las particularidades del Aprendizaje Basado en Proyectos es una tarea que excede los límites de este artículo y que remite a una muy rica y variada bibliografía disponible.²

Preferimos en esta ocasión, en cambio, aproximarnos a un aspecto que nos presenta el actual contexto de pandemia para pensar en la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Por ese motivo, nos referimos a la promoción del ciclo lectivo 2020 y la singularidad de haberse convertido en un ciclo lectivo continuo junto al 2021.³

² *Orientaciones para el desarrollo de propuestas articuladas de enseñanza : documento n°1. – 1a edición para el profesor – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, 2018.

*Marco pedagógico: Plan Integral de Educación Digital / Mercedes Miguel, María Florencia Ripani. – 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.

*UNICEF, El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA Características, diseño, materiales e implementación. Buenos Aires, Marzo 2020. © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

*Enseñanza y aprendizaje basados en proyectos. Jornada intersectorial de debate. Sede OEI CABA, 8 de mayo 2018. Documento disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/la-ensenanza-aprendizaje-basados-proyectos/documento-sobre-eabp-8-5-18/>

(Recuperado en diciembre de 2020).

³ Resolución CFE N° 363/20.

Resolución CFE N° 368/20.

Resolución 2215 2020 Ministerio de Educación CABA.





La promoción acompañada como estrategia de articulación

Nos resulta interesante reflexionar acerca de las acciones de los equipos de conducción con sus respectivos equipos docentes hacia el interior de las escuelas a partir de la normativa vigente⁴, donde se apela a la figura de la Promoción Acompañada. La misma, que en rigor no es más que una estrategia de articulación, fue originalmente concebida para intensificar la enseñanza de los niños y niñas que llegan al último período del ciclo escolar sin haberse apropiado de algunos contenidos nodales del año cursado. Supone, además, un trabajo de acompañamiento y refuerzo, sostenido por los miembros del equipo docente y de conducción a lo largo del ciclo lectivo.⁵

Hoy esta propuesta específica nos invita a hacer extensivo su fin y su sentido entre años y niveles de toda la escolaridad. Las decisiones, traducidas en normativas coyunturales⁶, que esta situación pandémica ha provocado, llevó a retomar aspectos centrales acerca de la evaluación, la acreditación y la promoción, y a favorecer una oportuna revisión integral de criterios, propósitos e instrumentos evaluativos para ponerlos a disposición y en diálogo con los requerimientos del presente en todos los niveles y modalidades.

La ciudad de Buenos Aires recupera el mandato de la Resolución CFE N° 368/20 del Consejo Federal de Educación y propone que:

El diseño y la organización de las actividades de evaluación del ciclo lectivo 2020 deben seguir siendo orientados a brindar las mayores y mejores oportunidades para que se pueda garantizar la continuidad de las trayectorias escolares para todos/as los y las estudiantes.

Y al especificar la acreditación y promoción del nivel primario, señala:

Los contenidos planteados como prioritarios para el ciclo lectivo 2020 deberán ser acreditados. Esto puede ocurrir antes de finalizar el año 2020 o durante el ciclo lectivo 2021.

Los estudiantes que no logren acreditar el conjunto de los aprendizajes priorizados para su grado escolar durante 2020 promoverán al siguiente grado con un registro de los aprendizajes pendientes. Durante 2021 se ofrecerán desde la enseñanza variadas oportunidades para permitir el logro de estos aprendizajes de manera integrada con aquellos específicos del nuevo grado escolar.

⁴ Res. CFE 174/12.

⁵ Proyecto de promoción acompañada para alumnos/as de nivel primario de 2° a 7° grado, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017.

⁶ Res. ME 2215/20 CABA.



En este ciclo lectivo excepcional, la vida hacia el interior de las escuelas asume este desafío con incertidumbre, y seguramente con fundados temores debido a la envergadura de una práctica disruptiva con respecto a la tradición escolar: finalizar un nivel con la debida promoción o permanecer en el anterior.

Esta nueva posibilidad de promoción acompañada deberá enfrentarse no solo con prácticas tan arraigadas que se han vuelto casi automáticas, sino también con representaciones del colectivo escolar y de la sociedad toda.

La pandemia impuso un ritmo vertiginoso y planteó un escenario inestable e incierto. La pospandemia pone en evidencia la necesidad de flexibilidad y adaptación al cambio, y nos convoca indefectiblemente a considerar una reorganización de prioridades. Tal vez no se trate de crear nuevas conceptualizaciones, sino de recuperar el valor de discusiones teóricas que ya vienen circulando y necesitan afianzarse en el tiempo –y visibilizarse en nuestras prácticas- para ser legitimadas.

Más que nunca, la discusión pedagógica en el colectivo de las escuelas cobra protagonismo: la oportunidad de sostener trayectorias integradas está inexorablemente vinculada a la posibilidad de construir saber pedagógico.

Más sobre Educación Primaria en Prácticas Compartidas

Seminarios web

Nivel Primario: ¿Qué es una buena práctica?

<https://www.youtube.com/watch?v=IHwYVboOa7E>





Notas sobre educación y capacitación en pandemia

Liliana Garulli



Estas breves líneas, casi a mano alzada, se originan en una experiencia excepcional. Tan excepcional como los tiempos, o quizás derivada de ellos. Y son, me disculpo, autorreferenciales, tanto porque dan cuenta de una práctica personal en el campo de la capacitación en la Escuela de Maestros, como producto de una matriz interpretativa que reconoce en la historia mi campo disciplinar originario. Digo originario porque desde el año 2007, a mi “oficio” le quité algo de tiempo para abreviar en las aguas de las ciencias de la educación en “el CePA”.

Desde entonces, en líneas generales, desde los cursos básicos de ascenso (CBA) hemos ido proponiendo a nuestros docentes-alumnos una batería de temas y cuestiones sobre los cuales reflexionar. Un “mínimo” de ideas y enfoques que un director debía tener haciéndole ruido en su cabeza mientras se abocaba a conducir una escuela. Problemas, miradas, perspectivas sobre las que habían podido “pararse” a pensar especialistas, pedagogos, autores de distintas procedencias intelectuales e ideológicas. Y entonces, pensar la escuela como institución era el punto de partida que nos proponía la coordinación para nuestro programa. Concebirla como el espacio de “lo público”, abordarla en su contexto, discutir los factores que hacen a la calidad de sus propuestas, traer al primer plano el principio de justicia educativa. La escuela como continente de experiencias, como lugar atravesado por tensiones producto de la circulación del poder. La escuela como el lugar donde se enseña y se aprende con otros. Luego, poníamos el foco en los sujetos que la habitan. Y entonces, ¡Se llenó de extraños la escuela!”, “muchos, diversos, inquietos... ¡y con derechos!”; “cómo cambiaron los chicos! -y, obviamente, las familias-, son frases que sintetizan el desconcierto en el colectivo docente por el pasaje de la homogeneidad que imperaba en las aulas a la pluralidad de las infancias, a la diversidad de trayectorias, historias de vida que condicionan las posibilidades de educabilidad de los chicos. También nos interesó discutir el currículum como construcción cultural e histórica, y el Proyecto escuela como la herramienta eficaz para arribar a la institución deseada, aquella que lograra expresar y traducir nuestra postura filosófico-política acerca de lo que entendemos por educación de calidad para todos.

Y en el centro de todo esto... el equipo de conducción: ¿cómo hacerse cargo del cargo?; ¿cómo construir un liderazgo democrático que distribuya el poder sin delegarlo? ¿cómo





armar un equipo de trabajo con los y las maestras de la escuela? ¿cómo proponer nuevas visiones en instituciones que han dejado una marca, que ya tienen una historia que los precede como directivos? Hasta aquí, algunos de los ejes sobre los cuales trabajamos con nuestros docentes-alumnos combinando los desarrollos teóricos con los “modos de hacer”.

En esto estábamos cuando una “sopa de murciélago” del otro lado del mundo paró al mundo. Y aquí radica la excepcionalidad del momento. Ciertamente es que como humanidad no es la primera pandemia o catástrofe demográfica que sufrimos. Hacia mediados del siglo XIV, -¡en sólo 6 años!-, la “peste negra” arrasó con aproximadamente un tercio de la población europea. Poco más de un siglo después, la llegada de los europeos al continente americano provocó un derrumbe de la población nativa tan abrumador que hubo que recurrir a una institución que había sido abandonada desde hacía siglos: la esclavitud. En este caso, los buques que transportaban el “ébano” drenaron desde África millones de seres humanos que podían comprarse y venderse para realizar el trabajo necesario en el “nuevo” Mundo. La llamada “gripe española” luego de la Primera Guerra Mundial, y las más cercanas apariciones de varios “corona” virus fueron dando señales que no alcanzaron a preocupar a aquellos que toman decisiones depredadoras para el planeta. Porque resulta claro que esta pandemia es un aspecto más de la globalización capitalista. Es su versión biológica, sanitaria. Es el resultado de la destrucción de ecosistemas, de la producción industrializada de proteínas animales, de la deforestación para la instalación de monocultivos, del avasallamiento de la tierra y, con ella, de las comunidades ancestrales que defienden un uso respetuoso del espacio.

La excepcionalidad radica en que esta pandemia cerró las fronteras de los países con la misma celeridad que lo hizo con las fábricas, talleres, las universidades y las escuelas. Esta es la novedad que angustia, porque dio lugar a algo impensable: ¡escuelas y universidades cerradas!, por primera vez en todo el mundo. El aislamiento pasó a ser la principal forma de evitar el contagio para vencer a un “enemigo invisible”. Nuevamente las recurrentes metáforas bélicas poblaron los discursos de gobernantes y políticos: enfrentamos una guerra, el enemigo está fuera de nuestras casas, agazapado, esperando un vector para lograr expandirse. Y hay que vencerlo. Pero “la guerra la iniciamos nosotros”, dice Mónica Cragolini, cuando nos convencimos de que todo lo viviente está a nuestro servicio.¹

El contexto aparecía tan extraordinario –en relación con las medidas tomadas para frenar la difuminación del virus– que algunos filósofos, pensadores, ensayistas se pusieron a imaginar escenarios futuros: ¿cómo saldríamos de la pandemia? (¿más solidarios?, ¿me-

¹ Ver *La Fiebre. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*, Editorial ASPO (Aislamiento social preventivo y obligatorio), abril 2020





nos consumistas?) Para algunos, el virus asestaba un golpe mortal al capitalismo salvaje. Otros, menos optimistas, señalaban el riesgo de “naturalizar” estados de excepción, que hicieran de la vigilancia digital un acabado mecanismo de control social. Y cada uno de estos escenarios con sus variantes, matices, objeciones, replanteos.²

En Argentina, tempranamente, se impuso la “cuarentena”. Cambió, entonces -y entre otras cosas- nuestra percepción del tiempo, que comenzó a desplegarse como un continuo, fluyendo, impidiendo anclajes, particiones, tornando obsoletos relojes y cronogramas. Y entramos en un tiempo de “espera”, un tiempo “entre” lo que nos obligaban a dejar y aquello que aún no nacía, pero que no dejábamos de imaginar. Algunos de nosotros, superado ese shock inicial paralizante -los docentes dejábamos las aulas!!!- no logramos romper con una lógica “productivista” de estar haciendo algo todo el tiempo como si fueran tiempos normales. Porque... ¡no podíamos perder el tiempo!, cuando “lo único que se puede hacer con el tiempo es perderlo”, dice provocativamente Lucas Mendez, psicoanalista que nos alerta acerca de no volver a la normalidad “porque en la normalidad está el problema”.³

Nuestro mundo, entonces, dado vuelta: desazón, tristeza, alejamiento de nuestros afectos, terror biológico al contagio, imágenes casi apocalípticas, poblaciones aisladas, carreteras vacías, rituales que desaparecen impiadosamente. ¡Hasta la forma de transitar la muerte de un ser querido ha cambiado! La muerte, casi un “trámite” gestionado por otros.

“(…) el aislamiento nos hace más humanos en el sentido antropológico del asunto: observar la naturaleza y pensar qué parte nos toca en todo esto, a veces maravillarnos con lo que pasa por la ventana y otras refugiarnos como en fiestas de guardar. Y, sin duda, nos hace más primitivos. He aquí, como ejemplo, uno de nuestros principales guardianes que últimamente volvió para quedarse: el miedo”.⁴

La pandemia del COVID-19 cerró todos los sistemas educativos a nivel mundial.

The children of men (2006) es un drama de ciencia ficción basado en la novela homónima de P. D. James (1992) que narra un futuro distópico en el cual la humanidad está condenada a la infertilidad. ¡Un mundo donde no nacen niños! Un mundo que no necesita escuelas. Una de las escenas que más me impactó del film es aquella en la que los protagonistas llegan a lo que fue, en el pasado, una escuela. Escapando de grupos terroristas de distinto signo -tanto de los que responden al Estado totalitario que vigila, encierra,

² Ver *Sopa de Wuhan*, ASPO, marzo 2020.

³ *La Fiebre*, op. Cit.

⁴ Diego Golombek. “Pa(n)ciencia. La gestión de la pandemia y de la espera” En: *La vida en suspenso. 16 hipótesis sobre la Argentina irreconocible que viene*, S.XXI Editores/Crisis, 2020





persigue, castiga, como de los grupos ambientalistas también violentos-, llegan a un edificio semi destruido pero que puede acogerlos, darles albergue. La escena es desoladora. La escuela, vacía, vandalizada, aún conserva “restos” de lo que fue cuando la habitaban los niños.

Desde la Escuela de Maestros, con la asistencia de nuestras coordinadoras, nos abocamos a dar respuesta a los y las docentes en los cursos de ascenso. Revisamos los programas y contenidos adaptándolos al nuevo escenario, reemplazamos la presencialidad en las aulas por la sincronización en las pantallas, elaboramos recursos y estrategias nuevas y logramos dar contención a las incertidumbres de nuestros docentes-alumnos en tiempos de pandemia. Un trabajo que resultó sincronizado y en el que aportaron -a toda hora- todos los engranajes humanos de la Escuela de Maestros. Si bien ya habíamos incorporado la virtualidad en nuestras propuestas de años anteriores, esta vez, dejaba de ser un aporte complementario de los cursos. Los resultados, al día de hoy, nos conforman y, de alguna manera, también nos enorgullecen como equipo y como institución.

Pero desde una mirada “macro”, mientras algunos de nosotros logramos transitar el aislamiento con dignidad, a pesar de los temores existenciales, en Argentina, la pandemia dejó brutalmente expuesto, una vez más, el rostro inocultable de la desigualdad en una sociedad estallada, cuando todavía estábamos juntando los pedazos desperdigados por el esquema del ajuste perpetuo que colapsó en 2001.

En esos tiempos crueles de fines del siglo pasado, la democracia delegativa combinada con un modelo de valorización financiera que completó lo iniciado por la dictadura cívico-militar provocaron la fragmentación social y la atomización de los sectores asalariados en la que había sido la sociedad más integrada de América latina hasta mediados de los años 70.

Endeudamiento, dependencia, desindustrialización, incremento de la pobreza e indigencia, nuevos pobres aportados por los segmentos más vulnerables de la clase media, crisis de representación y de legitimidad (¡Qué se vayan todos!) son algunos de los factores que confluyeron en el estallido de diciembre de 2001. Y en este punto, debemos decir que la escuela, casi como el último refugio, fue una de las instituciones que cumplió una imprescindible función social de contención. Como una red, evitó el total desfundamiento de nuestra sociedad. La escuela -sus maestros y maestras, sus auxiliares, sus directores- protegió, alimentó, reparó, cuidó a niños y niñas vulnerados.

Y cuando el tejido social dañado empezó a repararse, volvimos a permitirnos reflexionar acerca de su eficacia para transmitir nuestra cultura y formar sujetos autónomos. Esa escuela que en Argentina funcionó como metáfora del progreso, como forma hegemónica de transmisión de los valores identitarios de la argentinidad en la construcción de un “nosotros”, como exitoso dispositivo “moderno” de integración en un país de inmigración,





la escuela como “máquina” de educar⁵ volvía a ser el centro de nuestras preocupaciones. La escuela ¿“atrassa”?, ¿es eficaz para transmitir saberes significativos? ¿qué es una buena escuela?; la escuela no permite el tiempo de la intensidad propio de la infancia, señala insistentemente en sus escritos y conferencias Carlos Skliar.

“Casi todas las escuelas son injustas” se animaba a señalar el sociólogo francés Francois Dubet cuestionando las trampas de la meritocracia y de la “igualdad de oportunidades”

“Una escuela justa debe permitir a todos sus estudiantes conseguir logros en función de su trabajo y su talento. Una escuela es injusta cuando los logros de los estudiantes dependen de las condiciones sociales y de los ingresos de sus familias. Desde este punto de vista, casi todas las escuelas en el mundo son injustas, porque los estudiantes de clases favorecidas tienen mejores resultados que aquellos de clases desfavorecidas”⁶

Decíamos: “algo tiene que cambiar”. Y de pronto, ¿queremos este cambio? La pandemia aceleró situaciones y transformó escenarios que pensábamos ubicados en el futuro.

Buscando pistas, en estos tiempos, muchos de nosotros hemos recurrido a visualizar conferencias de expertos, conversatorios, ateneos para lograr puntos de anclaje necesarios para nuestra tarea y para el mediano plazo.

Todo el sistema educativo argentino se adaptó para intentar mantener la continuidad pedagógica en el contexto de desescolarización forzado por la pandemia. No fue una elección sino una respuesta obligada, con altas dosis de voluntarismo de docentes y familias. Y también con situaciones extenuantes para mamás docentes por la duplicación de tareas. A pesar de tanto esfuerzo desde los distintos niveles del Estado -recursos materiales, aportes bibliográficos, programas de asistencia económica, estrategias para minimizar los daños-, las desigualdades estructurales de nuestra sociedad demostraron que no todos los niños y niñas pueden transitar estos tiempos de la misma manera: condiciones de hacinamiento, carencia de dispositivos tecnológicos, falta de conectividad, hasta falta de energía eléctrica.

“Desconectados” es la nueva categoría que Mariano Narodowski propone agregar a aquellas que veníamos discutiendo cuando hablábamos de la “pluralidad” de infancias. Y pensando en el día del retorno a clases en la pos-pandemia, señala el problema de la “escasez” de los espacios escolares (vacantes disponibles) y propone, como parte de su ideal “pansophiano”, distribuir los espacios escolares no siguiendo los criterios previos al COVID-19, justamente para no causar un doble daño a aquellos niños que se perjudi-

⁵ Ver Pablo Pineau, Inés Dussel, Marcelo Caruso. (2001) *La escuela como máquina de educar*, Paidós.

⁶ Entrevista en Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, 2015



caron por el aislamiento.⁷ En definitiva, para no convalidar la exclusión de esta infancia “des-realizada”, como la caracteriza en varios de sus escritos.

Sin embargo, la generación de nuevos espacios e inversión en infraestructura escolar chocará con el derrumbre de la economía (de todas las economías del mundo), que condicionará esta necesidad. Economías que se paralizaron, Estados que no recaudaron e incrementaron el déficit fiscal para poder asistir a aquellos ciudadanos impedidos de trabajar y poder amortiguar sus padecimientos.

Para ese día después, las vacantes serán un recurso escaso que, seguramente, perjudicará más a los sectores populares que concurrían a escuelas superpobladas antes de la pandemia. Porque, siguiendo a Narodowski, las escuelas con suficiente espacio físico no son, en líneas generales, las escuelas de los sectores vulnerables. Y hoy la escuela es, para los sectores más pobres, “irreemplazable”, “insustituible”.

Para la vuelta a clases, en el mediano plazo, los chicos no volverán todos juntos, ni al mismo tiempo, manteniendo una alternancia obligada para asegurar el distanciamiento. El retorno será escalonado, según regiones, según las condiciones materiales y sanitarias. La pregunta que introduce Flavia Terigi es si volveremos “para hacer lo mismo”, o si “hacer lo mismo pero más rápido”. Porque, el problema no es solamente a dónde van a volver los chicos, sino “a qué”. ¿Qué van a aprender?

Y propone una revisión profunda del currículum, a partir de algunas claves necesarias que cuestionen la escuela monocultural, las relaciones patriarcales de poder, la monocronía en las formas de enseñar.⁸

Y para cerrar estas reflexiones, y a título personal, cuando se logre volver a la escuela es evidente que no seremos los mismos. La experiencia ha sido traumática para adultos y niños y en las escuelas se deberá dar lugar al pensamiento y reflexión colectiva de una experiencia de tanta excepcionalidad.

Los edificios vacíos volverán a ser escuelas. Pero... ¿Con qué herramientas se le pondrá el pecho a instituciones que serán más desiguales? Se me ocurre que con una buena dosis de “deseo”, como plantea Skliar, de “pasión” por enseñar, por volver a ser ese “maestro antidesestino” que tan bien supo definir Carina Rattero.⁹ ¿A qué se vuelve luego de “extrañar” tanto?, ¿para enseñar qué?. A priori se me ocurre que agregar a la noción de justicia curricular la de “justicia ambiental” puede ser un buen comienzo.

⁷ Ver nota en La Nación, 21/7/2020.

⁸ Ateneo “Futuribles escenarios escolares pospandemia”.

⁹ Rattero, Carina (2001) “Del cansancio educativo al maestro antidesestino”, en revista El cardo, FCE. UNER, Año 4.





En medio de este tembladeral; nuestra tarea en la capacitación de directivos adquiere nuevas dimensiones. Hoy más que nunca los conceptos de gobierno escolar, de liderazgo, de gestión entendida como ética probarán su pertinencia porque, ¿cómo gestionar la nueva realidad? Se necesitarán directivos que acompañen y sostengan a docentes desconcertados, y que sean lo suficientemente flexibles como para animarse e innovar con ellos, a probar. No hay recetas para este retorno! La experiencia que ha de vivirse cuando se abran las puertas de las escuelas será histórica, en el sentido de gesta, de fundación.

No podemos adelantar resultados, pero no tengo dudas de que la escuela, además del lugar de encuentro de los cuerpos, de juego y sociabilidad, de transmisión cultural, será también un lugar de "cuidado". Volverá a ser la institución que acoja, que sostenga, que repare, un lugar de "posibilidad" para todos. El último refugio, una vez más.





Ideas y pensamientos, en solitud y acompañada

Ruth Harf



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

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

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

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

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

Las primeras “imágenes” de los efectos de la cuarentena llevaban a pensar en alumnos-estudiantes a veces felices por estas inesperadas “vacaciones”, a veces preocupados por su continuidad, y de a poco muchos estresados y angustiados por “exceso de escolarización” (actividades cuasipresenciales, tareas obligados a realizar, etc.) Muchos extrañando la rutina diaria del ámbito escolar. (Recordaba a mis hermanos y a mi, a mis hijos que en





las últimas semanas de vacaciones esperábamos con ansias que comenzasen las clases, extrañando compañeros y recreos más que nada).

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

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

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

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

¿Dónde estamos entonces docentes, directivos y supervisores/inspectores?

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

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

Y justamente estamos tratando de convertir esta virtualidad en algo real, una virtualidad que nunca anule la posibilidad del encuentro con el Otro. Diferente modo quizás de entender el encuentro, pero nunca su anulación.

Es un encuentro donde el cuerpo es, más que nada, imaginado; donde las palabras escritas o escuchadas no alcanzan. Estamos acostumbrados a recibir gran cantidad de información proveniente de cuerpos en movimiento, miradas de duda o de aceptación de lo explicado, manos levantadas, manos acercándose o alejándose de los demás, incluso abrazos y mimos.





Pero igual es un encuentro, porque tiene un elemento esencial: el deseo de encontrarnos, y es un deseo y una necesidad tan fuerte que puede derribar montañas y acortar distancias.

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

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

¿Con qué sujeto de la educación nos encontramos hoy en día?

En el profesorado hemos estudiado o Psicología Evolutiva o Sujeto de la Educación. Hemos aprendido características de las diferentes etapas evolutivas. Hemos estudiado características de los grupos, etc.



Hoy tenemos un nuevo desafío: hoy nuestro alumno es un sujeto en familia, hoy es un sujeto con su familia. Hoy nuestro alumno no está en un salón con otros 10, 15, 20, 30 o más compañeros, conformando algo denominado “alumnado”.

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

¿Que se requiere de nosotros, educadores?

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

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

¿Qué es lo esperable en estas circunstancias?

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

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

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





Repensar seriamente el lugar de la evaluación en estas circunstancias (y siempre fue necesario) A la clásica caracterización de que se evalúa para saber qué sabe el alumno, completarla (o si quieren oponerla) con la idea de una evaluación que sirve para que el alumno aprenda y siga aprendiendo.

Poner en valor el feedback, la retroalimentación. Pensar en diversos modos para que cada uno y todos nuestros alumnos se sientan escuchados y comprendidos en estos nuevos espacios y tiempos. Entender y atender a las dificultades que puedan tener, aunque no siempre podamos hacernos cargo de ellas y resolverlas.

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

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

Y compartiendo cierres, propios y ajenos:

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

¿Se puede ser optimista de cara al futuro?

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





La escuela que viene

Gabriela Krichesky

La pandemia ha ejercido una fuerza poderosa en distintos ámbitos de la vida cotidiana y la escuela ha sido quizás una de las instituciones más afectadas. Estamos ante una verdadera mutación del ADN escolar, ese que tantas veces se resistió al cambio y hoy ha sucumbido ante el virus del COVID-19. La escuela, en su concepción moderna como garante de igualdad de oportunidades, arrastra por lo menos medio siglo de promesas incumplidas: lejos de lograr equidad, las evidencias demuestran que la escuela acaba reproduciendo las desigualdades de origen y perpetua así un sistema de profundas inequidades.

Por eso sabemos que la escuela, estructuralmente, tiene que cambiar. Volverse más relevante, más interesante, más didáctica, más justa. Pero su estoicismo organizacional frente a los intentos de transformación ha perpetuado formas de “ser y estar” en la escuela que, en muchos casos, no favorece el desarrollo de aprendizajes potentes y significativos para quienes, en definitiva, más lo necesitan.

El aislamiento social y obligatorio nos ha dado una oportunidad. La escuela se tuvo que convertir en otra cosa. Pero tampoco pequemos de ingenuidad: en un país donde casi la mitad de los alumnos y alumnas en edad escolar no cuentan con acceso a dispositivos y/o a una conexión a Internet, creer que todos estamos adquiriendo, por ejemplo, nuevas capacidades digitales o utilizando equipamiento técnico novedoso, es meramente una ilusión.

El verdadero cambio escolar no pasa por ahí.

La transformación de la enseñanza en 48 horas, literalmente, para reconvertir a la labor docente y reestablecer los vínculos pedagógicos con estudiantes y familias, generó una revolución para quienes somos y hacemos escuela. Lo que cambió, entonces, es el ADN del cambio. La mutación reside en la manera en la que las escuelas se posicionan, diseñan e impulsan los procesos de transformación e innovación educativa. Lo que antes podía llevar meses o años, en el mejor de los casos, hoy duró apenas algunas semanas. Si bien es prematuro evaluar los resultados de esta transformación, lo cierto es que las escuelas han ejercitado un músculo hasta ahora olvidado: nadie pudo quedarse quieto, el movimiento nos sacudió a todos.





Por eso, al enfocarnos en la escuela que nos deja esta pandemia, debemos concentrarnos en esa emergente capacidad institucional de pronta reinención, que además nos obligó a repensar y modificar integralmente cuatro pilares fundamentales del formato escolar: el tiempo, los vínculos, la relación con el contexto y el espacio.

Las nuevas formas del tiempo escolar

El sistema educativo fue creado para funcionar bajo la apariencia de un tiempo uniforme y constante. Históricamente, todas las escuelas comienzan el ciclo lectivo el mismo día, todas deberían tener – al menos desde la normativa – la misma cantidad de clases, en cada escuela hay un tiempo de ocio y un tiempo de clase, y así podríamos seguir. Hoy sin embargo se vislumbra una nueva etapa de tiempos polimorfos donde convivirán distintas expresiones de la temporalidad en la escuela. Se vienen tiempos de nuevos tiempos: las escuelas ya no se regirán ni siquiera por un mismo calendario escolar, y los alumnos de una misma institución ya no podrán compartir un mismo tiempo de recreo. Algunos países están incluso contemplando diferenciar las jornadas en función de las necesidades de las poblaciones a las que atienden; en nuestro país ya asumimos que probablemente no todos los grados regresen a la presencialidad al mismo tiempo.

El control sobre el tiempo de aprendizaje también está mutando. Los estudiantes ahora deciden cuándo realizar los ejercicios, qué tarea resolver primero, cómo organizar su agenda diaria, en qué clases sincrónicas están y cuándo “salen” de ellas. Hoy la gestión del tiempo se comparte. Y esto también produce un fuerte quiebre en la manera de enseñar, porque el tiempo hoy ya no lo organiza un timbre: nuestros alumnos y alumnas manejan sus propios tiempos como nunca antes y, en consecuencia, también marcan el ritmo de los intercambios y el desarrollo de las clases.

Ya no somos los de antes

La escuela es el espacio privilegiado de socialización, en ella aprendemos a estar y convivir con otros, actuando roles y desplegando vínculos delimitados por posiciones asimétricas definidas, históricamente, en función de aquellos que saben y aquellos que no.

Pero nuestros estudiantes ya no son los mismos: en aquellos sectores sociales que se apropian genuinamente de tecnologías relevantes para aprender, los niños y jóvenes están más empoderados que nunca. No solo gestionan sus tiempos, también definen sus propias trayectorias al decidir qué merece la pena hacer y qué puede quedar para





otro momento. “En la pandemia me di cuenta que puedo aprender solo”, relatan estudiantes de segundo ciclo de primaria. Tremendo descubrimiento para una generación de jóvenes que tuvo que madurar de repente y anoticiarse de que tienen capacidades para aprender con autonomía. Estos mismos estudiantes ofrecen contribuciones y asesoramientos sobre aplicaciones y plataformas desconocidas para algunos adultos, y esta relación con el saber imprime otras formas de intercambio, y presenta nuevos desafíos para la función docente.

Los vínculos se transformarán además porque el contacto con el otro se vivirá muy intensamente y con sentimientos ambiguos: el encuentro quedará impregnado por el deseo de estar con los compañeros, pero también podrá encarnar miedos y sensaciones de amenaza ante un potencial contagio. El cuerpo ajeno y la distancia física impactarán fuertemente en las maneras de convivir y en las formas de manifestar afecto: nuevas vinculaciones están por llegar. ¿Estamos preparados para alojarlas?

La relación familia-escuela es otro de los vínculos fuertemente afectados. Los nuevos entornos han acercado íntimamente la escuela a las casas y a los progenitores a la enseñanza. Docentes, madres y padres comparten hoy un mismo escenario y esto demanda nuevos niveles de implicación y compromiso frente al quehacer escolar. A su vez, las familias preguntan, opinan, interpelan a los educadores y manifiestan explícitamente sus prioridades pedagógicas, lo cual contribuye, sin dudas, a una conversación mucho más rica y profunda sobre el rol de la escuela y los propósitos de la enseñanza. Debemos alentar a nuestras familias para que puedan continuar acompañando a sus hijos/as, explicitando qué esperamos de ellos y construir expectativas compartidas sobre el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

La escuela y su contexto: entre fronteras porosas y límites redefinidos

La organización escolar siempre se ocupó y preocupó por demarcar qué está adentro y qué queda fuera de la escuela, que es lo que no puede entrar y lo que jamás podrá salir. Los muros que resguardan rituales y rutinas propias del ámbito escolar, han tenido siempre esa función de blindar al mundo escolar de un contexto muchas veces vivido como amenazante, contracultural o simplemente inerte.

Hoy esos límites son ciertamente difusos: ¿Dónde está la escuela hoy: que queda afuera y que hay adentro? Además, en un contexto de suma fragilidad e incertidumbres insostenibles, ¿cómo dialoga la escuela con ese entorno? ¿Qué vamos a tomar de él y qué le queremos aportar?



Lo que definitivamente hemos aprendido es que, finalmente, la escuela está adonde la llevemos. Y por lo tanto su contexto más inmediato también forma parte de esa reconstrucción permanente.

El espacio escolar y la clave del cambio

“Estar en la escuela” ha adoptado hoy múltiples sentidos. Extrañamos la rigidez del edificio, es cierto, pero también valoramos la flexibilidad que portan estos nuevos entornos. Tenemos pues una oportunidad bien interesante para repensar los espacios escolares en sentido amplio, más allá del binomio virtualidad-presencialidad. Es un buen momento para diseñar infraestructuras escolares que puedan no solo albergar lo digital y lo presencial de manera simultánea, sino también acoger nuevos modos de organizar el tiempo, promover otras formas de vincularnos y permitir un diálogo más fluido y fructífero con el contexto. Necesitamos pues nuevas arquitecturas escolares para contener nuevas arquitecturas mentales.

La escuela que viene debería edificarse con sólidos cimientos para sostener estos cambios imperceptibles, sutiles, y por lo tanto extremadamente profundos. No concentremos entonces la mirada exclusivamente en la evidente irrupción de nuevas tecnologías en determinados sectores, enfoquémonos en construir una visión global sobre toda la experiencia escolar y la vida en las aulas, para que las escuelas sean efectivamente instituciones más relevantes y justas para todos.





Vamos Buenos Aires