

# Miradas sobre la educación actual



Reflexiones de egresados y  
profesores de la Licenciatura en  
Ciencias de la Educación de la UdeSA



Universidad de  
**San Andrés**

## **Miradas sobre la educación actual. Reflexiones de egresados y profesores de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UdeSA**

Compiladores del libro:

Graciela Cappelletti, Ezequiel Gómez Caride, María Emilia Larsen y Axel Rivas.

Diseño gráfico:

Patricia Peralta ([behance.net/patriciaperalta](https://behance.net/patriciaperalta))

ISBN: en trámite

Publicado en 2023 por Universidad de San Andrés

Victoria, San Fernando, Buenos Aires, Argentina.



# Indice

Introducción .....5

## **Panorámica**

La educación frente a los grandes desafíos de la humanidad. Jason Beech ..... 7

¿Está de moda enseñar a comer o la moda es hablar sobre alimentación?  
La educación alimentaria como asunto escolar. Ángela Aisenstein ..... 16

Filantropía y política educativa: una puerta de entrada para repensar  
la influencia de actores no estatales en la educación. Iván Matovich ..... 20

Transformar la formación docente inicial en Argentina. Emmanuel Lista ..... 25

Jugando al “gallito ciego”: los espacios no oficiales que crían, enseñan y cuidan  
a la primerísima infancia en la Argentina. Carolina Semmoloni..... 34

Una educación eco-centrada para una sociedad que sustenta toda la vida.  
Agustina Buscaglia..... 41

La lógica detrás de la inclusión educativa en la normativa secundaria.  
Clara Gobbee ..... 45

## **Zoom**

Dos secretos para aprender mejor. Melina Furman..... 54

Algunos secretos de la enseñanza... (por favor difundir). Ezequiel Gomez Caride ..... 59

¿Mejorar la Educación para cuidar nuestra Tierra, o cuidar nuestra Tierra  
para mejorar la Educación? Carla Sabbatini ..... 64

Conocimiento y enseñanza en la escuela secundaria: algunas ideas  
para la política educativa desde las aulas. María Belén Sánchez..... 71

Alumnos y docentes en formación, usuarios clave. María Pía Signorini ..... 77

Evaluar los aprendizajes en la Universidad: los desafíos y oportunidades que la  
pandemia nos dejó. Ana Kupervaser ..... 81

La enseñanza de las Ciencias Naturales bajo el microscopio: hallazgos de una  
investigación en escuelas primarias en Argentina. Mariana Luzuriaga..... 89

La escuela nos necesita. María Passarini ..... 96

Zamba, un dibujito que cambió la historia. Tobías Yatche ..... 99

Que las constantes sean dos: el cambio y el aprendizaje. Mariana Sajón..... 103

Brújula de clase. Guido Cilio ..... 105

## Selfie

Alborotarnos: lo que aprendemos de y con nuestros estudiantes. Graciela Cappelletti .....	109
Más que números, una mirada integral. Rebeca Anijovich .....	112
Superpoderes escolares. Alejandro Artopoulos .....	114
Breve reflexión sobre la formación de futuros profesionales de la educación. Liliana Alicia Cohen .....	120
Equipos directivos sin distancia. María Eugenia Podestá y Victoria Abregú .....	126
El valor de las comunidades de práctica en la construcción colaborativa de conocimiento: aprender de y con otros. Natalí Savransky .....	132
Entretiempo. María Emilia Larsen .....	136
Hacia una escuela más lúdica: un camino de ideas, reflexiones y aprendizajes. Melina Weinstein.....	141
Reimaginando el lugar del juego en la escuela secundaria: el juego como motor de motivación y aprendizaje. Camila Aguzzi.....	146
La línea fina entre la innovación y la autenticidad. Mateo Primón .....	150
La universidad para el futuro. Fernando André .....	152
Formación docente situada: una experiencia de mejora reflexiva. Claudia Aberbuj .....	157
Escalar proyectos de innovación educativa en contextos vulnerables: la experiencia de Fundación Más Voces (Corrientes). Romina Berardi.....	165
Aprovechar la primera oportunidad. Juana Ramallo.....	171
La vivencia según la Psicología Cultural: un concepto para descifrar algunos de los enigmas de la motivación en el aprendizaje. Joaquín Laura .....	176
Aprender de todo en todos lados. Carla Sofía Gagliardi .....	180
La gestión escolar en una escuela agrotécnica: entre el círculo de incidencia y el círculo de preocupación. Guadalupe De Oromí.....	184
El mundo interior docente. Valentina Pizzolo .....	188
¿Por qué estudiar Educación? Axel Rivas.....	191
Acompañar la formación. Julia Blanco .....	195
Acerca de los autores de este libro .....	197

# Introducción

## Acerca de este libro

Este libro expresa una variedad de miradas sobre la educación que tienen un punto de anclaje compartido. Nuestra experiencia como estudiantes y docentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés nos ha marcado de una manera única. La pasión por la educación se ha combinado con una mirada científica, reflexiva y rigurosa. Nos hemos formado todos en un clima de empatía, compromiso, generosidad y valores humanos. Esas marcas están presentes en las miradas que reúnen estos textos.

La celebración de los 20 años de la Licenciatura en Ciencias de la Educación es una expresión de esa identidad compartida. Queríamos hacer un libro que reúna los aprendizajes y recorridos de nuestros/as graduados/as. Iniciamos la tarea hace casi un año y el recorrido fue maravilloso: volver a encontrarnos con alumnos/as de distintas cohortes que han pasado por diversos ámbitos laborales. Algunos siguen muy ligados al mundo académico; otros han pasado varias vueltas por la gestión pública o por organizaciones sociales y empresas; algunos se aventuraron a viajar por el mundo y anclar en otras ciudades y provincias; otros están en las aulas y escuelas con su pasión por la docencia.

El libro reúne capítulos escritos por graduados/as de distintas camadas y por profesores/as de la Licenciatura. La idea de Miradas es activar un caleidoscopio de la educación: reúne una serie de entradas a temas diferentes que son parte de la tarea profesional de nuestros/as graduados/as.

La primera sección Panorámica nos lleva a los mundos macro de la formación docente, la primera infancia, la sostenibilidad, los desafíos de la escuela secundaria, entre otros. Luego, en la sección Zoom nos adentramos en temas más específicos: los secretos pedagógicos de la enseñanza, la interdisciplina, la evaluación, el rol de los medios de comunicación para educar... Finalmente en Selfie vemos reflejos de las experiencias personales de distintos graduados/as y profesores/as: la formación de directivos, las comunidades de prácticas, la formación docente situada, la innovación en contextos vulnerables, la encarnación personal del pensamiento de Vygotsky, la educación en cárceles, el aprendizaje lúdico y la gestión de escuelas.



Nuestros/as graduados/as han pasado por mundos educativos increíbles a su joven edad (¡aunque los primeros ya son viajeros experimentados!). Son creadores de nuevos diseños pedagógicos, investigadores, educadores fantásticos. Nos llena de orgullo ver su compromiso educativo tal como lo descubrieron cuando iniciaron su paso por la Universidad. Ojalá este libro inspire nos solo a nuestros colegas en escuelas y ámbitos educativos sino también a los/as jóvenes que se preguntan por qué carrera seguir. La educación los espera y los necesita.

Gracias a todos los que participaron de esta iniciativa y a Julia Blanco, asistente general de la Escuela de Educación.



# Panorámica

# La educación frente a los grandes desafíos de la humanidad

Jason Beech

Hace ya muchos años, tuve la suerte de participar del diseño de la Licenciatura en Educación en la Universidad de San Andrés. Recién llegado de mi doctorado en Londres, estaba fascinado por lo que había visto allí que reflejaba lo que Basil Bernstein (2001) llamaba la “pedagogización total de la sociedad”. En la sociedad del conocimiento, los desafíos de la enseñanza y del aprendizaje desbordaban a las instituciones de educación formal. Con esta lógica nos propusimos crear una carrera innovadora que preparara profesionales para diseñar procesos educativos en organizaciones diversas y que, aunque eventualmente trabajaran en el sistema educativo formal, pudieran pensar en la escuela, la universidad y otras instituciones formales como parte de un ecosistema educativo más grande. El experimento salió muy bien, si lo juzgamos por la calidad de las alumnas, las profesoras, las clases, los debates y, sobre todo, las graduadas y graduados que efectivamente desarrollan sus carreras en ámbitos muy diversos.

Muchas cosas han cambiado desde que creamos la carrera. Aunque algunos de los desafíos de entonces siguen vigentes, también han aparecido nuevos problemas que ni siquiera nos imaginamos hace 20 años. El crecimiento de las desigualdades a nivel global, la fragmentación social, el extremismo político, el debilitamiento de la democracia incluso en algunos de sus históricos bastiones y las consecuencias desastrosas de la crisis climática y de la pandemia del Covid son algunos de los grandes desafíos que enfrentamos los humanos. Al mismo tiempo, ciertos avances tecnológicos como la inteligencia artificial y la biotecnología nos plantean profundas inquietudes éticas y de gobierno.

¿Qué tipo de conocimientos deberíamos ofrecer a las nuevas generaciones para que puedan interpretar e intervenir sobre este mundo? Consciente de esta problemática, la UNESCO creó una Comisión sobre el Futuro de la Educación, cuyo trabajo fue plasmado en el reciente informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*<sup>1</sup>. El informe se propone promover un debate

<sup>1</sup> <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>



global sobre como el conocimiento y el aprendizaje pueden contribuir a forjar el futuro de la humanidad y del planeta. Se basa en la convicción de que la educación no solo debe adaptarse a un mundo cambiante. También tiene el potencial para transformarlo.

Siguiendo esta lógica, pensaba al escribir este breve texto ¿Cuáles serían actualmente los principios en los cuales se debería basar una nueva Licenciatura en Educación para hacer un aporte innovador al mundo? Creo que la gran contribución que las universidades y otras instituciones formadoras de educadores pueden hacer es ayudar a re-pensar el sentido de la educación, de modo que esta pueda contribuir a las grandes transformaciones sociales que necesitamos. En otras palabras, estaríamos fallando rotundamente si nos limitamos a formar profesionales que se limiten a ser sirvientes acríticos del status quo. Necesitamos formar personas que pongan su inteligencia y sus capacidades al servicio de la construcción de un mundo más justo, más seguro y más sustentable.

A continuación, presento algunas ideas relacionadas con algunos aportes que la educación podría hacer específicamente en relación con las maneras en que los humanos nos vinculamos entre diferentes grupos, con el medio ambiente y con las otras especies que habitan la Tierra.

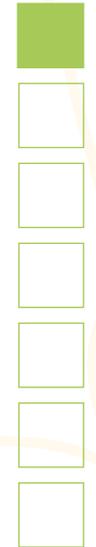
## El desafío de la sostenibilidad y la ciudadanía global

Fuegos en Australia, en California, en Córdoba, en la Patagonia, en Corrientes. Sequias seguidas de inundaciones. Las temperaturas marinas en los primeros meses de 2023 han alcanzado temperaturas promedio nunca antes documentadas<sup>2</sup>. Estamos entrando en terreno desconocido. La crisis climática global ya es muy evidente.

Al menos desde la década de 1970, con informes como el *Only One Earth* y *The Limits to Growth*, la comunidad científica y los movimientos ambientalistas nos advierten acerca de la huella ecológica que las actividades humanas generan sobre el planeta, su clima y sus ecosistemas, poniendo en riesgo la habitabilidad del planeta para los humanos y otras especies. 50 años han pasado desde estas advertencias, pero gobiernos, empresas y hasta los propios individuos seguimos priorizando el crecimiento económico como un objetivo en sí mismo, en desmedro de la salud de nuestro hogar común, el planeta. Tampoco existen las soluciones simples ni las balas de plata. La crisis ecológica no va a desaparecer. Vivimos en la

---

<sup>2</sup> <https://www.bbc.com/mundo/noticias-65428304>





era del Antropoceno<sup>3</sup>, en la cual los humanos nos hemos convertido en la principal fuerza geológica que determina los cambios planetarios. Es un estado con el cual tendremos que aprender a vivir; lo que implica tanto cambiar nuestros modos de vida para mitigar los daños (y al menos reparar algunos), como también adaptarnos a habitar un mundo en condiciones desconocidas, inciertas y cambiantes.

En 2019 en Chile, un grupo de manifestantes quemó una estación de metro y otras partes de la ciudad de Santiago. La medida que disparó las protestas fue un aumento de 0,042 dólares en el costo del transporte público. Fue una chispa que encendió el descontento en una sociedad que estaba harta de la desigualdad en un país que era visto como ejemplo de éxito económico. El PBI de Chile creció sostenidamente desde 1990.

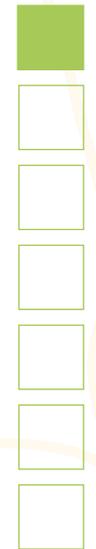
En América Latina, la región más desigual del mundo, el 10% más rico detenta el 77% de los recursos, mientras que el 50% más pobre accede al 1%<sup>4</sup>. A nivel global, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce que la desigualdad de ingresos en sus países miembros (los más ricos del mundo) está en el nivel más alto de los últimos 50 años. En países como China e India, que vivieron un período de fuerte crecimiento económico, muchas personas superaron la línea de la pobreza absoluta, pero al mismo tiempo los niveles de desigualdad han crecido. En otras palabras, en las condiciones actuales de la economía global, a mayor crecimiento económico, aumenta también la desigualdad. El propio secretario de la OCDE destaca que hemos llegado a un punto de inflexión en el cual el crecimiento de las desigualdades y la distribución regresiva de los beneficios del crecimiento económico deben ser prioridad para los gobiernos de todos los países.<sup>5</sup> Por supuesto que las desigualdades económicas son solo un aspecto de las injusticias del mundo y se relacionan de manera directa con inequidades de género, étnicas y geopolíticas, entre otras.

La sostenibilidad y la justicia no son problemas aislados. Incluso podría decirse que son dos dimensiones del mismo problema. En 1987, la Comisión Brundtland de las Naciones Unidas definió la sostenibilidad como lo que permite satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las futuras generaciones para satisfacer sus necesidades propias. Tanto el impacto de la crisis

<sup>3</sup> La comunidad científica aún debate si los cambios a los que refiere el Antropoceno son suficientes para declararla formalmente como una nueva era geológica. Pero más allá de la cuestión formal, existe consenso entre los científicos de que nos encontramos en una situación en la cual los humanos tenemos un efecto decisivo sobre el estado, las dinámicas y el futuro del sistema planetario. <http://quaternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/>

<sup>4</sup> <https://www.lemonde.fr/blog/piketty/2021/12/14/the-new-global-inequalities/>

<sup>5</sup> <https://www.oecd.org/social/inequality.htm/>





climática, como el de los cambios que se tienen que hacer para abordarla tienen costos. Y estos costos no afectan ni van a afectar a todos por igual. Por ejemplo, mientras que los que vivimos una vida de privilegio somos quienes más contribuimos al calentamiento global<sup>6</sup>, los más pobres y los grupos más desaventajados son quienes más lo sufren y menos recursos tienen para soportar y adaptarse a sus consecuencias.

Es decir que la crisis ecológica se relaciona directamente con las desigualdades geopolíticas, económicas, de género y étnicas. Además, es evidente que para abordarla necesitamos generar acuerdos entre grupos humanos que vivimos y pensamos distinto. Entonces el problema de la sostenibilidad es también un problema de justicia y ciudadanía global.

La ciudadanía global se refiere al objetivo de generar un mayor entendimiento entre culturas diferentes, a fomentar una convivencia pacífica entre quienes piensan distinto, a construir un mundo más justo. Appiah (2006) sugiere que la ciudadanía global o el cosmopolitismo implican dos principios éticos. Que tenemos obligaciones morales que van más allá de nuestros amigos, nuestras familias e incluso nuestros compatriotas; y que debemos interesarnos por las vidas y las culturas de aquellos que son diferentes a nosotros.

Si la ciudadanía global se relaciona con poder extender nuestro compromiso con el otro a aquellos que están lejos en el espacio, también implica un compromiso con los que están lejos en el tiempo; con las generaciones futuras. Estamos de paso y nuestro deber no es acumular bienes materiales, si no dejar el mundo un poco mejor de lo que lo encontramos para los que lo habitarán en el futuro. Esto implica ser conscientes de las interrelaciones; que lo que hacemos hoy tiene efectos en otros que están lejos en el tiempo y en el espacio. Si aceptamos estas premisas es evidente que el cuidado del planeta que habitamos debiera ser una prioridad en términos de una ética de la herencia.

Incluso cuando pensamos en nuestro sentido de comunidad, necesitamos superar la fuerte división que el pensamiento occidental establece entre el mundo natural y social. Una separación que está totalmente imbricada en nuestros sistemas educativos. Los humanos somos parte del ambiente, al igual que los otros seres con quienes convivimos. Estamos tan conectados y enredados con el mundo material y los otros seres que habitan la Tierra que los humanos no podríamos sobrevivir sin lo no humano. Chakrabarty (2021, p. 126) describe el desafío de manera elocuente:

---

<sup>6</sup> <https://www.footprintcalculator.org/home/es>





*¿Cómo podemos (re)imaginar lo humano como una forma de vida conectada con otras formas de vida, y cómo podemos luego basar nuestra acción política en esa conciencia? Generalmente imaginamos nuestras categorías políticas en términos profundamente antropocéntricos y en forma completamente alienada de todas estas conexiones. ¿Pero podríamos extenderlas para que tengan en cuenta nuestra relación con las formas de vida no humanas e incluso con lo inerte que podemos dañar (tal como los ríos y los glaciares)? (traducción propia)*

Tal vez la pandemia del Covid sea un buen ejemplo para ilustrar nuestros enredos. Me refiero tanto a la manera en que estamos interrelacionados con lo no humano, como las formas en las cuales los desafíos ambientales y el desafío de la justicia y la ciudadanía global no pueden pensarse en forma separada. Para entender la pandemia debemos comenzar por considerar las formas en las cuales un virus entra en el cuerpo humano, nos afecta, contagia a otros cuerpos y en el proceso va mutando. Pero con eso no basta. Para entender la globalización de la pandemia necesitamos considerar la movilidad de los humanos que llevan el virus en sus cuerpos en aviones de una parte del mundo a otra. Los aspectos culturales, políticos y la materialidad de las condiciones de vida de las personas afectaron las maneras en que el virus se propagó, mutó y afectó a distintas poblaciones. Mientras que los más privilegiados encontramos formas de aislarnos con cierta comodidad en hogares con espacios verdes o incluso algunos ultra millonarios en yates gigantescos en el mar<sup>7</sup>, quienes viven en la pobreza, hacinados y dependen del empleo informal sufrieron las peores consecuencias<sup>8</sup>. Las vacunas, fueron el resultado de avances en la investigación de las ciencias naturales, pero tampoco pueden entenderse sin considerar las políticas públicas y la competencia económica global. Asimismo, su distribución y sus efectos están emparentados con las desigualdades geopolíticas, económicas y étnicas. Es decir que para entender el fenómeno de la pandemia y sus efectos necesitamos tanto de las ciencias naturales como de las sociales, o tal vez deberíamos superar esas divisiones. Y para evaluarla éticamente necesitamos considerara cuestiones que hacen a nuestra relación con el medio ambiente como aspectos vinculados a la justicia y la desigualdad social.

<sup>7</sup> <https://www.infobae.com/america/mundo/2020/03/31/la-foto-de-la-cuarentena-de-un-multimillonario-en-el-caribe-que-desperto-indignacion-en-instagram/>

<sup>8</sup> <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/la-pandemia-ha-agravado-la-desigualdad-urbana-en-america-latina/>  
<https://www.cippec.org/textual/el-hacinamiento-fuerza-a-los-habitantes-de-barrios-populares-a-salir-al-espacio-publico-para-acceder-a-bienes-esenciales/>



## ¿Qué puede hacer la educación?

Abordar el tipo de problemas que describí, implica promover cambios de conciencia, transformaciones en la manera en que entendemos el mundo y en nuestras ideas acerca de lo que es una buena vida. Se trata, sin dudas, de cambios profundos y difíciles.

Como dice Sterling (2019) la raíz del problema está en el modo en que desde una racionalidad occidental percibimos, pensamos y valoramos al mundo. Debemos corregir errores en nuestros hábitos de pensamiento que están profundamente arraigados en nuestro subconsciente. Necesitamos recurrir a la reflexividad humana para pasar de un tipo de racionalidad instrumental, antropocéntrica e individualista a una ecológica, participativa y relacional que sea consciente de las profundas interconexiones del mundo y de nuestras vidas y de las responsabilidades éticas que conllevan. Necesitamos promover nuevas narrativas acerca de lo humano y de lo que constituye una buena vida.

Se trata de cambios epistemológicos, es decir de cambios en cómo entendemos e interpretamos el mundo; y de cambios éticos, es decir en aquello que consideramos bueno y deseable y aquello que consideramos malo. Se trata incluso de cambios ontológicos; cambios en la esencia de lo que somos como especie y como individuos.

Si entendemos a la educación como la transmisión más o menos programada de medios de orientación humanos de una generación a otra (Antelo, 2005) es evidente que la educación tiene mucho para aportar. Pero también que los adultos estamos bastante desorientados. Si nosotros mismos no tenemos experiencia de pensarnos distinto y de entender la profundidad de las interrelaciones entre lo humano y lo no humano. ¿Cómo enseñarlo? ¿Se puede enseñar lo que uno no sabe y no experimentó?

No es fácil y requiere también de repensar creativamente el currículum - los conocimientos básicos que ofrecemos a las nuevas generaciones - y nuestras estrategias pedagógicas. En primer lugar, deberíamos buscar modos de romper con la separación tajante que existe en el currículum escolar (y aún más en el universitario) entre las ciencias naturales y las sociales. Las maneras en que interpretamos y clasificamos al mundo influyen en los modos en que actuamos. Es evidente que un currículum fragmentado contribuye a una mirada fragmentada de la realidad y acentúa el antropocentrismo y la creencia en el excepcionalismo humano. Si queremos promover una mirada ética que extienda nuestra responsabilidad moral para incluir a otros seres vivos y al medio ambiente, es fundamental tener una educación que ponga foco en las interrelaciones del mundo.





Una manera de promover la integración puede basarse también en incluir en el currículum perspectivas epistemológicas no occidentales. Por ejemplo, la idea del buen vivir que surge de sensibilidades Andinas y de otros grupos indígenas en América Latina nos desafía a re-pensar las narrativas acerca del progreso humano. Es una filosofía de vida basada en los valores de la reciprocidad y la solidaridad que cuestiona la fuerte distinción ontológica entre el individuo, su comunidad y el medio ambiente. Desde esta perspectiva una persona no puede ser feliz si su comunidad y su medio ambiente no florecen. Los entes no humanos también son sujetos, superando la visión Occidental basada en la explotación de la naturaleza como un medio para el progreso humano. Tanto la constitución de Bolivia como la de Ecuador, incluyen el mandato de promover el buen vivir como un objetivo al cual las políticas públicas debieran aspirar. En Ecuador, por ejemplo, la constitución reconoce a la naturaleza como sujeto de derechos. El artículo 71 señala que: “La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos”.

Otro aspecto a considerar es que para promover el tipo de cambios en los objetivos de la educación que estamos proponiendo, debemos superar un abordaje puramente cognitivo. Muchos años de investigación en educación ambiental han demostrado que no basta con aprender sobre la crisis ecológica, sus datos, causas y consecuencias para que las personas cambien sus conductas. Los grandes desafíos de la humanidad y la manera en que respondemos a ellos están íntimamente ligados con nuestras emociones. Es por eso que considerar los aspectos emocionales en la educación para el cambio es clave. También es importante promover una educación sobre estos temas orientada a la acción, que de estrategias concretas a los estudiantes acerca de cómo pueden contribuir a abordar estos problemas. Y al pensar y promover la acción positiva, es importante destacar que el tipo de problemas que estamos mencionando no se solucionan solo con el cambio de conductas individuales, requieren también de la acción colectiva y de cambios en las políticas públicas.

Nuestros estudiantes ya viven con otros y toman decisiones éticas en el día a día en un mundo hiper conectado. Algunos de ellos tienen muy presentes los desafíos que enfrenta la humanidad y se organizan para exigir cambios. *Jóvenes por el clima*<sup>9</sup> y *Ecohouse* son algunos ejemplos en la Argentina de organizaciones que reclaman y promueven cambios en las políticas públicas para hacer frente a la

<sup>9</sup> <http://jovenesporelclima.com/>



crisis ambiental, incluidos cambios en la educación<sup>10</sup>. Pero el activismo de la juventud no se limita a cuestiones ambientales. El movimiento *Ni Una Menos* es otro claro ejemplo de la participación de la juventud en los reclamos por un mundo más justo.

En nuestro trabajo con Fazal Rizvi, proponemos abordar la enseñanza de cuestiones éticas tomando como punto de partida las experiencias cotidianas de los estudiantes, para promover una reflexividad crítica que funcione como puente entre las acciones cotidianas de los estudiantes y las aspiraciones éticas de las instituciones (Rizvi & Beech, 2017). De este modo, en lugar de ofrecer a los alumnos una larga lista de principios morales abstractos que debieran respetar, podríamos promover una educación ética que los ayude a desarrollar herramientas intelectuales prácticas que los ayuden a deliberar sobre las consecuencias de sus decisiones y acciones cotidianas.

Podrían aprender sobre como los grandes desafíos de la humanidad se vinculan con sus vidas y los educadores tendríamos oportunidades para promover debates acerca de la responsabilidad moral que todos tenemos en forma individual y colectiva. Docentes y alumnos abordarían temas controversiales que no tienen soluciones simples. Algunos tendrán posiciones muy diferentes e incluso podría haber fuertes discusiones en el aula. Lo cual podría dar a los docentes una gran oportunidad para promover una habilidad fundamental para aprender a vivir con otros. La capacidad de tener conversaciones respetuosas con otros que piensan diferente, no para tratar de convencerlos si no para tratar de entender por qué piensan como piensan y defienden los valores que defienden.

Como dice Appiah (2006), no necesitamos compartir los mismos valores para poder vivir juntos en cierta armonía. Nuestras diferencias hacen al mundo más interesante. Además, si quisiéramos educar a todos con los mismos valores, inevitablemente caeríamos en la imposición cultural de un grupo por sobre otros. El desafío de la educación para la ciudadanía global es ayudar a jóvenes y niños a entender la interdependencia del mundo en el que viven y formar personas que, sin dejar de sentirse parte de sus comunidades cercanas, puedan ver a toda la humanidad como a sus hermanos y hermanas y al planeta como una casa compartida que nos corresponde a todos cuidar.

Por supuesto que todos estos cambios son difíciles y los docentes podemos estar bastante desorientados en cuanto a cómo abordarlos. Pero quizás también se

---

<sup>10</sup> <https://www.infobae.com/america/carbononews/2021/02/17/eco-house-la-educacion-ambiental-tiene-que-ser-transversal-a-todas-las-materias/>





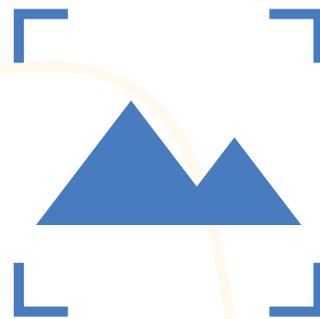
trate de una oportunidad, un catalizador, para ayudar a generar los tan mentados cambios que las instituciones educativas necesitan. Tal vez podemos convertir a nuestras aulas en laboratorios de co-creación donde estudiantes y docentes investiguemos juntos sobre los grandes desafíos de la humanidad, compartamos nuestras ansiedades, nuestras experiencias y los cambios que estamos intentando y busquemos soluciones juntos. Lo que está claro es que no podemos ignorar el momento histórico en el que vivimos y los desafíos que enfrentamos como especie. Como alguna vez dijo Estanislao Antelo, “yo te enseñé el triángulo isósceles para que seas una mejor persona”. Adaptando esta genial frase al contexto actual, debemos preguntarnos qué tienen que aprender nuestros alumnos para ser agentes de cambio positivo en este mundo tan complejo en el que vivimos para transformarlo en un mundo más justo, más seguro y más sustentable.

## Referencias

- Antelo, E. (2005) ‘La pedagogía y la época’ en Serra, Silvia (comp) *La pedagogía y los imperativos de la época: autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Appiah, K. A. (2006) *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York, W.W. Norton.
- Bernstein, B. (2001) ‘From pedagogies to knowledges’ in Morais, A., Neves, I., Davies, B. and Daniels, H. (eds) *Towards a sociology of pedagogy*. New York, Peter Lang.
- Chakrabarty, D. (2021). *The climate of history in a planetary age*. Chicago, University of Chicago Press.
- Rizvi, F. & Beech, J. (2017) ‘Global mobilities and the possibilities of a cosmopolitan curriculum’, *Curriculum Inquiry*, 47:1, DOI: 10.1080/03626784.2016.1254500
- Sterling, S. (2019) ‘Planetary Primacy and the Necessity of Positive Dis-Illusion’, *Sustainability*, 12: 2, [liebertpub.com/doi/full/10.1089/sus.2019.29157](https://doi.org/10.1089/sus.2019.29157)

# ¿Está de moda enseñar a comer o la moda es hablar sobre alimentación?

## La educación alimentaria como asunto escolar



Ángela Aisenstein

Un informe de OMS del año 2000<sup>1</sup> se refería a la obesidad como la epidemia global del siglo XXI que afectaría tanto a la población de países desarrollados como a la de países en vías de desarrollo, coexistiendo con el problema de la desnutrición. Además, destacaba que las estrategias para tratarla -sobre todo en la infancia y entre los jóvenes- debían prevenir ciertos riesgos. El riesgo de la malnutrición (por reducciones drásticas y sin reemplazos en el consumo de la energía necesaria en etapas clave de crecimiento y desarrollo), el riesgo del aislamiento (por percibirse demasiado diferente respecto de los pares) y el riesgo de los desórdenes alimentarios y otros problemas psicológicos asociados (alentados por las exigencias de las restricciones dietarias).

En el año 2018, la 4<sup>o</sup> *Encuesta Nacional de Factores de Riesgo*, promovida por Dirección Nacional de Promoción de la Salud y Control de Enfermedades Crónicas No Transmisibles<sup>2</sup>, informaba el problema creciente del exceso de peso en la población argentina de 18 años y más. El documento afirmaba que un cuarto de la población argentina registraba obesidad, y este valor señalaba un incremento del 22% respecto de la encuesta del 2013 y del 74 % respecto de la primera edición de la Encuesta en el año 2005.

La infancia y la adolescencia no quedaron afuera del problema. El mismo año se publicaron también datos de los índices antropométricos de más de 3 millones de Niños, Niñas y Adolescentes de 0 a 19 años atendidos en el sector público de la Argentina en el año 2016. El 31,1% de los NNYA de los sectores sociales en

<sup>1</sup> WHO (World Health Organization) (2000) Obesity: Preventing and Managing the Global Epidemic: Report of a WHO Consultation. WHO Technical Report Series No. 894, World Health Organization, Geneva. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42330>

<sup>2</sup> Argentina, Secretaría de Salud, 2018.



situación de mayor vulnerabilidad presentaban sobrepeso y obesidad durante ese año. A raíz de estos datos preocupantes, durante el primer semestre de 2019 se puso en marcha el Plan Nacional ASI (Alimentación Saludable en la Infancia), un programa nacional de prevención del sobrepeso y la obesidad en niños, niñas y adolescentes.

Las recomendaciones y acciones contenidas en ese Plan y en otros similares subrayaron la importancia de la educación alimentaria y nutricional tanto en las escuelas como en las familias, junto con otras acciones para atender también el problema de la desnutrición

Aunque esta indicación pueda parecer novedosa, la alimentación y la educación alimentaria han sido viejas ocupaciones de las escuelas. A fines del siglo XIX, la alimentación tomó estatus de asunto público ante los diagnósticos recurrentes de desnutrición y las cifras de mortalidad infantil. Alcanzó a la educación a través de acciones para suplementar alimentariamente a algunos de los niños que asistían a las escuelas, y así garantizarles condiciones para el aprendizaje. También como contenido de las asignaturas escolares, para preparar, a esa misma niñez, como madres, padres y familias capaces de procrear y criar niños sanos.

Por ello, desde la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420/84, el mínimo de instrucción obligatoria contemplaba, para las niñas, el conocimiento de nociones de economía doméstica (preparación de las comidas más comunes y económicas, cuidados que requiere el uso del agua; pastelería y repostería; preparación de bebidas medicinales). Y para los varones indicaba nociones de agricultura y ganadería (cuidado de aves de corral; trabajos sencillos de horticultura y huerta escolar; cuidado de viñedos, visitas a ingenios).

A inicios del siglo XX, los programas escolares no sólo se enfocaron en difundir conocimientos sobre producción, elaboración y conservación de alimentos, sino que también vincularon a la alimentación con la salud antes que con el placer. Se fundamentaron en conocimientos científicos de dietética, y asociaron el orden alimentario al orden moral, diferenciando la buena y la mala alimentación. Además, contribuyeron a la construcción de identidades de género y sociales, al establecer roles específicos relacionados con la producción de alimentos, y la asignación de raciones diferentes en función del gasto calórico asociado al tipo de trabajo, manual o intelectual.

Sin embargo, el problema alimentario del siglo XXI, va más allá de la obesidad y la desnutrición, abracando un conjunto de comportamientos vinculados a la ingesta, denominados trastornos de conducta alimentaria (TCA). La Ley N° 26396/08





define como trastornos alimentarios - además de la anorexia nerviosa y a la bulimia nerviosa - a la obesidad, y a las demás enfermedades relacionadas con inadecuadas formas de ingesta alimentaria.

Estos trastornos están asociados a la transiciones demográfica, epidemiológica, nutricional y alimentaria ocurridas en las últimas décadas<sup>3</sup>. La transición nutricional y alimentaria implica el abandono de los patrones tradicionales de consumo y la adopción de dietas industrializadas, desestacionalizadas y deslocalizadas, altas en grasas saturadas, azúcares y otros carbohidratos refinados y bajas en fibras y grasas polinsaturadas. Además, ha sido acompañada por una reducción en los niveles de actividad física de la población.

A estas transiciones se suma otra, relacionada con el pasaje de las relaciones locales y cara a cara a la globalización y mediatización de las relaciones interindividuales. Desde los años '90, los medios de comunicación difunden tendencias de la población hacia las dietas y demás prácticas de modelado de la apariencia corporal. Las redes sociales juegan un rol clave en la afirmación de la belleza hegemónica, e incrementan el riesgo de trastornos alimentarios. Niños y adolescentes expresan en consultorios de nutricionistas, pediatras y psicólogos que si no les gusta cómo se ven, no encenderán la cámara en una videoconferencia. Estos especialistas enfatizan que compararse con imágenes irreales de cuerpos perfectos provoca la búsqueda de prácticas dañinas para la salud. Agregan, además, que el constante *food talk* y *body talk* en la vida cotidiana y en los medios masivos es indicio de, y estímulo para el desarrollo de trastornos alimentarios.

Ante este panorama, la escuela desempeña un papel fundamental para enseñar estrategias de cuidado y de consumo alimentario. Sin embargo, enseñar educación alimentaria no es solo orientar la elección de un tipo de comida sobre otra. La finalidad de enseñar educación alimentaria es formar ciudadanos alimentarios.

La ciudadanía alimentaria implica el reconocimiento del derecho social a una alimentación suficiente, saludable y de calidad. Requiere autonomía y capacidad del individuo para definir y ejercer sus preferencias alimentarias, así como acceso a información veraz y comprensible sobre los alimentos. Además, implica responsabilidades hacia los demás seres humanos, otros consumidores y productores, el medio ambiente y el bienestar animal. También está relacionada

---

<sup>3</sup> La transición demográfica podría entenderse como la combinación del aumento de la población urbana a expensas de la rural, y menores tasas de fertilidad y mortalidad que llevan al envejecimiento de la población. La transición epidemiológica se asociaría a una reducción significativa de la prevalencia de enfermedades infecto-contagiosas, que son reemplazadas por enfermedades crónico-degenerativas no transmisibles (diabetes, hipertensión, enfermedades cardiovasculares, ciertos tipos de cáncer, entre otras).





con la justicia y la equidad, y busca la participación en la gobernanza de los asuntos relacionados con la alimentación. Exige transparencia en la información y busca la incorporación de la alimentación a la agenda de la política pública, y es cosmopolita como respuesta a la globalización del mercado mundial de alimentos, a las consecuencias ambientales globales de los sistemas de producción de alimentos y a la internalización de las agencias públicas de regulación alimentaria.<sup>4</sup>

Pero los educadores saben que con hablar no alcanza. Para lograr la formación de ciudadanos alimentarios, es necesario contar con un currículum integrado y ampliado que considere a toda la escuela como un entorno alimentario. Y diseñar experiencias educativas contextualizadas, potentes y continuas que promuevan una comprensión integral de la alimentación y sus implicaciones en la sociedad.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Gómez Benito, C., & Lozano, C. (2014), ¿Consumidores o ciudadanos? Reflexiones sobre el concepto de ciudadanía alimentaria. *Panorama Social*, 19, 77-90

<sup>5</sup> Fins, K., & Aisenstein, A. (2022). De la información al consumidor a la educación del ciudadano: Veintitrés años de discusiones (1992-2015). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(51). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5827>



# Filantropía y política educativa: una puerta de entrada para repensar la influencia de actores no estatales en la educación

Iván Matovich

En marzo de 2017 participé de un evento en la Embajada de Argentina en Londres organizado por miembros del *World Economic Forum* de cara al Foro Mundial de Educación y Habilidades (GESF por sus siglas en inglés). Poco después de llegar, me presentaron al director de una fundación inglesa recién llegado de la Argentina. El motivo de su viaje había sido la firma de un acuerdo con el Ministerio de Educación de la Nación y Deportes para capacitar a docentes y directores de escuela en varias provincias del país. Su relato me sorprendió. ¿Cómo había logrado una fundación inglesa involucrarse en la política educativa argentina? ¿Qué condiciones habían configurado un escenario en el que una fundación filantrópica (extranjera) pudiese influir en el diseño e implementación nacional de capacitación docente?

Trabajos de investigación posteriores explicaron como el “aterrizaje” de la fundación en la Argentina se podía explicar a partir de una compleja red de relaciones entre actores clave y la circulación de recursos e ideas de política. La red “conectaba” la transferencia de recursos del sector público a la fundación y la ejecución de recursos propios de esta última. Estos tenían origen en un conglomerado empresarial con operaciones en los Emiratos Árabes Unidos, fondos en las Islas Caimán y sede de la fundación en Londres. Al mismo tiempo, este aterrizaje en la Argentina podía explicarse a partir de las conexiones del Ministerio y la fundación con actores no estatales locales e internacionales que actuaron como facilitadores, catalizadores y legitimadores de estos acuerdos de trabajo.

El caso de esta fundación sirve de ejemplo para introducir algunas de las preguntas que la investigación educativa, especialmente desde la sociología y la educación comparada, ha formulado durante las últimas décadas sobre las implicancias de la participación actores no estatales en la política educativa. La expansión



e intensificación de las redes globales, la influencia creciente del sector privado en la definición de las políticas educativas y el avance en particular de la filantropía desafían las categorías tradicionales que utilizamos para analizar la configuración de las políticas educativas. Si una fundación filantrópica recibe fondos del estado o genera algún tipo de ganancia económica, ¿se trata de una actividad con o sin fines de lucro? Si una fundación “extranjera” incide directamente en el diseño e implementación de las políticas educativas de un país, ¿es posible afirmar que el ámbito nacional es el único espacio donde se define la política?

El avance de los actores no estatales en general y filantrópicos en particular ha llevado a que este tema constituya un tema ineludible para las organizaciones internacionales en las últimas dos décadas. El caso más emblemático es la *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación de Calidad*. Se trata del compromiso de la comunidad educativa internacional para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Aquí se sostiene que “El sector privado, las organizaciones filantrópicas y las fundaciones pueden cumplir una función importante si utilizan su experiencia, enfoques innovadores, experiencia empresarial y recursos financieros para fortalecer la educación pública” (UNESCO, 2016, p. 58). Bajo este marco general, distintos actores internacionales se han posicionado con agendas y visiones más específicas.

Una parte de los actores internacionales enfocan sus esfuerzos en la promoción de un uso estratégico de los recursos provenientes del sector privado, tanto desde la articulación de los fondos, como desde el involucramiento más activo de donantes, fundaciones y áreas de responsabilidad social empresarial en las políticas educativas. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) aparece como uno de los principales actores interesados en el análisis y desarrollo estratégico de las filantropía a escala global. A través del [OECD Centre for Philanthropy](#) creado en 2018, la organización se propone responder a una “creciente demanda global por datos y análisis sobre filantropía y desarrollo” donde el campo educativo ocupa un lugar central de su agenda. A nivel regional, el Banco Interamericano de Desarrollo ha promocionado especialmente la participación de actores filantrópicos en educación mediante [investigación](#) sobre este tema y el [desarrollo de alianzas específicas](#) orientadas a la producción de políticas educativas basadas en la construcción de acuerdos entre estados y actores no estatales, incluyendo actores filantrópicos. Otras posiciones, en cambio, rescatan la participación de actores del sector privado como una oportunidad para ampliar los límites de la “conversación educativa”. En este sentido, el informe [Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación](#)





(2022) de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación pone el foco en la representación de diversos sectores y reconoce a las fundaciones filantrópicas dentro del conjunto de actores no estatales en las políticas educativas con un rol importante en el refuerzo de la equidad, la calidad y la relevancia de la educación en las agendas políticas. Por su parte, el [Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022: Los Actores No Estatales en la Educación : ¿Quién elige ? ¿Quién pierde ?](#) (UNESCO, 2021) combina dicha mirada de participación con la importancia de atender a las tensiones propias de combinar intereses y bienes públicos, con motivaciones y recursos privados. En este sentido, el informe plantea la necesidad de entender la relación entre la influencia creciente de las fundaciones y las corporaciones en la educación, y cómo estos compiten, complementan o colaboran con los gobiernos.

Este tópico también ha llamado la atención de la investigación académica durante las últimas tres décadas. La creciente participación de actores privados en políticas educativas y las tensiones surgidas del involucramiento de la filantropía en el campo de la educación han dado lugar a un interés particular por este tipo de actores. Por un lado, los filántropos se involucran progresivamente en el campo de la educación mediante diferentes tipos de arreglos y tecnologías, como las escuelas *charter*, los *vouchers* educativos, bonos de impacto social e incluso actividades que generan ganancias económicas. Al mismo tiempo, su participación en políticas educativas implica la circulación de sus ideas, sus valores y propias agendas. Al expandir su influencia en las políticas educativas a través de redes formales e informales de política, surgen nuevas preguntas sobre cómo estos actores empañan las fronteras entre el estado, el mercado y el tercer sector, así como también entre sus niveles de escala. De esta manera, su análisis es teóricamente complejo debido a que las taxonomías “tradicionales”, tales como público-privado, fines de lucro-sin fines de lucro, local-nacional-global, ofrecen posibilidades analíticas limitadas para entender el “quién”, el “dónde” y el “para qué” de la política educativa.

Al igual que en el caso de las organizaciones internacionales, el campo de la investigación reúne múltiples preguntas, análisis y *corpus* de evidencia asociados con diferentes miradas y posicionamientos respecto a la participación de actores filantrópicos en política educativa. Por un lado, ciertos estudios conciben a las fundaciones y la filantropía en general como posibles “salvadores sociales”. Así los describen Stephen Bishop y Michael Green en *Philanthrocapitalism: How Giving Can Save the World?* (2010), donde plantean que los grandes filántropos como Bill Gates pueden guiar el camino a través de la aplicación no sólo de sus recursos, sino de sus modelos de negocios en sus actividades filantrópicas. Por otra parte,





visiones alternativas conciben a la filantropía como la mera encarnación de las desigualdades estructurales que atraviesan las sociedades en las últimas décadas y una forma de legitimación de dicha concentración. Tal es el caso del conocido libro de Lindsey McGoey titulado [No Such Thing as a Free Gift. The Gates Foundation and the Price of Philanthropy](#) (2015). Aquí, la autora plantea que el rápido crecimiento de la filantropía a nivel global contribuye a construir un mundo en el que los billonarios pueden ejercer más poder sobre las políticas educativas, entre otros campos.

Entender la influencia de la filantropía en América Latina es particularmente relevante. La región muestra [la mayor inequidad del mundo](#) (Hasell, 2018) combinada con inestabilidad política, “nuevos” desafíos (por ejemplo, el cambio climático y las crisis humanitarias) y pirámides demográficas que ponen aún más en valor aquellas preguntas sobre recursos orientados a la niñez y las juventudes y sobre quiénes deben participar de la definición de las políticas educativas. En otras palabras, analizar actores con una alta concentración de riqueza y poder, y los modos en que estos movilizan recursos, discursos y tecnologías en un escenario atravesado por inequidades pone tensiones estructurales en el centro del análisis de políticas educativas. ¿Quiénes son estos actores filantrópicos? ¿Cómo sus actividades filantrópicas se conectan con otros ámbitos sociales (industria, política, cambio climático, etc.)? ¿Cuáles son sus agendas? ¿Con quiénes se asocian y cómo movilizan recursos, valores, reformas, programas y convenios con el sector público? ¿Cómo se relacionan la potencial influencia de la filantropía con características socioeconómicas estructurales de los países? ¿Cómo desafían las formas en las que analizamos las políticas educativas?

El estudio de actores filantrópicos en educación y su influencia en las conversaciones y diseño de políticas constituye un campo aún incipiente en la investigación, especialmente en Argentina y América Latina. En un contexto caracterizado por restricciones presupuestarias y estados débiles en su capacidad para garantizar el derecho a la educación, la filantropía puede ser concebida como una fuente capaz de inyectar recursos financieros y técnicos dentro de sistemas educativos necesitados. Sin embargo, también deben considerarse los riesgos y las condiciones estructurales bajo las cuales los actores filantrópicos influyen en las políticas educativas. Esto puede contribuir a no reproducir discursos que retroalimentan desigualdades históricas y cuestionar presunciones de una influencia “neutral” por parte de los actores filantrópicos, ya que, naturalmente, estos participan de las políticas educativas con sus propios valores, lógicas y agendas de política.





## Referencias

- Bishop, M., & Green, M. (2008). *Philanthro-capitalism: how the rich can save the world* (1st U.S. ed. ed.). New York: New York: Bloomsbury Press.
- Hasell, J. (2018). Is income inequality rising around the world? Acceso: <https://ourworldindata.org/income-inequality-since-1990>
- International Commission on the Futures of Education (2022) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. Acceso: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- McGoey, L. (2015). *No Such Thing as a Free Gift: The Gates Foundation and the Price of Philanthropy*: London: Verso.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Acceso: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2021). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022: Los Actores No Estatales en la Educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* Acceso: [Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2021/2022: Los Actores No Estatales en la Educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?](#)



# Transformar la formación docente inicial en Argentina

Emmanuel Lista

Los resultados de aprendizaje y trayectorias escolares en nuestro país demuestran, hasta el momento, nuestra incapacidad como Estado para garantizar a toda la ciudadanía el acceso a aprendizajes fundamentales y la acreditación de los niveles educativos que hemos definido como obligatorios. Si bien diversos autores/as y organismos internacionales señalan que la calidad de un sistema educativo está fuertemente asociada a la calidad de sus docentes (Darling-Hammond, 2000; Barber y Mourshed, 2015; Hargreaves y Shirley, 2009; Bruns y Luque, 2014; Fullan, 2015; UNESCO, 2016; OCDE, 2018), también existen otros factores que influyen sobre los aprendizajes de las y los alumnos, como la conducción de las instituciones u otras dimensiones asociadas al clima y la cultura escolar (Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013; Leithwood, Seashore Louis, Anderson, y Wahlstrom, 2004).

Un sistema educativo es más que la suma de sus docentes. El fracaso de este sistema no puede explicarse entonces sólo por sus docentes ni tampoco sólo por la calidad de la formación que reciben. Ahora bien, la complejidad y multicausalidad de los problemas no puede conducir tampoco a la inacción. Algunos sectores parecen enfatizar esta “complejidad” como forma de resistencia frente a los cambios que los involucran: “no somos nosotros, son el resto de las variables”. Es claro que el derecho a la educación no se garantiza sólo mejorando la enseñanza y la formación docente, pero tampoco sin ello. Es hora de reconocer y ocuparnos de los problemas que sabemos que tenemos.

En lo que respecta a la enseñanza, estudios elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación arrojan luz sobre algunas percepciones y prácticas docentes problemáticas. Por un lado, ciertos/as docentes de primaria y de secundaria señalan que las propuestas de enseñanza no logran transmitir interés por el aprendizaje, o están parcial o totalmente de acuerdo con que la repitencia es una medida efectiva frente a los bajos logros de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017). Por otro lado, un estudio basado en observaciones de clase en ambos



niveles (Kisilevsky, Zapata, Fridman y Rinaldi, 2019) señaló la predominancia de la enseñanza simultánea y del aula frontal (bancos ubicados en filas y pizarrón en el frente), consignas comunes para todos/as los/as estudiantes (en la mayoría de los casos, de resolución individual) y “cierres” de las clases precipitados, sin una sistematización de lo trabajado o aprendido. Se identificaron contenidos o actividades ausentes (por ejemplo, en las clases de primaria: geometría o prácticas de escritura) y ciertas prácticas de enseñanza descontextualizadas, centradas en la transmisión de la información o hechos o, en el caso de Matemática, orientadas a los resultados de las consignas. Además, en las escuelas secundarias, se registró una distancia importante entre las prácticas y los enfoques y contenidos curriculares oficiales.

En lo que respecta a la formación docente inicial, hace décadas que existen consensos en la bibliografía (Diker y Terigi, 1994; Pogré, 2004; Vezub, 2007; Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008; Alliaud y Feeney, 2014; Veleda y Mezzadra, 2014; Davini, 2015; entre otros/as) sobre algunos problemas estructurales de nuestro sistema formador: un universo muy extenso, diverso y fragmentado de instituciones que dictan profesorados; la desarticulación entre la oferta de carreras y los perfiles docentes que se requiere formar para el funcionamiento regular del sistema educativo; el perfil de las y los aspirantes a la docencia y las dificultades que enfrentan para transitar con éxito el nivel superior; una propuesta formativa de los profesorados que no responde a las demandas de la profesión en contextos reales; los déficits en las condiciones, recursos y carrera docente en los institutos superiores. Algunas de estas problemáticas, agudizadas por el contexto de progresivo empobrecimiento y de pérdida de prestigio social de la docencia en Argentina.

Estudios llevados a cabo por el Instituto Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación de la Nación - INFoD, 2015; Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - INFoD, 2016; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - INFoD, 2019) agregan a los problemas anteriores: la desarticulación y fragmentación al interior de los planes de estudio de los profesorados, reiteraciones y omisiones de contenidos y de bibliografía, cierta indefinición de los contenidos de las prácticas profesionales, la persistencia de la tradición academicista en los profesorados de educación secundaria, la predominancia de la exposición como estrategia de formación. Al mismo tiempo, el 55% de las y los estudiantes deja de cursar el profesorado durante el primer año de formación y otro 19% a partir del segundo año; solo un 26% egresa y este egreso no siempre ocurre en el tiempo teórico esperado (Veleda, C., Mezzadra, F. y Lista, E., 2019).





## Tres reformas estratégicas para la formación inicial

Sin una política comprensiva de la docencia, es probable que no logremos resolver los enormes desafíos que presenta la enseñanza en las escuelas. Ello conlleva transformar la formación de los profesorado, jerarquizar la docencia (condiciones de trabajo y carrera atractiva), mejorar condiciones y procesos para que las escuelas resulten ambientes favorables para enseñar y aprender, y políticas eficaces de formación docente continua y apoyo pedagógico a escuelas. Ahora bien, cada una de estas dimensiones, también requiere un conjunto importante de políticas que es necesario definir e implementar. A continuación, comparto tres reformas vinculadas especialmente con la formación inicial que considero estratégicas.

### ***PRIMERA: Planificar y reorganizar el sistema formador para garantizar condiciones y una carrera de formadores/as de calidad.***

Las instituciones que forman a las y los futuros docentes deben contar con condiciones de excelencia: edificio propio; entorno formativo con tecnologías, internet, laboratorios y biblioteca digital; docentes bien formados/as y concursados, designados/as por cargo y con evaluaciones periódicas, con horas para dictar clases frente a estudiantes y otras para desempeñar diversas funciones (investigación, tutorías, proyectos entre áreas, asistencias a escuelas) y con acceso a ofertas para actualizarse o especializarse. Necesitamos también becas sustantivas para atraer a las y los jóvenes a estudiar las áreas en las que se verifican mayores vacancias de docentes en el sistema y cubrir el costo de oportunidad de insertarse tempranamente en el mercado laboral. Todo esto acompañado por sistemas de información y acreditación de carreras e instituciones; hoy, prácticamente, inexistentes.

Ahora bien, no es posible ni responsable garantizar las condiciones anteriores en las 1.513 sedes de institutos superiores<sup>1</sup> y 85 universidades<sup>2</sup> de formación docente que tenemos en el país. “Posible”, porque la inversión pública que esto requeriría probablemente no pueda costearse ni sostenerse en el tiempo; “responsable”, porque el sistema formador se ha expandido sin una planificación (Veleda y Mezzadra, 2014; Davini, 2015): existe superposición entre ofertas, hay excesos y escasez de carreras dependiendo los niveles y áreas para los que forman, la

<sup>1</sup> Relevamiento Anual 2021, Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>2</sup> FUENTE: Perazza, R. (Comp.) (2019). Carreras docentes en América Lan. Perspectivas, conflictos y debates pendientes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.



estrategia de alcance territorial ha sido la apertura de nuevas instituciones y es por ello también que proliferan instituciones chicas: en 2015, el 56% de los institutos tenía menos de 250 estudiantes y el 23%, menos de 100 (Veleda, C., Mezzadra, F. y Lista, E., 2019).

Hay que empezar a planificar nuestro sistema formador. Esta planificación puede orientarse a la especialización de las instituciones en distintas funciones, poniendo en valor la capilaridad que tiene el sistema. Necesitamos que un conjunto más concentrado de instituciones se aboquen a la formación inicial, con condiciones de excelencia para esto, y desarrollar una red de instituciones superiores y formadores/as abocados al desarrollo profesional docente dentro de cada jurisdicción. Hoy, los programas de formación continua o apoyo pedagógico a escuelas se llevan a cabo a través vías separadas de los institutos superiores y para esto, muchas jurisdicciones dependen de programas nacionales, organismos internacionales u otras organizaciones locales.

Los intentos de planificar con criterio las ofertas, en general, son muy resistidos por ciertos sectores del sistema bajo el fundamento de que atentan contra la democratización o el derecho de la educación superior. Sin embargo, democratizar este nivel no implica dejar todas las instituciones y ofertas como están hace años y con los problemas que presentan, ni aceptar que se organicen a partir del “juego de oferta-demanda” (Davini, 2015) que ha regido hasta el momento. Es necesario orientar a las y los estudiantes hacia carreras prioritarias, donde contarán también con más oportunidades laborales una vez que se reciban. Una política progresista planifica de manera precisa, contempla el análisis económico de la inversión pública, plantea prioridades y busca la eficiencia y eficacia en el funcionamiento de los servicios públicos; más aún considerando la pobreza, la desigualdad y las serias deudas que tiene nuestro país en materia de derechos de infancias y adolescencias.

### ***SEGUNDA: Atender a los diversos puntos de partida de las y los aspirantes a la docencia***

El ingreso a los profesorados debe requerir la acreditación de un conjunto de conocimientos y competencias centrales para transitar el nivel superior, por ejemplo: la comprensión y producción de textos. Los resultados de la educación secundaria nos obligan a tomar medidas que garanticen un piso de aprendizaje para la cursada del nivel. Si bien la solución de raíz es mejorar los resultados de la educación obligatoria, no podemos continuar mintiendo a muchos/as aspirantes de estas carreras que ingresan de manera “irrestringida” y luego no logran cumplir





con las exigencias académicas por no contar con los aprendizajes previos necesarios. Tampoco podemos reducir la calidad de la formación para atender la desigualdad en los puntos de partida, considerando especialmente el impacto de esto sobre las y los futuros docentes y su desempeño en las escuelas. Una medida de este tipo requiere que desde el estado se ofrezcan cursos a aquellos/as jóvenes que así lo necesiten para profundizar o consolidar los conocimientos y competencias requeridos. Se trata de atender a los puntos de partida, sin excluir a los/as estudiantes en el ingreso, ni expulsarlos una vez que ingresaron.

Otra medida importante en este sentido es que las instituciones de formación docente ofrezcan trayectos de profesorado para técnicos/as superiores y licenciados/as que deseen desempeñarse como docentes, los cuales reconozcan la formación disciplinar que estos traen y les ofrezcan una formación, principalmente en didáctica específica y práctica, que las y los habiliten a ejercer la docencia. Esta medida es indispensable frente a la vacancia de docentes en ciertas áreas y frente a la existencia de personas dictando clases en las escuelas sin ninguna formación pedagógica. Probablemente, esto implique poner en cuestión que exista un único modelo formativo para los profesorados de secundaria: el “simultáneo”<sup>3</sup>. Cabe señalar que buena parte del mundo desarrolla un modelo consecutivo y que el modelo simultáneo no está logrando los fines para los cuales se propuso: los estudios del INFoD mencionados anteriormente muestran la desarticulación entre los campos de la formación en las carreras de profesorado.

### ***TERCERA: Integrar, flexibilizar y actualizar el currículo de los profesorados y acercarlo a las condiciones y necesidades reales de la formación y de la práctica docente en las escuelas***

La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 planteó dos ciclos para las carreras de profesorado: una formación básica común y una formación especializada. Esto hoy no ocurre por una decisión deliberada de la política federal de impedir que los ciclos sean consecutivos<sup>4</sup>. Implementar estos ciclos posibilitaría la circulación de estudiantes y el acceso a dobles titulaciones, la postergación de la orientación de la carrera a los años superiores y una mayor eficiencia en la gestión curricular y del sistema en su conjunto.

<sup>3</sup> El modelo simultáneo o concurrente es aquel en donde los contenidos de la disciplina clásica a enseñar y los pedagógicos se desarrollan a lo largo del curso de la formación, de manera simultánea. Este modelo se diferencia del modelo consecutivo en el que “los cursos de formación especializada en pedagogía se desarrollan una vez que los aspirantes han completado algún grado en disciplinas específicas” (Vaillant, 2018: 19).

<sup>4</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 24/2007.



Las titulaciones e incumbencias de las carreras deben responder a las políticas y desafíos de la enseñanza y del aprendizaje en las escuelas y a las características de los puestos de trabajo que deseamos para la docencia. Las carreras hiper especializadas en una disciplina, lenguaje o nivel educativo restringen las posibilidades de una enseñanza integrada entre disciplinas afines o de articulación entre niveles y limitan las oportunidades de trabajo docente (tal es el caso de “docentes taxis” de materias con poca carga horaria en las escuelas como física o química). Es posible orientar los Profesorados de Educación Secundaria a más de una disciplina u organizar el currículo de modo tal que, por ejemplo, egresados/as de Profesorados de Educación Inicial puedan cursar trayectos de Profesorados de Educación Primaria que los habiliten para la docencia en el primer ciclo de este nivel y viceversa.

Necesitamos que las carreras resulten dinámicas, atractivas y razonables. La duración debe acercarse a las 2.600 horas reloj que constituyen el piso federal<sup>5</sup> y el currículo debe integrarse: menos espacios curriculares con más tiempo de formación para cada uno. Las oportunidades de especialización pueden pasar a ser objeto de formación de posgrado. Es necesario también incrementar el tiempo de las y los estudiantes aprendiendo en y de las escuelas (observando, trabajando con diversos docentes, dando clases y participando de otras tareas). Para esto, es preciso evaluar la pertinencia de incluir prácticas a lo largo de toda la carrera, considerando el impacto real de cada una y la disponibilidad de las y los estudiantes que, en su mayoría, son población económicamente activa. Puede resultar mejor concentrar las prácticas en escuelas en menos espacios curriculares pero con mayor tiempo.

Finalmente, el currículo de los profesorados y las prácticas de formación deben propiciar la integración entre conocimientos académicos y problemas y situaciones de las prácticas docentes; incluir un corpus diverso de bibliografía nacional e internacional y actualizada; propiciar el conocimiento y la producción de diagnósticos y evidencias sobre los procesos educativos; abordar diversos enfoques, teorías y metodologías para la formación de verdaderos docentes críticos; y organizar y orientar la formación de las y los egresados al desarrollo de competencias precisas clave para iniciarse en la profesión, evaluarlas y retroalimentarlas durante toda la carrera. Esto implicará cambios curriculares pero también procesos de formación de formadores y de desarrollo curricular ya que algunas de estas prácticas son poco frecuentes en la formación o suelen ser objeto de resistencia. Es necesario interpelar ciertos discursos desactualizados y superficiales, pero

---

<sup>5</sup> Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 24/2007.





hegemónicos, dentro del campo educativo, por ejemplo: se habla de que formar en “competencias” es “neoliberal” o predomina un único enfoque de alfabetización inicial.

## El desafío: crear las condiciones

Desvalorizada tanto por quienes creen que los resultados de la calidad educativa no se relacionan con la formación docente como por quienes consideran que esta formación es la única responsable de dichos resultados; objeto de múltiples críticas; con casi un siglo de problemáticas estructurales no resueltas y agudizadas con el correr del tiempo; campo de resistencias y conflictos; la formación docente constituye probablemente uno de los objetos más difíciles de la política educativa.

Las reformas mencionadas anteriormente representan una interpelación profunda a ofertas, prácticas y concepciones que se han reproducido y petrificado a lo largo de décadas en nuestro sistema formador. Por eso implican importantes resistencias y conflictos, lo cual, en un contexto de mediatización de la política, cortoplacismo, polarización y capacidades e instituciones estatales débiles, representa un desafío poco tentador para diversos equipos de gobierno. No obstante, estas reformas se diferencian sustantivamente de los discursos que pregonan como solución el cierre de instituciones o una promisoría mejora universal que nunca ocurrirá.

Como ex funcionario del Instituto Nacional de Formación Docente y actual funcionario en el Ministerio de Educación de la Ciudad, sé que estos cambios son posibles, pero son centrales las condiciones en que se llevan a cabo. Requieren de mucho esfuerzo y compromiso de quienes estamos a cargo de conducir estas políticas y las instituciones, pero esto no basta. Es necesario también: un compromiso público de las máximas autoridades de gobierno con priorizar y jerarquizar la docencia, garantizar la inversión necesaria y pautar reglas de juego claras y transparentes; explicar con evidencia y fundamentos las políticas y sostenerlas en el tiempo; equilibrar acciones que puedan producir resistencias con aquellas que producirán incentivos en el sistema; involucrar a académicos, gremios y medios de comunicación e interpelar discursos hegemónicos en el campo educativo; apoyar a las instituciones que se comprometan con la transformación. El principal desafío que tenemos es lograr estas condiciones.





## Bibliografía

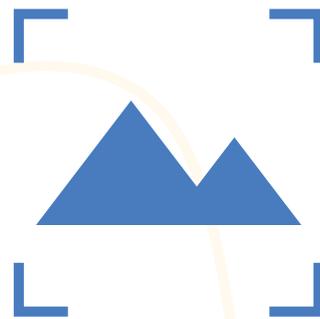
- Aguerrondo, I., Vezub, L. y Clucellas, M. (2008a). Los profesorado de Formación Docente: características de las instituciones y de los formadores. Buenos Aires: Fundación Lúminis/Universidad de San Andrés.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. En: Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 1, N°1. pp 125-134.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2015). Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Santiago de Chile: PREAL.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Darling-Hammond, L. (2000). Solving the Dilemmas of Teacher Supply, Demand, and Standards: How We Can Ensure a Competent, Caring, and Qualified Teacher for Every Child. Nueva York: National Commission on Teaching & America's Future.
- Davini, M. C. (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). Panorama de la formación docente en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación y Organización de los Estados Americanos.
- Fullan, M. (2015). The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves A. & Shirley D. (2009). The fourth way. The inspiring future for educational change. Corwin, California: SAGE.
- Kisilevsky, M.; Zapata, C.; Fridman, M.; y Rinaldi, L. (2019). Prácticas de enseñanza en el contexto del aula en los niveles primario y secundario. Estudio Nacional 2016-2017. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación.
- Leithwood, K.; Seashore Louis, K.; Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). "How Leadership Influences Student Learning. Review of Research". Universidad de Minnesota y Universidad de Toronto.
- Ministerio de Educación de la Nación - INFoD (2015). Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial. Informe nacional sobre los profesorado de educación inicial y de educación primaria. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - INFoD (2016). Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales de la Formación Docente Inicial. Informe nacional sobre los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2017). Características y Voces de los Docentes. Programa de Educación de CIPPEC. Aprender 2016. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación - INFoD (2019). Estudio Nacional: El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Buenos Aires.
- OCDE (2018). Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA. Edición de la OCDE.
- Perazza, R. (Comp.) (2019). Carreras docentes en América Lan. Perspectivas, conflictos y debates pendientes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Pogré, P. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay, PROEDUCA, GTZ, UNESCO.
- Thapa, A.; Cohen, J.; Guffey, S. y Higgins-D'Alessandro, A. (2013) "A Review of School Climate Research", en: Review of Educational Research. Vol. 83, Issue 3. P. 357-385.



- Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada. IIPE UNESCO Sede Buenos Aires e Instituto Nacional de Formación Docente.
- Veleda, C. y Mezzadra, F. (2014). Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Veleda, C., Mezzadra, F. y Lista, E. (2019). Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016-2019. Renovar la enseñanza, garantizar aprendizajes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Vezub, L. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado". En: Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 11, Nro. 1, 2007, p. 0. Universidad de Granada, España.
- UNESCO (2016). Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016, Santiago de Chile.



# Jugando al “gallito ciego”: los espacios no oficiales que crían, enseñan y cuidan a la primerísima infancia en la Argentina



Carolina Semmoloni

La educación desde la temprana edad es un derecho inalienable de las niñas<sup>1</sup>, y una responsabilidad indelegable de las personas adultas (CDN, 1989). Las intervenciones en los primeros años de vida han demostrado ser claves en el presente y futuro de niñas y niños (Irwin et al., 2007; Nores & Barnett, 2010; Treviño et al., 2010), en la reducción de las brechas de género y la conciliación de la vida laboral con la vida doméstica, así como en la sociedad en su conjunto (CAF, 2016; Esquivel et al., 2012; UNICEF, 2016 y 2017).

En Argentina, las políticas orientadas a las y los más pequeños dibujan un mapa fragmentado<sup>2</sup> (Repetto et al., 2016), compuesto por un mosaico de instituciones heterogéneas, cuyos formatos resultan muchas veces invisibilizados (Gluz & Moyano, 2017; Redondo, 2012; Faur, 2018). El mapa de espacios de crianza, enseñanza y cuidado<sup>3</sup> (en adelante, espacios CEC) se compone por formatos institucionales variados en función de la cartera ministerial de la cual dependen

<sup>1</sup> El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de la autora.

<sup>2</sup> Esta fragmentación se enraíza en una histórica división de las políticas de primera infancia que separa las funciones sociales de crianza, enseñanza y cuidado. Mientras las instituciones abocadas al “cuidado” emergieron como medida de bienestar social para las familias que precisaban cuidado supervisado para sus hijos e hijas (Llobet, 2006; Zibecchi, 2013), las instituciones abocadas a la “enseñanza” se crearon en forma de jardines de infantes o educación preescolar, como espacio de enseñanza a través del juego y de preparación para la escuela primaria (Batiuk & Coria, 2016; Ponce, 2006).

<sup>3</sup> El presente texto hace referencia a la tríada crianza, enseñanza y cuidado (CEC) como una unidad fundamental de énfasis indivisibles de toda acción orientada a niños y niñas (Broström, 2006; Antelo, 2009). Para quienes reciben a niños y niñas en espacios institucionales, cuidar, enseñar y criar resultan acciones complementarias e inseparables: cuando ofrecen sostén y contención; cuando a partir del lenguaje orientan a poner en palabras sensaciones y darle nombre a las cosas; cuando acercan experiencias desafiantes para probar, disfrutar y conocer; y también cuando atienden necesidades cotidianas, alimentan, higienizan y ayudan a conciliar el sueño, habilitando la apropiación de modos sociales de comportamiento, así como formas saludables que hacen al cuidado de sí mismos y de los demás (Picco et al., 2013).



(Educación y Desarrollo Social), el nivel de gobierno involucrado (nacional, provincial y municipal), los actores participantes (estado, sector privado y sociedad civil) y la franja etaria que reciben (Cardini et al., 2021; Rozengardt, 2020). Así, las instituciones CEC se despliegan a lo largo y ancho de Argentina con diversas modalidades de intervención, con mayor o menor capacidad de gestión, con diferentes esquemas de organización de los recursos humanos y con heterogéneas condiciones edilicias y de equipamiento (Rozengardt, 2014).

En la actualidad, el universo de espacios CEC puede comprenderse como un rompecabezas compuesto por dos grandes piezas. Por un lado, encontramos al grupo de instituciones que cuentan con el aval de alguna de las carteras competentes para su funcionamiento: los Jardines Maternales y de Infantes dependiente del sistema educativo, los Centros de Desarrollo Infantil (CDIs) y Espacios de Primera Infancia (EPIs) dependientes del Ministerio de Desarrollo Social, los jardines municipales que funcionan bajo la rectoría de los gobiernos locales, como así también los jardines comunitarios oficializados por las carteras competentes.

Una segunda pieza de este mapa se compone de las instituciones no oficiales, es decir, aquellas que no están oficializadas por ninguna de las áreas de gobierno competentes (Rozengardt, 2015). Estos espacios se concentran en el ciclo maternal (45 días a tres años), tramo no obligatorio de la educación inicial, para el cual existe escasa oferta oficial<sup>4</sup> (Steinberg & Scasso, 2019; Faur, 2009). Las deudas persistentes en el acceso a la oferta de crianza, enseñanza y cuidado para las y los más pequeños se ha conjugado con la necesidad de las familias de conciliar el trabajo, la economía doméstica y el cuidado de niñas y niños a cargo, y con el rol de las organizaciones sociales en la lucha de derechos incumplidos (Gluz & Rodríguez Moyano, 2017).

Los espacios CEC no oficiales se ubican en una zona gris en términos de su regulación y funcionamiento. Al carecer del aval de los ministerios de educación y de desarrollo social, operan bajo marcos regulatorios poco conocidos<sup>5</sup> (Cardini y Guevara, 2021). Por ejemplo, en algunas ocasiones están regulados por normativas municipales que permiten la habilitación de establecimientos comerciales, y en

<sup>4</sup> Mientras el 90% de las escuelas de nivel inicial en Argentina incluyen salas de 4 y/o de 5 años, el 55% cuenta con una sala de 3 y tan solo el 16% con oferta de jardín maternal (Cardini et al., 2021).

<sup>5</sup> Si bien la Ley N°27.064 (2015) de Regulación y Supervisión de las Instituciones de Educación Inicial no incluidas en la Enseñanza Oficial constituye un primer avance para hacer frente a esta problemática, en el marco de un sistema educativo federal, el diseño y desarrollo de políticas orientadas a la localización y regularización de estas instituciones es una materia pendiente en la mayor parte del territorio argentino. Los cargos supervisores y los recursos financieros necesarios para acompañar su regularización se configuran como una de las principales razones por las que muchas provincias no han avanzado efectivamente en su regulación (Cardini et al., 2021).





otras se los habilita como espacios de juego o centros de estimulación. Asimismo, estos espacios son provistos por actores diversos, y múltiples son también sus fuentes de financiamiento. Por ejemplo, existen mecanismos de financiación que van desde el cobro de una cuota de “cooperadora” a las familias, hasta la articulación con fundaciones y ONG’s de diversos orígenes (Ierullo y Maglioni, 2015; Zibecchi, 2013).

En los territorios nos encontramos con que esta pieza conforma un entramado institucional variado, que propone múltiples amalgamas y experiencias. Las instituciones no oficiales reciben diferentes denominaciones (‘clandestinos’, ‘truchos’, ‘fuera del sistema’, ‘guarderías’, ‘rodantes’, entre otras); difieren en cuanto al marco normativo en el cual se insertan (o no); las fuentes de financiamiento con las que cuentan; las condiciones físicas y de infraestructura; los perfiles de los y las trabajadoras; como la modalidad que adopta la participación de las familias y las comunidades, su enfoque sobre la crianza, la enseñanza y el cuidado y las múltiples formas de organización de los tiempos y los espacio (Malajovich, 2006; Kaufmann y Loyola, 2017; Redondo, 2012). En este sentido, algunos especialistas definen a la oferta ‘no formal’ como un catálogo de inequidades (Rozengardt, 2020), no solo para las experiencias de niños y niñas, sino también en torno a la organización social y política del cuidado: las familias cuentan con una oferta institucional escasa y de diversa calidad para externalizar la educación de sus integrantes más pequeños<sup>6</sup> (Faur, 2010 y 2019). Asimismo, está heterogeneidad imprime capas de desigualdad para las y los educadores que allí se desempeñan<sup>7</sup>: dentro del universo de lo no oficial, las credenciales educativas, los salarios, las condiciones de trabajo, la representación sindical y las oportunidades de desarrollo profesional y de acompañamiento, son sumamente diversas (Guevara et al., 2021).

Sin embargo, tanto desde el campo de las políticas públicas como desde la producción de conocimiento académico, es poco lo que se conoce sobre estos espacios.

---

<sup>6</sup> En Argentina, la posibilidad de trasladar el cuidado infantil más allá de las familias (y, por tanto, de las mujeres) se segmenta en función de la edad de los niños y niñas, la región que habitan y el nivel socioeconómico del hogar (Faur, 2018). Ante la ausencia de políticas que permitan desfamiliarizar las tareas de CEC, aquellas familias que tengan mayores ingresos podrán resolverlo a partir de la contratación de instituciones especializadas o de ayuda doméstica para el cuidado, mientras que las de ingresos más bajos deberán “adaptarse” a la situación, a través de estrategias que, generalmente, vuelve a posicionar a las mujeres en un sendero de exclusión, principalmente a partir de la limitación o postergación de su inserción en el mundo laboral (De León, 2017).

<sup>7</sup> En general, se observa que las trabajadoras del nivel inicial gozan de modalidades de contratación más seguras, remuneraciones mayores y trayectos formativos más ordenados que sus colegas de centros de desarrollo infantil y espacios no oficiales. Esta situación de disparidad es un problema en términos de igualdad, y también condiciona la calidad de las prestaciones dirigidas a niñas y niños (Kagan, Tarrant y Kauerz, 2008).





Aún hoy, no sabemos cuántas son estas instituciones, donde están, a qué población reciben, como así tampoco que actividades de crianza, enseñanza y cuidado promueven, bajo que perspectivas y entendimientos lo hace, y en el contexto de que condiciones materiales y laborales se desarrollan. Como quien se encuentra jugando al “gallito ciego”<sup>8</sup>, al hacernos estos interrogantes nos enfrentamos, con los ojos vendados, a fuentes de datos escasas e incompletas (Steinberg y Scasso, 2019), y a la ausencia de investigaciones que reconstruyan esta oferta y sus características (Karolinski, 2021). Por lo tanto, resulta ilustrativa la imagen de una caminata a tientas contando únicamente con la escasa información (sensorial) disponible.

Por un lado, desde los distintos niveles de gobierno, aún hoy no es posible cuantificar y localizar a las instituciones no oficiales y a las poblaciones que a ellas asisten (Diaz Langou et al., 2018). Las fuentes de información disponibles muestran limitaciones para diferenciarlos y estimar con precisión su distribución y cobertura<sup>9</sup> (Cardini et al., 2021). En este escenario, algunos estudios ofrecen estimaciones que indicarían que, a nivel nacional, la asistencia a estos espacios explicaría entre un 10% y un 20% de la asistencia total a espacios CEC para niñas y niños de 0 a 4 años (Steinberg & Scasso, 2019). La *Comisión de Promoción y Asistencia de los Centros de Desarrollo Infantil Comunitarios dependiente de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (CoCeDIC)* es el organismo responsable de identificar, registrar y acreditar los espacios existentes a través de la creación de un Registro Nacional de Espacios de Primera Infancia (RENEPI). Sin embargo, el registro continúa sin ser público al momento de la escritura del presente texto (diciembre 2022).

---

<sup>8</sup> La gallina ciega (en Argentina, gallito ciego) es un juego infantil en el que un jugador, con los ojos vendados, debe atrapar a un participante y adivinar quién es. Cabe mencionar que esta metáfora ha sido utilizada en otra oportunidad por la autora en una ponencia sobre los profesionales CEC en la Argentina, en el marco de la línea en la cual desempeña sus estudios doctorales.

<sup>9</sup> Como explican Scasso y Steinberg (2019), esto se debe, por un lado, a la falta de un relevamiento anual que abarque a todo el territorio y que sea de aplicación regular. Por caso, el Relevamiento Anual de Matrículas y Cargos realizado por el Ministerio de Educación tiene un alcance acotado en tanto no alcanza a los espacios no oficiales ni dependientes de otras carteras. Por su parte, la Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia (ECOVNA) se presenta como la única encuesta pública a nivel nacional sobre asistencia a espacios CEC, dependientes tanto del sistema educativo como del sector de desarrollo social, y de organizaciones de la sociedad civil (MDS y UNICEF, 2013). Sin embargo, no permite diferenciar los datos según formatos institucionales (únicamente permite hacerlo por tipo de gestión), por lo que no permite identificar que niñas y niños son recibidos por cada tipo de oferta. Por otro lado, existe un Registro Nacional de Espacios para la Primera Infancia (RENEPI) a cargo de la SENNAF, pero sus datos no eran públicos al momento de la escritura de este texto. Otros instrumentos de relevamiento, como la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y el Censo de Población (CENSO), sólo cubren a la población a partir de los 2 y 3 años respectivamente, y tienen ciertas limitaciones para captar la asistencia a toda la oferta de espacios CEC.





Por su parte, desde el campo de la producción académica es también poco lo que se conoce sobre estas instituciones y su inserción en el entramado de la oferta CEC. Mientras las investigaciones sobre las políticas para la infancia y los espacios CEC oficiales son prolíferas (Sánchez, 2019), en el caso de la oferta no oficial su estudio es aún incipiente. Aún hoy, no contamos con investigaciones que nos permitan conocer en profundidad las características que adquieren estos espacios y el modo en que reciben a niños y niñas en cada contexto, lo que se configura como una gran limitación para el diseño e implementación de políticas para las infancias, como también para el reconocimiento de potentes experiencias de educación de las niñas desarrolladas local y comunitariamente.

Finalmente, el presente texto buscó identificar un área clave a explorar en el campo de las políticas públicas para las niñas, abogando por una vinculación permanente entre la producción de conocimiento y el desarrollo de políticas públicas (Batthyány y Genta, 2018), entendiendo que el conocimiento debe ponerse a disposición para generar transformaciones hacia la búsqueda de mayor equidad y justicia social (Gorostiaga et al., 2018). En Argentina, las niñas y niños todavía experimentan brechas entre el derecho formal y su ejercicio efectivo según el lugar donde nacen y las características sociolaborales de sus hogares (Cardini et al., 2021; Waisgrais y Aulicino, 2018). Problematizar la fragmentación del sistema de políticas para las infancias y los persistentes procesos de inclusión desigual que afectan el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad desde la más temprana edad, y dar una discusión más amplia y profunda sobre el modo en que recibimos a los niños y niñas en cada contexto se presentan como desafíos urgentes.

## Bibliografía

- Antelo, E. (2009). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Alliaud & E. Antelo (comps.), *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Batiuk, V., & Coria, J. (2016). Las oportunidades educativas en el nivel inicial en Argentina. Aportes para mejorar la enseñanza. Buenos Aires: OEI-UNICEF.
- Batthyány, K. y Genta, N. (2018) Sociología de género y cuidados en Uruguay: el camino recorrido. En: Cantero, Garrido, Martínez, Salinas, Pizarro y Muñoz-Saavedra (orgs), *Políticas públicas para la equidad social*. Colección políticas públicas: Santiago de Chile.
- Broström, S. (2006). Care and Education: Towards a New Paradigm in Early Childhood Education. *Child & Youth Care Forum*.
- Cardini, A., Steinberg, C. & Guevara, J. (2021). Mapa de la Educación Inicial en Argentina: aportes para una agenda de equidad de la primera infancia. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC.
- Díaz Langou, G., Cardini, A., Guevara, J. y De Achával, O. (2018). Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: el desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina. Documento de Políticas Públicas/Recomendación N° 189. Buenos Aires: CIPPEC.





- De León, G. (2017). Jóvenes que cuidan: impactos en su inclusión social. *Documento de trabajo*, 158.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado, en *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES.
- Faur, E. (2009). Organización social del cuidado infantil en la Ciudad de Buenos Aires: el rol de las instituciones públicas y privadas 2005 - 2008. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Faur, E. (2010). "Desencuentros entre oferta y demanda de servicios de cuidado infantil en Buenos Aires. Lógicas en tensión". *Revista de Ciencias Sociales* 23(27): 68-81.
- Faur, E. (2018). Repensar la organización social y política del cuidado infantil. El caso argentino. *Género y cuidado: teorías, escenarios y políticas*, 172-187.
- Faur, E. (2018). Género, diversidad sexual y conciliación familia-trabajo: contrapuntos entre el derecho de familia y el derecho laboral. *Derecho y Ciencias Sociales*.
- Faur, E. (2019). El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gorostiaga, J., Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Isola, N. (2018) Investigación y política educativa en la Argentina post-2000. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13.
- Guevara, J., Florito, J., y Camisassa, J. (2021). ¿Quiénes crían, enseñan y cuidan en Argentina? Condiciones laborales y trayectos formativos de trabajadoras CEC en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC.
- Guevara, J., & Cardini, A. (2021). Early childhood education and care in South America—a new curricular wave? *Journal of Education Policy*, 1-21.
- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2017). Políticas de inclusión y sociabilidad en jardines de infantes bonaerenses: entre el reconocimiento mutuo y las nuevas dinámicas de exclusión. *Trabajo y sociedad*, (29), 61-79.
- Ierullo, M., & Maglioni, C. (2015). Cuidado y organizaciones comunitarias: reflexiones a partir de la experiencia de la Coordinadora de Jardines Maternales Comunitarios de La Matanza. *Argumentos. Revista de crítica social*, (17).
- Irwin, L.G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). Early child development: A powerful equaliser Final report to the WHO Commission on social determinants of health. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Karolinski, M. (2021). La educación inicial en territorio bonaerense: entre el derecho, la obligatoriedad y la desigualdad de la oferta. *Revista del IICE*, (49), 155-176.
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 149-176.
- Malajovich, A. (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas. En Malajovich, A. (Comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Nores, M., & Barnett, W.S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) nvesting in the very young. *Economics of Education Review*, 29(2), 271-282. doi: 10.1016/j.econedurev.2009.09.001
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa* N° 37, pág. 6 a 16.
- Rozengardt, A. (2014). Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social. Tesis de maestría. FLACSO: Buenos Aires.





- Rozengardt, A. (2015). Lo formal y lo no formal, lo público y lo comunitario en el cuidado y la educación de la primera infancia. Historia y cartografía de un entramado desigual. In 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia.
- Rozengardt, A. (2020). Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia. I IPE-UNESCO: Buenos Aires.
- Sánchez, Y. (2019). La política para la primera infancia en Argentina: aportes conceptuales y empíricos del enfoque “cadena de valor público” para la reconstrucción y análisis de la actividad estatal. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Steinberg, C. & Scasso, M. (2019). El acceso a la educación inicial en Argentina. En Steinberg, C. & Cardini A. (Dir.) Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires: UNICEF-CIPPEC
- Picco, P., Soto, C., & Malajovich, A. (2013). Experiencias de educación y cuidado para la primera infancia. Temas de 0 a 3 años. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ponce, R.E. (2006). Los debates de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Rivas, F.D. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe.
- Waisgrais, S. & Aulicino, C. UNICEF. (2018) Las políticas de cuidado en Argentina: avances y desafíos En: OIT, UNICEF, PNUD, CIPPEC.
- Zibecchi, C. (2013). Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras. Trabajo y sociedad (20), 427-447.



# Una educación eco-centrada para una sociedad que sustenta toda la vida

Agustina Buscaglia

*“Al igual que otras formas de vida, nuestra especie no puede continuar expandiéndose ilimitadamente. Tampoco puede destruir a las otras criaturas de quienes depende en última instancia. Realmente debemos comenzar a escuchar el resto de los seres vivos”.*

*Lynn Margulis y Dorion Sagan (2000)*

La literatura académica denomina a la actual era geológica como el antropoceno (“antropo” = humano; “ceno” = centro), debido al impacto significativo del hombre<sup>1</sup> sobre los ecosistemas naturales en las últimas décadas. El antropoceno está sustentado por una percepción profundamente arraigada en el cuál el hombre prima por sobre el resto de los seres vivos. Esta percepción “ego centrada” (“ego” popularmente representado por el “yo”, el ser humano) está teniendo efectos graves e irreversibles sobre el planeta, nuestro hogar compartido, generando consecuencias como la pérdida de biodiversidad, condiciones climáticas inhabitables, aumento del nivel del mar, migraciones masivas de pueblos desplazados, entre otras.

La crisis ecológica no solo está afectando a otras formas de vida sino también a nuestra especie. Como dice Theodore Roszak, el padre de la ecopsicología<sup>2</sup>, “el ser humano es una especie más dentro de un sistema vivo y no puede entenderse fuera de él. La salud del planeta y la de los seres humanos están totalmente conectados” (14).

<sup>1</sup> El uso de un lenguaje que no discrimine entre hombres, mujeres y otras identidades es una de las preocupaciones de la autora. Sin embargo, aún no hay acuerdo entre los lingüistas y especialistas en el tema sobre la manera de hacerlo en castellano. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español “o/a” para visibilizar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino, entendiéndose que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres (CIPPEC).

<sup>2</sup> Es un campo de estudio que combina la ecología y la psicología y entiende el desarrollo humano conectado con el desarrollo de otros sistemas vivos.



La salud de nuestras sociedades modernas e industriales está en declive, con un crecimiento en las tasas de ansiedad y depresión y cada vez más niños y jóvenes con menos autonomía y resiliencia para enfrentar desafíos. Nuestro vínculo con el entorno natural<sup>3</sup> está quebrado, nos sentimos desvinculados de él y no nos sentimos parte.

En este contexto, autores como Orr, Capra y Ponce, hablan de un analfabetismo ecológico generalizado en las sociedades modernas, dado el desconocimiento de los principios de los sistemas ecológicos y los procesos naturales que sostienen la trama de la vida, procesos de los cuáles dependemos y en los cuáles influimos de forma positiva o negativa.

En esta línea, Richard Louv (2008) trae un concepto para explicar los síntomas claros del actual contexto antropoceno llamado “trastorno de déficit de la naturaleza”, donde las personas y las sociedades están cada vez más enajenados a los procesos naturales.

La educación y las escuelas, lejos de proponer un nuevo paradigma, aún promueven una visión de mundo egocéntrica, reflejado en una currícula enciclopédica, unidireccional, con contenidos fragmentados. Los espacios de aprendizaje hacen eco a una época industrial con bancos individuales, en hileras ordenadas y todos mirando hacia al frente, al principal y único transmisor de conocimiento. La educación está cada vez más orientada a los resultados, generando una competitividad alienante.

La educación debe volver al ‘para qué’ y ‘por qué’ estamos educando; necesitamos conocer las razones, el compromiso ideológico y los valores que le den respuesta a estos cuestionamientos (Vilches Norat, 2015: 30). Necesitamos un cambio en nuestra percepción de la realidad, un paradigma que sustenta toda la vida - la humana y la “más que humana”<sup>4</sup>.

Según David Orr y Frijof Capra, la crisis ecológica es una crisis de educación, porque toda la educación es en esencia educación ambiental, es decir, aprender a interactuar entre nosotros y nuestro entorno.

La ecología<sup>5</sup> ha hecho enormes aportes como disciplina integradora de todo lo que tiene que ver con sistemas vivientes y sus relaciones complejas. El término

---

<sup>3</sup> La autora decidió usar “entorno natural” en vez de “naturaleza” porque la última suele referirse a algo que es externo, que está por fuera del ser humano. El ser humano también es naturaleza.

<sup>4</sup> David Abram en su libro “Spell of the Sensuous” (2012) utiliza la expresión “el mundo más que humano” para referirse a todas las demás vidas con las que los seres humanos nos relacionamos.

<sup>5</sup> Eco = “oikos” casa, y “logos” = estudio. El estudio de la casa, estudia los sistemas vivos, los factores ambientales y bióticos.





*alfabetismo ecológico* (ecological literacy, en inglés) fue propuesta por David Orr en 1992 y luego ampliado por Fritjof Capra en 1996. Es un concepto - o un nuevo paradigma - que se propone como vía para construir una sociedad sostenible, que base sus estrategias de desarrollo en los principios ecológicos, sirviendo estos como base para el diseño humano.

Una persona ecológicamente alfabetizada sería aquella que posee el sentido de asombrarse con el mundo natural y la trama de la vida, y que se propone entablar un vínculo íntimo con el entorno natural. El fin último de la alfabetización ecológica se constituye en la posibilidad de nutrir el sentimiento de afinidad con el mundo natural y reconocernos parte de él.

La alfabetización ecológica propone principios claves presentes en todo sistema viviente como, por ejemplo, la interdependencia, el reciclaje o retroalimentación, la cooperación, la flexibilidad, la diversidad. En particular, la interdependencia hace referencia a la compleja relación de la trama de la vida de los seres humanos y los “más que humanos” y que el éxito de una comunidad depende del éxito individual así también como el éxito de cada miembro depende del éxito de la comunidad en su conjunto.

La educación es un pilar clave para hacer la transición a comprender y vivenciar estos principios ecológicos que sostienen toda vida. El problema está en que estos principios ecológicos entran en tensión con un sistema educativo hegemónico que está regido por sociedades modernas e industriales, fomentando el consumismo, la competencia y el individualismo.

Tenemos el enorme desafío de construir un nuevo contrato educativo que plantee futuros sostenibles, equitativos, ecológicos y justos. Una educación eco centrada promueve: (i) una pedagogía basada en la construcción de conocimiento colectivo, contemplando saberes ancestrales y ecológicos y desaprendiendo los valores que nos trajeron a la actual crisis ecológica (individualismo, competencia alienante, etc); (ii) un contenido curricular interdisciplinario, intercultural y ecológico que involucra a las personas a producir conocimiento, así también a criticarlos; (iii) fortalecimiento al labor docentes y de educador en su figura clave de participar de la transformación; (iv) el ejemplo de las instituciones educativas para ser reflejo de los posibles mundos que queremos habitar y de representar los principios ecológicos que queremos para nuestra casa compartida (Arévalo, 2021).

Cómo última reflexión, ¿es acaso el sistema educativo y sus instituciones educativas, como las escuelas y las universidades, el único lugar privilegiado para enseñar y aprender una educación eco-centrada? El entorno natural se presenta





como fuente primaria del desarrollo humano porque allí tenemos la posibilidad de experimentar todos nuestros sentidos. Además, es EL lugar donde podemos volver a vincularnos con los ciclos naturales de forma directa y experiencial. Es imperioso que los sistemas educativos amplíen los entornos de enseñanza y aprendizaje para alimentar nuestro vínculo con el entorno natural.

Un buen lugar para comenzar esta transformación para una sociedad que sustenta toda la vida es con los pies en la tierra.

## Bibliografía

- Abram, D. (2012). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. Vintage.
- Arévalo, E. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. (2021). Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación. UNESCO. Sumario. *Warisata-Revista de Educación*, 4(12), 87-91.
- Capra, F. (1996). *The web of life: A new synthesis of mind and matter*. London: Flamingo.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin books.
- Margulis, L., & Sagan, D. (2000). *What is life?*. Univ of California Press.
- Norat, M. D. L. Á. V. (2015). *Ecopedagogía y el programa de eco-escuelas en Puerto Rico. Propuesta para la integración de la carta de la tierra* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Suny Press.
- Roszak, T. (2001). *The voice of the earth: An exploration of ecopsychology*. Red Wheel/Weiser.

Agradezco a [Ser Natural Educación](#), un proyecto de desarrollo de las primeras infancias al aire libre en Bariloche, que cambió mi percepción de la educación y profundizó mi vínculo con el entorno natural y la gran red de vida.



# La lógica detrás de la inclusión educativa en la normativa secundaria

Clara Gobbee

## Una secundaria en crisis

A partir de la sanción la obligatoriedad de la escuela secundaria en el año 2006 (Ley de Educación Nacional 26606), el Estado y la sociedad argentina nos comprometemos a garantizar el ingreso, la permanencia y la finalización de la secundaria a todos los adolescentes y jóvenes del país. El desafío reside en que la sanción de la ley no es performativa en si misma si no que es un llamado a la acción, un primer paso para promover políticas que cumplan con las metas consensuadas (Gorostiaga, 2012).

En el marco de su ampliación, la escuela secundaria se vio y se ve atravesada por altos niveles de desgranamiento (Acosta, 2012). Fenómeno que se pone en evidencia en las elevadas tasas de deserción, sobreedad y repitencia que caracterizan al nivel en las últimas décadas (Cardini y D'Alessandre, 2019). La secundaria se convierte entonces en foco de investigación, aportes teóricos coinciden en se trata de un nivel caracterizado por un histórico patrón de selectividad en la conformación de su matriz todavía vigente (Acosta: 2012; Giovine & Martignoni: 2011; Tiramonti: 2011; Terigi et al: 2013). Esta crisis de la escuela secundaria que hace experiencia de sus límites da cuenta de la necesidad de una reforma y la noción de inclusión educativa se constituye como un concepto clave en este proceso.

Con este propósito, el régimen académico y en particular los sistemas de evaluación, acreditación y promoción propios de la matriz secundaria se convirtieron en terreno protagónico de reforma (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019). El Consejo Federal de Educación afirma que: “La obligatoriedad del nivel secundario establecida por la LEN pone en tensión todos aquellos dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión de estudiantes. Haciendo un énfasis especial en las regulaciones de evaluación acreditación y promoción”. Son los gestos de reconocimiento, selección y diferenciación los que constituyen los paradigmas de inclusión y exclusión presentes en la educación (Popkewitz, 2010).



La pregunta urgente es: ¿Cómo los regímenes de evaluación, acreditación y promoción abordan la inclusión educativa de los estudiantes y sus trayectorias escolares? El objeto de este trabajo fue revisar las lógicas de fondo que asume la inclusión educativa en los sistemas de evaluación, acreditación y promoción contemplados en la normativa de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires (desde el 2011 a 2019).<sup>1</sup>

Con este propósito, esta investigación optó por el análisis documental como estrategia metodológica haciendo foco en la normativa secundaria en la provincia de Buenos Aires. Se elaboraron cuadros con el objetivo de contrastar lo que las resoluciones y anexos especifican con relación a los criterios pedagógicos, los requisitos a cumplir para la promoción y acreditación, los roles que asisten, las instancias de comunicación, los dispositivos, las definiciones conceptuales de evaluación, los criterios y metodología de evaluación, la escala y modalidad de calificación, entre otros (Veleda y Batiuk, 2009; Conde, 2015). Las resoluciones provinciales consideradas para el análisis de este trabajo fueron: la resolución 587/11 (2011), que enmarca el régimen académico bonaerense; las resoluciones 5911/18 (2018) y 5222/18 (2018) que regulan el programa de Escuelas Promotoras, y las resoluciones 1664/17 (2017) y 4891/18 (2018) referidas a los adolescentes y jóvenes con discapacidad del nivel secundario.

## Rastreando “inclusión educativa” en la normativa de nivel secundario

La inclusión, en palabras de Camilloni, es una noción “omnipotente” en la política educativa (2008:2). La autora nos advierte sobre su abordaje, se trata de un término polisémico y complejo que puede interpretarse desde distintas aristas (Echeita, 2008). A partir del relevamiento bibliográfico se categorizaron tres enfoques teóricos con el propósito de indagar en las nociones de inclusión que subyacen a la normativa referida al régimen de acreditación, promoción y evaluación. Aunque limitado, el uso y la exploración de *lógicas*, permite un análisis más sofisticado de las relaciones entre inclusión y los regímenes académicos. A lo largo de este apartado desarrollaremos cómo es que se enmarcan y encarnan tres lógicas: la lógica asociada a la *homogeneidad*, la lógica vinculada a la idea de *singularidad* y una tercera lógica que aborda la inclusión desde el *interrogante*.

<sup>1</sup> Este artículo está basado en la tesis de grado: Gobbee, C. (2021): ¿Con qué lógica se incluye en la escuela secundaria?: un estudio sobre los regímenes de acreditación, promoción y evaluación.





Es posible identificar una primera lógica subyacente vinculada a la homogeneidad donde la inclusión es entendida y asociada con el principio de igualdad (Blanco, 2008). Dussel y Southwell (2004) consideran que se trata de un paradigma fundante de la escuela moderna. Afirman que “la igualación –a la vez que generaba corrimientos para igualar– construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto” (p.1). La inclusión se asocia al mecanismo homogeneizador de quienes no correspondían a la norma deseable. Es decir, la búsqueda por la igualdad partía del intento por una identidad común que garantizaba un nosotros.

¿Cómo se traduce esta lógica en el régimen de acreditación, promoción y evaluación? Con un foco puesto en la dimensión práctica y administrativa del sistema, este enfoque evita establecer requisitos flexibles para la acreditación y la promoción. Toda propuesta o alternativa que conmueva la estructura, amenaza con su función ordenadora e igualadora.

Este es el caso de la normativa que constituye régimen académico de la provincia de Buenos Aires, es decir la Resolución 587/11. En el régimen académico bonaerense se establecen como reglas de juego la anualidad de las asignaturas y la promoción en bloque. Se trata de un sistema principalmente estandarizado, que deja escaso margen para recorridos alternativos: aquellos estudiantes que acreditan la totalidad de las asignaturas a excepción de tres materias deben repetir el año. Los mecanismos son automáticos, no se plantean instancias pautadas de construcción de criterios en el equipo docente. La inclusión es entendida como ingresar a todos dentro de un sistema y que realicen una trayectoria única.

Con respecto a los formatos que asume la evaluación, se trata de una sección breve dentro de la normativa en donde el énfasis se deposita exclusivamente en el uso de la calificación numérica y la medición de su promedio. Asimismo, las instancias de comunicación con los estudiantes y sus familias son meramente informativas y no se plantean espacios de articulación dentro de la institución, se indica la intención, pero no se especifican formatos. La referencia casi exclusiva a una evaluación en un formato sumativo da cuenta de una lógica de inclusión que parte del supuesto de la homogeneidad de sus estudiantes.

Como respuesta la lógica homogeneizante detrás de la inclusión educativa, Dussel y Southwell (2004) describen un “desplazamiento de la igualdad a la diversidad” (p. 2). Se pone en evidencia, la tensión entre los patrones que fueron configurando a la escuela media y su expansión (Acosta, 2012; Giovine y Martignoni, 2011). La premisa del estudiante como sujeto singular y único comprende que debe transitar un trayecto diverso a otros.





¿Cómo se traduce esta lógica en el régimen de acreditación, promoción y evaluación? Se traduce en los intentos de las últimas décadas por una orientación hacia el acompañamiento personalizado. En términos de Mariano Narodowski (2008), se establece que todos los estudiantes tienen “necesidades educativas especiales” (p.20). Puede materializarse en roles concretos que acompañen el trayecto específico cada estudiante ya que el valor se adjudica a lo personalizado. A su vez, la agencia de la familia y del estudiante es prioritaria por lo que construye en formatos dispositivos en los que se comunican criterios de acreditación y promoción. Lo mismo sucede con la evaluación, instrumento estelar de esta lógica, desafiando los modelos sumativos y planteando nuevos formatos de evaluación al servicio del aprendizaje de cada alumno.

En el caso de las resoluciones referidas a las Escuelas Promotoras, es posible identificar un régimen que, aunque no incide directamente en el orden anual y graduado elimina el mecanismo automático: establece que la repitencia debe tratarse de una decisión articulada entre docentes, directivos y familias, en donde el sujeto sea el centro. Cuenta con horas institucionales para el equipo docente, dedicadas a revisar las trayectorias de los estudiantes y realizar los ajustes necesarios para poder acompañarlas. Estas instancias están pautadas y lideradas por el Profesor Acompañante de Trayectorias o PAT, un nuevo cargo, que debe disponer de instancias de seguimiento y monitoreo de las trayectorias de los estudiantes. A su vez, el dispositivo del Boletín Abierto intenta otorgarle protagonismo a la familia, posicionándola como agente protagonista de la trayectoria del estudiante.

La lógica de la singularidad se manifiesta en los formatos que asume la evaluación en Escuelas Promotoras. Basando en la perspectiva de Anijovich (2004), plantean el dispositivo de la rúbrica que apuesta por lo cualitativo y se constituye como instrumento esencial. Asimismo, plantean la evaluación colegiada que invita a la construcción de criterios comunes y nuevos por parte de los docentes y evita automatismos para evaluar de manera personalizada.

Una tercera perspectiva es aquella que aborda la noción de inclusión educativa desde el cuestionamiento, preguntando por la normatividad detrás de los procesos de exclusión de distintas minorías o trayectorias educativas. No se centra ni en la estructura -cómo lógica homogeneizante- ni el sujeto -cómo la lógica de la singularidad-, se centra en la dinámica que se da en el cruce de estos. La intención de esta lógica “mirar hacia atrás; hacer explícitas e interrogar las suposiciones normativas que nos conducen a pensar que podemos siquiera hablar sobre incluir” (Graham y Slee, 2006, p. 7). Comprende que el proceso de inclusión





tiene un centro implícito, que está prefabricado y naturalizado y pretende hacerlo visible y cuestionarlo.

¿Cómo se traduce esto en el régimen de acreditación, promoción y evaluación? El énfasis está depositado en el poder del lenguaje y por lo tanto el discurso y los términos que utilizan las instituciones para construir al otro. Algunas de las preguntas que se hacen los autores referentes de este enfoque, como Roger Slee, son: ¿Diferente a qué? ¿Incluir dentro de dónde? ¿Qué podemos hacer para conmover la construcción del centro del que deriva la exclusión?

En la normativa bonaerense que refiere la acreditación de estudiantes con discapacidad en la secundaria común, se entretajan estas preguntas. Aparecen instancias en las que se pregunta por los sentidos de los términos como el de *integración* que se utilizó históricamente, el de *inclusión educativa* y el de *discapacidad*. En este recorrido hace uso del término dispositivos que se define de la siguiente manera:

Conjunto de prácticas que concurren con la producción de subjetividades por medio de las cuales cada sujeto se arroja a una posición identitaria en la trama de lo societal. Llevan implícitas las relaciones entre el saber, las instituciones y el poder

(Resolución 1664/17, 2018, p. 5)

Es decir, se reconoce la parcialidad de las prácticas y se solicita a los actores hacer evidentes estos sentidos. A su vez, la Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) demanda un formato de enseñanza construido para el estudiante. Es lo opuesto al sistema del régimen académico: se cuestionan formatos de enseñanza, plantean nuevos actores y diferentes tiempos.

Esto también se vislumbra en los formatos de evaluación de los estudiantes con discapacidad. Si se puede hablar de algún formato se trata de diagnósticos articulados e informes que tienen el propósito de repensar la Propuesta Pedagógica de Inclusión. A partir de estos objetivos de aprendizaje se plantean los modos de evaluación. El sistema se constituye dialécticamente con el sujeto y la propuesta, el centro, se encuentra en revisión constante.

## ¿Cómo seguimos?

El Régimen Académico bonaerense reguló desde el 2011 la secundaria común en toda la provincia hasta el año 2020. El programa Escuela Promotoras fue implementado exclusivamente en 900 escuelas secundarias de la Provincia de Buenos





Aires en los años 2018 y 2019. Las resoluciones provinciales 1664/17 y 4891/18 se limitan a reglar la situación de jóvenes que cuentan con un Certificado de Discapacidad. Como consecuencia de la pandemia, el régimen académico histórico que afectaba a casi la totalidad de los estudiantes fue conmovido y puesto en suspensión. A raíz de estas rupturas nos encontramos en el año 2022 en un momento bisagra entre el régimen del 2011 y sus adaptaciones pandémicas.

A mediados del año 2022 la provincia de Buenos Aires convocó a ciclos de conversaciones para dialogar la conformación de un nuevo régimen académico. Uno de los temas centrales de la discusión fue la repitencia. Por otro lado, se especula que buscarán aplicar algunas de las modificaciones de la pandemia como los cuatrimestres -en lugar de trimestres- y el reemplazo del boletín por el RITE.

Podemos decir que nos encontramos frente a una oportunidad histórica en la normativa de la provincia. Cabe preguntarnos ¿Qué criterios estamos considerando en la conformación de este nuevo régimen? ¿De qué manera estamos considerando a la polisémica inclusión educativa? A partir de lo analizado nos apremian dos consideraciones relevantes: En primer lugar, la urgencia por reconocer una vital tensión entre la igualdad y la diversidad, lo común frente a lo personalizado. Si hablamos de un trayecto único y una evaluación estandarizada ¿cómo contemplamos la particularidad del sujeto? Y si partimos de trayectos completamente diferenciados ¿cómo preservamos el espacio de lo común y lo público? ¿Cómo nos aseguramos de no “bajar la vara” para quienes se encuentran en desventajas socioeconómicas? Es indispensable comprender los dispositivos de acreditación y evaluación en este marco.

En segundo lugar, debemos evitar la tentación de desprendernos de lo concreto, de pensar la normativa por fuera su materialización. Las distintas lógicas de inclusión que figuran en la normativa implican tiempos, recursos y formatos específicos (Onrubia y otros, 2004). Los nuevos formatos de evaluación suponen docentes capacitados y equipos directivos que no se dediquen únicamente a apagar incendios. El programa de Escuelas Promotoras contó con 95 capacitaciones a docentes, el rol del Profesor Acompañante de Trayectorias y el aumento de Módulos Institucionales en las escuelas para generar espacios colegiados. El desarrollo de las Propuestas Educativas de Inclusión y la construcción de Dispositivos de Inclusión implica una participación y articulación entre los Equipos de Orientación Escolar (EOE), los equipos de Conducción Institucional y los Equipos de Inspectores Jefes Regionales y Distritales. Sin embargo, la Provincia de Buenos Aires cuenta con recursos escasos y limitados debido a una desigual redistribución de los recursos estatales (Rivas, Vera y Bezem 2010). ¿Es posible considerar una normativa que





habilite la implementación de estos formatos tan costosos en la totalidad de las instituciones del nivel? Es menester recordar que habilitar trayectos nuevos sin el debido acompañamiento puede construir en sistemas diferenciados que consolidan desigualdades en el punto de partida (Cardini, Sánchez y Monroe, 2018).

## Bibliografía

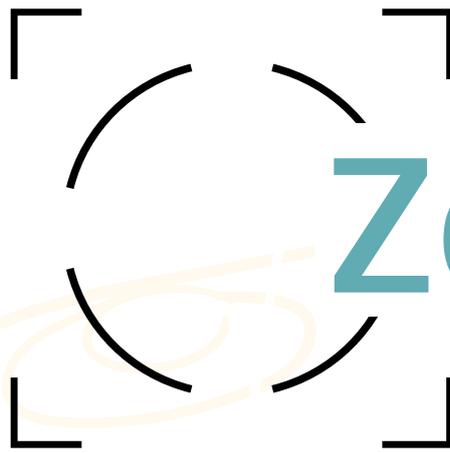
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1).
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. FCE de Argentina, Buenos Aires
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Conde, A. C. (2016). Estudio comparativo sobre normativa de evaluación, acreditación y promoción de los alumnos de nivel secundario en las jurisdicciones argentinas. Tesina de Maestría: Universidad Torcuato Di tella.
- Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas–PolEd*, 2(1)
- Cardini, A. y D’Alessandre V. (2019). Transformar la educación secundaria. CIPPEC. Buenos Aires. Recuperado de [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO\\_Educacion\\_WEB.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/09/MEMO_Educacion_WEB.pdf)
- Dussel, I., y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El monitor de la educación*, 5, 1-9
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “Voz y quebranto”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*
- Graham, L. J., y Slee, R. (2006). Inclusion? Artículo presentado en Annual Conference Disability Studies in Education Special Interest Group. Annual Conference American Educational Research Association (AERA). Sydney
- Giovine, R., y Martignoni, L. (2011). La escuela media bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cuadernos Cedes*, 31(84), 175-194.
- Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-161.
- Infobae (2022, agosto 31). No más repitencia: el Gobierno bonaerense analiza cambios definitivos para pasar de año en secundaria. Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2022/08/31/no-mas-repitencia-el-gobierno-bonaerense-analiza-cambios-definitivos-para-pasar-de-ano-en-secundaria/>
- Infoplatense (2022, septiembre 3). La provincia evalúa cambiar el limite e inasistencias en los secundarios. Infoplatense. <https://www.infoplatense.com.ar/nota/2022-9-3-10-18-0-la-provincia-evalua-cambiar-el-limite-de-inasistencias-en-los-secundarios>
- La Nación (2022, agosto 31). Un nuevo debate (Sirve terminar con la repitencia en el secundario como impulsa la provincia). La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/un-nuevo-debate-sirve-terminar-con-la-repitencia-en-el-secundario-como-impulsa-la-provincia-de-nid31082022/>
- Montes, N., Pinkasz, D., & Ziegler, S. (2019) Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Estado y Políticas Públicas*, 103





- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las reflexiones, las demandas y los slogans. REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 6(2), 19-26
- Onrubia y otros (2004): Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria. Grao. Barcelona
- Popkewitz, T. S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. Propuesta Educativa, (33), 11-27
- Terigi, F., Toscano A., Briscioli. (2012) La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Presentado en: Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2011). Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. Cuadernos de Pesquisa, 41(144), 692-709
- Veleda, C., & Batiuk, V. (2009). Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y 2/primaria. Ministerio de Educación.





# Zoom

# Dos secretos para aprender mejor

Melina Furman

En estos tiempos de cambio constante (¡y tan vertiginoso!), la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo durante toda la vida es, tal vez, el mayor superpoder que podemos desarrollar. Porque aprender nos permite seguir vigentes, jóvenes, actualizados. Nos mantiene en un viaje de ida en el que nuestra vida profesional y personal se sigue enriqueciendo a medida que nuestro universo de ideas y capacidades se hace cada vez más amplio.

Por suerte, todos sabemos aprender desde niños. Al fin y al cabo, venimos aprendiendo de manera continua desde que comenzamos nuestras vidas. No hay tanto que podamos hacer para mejorar nuestra manera de aprender. ¿O sí?

Aunque, pensándolo bien, tal vez no seamos tan buenos aprendices ni tan efectivos como suponemos. Piensen en cuántas cosas han estudiado que hoy apenas recuerdan. O en el tiempo dedicado a aprender temas y conceptos que hoy podrían reproducir apenas como fragmentos desconectados. Repasen esos aprendizajes que alguna vez lograron (“¡pero si a esto yo lo sabía!”), pero que hoy ya no tienen disponibles cuando tratan de aplicarlos a sus vidas. Seguramente sean muchos, más de lo que anticipaban.

A finales del siglo XIX el psicólogo alemán Hermann Ebbinghaus estudió este fenómeno y lo graficó en lo que hoy se conoce como “la curva del olvido”, que modela cómo aquello que aprendemos se va olvidando de manera exponencial a lo largo del tiempo si no hacemos nada al respecto.



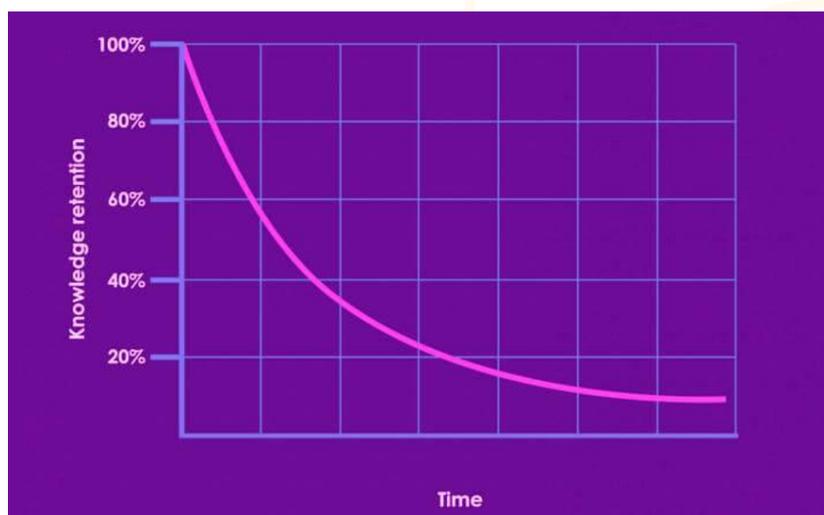


Fig 1: Curva de Ebbinghaus. El tiempo de olvido varía según el tipo de aprendizaje estudiado, pero la forma de la curva fue confirmada posteriormente en diversos estudios sobre el aprendizaje.

En este texto les quiero contar dos de mis secretos favoritos para el aprendizaje efectivo. Porque la buena noticia es que, cuando comenzamos a entender mejor cómo se produce el aprendizaje, cuáles son sus etapas y qué sucede en nuestras mentes cuando aprendemos algo nuevo, aparecen nuevas pistas que nos ayudan a sacarle provecho a ese tiempo que dedicamos a aprender.

En algunos casos, esto implica desaprender algunos hábitos que hemos construido durante años, que creemos que son útiles para el aprendizaje pero que no lo son tanto, o hasta nos juegan en contra. En otros, requiere que reforcemos algunas estrategias que ya venimos implementando, pero dándoles más intensidad y de manera deliberada.

Vamos con el primero de los secretos, al que voy a llamar “practicar la evocación”. Evocar significa traer a la conciencia aquel conocimiento o habilidades que tenemos guardadas en la memoria de largo plazo. En otras palabras, implica recordar aquello que aprendimos, sacarlo a la luz, recuperarlo para tenerlo disponible.

Muchas veces creemos que la razón por la que olvidamos aquello que hemos estudiado es que no llegamos a consolidarlo bien, es decir, que no logramos guardarlo adecuadamente en nuestros cerebros. Pero lo que nos muestran las investigaciones en ciencias cognitivas es que no siempre el problema del olvido tiene que ver con la consolidación de los aprendizajes<sup>1</sup>. Por el contrario: en muchas ocasiones, la información está ahí, guardada, pero lo que no podemos es evocarla.

<sup>1</sup> Un excelente libro para profundizar en los procesos del aprendizaje es “¿Cómo aprendemos?”, del investigador español Héctor Ruiz Martínez (Editorial Graó, 2020).





¿No les pasó más de una vez tener algo “en la punta de la lengua” y, con alguna pista, finalmente recordarlo?

Lo anterior tiene implicancias concretas cuando se trata de aprender algo nuevo. Cuando estudiamos, solemos dedicar la mayor parte de nuestro tiempo a incorporar la nueva información que leemos, escuchamos o recibimos por distintas vías. Esta etapa de “entrada” se conoce en ciencias cognitivas como la codificación de los aprendizajes. Pero pocas veces nos damos cuenta de que la evocación es tan importante como la codificación. En otras palabras, para lograr aprendizajes perdurables, practicar (¡y mucho!) la recuperación de eso que aprendimos tiene un enorme peso. Si queremos interrumpir el olvido, tenemos que evocar, evocar ¡y evocar! ¿Cómo? De todas las maneras posibles. Por ejemplo, escribiendo lo que aprendimos con nuestras propias palabras (muy importante: ¡sin mirar los textos o apuntes!), grabarlo en un audio, hacer un esquema, contárselo o enseñárselo a otra persona, autoevaluarnos, pedir que nos evalúen. Todo lo que se nos ocurra para traer a la conciencia eso que aprendimos y que ese “camino de vuelta” se convierta en un surco cada vez más profundo, como si fuera una autopista.

Les decía hace un momento que los secretos para aprender mejor muchas veces implican desaprender hábitos arraigados. En este caso es exactamente así: diversas investigaciones<sup>2</sup> muestran que la mayoría de nosotros, cuando queremos estudiar y repasar, dedicamos nuestro tiempo a releer (o a volver a ver o escuchar, si fuera un video o un audio) la información que recibimos. Leemos, subrayamos, volvemos a leer. En otras palabras, repetimos la etapa de la codificación como manera de repaso. Así, nuestros apuntes quedan subrayados con varios colores. Y nosotros quedamos contentos, sintiendo que hicimos un buen uso de nuestro tiempo.

El problema es que esa relectura, ese repaso, no resultan efectivos para aprender. Es más, hasta nos pueden jugar en contra, porque nos generan lo que se conoce como “ilusión de saber”: nos dan una sensación de familiaridad con el contenido que hace lo sintamos más cercano de lo que realmente es. Nos provocan la ilusión (agradable, pero falsa) de que sabemos más de lo que efectivamente lo sabemos. Y, a la hora de la verdad, cuando nos evalúan, nos preguntan o tenemos que usar eso que aprendimos para una tarea concreta, nos damos cuenta (¡con gran desazón!) de que sabíamos menos de lo que pensábamos.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, el estudio de Karpicke, Butler y Roediger: Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own? *Memory* 17 (2010), 471-479.





Practicar la evocación requiere un esfuerzo cognitivo. A diferencia de simplemente revisar o leer material repetidamente, la evocación nos desafía a recordar y recuperar activamente la información desde nuestra memoria. Por eso, es mucho menos placentera que la relectura. Podemos hasta sentir cierta incomodidad o tedio al hacerlo. Pero, justamente, es ese esfuerzo el que hace que el aprendizaje se vuelva perdurable, que permanezca, y que ese tiempo que invertimos al estudiar no resulte en vano. Y aquí hay una regla que se aplica a todo el proceso del aprendizaje: cuanto más esforzado sea ese proceso, más chance tenemos de que no “pase de largo”, de que se guarde por más tiempo, de que no lo olvidemos tan fácil<sup>3</sup>.

El segundo secreto del aprendizaje efectivo es dosificar, distribuir el estudio en sesiones cortas a lo largo del tiempo. En ciencias cognitivas, esto se conoce como “práctica espaciada”, a diferencia de la “práctica masiva” en la que estudiamos todo junto, en poco tiempo, en una o pocas sesiones prolongadas. Para hacerlo más concreto, imaginemos a una persona aprendiendo a tocar la guitarra. Va a resultar más efectivo que practique dos horas por semana, distribuidas a lo largo de los días (por ejemplo, en sesiones de 20 a 30 minutos diarios), durante 10 semanas (20 horas en total) que practicar 20 horas juntas durante un fin de semana. Volviendo a las analogías, podemos pensar en la práctica espaciada como una maratón, en la que el esfuerzo se distribuye a lo largo de 42 kilómetros, frente a la práctica masiva que sería algo así como una carrera de 100 metros en la que damos todo de nosotros en muy poco tiempo.

Diversos estudios muestran que la práctica masiva no da buenos resultados si buscamos que el aprendizaje perdure<sup>4</sup>. En ellos se ve un efecto paradójico: cuando las evaluamos ni bien termina la etapa del aprendizaje tanto las personas que estudiaron de manera masiva y las que lo hicieron de manera espaciada pueden resolver bien las pruebas, casi sin diferencias. A veces, incluso, al grupo de práctica masiva le va un poquito mejor en esos tests. Sin embargo, la sorpresa aparece cuando se las evalúa unos días después: aquellas que estudiaron “todo junto” recuerdan muy poco de lo aprendido, a diferencia de las que distribuyeron las sesiones. Dicho de otra manera, estudiar de manera masiva funciona para aprobar un examen, sí, pero no para aprender, porque enseguida olvidamos eso que estudiamos.

<sup>3</sup> Para saber más, los estudios que muestran el efecto de la evocación sobre la perdurabilidad del aprendizaje están sistematizados en el libro “Make it stick. The science of successful learning”, de Brown, Roediger III y McDaniel (Harvard University Press, 2014).

<sup>4</sup> Cepeda, Pashler, Vul, Wixted y Rohrer (2006). Distributed Practice in Verbal Recall Tasks: A Review and Quantitative Synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3): 354–380.





Una de las razones que explican este fenómeno se relaciona con el primer secreto que compartimos. Si prestaron atención, se habrán dado cuenta de que, cuando tenemos sesiones de práctica espaciada, en cada sesión ejercitamos la evocación de aquello que aprendimos antes. Y, como hemos visto, practicar la evocación es clave para lograr aprendizajes perdurables, porque refuerza ese camino de vuelta que hace que los aprendizajes estén disponibles cuando los necesitamos.

Pero hay algo más. Estudiar de manera espaciada implica que entre las sesiones de aprendizaje podemos dormir. Y uno de los grandes roles biológicos del sueño, sabemos hoy, es la consolidación de los aprendizajes. Cuando dormimos, las experiencias y la información adquirida durante el día se procesan y almacenan en nuestra memoria a largo plazo.

Muchos estudios muestran la relación entre el sueño y el aprendizaje<sup>5</sup>. En general suelen tener esta estructura: a dos grupos de personas les enseñan algo que no saben, desde tareas más manuales (como tipear rápido en un teclado de computadora) a otras más conceptuales (como el contenido de un cuento). Después, a un grupo lo dejan dormir y al otro no. Al cabo de un cierto tiempo, se evalúa a ambos grupos, y se ve que al grupo que durmió siempre le va mejor que al que se mantuvo despierto. Y una gran noticia: ¡la siesta también funciona! En un estudio de 2010 enseñaron a salir a un grupo de personas de un laberinto dibujado en la pared, una tarea de memoria espacial. Un grupo durmió la siesta, y el otro se quedó despierto. Los investigadores vieron que el grupo “siesta” mejoró mucho su desempeño saliendo del laberinto después de haberse echado ese sueño reparador<sup>6</sup>.

Entender cómo aprendemos nos ayuda a sacarle provecho a ese tiempo tan preciado que invertimos en el aprendizaje. Cuando enseño estos y otros secretos para aprender de manera efectiva (y sus fundamentos científicos, claro) en mis materias de la Universidad siempre escucho este comentario: “¿por qué no me los enseñaron antes?” Creo que el valor de conocer mejor cómo aprendemos, empezando desde chicos, es incalculable. Porque en cualquier ámbito de nuestras vidas vamos a tener la necesidad de seguir aprendiendo siempre. Y porque desarrollar ese superpoder nos hace llegar mucho más lejos.

Que los aprendizajes los acompañen.

<sup>5</sup> Un gran libro para entender el rol del sueño en el aprendizaje y conocer otros beneficios de dormir es: Por qué dormimos, de Matthew Walker (Paidós, 2020).

<sup>6</sup> [Wamsley](#), [Tucker](#), [Payne](#), [Benavides](#) y [Stickgold](#) (2010). Dreaming of a learning task is associated with enhanced sleep-dependent memory consolidation. *Curr Biol*, 20(9): 850–855.



# Algunos secretos de la enseñanza... (por favor difundir)

Ezequiel Gomez Caride

En muchas ocasiones, buscamos soluciones mágicas para superar desafíos que parecen imposibles. Y la enseñanza no es la excepción. Está lleno de slogans que prometen resultados asombrosos. Constantemente las escuelas sufren los avatares de nuevas recetas que prometen cambios mágicos en las aulas. Podríamos enumerar infinidad de métodos que irrumpen en escena con la promesa de solucionar los desafíos de la enseñanza a través del cumplimiento de una prolija lista de pasos a seguir (modelo receta de cocina). Las modas van cambiando, pero el patrón es el mismo: siga estos pasos y obtendrá resultados asombrosos. Con el correr de los años vamos ganando experiencia y somos cada vez más conscientes de que las recetas mágicas de la enseñanza no existen.

Dicho eso, la presión por mejorar las prácticas de enseñanza cada vez es más fuerte. ¿Cómo lidiar con estudiantes desmotivados? ¿Cómo incorporar la IA en mis clases? ¿Cómo planificar sabiendo que todos mis estudiantes son distintos? Los desafíos de los docentes están en estado de ebullición permanente. Propongo un camino de mejora, pero realista. Requiere, entre otros aspectos, de tiempo, dedicación y una cuota importante de trabajo en equipo.

A diferencia de la idea de “recetas mágicas” quiero compartir algunas reflexiones de la enseñanza capaces de lograr cambios potentes y sustentables en nuestras aulas. Flavia Teriggi (2013) explica que los docentes transmiten un conocimiento que muchas veces no producen, pero al mismo tiempo van desarrollando un saber en relación con la transmisión de dicho conocimiento. El problema es que ese conocimiento que los docentes van generando con su experiencia no es reconocido como tal. Los secretos que voy a compartir tienen que ver con ese saber pedagógico que los docentes acumulan a través de los años. Para ello, voy a traer a la conversación esos saberes recogidos en investigaciones (Gomez Caride, 2016; 2019) sobre profesores destacados en Argentina.

El saber pedagógico experiencial de los docentes pareciera tener dos problemas importantes: su formulación y su difusión. La dificultad en la formulación se da





porque muchas veces no logramos traducir esos saberes de una manera escalable y se queda en el marco de anécdotas como clases que “funcionaron” o “engancharon” a los estudiantes. Además, existe un problema de difusión. Muchas veces se valora ese conocimiento, pero no se sistematiza, no hay tiempo para documentarlo, no hay espacio de encuentro con el otro para compartirlo. En el fondo ambos problemas son síntomas y se puede olfatear una falta de valorización de ese saber pedagógico.

Quiero poner sobre la mesa un mapa con algunos secretos del oficio docente (Alliud & Antelo, 2004). Antes de empezar quiero contarles que las horas de aula son importantes. Dichos autores traen a Norbert Elías para distinguir entre el conocimiento y el saber. Mientras que conocimiento alude a un conjunto de significados, saber posee un carácter experimental. Sabe el que ha probado muchas veces. Una investigación que realicé sobre profesores destacados en escuelas secundarias señalaba que el promedio de años de ejercicio de este grupo era de casi diecisiete años. En este aspecto, estoy en desacuerdo con los que consideran que la antigüedad no es un valor en sí mismo (antes yo pensaba eso). En cualquier oficio las horas de práctica, las horas de vuelo para los pilotos o la cantidad de cirugías para los cirujanos resultan una condición indispensable para contar con profesionales sobresalientes.

Un secreto que quiero plantear se relaciona con un desafío clave que tenemos que enfrentar los docentes: la tendencia al simulacro. Muchas profesiones no sufren este fenómeno de la misma manera que la docencia. Pienso en los médicos y enfermeros a los que el paciente y su enfermedad les exige atención concreta, instantánea. Lamentablemente, el simulacro muchas veces ataca las situaciones de enseñanza y actúa como el canto de las sirenas en el viaje de Ulises. En el ámbito local Gonzalo Santos (2013) desarrolla la idea de simulacro. Podría describirse como ese hacer “como si” que encontramos en muchas aulas. Frente a las dificultades propias de la enseñanza (no voy a desarrollar para no aburrir) se elaboran distintas puestas en escena en las aulas: actuamos que enseñamos algún tema del curriculum, puede ser que propongamos alguna actividad en clase, y hasta podemos plantear exámenes que solamente aspiran a capturar algunas frases o procedimientos mecánicos, sin vida. Este actuar tiene distintos grados de (in)consciencia hasta en los casos más graves en los cuales se naturaliza el simulacro como la norma. Las llamo puestas en escena porque son actuaciones teatrales (las hay de distinta calidad). El docente representa el rol de un enseñante y hace que enseña y el estudiante toma el rol de un alumno y hace que presta atención. Y estos ensayos teatrales terminan en un simulacro de enseñanza en el que el docente y los estudiantes toman su parte en la obra.





Una puerta para analizar el simulacro proviene de la psicología educativa que estudia el “*classroom engagement*”. El constructo incluye a. los comportamientos- ej. la participación, b. la dimensión afectiva- ej. el interés, y c. la dimensión cognitiva de la cual la autoregulación es un ejemplo (Appleton et al., 2006). Las investigaciones nos brindan dos noticias: una mala y una buena. La mala es que resulta un constructo complejo de medir científicamente. La buena es que el involucramiento es flexible. Puede variar significativamente si se modifican ciertos factores (Fredricks et al., 2004).

El simulacro lleva a que el docente se recluye en un ensimismamiento de supervivencia. Y la consecuencia son esas clases en donde la presencia es el gran ausente. Cada uno está en su mundo y si bien físicamente los cuerpos ocupan los espacios de las aulas, las interioridades están ausentes. Podemos darnos cuenta de que hay simulacros cuando recorremos aulas y lo que se respira es tedio. Es un aburrimiento denso por representar papeles que no nutren ni logran generar presencias.

Frente a la enfermedad de la enseñanza del simulacro propongo algunos recursos. Los docentes destacados logran desarmar las puestas en escena y capturar algún sentido profundo. Las actividades y propuestas de enseñanza pueden responder a la temida y punzante pregunta de los estudiantes ¿Para qué me sirve esto a mí? Al inicio de cada materia y al comenzar cada clase, cada vez más, hago hincapié en esta dimensión de la utilidad. Abordar la pregunta no implica caer en un utilitarismo o pragmatismo. ¿Por qué vale la pena esto que vamos a hacer en las próximas dos o tres horas? Y esa respuesta tiene que convencer a los estudiantes. Aclaración: NO sirve el famoso latiguillo “cuando seas grande”. Por supuesto, que hay contenidos que resultan más complejos de justificar su utilidad, pero si no logramos articular ningún *para qué* ese contenido no conviene enseñarlo.

Los profesores destacados poseen ese saber pedagógico capaz de encontrarle la vuelta a esos contenidos alejados de la vida de los estudiantes. Y cuando los docentes encuentran un *para qué* sus palabras tienen otro impacto. Los docentes y estudiantes inmediatamente se despiertan y mágicamente rompen el hechizo del simulacro para comenzar el encuentro pedagógico que es fuente de gratificación y esperanza para docentes y estudiantes. Por eso, pedagogías basadas en proyectos son herramientas poderosas que generan anticuerpos contra el simulacro.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es “una estrategia didáctica que se caracteriza por partir de un desafío, pregunta o problema relevante para los estudiantes (...) y que se vincula con los contenidos curriculares y con el contexto o la comunidad escolar” (Furman & Larsen, 2020).





En la misma línea, pero con un sentido de servicio a la comunidad el aprendizaje-servicio (Nieves, 2017) plantea que la solidaridad resulta una actividad relevante para los estudiantes. Dicho eso, no todas las experiencias de solidaridad son experiencias de aprendizaje. Las experiencias de aprendizaje que fomentan el servicio tienen un plus para la formación democrática de los estudiantes. El clásico ejemplo afirma:

Plantar árboles donde hacen falta, es un servicio solidario. Estudiar el vasito con la germinación, es aprendizaje. Investigar sobre la flora y las condiciones ambientales de la comunidad y utilizar lo aprendido para contribuir a forestar donde se necesita, eso es aprendizaje-servicio (Edusol, 2006).

Tanto el aprendizaje basado en proyectos como el aprendizaje-servicio son antidotos para combatir el simulacro pedagógico.

Finalmente, un último secreto relacionado con la mala noticia que sostenía que era difícil medir el “student engagement” ¿Cómo me puedo dar cuenta si el simulacro se infiltra en las aulas? Un error sería pensar que el docente es la única clave para auscultar la presencia del virus del simulacro. Hace muchos años estábamos realizando una observación en un aula junto con Inés Aguerro. Era una clase sobre el uso de la tecnología y la docente tenía una infinidad de recursos que los desplegaba con una solvencia maravillosa. De hecho, salí del aula extasiado con la clase. Inmediatamente, Inés me preguntó ¿quiénes estaban más activos durante la clase? ¿los estudiantes o la profesora? A partir de ese momento cuando tengo que planificar u observar una clase siempre miro el nivel de actividad de los estudiantes y no tanto del profesor. Muchas veces hay explicaciones de docentes realmente poderosas pero que dejan muy poco espacio para que los estudiantes participen. Hace un tiempo las preguntas que me hago son ¿Quién está más activo? ¿Quién está más involucrado? ¿el profesor o los estudiantes? ¿Qué intensidad afectiva y cognitiva genera esa actividad? A lo largo de los años constato que las mejores clases son las que el docente logra correrse del centro y los estudiantes toman la posta. En clases con estudiantes activos no hay lugar para simulacros pedagógicos pero...estudiantes activos requieren docentes presentes.

## Bibliografía

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Iniciarse a La Docencia. Los Gajes Del Oficio De Enseñar. Profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=56711733007>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>





- EDUSOL (2006). Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, El aprendizaje-servicio en la escuela, Actas del 8o. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furman, M. y Larsen, M.E. (2020). "¿Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?" Documento N°3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿Qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Santos, G. (2013). En las escuelas: Una excursión a los colegios públicos del G.B.A. / Gonzalo Santos. Santiago Arcos.
- Tapia, M. Nieves (2017). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles / edición literaria a cargo de: Damián Luis García - 1a ed., 3ª reimp. - Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Terigi, Flavia. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana



# ¿Mejorar la Educación para cuidar nuestra Tierra, o cuidar nuestra Tierra para mejorar la Educación?

Carla Sabbatini

Como muchas otras voces señalan en esta publicación, nos toca vivir y educar en un escenario altamente complejo. De las muchas maneras en las que se viene hablando de la complejidad, me toca invitarlos a pensar en que se trata de un mundo globalizado, crecientemente interconectado, y que atraviesa una crisis climática y ambiental cuya magnitud es reconocida por la comunidad científica global como alarmante y sin precedentes<sup>1</sup>. En este escenario, la perspectiva de la sostenibilidad y la ciudadanía global que anima el trabajo de nuestra [Cátedra UNESCO](#) es un llamado fuerte y claro, oportuno y pertinente. Se trata de una invitación a replantear varios aspectos de los diversos modos en los que la humanidad se ha desarrollado para llegar hasta la situación en la que estamos hoy. Una situación que debe preocuparnos, pero por sobre todo, **ocuparnos**.

Aprovechando la razón de ser de este libro, los invito a tomar la Educación como eje central de lo mucho que tenemos que revisar como humanidad, partiendo de una pregunta “de doble filo”: por un lado, ¿qué puede aportar la Educación a la construcción de sociedades más pacíficas, justas, resilientes y sostenibles? Y por otro lado: ¿cómo puede la preocupación por la sostenibilidad contribuir a que la educación mejore, sea más inclusiva y más pertinente para los desafíos del mundo que nos toca vivir a nosotros y a las generaciones venideras? Dicho de manera más simple: ¿cómo podemos mejorar la Educación para cuidar nuestra Tierra? Y en contrapartida: ¿cómo puede la tarea de cuidar nuestra Tierra ayudarnos a mejorar la Educación? “*Spoiler alert*”, como dicen los adolescentes: ¡ambas respuestas se retroalimentan!

<sup>1</sup> El 6to Informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático (IPCC) es el instrumento globalmente reconocido en el que se plasman estos datos (disponible en: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/> y también <https://www.ipcc.ch/languages-2/spanish/> - ambos enlaces consultados el 10/6/2023). En él se describen indicadores que en palabras del Secretario General de la Naciones Unidas, Antonio Guterres, representan una “alerta roja para la humanidad”. (Ver: <https://unric.org/en/guterres-the-ipcc-report-is-a-code-red-for-humanity/> consultado el 10/6/2023). Por otro lado, ver el informe 2019 de la Plataforma Intergubernamental de Ciencia y Política por la Biodiversidad y los Servicios Ecosistémicos (IPBES por sus siglas en inglés): <https://ipbes.net/global-assessment>, consultado el 10/6/2023).



Para abordar la primera parte de este interrogante de dos caras, empecemos por remitirnos al consenso desde la agenda global de que la Educación tiene un rol históricamente central en dar forma a las sociedades. Y dado que esa agenda global está actualmente fuertemente atravesada por la necesidad de replantear los términos del desarrollo humano en clave de sostenibilidad<sup>2</sup>, ahora más que nunca estamos llamados a repensar la Educación para ajustarla más pertinentemente a estos propósitos.

Dicho todo esto, como todos sabemos, los consensos internacionales y las agendas locales arrastran una deuda histórica para con las promesas de inclusión y calidad de la Educación, y las profundas desigualdades en ese sentido siguen siendo alarmantes, especialmente tanto en Argentina como en América Latina. Aportar un diagnóstico fundamentado de esta situación excedería las dimensiones y el foco de este capítulo, pero los invito especialmente a acercarse al informe “Reimaginar juntos nuestros futuros” (2021)<sup>3</sup>, donde ese diagnóstico se pone en diálogo con el rol de la Educación, en el doble sentido con el que me estoy permitiendo jugar con ustedes en estas líneas.

En este escenario, estaremos de acuerdo en que la Educación tiene sobre sus hombros el peso de una misión para la cual no está adecuadamente equipada, y además, está desigualmente preparada en diferentes lugares del mundo. Más aún, la literatura advierte que las condiciones estructurales de los sistemas educativos poco favorecen el despliegue de actividades adecuadas para propiciar las habilidades necesarias para construir sociedades pacíficas, justas y sostenibles (Henderson y Tilbury, 2004, Breiting y otros, 2005, Mathar, 2018). Más allá de otras deficiencias estructurales vinculadas con la provisión de los servicios educativos, la gramática que “formatea” el quehacer escolar cotidiano está fuertemente atravesada por una fragmentación disciplinar del conocimiento, y los modos de trabajo generalmente ofrecen escasos espacios para que los docentes trabajen en equipo para deconstruir esta lógica<sup>4</sup>. ¡Y ni hablar del sinnúmero de obstáculos para que las áreas académicas dialoguen con otras áreas de las instituciones que brindan soporte a la tarea de educar! Y la cosa se pone peor: a nivel global, está estudiado que las escasas iniciativas que ofrecen explícitamente una perspectiva

<sup>2</sup> De ahí que la síntesis de esa agenda sean los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (consultado el 10/6/2023).

<sup>3</sup> El texto completo con los datos que apoyan estas afirmaciones está disponible sólo en inglés, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (consultado el 10/6/2023). El resumen en español, que sólo incluye las recomendaciones del “contrato social”, está disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa) (consultado el 10/6/2023).

<sup>4</sup> En un capítulo cortito de nuestro libro desarrollamos esta idea de manera más amplia. Los invitamos a profundizarla allí. (Sabbatini e Indij, en Sabbatini y Ezcurra, 2019)





de Educación para el Desarrollo Sostenible todavía ponen más énfasis en el contenido, en el desarrollo cognitivo, que en el trabajo en actitudes y valores, y el sentido de transformar nuestro modo de habitar nuestro planeta (UNESCO, 2019). Es aquí entonces donde vuelvo a la segunda parte de la pregunta de doble filo que les planteé al principio: ¿cómo puede la preocupación por la sostenibilidad contribuir a que la educación mejore, sea más inclusiva y más pertinente para los desafíos del mundo que nos toca vivir a nosotros y a las generaciones venideras? O sea, ¿cómo puede la tarea de cuidar nuestra Tierra motorizar las mejoras que necesita la Educación?

Partiré de la premisa de que cuando una escuela<sup>5</sup> se propone que su proyecto educativo sea más relevante para su comunidad, todos sus esfuerzos redundarán en una mayor motivación por ser parte de ella, y bien sabemos que la motivación es un factor crucial para propiciar aprendizajes significativos<sup>6</sup>. ¿Y qué es la Educación para la Sostenibilidad y la Ciudadanía Global sino una oportunidad, un llamado a hacer de la escuela un lugar pertinente, donde se construya una sociedad mejor? ¿No es acaso la escuela la primera “casa común”, luego de la familia en la que nacen sus estudiantes?

Con esa visión como Norte, desde el equipo de trabajo en el que se han gestado estas ideas, hemos participado de diversos proyectos que nos llevaron a trabajar con escuelas y otras instituciones educativas de diversas latitudes<sup>7</sup>. Parte de los aprendizajes de ese recorrido<sup>8</sup> integra revisiones de investigaciones del campo de la mejora escolar con otras propias del campo de la Educación para la Sostenibilidad y la Ciudadanía Global. A lo largo de varios años de trabajo aprendimos que cuando una escuela se embarca en el desafío de poner la preocupación por la sostenibilidad en el corazón de su quehacer, suceden transformaciones en su vida institucional que devienen en mejoras tangibles de su gestión, tanto pedagógica como ambiental-edilicia, y de otros procesos.

<sup>5</sup> En adelante emplearemos el término ‘escuela’ de un modo genérico para referirnos a las instituciones de educación formal, de diferentes niveles de enseñanza, desde inicial hasta superior.

<sup>6</sup> Varios capítulos de este libro ofrecen sustento para esta premisa, aunque “de mínima”, los invito a explorar el trabajo de Meirieu, (2016) y Perkins (2009 y 2012), dos grandes pilares de diversas iniciativas de nuestra Escuela de Educación.

<sup>7</sup> Dicho equipo nació en 1998 en el seno del Área de Extensión de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés como el Programa de Educación para la Sustentabilidad, y evolucionó hasta ser reconocido recientemente (2021) como Cátedra UNESCO de Educación para la Sostenibilidad y la Ciudadanía Global. Ver: <https://udes.a.edu.ar/catedra-unesco>

<sup>8</sup> Se encuentra compilado en un libro que reúne las voces de referentes inspiradores de quienes hemos aprendido y con quienes nos hemos capacitado, y también algo de reseña de nuestra propia experiencia de campo (Sabbatini y Ezcurra, 2019).





Si bien no pretendería aquí dejar saldada por completo la pregunta sobre cómo la Educación para la Sostenibilidad y la Ciudadanía Global puede contribuir a mejorar la educación en general, me atrevo a compartir algunas “pistas” a modo de invitación a que ustedes sigan explorando este campo que está cobrando cada día más fuerza – ¡por suerte! -. A nivel global, UNESCO ofrece lineamientos generales para que los sistemas educativos adopten a diversas escalas en su documento “Educación para el Desarrollo sostenible: hoja de ruta” (2020). Allí se identifican como ámbitos de acción prioritaria: la promoción de políticas específicas, la inversión en transformación de los entornos de aprendizaje y en el fortalecimiento de las capacidades de las y los educadores, el empoderamiento y movilización de la juventud y la aceleración de las acciones a nivel local. Estos cinco puntos apenas delineados aquí sin duda son complejos y requieren estar muy atentos a las particularidades de cada contexto, pero son pasos esenciales en el camino de la construcción de sistemas educativos que hagan de las instituciones verdaderos centros de transformación social (en el sentido de Sterling, 2011).

A nivel institucional, a partir de la experiencia de la Cátedra, mi “pista” más fuerte para ustedes es animarlos a trabajar la noción de sostenibilidad y ciudadanía global de manera multidimensional, construyendo una fundamentación ética para que su propia comunidad educativa encuentre un sentido en movilizarse en la dirección que aquí nos convoca. Quisiera animarlos a interpelarse, movilizarse desde el más profundo sentido de solidaridad intergeneracional que implica la tarea de educar, y desde allí encontrar la propia integración de ambas miradas sobre el quehacer escolar: la de la sostenibilidad y la ciudadanía global y la de la mejora. Para eso, los invito a apoyarse en los Enfoques Holísticos de las Escuelas para la Sostenibilidad<sup>9</sup>, de donde emana mi segunda pista: es conveniente organizar el trabajo en diferentes dimensiones o ámbitos de incidencia, sin perder de vista que están sistémicamente interrelacionados. A grandes rasgos, ellos son: la **gestión de las áreas** que brindan **soporte** a la tarea de enseñar (por ejemplo la gestión edilicia y de los recursos en general, incluyendo los humanos), la movilización de la **participación**, la **revisión de la enseñanza y el aprendizaje** (con su correlato en la evaluación), y la **gestión pedagógica** – que prevalezca estratégica y transversalmente sobre las otras tres-.

<sup>9</sup> Del inglés *Whole School Approaches to Sustainability*, nombre genérico con el que se designa en la literatura a los diversos modos de trabajo que se proponen incidir en la totalidad de la cultura organizacional. También UNESCO (2020) reconoce a estos enfoques integrales como el camino recomendable para la reorientación de los propósitos de la Educación hacia el imperativo de la Sostenibilidad y la Ciudadanía Global, abonando al sentido de “doble filo” que he intentado desarrollar en estas reflexiones.





Eso sí: ¡tengan paciencia! Esta aventura implica un cambio en la **cultura organizacional**, y como tal, lleva tiempo y no existen recomendaciones linealmente replicables que garanticen su éxito. Dicho esto, en nuestro equipo hemos “testado” los siguientes pasos, y si bien sabemos por experiencia que son ciertos, recomendamos que ustedes los contextualicen cautelosamente a su propia realidad institucional, caminando al ritmo que encuentren sostenible (¡valga la redundancia!):

- Partir de **diagnósticos participativos**, que permitan a los alumnos ejercer un margen de maniobra sobre las decisiones de los aspectos a mejorar en la gestión sostenible de la escuela, y también en los trayectos pedagógicos que deban transitarse para alcanzar esa mejora.
- Constituir un **Comité de Sostenibilidad**, idealmente compuesto por representantes de todas las partes de la comunidad educativa implicadas.
- Elaborar un **Compromiso Institucional de Sostenibilidad**, a modo de “declaración de principios” que orienten el quehacer en las cuatro áreas arriba detalladas.
- Sostener un registro sistemático de la **Memoria Sostenible** de la institución, a modo de “bitácora del viaje”, donde queden sentados los logros, y también las dificultades, cómo fueron sorteadas, y los desafíos aún pendientes.
- Propiciar constantemente la **articulación coherente entre proyectos áulicos y proyecto institucional**, a fin de evitar la proliferación de acciones aisladas e inconexas, que devienen en la pérdida del sentido, del fundamento que debe subyacer a todo el quehacer escolar en sus diversas dimensiones.
- Paralelamente trabajar la **mirada sobre el currículum**, a fin de lograr un **mapeo de las oportunidades** para potenciar las interrelaciones entre los contenidos y competencias que se enseñan en la escuela, aportando mayor significatividad a los aprendizajes.
- Reelaborar un **plan de mejora constante** que distinga las diferentes dimensiones del trabajo implicadas, y que se proponga distribuir el liderazgo y las responsabilidades en los equipos de trabajo involucrados.

Este es sólo el bosquejo de una hoja de ruta posible. Ojalá surjan muchas más, y proliferen los espacios en los que las ideas como estas se compartan pronto. Necesitamos la conciencia colectiva, la voluntad política, el compromiso mancomunado -y esto viene asociado claramente a poner a disposición los recursos, sin más dilaciones y excusas- sobre la base de que estamos ante una cuestión altamente prioritaria para el bien común. Más que nunca, nuestra propia supervivencia es lo que está en juego. Cada región, cada país, cada localidad, cada escuela con sus particularidades identitarias tiene el desafío de asumirse como





integrante de una ciudadanía global interconectada, sensible a los compromisos colectivos que nos implican como humanidad en este capítulo de nuestra historia en el que tenemos la oportunidad de mostrarnos como especie que somos capaces de hacer prevalecer “nuestra mejor naturaleza”.

El llamado que nos propone la Organización para las Naciones Unidas en década que iniciamos en 2021 es a mancomunar esfuerzos para redoblar la apuesta más allá del Desarrollo Sostenible: ahora podemos y *debemos* ser la “Generación Restauración”<sup>10</sup>. Y es esta conciencia de la oportunidad que se agota lo que nos devuelve la esperanza en el potencial transformador de la educación, en su fuerza regenerativa, ya que la esperanza es esa cualidad tan inherentemente vertebradora del sentido de educar. Por eso, me gusta mucho volver una y otra vez a la Carta de la Tierra para tomar prestadas sus palabras de cierre, como un anhelo compartido que espero que resuene en ustedes y los movilice para contribuir colectivamente a una mejor educación, porque eso es contribuir a una mejor vida para todos los seres que habitamos nuestro planeta:

*“Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia por la vida, la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad, el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida”<sup>11</sup>.*

## Referencias

Breiting, S., Mayer, M. y F. Mogensen (2005), *Quality Criteria for ESD-Schools. Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Viena: Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria. Disponible en: <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/208/QC-GB.pdf> (consultado el 10/06/2023).

Henderson, K. y D. Tilbury (2004), *Whole-School Approaches to Sustainability: An international review of whole-school sustainability programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Australian Government Department of the Environment, Water, Heritage and the Arts. Disponible en: [http://aries.mq.edu.au/projects/whole\\_school/files/international\\_review.pdf](http://aries.mq.edu.au/projects/whole_school/files/international_review.pdf) (consultado el 10/06/2023).

Mathar, R (2018), “Whole School Approach: ESD as core element of School Development – a modern adaptation of ENSI’S basic concept of dynamic qualities”, en Affolter, C. y A. Varga, A.,

<sup>10</sup> Ver: <https://www.decadeonrestoration.org/es/sigue-la-generacionrestauracion> (consultado el 10/6/2023).

<sup>11</sup> <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/el-camino-hacia-adelante/> (consultado el 10/06/2023).





ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES. *Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Budapest: Environment and School Initiatives, Vienna and Eszterhazy Karoly University. Disponible en: [https://ensi.org/global/downloads/Publications/438/Lessons\\_from\\_the\\_ENSI\\_Network.pdf](https://ensi.org/global/downloads/Publications/438/Lessons_from_the_ENSI_Network.pdf) (consultado el 10/06/2023).

Meirieu, P. (2016), *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós Argentina.

Perkins, D. (2009), *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching can Transform Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perkins, (2012). *El aprendizaje pleno*. Méjico: Paidós.

Sabbatini, C. e Indij, D. (2019), “La educación para la sustentabilidad como oportunidad para la mejora educativa”, en Sabbatini, C y Ezcurra, D. , *Educación para la Sustentabilidad: Reflexiones y experiencias transformadoras*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Sterling, S. (2011), “Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground”, en *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 5, 2010 -11, 17-33.

UNESCO (2019), *Educational content up close. Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372327> (consultado el 10/06/2023).

UNESCO (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: hoja de ruta*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896> (consultado el 10/06/2023).

UNESCO (2021), *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. París, disponible (en inglés) en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707> (consultado el 10/06/2023).



# Conocimiento y enseñanza en la escuela secundaria: algunas ideas para la política educativa desde las aulas

María Belén Sánchez

La idea de que es necesario romper con el esquema del currículum-mosaico que organiza la enseñanza en el nivel secundario no es nueva. Es un componente común a las distintas propuestas de reforma educativa que circulan, con diversos niveles de concreción en la práctica. Se propone —desde argumentos epistemológicos, pedagógicos, económicos y sociológicos— introducir en el currículum espacios que rompan con la lógica disciplinar, que trasciendan sus límites y conduzcan a una experiencia educativa menos compartimentada. Pero a esta cuasi omnipresencia de la interdisciplinariedad en el plano de lo propositivo se le opone una virtual ignorancia sobre lo que sucede en la práctica.

Desde este contraste decidí embarcarme en una investigación doctoral que busca entender qué se hace en nombre de la integración curricular cuando están dadas ciertas condiciones básicas para que esta suceda: coexisten varios profesores en una misma aula, se les paga por ello y se les paga también por el tiempo que dedican a planificar en equipo. Recorrí cinco escuelas estatales de CABA, donde entrevisté a unos 40 docentes y observé durante un cuatrimestre el dictado de tres espacios “areales”, en los que convivían docentes de disciplinas afines: Matemática con Biología, Geografía con Historia y Formación Ciudadana, y Lengua con lenguas extranjeras y arte.

Más que sintetizar los hallazgos —que todavía estoy en proceso de analizar y entender— quisiera compartir acá algunas ideas en clave de política educativa. Si bien hacer una tesis exige despojarse de la mirada normativa y renunciar a la tentación de pensar cómo “deberían ser” las cosas, haber recorrido ese trabajo de campo desde una experiencia de varios años investigando sobre política educativa y con un pie en las aulas —soy docente en una escuela secundaria— me disparó algunas reflexiones, que me animo a compartir en este espacio.



Primero, sobre la importancia de retroalimentar las políticas educativas con las voces de sus protagonistas en las escuelas. En mi recorrido me fui topando con situaciones recurrentes que daban de decisiones que podrían haber sido revisadas con relativa facilidad y que hubiesen redundado en cambios positivos para la experiencia tanto de estudiantes como de docentes. También, renové mi convicción de que la política educativa debe formularse con los docentes y no en su contra o a sus espaldas. De aquí que siga convencida de que es fundamental que la carrera docente tenga una continuidad hacia posiciones de gobierno local y jurisdiccional de la educación; y de que todo gobierno debería tener aceitado un circuito de contacto cercano, sistemático y frecuente con las escuelas que le permita conocer cómo marchan las políticas e ir iterando cambios una vez comenzada la implementación.

Segundo, sobre las relaciones entre enseñanza, currículum y didáctica. Los espacios que estudié eran espacios “en blanco” en cuanto a la prescripción curricular: invitaban a los docentes a formular una propuesta de enseñanza con el único requisito de combinar saberes propios de las distintas asignaturas disciplinares prescritos para el año escolar en cuestión. De este modo, mi tesis accedió a unas construcciones curriculares y pedagógicas emanadas desde los mismos profesores, fruto de su trabajo en equipo. Fue una oportunidad de entender qué hacen (y qué consideran valioso hacer) los docentes cuando cuentan con amplia libertad curricular, un equipo de trabajo y tiempo (quizás no suficiente, pero al menos remunerado).

Advertí que, en esas condiciones, los docentes buscan recurrentemente:

- Incorporar saberes emergentes: buena parte de los proyectos integrados que conocí toman como temática organizadora cuestiones vinculadas a la preservación del medio ambiente, la educación sexual integral, o la diversidad. Esto da cuenta de una búsqueda por hacerle un lugar en el currículum a saberes que son marca de identidad de la época, muy valorados hoy por hoy.
- Escapar de la presión curricular: también es recurrente la idea de que en estos espacios no se trabaja con la presión del currículum y por eso hay más oportunidades para dar lugar a estrategias de enseñanza más “costosas” en términos de tiempo de clase, pero más cercanas a la pedagogía centrada en el alumno: debates, trabajo en equipo, producciones grupales, entre otras. Por el mismo motivo, pareciera posible abordar los temas elegidos con mayor profundidad.
- Motivar, interesar: es una búsqueda que trasciende a estos espacios curriculares pero que acentúan especialmente en ellos. La motivación y el entusiasmo aparece en sus discursos como un objetivo central de las propuestas que elaboran, incluso por encima de la preocupación por los aprendizajes o la





comprensión. No es que ésta no esté, sino que se la nombra menos, como si sucediera por añadidura cuando la motivación está garantizada.

- Evitar la exposición: predomina en estos espacios el trabajo en pequeños grupos con consignas de trabajo que exigen algún tipo de producción por parte de los estudiantes. Los momentos de exposición docente se reducen casi exclusivamente a la explicación de las consignas, y prácticamente no se destina tiempo a explicar contenidos. En las representaciones de los docentes, esto resulta más propio de las asignaturas regulares, donde el desarrollo de unos contenidos curriculares con una secuenciación prescrita requiere de momentos de exposición. Digo “escapar” porque varios estudios vienen advirtiendo una tendencia a priorizar el esquema de organización de clase que pone a los estudiantes en tarea, como respuesta a la creciente dificultad para sostener momentos de exposición y escucha (más allá de que sean dialogados), en especial en este nivel.

A su vez, me quedo pensando en la relación numérica entre cantidad de docentes y de estudiantes. El comentario acerca de las bondades de ser más de un adulto por aula fue muy recurrente en mi trabajo de campo. No hay demasiado misterio en ello: más adultos pueden atender más eficazmente las demandas simultáneas de múltiples estudiantes, gestionar los recursos tecnológicos con mayor fluidez, permanecer atentos a estudiantes que salen al baño, que necesitan ayudas puntuales. Más allá de los resultados de los tantos estudios disponibles sobre la ratio docentes-estudiantes, lo vivido en el trabajo de campo y personalmente frente a aulas de nivel secundario hacen que me resuene cada vez más esta idea. Se necesitan más adultos. Con un Estado y unas familias que muchas veces claudican frente a la dificultad de la tarea, la escuela se quedó un poco sola cumpliendo la responsabilidad adulta de presentar el mundo a las nuevas generaciones. Lo titánico de la tarea, lo adverso de las condiciones y la fuerza de la “competencia” (las pantallas, la inteligencia artificial, etc.), sumados a la demanda de una enseñanza cada vez más atenta a las individualidades y a la heterogeneidad me llevan a pensar que aulas con menos estudiantes o con más adultos es una condición necesaria para seguir educando en nuestro tiempo, en nuestras escuelas secundarias. No me sorprende que una encuesta reciente a docentes en ejercicio haya arrojado esta medida como una de las más solicitadas a los futuros hacedores de política educativa.

Tercero, sobre el currículum del nivel secundario ¿Qué hay que enseñarles a los adolescentes hoy? ¿Hay que seguir organizando la enseñanza en asignaturas disciplinares? ¿Tiene sentido que aprendan sobre hechos de la realidad que pueden conocer fácilmente sin intermediación docente consultando fuentes online? Mi presencia cotidiana en escuelas y algunas lecturas sobre el tema me permitieron





ensayar algunas respuestas a estas preguntas. Para eso, me parece central recuperar el carácter profunda y crecientemente contra-cultural de la escuela, en muchos sentidos pero en especial por el tipo de vínculo que propone que los estudiantes establezcan con el conocimiento. Digo esto porque, como bien lo explican los geniales Simons y Masschelein en su *Defensa de la escuela*, la escuela es un espacio que *abre el mundo* a sus estudiantes. En la escuela sucede el encuentro del sujeto con el mundo, mediado por la atención. Allí, los estudiantes son invitados a interesarse en los objetos y cuestiones del mundo, a suspender por un rato su “yo”, a entrar en contacto con lo desconocido y comprometerse, implicarse, colocar la atención en aquello nuevo. La escuela es ese espacio donde invitamos a los estudiantes a sostener por un rato la atención en algo que antes no conocían con el fin de que puedan comprenderlo, los invitamos a ese ejercicio de sostener la mirada en algo, a quedarse con algo. Es lo que se necesita para llegar a comprenderlo y para querer saber más sobre ello.

Y eso va profundamente a contramano del “modo scroll” con el que nos aproximamos a mucho de lo que nos rodea. Ese acercamiento a contenidos tan fugaz y transitorio, donde el dedo nos hace saltar de una idea a la otra más rápidamente que nuestra cabeza, pidiéndonos pasar página y cambiar el foco de atención, buscar más y más novedad -y dopamina, claro. Acostumbrados a conectarse con el mundo mediante el modo scroll, el esfuerzo que deben hacer nuestros estudiantes para “quedarse con algo” es cada vez mayor, y mayor es también el esfuerzo de los docentes para convocarlos a ello. Seguramente la búsqueda por parte de los docentes de incorporar saberes emergentes, desarrollar pedagogías activas y motivar a los estudiantes, sumado a su tendencia a reducir los momentos expositivos, sea una expresión de estos esfuerzos.

Por más contracultural que suene, la invitación a “quedarse con algo” es más necesaria que nunca. Sostener la atención para escuchar o leer sobre un tema, relacionar los distintos conceptos que permiten explicarlo, memorizar algunas cuestiones sencillas para poder entender otras más complejas no es nada menos que aprender a pensar.

La importancia de establecer un contacto sostenido con el conocimiento, necesario para la comprensión, conduce a reivindicar la centralidad de las disciplinas para la organización de la enseñanza. Autores como Young y Muller sostienen que en el seno de las disciplinas se desarrolla un tipo particular de conocimiento objetivo y poderoso, diferente del conocimiento de sentido común, y no simplemente alineado con los intereses sociales de las élites. El carácter contra-intuitivo del conocimiento disciplinar permite a los estudiantes pensar en abstracto,





independientemente del contexto. Esto les permite ir más allá del conocimiento de sentido común derivado de la experiencia cotidiana, distanciarse de la propia realidad y desarrollar una conciencia crítica acerca de su propio entorno, imaginando alternativas por fuera de sus realidades. Aquí radica el potencial liberador del conocimiento disciplinar, y de allí se desprende su necesidad de democratizarlo.

Además, los autores enfatizan la importancia de transmitir las relaciones epistémicas que son la base de las estructuras de conocimiento a medida que se avanza en el conocimiento conceptual: sostienen que comprender patrones sofisticados de relaciones conceptuales inferenciales sólo es posible si los conceptos se organizan en una secuencia lógica de menor a mayor complejidad. La lógica conceptual interna de cada disciplina es la que posibilita que los estudiantes comprendan cómo se relacionan los conceptos y puedan alcanzar el conocimiento de orden superior.

El problema es que las disciplinas tienen mala prensa en la discusión pedagógica: el conocimiento abstracto y disciplinar se asocia muy rápidamente con estilos de enseñanza directivos, y éstos con modelos de aprendizaje memorístico y poco significativo. Es por esto que desde el campo pedagógico tenemos el deber de seguir produciendo saberes sobre la enseñanza de las disciplinas que multipliquen y diversifiquen las estrategias pedagógicas.

Creo, por todo esto, que las disciplinas merecen seguir siendo protagonistas del currículum de la secundaria. Lo cual no quiere decir que no sea deseable que combinen con espacios cuya lógica organizadora no provenga de la estructura epistémica de una disciplina. De hecho, podría pensarse que una vez adquiridos los conocimientos básicos de cada disciplina, estamos preparados para integrarlos y ponerlos en juego en situaciones problemáticas que trascienden sus límites, y que por lo tanto incorporar espacios curriculares transdisciplinarios es valioso para la educación de los adolescentes. Considero que estas cuestiones vinculadas a la secuenciación de los saberes aparecen poco en las discusiones acerca de la organización del currículum. ¿Qué saberes disciplinares necesitamos para pensar interdisciplinariamente? ¿En qué momento del trayecto educativo tiene sentido proponer espacios integrados? ¿Es necesario que todas las disciplinas se repitan en todos los años escolares? ¿Qué pasaría si los estudiantes no cursaran todos los años todas las materias sino que se concentraran, cada año, en algunas de ellas? En principio, tendríamos profesores con menos estudiantes en simultáneo en un mismo año lectivo, lo que seguramente repercutiría en su capacidad de hacer un seguimiento más individualizado. Quizás, también, mayores chances





de lograr un abordaje en profundidad de algunos temas, y con ello estudiantes con más chances de “quedarse con algo” más seguido y cada vez más. Y claro que esto no exime a los equipos docentes de buscar una pedagogía que, sin resignar el abordaje de los conceptos centrales de las disciplinas, proponga algo más que una enseñanza directiva que solo deja lugar al aprendizaje memorístico. Quizás tenga sentido incorporar espacios integrados hacia el final de esos recorridos, luego de que los estudiantes hayan podido ensayar una y otra vez ese “quedarse con algo” con conocimientos disciplinares, concatenados unos con otros en orden creciente de complejidad.

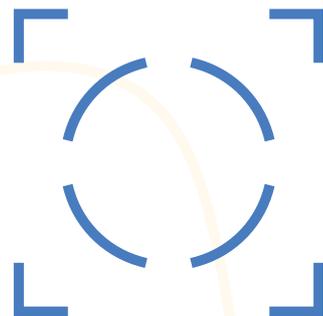
Considero, también, que es responsabilidad de los gobiernos educativos elaborar proyectos integrados que funcionen como opciones para que los docentes adopten en el marco de esos espacios curriculares. Tiene poco sentido convocarlos a elaborar propuestas desde cero, con el tiempo que ello insume y las probabilidades de que las dificultades de establecer acuerdos lleven a propuestas poco significativas. Para esta tarea deben convocarse equipos sólidos tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, que cuenten con el tiempo y las capacidades para elaborar propuestas que combinen calidad pedagógica, rigurosidad conceptual y creatividad. Y debe trabajarse especialmente en la puesta a disposición de estos recursos para los docentes, además de en espacios de formación que les permitan tomar conocimiento de ellos y utilizarlos acorde a sus fines.

La cuestión, entonces, no es tanto interdisciplinariedad sí/no, sino más bien: interdisciplinariedad cómo, cuándo, en qué medida, bajo qué condiciones y con qué propósitos. Sobre estas preguntas debería girar la discusión en toda mesa de toma de decisiones acerca de la transformación de la escuela secundaria. Pero además, el hecho de que su introducción implique movimientos en coordenadas tan básicas de la matriz organizacional del nivel (la organización de los conocimientos, el trabajo docente, el uso del tiempo) convierte a las experiencias en marcha en un laboratorio para pensar al nivel secundario en su conjunto, más allá de la pregunta por la interdisciplinariedad. Sus efectos en materia de organización del trabajo docente, libertad curricular, transformación de las estrategias pedagógicas, relación entre cantidad de estudiantes y docentes, entre otras dimensiones, ofrecen pistas para pensar en transformaciones más integrales, que entiendan al currículum como gran organizador de la experiencia de docentes y estudiantes en el espacio escolar.



# Alumnos y docentes en formación, usuarios clave

María Pía Signorini



La ciencia de datos prolifera. Rápidamente aparecen cada vez más carreras relativas al manejo de datos, cada vez más equipos incorporan un data scientist para el manejo, organización y visualización de cantidades de datos cada vez mayores y más complejas. Los sistemas de información generan datos todo el tiempo, los leen, los ordenan y permiten así a quien los maneja la toma de decisiones en tiempo real.

A su vez, proliferan los profesionales de UX (*user experience*). UX hace foco en el usuario para brindarle la mejor experiencia en el contacto con productos y servicios que buscan mejorar su vida diaria, optimizando tiempos y logrando objetivos a través de aplicaciones que simplifican su vida.

Así las cosas, contamos con datos convenientemente organizados; herramientas centradas en el usuario; y la mejora permanente de experiencias a base a algoritmos cada vez mejor entrenados.

Cabe preguntarse aquí, ¿Qué podría aportarnos a los educadores el uso intensivo de datos y tomar en cuenta la experiencia de nuestros “usuarios”?

Quizás quienes mejor estén manejando la integración de la ciencia de datos, la experiencia del usuario y sus equipos docentes sea la educación universitaria, terciaria y los diversos cursos de formación online (no solamente de formación en tecnología). A partir de diferentes herramientas se detecta el plagio, se comunican resultados, se plantean trabajos y hasta existen herramientas que detectan perfiles de estudiantes y los ayuda a continuar su tarea, apoyándolos para que no abandonen su formación. Por ejemplo, el sistema sabe que Pedro es procrastinador y entrega siempre tarde por lo que la herramienta le insiste en comenzar temprano a realizar su trabajo<sup>1</sup>. Esto mejora la relación de Pedro con su cursada, haciéndola más llevadera, sin entregar todo a último momento o tarde (mejora la experiencia de Pedro como usuario de ese sistema educativo).

<sup>1</sup> Personalmente he conversado algunas veces con los responsables de Analytikus (<https://es.analytikus.com/>) y por eso lo menciono aquí, entendiendo que existen otras herramientas y programas similares.



Esto además tiene un impacto directo en el diseño instruccional de la materia en general y de las clases en particular. A través de herramientas de monitoreo y seguimiento es posible advertir en qué parte del Programa de la materia los estudiantes suelen “trabarse”, qué tipo de trabajos suelen tener mejores resultados y obtener feedback inmediato de los estudiantes, entre infinidad de posibilidades dada por diferentes combinaciones de datos que no paran de generarse. Esta comunicación, mediada, ordenada y apoyada en datos aporta transparencia al sistema y mejora la experiencia de los estudiantes.

Imagino la información como un cubo Rubik, vemos colores mezclados y debemos ordenarlos, para que cada actor del sistema educativo vea la cara del cubo que sea más significativa, sin perder la perspectiva. Seguramente el nivel de agregación de datos que es significativa para el docente no es la misma que para el director de la carrera o el director de la institución. Es por eso que es importante plantear la mirada desde una mirada de investigación, entendiendo cada cursada como un proyecto, incorporando la mirada de quien investiga, ajustando preguntas en función de los resultados que se quieren obtener.

Por otra parte, la integración de los sistemas mejora y simplifica la gestión del ciclo educativo, automatizando procesos y mejorando tiempos, ahorrando demoras innecesarias que pueden llevar a estudiantes a desmotivarse, a la espera de que le llegue “la nota”. Si miramos el trayecto educativo como un proceso ágil, de hacer, de brindar feedback de manera continua, ejercicio a ejercicio, haciendo ajustes en el momento oportuno de la cursada teniendo en cuenta a cada uno de los estudiantes, no es necesario que esperemos “hasta el próximo parcial”: unos y otros sabremos dónde estamos parados.

La personalización de la enseñanza que se logra a través de la integración de sistemas de monitoreo y seguimiento de los estudiantes, así como de las tareas y actividades, permite y facilita “*Teaching at the right level*” así como la implementación de sistemas de soporte y tutoría personalizada, detectando la necesidad de apoyo a tiempo. Esto incide directamente en la baja de la deserción educativa y mejora la experiencia del estudiante-usuario en relación a su sistema.

Sin dudas esto cambia la mirada, cambia el “*oficio docente*” y el “*oficio de ser estudiante*”, pero sin dudas se alinea mejor con el mundo en el que vivimos y es una manera posible de encarar problemas de envergadura que tiene el sistema educativo como la deserción que muchas veces tiene que ver con factores sociodemográficos y otras veces (muchas) con una falta de motivación y personalización en el aprendizaje. Los jóvenes necesitan ser escuchados en sus individualidades y no sienten que la escuela esté trabajando por ellos en ese sentido<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Como coordinadora global de Evaluación de Scholas Occurrentes, he podido conocer de primera mano la voz de los jóvenes que señalan continuamente la “falta de escucha” en sus escuelas.





Creo que es posible pensar en este modelo, ampliado y complejizado, articulado con otras instituciones, para pensar la secundaria y la primaria en nuestro país. Es necesario comprender a las escuelas como parte de un ecosistema social, comunitario, y además global. Ya somos cada vez más tanto habitantes locales como ciudadanos del mundo. Siempre me pregunto cuánto falta para que los estudiantes dejen el secundario, estudien programación online y gratis y trabajen para el exterior, ganando sueldos que permiten a su familia mejorar significativamente su vida e incluso salir de la pobreza. Es por eso que la escuela requiere un cambio de mirada urgente, la escuela tiene que dar lo que la tecnología no brinda: apoyo, escucha, educación emocional, habilidades de pensamiento diverso y de gestión.

¿Qué pasaría entonces si fuéramos capaces de trabajar diferente en secundaria y en primaria? ¿Qué pasaría si pudiéramos armar un ecosistema educativo con algoritmos que faciliten nuestra tarea administrativa, liberándonos tiempo para estar con los estudiantes? ¿Cómo cambiaría el rol docente si podemos obtener continuamente un feedback de lo que hacemos según el grupo que lo reciba? ¿Cómo planificamos nuestras clases para sacar lo mejor de AI y brindar a los estudiantes la mejor experiencia en su aprendizaje?

Recientemente me comentaron que en el ISFD donde trabajé uno tiempo, ahora prohibieron el aula virtual porque “se terminó la pandemia”, sin embargo, pueden usar el ecosistema Google Drive. A pesar de intentarlo, no encuentro coherencia en este argumento<sup>3</sup>.

Traemos aquí a un actor educativo clave, a mí entender EL actor educativo clave: el docente y por extensión, a su formación. ¿Qué tipo de docentes estamos formando? Por empezar, estamos formando docentes segmentados según su rama de conocimiento, lo que no comprendo es por qué nos asombramos de la “Falta de integración” en las escuelas, en su forma de trabajar...si les enseñamos bien temprano a ser “docentes de geografía”. A través de un ecosistema digital de formación podríamos formar conjuntamente a los docentes y que luego puedan cursar materias especializadas, entendiendo su formación como Educadores antes que “docentes de matemática”. Esta mirada integrada, global, facilitada por la tecnología es la que democratiza el sistema. Por caso, en el interior del país en los ISFD se hacen por ejemplo “Tres cohortes de geografía” por tanto quien quiera ser docente y se encuentre en ese momento estudiando, solo podrá ser “docente de geografía”; quien, en cambio haya egresado tres años antes será “docente de matemática” porque habrá ingresado en esa cohorte. ¿Qué tipo de satisfacción

<sup>3</sup> (ni en ninguno que separa “la tecnología” de la formación, como si esto fuera posible).





pensamos que va a obtener un docente de geografía a la fuerza? Aquí no hay personalización del aprendizaje, escucha, seguimiento y apertura de posibilidades. ¿De qué manera entonces los docentes transmitirán a sus estudiantes lo que nunca han vivido?

Tal vez por aquí sólo haya una apasionada por la educación haciéndose demasiadas preguntas, todas juntas, trayendo puntos de vista discutibles, sin duda, con muchas más miradas y aristas posibles...pero nos han pedido sólo algunas palabras....

...continuará.....



# Evaluar los aprendizajes en la Universidad: los desafíos y oportunidades que la pandemia nos dejó

Ana Kupervaser

El presente trabajo busca reflexionar acerca de la importancia de analizar los nuevos desafíos que emergieron en los procesos de evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario argentino a partir de la pandemia COVID-19, así como la reconfiguración de las prácticas de evaluación implementadas por los docentes y las concepciones subyacentes a las mismas<sup>1</sup>.

## Un aspecto crítico

La *evaluación de los aprendizajes*<sup>2</sup> es un aspecto clave del proceso educativo ya que tiene incidencia directa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Qué y cómo se evalúe influye decisivamente en qué y cómo se enseña, pero también en qué y cómo aprenden los/as estudiantes.

Por ello, el contenido, la forma, los propósitos y usos de la evaluación deben ser coherentes con la manera en que se conciba y se diseñe la enseñanza. Para que eso se logre, deben ser planificadas en conjunto, de manera unificada (Camillioni, 1998; Litwin, 2008; Anijovich y Cappelletti, 2017). Esto significa que cualquier innovación o mejora en el plano de la enseñanza requiere un cambio significativo en el modo de entender y realizar la evaluación, que acompañe dicha propuesta pedagógica (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Asimismo, “modificar la evaluación exige revisar nuestra manera de enseñar” (Ravela, et al. 2017: 139).

A su vez, la evaluación es una tarea sumamente compleja, entre otras cosas, por sus implicancias éticas. Es un proceso que no es meramente técnico, sino

<sup>1</sup> Este constituye el objetivo de investigación de mi tesis de Doctorado, que realizaré en el marco de la beca doctoral co-financiada CONICET – Universidad Austral, iniciada en abril de 2022, bajo la dirección de la Dra. Angela Corengia.

<sup>2</sup> Siguiendo a Fernández Tejada (1999), citado por Elola, et al. (2010), conceptualizamos a la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones.



también político, valorativo, subjetivo y, por todo ello, controversial. Las decisiones en torno a la evaluación tienen consecuencias diversas para distintos actores, en particular los/as estudiantes (Ormart, 2004).

## Una cuenta pendiente

Hace ya muchos años, la evaluación “tradicional” viene siendo cuestionada desde los enfoques teóricos de la evaluación *formativa* y la evaluación *para el aprendizaje* (conceptos introducidos inicialmente por Scriven 1967 y Bloom 1968 y luego ampliados y complejizados por autores como Allal, 1979; Black, y Wiliam, 1998; Perrenoud, 1991, 2008; Stobart, 2010; Stiggins, 2005; Wiliam, 2011, entre otros). Desde esta perspectiva, la evaluación debe estar al servicio de los aprendizajes, brindando información a los/as estudiantes para mejorar los aprendizajes que están en proceso. Al mismo tiempo, debe permitir a los docentes retroalimentar sus propias prácticas de enseñanza, ofreciéndoles información que les permita revisar dichas prácticas y ajustarlas para que favorezcan y acompañen mejor los aprendizajes de todos los aprendices.

Para que ello sea posible, es importante que la evaluación no se circunscriba a constatar o medir los aprendizajes logrados al final del proceso (evaluación de resultados) sino que se deben recoger evidencias de los aprendizajes que están en proceso, mientras están en construcción. Esto permite que la información sea utilizada para regular, en términos de Perrenoud (2008), los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cumpliendo así una *función pedagógica* (Díaz Barriga y H. Rojas, 2003).

Desde esta perspectiva teórica, existen ciertas premisas clave que se deben tener en cuenta en todo proceso de evaluación.

En primer lugar, es necesario explicitar, transparentar y compartir los *criterios de evaluación* (Anijovich et al, 2004; Anijovich y González, 2011). Es decir, los/as estudiantes deben conocer desde el principio los objetivos o metas de aprendizaje y por medio de qué criterios se valorarán sus producciones. La comunicación de los criterios de evaluación (por medio de herramientas como las listas de cotejo, las matrices de valoración o rúbricas) permite que los estudiantes conozcan las expectativas de logro y puedan ajustar, en base a ello, su actuación o desempeño. De esa manera, se busca favorecer la responsabilidad y el involucramiento del/la estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Ahumada, 2005). Para ello, es importante que se promueva un rol activo de los/as aprendices, que se fomente su autonomía y en última instancia su capacidad de autorregulación. Así, la evaluación se constituye en un proceso participativo y democrático donde los estudiantes tienen “voz y voto” acerca de sus aprendizajes.





Para tener mayor autonomía, necesitan conocer los criterios de evaluación, hacerlos propios e incluso participar de su construcción. También tienen que poner en juego esos criterios, en instancias que promuevan la *metacognición*, es decir, la reflexión sobre qué y cómo están aprendiendo, qué necesitan hacer o modificar para mejorar su desempeño y así lograr lo esperado. En este sentido, las prácticas de auto y co-evaluación son sumamente importantes.

Otro aspecto clave desde esta perspectiva es la *retroalimentación* (o feedback) que constituye el intercambio con los estudiantes, para brindarle información acerca de su desempeño y de lo que deberían hacer para mejorarlo. Una retroalimentación *formativa* es aquella que se realiza de forma oportuna (cercana al desempeño), clara, focalizada, motivadora. Asimismo, debe implicar un diálogo que favorezca la reflexión y la metacognición, es decir, la conciencia de los/as estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (Anijovich y González, 2011; Anijovich y Cappelletti, 2020).

Complementariamente, las propuestas de evaluación tienen que ser *auténticas*. Es decir, actividades con sentido para el/la estudiante, contextualizadas, que requiere poner en práctica lo aprendido en situaciones reales o simuladas, que emulan los problemas reales que se deberán resolver en el desempeño profesional y, por ello, no implican una respuesta única (Anijovich y González, 2011, Ravela et al, 2017; Brown, 2015; Demuth et al, 2019, Villarroel y Bruna, 2019).

El cumplimiento de estas premisas requiere ir más allá de los tradicionales exámenes (escritos u orales), e implementar formas de evaluar diferentes, como ser el portafolio, la resolución de problemas, el estudio de casos, el desarrollo de investigaciones, el diseño de proyectos o productos, la simulación, entre otros.

## Un desafío y una oportunidad

Más allá del consenso teórico (y discursivo) en torno a la necesidad de estos cambios, la modificación de las prácticas de evaluación en el nivel universitario no resulta sencilla. Existen diversos factores que dificultan dicho cambio, como ser las regulaciones institucionales en torno a la evaluación; el peso de la “biografía escolar” de los docentes en sus prácticas (Delorenzi, 2008); la “ilusión del a-didactismo” (Camillioni, 1995)<sup>3</sup>; la falta de formación pedagógica y/o el desconocimiento técnico; la resistencia al cambio dadas las implicancias que tiene la evaluación; la ausencia de incentivos para modificar las prácticas; la falta de tiempo; las dificultades para la implementación de nuevas propuestas; etc.

<sup>3</sup> Refiere al supuesto de que “la buena docencia deviene directamente (ilusión del a-didactismo) de los saberes científicos del propio docente” (Camillioni, 1995, p 7)





A pesar de ello, en los últimos años, muchos docentes universitarios han ido introduciendo algunos cambios en sus cátedras, experiencias concretas, instancias intermedias, que representan pasos hacia un replanteo de la concepción de evaluación.

La virtualización forzada de toda la oferta de formación universitaria durante la pandemia por COVID-19, ha supuesto un gran reto para la evaluación, ya que obligó a modificar las prácticas evaluativas, aunque solo sea por pasar a ser llevadas a cabo a través de una plataforma virtual.

En dicho contexto, las instituciones tuvieron que tomar decisiones sobre la evaluación, los exámenes y la graduación. Así, debieron decidir cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes de forma remota, si posponer o cancelar los exámenes finales (Salmi, 2020). Al mismo tiempo, una gran preocupación para muchas instituciones ha sido evitar las trampas y el plagio en los exámenes online, así como resguardar la privacidad (Altbach y de Wit, 2020, IESALC- UNESCO, 2022).

El tema de la evaluación se ha puesto sobre el tapete con mayor fuerza que nunca. Las prácticas de evaluación se visibilizaron, quedando expuestas para otros actores más allá de los propios docentes y estudiantes. También, se ha puesto en cuestión la validez y confiabilidad de las evaluaciones tal y como se venían realizando.

Los desafíos vinculados a la evaluación de los aprendizajes en la transición a la virtualidad no se restringieron a los problemas relativos a la acreditación, sino que también supusieron un importante reto para la evaluación de (y para) los aprendizajes, con una finalidad formativa. En otras palabras, se hizo necesario revisar las prácticas de evaluación para que estas permitieran acompañar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad a distancia.

Las instituciones universitarias se encontraban desigualmente preparadas para afrontar los cambios. En ese marco, varias de ellas ofrecieron capacitaciones específicas en esta temática, elaboraron documentos orientativos y/o brindaron asesoramiento pedagógico a sus docentes.

En ese marco, se favoreció la experimentación por parte de los/as docentes, que implicó la implementación de nuevas maneras de recoger evidencias de aprendizajes, de favorecer la participación y el intercambio entre estudiantes y de realizar las devoluciones de los resultados de las evaluaciones. Han surgido herramientas y recursos tecnológicos a disposición de los docentes, para crear evaluaciones alternativas, que ponen en juego diverso tipo de habilidades cognitivas. Varios trabajos recientes (Justo-Cousiño, 2020; Cárdenas Cabello y Luna Nemecio,





2020; Schwartzman, et al., 2021; Filippi et al, 2021; Sala, 2020; Moreyra, Alegre y Demuth, 2021; Arzuaga, et al, 2021) presentan y reflexionan sobre experiencias concretas de evaluación en ese contexto.

Coincidimos con Parker y López (2020) en que las prácticas educativas desarrolladas durante la pandemia supusieron una reacción ante la emergencia, pero que en el mediano y largo plazo tienen el potencial de poner en jaque las formas clásicas y tradicionales. Ello requiere un proceso de innovación en las prácticas y modalidades de enseñanza y aprendizaje de las universidades (Moreno 2020). Para ello, tal como afirma Maggio (2021), no bastará con generar usos más creativos de la tecnología en las prácticas de la enseñanza, sino que será necesario encarar un proyecto pedagógico didáctico diferente, lo que no puede ser realizado por docentes individuales, sino que requiere de políticas institucionales y un abordaje de la docencia como acción colectiva.

En este sentido, la post-pandemia supone una gran oportunidad para no volver atrás como si nada hubiera ocurrido, una posibilidad de reflexionar y capitalizar lo aprendido, de revisar qué de lo “viejo” vale la pena recuperar, qué de lo “nuevo” es importante sostener, y qué todavía es un desafío que no hemos logrado alcanzar.

Para que ello ocurra, es importante conocer y sistematizar las prácticas y experiencias que han implementado los docentes, analizarlas desde una perspectiva pedagógica, a la luz de los “nuevos” marcos teóricos del campo de la evaluación. Esto permitirá visibilizar buenas prácticas (en los términos de Zabalza, 2012) y continuar reflexionando acerca de aquello que todavía vale la pena revisar, modificar y mejorar. En palabras de García Peñalvo (2020a) sería un error si no se aprovechan las lecciones aprendidas para reflexionar profundamente sobre el sistema universitario.

La reanudación de las actividades presenciales en muchas carreras e instituciones, a partir del año 2022, “debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando partido de las lecciones que el uso intensivo de la tecnología haya podido conllevar” (IESALC – UNESCO, 2020). Asimismo, la educación híbrida o blended se está expandiendo cada vez más, por lo que “la virtualidad como complemento de la educación presencial podría ayudar a repensar nuevos modelos pedagógicos (...) y otros asuntos que siempre han estado pendientes en la educación universitaria argentina” (García de Fanelli, Marquina y Rabossi, 2020: 8). Para ello, será importante “reflexionar sobre el valor de la experiencia de aprendizaje presencial. Una reflexión que capitalice lo que hemos descubierto en las experiencias remotas y que nos lleve a integrar lo mejor de ambos mundos” (Kuklinski y Cobo, 2020: 5).





La educación superior está cambiando, en parte por fuerzas exógenas que no le permiten permanecer estática. Están imponiéndose nuevas modalidades, nuevos contenidos, nuevas demandas, nuevas tecnologías (Rama, 2021) que permanentemente interpelan al modelo universitario vigente. Dependerá del análisis y la reflexión que se realice sobre las prácticas el rumbo que adoptarán los cambios y el tipo de educación que se favorecerá.

## Bibliografía

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (45), 11-24.
- Altbach P. G. y H. de Wit. (2020). Responding to COVID-19 with IT: A Transformative Moment. *International Higher Education* (103), 3-5.
- Allal, L. (1979), Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. En Allal, Cardinet y Perrenoud (eds.), *L' evaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, 153-183
- Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e Instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020) La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1),81-95
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En Anijovich, R et al. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 63 – 86.
- ARZUAGA, S., CASABLANCAS, S. Y DARI, N. (2021). La pandemia, las universidades y las prácticas de evaluación Virtualidad, *Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 72-85
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation comment*, 1(2), 1-12.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE-Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 21(2).
- Camilloni, A. et al (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós
- Camilloni, A (1995) Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria, Universidad Católica de Valparaíso, s/e.
- Cárdenas Cabello, F., & Luna Nemecio, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista Universidad y sociedad*, 12(6), 394-403.
- Delorenzi, O. (2008). Biografía escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción. *Voces de la Educación Superior*, 2(2).
- Demuth, P., Fernández, M. G., Yarros, B., Sánchez, E., & Alegre, M. (2019) La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción. Secundaria Federal 2030. Documento Jurisdiccional Orientado N° 5. Dirección de Nivel Secundario, Ministerio de Educación de Corrientes.



- Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Elola, N.; Zanelli, N.; Oliva, A y Toranzos, L (2010). *La evaluación educativa*. Aique.
- Filippi, J., Lafuente, G., Ballesteros, C., & Bertone, R. (2021). Evaluación de los Aprendizajes en periodo de Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 396-402.
- García de Fanelli A., Marquina, M. y Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 8, 3-8.
- García Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. *Studia XXI*.
- IESALC, UNESCO. (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción
- IESALC, UNESCO. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones
- Justo-Cousiño, L. A. (2020). ¿Podemos evaluar con garantías durante la pandemia de COVID-19? Evaluar sin devaluar las profesiones sanitarias. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(4), 229-230.
- Kuklinski, H. P., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad: Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 203-217.
- Moreno S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 14-26
- Moreyra, M. E., Alegre, M. Y Demuth, P. (2021) Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *TEyET*, 28, pp.52
- Ormart, E (2004) La ética en la evaluación educativa. *Revista Eticanet*. 2(3), 107-112.
- Parker, C. y Lopez Segrera, F. (2020). Prospectiva y consecuencias del COVID-19, y su impacto en la Educación Superior. Documento de Trabajo, Edición-PrePrint, Universidad de Santiago de Chile
- Perrenoud, P. (1991), "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative", *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 13, pp. 49-81.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro Denis, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Grupo Magro Editores
- Sala, D. (2020). Nuevos desafíos para cuestiones pedagógicas históricas: la evaluación en contexto de pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6.
- Salmi, J. (2020) Learning from the Past, Coping with the Present, Ready for the Future: Impact of COVID-19 on Higher Education from an Equity Perspective. Report for the Lumina Foundation
- Schwartzman, G., et al. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85



- 
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R. Gagné & M. Scriven (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, Vol. 1 (pp. 39--83) . Rand McNally
- Stiggins, R. J. (2005) *Student-involved assessment for learning*, Pearson-Merill Prentice Hall.
- Stobart, G. (2010) *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42

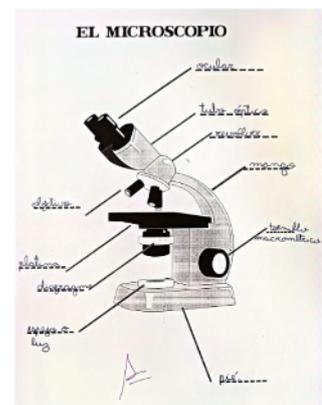
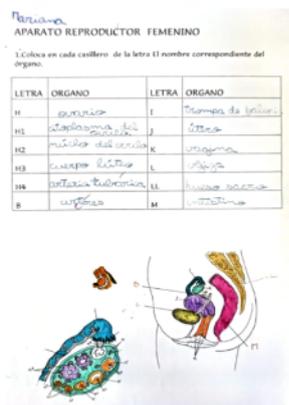


# La enseñanza de las Ciencias Naturales bajo el microscopio: hallazgos de una investigación en escuelas primarias en Argentina

Mariana Luzuriaga

Cuando se estaba lanzando la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés, que sin saberlo todavía marcaría mi camino formativo y profesional, en mis clases de Ciencias Naturales de sexto grado yo aprendía, por ejemplo, acerca de los órganos del sistema reproductor femenino y las partes del microscopio y cómo manipularlo. No es que tenga una memoria excepcional (de hecho, de aquellas clases sólo recuerdo haber construido un modelo de célula animal con plastilina), pero así lo revela una de las carpetas de la primaria que aún conservo.

En los veinte años que transcurrieron desde entonces, la Ciencia, la Tecnología y el acceso a la información han experimentado avances inusitados y vertiginosos. De depender de la Encarta o esperar el tono de marcado para conectarnos a Internet, hoy, con la ubicuidad de los *smartphones*, llevamos en el bolsillo una fuente de información prácticamente ilimitada y en constante actualización. La inteligencia artificial, que hasta hace poco sólo habitaba en la fantasía, ahora ya forma parte de nuestra cotidianidad. Campos como el Big Data, la genómica y la planetología continúan corriendo las fronteras del conocimiento. Los ejemplos abundan; piensen en todos los cambios de los que han sido testigos (¡Tarea para el hogar!).



Fotografías de mi carpeta de Ciencias Naturales de sexto grado, año 2002.



Como contracara, también es más evidente y acuciante el recrudecimiento de problemas como el cambio climático, la desigualdad social, la preservación de la biodiversidad y la sostenibilidad energética, entre otros, que nosotros en el presente y probablemente más aún las generaciones futuras, debemos enfrentar.

En este contexto, la formación de una ciudadanía competente y comprometida, capaz de analizar información y tomar decisiones fundamentadas, participar activamente en los debates sociales y tecnocientíficos y el desarrollo sostenible, adaptarse a los cambios e innovar, constituye otro desafío crucial.

La educación científica presenta un terreno fértil para contribuir a tal meta. Existe un extendido consenso en considerarla un “imperativo estratégico” por su potencial para promover la comprensión del mundo natural y artificial y el aprendizaje de habilidades de pensamiento vinculadas a los modos de conocer de las Ciencias, como plantear preguntas, formular hipótesis y diseñar formas de ponerlas a prueba, evaluar información críticamente, elaborar conclusiones fundamentadas, resolver problemas, y colaborar con otros para la creación de soluciones y la construcción de conocimiento (Fourez, 1997; Harlen, 2013). Adquirir estas habilidades, asociadas al pensamiento crítico, lógico y reflexivo, la creatividad, el aprendizaje continuo y la metacognición, es clave, incluso para aquellos que no aspiren a tener carreras científicas (Scott, 2015).

Las investigaciones muestran que dichas habilidades no se desarrollan de forma espontánea, sino que requieren ser enseñadas a partir de su puesta en práctica de manera intencional y sistemática desde la escolaridad básica (Kuhn, 2012). En esta línea, desde la literatura especializada en la didáctica de las Ciencias Naturales se propone reformar la enseñanza del área, transformando metodologías de enseñanza basadas mayoritariamente en la transmisión de contenido acabado, que se revelan como inadecuadas. Dichas reformas proponen combinar la instrucción directa con enfoques basados en proyectos, contextos y/o la indagación, que promuevan el aprendizaje activo e integrado de saberes conceptuales, aspectos epistemológicos y competencias científicas, a partir de actividades que guarden cierta similitud con el quehacer científico profesional, y que contemplen las dimensiones social y ambiental de la disciplina (Acevedo et al., 2005; Cols et al., 2006; Duschl, 2008; Gellon et al., 2019; Harlen, 2013; Izquierdo Aymerich y Adúriz-Bravo, 2021).

Argentina no permaneció ajena a estas tendencias. En las últimas décadas se han impulsado políticas educativas destinadas a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales alineadas a dichos enfoques didácticos, especialmente a la enseñanza basada en la indagación (Beri et al., 2016). Por ejemplo,





se actualizaron los diseños curriculares y se implementaron programas de capacitación docente y provisión de secuencias didácticas modélicas y materiales de laboratorio, centrados en promover el aprendizaje integrado de saberes conceptuales y modos de conocer de las Ciencias Naturales, incorporando prácticas auténticas afines a la disciplina (como resolver problemas y la experimentación) (Furman, 2020; OREALC/UNESCO, 2013; 2019).

Sin embargo, los resultados de evaluaciones internacionales y regionales muestran sistemáticamente que los y las estudiantes en Argentina alcanzan bajos niveles de desempeño en Ciencias, particularmente para resolver consignas que requieren desplegar competencias científicas (Martin et al., 2016; OREALC/UNESCO, 2015; 2021). Los resultados de las pruebas nacionales Aprender 2017, último año en que se realizó una evaluación censal del área, indican que el 67% de los estudiantes de 6to grado alcanzan los niveles de desempeño satisfactorio o avanzado, mientras que el 13% se encuentran por debajo del básico, y que existen desigualdades territoriales y por tipo de gestión de las escuelas.

Ante este panorama, tal como se propone en los mismos informes de resultados y otros documentos afines (como “Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales” - UNESCO, 2016a), ahondar en los factores que permitan comprender la condición de la educación científica se vuelve relevante. En particular, más allá de la identificación de la incidencia características de los estudiantes y las familias (como los antecedentes escolares, las prácticas educativas del hogar y las características socioeconómicas, demográficas y culturales), así como de la formación y el presentismo de los docentes, de los recursos disponibles en el aula y del clima escolar (UNESCO, 2016b), se abre la pregunta acerca de qué y cómo se están enseñando las Ciencias Naturales en la escuela.

En este marco, desde el proyecto de investigación “La gobernabilidad pedagógica del sistema educativo argentino: un estudio comparado provincial”<sup>1</sup>, indagamos qué contenidos curriculares, enfoques pedagógico-didácticos y recursos estructuran las prácticas que docentes de Buenos Aires, Córdoba, Formosa, Mendoza,

---

<sup>1</sup> “La gobernabilidad pedagógica del sistema educativo argentino: un estudio comparado provincial” es un proyecto del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA), liderado por Axel Rivas, Melina Furman y Jason Beech. Su objetivo es analizar los mecanismos de gobierno de los sistemas educativos del país tanto a nivel nacional como jurisdiccional, y su incidencia sobre las prácticas pedagógicas al interior de las aulas. El trabajo de campo (realizado en 2019) y posterior análisis de los datos estuvieron centrados, por un lado, en definir y comparar los modelos de gobierno pedagógico de las seis provincias seleccionadas (, identificando las visiones, condiciones y canales que los caracterizan. Por el otro, se orientaron a describir las influencias de las políticas pedagógicas prioritarias en las percepciones y prácticas de enseñanza de docentes de Ciencias Naturales y Lengua de 4to grado. Aquí nos referimos a algunos de los resultados sobre las prácticas de enseñanza en el área de Ciencias.



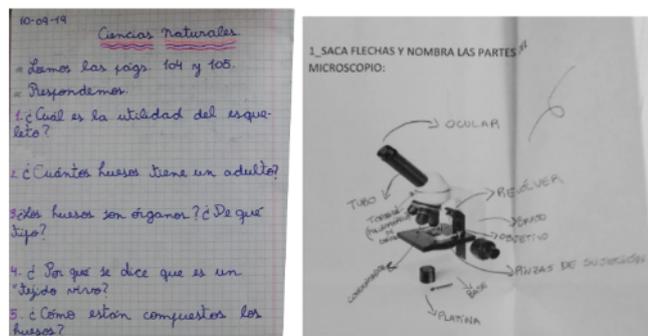
Río Negro y Salta despliegan concretamente en su quehacer cotidiano en sus clases de Ciencias Naturales, con relación a las políticas pedagógico curriculares impulsadas a nivel nacional y jurisdiccional. Para ello, analizamos los cuadernos de clase de los y las estudiantes de 4to grado de una muestra intencional de seis escuelas primarias de gestión estatal por provincia.

En primer lugar, encontramos que el tiempo de instrucción destinado a la enseñanza de las Ciencias Naturales en general es acotado. Al estimar la cantidad promedio de lecciones de de Ciencias Naturales por semana, la media global entre todos los cuadernos de clase analizados es de 1,01 (SD=0.35). En Córdoba, Mendoza y Salta el promedio apenas supera 1 lección por semana, mientras que en Formosa y Buenos Aires se ubica por debajo de 0,75 (lo que equivale aproximadamente a tres lecciones por mes).

En segundo lugar, encontramos un panorama generalizado de baja cobertura curricular. Considerando la proporción de contenidos prescriptos a nivel nacional en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que se identificaron en los cuadernos, la cobertura promedio a nivel global es del 25,96%. En todas las provincias analizadas el promedio se ubica entre 20% y 30%, sin diferencias significativas entre sí. Respecto a los diseños curriculares jurisdiccionales correspondientes, la tendencia es similar, aunque aún un poco más baja: el nivel de cobertura promedio es del 22,32%, sin diferencias significativas entre provincias.

Además, observamos que el nivel de cobertura de los distintos ejes curriculares es muy desigual. A nivel global identificamos un claro predominio del abordaje del eje “Seres vivos” por sobre los demás: en promedio, el 70,37% de las actividades de Ciencias Naturales que se desarrollaron durante el

año lectivo corresponden a este eje temático. Esta tendencia se verificó en todas las provincias, alcanzando hasta el 90,15% en Formosa, y sólo en cinco cuadernos del total la proporción de actividades correspondientes a dicho eje fue inferior al 50%. A nivel global, el eje de “Materiales y sus cambios y fenómenos del mundo físico” es el segundo más abordado relativo al total de actividades (13,72%), aunque en Formosa, Río Negro y Salta se encontró una mayor proporción promedio de actividades vinculadas al eje “La Tierra y el Universo” (que a nivel global representó un promedio de 12,26% de las actividades).



Fotografías de la carpeta de Ciencias Naturales de un estudiante de 4to grado de Mendoza, año 2019.





Por otro lado, estudiamos los tipos de actividades que se proponen para la enseñanza. Encontramos que en la gran mayoría de los casos y para todas los ejes curriculares, las actividades predominantes son el registro de información (25% del total de actividades), el trabajo con textos, típicamente respondiendo preguntas centradas en la reproducción de información y terminología (19%), y ejercicios de baja demanda cognitiva (como unir con flechas, señalar verdadero o falso, o anagramas - 18%), como ilustran los ejemplos de en las siguientes fotografías.

En contrapartida, aparecen menos representadas las actividades experimentales (6%), las de evaluación (2%), y de indagación de conocimientos previos y puestas en común (2%), y menos del 1% implican la metacognición. Esto implica que las actividades propuestas apelan mayormente a reconocer, recordar, y reproducir información, mientras que otros modos de conocer de las Ciencias, como observar, registrar y analizar datos, sacar conclusiones, comunicar, reflexionar sobre los aprendizajes, tienen un lugar marginal.

En conjunto, el análisis de los cuadernos de clase sugiere que las oportunidades de aprendizaje de las Ciencias Naturales en estas aulas son limitadas. Quizás tener pocas lecciones destinadas a la enseñanza de las Ciencias explique por qué el nivel de cobertura curricular es tan bajo, y más aún si consideramos la gran extensión que tienen los diseños curriculares en general. Pero especialmente cuando la cantidad de horas de clase son acotadas, seleccionar y priorizar en qué y cómo se invierte el tiempo es crucial. En este sentido, encontramos mucha dedicación puesta sobre contenidos fácticos (definiciones de conceptos, datos, términos), que hoy podríamos llamar “*googleables*”, descontextualizados, y que se abordan de manera recurrente, sin profundización, en detrimento de “hacer ciencia” con los estudiantes y favorecer el aprendizaje de capacidades.

Estos resultados, que además se condicen con los de otros antecedentes locales y latinoamericanos (Canabal Cancela et al., 2017; Furman, 2020; Furman et al., 2018), señalan que las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales en la actualidad distan de lo que, como expusimos previamente, se promueve desde la literatura como las mejores prácticas pedagógico-didácticas para favorecer la educación científica. Entre sus implicancias, se destaca la necesidad de apoyar, desde la formación inicial y continua, a los y las docentes en la planificación, particularmente en la selección y priorización de contenidos, incluyendo las dimensiones social y ambiental. Asimismo, es esencial proporcionar herramientas para diseñar y llevar adelante situaciones de enseñanza auténticas, que promuevan el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades.





Poner bajo el microscopio las reminiscencias entre aquella vieja carpeta mía y las que encontramos habitualmente hoy cuando recorremos escuelas es un llamado a la acción para repensar y revitalizar la forma en que nos vinculamos con el conocimiento y la educación, desde y más allá de las ciencias.

## Referencias

- Acevedo, J. A., Vázquez, A., Martín, M., Oliva, J. M., Acevedo, P., Paixão, M. F., & Manassero, M. A. (2005). Naturaleza de la ciencia y educación científica para la participación ciudadana. Una revisión crítica. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 2(2), 121-140.
- Beri, C., Darwich, P., Di Sciullo, A., Furci, V., Pérez, L., Sahores, M., & Zárata, A. (2016). *Las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria*. Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.
- Canabal Cancela, Y., Luzuriaga, M., & Furman, M. (2017). ¿Aprendizaje de élite? Caracterización de la enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas primarias de élite de la provincia de Buenos Aires. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 1(2), 4-28.
- Cols, E., Amantea, A., Basabe, L., & Faistein, G. (2006). La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales: Tendencias actuales y perspectivas. *Praxis Educativa*, 10(10), 50-67.
- Declaración de Incheon. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR.
- Duschl, R. (2008). Science Education in Three-Part Harmony: Balancing Conceptual, Epistemic, and Social Learning Goals. *Review of Research in Education*, 32(1), 268-291.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Colihue.
- Furman, M. (2020) *Aprender ciencias en las escuelas primarias de América Latina*. UNESCO.
- Furman, M., Luzuriaga, M., Taylor, I., Anauati, M. V., & Podestá, M. E. (2018). Abriendo la «caja negra» del aula de ciencias: Un estudio sobre la relación entre las prácticas de enseñanza sobre el cuerpo humano y las capacidades de pensamiento que se promueven en los alumnos de séptimo grado. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(2), 81-103.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, E., Furman, M., & Golombek, D. (2019). *La ciencia en el aula: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI Editores.
- Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2), 9-33.
- Izquierdo Aymerich, M., & Adúriz-Bravo, A. (2021). Contribuciones de Giere a la reflexión sobre la educación científica. *ArtefaCToS. Revista de estudios sobre la ciencia y la tecnología*, 10(1), 75-87.
- Kuhn, D. (2012) *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OREALC/UNESCO (2014) *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) Análisis curricular*. OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje*. OREALC/UNESCO.





OREALC/UNESCO (2020) *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) Análisis curricular*. OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO (2021). *Informe de resultados ERCE. Logros de aprendizaje*. OREALC/UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016a) *Aportes para la enseñanza de las Ciencias Naturales*.

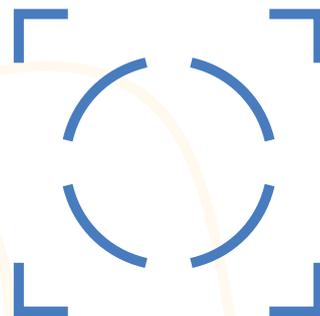
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016b) *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. UNESCO.

Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* UNESCO.



# La escuela nos necesita

María Passarini



¿Sabías que solo el 16% de alumnos/as llega al último año en tiempo y forma, con resultados satisfactorios en Lengua y Matemáticas? ¿y que en el caso de los que provienen de los sectores económicos más bajos la cifra se reduce solo al 3%<sup>1</sup>? No quiero alarmarte, pero según la Encuesta Permanente de Hogares<sup>2</sup> sólo el 58% de los mayores de 25 años terminó la secundaria y en el caso de los ingresos más bajos sólo 3 de cada 10 (32%) alcanzaron el título.

La información que escuchamos, que leemos y que nos cuentan, puede resultarnos inquietante. Parece difícil para cualquier ciudadano ignorar estos datos, y más aún para aquellos que nos dedicamos a buscar maneras de revertir esta situación. Si bien el panorama no es el más alentador, hay muchos especialistas, responsables de políticas educativas, directivos y docentes, que dedican todos los días de su vida a aportar algo que mejore la situación educacional en nuestro tan querido país.

Hoy la escuela nos necesita, porque los/as propios/as estudiantes la necesitan distinta para sentirse verdaderamente convocados/as, porque tenemos que encontrar la manera para que los números iniciales se conviertan y no perder en el camino a ningún/a niño/a y/o adolescente. Queremos que estén dentro de la escuela. Pero sujeto a eso, y más importante aún, queremos que ellos/as mismos/as sean los que quieran estar. La escuela de hoy nos necesita preguntones, críticos, inquietos. Nos necesita con capacidad de asombro, de reflexión, para crear una escuela que invite, que acoja, que sea para todos y todas.

Debemos atrevernos a pensar en un diseño distinto de escuela. Uno que renueve aquello que sí funcionó tantas décadas atrás. En términos de Lila Pinto (2019), “el diseño involucra la importancia de resignificar lo que es y pensar lo que puede ser. De alguna manera, el diseño es un acto de “designar” posibilidades.” (pág. 45). Esta nueva mirada debe estar cargada de nuevas posibilidades y oportunidades, de nuevos caminos y formas de transitar la escolaridad.

<sup>1</sup> Esta información proviene del [Observatorio de Argentinos por la Educación](#) en base a las pruebas Aprender del 2019 y el Relevamiento Anual 2009/2020.

<sup>2</sup> Disponible en <https://prensa.argentinosporlaeducacion.org/desigualdad-educativa-solo-3-de-cada-10-personas-de-los-sectores-mas-vulnerables-terminan-la-secundaria>



Teniendo en cuenta el formato bajo el cual se sujeta la escuela en la actualidad, en especial la escuela secundaria, hay ciertos elementos que debemos atrevernos a cuestionar, a revisar y a actualizar:

- *Los contenidos.* Es crucial trazar una caja curricular obligatoria revisada en función de los nuevos acontecimientos globales y organizar ciertos contenidos para que puedan ser abordados de manera optativa. Disponer de contenidos relevantes que se vinculen directamente con las habilidades y capacidades que se buscan desarrollar y que dialoguen continuamente con la realidad y el contexto de los estudiantes. Otorgarle un peso mayor a las Nuevas Tecnologías y favorecer la integración de áreas disciplinares.
- *Los modelos de enseñanza y aprendizaje.* Promover estrategias de enseñanza que involucren activamente al estudiante. Rivas (2014) instala la idea de los “espacios ‘taller’, con mezcla de alumnos de distintas edades, con actividades por proyectos, con más uso de las tecnologías, con la idea de aprender haciendo” (pág. 224). La escuela debe convertirse en un espacio del hacer, y que las nuevas metodologías y estrategias de enseñanza favorezcan el involucramiento real del alumnado con el conocimiento.
- *El sistema de evaluación, acreditación y promoción.* Revisar la lógica evaluativa que se encuentra instalada en la escuela y las herramientas que la acompañan. Fortalecer la evaluación formativa, de proceso. Instalar una lógica en la escuela de mayor autonomía y organización, con el diseño de trayectos formativos individuales en donde se acrediten directamente las unidades curriculares y no el año completo. Esto eliminaría directamente la gradualidad tradicional de la escuela, la promoción el bloque, permitiendo la existencia de trayectorias individuales, diversas y heterogéneas.
- *La formación integral del alumnado.* Impulsar de manera obligatoria el abordaje de una formación integral de los estudiantes, atendiendo a su proyecto de vida y vocación, dando lugar continuamente a la búsqueda de sus intereses y a la construcción de su futuro. Destinar un espacio curricular obligatorio a experiencias formativas que acerquen a los estudiantes a los estudios superiores y al mundo laboral.
- *El vínculo con la comunidad educativa y el desarrollo local.* Construir una escuela permeable, abierta a la comunidad, conectada con las demandas y necesidades del entorno. Impulsar experiencias que permitan que los estudiantes salgan a la calle, vivencien lo que sucede alrededor y lo conecten con iniciativas y proyectos académicos valiosos.
- *La dimensión emocional.* Como asegura Hargreaves (2003), las estrategias de cambio deben estar centradas en convertir a las escuelas en espacios que





estimulen y protejan las relaciones afectivas de los docentes con sus alumnos como una base vital para el aprendizaje. Favorecer un buen clima institucional y áulico basado en la colaboración y el reconocimiento de las emociones.

- *El rol del docente.* El centro de cualquier transformación y posible renovación escolar está en el trabajo docente. Hace un tiempo se viene conversando sobre el docente como guía del aprendizaje y no como mero transmisor de contenidos. Aún así, necesitamos darle mayor reconocimiento y prestigio a la docencia, lo que indudablemente culminaría en un mayor compromiso y apropiación de las reformas integrales. Una escuela actualizada requiere de docentes flexibles, ágiles, con concentración horaria y tiempo institucional para planificar integralmente con otros colegas. El docente debe ser el primero en apropiarse de cualquier cambio, y, para eso, debe reconocer que su labor está acompañada por un proceso de mejoras y por un seguimiento cercano.

Queremos que nuestros estudiantes egresen siendo ciudadanos comprometidos, responsables, con pensamiento crítico y creativo, con la capacidad de resolver problemas, liderar y colaborar con otros. Para lograrlo, la escuela **necesita** transformarse. *Debemos soñar con una escuela que ya no pierda a nadie más en el camino, que todos los niños ingresen, permanezcan, aprendan y terminen.*

Tenemos en nuestras manos un desafío y una oportunidad inmensa. Un momento bisagra en el mundo educativo que puede cambiar la vida de cientos de niños. Necesitamos construirle un nuevo sentido a la escuela, convirtiéndola en un espacio diverso, acogedor, personalizado y único para la vida. Por todo esto y más, creo que la escuela nos **necesita**.

## Bibliografía

- Hargreaves, A. (2003). Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. XIV Foro Latinoamericano de Educación - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana.
- Rivas, A. (2014). Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación. Debate.



# Zamba, un dibujito que cambió la historia<sup>1</sup>

Tobías Yatche

*El asombroso mundo de Zamba* es el primer dibujo animado de la Argentina transmitido por canales públicos de televisión que enseña historia a niños de primaria, pero también es, según a quién se le pregunte, alguna de estas cosas o todas juntas: un producto adoctrinador que jamás debió haber entrado en las aulas de los colegios; un fenómeno de masas que marcó la infancia de millones de niños argentinos; un programa maniqueo que intentó instalar una perspectiva reduccionista de buenos contra malos; un material didáctico de calidad celebrado por miles de docentes que lo utilizaron en sus clases de historia; un programa insolente que caricaturiza a las grandes figuras de la Argentina, pisotea las gestas patrióticas y banaliza tragedias históricas; un personaje que enaltece a los próceres al punto de equipararlos con superhéroes; un bien cultural para hijos de universitarios progresistas de clase media de Capital Federal; un Mickey para pobres.

Además de las opiniones hay datos y cifras: una nominación a los *Emmy Awards* en Nueva York; un millón doscientos mil personas que asistieron a sus festivales en Tecnópolis –la feria permanente de ciencia y tecnología más grande de América Latina que con los años se convirtió en un ícono de la narrativa kirchnerista–; quinientos cincuenta y seis papers publicados en Google Académico que lo analizan; un jardín de infantes en la localidad bonaerense de Florencio Varela que lleva su nombre; canciones originales grabadas por artistas como Fito Páez, León Gieco, Hilda Lizarazu y Soledad Pastorutti; casi 270 millones de visualizaciones en su canal de Youtube.

¿Qué tradiciones convergen en este niño travieso y curioso de guardapolvo blanco para que haya tenido la resonancia que tuvo? ¿Cómo se explica la masividad, el amor, el encono y el impacto de un dibujito animado que enseña contenidos que los niños de primaria suelen estudiar entre bostezos, como la Revolución de Mayo o la biografía de Sarmiento? ¿Quién es este niño de ocho años, tosco y con una cabeza desproporcionada con respecto a su cuerpo, habitante de una ciudad

<sup>1</sup> Texto ampliado publicado junto a Nicolás Baintrub en *Relatto*. Baintrub, N. & Yatche, T. (2021) “Zamba, un dibujito animado que cambió la historia” en [Relatto | Zamba, un dibujito que cambió la historia](#), consultado el 20 / 12 / 2022.



formoseña de menos de sesenta mil habitantes ubicada a la vera del río Pilcomayo en la frontera con Paraguay? ¿Quién es, en definitiva, este pequeño monstruo?

*–Me llamo José, pero me dicen Zamba. Como todas las mañanas, estoy yendo a la escuela y estoy llegando tarde. Vivo en la provincia de Formosa, en una ciudad que se llama Clorinda. Mi comida favorita es la chipa. Una de las cosas que más me gustan es ver tele y la que menos me gusta es que mi mamá me mande a la escuela con el pijama abajo del guardapolvo. Cuando sea grande mi sueño es llegar a ser astronauta.*

Zamba se presentará así, una y otra vez, en cada episodio de la serie antes de viajar a los eventos más trascendentes de la historia argentina, incluso a los más traumáticos, aquellos sobre los cuales ningún dibujito animado les había hablado a los niños.

\* \* \*

En la Argentina hay hechos investigados, probados y juzgados. Hay documentos, testigos, testimonios, huesos identificados. Hay también huesos no identificados que se pudren en fosas comunes como ramas apiladas. Hay fosas comunes que no fueron encontradas porque quienes las cavaron no dicen dónde están. Hay personas desaparecidas, y otras que las buscan hace más de cuarenta años. Hay condenados. Hay impunes. Hay embarazadas a las que torturaron con picanas eléctricas. Hay mujeres que parieron maniatadas en campos de concentración. Hay madres a quienes les arrancaron del pecho a sus hijos recién nacidos. Hay parturientas asesinadas.

Hay datos: hechos investigados, probados y juzgados. Hay una historia que se podría contar así y estaría bien: sería cierta. Pero también se podría –se puede– contar de otra manera.

Del otro lado del teléfono hay una mujer de noventa años que tenía una hija embarazada a quien los militares secuestraron a fines de 1977, un año después del golpe de Estado que los instalaría en el poder hasta 1983. El embarazo llegó a término pero luego le robaron el bebé y, una vez que le robaron el bebé, la desaparecieron. La mujer de noventa años, la madre de la mujer embarazada, la abuela del niño robado, se llama Estela de Carlotto, es la presidenta de la asociación Abuelas de Plaza de Mayo, y está acostumbrada a contar otra versión de la historia: una versión que es igual pero a la vez distinta. Una versión para niños.

Estela de Carlotto está confinada en su casa por la pandemia de Covid-19 y dice que sí, que se le puede contar esta historia a los niños, que *hay* que contarles esta





historia a los niños, y que de hecho ella la cuenta hace más de cuarenta años. Dice que recorre jardines de infantes y escuelas primarias y habla con niños de doce o de diez o de cinco o de cuatro y les cuenta toda esta historia.

–Pero la cuento con un idioma –un idioma, así dice Estela de Carlotto– muy sutil, muy suave. Como si fuera un cuento. ¿Entendés?

Dice que la cuenta así:

–Les digo que nosotras somos unas abuelitas, que nos llamamos las abuelitas de Plaza de Mayo porque vamos hace cuarenta y tres años a esa plaza a pedir por nuestros nietitos. Pedimos por nuestros nietitos porque las personas que estaban en el gobierno hace mucho tiempo se los robaron. Hubo gente mala en ese gobierno, gente que secuestró personas y robó bebés. Y ahora esos bebés son hombres o mujeres adultos, de la edad de sus padres o madres, que no saben quiénes son sus verdaderos papás ni sus verdaderas abuelitas.

Durante algunos segundos se abre un silencio respirado, manchado por la fritura del teléfono.

–¿Estás ahí? –dice Estela de Carlotto.

–Sí, estoy acá.

–Es un cuento que les hacemos para que entiendan, nada más.

–¿Y entienden?

–Por supuesto. Entienden muy bien. Entienden todo.

Seis años antes de esta conversación telefónica, en octubre de 2014, salió al aire en el canal público de contenidos infantiles Pakapaka un segmento de cuatro minutos de duración llamado *Zamba pregunta: ¿Qué es la identidad?*, en el que una abuela de Plaza de Mayo le explica a Zamba el mecanismo del robo de bebés perpetrado durante la última dictadura. Es decir: un dibujito animado –una abuelita– le explica a otro dibujito animado –un niño de ocho años– el plan sistemático organizado por la dictadura para secuestrar, torturar, robar bebés y asesinar. Y por algún motivo el resultado no es desolador, ni violento, ni morboso.

–¿Y por qué los separaron de sus familias (a los bebés robados), abuela de Plaza de Mayo? –pregunta Zamba con la misma curiosidad que lo llevó a interesarse por las guerras independentistas o la vida de Manuel Belgrano.

La abuela de Plaza de Mayo –la voz dulce, didáctica– contesta:





–Los dictadores usaron todo el poder del Estado para capturar a quienes pensaban diferente: estudiantes, obreros, comerciantes, intelectuales, guerrilleros, artistas, padres y madres, muchas de ellas embarazadas. Cuando los capturaban, si tenían hijos pequeños se los quitaban y se los entregaban a nuevas familias. Les inventaron nuevos nombres y así se aseguraron de que nunca supieran la verdad.

–Se los robaron –interviene El Niño Que Lo Sabe Todo, un personaje insoportable, que representa al nerd de la clase y que, efectivamente, lo sabe todo.

–Así es, Niño Que Lo Sabe Todo –contesta la abuela de Plaza de Mayo–. Eso se llama apropiación y es un delito. No sólo secuestraron a sus padres, sino que les quitaron a sus hijos el derecho a la identidad.

–¿Y cómo hicieron para recuperarlos, abuela de Plaza de Mayo? –pregunta Zamba.

–Las madres de los desaparecidos lucharon para saber qué había sido de sus hijos. Y además las abuelas luchamos para encontrar a nuestros nietos, que fueron apropiados por otras familias en forma ilegal.

–Faaah, ¿y cómo hacemos para encontrarlos, abuela de Plaza de Mayo?

–Contando esta historia, Zamba. Debemos lograr que nuestros nietos conozcan su verdadera identidad. Las abuelas también luchamos para que nunca más se viole el derecho a la identidad de ningún niño en el país ni en el mundo.

–Faaah.

–Nuestros nietos ya tienen más de treinta años, pero nosotras aún estamos aquí y no perdemos la esperanza de encontrarlos, abrazarlos y quizás conocer a sus hijos: nuestros bisnietos.

–Y entonces van a ser las bisabuelas de Plaza de Mayo.

–Exacto, Zamba –dice la abuela de Plaza de Mayo.

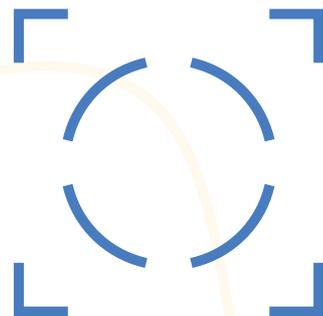
Así termina el segmento, que tiene cerca de 500.000 visualizaciones en YouTube: entre risas. En ningún momento se la menciona por su nombre, pero la Abuela de Plaza de Mayo que le explica a un niño de ocho años en qué consistió la desaparición forzada de personas y la apropiación de bebés como si fueran un cuentito, con un idioma muy suave, muy sutil, es Estela de Carlotto.

–Me acuerdo –dice del otro lado del teléfono–, cómo no me voy a acordar de haber grabado mi voz para esa tira maravillosa que sirvió tanto para enseñarles a los chicos lo que es la identidad. Para mi familia fue una algarabía. Yo soy una abuela igual que cualquiera pero un poquito diferente: una abuela que desde hace 43 años busca a una generación robada de bebés.



# Que las constantes sean dos: el cambio y el aprendizaje

Mariana Sajón



Escuchamos seguido que en el contexto socioeconómico actual “el cambio es la única constante”. Uno de los desafíos de las organizaciones y empresas está en cómo construir una cultura en la que las constantes sean dos: el cambio y el aprendizaje.

Cuántas formas tienen las aulas. Cuántas trayectorias. Cuántas edades distintas. Cuántos campos de expertise. En el último tiempo elegí un camino un tanto distinto al de las instituciones y las escuelas. Me encontré en el mundo del trabajo corporativo en el que creamos entornos de aprendizaje y descubrí que allí también, *el aprendizaje es la estrategia*. Estamos inmersos en un “mundo V.U.C.A”, volátil, incierto, complejo y ambiguo, en el que evoluciona la tecnología, los proyectos y las prioridades de una organización y evolucionan los equipos. En este marco, las organizaciones enfrentan el desafío de avanzar junto con las transformaciones del contexto para alcanzar los objetivos de desarrollo y de negocio que se propongan. Esto sucede si nunca dejamos de aprender.

Construir una cultura de aprendizaje constante es una tarea desafiante pero esencial en las empresas y organizaciones. Entre otros, trae aparejado el desafío de que es una cultura, una forma de trabajar, que necesita ser construida por los mismos protagonistas del aprendizaje. Pueden existir políticas empresariales en donde haya obligatoriedad en la participación de ciertos cursos o lecturas, o motivaciones extrínsecas para premiar o reconocer a quienes mantienen una formación actualizada. Aunque el valor sustancial radica en que los colaboradores de una organización tengan una motivación intrínseca para enriquecer su bagaje de saberes y experiencias de manera continua. Las tareas y los desafíos a los que se enfrentan se actualizan periódicamente y es necesario que su formación acompañe este cambio para lograr mejores desempeños. Traigo entonces algunas preguntas para quienes estamos detrás de la creación de caminos de formación en entornos corporativos: ¿qué propuesta de valor ofrecemos a los protagonistas? ¿De qué manera podemos alinear las motivaciones individuales de los colaboradores a los objetivos de la organización? ¿Qué hay detrás de una propuesta formativa? ¿Cómo podemos lograr que quienes aprenden tengan presente



estas motivaciones en su trabajo diario? Aquí una primera clave para la construcción de una cultura de aprendizaje constante: el sentido.

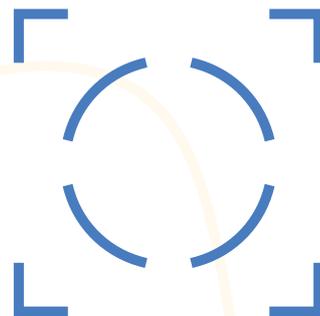
En línea con la volatilidad y la complejidad de los cambios, el conocimiento en una organización o empresa necesita ser multiplicado. La cultura de aprendizaje constante necesita, sin lugar a dudas, de un aprendizaje cooperativo, haciendo a un lado la mirada individualista. Adopta entonces otras dos perspectivas: la reutilización y la multiplicación, para que el impacto crezca. Por un lado, promover la capacidad de reutilizar el conocimiento. Resulta fundamental que las inquietudes de unos puedan ser respondidas por otros que ya las enfrentaron; que las ideas de unos sirvan para acelerar, actualizar y enriquecer procesos de otros, escalando y replicando soluciones en distintos contextos; que las capacidades que desarrolla un equipo de trabajo intervengan en más de un área y productos. De este modo, los colaboradores toman un rol de multiplicadores en esa cultura de aprendizaje. Asumen un lugar que excede el crecimiento y desarrollo individual, para dar lugar a uno compartido. De este modo, los saberes viajan entre equipos y entre jerarquías; y los tesoros de unos enriquecen al conjunto. El beneficio del aprendizaje es individual y colectivo al mismo tiempo. Esto permite que la necesidad de asumir nuevas responsabilidades o enfrentar nuevos obstáculos esté sostenida por lazos de colaboración entre los miembros de una empresa u organización. Aparecen nuevas preguntas: ¿Cómo construir el compromiso con el aprendizaje cooperativo? ¿Qué herramientas necesitan nuestros colaboradores para compartir su conocimiento? ¿Qué espacios se promueven o se pueden promover para favorecer el intercambio de saberes entre colegas y la creación de capacidades colectivas? Aquí una segunda clave: la comunidad.

La cultura de aprendizaje constante, entonces, permite poner en jaque el contexto de incertidumbre y volatilidad en el que nos encontramos, transformando los obstáculos que este contexto puede presentar, en aliados que promueven la formación continua y la colaboración en entornos de trabajo corporativos. De este modo, queda en evidencia que vale la pena asumir el costo y el esfuerzo que implican para una compañía crear y alimentar una cultura de cambio y aprendizaje constante. Aprender de manera constante, con sentido y en comunidad, transforma a los equipos y a los individuos, agregando valor en la construcción de su trayectoria profesional, en la satisfacción con el trabajo, y en sus relaciones interpersonales. Si el cambio es constante, pero el aprendizaje también lo es, la transformación no es solamente del entorno y las circunstancias sino también de las personas.



# Brújula de clase

Guido Cilio



El aula es un espacio cargado de fenómenos perceptibles: el bullicio que caracteriza la vuelta del recreo, la textura de los papeles escondidos en los bancos, o las expresiones que se dibujan en caras que, sin decir nada, lo dicen todo. Estos, y muchos otros, se nos regalan como “evidencia” de lo que habita estos espacios. Aún así, existe algo que subyace gran parte de esta orquesta palpable, pero se hace difícil de percibir: la expectativa docente. Si bien se encuentra escondida entre los estímulos que inundan el aula, diversas investigaciones demostraron que sus efectos son profundos: la interacción docente-alumno (Good y Brophy, 2008), el diseño de clases (Rubie-Davies, 2015), y la autoestima de los estudiantes (Aguilera, 1993), son algunos de los tantos factores que se ven influenciados por el nivel de expectativa docente.

Christine Margaret Rubie-Davies, profesora de la universidad de Auckland, desarrolló una serie de investigaciones partiendo de una definición de expectativa docente que la entiende como “(...) las nociones que todos los maestros tienen sobre el rendimiento académico actual y futuro y el comportamiento en el aula de sus estudiantes, en función de su interpretación de la información disponible”<sup>1</sup> (Rubie-Davies, 2015, p.xv). A lo largo de diversos estudios, logró caracterizar la manera en que ciertas características propias de los docentes (Rubie-Davies, 2015), y del alumnado (Rubie-Davies, 2018), influyen el nivel de expectativa docente. Entre los factores propios del docente, identificó al nivel de autoeficacia y la noción de inteligencia, entre otros. En lo que respecta al alumnado, clase social, género y personalidad, entre otros, fueron algunos de los estudiados. Asimismo, Rubie-Davies (2018) también fue capaz de caracterizar los comportamientos de los docentes cuyo nivel de expectativa es alto y bajo, según tres criterios generales: (i) las experiencias de aprendizaje que generan y las formas de agrupamiento que utilizan, (ii) el establecimiento de metas, y (iii) el clima de sus aulas.

De esta manera, hoy en día existe un corpus literario sobre expectativa docente que, no solo vislumbra los factores que la influyen y la magnitud de sus efectos, sino que, además, codifica los comportamientos de un docente de alta y

<sup>1</sup> Traducción propia



baja expectativa. Entonces, ¿Qué podemos hacer con a partir de todo esto? Una posible línea de acción sería que, tanto a la formación docente inicial, como la continua, se hagan permeables a las conclusiones del corpus literario sobre expectativa docente. Compartir con futuros y actuales educadores el conocimiento que da cuenta del poder que tiene la expectativa docente podría llevar a repensar muchas de las prácticas actuales. Esto parece especialmente relevante cuando nos preguntamos ¿Cuántos docentes comienzan un ciclo lectivo con clara definición y conciencia sobre las expectativas que tiene por sus estudiantes? ¿Qué ocurriría si esto fuese distinto?

Si bien hoy en día la formación docente pareciera verse presionada a priorizar aspectos cuyos efectos se hacen más tangibles, el conocimiento sobre expectativa docente brinda una perspectiva fresca sobre la educación, porque vuelve la mirada a un aspecto de gran valor: el “para qué”. Nos invita a repensar el para qué enseñar, ¿con qué sentido? ¿qué esperamos? ¿a dónde vamos? Habitar estas preguntas es una tarea que nos requiere preparados para enfrentar verdades que, quizás, nos incomoden. Porque analizar de forma crítica nuestro ejercicio docente implica leer los enunciados de nuestras evaluaciones, percibir los climas de nuestras aulas o estudiar nuestras interacciones con los estudiantes, entre otros, animándonos a ser honestos respecto a lo que eso dice sobre nuestros niveles de expectativa.

Aunque la mayor parte de los estudios sobre expectativa docente se han centrado en la práctica docente, considero que comenzar a escuchar a los estudiantes se alza como un desafío necesario de abordar. Abrir espacios en los que alumnos de los últimos años de escuela secundaria puedan expresar sus ideas sobre la expectativa docente, habilitará una lente nueva sobre el estudio del fenómeno, cuyas conclusiones podrían resultar innovadoras. Asimismo, otro desafío posible es conseguir centrar la atención en el fenómeno de la expectativa. Es una realidad que el día a día de los docentes suele encontrarse atareado. En paralelo al manejo diario de la clase, y sus imprevistos, los docentes deben cumplir muchas otras tareas, como lo son la planificación de clases, la corrección, el cumplimiento de tareas institucionales y reuniones con padres, entre otras. Toda esta carga laboral se impone como asunto de mayor importancia que la reflexión sobre el nivel de expectativa, el cual, frente a dicha carga laboral, parece abstracto y poco redundante. Aún así, paradójicamente, las investigaciones han demostrado que son justamente los niveles de expectativa los que influyen el desempeño de los docentes en todas esas tareas que acaparan la atención. ¿Qué nuevas capas de sentido encontraríamos si ampliamos la lente e incluimos a la expectativa como factor explicativo del desempeño docente?

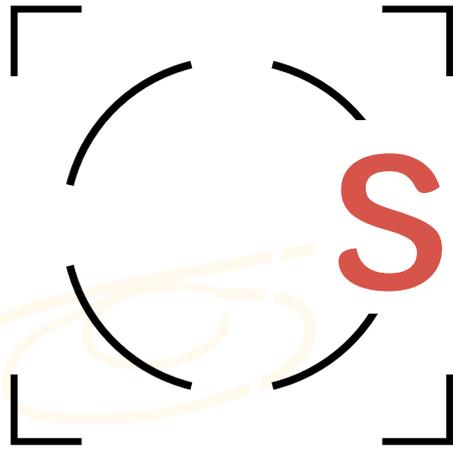




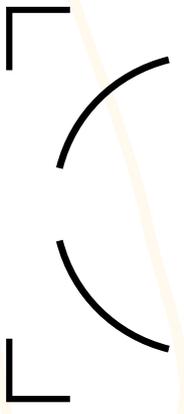
El nombre de este artículo, “Brújula de clase”, refiere al sentido de la expectativa docente: ser brújula que guía el camino del día a día dentro del aula. Silenciosa pero sustancial, la brújula marca el rumbo de los viajeros. Silenciosas pero sustanciales, las expectativas influyen el rumbo de los docentes, y así, el de sus estudiantes. Comenzar a incluir la cuestión de las expectativas en nuestras discusiones nos invita a repensar el “para qué” de nuestro educar desde una mirada crítica, y nos ayuda a encontrar explicaciones para muchos fenómenos que parecen darse de forma natural, o cuya explicación no resulta clara. Hablar de expectativa es hablar de factores que motivan y desmotivan, de accionares que resultan de dicha expectativa, y de los efectos que genera. Adentrarnos con curiosidad en la cuestión de la expectativa docente requiere de animarnos a confiar en el sentido de considerar este fenómeno que, si bien oculto, parece poderoso. Antoine de Saint-Exupéry escribió alguna vez: “Lo esencial es invisible a los ojos” Nos preguntamos, entonces, si invisible a los ojos, ¿Será esencial la expectativa docente?

## Bibliografía

- Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (2008). ‘Teacher expectations’, in *Looking in Classrooms*, 10th ed, pp. 47–50, New York: Addison-Wesley Educational.
- Rubie-Davies, C. M. (2015). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. New York: Routledge.
- Rubie-Davies, C. (2018). *Teacher expectations in education*. New York: Routledge.



# Selfie



# Alborotarnos: lo que aprendemos de y con nuestros estudiantes

Graciela Cappelletti

Escribir para este libro me llevó a recordar situaciones en esta licenciatura. Y hay muchas (así que desde ya menciono que puedo escribir más...). Hace algunos años estaba en clase de esta misma carrera, que hoy cumple 20 años, y una de las estudiantes me dijo: *lo hiciste de nuevo, el momento “imán”*. Sí, momento “imán”. Tengo que decir que la escuché, me reí y seguí... Yo justo estaba explicando algo un poco tedioso, técnico. Se trata de una clase que habitualmente doy. Pero esa vez, ese año, estaba viendo una serie de Netflix que tenía una narrativa que incluía algo diferente: todo el tiempo se cruzaban “flashbacks” de lo que había sucedido y de lo que iba a suceder. Y cada vez que eso aparecía en la serie, y vos estabas avanzando en ella, resignificabas lo visto.

Mirar esos “flashbacks” era una evidencia de que cada vez entendías más el argumento de la serie. Me pareció una analogía relevante para ayudar a pensar a mis estudiantes lógicas no lineales para pensar las clases. Así fue que me pareció que si traía eso, y lo explicaba a partir de analizar el fragmento de serie, iba a favorecer mejores comprensiones acerca de las decisiones que tomamos para enseñar (En la actualidad, el uso de recursos audiovisuales es algo transitado. No es de eso que quiero escribir, sino de la conceptualización de Valentina: del momento “imán”). Al finalizar la asignatura, Valentina escribe:

*“...Mientras yo estoy pensando en otras cosas, Gachy nos habla sobre la serie: How to get away with murder. Mi atención vuelve a la clase ¿Por qué estaría hablando de esto? Ahí enseguida nos dice: “pensemos en cómo esta filmada”. Se me viene la imagen de los capítulos, cómo a medida que pasan vas entendiendo un poco mas todo lo que sucede. Y ahí ella dice: flashbacks...”(Valentina, Portafolios final de la Asignatura Teorías de la enseñanza, 2019)*

Esta reflexión acerca de que ella está pensando en otras cosas, y que de algún modo algo quiebra la cadencia de la clase, la interpela y la conmueve y la “vuelve a traer”, es algo que desde ese momento me quedé pensando...



Habitualmente como docentes estamos atentos a los contenidos que vamos a enseñar, a su distribución en el tiempo que tenemos disponible para hacerlo, a los autores, a las actividades que vamos a proponer. Y por supuesto, eso es deseable. Pero la pregunta que traigo aquí es la pregunta acerca de ¿cuán presente tenemos los momentos imán? Esos momentos imán... si los traemos... ¿con qué finalidades?

No voy a conceptualizar aquí la relación entre enseñar y aprender. Tampoco a hablar de motivación. Si, a la intención de despertar el deseo de aprender de los estudiantes (Meirieu, 2022). En plural: seguramente no a todos y no al mismo tiempo. Entonces... ¿cómo promover momentos imán para cada uno de ellos? ¿Es posible?

Vuelvo a la situación compartida y focalizo el análisis en algunos aspectos: la intención pedagógica del fragmento de video era realizar una analogía (¿o construir una metáfora?) entre lo que una serie logra (y cómo), y los modos de pensar una clase. El recurso estaba pensado para promover la reflexión sobre la enseñanza (instancia preactiva de la enseñanza). Transcurrida la escena (instancia post activa) puedo arriesgar que entiendo que el recurso logró expresar lo que propuse. Pero no solamente eso...

Lo más valioso del recurso que propuse no fue lo que había anticipado, sino aquello que despertó en una estudiante (¿una?) y la posibilidad de reflexión que generó sobre la enseñanza, sí, pero desde otra perspectiva. Tengo que decir que estas situaciones, no anticipadas, no previsibles, me interpelan cómo profesora. ¿Cuántas huellas no previstas? ¿Qué huellas?

Y no termina: abro otra línea de análisis. Amanda Fulford (2022) es una filósofa que trabaja en temas de educación superior, y que suele realizar análisis hermosos refiriendo a la construcción de sentidos de las palabras. Ella presenta una idea: "...la palabra inglesa «trouble», del francés antiguo truble o torble, tiene una connotación de agitación o perturbación emocional. En el siglo XV, el término «trouble» pasó a estar asociado a una preocupación o un motivo de inquietud y, en la década de 1550, al hecho de tener relaciones desfavorables con las autoridades. Pero su uso en el siglo XIII se refiere específicamente a la «agitación de la mente» (...) Agitar la mente de los estudiantes, para "cuestionar profundamente nuestras ideas convencionales o asentadas, nos sentimos movidos, o agitados, a pensar, y a ser, de una manera diferente" (Fulford:2022, pág 7).

*“Creo que el “momento imán” es uno de los momentos que más me apasionan de la educación. “ESO que te toca una fibra íntima” escribí el primer Lunes. Y sí, es algo que me conmueve, es algo que quiebra mi*





*cotidianidad, algo a lo que no puedo serle indiferente. Es un momento que al aparecer me hipnotiza y me atraviesa por completo” (Valentina, Portafolios final de la Asignatura Teorías de la enseñanza, 2019)*

Y es allí donde me ubico hoy. En esa intersección. Cuántas veces (cantidad) y de qué modo (profundidad, pertinencia con los propósitos centrales de las asignaturas que enseñamos, y con las competencias profesionales que intentamos formar) alborotamos las mentes de nuestros estudiantes. ¿Y las nuestras propias? En este sentido es que pregunto por los *momentos imán* que conceptualizó Valentina. Momentos imán que rescatan a nuestros estudiantes de la pasividad, del status quo de la enseñanza y del aprendizaje, y que puede ser que *indeclinablemente*, nos rescaten a nosotros mismos como profesores. Que nos abran a nuestras reflexiones también indeclinablemente. Que nos alboroten y los y las alboroten.

Por supuesto, estas reflexiones las enmarco en mi campo de trabajo cotidiano y de la investigación: la enseñanza. Pero dado que se trata de un escrito para los 20 años de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, me aventuro algo más allá de “mi zona de confort académica” (exactamente, estoy inventando la categoría). “En ciertos aspectos, es fácil ver cómo la educación superior contemporánea está inmersa en la tarea de consolidar (en lugar de agitar, o de perturbar la mente)” (Fulford: 2022, pág 8) Entonces: ¿podemos pensar una universidad en donde la tendencia sea alborotar nuestras mentes y la de las y los estudiantes? ¿Cuáles serían entonces las definiciones acerca de los planes de estudio? ¿Y cuáles las estrategias de enseñanza? ¿Qué pasaría con las clases expositivas tradicionales? ¿Podríamos transformarlas en una invitación a pensar colaborativamente, y a alborotarnos? Y más aún: ¿qué ciudadanos estaríamos formando? Estas preguntas demandan respuestas que seguramente están en construcción. Y las respuestas, afortunadamente, también pueden ser alborotadoras.

## Bibliografía

- Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 34(2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. El futuro de la pedagogía, 69-81.



# Más que números, una mirada integral

Rebeca Anijovich



Dos recuerdos referidos a la evaluación que me impactaron y me dejaron pensando.

El primero, al ir a mi primera práctica en la escuela secundaria del profesorado Joaquín V González. Llegué un rato antes de la clase y esperé en la sala de profesores a la docente de Residencia. Mientras esperaba, un grupo de profesoras de Biología preparaba una prueba para sus estudiantes buscando preguntas en las notas al pie de los textos, seguras que las y los estudiantes no los leerían y entonces no aprobarían. Confundida, pensé que si así era, tal vez tenía que buscar otra carrera.

El segundo recuerdo es una imagen de Quino. Mafalda midiendo con un centímetro el contorno de su cabeza, preguntándose “¿Cabrará acá todo lo que la escuela tiene para enseñarme?”. Me hizo pensar en lo que se aprende en la escuela pero me impactaba el centímetro midiendo los “conocimientos”.

Entonces, revisemos algunas ideas acerca de la evaluación de los aprendizajes entendida como una práctica compleja teñida de temores, angustias, ansiedades que impacta emocionalmente en cada estudiante, vinculada a su función de certificar la aprobación de un curso, de un grado, de una materia. Pero, ¿es posible pensar en la evaluación de los aprendizajes, no sólo desde su función de certificación? Esta función es la más “conocida” y la más interpelada en la actualidad por una multiplicidad de aspectos como el uso y abuso de la evaluación como forma de ejercer poder sobre las y los estudiantes; un castigo ante faltas cometidas; una forma de emitir juicios de valor que etiquetan a lo largo de la escolaridad.

Enfoquemos la evaluación como una práctica inclusiva que asegure el derecho a la educación con sentido social para todas/os las/os estudiantes. Una evaluación que en lugar de funcionar como obstáculo, sea un apoyo para docentes y estudiantes.

Asumimos que la evaluación tiene que ser comprendida con el propósito de mejorar los aprendizajes de cada estudiante y favorecer su reflexión, así como la de docentes y la comunidad educativa en su conjunto.



Una función que reconoce y valora lo que cada estudiante sabe, puede, hace.

A su vez, la evaluación tiene que contribuir al desarrollo de habilidades de los estudiantes para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y eso implica focalizar en contenidos significativos y situados así como en el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el trabajo colaborativo, entre otros.

Se trata entonces de poner foco en la evaluación como una oportunidad para que nuestros estudiantes visibilicen sus avances y logros, se conozcan como aprendices identificando sus fortalezas y debilidades, puedan mostrar sus evidencias de aprendizaje, desarrollarse como sujetos autónomos y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. (Anijovich y Cappelletti: 2017). Se trata de que cada estudiante sea protagonista de sus aprendizajes. No esperan que la información acerca de cómo están aprendiendo provenga sólo cada docente, sino que a través del uso de diferentes instrumentos y de espacios de reflexión aprenden a mirar sus propias producciones y darse cuenta qué y cómo están aprendiendo.

Desde esta perspectiva, una de las prácticas más desafiantes es la retroalimentación formativa que tiene el potencial de influir en el aprendizaje, pero el simple comentario o la entrega de un resultado no conduce necesariamente a una mejora. Estas prácticas implican valorar lo que un estudiante hace, avanza, piensa, logra, formular preguntas para que reflexione sobre lo que está aprendiendo, orientar o sugerir ofreciendo pistas, ejemplos, ideas, desde la perspectiva del diálogo con docentes y entre pares.

Las buenas prácticas de evaluación incluyen reflexiones de las y los profesores acerca de lo que sus estudiantes aprenden o de las dificultades para hacerlo, pero también de lo que enseñan y cómo lo hacen.

Que las evaluaciones dejen de tener “mala fama” y se conviertan en buenas prácticas colaborativas, democráticas, transparentes que inviten a que cada estudiante pueda mostrar entusiasmado lo que aprendió.



# Superpoderes escolares

Alejandro Artopoulos



En este pequeño aporte les voy a contar mi visión para el futuro de la educación que se encarna en un proyecto de transformación digital educativa equitativa que estamos desarrollando en la Escuela. Se trata de un proyecto iniciado hace dos años, que tiene por objetivo básico digitalizar escuelas de contextos vulnerables con un modelo de gestión tecnopedagógica sustentable basada en liderazgo directivo. Fue creciendo conforme logró los objetivos de las primeras etapas y hoy pasamos al objetivo fundamental de extraer de la experiencia un modelo escalable y viral. Un sueño hecho realidad.

---

Cuando pienso en los últimos 13 años de trabajo en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, hay tantas cosas que me gustaría contar de cómo empezamos. Las primeras versiones de la materia Tecnología y Cambio Educativo en grado, cómo fue evolucionando al calor de la difusión de la TecnoPedagogía en el campo educativo, o de la reforma del Plan de Estudios de la Maestría en Educación, gracias a la cual la materia ocupa un lugar central en el Campo teórico del ciclo común y encontró un lugar generoso en el ciclo orientado con Educación Digital, Programación y Pensamiento Computacional en la Enseñanza, Enseñanza en la Sociedad de las Plataformas o Liderazgo TecnoPedagógico.

También de cómo dotamos a la Universidad del primer Sistema de Gestión de los Aprendizajes que hoy, después de la Pandemia, con esfuerzo que hicimos desde el CIP (Centro de Innovación Pedagógica) lo rediseñamos para convertirlo sin grandilocuencia en un verdadero [Ecosistema de Plataformas de Aprendizajes](#) que hoy dispone de nuevas “expansiones” inteligentes basadas en IA generativa.

Todo lo que hasta aquí conté servirá de contexto, porque no voy a hablarles del pasado y actualidad de la Escuela de Educación o de la Universidad. Les voy a contar sobre un proyecto de investigación-acción que estamos haciendo desde la Escuela para el Futuro de la Educación. Se trata de un proyecto soñado que siempre quise hacer, que recién ahora se nos dió gracias a estar en el lugar indicado en el momento justo. Es uno de esos proyectos en los que realmente se puede hacer una diferencia.



En agosto de 2021 dada la demanda del Equipo directivo, la Fundación para el Desarrollo Comunitario San Andrés solicitó asistencia a la Escuela de Educación para diseñar un proyecto de digitalización del Colegio Ntra Sra del Rosario que está ubicado en el barrio Aviación del Municipio de San Fernando perteneciente a la Diócesis de San Isidro.

El Colegio representaba al segmento de instituciones que más había sufrido durante la Pandemia. Está ubicado en una zona altamente vulnerable con problemas de conexión y hacinamiento en los hogares, y tensión por situaciones familiares. Con baja inversión en dispositivos y conectividad en comparación con sus pares de gestión pública.

Un colegio de buena gestión pedagógica, referente y aspiracional para la población de la zona, que sostuvo como pudo los vínculos docente-alumnos durante los períodos de aislamiento. El Colegio no disponía de computadoras para actividades de enseñanza. Además de la brecha digital en estudiantes, se identificó una significativa brecha digital docente.

En dos años de Proyecto se cumplieron los objetivos primarios de formulación del proyecto institucional, primera ola de capacitación de equipos directivos y equipos docentes de primaria y secundaria, equipamiento de chromebooks, tabletas y carrito cargador, se actualizó la conectividad a Internet Pedagógica, y se refuncionalizó el laboratorio de informática a un espacio de aprendizaje digital flexible para actividades semiautónomas (co-learning space).

Dado que se identificaron necesidades comunes a colegios del mismo segmento se decidió escalar el proyecto a colegios con el mismo perfil en la misma geografía. A partir de la experiencia piloto en el Colegio del Rosario se diseñó de modelo de plataformización en contextos vulnerables mediante la identificación de patrones emergentes de estabilidad de las propuestas. Pasamos al objetivo fundamental de extraer de la experiencia un modelo escalable y viral de datificación de escuelas en contextos vulnerables. En un momento en el que ni siquiera se datificaron los colegios de elite.





No se trata de una digitalización liviana, el modelo responde a los requerimientos de la transformación digital escolar mediante un Plan Educativo Institucional Digital que responda a las necesidades propias en un contexto de evolución en cuatro dimensiones: El liderazgo tecnopedagógico de los Equipos Directivos, la construcción y consolidación del ecosistema digital, una escuela híbrida con alfabetizaciones aumentadas y orientaciones computacionales en el nivel medio.

La Metodología propuesta implica probar en terreno prácticas pedagógicas de pospandemia como el aula invertida, plataformas edTech avanzadas como Sistemas de Gestión Escolar en la nube que no fueron estabilizadas en zonas vulnerables y nuevo currículum como el pensamiento computacional aplicado. El modelo tecnopedagógico de digitalización de colegios de barrios vulnerables intenta estabilizar procesos de transformación digital escolar sostenibles. El leitmotiv es “si funciona en el barrio Aviación (segundo cordón del AMBA) por qué no puede funcionar en otros barrios?”.

Una de las cosas más difíciles de lograr en el campo de la tecnopedagogía es la innovación sistémica. Aquella que cuando empieza, no para, se viraliza, inicia una transformación positiva irreversible. Cuban (1988) y Pedró (2015) nos ayudan a identificar el cambio educativo transformador diferenciando entre cambios tecnopedagógicos de primer y de segundo orden. Cuando el cambio pedagógico gana ritmo, cuando es maridado con la tecnología.



“La diferencia entre el primer y el segundo orden radica en la profundidad de los cambios: mientras que los de primer orden, mejoran un poco, pero no modifican sustancialmente los procesos, los de segundo orden permiten transformarlos radicalmente.” (Pedró 2015: 22). Un ejemplo clásico es la sustitución del uso de las pizarras individuales a fines del S.XIX por lápiz y papel. Algo similar ocurrió con las calculadoras a principios de los 1970s.

Un cambio de segundo orden se produce cuando se modifica radicalmente la gramática escolar: se hacen las cosas de forma muy distinta, en aras de avances extraordinarios en los aprendizajes. El ejemplo de las escuelas jesuitas catalanas es conocido con cursos fusionados de 60 estudiantes con 2 o 3 docentes en aula, asignaturas mezcladas, trabajos por proyectos, horarios flexibles, aprendizaje autónomo, entre otras características.

El concepto de estrategias pedagógicas potentes es otra forma de nombrar a estos cambios de segundo orden, cuando producen el esperado aprendizaje en profundidad que introdujo Michel Fullan. Pero poco explica la “potencia pedagógica” de las propuestas docentes para el Sur Global dado que las escuelas tanto de Ontario como de Cataluña llegan al umbral de estos procesos de cambio con las necesidades digitales básicas satisfechas. Si me permiten,.. es como comparar en igualdad de condiciones a la Champions con la Copa Libertadores.

La realidad del Sur Global es muy otra. Aquí no superamos todavía la situación de *escuela carruaje-jet* descrita por Seymour Papert. Esa escuela que no se anima a cambiar porque si utiliza la tecnología con toda su potencia teme destruir la esencia de la escuela. Ese sentimiento generalizado de cautela pedagógica, no es reprochable, evidencia un límite. Acordamos que la calidad educativa tiene poco que ver con la tecnología, y hasta incluso se trata de un obstáculo para aprendizajes fundamentales como la lectoescritura. Sin embargo la realidad contradice tal sentido común didáctico.

Tenemos casos como la experiencia del Instituto Superior Estrada -ubicado en Santa Teresa, provincia de Santa Fe- liderada por su Director Ariel Rotondo<sup>1</sup> que logró emular la experiencia catalana en la pampa argentina. Y si bien en apariencia lo hizo casi sin tecnología, en su esencia fue un producto genuino de liderazgo tecnopedagógico. Rotondo además de docente es analista de sistemas.

<sup>1</sup> “No podía aceptar que los chicos abandonaran”. Quién es el director que revirtió la deserción escolar en un pueblo de 3000 habitantes. La Nación. 17 sept 2022 <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/no-podia-aceptar-que-los-chicos-abandonaran-quien-es-el-director-que-revirtio-la-desercion-escolar-nid17092022/>





Cuando inició su aventura innovadora, en paralelo, y sin darse cuenta del impacto sistémico, solo por oficio, digitalizó todos los procesos de evaluación y comunicación. Lo hizo de una forma artesanal, genuina, orgánica y fundamentalmente autónoma y autogestiva. Pero cuando se intentó escalar la experiencia al sistema educativo de algunas provincias, en vez de estrategia de vivero, se prefirió la copia industrial y burocratizada de la innovación obligada, verticalista. Se supone que son los docentes quienes innovan no las escuelas. Craso error.

Se pensó que los rasgos esenciales del modelo se podían trasladar programados en el sistema. Faltó el toque humano que solo la tecnopedagogía puede dar. No hay sistema de gestión sin directores, no hay directores sin comunidad. No hay plataformas sin usuarios activos. Fundamentalmente faltó la soberanía de los datos escolares, que siempre deben pertenecer primero a los alumnos, segundo a docentes y familias. O es una fuerza comunitaria común que mejora los aprendizajes o se transforma en un panóptico del control de las obligaciones. Acaso creyeron posible construir aprendizajes cada vez más autónomos en escuelas marionetas digitales del gran hermano.

Casos como el de Rotondo muestran lo difícil que es escalar las experiencias de las buenas escuelas cuando se pierde la mirada ecosistémica. Necesitamos resolver el acceso a sistemas de gestión escolar que antes de guionar conductas, asistan de forma inteligente a confeccionar repertorios, que andamien mejoras sostenibles en las prácticas de enseñanza flexibles, transdisciplinarias, colaborativas, que avancen en aprendizajes de saberes emergentes conectados a la realidad, de humanidades digitales y pensamiento computacional aplicado basados en datos.

Imaginaba una escuela-bicicleta eléctrica. Recientemente un documento del Departamento de Educación de EEUU titulado “La inteligencia artificial y el futuro de la enseñanza y el aprendizaje” señalaba que imaginaban un futuro potenciado por la tecnología, más parecido a una bicicleta eléctrica que a un robot aspiradora. En una bicicleta eléctrica, el ser humano es completamente consciente y está al mando, pero su carga es menor y su esfuerzo se ve multiplicado por la asistencia de la mejora tecnológica.<sup>2</sup>

Por eso, hace poco me acordé de la campaña ‘Si tuviera superpoderes sería maestro’<sup>3</sup> Imaginé que la capa en vez de llevarla una o un docente la deberíamos pensar

<sup>2</sup> <https://tech.ed.gov/ai-future-of-teaching-and-learning/>

<sup>3</sup> Campaña de comunicación institucional de la Comunidad de Madrid publicada en octubre de 2018 para sensibilizar acerca de la función social del docente, bajo el lema ‘Si tuviera superpoderes sería maestro’. Esta iniciativa del Ejecutivo regional tiene el objetivo de concienciar a la sociedad de la importancia de la labor de los maestros y los profesores, así como aumentar el prestigio y el reconocimiento de su trabajo en la Comunidad de Madrid. [https://www.youtube.com/watch?v=gALRZ2b9SMk&list=PL5qqTYP1aWI\\_Bx1DcbF2L\\_091PK4Yrqm-b&index=72](https://www.youtube.com/watch?v=gALRZ2b9SMk&list=PL5qqTYP1aWI_Bx1DcbF2L_091PK4Yrqm-b&index=72)





también que la vista la escuela, como un transformer. Una escuela superpoderosa que iguale, que equilibre, que litigue con los poderes de los algoritmos y la inteligencia artificial. Sin darme cuenta, como Ariel Rotondo, encontré un nombre para el proyecto. Allá vamos!

Fullan, M. y Langworthy, M. (2014) Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad, London: Pearson.

Pedró, F. (2015). Tecnología para la mejora de la educación: experiencias de éxito y expectativas de futuro. Documento básico. Fundación Santillana.



# Breve reflexión sobre la formación de futuros profesionales de la educación

Liliana Alicia Cohen



Los procesos de cambio en el desarrollo y el aprendizaje humano se dan en el contexto de las interacciones cotidianas, familiares, sociales e institucionales (Marti, 2005). En la formación profesional de nuestros futuros educadores la experiencia institucional de formación académica es prioritaria para los procesos de cambio en varias dimensiones: subjetiva, cognoscitiva, social y cultural.

En relación a las transformaciones intelectuales, esperamos que nuestros alumnos adquieran progresivamente herramientas para abordar la complejidad de la tarea educativa: que elaboren sistemas de representación de campos de problemas, marcos teóricos para su comprensión, y estrategias metodológicas para abordar conceptualmente e intervenir en la práctica social de la educación. Estos propósitos son ampliamente compartidos y los hacemos explícitos en la organización de nuestras propuestas curriculares de enseñanza. Sin embargo, creemos que no son de fácil alcance, lo que nos invita, como mínimo, a cierta reflexión.

En la formación universitaria nos proponemos que nuestros alumnos adquieran saberes, procedimientos, estrategias y realicen un proceso de cambio conceptual en los campos de conocimientos específicos del área. Nos preguntamos ¿en qué sentido podemos afirmar que se da un proceso de transformación, abandono y/o reestructuración de los conocimientos previos que nuestros alumnos traen al aula? ¿Cuáles son las formas de intervención docente que parecerían propiciar los cambios conceptuales esperados? Los criterios de organización de las actividades de aprendizaje, es decir, las condiciones didácticas ¿propician un proceso temporal -que no acaba en la cursada- de reorganización conceptual para abordar las cuestiones de la educación desde perspectivas no concebidas antes?

La acción docente tiene uno de sus fundamentos en los compromisos epistemológicos y creencias que asumimos, más o menos explícitamente, relativos a la actividad de funcionamiento cognoscitivo inherente a la producción de la novedad en el conocimiento. Dichos compromisos orientarían la propuesta didáctica, la



intencionalidad de las intervenciones docentes y las condiciones de enseñanza para el cambio conceptual en contextos sociales de interacción.

Nuestros alumn@s son sujetos que han alcanzado el desarrollo estructural y procedural cognitivos esperados en la adultez, adquirieron un cierto dominio de las actividades de la lectura y la escritura, traen su bagaje cultural y de vida al aula; con esas herramientas están en condiciones de responder a las exigencias académicas. El desarrollo cognitivo, lingüístico y cultural alcanzado a lo largo de sus historias de aprendizajes son los bienes intelectuales de nuestros alumn@s, son su punto de partida.

Sin embargo, la producción de conocimiento nuevo desencadena un arduo trabajo intelectual que no se explica por la aplicación de las herramientas adquiridas, sino que se caracteriza por avances y retroacciones en la construcción de nuevas formas y sistemas de significaciones relacionales en un dinamismo espiralado, como nos enseña Valsiner (1998), en dirección a la comprensión progresiva del campo de conocimientos y de los conceptos implicados. Los procesos de reorganización de los conocimientos previos involucran la superación - en términos dialécticos- de *obstáculos conceptuales específicos inherentes a los dominios de saber de las disciplinas que enseñamos*. Bachelard (1985), al explicar las vicisitudes del conocimiento científico, los llamó obstáculos epistemológicos para la emergencia de un nuevo saber, se conoce contra otro conocimiento. En ese sentido, creemos que se hace necesario distinguir la adquisición mnemónica de informaciones, de la comprensión de las razones de las mismas por dentro de los marcos teóricos que las significan.

Del arcón didáctico proponemos a nuestros alumn@s una diversidad de actividades significativas para el encuentro entre los saberes previos y los nuevos: la organización e interpretación de informaciones, el abordaje de teorías y la explicación de conceptos, lecturas bibliográficas y escrituras con propósitos varios, tareas en colaboración para la resolución de problemas, análisis de situaciones didácticas y de investigaciones, prácticas de enseñanza, entre otras.

Año a año observamos que los alumn@s atraviesan procesos de aprendizaje singulares, subjetivos, no aprenden lo mismo ni al mismo tiempo, una actividad o tema específico puede ser relevante para algunos y poco convocante para otros, las significaciones que van produciendo sobre los nuevos saberes no son las mismas ni equivalentes en términos cualitativos. Los contenidos aprendidos difieren de los enseñados, y ello no en función de las respuestas correctas o erróneas dadas en una evaluación. ¿Qué razones podríamos aducir?





En el contexto didáctico, ciertas condiciones de enseñanza parecerían favorecer más que otras el despliegue de las interacciones socio-cognitivas que ponen en juego el dinamismo de los procesos de significación, a la Piaget, para elaborar sistemas interpretativos de los nuevos conceptos. La comprensión de los contenidos enseñados es relativa al sistema de significaciones elaboradas por los alumna@s; la duración de la actividad cognoscitiva para aprender no coincide con los tiempos de la enseñanza.

Desde una perspectiva sociocultural (Wertsch, 1998), el aprendizaje humano se explica por un proceso de apropiación de las formas de organización de las actividades de interacción con otros y de los artefactos culturales que las median, el habla, la escritura, el álgebra, la ciencia, el arte, la tecnología. Dicha apropiación se explica por una actividad de internalización, de transformación significativa de las conductas culturales y sociales *para sí*, que tracciona los cambios conceptuales, es decir el desarrollo del pensamiento y la conciencia; su temporalidad es procesual y no homogénea.

Por otro lado, observamos que los procesos cognoscitivos se singularizan en función de la diversidad de recorridos de vida, de las vicisitudes vinculares y de aprendizaje de nuestros alumna@s. En relación a ello, nos preguntamos por las condiciones de enseñanza que maximicen la actividad de interacción socio-cognitiva para aprender atendiendo al valor de la diversidad en el contexto áulico.

Para finalizar, compartimos las voces de alumna@s que al concluir el curso dejan el testimonio de trayectorias únicas, genuinas, no acabadas. Sus relatos traen las dificultades en el encuentro con los nuevos saberes científicos, y la sistemática y ardua actividad cognoscitiva que les demandó su progresiva comprensión, transformando su conciencia sobre los problemas educativos que abordan. Nuevas y vigentes preguntas se plantean abriendo el horizonte como futuros profesionales.

Agradecemos y valoramos muchísimo sus relatos que nos desafían a seguir pensando cómo enseñamos y cómo se aprende en nuestras aulas.

Con ustedes, les alumnes:

*“Las primeras clases me encontré confundida en cuanto a un nuevo mundo de conceptos y de teorías que poseían su propio lenguaje, el cual todavía lo sentía ajeno. Ese sentimiento de extranjera a la materia fue disipándose con el paso de las clases y de las interacciones con mis compañeras, con las docentes, conmigo misma, e incluso con el conocimiento. Creo que en esta materia pasé por un proceso de reestructuración de mi mente total, en el sentido que tuve un input enorme de información,*





que interpreté a través de mis conocimientos previos, y a partir del marco en el que me encontraba, para luego dar respuesta a diversas cuestiones del mundo de la educación que me rodea hoy en día.”

“A medida que me adentraba en la materia, empecé a desarrollar un tipo de “miedo”. Me costaba mucho entender ideas tan abstractas como las cuestiones epistemológicas del desarrollo y la genética, además mis definiciones sobre estas palabras estaban arraigadas a otros campos de conocimiento. Desarrollé un miedo por palabras que no entendía como semiótica, ZDP (zona de desarrollo próximo), psicogénesis, cognitivismo y constructivismo. Sin embargo, a pesar de que algunas clases me costaban más que otras, fui entendiendo todos estos conceptos y desarrollando un interés particular por la materia, vinculado a la necesidad de entender cómo es que funcionan los procesos mentales de una persona para luego poder enseñar.”

“Destaco, principalmente, los conceptos de génesis, dialéctica, desarrollo y actividad. Estas cuatro nociones me exigieron un gran esfuerzo, con dificultad para su asimilación, y un trabajo de sucesivas lecturas y escritura para lograr comprenderlos con mayor claridad. Hoy, los considero fundamentales para pensar la educación.”

“La cuestión de los conocimientos previos hizo preguntarme por las implicancias que tienen en términos de desigualdad social, de género, educativa, etnia y de clase. En este sentido, me pregunto ¿cómo podemos pensar en igualdad de oportunidades educativas, entendiendo que los cambios conceptuales se producen sobre la base de conocimientos previos condicionados por las situaciones de privilegio, desigualdad u opresión de cada sujeto?”

“Mi mayor desafío fue comprender en la teoría de Vygotsky cómo los humanos alcanzan el desarrollo de las formas psicológicas superiores y cuál es la naturaleza de la conciencia humana. Yo creía que la conciencia humana era individual, y sin embargo, me encontré con que la conciencia es de carácter social, semiótico e histórico, y “no viene dada desde el principio”.”

“Me quedo con las diferentes perspectivas, teorías y conceptualizaciones en torno al concepto de desarrollo. Siento que nunca había tenido un acercamiento a ese concepto, sin embargo, era una palabra de uso corriente en la carrera.”





*“Lo más significativo que me llevo es esa lente social y cultural para entender el mundo y el poder e importancia de las relaciones dialécticas de transformación mutua que pueden tener las personas entre sí y con el medio.”*

*“Me voy pensando en la lectoescritura como una herramienta semiótica potente para la transformación de la mente. No puedo dejar de pensar en mi propia biografía de aprendizaje y en cómo se transformó mi pensamiento hacia uno más abstracto en la interacción con los textos académicos variados que he tenido en los últimos años. Al mismo tiempo, volviendo sobre mis escrituras de años anteriores, puedo ver como cambió mi forma de escribir en la interacción con la lectura y la escritura de los otros.”*

*“El estudio de los temas abordados en la asignatura me hace formular preguntas sobre la relación entre el aprendizaje de contenidos escolares y extraescolares y el aula, así como también pensar en mi futura actuación profesional. Por ejemplo, en relación a la perspectiva dialéctica del desarrollo y el aprendizaje y atento a la creciente tendencia de videos para explicar contenidos educativos: ¿qué interacción hay entre el contenido, quien explica y quien mira los videos educativos de Youtube? ¿Hay ZDP en un video educativo de Youtube?”*

*“La profundidad que pude adquirir acerca de la comprensión del rol clave de la enseñanza y del docente. Tanto desde la teoría de Vigotsky, como de la de Piaget, pude comprender con mayor profundidad el rol decisivo que tienen las concepciones docentes y las propuestas didácticas, tanto sobre el aprendizaje de los alumnos como sobre la actividad cognitiva que estos puedan desplegar debido a dichas actividades.”*

*“Hoy puedo complejizar la actividad de aprendizaje. Hoy la entiendo no como una actividad neuronal sino como una actividad mucho más compleja llena de actores, códigos, reglas, relaciones e intenciones diferentes en un contexto relacional y sistémico. Me llevo atesorado el triángulo de Engeström para comprender y complejizar la actividad escolar, más allá del triángulo didáctico de Chevallard que ya conocía.”*

*“Repasando la toma de notas de la primera clase me encontré con las siguientes ideas: “¿Se aprende con problemas o sin problemas? Aprender implica un problema. No se aprende sin resolver obstáculos o dificultades”. Hoy lo leo y me causa gracia, porque realmente aprendí con problemas, pero también creo que algunos los resolví más que otros.”*





## Referencias

Bachelard, G. (1985) La formación del espíritu científico. Buenos Aires: Siglo XXI.

Martí, E. (2005) Desarrollo, cultura y educación. Buenos Aires: Amorrortu.

Valsiner, Jaan. (1998) The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comp.) Handbook of child Psychology. NY.: J. Willey & Sons. Cap 4 (pp.189-232).

Wertsch, J. (1998) La mente en acción. Buenos Aires: Aique.



# Equipos directivos sin distancia

María Eugenia Podestá y Victoria Abregú



*“Y aunque la distancia persista  
y confluir sea improbable,  
tal vez sea necesario seguirnos abrazando,  
no para encontrar,  
no para entender,  
no para llegar.  
Si acaso para resistir,  
un abrazo escudo,  
un abrazo ventana,  
un abrazo puente,  
un abrazo que nos regale  
un breve resto del otro,  
y nos devuelva a un encuentro casi posible” (Matías de Rioja<sup>1</sup>)*

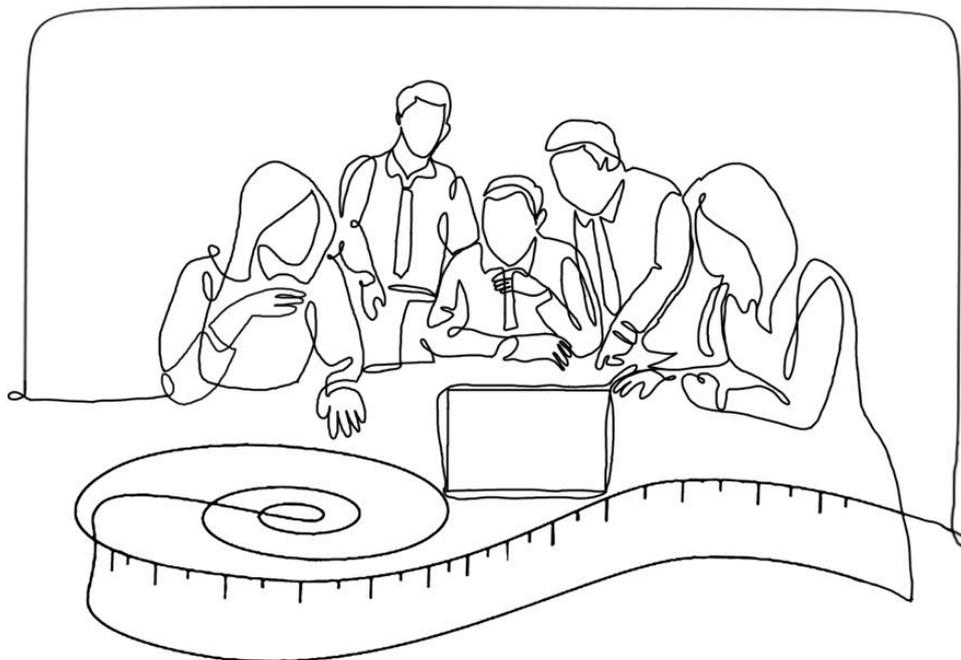


Ilustración: Ángeles Walther

<sup>1</sup> Matías de Rioja. Mufasa no debió morir: Escritos por si acaso, 2014



## Introducción<sup>2</sup>

Este decálogo fue construido colaborativamente por directoras y directores de escuela en el contexto de COVID 19. Creemos que mucho de esto necesita ser recuperado en la post pandemia para co-construir escuelas emocionalmente significativas e intelectualmente desafiantes (Pinto, L. 2019).

### *Decálogo (que no son 10) para acortar distancias*

- **Sostener** las intervenciones que “acercan” revisando los modos de estar “presentes” en la escuela. Sostener lazos, vínculos, intercambios. Este sostener involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa. Si nos sostenemos mutuamente esto nos permite acompañar y sostener mejora a nuestra/os estudiantes.
- **Provocar el deseo de aprender.** Las y los docentes abrimos las puertas de la cultura. La escuela sigue siendo aquel lugar que protege lo humano, el encuentro, los intercambios, los vínculos, los descubrimientos intelectuales, el eros. ¿No es precisamente el maestro el que aún cree que una hora de clase puede cambiarnos la vida? ¿O la escuela no sirve para eso?
- **Interrumpir y pausar.** Necesitamos detenernos a pensar para poder crear experiencias de aprendizaje significativas, que sean capaces de despertar curiosidad en las y los estudiantes, que se encuentren motivados y contentos, en espera, en expectativa, en inquietud, en ese extraño sentimiento que nos hace buscar respuestas, buscar información, indagar, jugar, explorar, comprobar, experimentar...
- **Construir propuestas que valgan la pena.** Que las y los alumnos puedan sentir que vale la pena aprender, priorizando contenidos curriculares, pocos, pero significativos y conectados con lo más relevante de cada campo de conocimiento. Priorizar también las habilidades y destrezas que conducen a esos contenidos: habilidades cognitivas que permitan pensar, generar transferencia, comprender; destrezas digitales para hacer pie en este nuevo mundo; habilidades personales para desarrollar la paciencia, la empatía, la resiliencia, la solidaridad y la adaptabilidad en medio de tanto cambio. Y, muy especialmente, destacar las habilidades de autoaprendizaje y meta cognición.

<sup>2</sup> Durante el año 2020, desde el Área de Extensión de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés diseñamos múltiples dispositivos para acompañar a los equipos directivos en el complejo escenario que les tocaba atravesar. Queríamos estar “cerca” de ellos. Caminar a su lado. Ofrecerles espacios donde pensar juntos. Y donde refugiarse. Porque fue mucha y muy diversa la tarea que les tocó atravesar ese año. Porque les tocó contener, albergar y sostener a familias, alumnos y docentes. Y sentíamos que ellos también necesitaban ser sostenidos, albergados, contenidos.





- **Cuidar, acompañar, contener.** Cuidar, acompañar, sostener es estar disponibles y dispuestos para las y los estudiantes, pero también es confiar en sus posibilidades, en sus capacidades, en sus elecciones y decisiones.
- **Asumir que habrá logros y frustraciones en el camino.** “La percepción de desborde frente a un problema puede transformarse en una alternativa de salida, siempre y cuando pueda habilitarse lo que denominamos punto de imposible (...) No podemos todo solos, por eso están los otros, siempre y cuando recurramos a ellos” (Blejmar, 2009: 129).
- **Elegir qué batallas dar.** No hay un progreso lineal, por el contrario, toda solución incluye un nuevo problema (Blejmar, *Op. Cit.*). No se trata de alcanzar la ausencia de problemas sino de desarrollar la habilidad para decidir cuáles priorizar. La complejidad de los problemas crece proporcionalmente al tiempo empleado en afrontarlos. Hacerse cargo es la actitud que lleva a involucrarse y a traer el problema a la mesa de trabajo, aun aquel que hoy no tiene un efecto, pero que aparece en el horizonte de posibilidades.
- **Estar abiertos al aprendizaje.** Ver, registrar, darse cuenta, no subestimar ni negar. Hacernos cargo, anticiparnos y tener la persistencia y constancia del observador en esta situación desafiante. Asumiendo la complejidad del fenómeno organizacional y social y su multicausalidad, no se trata de hallar “la” verdad sino de correr el riesgo de probar. El coraje de equivocarse y volver a intentar. El “copiar inteligente”, aprovechando las experiencias de otros actores en distintas circunstancias, consiste en aprovechar las metáforas que florecen en otros campos diferentes al de nuestros dominios.
- **Reconocer que las tecnologías (las viejas y las nuevas) son un medio, no un fin.** La tecnología ayuda y el solucionismo embrutece (Proyecto Pansophia, 2020). “Las nuevas tecnologías tienen que venir acompañadas de nuevas pedagogías” (Gvirtz, 2020). Educar en escenarios inciertos y cambiantes probablemente sea una oportunidad para afianzar otros modelos pedagógicos como el de la clase invertida, generando espacios individuales de aprendizaje y reservando el espacio de encuentro grupal para la interacción y el aprendizaje significativo.
- **Empatizar.** Estamos todos del mismo lado. Trabajemos para que esta “nueva complicidad” o “nueva comunidad formativa” entre familias y escuelas sea una promesa para la educación post crisis desarrollando la empatía como disposición profesional (Podestá y García Tavernier, 2018).
- **Incluir de verdad.** Contemplar el punto de partida de cada uno de los alumnos y frente a las desigualdades, desplegar, una vez más, toda nuestra creatividad para que ningún alumno/a quede afuera.
- **Evitar el “revoleo de tareas”** (Maggio, 2020) **y la tareitis** (Artopoulos, 2020) Que las consignas sean “invitaciones” desafiantes que “den ganas” de abordar. “Los docentes necesitamos ser arquitectos, porque nuestras aulas merecen ser





pensadas desde la perspectiva de la practicidad, de la accesibilidad, de la presencia de instrumentos y de recorridos posibles, pensados desde antes, como medios útiles para alcanzar los fines deseados (...) Un buen anfitrión se caracteriza por la hospitalidad, se encarga de generar un entorno cómodo y acogedor para sus invitados, los alumnos, un lugar de cuidado del otro” (Brailovsky, 2020)

- **Diversificar las propuestas.** Diseñar y llevar adelante propuestas de actividades considerando que las y los estudiantes presentan diferentes habilidades, necesidades y desafíos. No todos aprenden del mismo modo, ni al mismo tiempo ni mediante las mismas estrategias. No todo, no a todos, no siempre (Anijovich, 2016).
- **Agregar mayores dosis de disfrute al aprendizaje** (Rivas, 2020). Volcarse hacia propuestas que generen en nuestros alumnos mayores dosis de disfrute mientras las desarrollan. Disfrutar y sentir que vale la pena en cada propuesta que hace el docente y convoca a sus alumnos. Quizás se trate de volver una y otra vez a los principios del aprendizaje pleno que propone Perkins (2010): (1) Jugar el juego completo, (2) Lograr que valga la pena jugar el juego, (3) Trabajar sobre las partes difíciles, (4) Jugar de visitante, (5) Descubrir el juego oculto, (6) Aprender del equipo y de los otros equipos, (7) Aprender el juego del aprendizaje.
- **Retroalimentar.** Agregar valor a lo hecho por otros, aportar, enriquecer, dar información para que el otro (docentes, alumnos) cuente con otras miradas que le permitan descubrir si el camino es por ahí... Retroalimentar habilita la construcción social del conocimiento, definiendo el alcance de las propuestas pedagógico-didácticas
- **Recordar que lo perfecto es enemigo de lo bueno.** Ser más flexibles que nunca. Aceptar los errores, para poder trascenderlos y aprender de ellos. Darnos permiso a *probar aquello que nos parece mejor*, aunque no salga de la manera esperada... Vamos haciendo camino al andar, deteniéndonos, reflexionando sobre la marcha con nuestros compañeros de ruta y nuestro equipo. Hacer, rever, pensar, planificar, probar, evaluar, corregir, visitar... todo junto y a la vez en un proceso donde buscamos sentar bases, crecer, avanzar y por sobre todo, hacer de nuestro propio aprendizaje, una prioridad (Fullan, 2019).
- **Menos es más** (Furman, 2020). Aprender a priorizar y ser selectivos con todas las propuestas que el mercado nos ofrece. Probar, seleccionar, darnos permiso a equivocarnos y recalculamos, decantar las experiencias. Compartir las en espacios de reflexión conjunta. Escuchar. Priorizar contenidos y experiencias, en base a criterios de relevancia entre disciplinas, contenidos y saberes, pero también contemplando lo relativo al vínculo con los alumnos y entre ellos. “Priorizar al educar es lo contrario de renunciar a educar” (Proyecto Pansophia, 2020).





- **Asumir los “bordes” que tenemos como escuela.** Reconocer nuestra área de incidencia, para traccionar desde ahí y expandirla sin desconocer nuestros límites para armar redes de trabajo frente a ellos.
- **“Ser un todos pensando”** (Punta, 2014). Armar red entre colegas. La construcción social del conocimiento nos habilita a sostener y desplegar nuestra comunidad de aprendizaje profesional, a aprender a través de la contingencia. Estar abiertos al aprendizaje colectivo y revisar las prácticas con una mirada crítica para “codiseñar lo que sigue” (Maggio, 2020: 5) y coaprender.
- **Construir acuerdos institucionales que sirvan de brújula.** Estos acuerdos son nuevos modos de hacer, son construcción comunitaria que invita a salir del trabajo solitario donde “se hace lo que se puede” y marcan un rumbo frente a la desorientación. Resultan más necesarios que nunca porque serán los “mojones” para sostenernos en los momentos de pérdida del rumbo, en la duda y la incertidumbre.
- **Enfocar la mirada y los aportes en cuestiones pedagógico-didácticas.** generar espacios reflexivos con los equipos docentes, en los que las prácticas de enseñanza sean tomadas como objeto de conocimiento (Maggio, 2020) con el fin de favorecer procesos de mejora y aprendizaje colectivos. Aquí es donde aparece y se vuelve fundamental la “gestión pedagógica” de la que hablan Furman y Podestá (2009). Para que la mejora llegue al aula es fundamental gestionar acercando a todos estrategias para el aula y que no dependa de la “voluntad individual de ciertos docentes”.
- **Proponer, crear, inventar y hacer** (Rivas, 2020). Estimular a los docentes a modificar sus prácticas de enseñanza, utilizando la creatividad como herramienta y aliada a la hora de armar sus propuestas, fomentando en los estudiantes la misma línea de trabajo, para involucrarlos, motivarlos, lograr un mayor nivel de participación y que las experiencias de aprendizaje les resulten desafiantes y significativas.
- **Ponerle el corazón.** Porque “los cambios pedagógicos fracasan cuando no ganan las pasiones en el aula” (Hargreaves, 2003)

## Bibliografía

- Anijovich, R., Mora, S., & Luchetti, E. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Blejmar, B. (2009) en Gvirtz y de Podestá El Rol del supervisor en la mejor escolar, Aique, 2009
- Blejmar, B. (2020). *Marcas, huellas de una travesía no elegida*. Ciclo de Conferencias virtuales y gratuitas organizadas por la Escuela Dr. Dalmacio Vélez Sárfield y la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.



- Brailovsky, D. (2020) El docente: arquitecto y anfitrión, La escuela que viene. Disponible en: <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrión/>
- De Podestá, M.E. y García Tavernier, G. (2018) Bienestar, emociones y aprendizaje, Aique. *Una visión integral de la educación emocional en la escuela*
- Fullan, M. (2019). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- Furman, M. y Podestá, M. E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Aique
- Gvirtz, S. (2020) “Las nuevas tecnologías tienen que venir acompañadas de nuevas pedagogías”, Panorama OEI. Disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/silvina-gvirtz-las-nuevas-tecnologias-tienen-que-venir-acompanadas-de-nuevas-pedagogias/>
- Hargreaves, A. (comp.) (2003) Replantear el cambio educativo, Amorrortu Editores
- Maggio, M. (2020) “Eutopía: La escuela se reinventa”. Disponible en <https://www.canal-ar.com.ar/28672-EUTOPIA-la-escuela-se-reinventa.html>
- Maggio, M. (2020). “Prácticas educativas reinventadas: orientar a los docentes en la irrupción de nuevas formas de enseñanza en contextos de emergencia”. *Los equipos de conducción frente al covid-19: claves para acompañar y orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia*, N° 5. Buenos Aires: UNICEF.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Paidós.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo. XXI XIV Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana. Disponible en [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/07/Doc.-basico-XIV-Foro.-web.pdf)
- Punta, T. (2014). *Señales de vida: Una bitácora de escuela*. Lugar Editorial.
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia? - Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.
- Rivas, A. en Podestá, M.E. y Abregú, V. (Comps.) (2020) *Directores Líderes en Acción. Transformando la escuela*, Aique

Otras fuentes:

- Proyecto Pansophia (2020). Once tesis urgentes para una pedagogía del contra aislamiento. *Panorama OEI*. Recuperado de: [https://panorama.oei.org.ar/once-tesis-urgentes-para-una-pedagogia-del-contra-aislamiento/?fbclid=IwAR3RDBX6RSFaduYU9YnUi5t2alGQo4\\_j5\\_IL5wsKV5vbTeNcQhZ7qcFC-l](https://panorama.oei.org.ar/once-tesis-urgentes-para-una-pedagogia-del-contra-aislamiento/?fbclid=IwAR3RDBX6RSFaduYU9YnUi5t2alGQo4_j5_IL5wsKV5vbTeNcQhZ7qcFC-l)



# El valor de las comunidades de práctica colaborativa de conocimiento: aprender de y con otros



Natalí Savransky

*“Nadie aprende ni piensa en soliloquio, sino que lo hace con la mediación de otros (...). El aprendizaje y la formación, constituyen procesos sociales y no meramente individuales” (Davini, 2015)*

## Introducción

En gran parte de las instituciones educativas y en las organizaciones suele pensarse el aprendizaje como un proceso individual, que tiene un comienzo y un final. Es un momento, muchas veces separado del contexto, de lo que sucede alrededor, donde una persona se sienta en el aula a escuchar, a tomar nota, a realizar una serie de ejercicios que lo “conducen” al aprendizaje. Esto ha sucedido – y sucede– en muchas escuelas, pero también lo vemos reflejado en el nivel superior y en distintas organizaciones. Incluso si pensamos en la tarea que llevan a cabo equipos directivos y docentes, también solemos observar procesos más individuales de capacitación, de desarrollo profesional.

Ahora bien, Etienne Wenger (2016) – autor que desarrolló el concepto de Comunidad de práctica– nos invita a preguntarnos: “¿Qué ocurriría si adoptáramos una perspectiva diferente que colocara el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo? (...) ¿qué ocurriría si, además, supusiéramos que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer? ¿qué tipo de comprensión acerca de cómo se produce el aprendizaje produciría una perspectiva como ésta y qué haría falta para apoyarla?” (Wenger, 2016: 19). Estos interrogantes nos invitan a “mirar con otros lentes”, nos invitan a pensar en una idea social del aprendizaje, donde los sujetos aprenden de y con



otros, a partir del vínculo con lo que los rodea, con sus experiencias y su propia práctica.

En este artículo, me propongo explorar el concepto de Comunidad de Práctica (CdP)<sup>1</sup> - bajo el paradigma de la teoría social del aprendizaje- y recuperar algunas lecciones aprendidas a través de la coordinación de diversos espacios de CdP<sup>2</sup>.

## ¿Qué es una Comunidad de Práctica?

Una comunidad de práctica es un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, que promueve aprendizajes. Es decir, quienes integran una CdP son profesionales o personas dedicadas a una práctica, que desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de enfrentar problemas recurrentes en relación con una práctica compartida (Wenger, 2002).

Tres características son cruciales en la comunidad de aprendizaje:

- **El dominio:** Tiene una identidad definida por un ámbito de interés común. Proporciona un marco de referencia compartido y establece la base para la colaboración y el intercambio de conocimientos.
- **La comunidad:** se refiere a las relaciones y los vínculos sociales entre los miembros de la CdP. Al perseguir el interés que tienen en su dominio o ámbito, los miembros de una comunidad se comprometen a participar en actividades y discusiones, a ayudarse entre sí, y compartir información. Construyen relaciones que les permite aprender los unos de los otros. Los lazos, la construcción de confianza, el compromiso mutuo de los participantes son aspectos clave para desarrollar aprendizajes compartidos (Leclerc, 2012).
- **La práctica:** Una comunidad de práctica no es meramente una comunidad de interés, se refiere a las actividades, herramientas y recursos compartidos dentro de una CdP. Estas prácticas brindan oportunidades para el aprendizaje y la generación de conocimiento colaborativo.

Lo valioso es la sinergia propia que va tomando forma en la comunidad de práctica: por un lado, los participantes comparten perspectivas de abordaje, estrategias, desafíos que todos atraviesan. Así, la oportunidad de encontrarse promueve -además- articulaciones que de otro modo no serían viables. Por otro lado, se

<sup>1</sup> También suele referirse como comunidad de aprendizaje o comunidad de aprendizaje profesional.

<sup>2</sup> Se recuperan aprendizajes de distintas experiencias: comunidad de Aprendizaje entre equipos directivos y docentes que llevan a cabo procesos de transformación escolar ([Eutopía](#) desde el año 2016), [comunidad de Aprendizaje entre organizaciones que llevan adelante programas de tutorías en Iberoamérica](#) (2022), organizada por el BID y ANDAMIA Consultora, [Comunidad de aprendizaje entre organizaciones de América Latina que acompañan adolescentes madres y padres](#).





sistematizan estos saberes que no necesariamente están codificados y se crea un conocimiento en forma colaborativa posible de ser comunicado. Este conocimiento construido ofrece insumos valiosos tanto para la propia comunidad como hacia afuera.

Algunas lecciones aprendidas en el diseño y coordinación de CdP

A continuación, comparto seis principales aprendizajes que resultan de la experiencia profesional de diseñar y coordinar distintas experiencias de CdP<sup>3</sup>:

- **Planificar las condiciones para su implementación:** la existencia de un dominio, un grupos de personas con un interés y práctica en común es necesario pero no suficiente para la existencia de comunidades de práctica. Es relevante, ya sea un profesional externo o integrantes de la propia comunidad destinar tiempo y esfuerzo a pensar las condiciones para que la comunidad tome forma y se sostenga en el tiempo. Algunas preguntas relevantes: ¿quiénes pueden ser parte de esta CdP y cuáles son las condiciones de participación? ¿acerca de qué temáticas dialogaremos? ¿cada cuánto tiempo nos reuniremos? ¿cómo se sistematizará el conocimiento producido? entre otras preguntas que permiten darle forma a la CdP. Desde ya, existirán tantas formas como CdP, pero es necesario considerar un momento para esto.
- **La participación sostenida de sus integrantes:** es primordial la participación permanente y activa como vehículo para el aprendizaje; pero también porque quienes integran la CdP comprenden las normas, valores y formas de hacer propias de la comunidad. En general, las CdP con alta rotación de sus participantes no suelen ser exitosas o sostenidas en el tiempo. Esto no implica que la comunidad deba ser cerrada, puede admitir la incorporación gradual nuevos integrantes, modalidad que Lave y Wenger (1991) refieren como “legítima participación periférica”.
- **Habilitar lugar a lo común y a lo diverso a la vez:** toda CdP se reúne por una práctica común, un interés que nuclea a los participantes. Ahora bien, en el afán de sistematizar el conocimiento producido, es esencial dar lugar a las distintas miradas, perspectivas, soluciones a un mismo problema. No es la búsqueda de consenso lo que reúne a una CdP sino compartir práctica y permitir la riqueza del intercambio, del diálogo horizontal
- **La disponibilidad de un espacio asincrónico para compartir herramientas, materiales, lecturas:** más allá de los encuentros de la CdP, bajo la modalidad

<sup>3</sup> Queriendo ser coherente con el modo en que considero el aprendizaje de y con otros, me resulta importante advertir que estas lecciones aprendidas no resultaron de un trabajo solitario sino de pensar y trabajar en conjunto con otros colegas





presencial o virtual, es importante disponer de una plataforma, carpeta compartida o cualquier tipo de espacio que permita dar continuidad al diálogo y al intercambio de herramientas, lecturas, etc.

- **La sistematización de conocimiento:** es un eje central de la CdP para que los integrantes puedan evidenciar el resultado de sus diálogos, sus intercambios. También suele suceder que el conocimiento que se construye al interior de la comunidad es un aporte valioso para otros actores o para hacer un aporte a la construcción de políticas públicas.
- **La sostenibilidad de la CdP:** en muchas ocasiones las CdP se conforman en el marco de programas que coordinan y financian estas acciones. El desafío es cómo continuar estos espacios de diálogo e intercambio cuando finalizan los tiempos previstos.

Aun así, la experiencia demuestra que una vez que se construyó una trama entre quienes son parte de la CdP, cuando se establecieron lazos entre sus participantes y ellos mismos comprendieron el valor de aprender con otros, puede perderse la periodicidad pero la comunidad de práctica queda latente, ahí a la espera de un nuevo espacio de encuentro y aprendizaje colaborativo.

## Bibliografía

- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Leclerc, M. *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A



# Entretiempo

María Emilia Larsen



*“Por eso creo que lo que en un aula, o en cualquier otro espacio educativo ocurre no es que “se enseña” o “se aprende”, sino que primero de todo, se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancias. Y cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven” (Contreras, 2016: 18)*

Este año en la Escuela Técnica Roberto Rocca<sup>1</sup> diseñamos un nuevo espacio de aprendizaje para estudiantes de primer año, focalizado en el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de aprender a aprender, dos competencias centrales en el modelo pedagógico de la institución. Se trata de una propuesta que se distingue por una serie de características:

- Se organiza en pequeñas comunidades de aprendizaje, de aproximadamente 10 estudiantes, para favorecer el encuentro, la confianza, la mirada y la escucha entre pares;
- Cada comunidad de aprendizaje es coordinada por un educador de la escuela que asume el rol de referente de comunidad. A su vez, los referentes de comunidad conforman una comunidad de aprendizaje que es coordinada por un integrante del equipo pedagógico de la escuela<sup>2</sup>;
- Se trabaja desde una metodología de investigación- acción, a través de la cual los estudiantes y educadores reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, y
- Se estructura en encuentros pautados dentro del horario escolar, con una duración de dos módulos de clase (80 minutos).

Me propongo compartir dos reflexiones sobre los primeros meses de implementación<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Sitio web: [Escuela Técnica Roberto Rocca - Campana \(tecnicarobertorocca.edu.ar\)](http://tecnicarobertorocca.edu.ar)

<sup>2</sup> Siguiendo esta estructura, en 2023, para los estudiantes de primer año, tuvimos siete comunidades de aprendizaje de estudiantes, acompañadas cada una por educador referente, y una comunidad de aprendizaje conformada por siete referentes y coordinada por un integrante del equipo pedagógico.

<sup>3</sup> Cabe mencionar que estas reflexiones surgen del proceso compartido en la comunidad de referentes, integrada por: Tatiaga Gadea, Sandra Pagliaricci, Carla Pedetta, Paula Peticari, Romina Petrollini, Juan Urionaguena, Valeria Ortiz, Maira Marangon y Camila Giménez. integrada por: Tatiaga Gadea, Sandra Pagliaricci, Carla Pedetta, Paula Peticari, Romina Petrollini, Juan Urionaguena, Valeria Ortiz, Maira Marangon y Camila Giménez.



## 1) La comunidad como lugar de encuentro

Trabajar en comunidades de aprendizaje requiere de la construcción de un clima de confianza, de apertura, de respeto y de escucha. La idea es que allí todos los integrantes puedan sentirse cómodos para compartir sus vivencias personales, sus conocimientos, sus preguntas, sus reflexiones, sus desafíos e inquietudes. Ahora bien, para que esto suceda, es necesario trabajar sobre las condiciones que nos hacen sentir de ese modo y establecer acuerdos o compromisos que nos ayuden a garantizarlas.

Algunas de las preguntas que nos ayudaron a abrir la conversación sobre estos temas son: ¿qué te ayuda a sentirte mejor cuando algo se pone difícil?; ¿Qué necesitas de un amigo o de un compañero en esos casos?; Si un amigo te comparte un logro personal, ¿qué sentís?, ¿cómo solés reaccionar?; Cuando compartís algo importante para vos ante un grupo de personas, ¿cómo te gusta que actúen? Al ser grupos pequeños buscamos ofrecer un tiempo para la reflexión y el registro individual, y un tiempo para compartir, entre todos, las diferentes respuestas.

A simple vista, esto no resulta algo novedoso. En las escuelas, en general, se suele trabajar en acuerdos de convivencia o pautas de trabajo. Sin embargo, luego de las primeras semanas, notamos que estas condiciones no eran un contenido particular a trabajar en el primer o segundo encuentro, ni un acuerdo de convivencia exclusivo para este espacio de aprendizaje. Por el contrario, notamos que se trataba de un modo de trabajo, de un contenido transversal que tomaba forma a través de nuestras intervenciones y las de los estudiantes. Así, las preguntas que inicialmente estaban para “abrir” el tema o el espacio se transformaron en nuevas preguntas formuladas por los propios estudiantes, se convirtieron en modos de orientar las conversaciones y de construir, entre todos, el sentido de comunidad.

## 2) Acá hay tiempo

Algunos meses atrás Bernardo Blejmar, en un seminario de un curso de posgrado, invitó a la reflexión sobre la gestión del tiempo en las escuelas: vamos de un curso a otro, estamos físicamente en un lugar y virtualmente en contacto con otros, estamos conectados a diferentes dispositivos y solemos realizar múltiples actividades al mismo tiempo. Es una escena que describe la experiencia tanto de estudiantes como de docentes – que se ve más allá de las escuelas– y que se suele escuchar en frases como “no tengo tiempo”, “no llego con todo”, “vamos más rápido porque no llegamos”, “si tuviera más tiempo...”. Recuerdo que en ese marco Bernardo nos trajo la pregunta: ¿y si ponemos un cartel en las escuelas que diga “acá hay tiempo”? ¿Qué pasaría?





Luego de esta primera etapa de trabajo las palabras de Bernardo estuvieron cada vez más presentes. Desde el inicio del espacio surgió la idea de llamarlo con el nombre “entretiempo”, haciendo referencia a ese momento de un partido en el que los integrantes de un equipo “detienen el tiempo”, hacen una pausa y se reúnen para darse aliento, mirar y analizar el recorrido y definir juntos los próximos pasos. Es un modo de no seguir en piloto automático, sino de asumir una actitud reflexiva ante lo que hacemos.

Uno de los ejes del espacio consiste en identificar algo que les entusiasme aprender, dentro o fuera de la escuela, y proponerse un objetivo a corto plazo. Con este norte, trabajamos en la organización del tiempo, en aquellas personas que tenemos como referentes para lo que queremos alcanzar, en cómo nos sentimos en los diferentes momentos del día, en qué nos ayuda a estar focalizados, entre otros temas.

Conversando con los estudiantes sobre esto, encontramos diversas áreas de interés, mucho entusiasmo por aprender y objetivos desafiantes. Cuando comenzamos a trabajar sobre la organización del tiempo, tomamos dimensión de las múltiples actividades que llevan a cabo y de la cantidad de horas que les dedican. Entre la escuela y los compromisos extracurriculares, la mayoría pasa aproximadamente doce horas al día afuera de su casa. Entonces surgió la pregunta ¿en qué momento voy a aprender esto que quiero? Y nuevamente la sensación de “no tengo tiempo”, que muchas veces viene asociado a la angustia, a la ansiedad o a la frustración.

En este contexto, decidimos trabajar en un clima en el que el mensaje sea otro, que transmita que acá tienen tiempo y que podemos acompañarlos en aquello que se proponen alcanzar. Decidimos hacer una selección de actividades y, en lugar de cargar los encuentros con diversas propuestas, priorizar aquello que considerábamos indispensable dejando tiempo para que cada uno registre de manera individual, haga ejercicios de respiración o meditación en caso de necesitarlo, y haya espacio suficiente para un “rico” intercambio. También hicimos foco en la definición de metas acotadas y personalizadas, de acuerdo a lo que cada uno hace en su día a día. A medida que avanzaban en el proceso, evaluábamos juntos si era necesario hacer un ajuste y conversábamos sobre aquello que los llevaba a identificar o decidir eso.

Al final de esta etapa invitamos a los estudiantes a compartir algo que se llevaban del espacio y que les gustaba o que valoraban especialmente. Entre otros aspectos, mencionaron:





- *Lo que valoro más del taller es que nos ayudan a cumplir cosas que nos venimos prometiendo a nosotros mismos.*
- *Lo que más me gusta es la libertad que tenemos para expresarnos y aprender las cosas que nosotros queramos con ayuda de un profe.*
- *Lo que me gusta más del taller, es que te enseñan a relajarte en tus momentos malos*
- *Me ayudó manejar mis tiempos.*
- *Del taller me llevo constancia para lograr mis objetivos.*
- *Siento que tengo más control en mis situaciones de estrés.*
- *Me ayudó para ponerme más metas y cumplir mis objetivos autónomamente.*
- *Yo siento que el taller me aportó saber cuáles son mis objetivos en este momento.*
- *Siento que me aportó técnicas de respiración.*
- *Siento que me aportó confianza.*
- *Me llevo saber lo que le gusta aprender a algunos de mis compañeros.*
- *Me llevo que pude hacer más amistades.*
- *Me llevo más confianza y desenvolverme mejor.*
- *Me gusta que nos podemos sentir seguros de lo que hacemos.*
- *Me gusta la gran participación que tenemos.*
- *Me gusta que todos podemos hablar.*
- *Me gusta la escucha atenta.*

Si bien estos son solo algunos ejemplos, al leer las respuestas encontramos que ninguno de los estudiantes hizo referencia al contenido específico detrás de su objetivo, por ejemplo, si aprendieron a programar, a tocar una canción en la guitarra o a leer un cuento en inglés<sup>4</sup>. En todos los casos mencionaron cuestiones vinculadas a estrategias o modos de trabajo, a cómo se sintieron en el proceso, al rol que asumieron...

Retomando las palabras de Verónica Edwards (1993) “la forma es contenido”, entendemos que la riqueza del espacio radica en eso: ofrecer un entretiempo. Una pausa, un tiempo entre lo social y lo escolar, un espacio para conocerse a uno mismo y para conocer a los demás, para encontrarse, para encontrarnos, para conectar con el tiempo subjetivo de manera colectiva, para escuchar, para observar, para compartir.

## Para seguir pensando

Cuando empecé a escribir este artículo retomé las palabras de Contreras que cité al inicio, que tantas veces me inspiraron a pensar la escuela. Si bien la experiencia

<sup>4</sup> Ejemplos de objetivos de que se formularon los estudiantes





que comparto es de un espacio en construcción, estos primeros meses de trabajo me invitan a pensar que este tipo de iniciativas en la escuela son las que nos ayudan a construir aprendizajes que van más allá de ella.

En estas páginas compartí algunas de las reflexiones y aprendizajes que nos llevamos del trabajo con los estudiantes, sin embargo, podría citar prácticamente los mismos al referirme a los educadores. El constituir una comunidad de aprendizaje para compartir el proceso y pasar por el propio cuerpo las propuestas que pensamos para los estudiantes, nos acercó de otro modo a la experiencia y nos permitió acompañar(nos) desde otro lugar: más cercano, más empático, más humano.

Así como en el caso de los estudiantes, el foco no estuvo en las áreas o temas específicos involucrados en lo que se proponían aprender, en nuestro caso la atención no estuvo en la formación o la disciplina de la cual “venimos”. La comunidad de educadores la conformamos personas del mundo del arte, de las humanidades, de las ciencias sociales, de las matemáticas, entre otras. Encontramos que, en este caso, la riqueza no está en aquel saber específico que “traemos” sino en la forma en la que podemos abrirnos a compartir nuestras búsquedas, en la capacidad de hacer(nos) preguntas, en los modos de compartir lo que vivimos, en el aprender a con-vivir.

## Bibliografía

- Edwards, V. (1993). Las formas de conocimiento en el aula. *La escuela cotidiana*, 145- 172.
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro (Joacaba)*, 41(1), 15-40.



# Hacia una escuela más lúdica: un camino de ideas, reflexiones y aprendizajes



Melina Weinstein

Este es un artículo sobre el juego, educación y los aprendizajes que me ayudaron a entender cómo el juego puede transformar la escuela.

Mi recorrido en este tema comenzó en un proyecto de educación no formal, donde el juego estaba en el corazón de cada propuesta. Una vez por semana, chicos y chicas de 2 a 17 años se juntaban, jugaban, disfrutaban, compartían y aprendían. Allí viví muchos momentos que me marcaron, pero hay una conversación que recuerdo con mucha fuerza.

En ese entonces había empezado a estudiar Ciencias de la Educación en la Universidad de San Andrés. Cuando le conté esto a una alumna de 12 años, me respondió algo así: “ojalá logres que la escuela sea más como acá, que venimos porque lo elegimos. Es como que ni nos damos cuenta que estamos aprendiendo porque jugamos y la pasamos bien”.

Desde ese momento asumí el compromiso de entender qué había detrás de aquellas palabras: ¿Se puede aprender jugando? ¿Puede el juego tener lugar en la escuela? ¿Puede el juego ayudarnos a hacer de la escuela un lugar más disfrutable y valioso para los y las estudiantes?

Aunque éstas y otras preguntas me acompañan al día de hoy, quisiera compartir algunos de los aprendizajes que marcaron mi camino:

## Aprendizaje #1: el juego tiene un enorme potencial para el aprendizaje

Cada vez encontramos más investigaciones que establecen los beneficios del juego para el aprendizaje de los niños y niñas (Danniels y Pyle, 2018). Algunos estudios neurocientíficos demostraron que las actividades lúdicas conducen al crecimiento sináptico, particularmente en el córtex frontal, que es la parte del cerebro responsable de las funciones mentales superiores (Whitebread, 2013). Además, aprender a través del juego se asocia a la promoción de capacidades



emocionales, físicas, sociales y creativas, y al aprendizaje de conocimientos fundamentales (Parker y Thomsen, 2019), como leer y escribir, operaciones matemáticas, comprensión de los fenómenos naturales, entre otros.

Sin embargo, la idea de que el juego puede ser beneficioso para el aprendizaje tiene una larga historia. Desde hace varios años, distintos autores han impulsado y justificado la incorporación del juego en situaciones educativas (Aizencang, 2012). En el siglo II A.C., Aristóteles destacaba la importancia del aprender jugando en los niños pequeños. Desde la psicología, Vigotsky (1978) explicaba que el juego es la principal actividad mediante la cual el niño aprende los modos de comportarse culturalmente y vivir en sociedad. Para Piaget, el juego es un medio para comprender el funcionamiento del mundo. En el ámbito pedagógico, Pestalozzi sostuvo que juego y educación comparten la acción de la exploración y la observación, posibilitando un aprendizaje más significativo (Marín, 2018).

Aunque los estudios sobre el juego y el aprendizaje tienen una larga trayectoria, recién hacia finales de los setenta hubo un cambio significativo en el lugar del juego en el debate educativo. En tales años, algunos planteos constructivistas revelaron la necesidad de desarrollar un contexto didáctico que resulte estimulante y favorecedor para los alumnos (Marín, 2018). El juego resurgió así como una experiencia clave, siendo considerado como algo útil, positivo y beneficioso.

Desde aquel entonces, el juego ha cobrado cada vez más fuerza en el paradigma educativo: “llegados al siglo XXI me atrevería a decir que nunca como ahora habíamos escuchado y leído tantas veces la palabra ‘juego’.” (Marín, 2018: p. 68).

Ahora bien: si comprendemos el enorme potencial que tiene el juego para el aprendizaje, ¿por qué el juego suele estar tan poco presente en la escuela?

## **Aprendizaje #2: incluir el juego en la escuela es tan posible como complejo**

Según un grupo de investigadores del Project Zero de Harvard, existen algunos desafíos sistémicos para la inclusión del juego en la escuela (Mardell et. al., 2016). En primer lugar, hay una tensión fundamental entre la naturaleza del juego y la naturaleza de la escuela. El juego es, por definición, fluido, impredecible y, por momentos, despreciativo de la autoridad. Esta naturaleza espontánea y no utilitarista del juego puede entrar en conflicto con los objetivos de la escuela. Estas tensiones se reflejan, según los autores, en una serie de contradicciones:





1. En el juego los jugadores pierden su sentido del tiempo: las escuelas están gobernadas por cronogramas.
2. El juego puede ser caótico, desordenado y ruidoso: las escuelas aspiran a ser lugares de orden.
3. En el juego, los niños asumen riesgos (físicos y psicológicos); las escuelas son lugares donde los niños deberían estar a salvo.
4. El juego es impredecible y lleno de sorpresas; la escuela tiene una agenda clara.
5. El juego emerge de los deseos y vitalidad del niño, el niño está a cargo; en las escuelas los adultos definen la agenda generalmente basada en los estándares creados por las autoridades distantes de los niños y sus docentes.

Es importante aclarar que para Mardell et. al. (2016) el juego y la escuela deben ser concebidos como una paradoja. Es decir, como dos bienes que se presentan como contradictorios pero que, a pesar de eso, pueden complementarse. En este sentido, no se trata de eliminar las contradicciones, sino de crear una cultura que valore las características propias del juego, como la posibilidad de equivocarse, la exploración de nuevas ideas y la diversión.

Un segundo desafío consiste en que hay una ausencia de alineación entre los adultos respecto del rol del juego en el aprendizaje: en la escuela encontramos diferentes creencias y valores culturales y pedagógicos de los educadores y familias sobre qué es y qué no es juego, y sobre el lugar que debería ocupar en las escuelas. Estas diferencias representan obstáculos en la creación de una definición compartida del aprendizaje a través del juego. En un curso para docentes sobre el aprendizaje lúdico, uno de los participantes compartió una reflexión que ejemplifica cómo este desafío impacta en la escuela:

“... hay un mito -cuyo desafío es derribarlo o desmitificarlo- en donde se relaciona el juego con el tiempo libre y los espacios académicos con el tiempo productivo. Parecerían ser dos mundos distintos, cuando el juego y lograr la actitud lúdica deberían ser una filosofía de vida.”

Esta falta de definición compartida respecto del aprendizaje lúdico ha provocado, en algunos casos, que el juego tenga poco lugar en las escuelas y, en otros, que el juego sea incluido como un “juego útil” (Pavía, 2018); como un juego que se incluye como una estrategia innovadora capaz de captar la atención del niño por ser una forma divertida de aprender. El problema consiste en que, como señala Aizencang (2012), cuando el juego se convierte en un mero recurso didáctico, ciertas características lúdicas relevantes asociadas al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas quedan minimizadas. Bruckman (1999) llama a este fenómeno





“brócoli cubierto de chocolate”: el juego (el chocolate) recubre el contenido (el brócoli) para volverlo más atractivo e interesante. Así, el juego se utiliza como un “disfraz lúdico” (Aizencang, 2012), haciendo pasar por juego una actividad que esencialmente no lo es.

Entonces, sabemos que incluir el juego en la escuela puede ser muy beneficioso para los y las estudiantes. Pero también entendemos que lograrlo es complejo, y que no todos los intentos han conseguido los resultados esperados. ¿Es posible sortear estos desafíos?

### Aprendizaje #3: pensar la escuela desde una mirada lúdica es mucho más que hacer juegos en clase

¿Recuerdan alguna vez, de pequeños/as, estar caminando por la calle y jugar a que no se pueden pisar las líneas? Esa manera de caminar por la vida, viviéndola como un reto, con disfrute, plenamente involucrados en lo que estamos haciendo, es lo que varios autores definen como *actitud lúdica*. Es convertir una caminata que podría ser como cualquier otra, en una aventura. Es aproximarse a la vida con una actitud de juego. Es, según Marín (2018):

- Actuar con libertad
- Vivir en el presente
- Tener iniciativa, tomar decisiones
- No tener miedo a equivocarse
- Vivir la dificultad como reto
- Implicarnos en la tarea con pasión
- Tratar los objetos y las ideas de manera no convencional, sin prejuicios
- Tolerar la incertidumbre
- Cultivar el asombro
- Disfrutar de la belleza

Para la autora, la actitud lúdica es la única manera de poder aprovechar el potencial educativo del juego en la escuela. Desde esta perspectiva, el foco no estaría exclusivamente en incluir juegos en las clases, sino en pensar, construir y habitar la escuela con una actitud lúdica. Por eso, en vez de pensar cómo incluir el juego a la escuela, la pregunta podría ser cómo hacer de la escuela un lugar de juego (Weinstein, 2019). ¿Es posible ludificar la escuela?

Para Sahlberg y Doyle (2019), una escuela y un mundo más lúdico es posible, deseable y necesario. Así lo expresan en su libro, en un apartado donde se permiten soñar e imaginar lo que sucederá “Algún día”:





“Las escuelas van a ser energizadas por una atmósfera lúdica de curiosidad, creatividad y descubrimiento. Todos los niños se van a sentir libres de fallar, intentar de nuevo, e imaginar en la búsqueda del éxito.”

(...)

Los niños correrán a la escuela en un estado de alegría, excitados por jugar, por aprender cosas nuevas, por focalizarse y concentrarse, por trabajar juntos, hacer todo lo posible, a veces fallar, y por triunfar y ayudar a otros niños a hacerlo.”

Algún día, podré contestarle a aquella alumna que tanto me hizo pensar: estamos logrando que la escuela sea un lugar donde los y las estudiantes eligen, disfrutan y quieren estar.

## Bibliografía

- Aizencang, N. (2012). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Bruckman, A. (1999). Can Educational Be Fun? *Game Developer's Conference*, pp. 75–79.
- Danniels, E., y Pyle, A. (2018). Definir el aprendizaje basado en el juego. *Enciclopedia Sobre El Desarrollo de La Primera Infancia*.
- Giró Miranda, J. (1998). El uso de juegos tradicionales en el proceso educativo y su desvirtuación en la praxis pedagógica. *Revista Contextos Educativos, I*.
- Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky, M., y Baker, M. (2016). *Towards a Pedagogy of Play*. (July), 1–17.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. PAIDÓS educación.
- Parker, R., y Thomsen, B. S. (2019). *Learning through play at school*. 23(1), 28–33.
- Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2013). Play, culture and creativity. *Cultures of Creativity*. Billund, Denmark: The LEGO Foundation.
- Weinstein, M. (2019). El juego en la escuela: un análisis comparativo de situaciones de clase de sala de cinco años y primer grado. [Tesis de grado] Universidad de San Andrés.



# Reimaginando el lugar del juego en la escuela secundaria: el juego como motor de motivación y aprendizaje

Camila Aguzzi



## ¿Hay lugar para jugar en la escuela secundaria?

Un año atrás tuve la oportunidad de pasar un día entero en un jardín de infantes, coordinando y acompañando a mis alumnos de sexto año en una jornada llena de actividades diseñadas por ellos. Pasé todo el día en la salita de los Pandas rodeada de risas contagiosas, algunos llantos, sonrisas y energía.

Mientras participábamos de un emocionante juego de memotest, una pequeña llamada Giulia, de tan solo cuatro años, capturó mi atención. Nos divertíamos emparejando las cartas y, en medio de risas y sonrisas, me hizo una pregunta que me tomó por sorpresa: “¿Ustedes juegan estos juegos todos los días en la secundaria?”. Giulia sonrió y continuó jugando al memotest. Le expliqué que en la secundaria las cosas eran un poco diferentes, pero que siempre había espacio para la diversión y el aprendizaje. En ese momento le prometí que en el futuro, cuando se presentara la ocasión, la esperaba en la secundaria para seguir aprendiendo y jugando. Aunque era consciente de que probablemente yo no vaya a estar presente cuando Giulia llegue al primer año de secundaria, esa promesa se convirtió en un compromiso personal. Me prometí a mí misma que contribuiría a que la experiencia de Giulia en la secundaria, allá por el año 2030, fuera enriquecedora y llena de oportunidades de aprender jugando.

La curiosidad de Giulia me hizo reflexionar. ¿Por qué se pierde el lugar del juego en el aprendizaje a medida que avanzamos en la escolaridad? El juego es una actividad inherentemente humana, que todos hacemos de forma natural desde que somos muy pequeños, y que nos permite explorar el mundo que nos rodea. A través del juego descubrimos, experimentamos, interactuamos y desarrollamos habilidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales.



A medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, la carga académica tiende a aumentar significativamente. Las demandas de diferentes asignaturas, los exámenes, los proyectos y las responsabilidades extracurriculares pueden consumir gran parte del tiempo y energía de los estudiantes. Esta realidad a menudo limita el tiempo disponible para participar en actividades lúdicas y recreativas. Sin embargo, es importante reconocer que estas propuestas desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. Es hora de reconocer que el juego no es solo un estímulo para la infancia, sino que también tiene un lugar valioso en la educación de los adolescentes.

La noción del juego en la enseñanza y el aprendizaje, como bien señala Bruner (1969), parte de la premisa de un aprendizaje activo, basado en la exploración y el descubrimiento. Es fundamental que los estudiantes participen de manera activa en la construcción de su conocimiento. En esa causa, el juego proporciona un entorno propicio para el aprendizaje activo, ya que los invita a participar de manera entusiasta y a representar y poner en uso los conceptos y habilidades que están adquiriendo. Es a partir del juego que podemos fomentar la exploración, dado que pueden experimentar diferentes situaciones y roles, probar ideas, equivocarse y descubrir nuevas soluciones de manera lúdica.

Jugar va más allá del entretenimiento. Mientras jugamos, nos sumergimos en un mundo de reglas y desafíos, donde debemos planificar, anticipar y adaptarnos a las circunstancias cambiantes. Estos juegos nos enseñan a ser pacientes, a aceptar la derrota y a celebrar las victorias, y todo eso sucede mientras desarrollamos habilidades de comunicación y colaboración con otros.

Entonces, ¿es posible pensar en volver a reincorporar el juego en el aprendizaje en el nivel secundario?

Los juegos resultan herramientas poderosas que pueden fomentar el desarrollo cognitivo, emocional y social. Cada tipo de juego brinda una oportunidad única de aprender y adquirir nuevas habilidades. Además, en un mundo donde la diversidad y la variedad de opciones son constantes, los juegos no son una excepción. Existen innumerables tipos de juegos, cada uno con sus propias características y objetivos. Desde los tradicionales juegos de mesa hasta los videojuegos más modernos, cada uno de ellos ofrece un abanico extenso de posibilidades para aprender jugando.

Además, ¿por qué deberíamos restringirnos a las paredes del aula? La visita a un museo puede convertirse en una desafiante búsqueda de pistas o una excursión al aire libre se puede convertir en una emocionante expedición de descubrimiento





y exploración. Al incorporar elementos lúdicos en las propuestas de enseñanza, como educadores podemos hacer que el aprendizaje sea más atractivo, participativo y significativo.

Es por eso que decidí incorporar todos estos elementos a mis clases. ¿Es momento de enseñar sobre el feudalismo? Entonces creemos nuestra propia sociedad feudal a partir del juego de roles. La actividad consistió en que cada estudiante asuma un rol: teníamos reyes, nobles y muchos campesinos; y cada uno de ellos tuvo que interactuar y tomar decisiones basadas en las características de su posición social. ¿Las etapas de la Antigua Roma? Invité a mis estudiantes a crear sus propios juegos de mesa temáticos. Divididos en grupos, cada uno tenía la tarea de investigar y recopilar información sobre diferentes aspectos de la vida romana, como el sistema político, las conquistas militares o la vida cotidiana. Luego, utilizaron esta información para diseñar y producir sus propios juegos de mesa. Esta actividad fomentó su investigación, creatividad y trabajo en equipo, mientras profundizaban su comprensión de la historia romana y la transmitían de una manera divertida y accesible. ¿Las ideas del renacimiento? Jugaron a ser Da Vinci y los desafíe a diseñar y crear sus propios inventos inspirados en las corrientes renacentistas. ¿El asesinato de Julio Cesar? ¡Jugamos a ser investigadores forenses del CSI! Utilizando evidencias históricas y razonamiento lógico, se sumergieron en la investigación, entrevistaron a testigos ficticios y recopilaron pruebas para llegar a una conclusión. Esta actividad les permitió aplicar habilidades de investigación, análisis y pensamiento crítico mientras exploraban un episodio clave de la historia romana. ¡Y no termina ahí! Estas experiencias lúdicas no solo los motivaron, sino que también les brindaron un enfoque práctico y significativo para aprender y explorar la historia y otros campos de conocimiento.

Ahora bien, revalorar el juego en la escuela secundaria presenta desafíos particulares que requieren atención y consideración. Uno de los desafíos más significativos es cambiar la idea arraigada de que el juego es simplemente una actividad recreativa y sin valor académico. Existe una percepción generalizada de que la escuela secundaria se centra en la adquisición de conocimientos de manera tradicional, relegando el juego a un segundo plano. Para superar este desafío, es fundamental que podamos cambiar esa concepción.

Además, el diseño de actividades es otro desafío importante. Como educadores podemos encontrar formas creativas de integrar el juego en el plan de estudios de la escuela secundaria sin comprometer los objetivos académicos de los y las estudiantes. Esto implica la creación de actividades que sean atractivas y desafiantes, pero siempre alineadas a las propuestas curriculares. Es necesario diseñar





juegos que permitan a los estudiantes explorar conceptos complejos, desarrollar habilidades críticas y aplicar el conocimiento adquirido de manera práctica y significativa.

La falta de tiempo también puede ser un obstáculo para la implementación del juego en la escuela secundaria. Con una carga académica cada vez mayor y la presión de cumplir con los planes de estudio, es cierto que nos vemos interpe-  
lados y limitados en cuanto al tiempo disponible para incorporar actividades lú-  
dicas. ¿Qué podemos hacer? En lugar de buscar un equilibrio entre los aspectos  
académicos y lúdicos, es fundamental repensar y reconceptualizar esa dicoto-  
mía, permitiendo que ambos universos converjan y se enriquezcan mutuamente.  
La idea de que el juego y el aprendizaje son entidades separadas y opuestas ya  
debería tornarse obsoleta. Cuando se integra de manera efectiva, el juego pue-  
de fomentar un ambiente de aprendizaje activo y significativo, convirtiéndose en  
una poderosa herramienta para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

Claro que la resistencia al cambio por parte de los estudiantes también puede ser  
un desafío. Algunos estudiantes pueden mostrar reticencia o falta de interés ini-  
cial hacia el juego en el entorno escolar. Puede llevar tiempo y esfuerzo persuadir  
a algunos de nuestros estudiantes de que el juego puede ser una forma efectiva  
y divertida de aprender. Ese es otro de nuestros desafíos. Los educadores deben  
fomentar un ambiente de confianza y motivación, presentando el juego como una  
herramienta que desafía a la participación activa, la creatividad y la colaboración.

Aunque no puedo predecir con certeza qué deparará el futuro, estoy decidida a  
hacer mi parte para que Giulia y todos sus compañeros de la salita de los Pandas  
encuentren en la secundaria un lugar en donde el aprendizaje se transforme en  
una aventura y donde los juegos y las actividades sean parte integral de su expe-  
riencia educativa. Así que, mientras espero el día en que Giulia inicie su camino  
en la escuela secundaria, seguiré trabajando para crear un entorno educativo  
enriquecedor, donde los juegos y la diversión sean herramientas fundamentales  
para el crecimiento y el desarrollo de cada estudiante. Los invito a acompañarme.

## Bibliografía

Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA



# La línea fina entre la innovación y la autenticidad

Mateo Primón

Pensá en un tema que te interese mucho.

Una vez que lo hayas elegido, tratá de responder la siguiente pregunta: ¿qué es lo que vos sentís, pensas o vivís distinto a los demás con respecto a ese tema que elegiste?

Este ejercicio es lo que desde Clubes TED-Ed llamamos “la pregunta diferencial”. Es esa pregunta que te anima a pensar un poco más allá de tus primeras intuiciones. Una invitación a bucear un poco más profundo en vos mismo (si no sabés qué es Clubes TED-Ed hacé click [acá](#)).

En el último tiempo estuve trabajando en varias iniciativas de innovación educativa con tecnología pero en esta pregunta diferencial encontré algo distinto.

De todo lo que conocí, leí y escuché, me llevo la sensación de que la innovación estuvo principalmente motivada por una perspectiva más tecnocrática, centrada en capacidades técnicas como la programación, el diseño 3D, el desarrollo de videojuegos y otras disciplinas similares.

Todas esas disciplinas, si bien requieren mucho razonamiento lógico por detrás, también tienen otro componente en común: son tecnologías que están hechas para crear. Ya sea productos digitales, materiales, obras de arte, películas y muchas cosas más. Ahora... ¿en qué rol ubicamos a los estudiantes a la hora de enseñarles a usar estas herramientas? ¿Cuánto de lo que enseñamos lo ponemos al servicio de la creación? ¿Qué tanto los ayudamos a entenderse a sí mismos como productores de sentido y conocimiento?

En Clubes TED-Ed nos la pasamos haciendo esta pregunta a estudiantes y viendo lo desafiante que es para ellos responderla. Incluso a nosotros nos cuesta. Pero más allá de cual sea la respuesta a la que lleguen los estudiantes, hay algo más profundo por detrás.





Pongámonos en situación: sos un participante de Clubes TED-Ed que tiene ganas de dar una charla y un día viene un facilitador a preguntarte qué es lo que más te gusta y qué pensás distinto a los demás con respecto a ese tema. ¿Cómo hacemos para encarar esa hoja en blanco? ¿Cómo empezamos a construir una idea y después materializarla?

Muy probablemente surja alguno de los siguientes escenarios:

- Intentas conectarte con eso que pensas distinto a los demás pero no lo encontrás y te genera frustración
- Intentas conectarte con lo propio y tenés algunas ideas que las sentís distintas a los demás, pero tampoco para tanto
- Estás seguro de que lo que pensas no lo pensó nadie todavía y que es una idea 100% auténtica.

Por un momento olvidémonos de la respuesta. Si nos fijamos, el hilo conductor entre esos tres escenarios es que todos parten de la conexión con uno mismo para empezar a crear. A partir de ahí, se abre un universo de indagación que es previo al uso de una herramienta tecnológica: ¿qué pienso yo y qué quiero compartir con el mundo?

Si volvemos al concepto de innovación desde una perspectiva más técnica, podríamos pensar que, si bien la tecnología nos permite innovar en muchos sentidos, para ser capaces de crear tenemos que creernos creadores. Y para creernos creadores tenemos que poder conectarnos con eso que más nos moviliza y nos apasiona.

En el caso de la creación de una charla TED, para poder crearla necesitamos saber usar una tecnología muy especial: la escritura. Y para llegar al producto final (la charla TED), necesitamos antes (y durante) hacer el ejercicio de conectarnos con nuestra parte más propia.

¿Por qué no animarnos a extrapolar esta pregunta diferencial y llevarla a todas las otras tecnologías, quizás un poco más nuevas que la escritura?



# La universidad para el futuro

Fernando André



Este es un intento arriesgado de reflexionar sobre muchas cosas en pocas palabras. El título podría haber sido “la universidad del futuro”, pero desconozco el futuro y asumo que será sólo aquello que logremos construir. En todo caso, me arriesgo a pensar que, con las ideas adecuadas, y un poco de suerte, podremos construir un futuro favorable. En las siguientes líneas, propongo repensar la universidad a partir de una idea simple: que la actividad fundamental de la universidad es el aprendizaje. Confío en que esta idea sencilla puede ayudarnos a orientar el futuro a nuestro favor.

Primero, contar que llevo más de 10 años trabajando en educación superior y cada vez más pienso que la única salida hacia un futuro más humano es, entre otras cosas, con más universidad.

Las tendencias de las últimas décadas son alentadoras en este sentido porque se observa un crecimiento sostenido de la matrícula universitaria a nivel global<sup>1</sup>. En todo el mundo hay más gente hoy en la universidad que en cualquier momento previo en la historia.

Pero esta situación no llega sin dificultades, porque un mayor alcance también implica que hay nuevas y diversas poblaciones ingresando a la universidad, creando condiciones de mayor heterogeneidad sociocultural y amplificando el desafío de la inclusión. Y no se trata solo de abrir las puertas de los edificios institucionales, sino de facilitar los medios y garantizar las condiciones para que los nuevos universitarios logren completar sus estudios. Así, el problema de la desigualdad social se agudiza cada vez más en relación al funcionamiento del nivel de educación superior.

Al mismo tiempo, mientras la universidad recibe cada vez más estudiantes para educar, continúa articulando su actividad con una gran diversidad de redes globales de producción de conocimiento científico. Pero otras redes de conocimiento también se han desplegado a lo ancho del mundo, mediante procesos de

<sup>1</sup> cf, <https://ourworldindata.org/tertiary-education>



digitalización y plataformización de la información. Así, en la última década se ha profundizado la imposición o redefinición de prácticas sociales de la mano de unas pocas empresas tecnológicas con muchísimo poder, que regalan la ilusión de conexión y acceso pleno y fácil al conocimiento, bienes y servicios del mundo, mientras extraen su riqueza del tiempo y la atención de las personas. El desafío de la digitalización tiene un fuerte impacto en al menos dos dimensiones de la universidad: su actualidad y su relevancia. Por un lado, la presión por innovar, actualizarse e incorporar tecnología a tiempo para no desaprovechar las oportunidades de las nuevas herramientas de la información y acompañar las transformaciones sociales que atraviesan sus propios miembros, tanto estudiantes como profesores. Por otro lado, la presión por mantenerse relevante frente al desarrollo continuo de plataformas digitales que ofrecen nuevas maneras de conocer o de relacionarse con el conocimiento, experiencias y trayectos formativos presuntamente más fáciles y ágiles.

Pensar en grandes desafíos sociales y globales desde la universidad puede ser extremadamente difícil. En parte, porque la misma idea de universidad, así “en general”, puede ser algo esquivada o difusa. Porque sabemos que se trata de una institución en la que se investiga y se forman profesionales, y que por todo esto goza de gran prestigio y una legitimidad mayormente incuestionada. Sin embargo, no es fácil de pensar en toda su complejidad, porque sus diferentes funciones son complejas en sí mismas. Típicamente hablamos de docencia, investigación y extensión (o servicio). Al abordar cada una de estas funciones, resulta muy fácil caer en pensar en soluciones dispersas y desarticuladas frente a los grandes desafíos de la actualidad. Esto aumenta la vulnerabilidad frente a críticas externas, de una sociedad que reclama condiciones más inclusivas; del mercado de trabajo que reclama profesionales con habilidades inmediatamente productivas; o de otras instituciones o plataformas que compiten por la formación legítima de profesionales ofreciendo trayectos formativos alternativos.

Como responsable de un área que vincula pedagogía y tecnología, trabajo habitualmente en contacto con un mercado de soluciones tecnológicas para la educación superior, y a la vez con el campo de la pedagogía del nivel superior. El abordaje de lo universitario desde una única dimensión, ya sea tecnológica o pedagógica, suele derivar en una mirada parcializada o reduccionista acerca de su misión. Así, resulta fácil (y desesperadamente esperanzador) encontrar muchas buenas ideas para la universidad, pero generalmente dispersas, que abordan cuestiones muy puntuales y muchas veces desatienden otras dimensiones relevantes. Desde la tecnología, hay una infinidad de soluciones educativas a mano. Desde gigantes corporativos tecnológicos a startups *edtech*, se regalan o venden





productos y servicios, plataformas, apps, y ahora inteligencia artificial, para facilitar o resolver o poner en jaque los desafíos de la educación superior. Desde la pedagogía y el campo de conocimiento especializado en educación superior, se difunden y promueven metodologías y estrategias de enseñanza alternativas, que muchas veces entran en tensión con las condiciones o las maneras ya instaladas de trabajar de profesores, académicos o investigadores.

Para ordenar las ideas, vamos a retomar la idea de que la universidad se trata ante todo de aprendizajes. Más allá de la diferenciación analítica de funciones y agentes o roles en estructuras complejas, policéntricas y globalizadas; aquello que la hace única y la dota de valor en última instancia como institución tiene que ver con el aprender.

Un repaso rápido de la universidad en clave de aprendizaje.

La función docente nos habla de un aprendizaje individual. La docencia prepara los caminos para que individuos, estudiantes, puedan aprender del conocimiento ya existente para transformarse en profesionales, investigadores o académicos. Repensar la docencia en estos términos también nos invita a pasar de una noción centrada en la transmisión de información, en la que enseñar es distribuir productos del conocimiento, hacia una noción de enseñanza como diseño de experiencias de aprendizaje, para formar conocedores competentes, que puedan participar de procesos de producción de conocimiento.

Por otro lado, la investigación es un tipo de aprendizaje colectivo, que implica aprender algo que todavía no sabíamos. En este sentido, el académico investigador es un aprendiz experto, que ha desarrollado la capacidad de aprender en un campo especializado de conocimiento. El sobreutilizado mantra de “aprender a aprender” puede adquirir un sentido más claro y concreto a la luz de esta perspectiva. La investigación en sí se trata de aprender a aprender, en un proceso de final siempre abierto. La ciencia misma puede entenderse como un método para evitar el estancamiento del aprendizaje individual<sup>2</sup>; y el avance del conocimiento científico, siempre plural y siempre mejorable es un proceso sin fin de ampliación de nuestra capacidad social de aprender.

Con el aprendizaje como hilo conector y conductor, resulta más factible pensar a la universidad y sus funciones como una unidad, y así abordar desafíos sin perder el rumbo.

<sup>2</sup> “La ciencia es un método para evitar engañarse a uno mismo”, decía el físico Richard Feynman.





Claro que muchas otras instituciones también contribuyen a propiciar aprendizajes, a la formación de habilidades profesionales, a la difusión de conocimiento, o a la producción de conocimiento nuevo. La universidad no ostenta el monopolio de la formación profesional, ni de la investigación o producción de conocimiento; ni mucho menos del acceso a la información. Lo que sí permanece como tarea y responsabilidad suya de forma preeminente es la formación legítima de nuevos investigadores. Las condiciones de libertad que el sistema universitario ofrece para la producción desinteresada, o suficientemente no interesada, de nuevo conocimiento, no tiene competencia. Esto es lo más valioso que alberga la universidad, las condiciones para aprender a aprender, por el aprendizaje mismo, desde un estadio inicial a través de la enseñanza, hasta un estadio experto y especializado mediante la investigación y la participación en procesos de producción de conocimiento.

La universidad puede intentar emular o seguir las tendencias aceleradas de lo digital, pero corre el riesgo de dejar de lado o descuidar su diferencial de valor. Ninguna de las empresas o plataformas que hoy compiten por moldear el mundo a su imagen y semejanza se responsabiliza por el aprendizaje individual y colectivo como lo hace la universidad. Ninguna se propone disputar el cuidado y la promoción del aprendizaje de aquello que es “difícil pero importante”, como lo es el conocimiento especializado de las distintas disciplinas científicas o áreas de conocimiento, cuyo dominio demanda años de estudio y esfuerzo. En este sentido, tampoco hay dudas de que la desigualdad no es un mero problema de acceso o ingreso a un determinado sistema, ya sea universitario o de otro tipo. El problema profundo es el acceso a una capacidad efectiva de aprender, individual y colectivamente, para llegar a ser aprendices capaces de utilizar o producir nuevo conocimiento con otros.

La ciencia, para mi gusto poco mencionada cuando se habla de la universidad, es la principal aliada y fuente de valor de la universidad. La ciencia se organiza globalmente en una gran multitud de redes de conocimiento que anidan en, pero no se limitan a las estructuras universitarias, y así genera condiciones de legitimación de un tipo de conocimiento que nos permite aumentar nuestra capacidad de aprender, comprender y transformar el mundo. Universidad y Ciencia es la combinación más efectiva que tenemos para organizar la producción de conocimiento y la formación de conocedores. Propongo hablar más de aprendizaje y ciencia, para orientar nuestros deseos y anhelos de mayor inclusión e innovación en la universidad.





## Bibliografía

Biesta, G. (2007). Towards the knowledge democracy? Knowledge production and the civic role of the university. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 467-479.

Bowden, J., & Marton, F. (2004). *The university of learning*. Psychology Press.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

Maton, K. (2014) *Knowledge and Knowers: Towards a realist sociology of education*. Routledge



# Formación docente situada: una experiencia de mejora reflexiva



Claudia Aberbuj

## Introducción

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre una experiencia de formación docente situada llevada adelante en una Universidad del conurbano bonaerense. Se trata de una propuesta de trabajo colectivo que se ha venido implementando por más de una década. En ella han participado y participan distintos actores universitarios y fue el producto de compromisos y acuerdos a distintos niveles.

En este sentido, esta producción se nutre de las decisiones y acciones de actores centrales de la política y gestión universitaria, del trabajo incansable de muchos/as colegas con quienes hemos compartido ideas, preguntas, desafíos, tareas y producción de conocimiento, así como de todos/as los/as docentes con quienes hemos experimentado reflexivamente en pos de mejorar las oportunidades educativas y los procesos de aprendizaje<sup>1</sup>.

Con este propósito la Universidad creó en 2011 el Programa de Mejora de la Enseñanza (en adelante, PME), que basó su tarea en la certeza de que la vocación democrática de la Universidad necesita de la mejora continua y reflexiva de las prácticas de enseñanza para ofrecer experiencias de aprendizaje de calidad a

---

<sup>1</sup> El trabajo no hubiera sido posible sin la decisión política de los rectores Carlos Ruta y Carlos Greco y sus equipos, así como los decanos de la Unidad Académica en la que se llevó adelante la experiencia Francisco Parisi y Federico Golmar y sus equipos de gestión. Fue Juan Carlos Tedesco, como primer director del Programa, quien le dió la impronta tanto a esta experiencia como a todas las líneas de trabajo que se han implementado y se implementan, tanto durante su gestión como durante la mía y la de Cecilia Naddeo. A su vez, la labor y producción de conocimiento colectivo dentro del Programa ha sido posible gracias al trabajo conjunto de diversos/as colegas que han trabajado y trabajan incansablemente en pos de una educación con orientación hacia la justicia social: Ivana Zacarias, Belén Félix, Jennifer Guevara, Inés Taylor, Marina Leitner, Iván Matovich, Lorena Fernandez Fastuca, Candela Weiss, Juan Bonnin, Mariana Alvarez Broz, Nicolas Castelo, Karina Agüero, Italo Rolando, Ileana Montes, Gonzalo Comas, María Laura Japas, Vanesa Sánchez y María Emilia Larsen. Por supuesto que la experiencia no hubiera podido ser, de no haber contado con la disponibilidad para trabajar reflexivamente de los equipos docentes, quienes son autores/as y artífices de toda la experiencia y experimentación.



todos/as los/as estudiantes (Tedesco et al, 2014) y garantizar, así, el *derecho a la Universidad* (Rinesi, 2015).

## El sentido

La expansión y diversificación del sistema universitario argentino, iniciada a mediados del siglo XX, conjugada con una legislación de fuerte impronta democratizadora, tuvo su correlato en el ingreso al nivel (Krotsch, 2009; Rama, 2006). La ampliación progresiva de la matrícula inicial, modificó la composición de los grupos sociales que la conformaban (Suasnábar y Rovelli, 2016; Aberbuj y Zacarias, 2015; Ezcurra, 2011). Sin embargo, esta expansión y diversificación no se vio reflejada en otros tramos de los trayectos formativos, evidenciando bajas tasas de permanencia y graduación (Aberbuj et al, 2019; Chiroleu, 2016; Buchbinder, 2005).

La experiencia dio cuenta que si bien el libre acceso y la gratuidad del nivel son condiciones necesarias y fundamentales para garantizar el *derecho a la Universidad*, no son suficientes (Aberbuj et al, 2019)<sup>2</sup>. Por ello, generar las condiciones para asegurar el derecho a ingresar, a obtener una formación de calidad y a graduarse en un tiempo razonable, resulta un desafío ético, social y pedagógico para el sistema y supone ofrecer a cada estudiante oportunidades reales para aprender, independientemente de sus condiciones de origen, elección de carrera o experiencias académicas previas (Tedesco et al, 2014; DFD, 2022b).

En este sentido, diversas investigaciones y experiencias han dado cuenta que las *experiencias de conocimiento*<sup>3</sup> (Carli, 2012) tienen mayor incidencia en los procesos formativos que el propio perfil de los/as estudiantes, y que los inicios de las *trayectorias estudiantiles* (Nicastro y Greco, 2009) resulta ser un tramo clave por donde comenzar a repensarlas. Como toda experiencia es multidimensionales y, en consecuencia, todos los problemas que en ellas se puedan definir son multicausales y requieren de articulaciones para abordarlos (DFD, 2022a; DFD, 2022b)<sup>4</sup>. No obstante, al analizar las bajas tasas de permanencia y graduación, así

<sup>2</sup> El trato igualitario a quienes son originalmente desiguales refuerza las inequidades preexistentes (Rawls, 2006). Evidencia de ello es que en el sistema universitario argentino la variable que mejor predice la permanencia y la graduación de los estudiantes es el nivel socioeconómico (García de Fanelli, 2017).

<sup>3</sup> Las *experiencias de conocimiento* son aquellas en las que se conjugan las dimensiones subjetivas de los diversos actores universitarios con los contextos materiales que tienen lugar en torno a los procesos de significación, construcción, circulación y apropiación del saber. Se tratan de experiencias individuales y colectivas (Carli, 2012).

<sup>4</sup> En este marco, los procesos formativos no pueden entenderse escindidos de las expectativas, percepciones y supuestos de autoridades, docentes y estudiantes; de las prácticas académicas cotidianas; de la organización institucional; del currículum; de la cultura, las rutinas y las tradiciones; de las condiciones materiales (espacio, infraestructura, recursos, artefactos) y del tiempo. Son estas variables conjugadas las que delimitan (posibilitan o restringen) las trayectorias estudiantiles y docentes de una institución.





como las dificultades en la construcción de aprendizajes sólidos, integrados y significativos se pueden delimitar desafíos vinculados específicamente a la *práctica de enseñanza*.

Por ello, de la diversidad de *experiencias de conocimiento* que tienen lugar en la Universidad, el Programa se focalizó en aquellas diseñadas, implementadas, guiadas y evaluadas por docentes, las que tienen la potencialidad de promover el desarrollo del deseo de saber y la posibilidad de seguir aprendiendo (DFD, 2022a).

En este marco, las prácticas docentes, sus expectativas, supuestos y deseos tienen un rol central, ya que son las que conjugadas ponen en acción el currículum escrito. Son los equipos docentes quienes reciben a los/as recién llegados/as al campo y les permiten su filiación e inmersión, constituyendo el proceso mediante el cual los/as aspirantes pasarán de ser externos/as a miembros. Son quienes diseñan las experiencias de aprendizaje que delimitan y configuran las trayectorias estudiantiles.

## La experiencia

La propuesta fue trabajar con los equipos docentes, desde sus percepciones, hipótesis, conocimiento y evaluación. Con esta intención se constituyó la estrategia de trabajo de *Proyectos de mejora*, para promover que los equipos docentes reflexionaran sobre sus propias prácticas y sobre los aprendizajes de sus estudiantes y diseñaran, implementaran y evaluaran propuestas de mejora de la enseñanza para sus asignaturas, contando con el acompañamiento y la asesoría del PME.

Con un enfoque de formación situada<sup>5</sup>, la propuesta se enmarcó en un proceso cíclico de investigación-acción. Los Proyectos partían del diagnóstico y las hipótesis de los/as propios/as docentes sobre los problemas o desafíos que encontraban en sus materias, para luego diseñar una propuesta de trabajo que los aborde. La estrategia se ponía a prueba, se monitoreaba y se evaluaba reflexivamente para volver a iniciar el ciclo. En la reflexión cíclica, los equipos revisaban tanto las estrategias de intervención sobre el problema, como la propia definición del problema o las hipótesis sobre sus fundamentos, pudiendo ajustarlas o modificarlas. Así, en los años de trabajo compartido, las hipótesis de problemas y las estrategias de solución propuestas se han ido complejizando y ajustando.

<sup>5</sup> Los/as docentes aprenden de la práctica profesional al involucrarse en actividades específicas y al reflexionar sobre ellas, así como en el intercambio e interacción con otros/as docentes (Fuller et al, 2005; Vezub, 2011). La mejora de la práctica profesional requiere necesariamente de la reflexión sobre ella misma y, también, del contraste con otras prácticas (Zabala, 1995).





El trabajo se basa en dos premisas. Por un lado, que la docencia es una práctica profesional que posee un fuerte componente artesanal, ya que implica enfrentar problemas cotidianos multidimensionales y de carácter poco definido (Schön, 1992). Es decir, que el ejercicio de la docencia implica el dominio de un conocimiento que se adquiere y pone en juego en la práctica y que, a su vez, se potencia a partir de la reflexión en y sobre ella (Vezub, 2005).

Por el otro, que la mejora es un proceso continuo que enriquece la práctica cotidiana y que la reflexión sobre la acción y su sistematización analítica se constituye como un aprendizaje colectivo que ilumina los cambios llevados adelante, las tendencias construidas y los desafíos que se imponen.

Con este marco, se intenta reconstruir el proceso de trabajo realizado por los equipos docentes en pos de mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje ofrecidas a sus estudiantes, con la intención de brindar a cada estudiante oportunidades reales para aprender (DFD, 2022b).

## Tendencias y desafíos del trabajo realizado

Sistematizar los Proyectos de mejora permitió observar el devenir de los problemas definidos y de las estrategias implementadas para abordarlos. Se han podido identificar algunas tendencias de mejora y algunos desafíos, pero sobre todo ha permitido reconstruir el recorrido realizado, los senderos de la reflexividad y la formulación de preguntas y desafíos cada vez más complejos. El análisis de estas tendencias <sup>6</sup>, da cuenta del trabajo conjunto (PME y equipos docentes) en pos de la generación de prácticas de enseñanza cada vez más diversas, robustas, coherentes e integradas.

Una primera observación remite a que la mayor parte de las estrategias propuestas estuvieron asociadas a la mejora y diversificación de la práctica de enseñanza (tanto en el aula como en los laboratorios), y no tanto a la revisión de contenidos y objetivos de las materias. Esta tendencia podría estar asociada con la propia propuesta que guió el trabajo reflexivo: definir problemas y proponer abordajes que mejoren la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes y su permanencia. El marco de la propuesta guió la mirada en la definición de problemas y, con ello, en las estrategias para abordarlos. Con el correr del tiempo y a partir de la confianza del trabajo compartido, las preguntas sobre los objetivos de las materias, la selección, organización y secuenciación de contenidos, comenzaron a hacerse presentes en algunas materias, aunque en otras continuaron siendo un

<sup>6</sup> En otros trabajos se pueden encontrar análisis más profundo o específicos.





desafío. En muchas ocasiones, la propuesta de repensar objetivos y contenidos de las materias, su centralidad, periferia, profundidad, secuencia o integración resultó compleja y en algunos equipos hasta inimaginable.

La diversificación de las propuestas de enseñanza se centró en la generación de estrategias que tendieran a profundizar y potenciar la participación estudiantil en las clases<sup>7</sup>. La revisión de las propuestas de enseñanza también se centró en el enriquecimiento de las prácticas explicativas: la exposición y la modelización docente. Los equipos generaron diversas propuestas relativas a la práctica explicativa a través de materiales de apoyo, el uso de preguntas o la incorporación de otras voces a través de diversos dispositivos. Todas estas experiencias fueron robustecidas en los espacios de formación y reflexión docente ofrecidos por el PME

Por su parte, la modificación de las experiencias de aprendizaje impuso el desafío de revisar profundamente los materiales didácticos –con énfasis en las guías de problemas–. Labor que los equipos docentes asumieron como sistemática y que se complejizó en los casos de las materias que con el tiempo revisaron sus objetivos y la selección, secuenciación y organización de contenidos. También, comenzó a diversificarse el tipo de material didáctico que cada equipo docente produjo y sus modos de uso.

Puede observarse, también, que a lo largo de la década de trabajo conjunto, distintas asignaturas –con distintos énfasis y temporalidades (primigenia en algunas materias, más tardía en otras)– tendieron a implementar dispositivos para el monitoreo y el seguimiento del estudiantado. El monitoreo y el seguimiento de los aprendizajes tomó distintos formatos en las distintas materias, pero en todas ellas dieron cuenta de los vastos beneficios obtenidos a partir de la implementación de estas estrategias que redundaron no solo en la revisión y ajuste de la enseñanza, sino también en la generación de buenos hábitos y técnicas de estudio, así como en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Varias de estas experiencias contribuyeron a generar las condiciones de posibilidad para revisar las evaluaciones y la construcción de las calificaciones (uno de los resquicios más sensibles de la práctica docente). Muchas materias tendieron

<sup>7</sup> En esta línea, proliferaron experiencias de trabajo en pequeños grupos, llegando en algunos casos a proponerse actividades de aprendizaje colaborativo o de aprendizaje entre pares. Entre las estrategias orientadas a fortalecer la enseñanza centrada en los/as estudiantes, distintas materias diseñaron e implementaron propuestas de simulaciones, estudios de casos e indagaciones guiadas, entre otras. Además, algunas materias complejizaron y potenciaron las propuestas de resolución de problemas, lo que dio lugar a una pregunta central para estas materias: cómo se enseña a resolver problemas y cómo se secuencian en función de su complejidad e integración. En este sentido, diversas materias avanzaron en el trabajo de diseñar experiencias secuenciadas para que sus estudiantes aprendan a resolver problemas en el marco específico de cada disciplina





a incrementar la frecuencia de parciales, parcialitos o ejercicios con impacto en la nota. La hipótesis que sostuvo esta práctica fue que además de desarrollar buenos hábitos de estudio en los/as estudiantes, la propuesta permitía que la calificación de la cursada dé cuenta del proceso en su conjunto y no sólo de una o dos instancias específicas. El incremento de instancias trajo dos desafíos: la integración de los contenidos y la articulación de cronogramas entre distintas materias que comenzaban a exigir, al mismo tiempo, más trabajos obligatorios a los/as mismos/as estudiantes. El primer desafío fue abordado a partir de diversas estrategias. El segundo desafío se abordó a partir de reuniones de planificación y articulación a principio de año entre las materias del mismo período. Si bien son desafíos persistentes, han posibilitado el diseño de nuevas propuestas cada vez más innovadoras.

Otra estrategia temprana y sostenida en el tiempo fue la oferta de dispositivos y materiales de apoyo al aprendizaje complementarios a la clase. Entre las propuestas es posible diferenciar dos modalidades de esta oferta, por un lado, los espacios de apoyo con acompañamiento docente presencial o sincrónico, por el otro, los materiales puestos a disposición del estudiantado para su uso autónomo (cuestionarios de respuesta automática, materiales o audiovisuales de consulta, etc). Las distintas materias que avanzaron en esa búsqueda, en la definición de propósitos para cada estilo de dispositivo (presencial o virtual) y en el ajuste de su evaluación, solicitaron y participaron de espacios de formación vinculados a la temática

La personalización de la enseñanza es otra de las líneas persistentes y primigenias. Las tendencias en este sentido han sido dos: la incorporación de más docentes en las aulas numerosas o la apertura de nuevas comisiones. Esta estrategia no sólo se proponía mejorar las experiencias de aprendizaje estudiantil, sino que resultaba la condición de posibilidad para la implementación de cualquier otra estrategia en un contexto de expansión de las carreras ofrecidas y de crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil.

Por otra parte, el problema de articulación tanto vertical como horizontal entre materias dejó de ser una propuesta externa para convertirse en un asunto central para los equipos docentes.

Al analizar el devenir de la definición de los problemas de los Proyecto de mejora, es posible reconstruir un viraje en su construcción. Inicialmente los equipos tendían a identificar los problemas como centrados en los/as estudiantes -sus características, trayectorias previas e intereses personales-; sin embargo, con el correr de los años comenzaron a ser pensados como problemas centrados en





la práctica docente. Es decir, aquellas situaciones que inicialmente se atribuían a las condiciones estudiantiles, con el tiempo, comenzaron a ser definidas como problemas vinculados a las propuestas de enseñanza y posibles de ser abordados por el equipo docente. El cambio de perspectiva permitió no sólo redefinir y complejizar la práctica de enseñanza, sino también ampliar el abanico de posibles propuestas para abordarlo.

En síntesis, al revisar el trabajo conjunto realizado durante estos años, es posible identificar una profunda tendencia de los equipos docentes a incorporar prácticas de reflexión pedagógica. Cada equipo ha complejizado los modos de pensar su práctica, de definir los problemas pedagógicos y de pensar estrategias para abordarlos. Los espacios de intercambio y socialización sistemáticos propulsados por el PME han promovido el diálogo y el enriquecimiento conjunto. Asimismo, se instaló en la agenda de los equipos docentes la pregunta por la práctica de enseñanza y por el aprendizaje estudiantil.

Finalmente, aunque queden muchos desafíos por abordar, ya no se parte de la posición inicial. Las nuevas preguntas están complejizadas, responden a un análisis más profundo y reflexivo, y encuentran equipos con una historia de trabajo conjunto que habilitó herramientas que les permiten definirlos, analizarlos y abordarlos.

## Bibliografía

- Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2015). "Universidad y los desafíos de la pedagogía". En: Tedesco, J.C. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores – Fundación OSDE.
- Aberbuj, C. M., Guevara, J., y Fastuca, L. F. (2019). "El desafío de la enseñanza en el nivel superior: Una experiencia de desarrollo profesional docente situado". *Revista Argentina de Educación Superior*, (18), 12-23.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Chiroleu, A. (2016). La democratización universitaria en América Latina: sentidos y alcances en el siglo XXI. En Del Valle, D. Montero, F y Mauro, S: *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires: IEC-Conadu/CLACSO.
- Dirección de Formación Docente (2022a). Plan de formación docente de la Universidad Nacional de General San Martín. *Resolución Rectoral Nro568/2022*
- Dirección de Formación Docente (2022b). Programa de mejoramiento de la enseñanza. Informe de 10 años. *Publicaciones de la Secretaría Académica UNSAM*. Recuperado de: [http://unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/publicacion\\_PME.pdf](http://unsam.edu.ar/secretarias/academica/publicaciones/publicacion_PME.pdf)
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.





- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., y Unwin, L. (2005). "Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning". *British educational research journal*, 31(1), 49-68.
- García de Fanelli, A. M. (2017). "Políticas públicas ante la masificación de la educación universitaria: el reto de elevar la graduación, garantizando la inclusión y la calidad". En Marquis, C: *Agenda Universitaria III. Propuestas de políticas y acciones*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Greco, S. N. M. B., & Nicastro, S. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Sapiens
- Rama, C. (2006). "La tercera reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización". *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11-24.
- Rawls, J. (2006). *La justicia como equidad*. Buenos Aires: Tecno.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L.I. (2016). "Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina". *Pro-Posições*. 27. 81-104.
- Schon, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.
- Tedesco, JC; Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?. *Didac*, (46), 4-9.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



# Escalar proyectos de innovación educativa en contextos vulnerables: la experiencia de Fundación Más Voces (Corrientes)



Romina Berardi

Uno de los mayores desafíos de las organizaciones sociales en el acompañamiento a procesos innovación escolar es que los cambios propuestos no queden en la ilusión de transformar las prácticas áulicas, las formas de enseñar o de aprender, sino intentar permear las escuelas e interpelar a las personas para que los cambios lleguen para quedarse.

Desde Fundación Más Voces buscamos transitar este camino implementando el programa Comunidades de Aprendizaje (CdeA). En 2016 comenzamos en 5 escuelas de contextos vulnerables en la ciudad de Corrientes con el apoyo de Instituto Natura, Cippec, el Ministerio de Educación y donantes individuales. En 2019, sumamos 5 nuevas escuelas. En 2022, gracias a SUMMA, el Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe del BID, y la Education Endowment Foundation (EEF) logramos incorporar 15 escuelas en el marco de un proyecto de investigación.

## Inicio del proyecto piloto (2016)

En 2015 un grupo de egresados universitarios oriundos de Corrientes decidimos crear Fundación Más Voces con el objetivo de promover la participación ciudadana desde proyectos educativos. Iniciamos en un escenario donde las OSCs, u organizaciones no gubernamentales y apartidarias y suelen tener mayor incidencia en proyectos sociales. Por ello, el desafío de crear una organización social sin fines de lucro y apartidaria fue doble, tanto por la necesidad de construir legitimidad para la sociedad como también para obtener financiamiento.

Sin embargo, estábamos convencidos de que era posible acercar proyectos de calidad que ya se venían desarrollando en otras regiones en contextos similares



al de Corrientes. Así nace Fundación Más Voces buscando plasmar pluralismo, transparencia, perspectiva, desde el tercer sector.

A su vez, creíamos firmemente en que no era necesario inventar la rueda, que podíamos trabajar con programas que ya contaban con evidencia y resultados. Así dimos con el programa Comunidades de Aprendizaje (CdeA) que busca la transformación educativa con un componente esencial: la participación de la comunidad. CdeA, liderado por CIPPEC y Natura, propone prácticas áulicas e institucionales que implican el involucramiento de la comunidad para lograr calidad educativa, eficiencia, equidad y cohesión social.

Una de las claves para que se vuelva real el desembarco de programa fue el conocimiento del territorio saber qué puertas tocar y con quién aliarnos para llevar adelante un marco de colaboración que nos permita implementar el programa en nuestra ciudad. De esta forma, rápidamente pudimos desarrollar una campaña para costear parte del programa, y generar un convenio con el Ministerio de Educación para llevar adelante la implementación. En el mes de agosto de 2016 iniciamos la primera fase de sensibilización del Programa en las 5 primeras escuelas de la ciudad de Corrientes: primera parte del sueño cumplida.

Además del apoyo que logramos gracias a otras instituciones, el corazón de la legitimidad nos lo dieron las escuelas. Tener la convicción de querer trabajar de forma seria y respetuosa para acompañar el fortalecimiento aprendizajes con calidad y equidad fue el puntapié para convencerlas. Sin embargo, el respeto hacia la identidad de las escuelas, escuchar sus necesidades adaptarnos a sus contextos fue el principal hecho para que confiaran en nosotros.

## Lecciones aprendidas tras la expansión del programa

Tras cinco años de acompañamiento y documentación cuanti y cualitativa con las primeras escuelas desde Fundación Más Voces identificamos claves para la expansión en 2019. A continuación, cuatro principales procesos de la implementación de CdeA y claves que podrían ser transferibles a otros programas: la toma de decisión; los sueños: el motor de la innovación; el trabajo articulado con las familias, docentes y alumnos; Las prácticas educativas innovadoras: implementación de tertulias dialógicas y grupos interactivos.





## Toma de decisión por parte del equipo docente y las familias

CdeA inicia con una fase de sensibilización, donde se forma a los equipos docentes en las bases del programa. Luego transitan una segunda fase donde cada escuela toma la decisión acerca de si aceptan o no implementar el programa. Esta fase es fundamental para fortalecer el compromiso con el programa, y para mantenerlo en el tiempo. Tres claves desde nuestra experiencia:

1. **Tomar decisiones institucionales de forma colectiva** no es algo frecuente para los equipos docentes, por eso es clave que un formador de la organización apoye y medie en este proceso para despejar dudas que surjan.
2. El acompañamiento de las supervisoras, y la **articulación previa con otros programas** del Ministerio que trabajan por objetivos similares ayuda a ordenar las acciones en la escuela, potenciando la adhesión y evitando que se superposición de acciones.
3. Es fundamental que las **familias y alumnos también deseen el programa** y sean consultadas para potenciar su participación validando sus ideas sin importar su nivel socio-cultural y educativo tampoco es frecuente por lo que la formación de un docente portavoz resulta indispensable.

## Los sueños: el motor de la innovación

La tercera fase del programa invita a la escuela a soñar, a escucharse, a dialogar sobre los deseos comunes, a entender que todos tienen un mismo objetivo sin importar las diferencias: mejorar escuela. Algunas claves desde la experiencia:

- La **recolección de sueños** debe ser un proceso a conciencia y compromiso. Es importante que la mayor cantidad de personas pueda aportar ideas. Trabajar en la validación de las ideas y aportes de familiares que participan en las actividades permite que estos puedan tener mayor confianza en el logro de objetivos comunes.
- La **priorización de sueños** de corto, mediano y largo plazo debe realizarse en comisiones mixtas, para que la perspectiva de cada actor escolar esté representada. La comunicación de esos sueños prioritarios fortalece la legitimidad del programa.
- Los primeros sueños que se seleccionen para cumplir deben tener una posibilidad de materialización **accesible y asequible**.
- Fijar momentos al finalizar cada fase para **gestionar la siguiente**, previendo recursos materiales y humanos y así apoyar a la escuela a organizarse.





### *Comisiones mixtas: equipo docente, familias y alumnos*

Para materializar los sueños, la 4ta fase del programa propone la organización de comisiones mixtas formadas por familiares, docentes y alumnos. De esta forma, se busca que los actores de la comunidad compartan ideas, reflexiones, y perspectivas para lograrlos. Algunos de los sueños cumplidos por las comisiones en escuelas de Corrientes fueron: construcción de una rampa para silla de ruedas, techo de un patio, taller de apoyo escolar, de pintura, de inglés, música en los recreos, entre otros. Algunas claves que aprendimos en el camino:

- i. Trabajar de forma previa en la integración del equipo para consolidar roles y compromiso dada la diversidad de sus miembros
- ii. Compartir los logros y el paso a paso colabora en la motivación del grupo de trabajo, creando una red motivacional ante posibles intentos fallidos.
- iii. Generar un acuerdo sobre buenas prácticas de la comisión para organizar los momentos de trabajo, vías de comunicación y disponibilidad de los miembros.
- iv. Para dejar capacidad instalada es necesario fortalecer el rol de sus referentes, brindando un acompañamiento personalizado como líderes o referentes.

### *Institucionalización de prácticas educativas innovadoras: las tertulias dialógicas y los grupos interactivos.*

Los primeros docentes que se animan a iniciar fueron contagiando el entusiasmo por los resultados a los demás colegas. Esto permitió la documentación y sistematización de experiencias, elemento esencial para la institucionalización del programa. Haber sistematizado las lecciones aprendidas en la implementación con las 5 primeras escuelas nos permitió documentar desafíos y aciertos en la transformación de las escuelas. Contar con un soporte escrito a la memoria colectiva de los procesos de gestión, acompañamiento, implementación y mediciones desarrolladas nos dio la posibilidad de aplicar a convocatorias y concursos internacionales, trayendo no solo programas fortalecidos sino también fondos hacia nuestra comunidad potenciando el rol de Más Voces como OSC.

- i. **Menos es más.** En ocasiones los equipos directivos ávidos de cambio tienen el deseo de innovar en toda la institución. Sin embargo, es necesario que el formador apoye a que esta escala sea acorde a las posibilidades y contexto de cada institución y evite la sobrecarga a los equipos. Resulta clave articular los objetivos con otros proyectos que tenga la escuela para evitar superponer metas en la planificación y orientar al equipo directivo a organizar y calendarizar la implementación por ciclos o turnos.
- ii. **Alinear los objetivos del programa** a la planificación del docente y proponer una frecuencia regular, acorde a expectativas personales de los docentes. Un





esquema claro y organizado de trabajo entusiasma a los equipos que aplican porque les permite prever y organizar su trabajo en las aulas. En escuelas de gran tamaño buscar una articulación con el departamento o áreas para facilitar su sistematización y periodicidad.

- iii. Para **garantizar la calidad de la implementación**, es recomendable que, al menos una vez, el docente cuente con acompañamiento de un formador que observe la práctica y que estas se registren y cotejen con fichas de autoevaluación según la.
- iv. Tener **referentes institucionales** de cada práctica innovadora, con formaciones específicas y formarlos como líderes internos. Las/os bibliotecarios, porteros suelen ser grandes aliados.
- v. **Acompañar al equipo directivo** con espacios de monitoreo, respetando la idiosincrasia y los ciclos de cada institución, mostrando empatía y flexibilidad. Ante rotación de personal, es clave la documentación cuanti y cualitativa que recapitule el proceso y permita planificar a futuro para dimensionar los logros detectar posibles fallas en la aplicación.

### **Premio “Innovaciones Consolidadas del Concurso de Innovación para la Justicia Educativa en América Latina”**

Luego de los esfuerzos por sobrevivir al cierre de escuelas por COVID, la Fundación es premiada en la categoría de Innovaciones Consolidadas del Concurso de Innovación para la Justicia Educativa en América Latina que SUMMA realizó en 2020 en alianza con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esto implicó la expansión del alcance del programa a 15 nuevas.

Actualmente, nos acompaña y evalúa el Fondo Global para el Desarrollo de Evaluaciones Piloto e Impacto, en colaboración con Education Endowment Foundation (EEF) en el marco de la iniciativa “como parte de su Programa Global de Equidad Educativa.

Las claves que identificamos para hacer crecer CdA desde Más Voces podrán potenciar otros proyectos trabajando por objetivos similares. Si bien las alianzas con actores nacionales e internacionales fueron estratégicas para escalar el programa, el motor de nuestros esfuerzos para seguir creciendo está en el impacto que genera en las personas:

*“A partir de la implementación de las comisiones mixtas las mejoras son notorias, como por ejemplo el empoderamiento de las tutoras con las actividades realizadas, ya que ellas pueden abstraerse de su entorno y manifestar el sueño de su comunidad, sintiéndose parte de algo más y reconocidas en su labor.”* (Sobre Comisiones Mixtas. Directora de Niel Primario)





*“Nos enteramos muchas realidades que a veces viven los chicos y que no tendríamos otra forma de saber, escuchamos cada cosa, pero ayuda mucho a poder entendernos entre todo el grupo”* (Sobre Tertulias Dialógicas Literarias. Docente Nivel Primerio)

*“Al principio yo había llegado a la escuela desde otra escuela y no tenía muchos amigos. Después de las Tertulias Literarias hice nuevas amigas porque nos dimos cuenta que pensábamos las mismas cosas y ellos entendieron que yo recién estaba conociendo la escuela y quería hacer amigos nuevos”* (Sobre Tertulias Dialógicas Literarias. Alumna Nivel Primerio)

*“Brinda estrategias y herramientas y muestra que se puede, a veces con muy poco para poder mejorar.”* (Sobre el programa. Docente)



# Aprovechar la primera oportunidad

Juana Ramallo



*“Con esos papeles van a pensar algo de su infancia y lo van a representar ahí. Lo que quieran. Lo pueden doblar, yo traje plasticola para que lo puedan pegar en esa hoja que ya les di antes”.*

*“¿Y si no tuve infancia?”, pregunta un alumno.*

*“Algo hay”, responde la maestra.*

*Al cabo de unos minutos otros comentan:*

*“Yo no hago nada, porque mi infancia me la pase trabajando”*

*“Bueno, hágase trabajando”.*

*“Hice un hombre con una rosa”, comenta un estudiante. “Y, ¿qué significa? ¿qué recuerdos tenés?”*

*Muestra el dibujo, algunos se ríen y comentan entre ellos. “No, shhh, Dani basta”, los frena la maestra.*

*“Pero, ¿ese sos vos? ¿Quién es?”, sigue interrogando la maestra.*

*“Cuando yo era wachin... “. “Chico”, lo corrige la maestra.*

*“Bueno cuando yo era chico...” “Somos presos profe”, comenta uno.*

Fuente: registro de observaciones Ramallo, J. M. (2019). La educación en contextos de encierro: escuelas que dan segundas oportunidades.

¿Una escuela dentro de una cárcel? ¿Quiénes van? ¿Cuándo van? ¿Qué hacen? ¿Qué aprenden? ¿Quién les enseña? ¿Van esposados? ¿Los encierran? ¿Qué rol cumple la escuela ahí adentro?

La rutina de los miércoles durante varios años fue la misma: llegar, anunciarse, dejar el DNI, los celulares, mostrar qué traíamos en la mochila, caminar con la o el señor del servicio penitenciario mientras abría candados para destrabar las grandes puertas de chapa que teníamos que atravesar para llegar del otro lado. Tocaba recorrer el pasillo abierto que dejaba a los costados los edificios de la



escuela para doblar a la izquierda y entrar a la unidad de las mujeres. Vuelta a empezar: anunciarse, mostrar lo que traíamos y atravesar rejas y candados hasta llegar al SUM o al pabellón. La mujer del servicio nos dejaba pasar y se iba cerrando la reja y volviendo a poner el candado mientras traían a las mujeres que venían al taller que hacíamos con Fundación Espartanos.

Los años en el taller me enseñaron mucho sobre la rutina de la cárcel y el funcionamiento de la escuela ahí dentro. Pero cada vez que entraba por el pasillo miraba por las ventanas de la escuela para intentar captar qué pasaba dentro de esas paredes. Con la tesis de licenciatura pude entrar y estuve una vez por semana durante un mes observando clases para intentar responder algunas de mis preguntas que resumí en dos: ¿qué rol cumple la escuela dentro de la cárcel? ¿Cómo se enseña?

Las escuelas dentro de las cárceles forman parte de la modalidad del sistema educativo conocida como educación en contextos de privación de libertad (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006). No solo se refiere a jóvenes y adultos que están en unidades penitenciarias y centros de menores sino también a niños y niñas de entre 45 días y 4 años de edad que son nacidos/as y criados/as en este contexto.

El rol que cumple la escuela dentro de la cárcel fue cambiando a lo largo de la historia y sobre todo en los últimos años como lo ha hecho la escuela en general. En este contexto particular, algunos cambios se evidencian con las modificaciones y creaciones de leyes y resoluciones tanto a nivel nacional como provincial. Por ejemplo, se crearon convenios entre el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación para organizar roles y funciones en pos de garantizar el derecho a la educación. La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 es otro ejemplo, ya que define la educación en contexto de encierro como un derecho y logra separarla del concepto de tratamiento al que estaba asociada porque la incluye como una modalidad más del sistema educativo. Años después esto se profundiza en resoluciones del Consejo Federal de Educación y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires que enmarcan la modalidad de la Educación en Contexto de Encierro dentro de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Un hecho significativo en esta trayectoria es la decisión de diseñar lineamientos curriculares que actualicen la forma y los contenidos a enseñar en esta modalidad<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Ley N° 26.695 (2011), Ley N° 12.256 (1996)., Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología & Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2000) Convenio de cooperación educativa, Resolución N° 127 (2010). Aprueba Documento base: La educación en contextos de privación en el sistema educativo nacional. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 45 (2017). Aprueba Anexo I: Diseño Curricular para el Nivel Primario de Educación de Adultos. DGCYE. Argentina.





## ¿Qué podemos aprender de esta modalidad?

### Reorganización curricular

En consonancia con los lineamientos nacionales, la provincia de Buenos Aires propone actualizar el diseño curricular del nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos. Este propone una estructura en base a módulos, es decir componentes curriculares referidos a un campo de contenidos. Varios módulos integran a su vez un ciclo formativo que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades y de un cuerpo de saberes. Cada ciclo es certificable como una etapa de la educación primaria o secundaria. Lo interesante es que no necesariamente son consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, “sino que rompen con los límites del sistema anualizado” (Anexo II, RES 118/10 pto. 34 citado por Ramallo, 2019). Esta propuesta demuestra cierta flexibilidad en el alcance de los aprendizajes dando lugar a la posibilidad de transitar diversos recorridos educativos.

Si en esta modalidad existe una organización curricular más flexible y articulada en campos de conocimiento, ¿por qué no podría existir en otras modalidades o niveles del sistema?

### Vínculo cárcel-escuela

Aspectos que complejizan el vínculo

La reorganización curricular es un gran avance para un contexto complejo como es la cárcel. Sin embargo, no podemos dejar de lado aspectos característicos de esta que complejizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas es la baja motivación y estado de ánimo que suelen tener las personas que están privadas de su libertad. Otra es la diversidad de dificultades de aprendizaje que aparecen como variables dentro del aula, el consumo constante de sustancias o mismo diversos problemas de salud mental. En cuanto a la realidad institucional aparecen como tensiones la doble dependencia de ministerios, la lógica de horarios escolares que se ve afectada por los horarios de la cárcel porque todo se demora cuando tienen que ir a buscar a los y las estudiantes a los pabellones. Una variable central es que en el contexto carcelario está siempre presente el conflicto y es un espacio ruidoso, violento y cambiante. Estas cuestiones hacen que estudiar y acudir a la escuela sea difícil. Además, la escuela se presenta para muchos como un espacio de libertad dentro del penal, pero esto choca constantemente con la cantidad de rejas y candados que tienen que atravesar para llegar. A esta cuestión se le suma la imposibilidad de acceder a la escuela por castigos. Esto último





quiere decir que en muchas ocasiones si un o una interna comete una falta aunque no sea en la escuela, en varios casos a modo de castigo les sacan la posibilidad de acudir (Poole, 2016, Blazich, 2007, Florio 2010, Mertanen y Brunila 2018).

### *Aspectos que fortalecen el vínculo*

A pesar de las tensiones, la investigación demuestra que la escuela cumple un rol positivo para los internos dentro de la institución carcelaria porque se presenta como un espacio donde se hace un uso constructivo del tiempo, donde aparece la oportunidad de acceder a incentivos y privilegios, es un espacio donde existe la posibilidad de volver a estudiar, de pensar en un futuro distinto, de tener una segunda oportunidad y de poder reparar el daño ocasionado (Blazich, 2007, Poole, 2016, Davis et.al 2014, Florio, 2015).

### **La escuela como espacio de libertad**

Como menciona Cabrera (2010), “cuando pensamos la educación en contextos de encierro debido a las características de estas instituciones, el espacio educativo suele ser el espacio de la libertad, del ser sujeto, de la vigencia del derecho. Por oposición a la celda, al castigo, a la reclusión” (27). En las observaciones de clase se evidencia cómo los y las estudiantes son libres para contar sus vivencias en un entorno seguro y cuidado. En las puestas en común los alumnos se reconocen como semejantes, como pares, hecho no menor teniendo en cuenta que en una cárcel el que tengo al lado la mayor parte del tiempo es mi enemigo y de quien me tengo que proteger.

La consigna que les dio la docente era representar con hojas blancas algo que les recordara su infancia:

*Misael: “cuando era chico hice un karting”.*

*“Y, ¿cómo era?”, pregunta la docente*

*“Era con un cajón de manzanas y rueditas, lo atábamos en la bici y nos llevábamos”.*

*“Y, ¿con quién ibas?”*

*“Con amigos”. “¿Y tu novia?”, comenta un amigo.*

*“Hay algo que él dice que me parece fabuloso porque en el día de hoy no lo veo. Él dice un cajón de manzanas, yo me acuerdo que lo hacíamos con una tabla y era bárbaro”. Agrega otro compañero.*

*“Sí, te tirabas por una barranca”, menciona otro.*





“Sí, yo también lo hacía”, suma otro.

Fuente: registro de observaciones Ramallo, J. M. (2019). La educación en contextos de encierro: escuelas que dan segundas oportunidades.

Estos ejercicios de escritura y relato de sus vivencias cumplen una función muy importante porque como menciona Florio (2010):

“estos jóvenes han vivido una vida, en buena medida, narrada desde o por otros: los jueces, los

trabajadores sociales, la policía, etc. Reelaborar un recuerdo, mirar un pasado que ha dejado huellas

que condicionan los vínculos con el mundo, puede resultar liberador” (107 citado por Ramallo, 2019).

Todos estos estudiantes vieron interrumpida su trayectoria educativa, por diversos motivos. Por lo tanto, para muchos volver a la escuela significa reencontrarse con sus capacidades de aprender y significa descubrir que pueden seguir haciéndolo con su propio estilo. La escuela abre la posibilidad de que estos sujetos se conciban como sujetos sociales, que sean *alumnos* y no solo *presos*.

Ser capaces de escribir su historia habilita la posibilidad de seguir haciéndolo y ser autores de una nueva de allí en adelante. Desde estos planteos, la educación en contexto de encierro podría ser aquella que crea sujetos capaces de “comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, 1998: 70). Como menciona Florio (2010), la escuela de las cárceles es una escuela de la segunda oportunidad. Si bien el autor lo plantea en términos educativos, podemos pensar que estas escuelas buscan ofrecer a los alumnos una segunda oportunidad para hacer de sus vidas algo distinto.

Pienso en el rol de las y los educadores que todos los días compartimos instancias de formación con docentes o clases con estudiantes, ¿cómo hacemos para que quieran estar en la escuela? ¿Cómo hacemos para que la experiencia de aprendizaje que les ofrecemos sea significativa y convocante? Que su primer recorrido por la escuela los llene de herramientas, que cada clase que compartimos sea una oportunidad para llevarse vivencias que no se van a olvidar nunca, para que cuando sean grandes y alguien les pida recuerdos de la infancia tarden en responder porque no sepan cuál elegir.



# La vivencia según la Psicología Cultural: un concepto para descifrar algunos de los enigmas de la motivación en el aprendizaje



Joaquín Laura

En el marco de la publicación del libro con motivo de los 20 años de la Licenciatura en Educación, me han pedido que escriba sobre un tema específico que pueda aportar nuevas reflexiones al lector (vinculado al mundo educativo, claro está). Como suele suceder en estos procesos, comencé a hacer un racconto, bastante más caótico de lo que la idea de “racconto” remite, de experiencias que explican un poco lo que pienso actualmente sobre distintos temas educativos. Recordé materias realizadas durante la Licenciatura, seminarios de la Maestría en Psicología y Aprendizaje en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), profesores y profesoras que abordaban problemas originales, mi tesina de grado, estudios subsiguientes sobre la teoría piagetiana, asistencias de investigación, mi actual paso por el Ministerio de Educación de la Nación y hasta polémicas en los medios de comunicación.

En todo ese papeleo desordenado predominó una cuestión que me acompaña históricamente y creo que concierne a cualquier educador: los misterios de la motivación en el aprendizaje. Alrededor de sus enigmas es que empezó a tomar forma la idea de comentar algunos conceptos de la Psicología Cultural que estudié en los últimos años. Conceptos como el de vivencia (Vigotsky, 1993; Engeström, 2016) que me ayudan a afilar y en ocasiones desconfiar de mis intuiciones reduccionistas, un ejercicio que no debería cesar nunca en nuestra tarea.

Tanto la teoría de Piaget como la de Vigotsky aportan un marco teórico sobre los vectores del desarrollo cognitivo: equilibración mayorante, en el primer caso, e interiorización, apropiación y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en el segundo. Sin embargo, aun frente a la categoría de ZDP, se han priorizado análisis o aplicaciones que escinden lo intelectual de lo afectivo en la apropiación y significación. Es así de hecho que en ocasiones se confunde “entendible”, desglosado e incluso



claro y cognoscible para el supuesto esquema intelectual de 'x' sujeto, como motivo suficiente para lograr la atención de lo "aprehensible o significable". Esta confusión no debería tener lugar si entendemos la motivación como una de las claves para que se corporice y motorice la actividad psicológica. Como sostiene Rodríguez (2010), en sistemáticas ocasiones se han minimizado aspectos centrales del enfoque vigotskiano. Vigotsky "estableció con claridad el indisoluble vínculo entre afectividad y cognición" (Rodríguez, 2010: 8). Por ende, reflotar el concepto de vivencia supone enfatizar su sentido como "experiencia emocional" (Rodríguez, 2010: 7).

Vigotsky definía la vivencia como una "experiencia atribuida de sentido" (Rodríguez, 2010: 13). En su obra, esta unidad es considerada piedra angular para estudiar la integración de la personalidad y el medio ambiente. Para elucidar mejor este tipo de teorización sobre la integración y allí entender sus implicancias en el desarrollo cognitivo, resulta muy interesante tomar el caso de los aldeanos de la región de Oromiya, Etiopía, con la cartografía participativa en la película *A film for a change* (2011) y su análisis el estudio de Engeström (2016). Allí, en un entorno en el que la fertilidad del suelo disminuyó radicalmente tras la deforestación del bosque nativo, las comunidades locales elaboraron un mapa tridimensional de su región. Lo que sucedía, y puede vislumbrarse a partir de sus comunicaciones, era que el mapa, desde un primer momento, ampliaba su visión del aquí y ahora, funcionaba como un elemento que los entretenía, interesaba y llamaba su atención, dada su condición de necesario en ese contexto. Por lo tanto, además de una herramienta cognitiva, era sobre todo "un medio para salir por iniciativa propia de la parálisis" (Engeström, 2016: 23). Este cuestionamiento es una de las primeras pautas para lo que el autor denomina *aprendizaje expansivo*.

El punto de partida en el aprendizaje expansivo se coloca en la realidad vivida y no en el mundo de las definiciones verbales. En Engeström (2016), la realidad vivida es una experiencia concreta que permite visualizar distintos motores de la acción. Estos motores muchas veces son motivos, intereses y necesidades latentes que, a partir de un artefacto (mapa) - punto de apoyo con significado cultural - perturban los esquemas de conocimiento previos y permiten, gracias a su idiosincrasia, cierto registro y el ascenso a su conceptualización. Ese significado cultural, muchas veces facilita la conexión con diferentes actores. En este caso, favorece la identificación de problemas concretos y culmina con una toma de conciencia sobre las posibilidades de acción. "La anatomía de la doble estimulación (...) enriquece esta secuencia de acciones de aprendizaje" (Engeström, 2016: 24).





Por ende, desde la perspectiva de la vivencia del autor, es en el nivel de análisis del signo como movilizador de la voluntad en el que se deposita la emergencia de la novedad. Este ejemplo se distancia de la noción piagetiana en tanto cuenta con otros recursos para explicar el desarrollo situado en un contexto, porque hace hincapié en estudiar que ese dato está cargado de una intención externa y una emoción e intención interna inicial. Esa emoción inicial debe ser estudiada en su contexto, historicidad e interrelación con la novedad del signo.

En su estudio de la vivencia y la personalidad, Vigotsky consideraba fundamental entender la diferencia entre sentido y significado. Principalmente comprender la observación de que el sentido, menos generalizable, es acotado a un contexto y una significación emocional e intelectual particular. Para el autor, este fenómeno implicaría la generación de zonas de estabilidad diferente con respecto al significado. De este modo, “la palabra está insertada en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más y menos de lo que significa aisladamente y fuera del contexto: más porque se amplía su repertorio de significado, adquiriendo nuevas áreas de contenido; menos, porque el contexto en cuestión limita y concretiza su significado abstracto” (Vigotsky 1993: 333).

Esta observación tiene el propósito último de situar el desarrollo cognitivo en un contexto específico donde los “subtextos de la expresión” (Erausquin, 2016) evidencian de qué modos la emoción, además de otro tipo de restricciones culturales, regulan tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento posterior (Erausquin, 2016). Decimos emoción para hacer énfasis en el carácter afectivo del desarrollo cognitivo, dada su histórica escisión. Sin embargo, quizás deberíamos recordar que anteriormente aclaramos la indefectible dialéctica emoción-cognición que conforma a la vivencia. Aun así, **hacer foco en el nivel de análisis de la emocionalidad no supone simplemente destacar su importancia**, esta es la consideración más evidente sobre los subtextos de la expresión. Si leemos más atentamente, los sentidos utilizados por los sujetos reflejan el *modo* en que se desarrolla la organización emocional del comportamiento. Como sostiene Engeström (2016) “la acción del cuestionamiento no está directamente dirigida por las contradicciones sistémicas. Estas contradicciones tienen que convertirse en un conflicto personal de motivos” (Engeström, 2016: 24). Comprender esto podría ayudar a entender un poco mejor cómo pueden fabricarse artefactos culturales que singularicen la experiencia. En el caso citado sobre la cartografía, podemos ver cómo el objeto cultural - aquel que interpela, que llama en el contexto - facilita la función semiótica para pensar las características y propiedades de un conflicto complejo y, a su vez, el conflicto de motivos interviene en sus posibilidades de ampliación y restricción de conocimiento.





En este punto, la problemática de la vivencia puede clarificarse si volvemos a las preguntas básicas de Riviere: ¿Es la emoción, en su tensión entre contrarios, obstáculo para la cognición, como en el “cortocircuito”? ¿O la emoción, en su aporte a la articulación de significado y sentido, experiencia y concepto, puede representar lo nuevo, lo emergente? (Erausquin, 2016: 1).

## Bibliografía

- Adrover, J. F. y Duarte, D. A. (2000). Concebir una arquitectura de la mente no uniforme: Un aporte a la explicación psicológica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 8, 5-12.
- Baquero R. & Terigi F. (1996). Constructivismo y Modelos Genéticos: Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. *En Enfoques Pedagógicos*, N° 12 Vol. 4.
- Del Cueto J.D. (2015) Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*. Vol 12, N°1, Mayor 2015. Mar del Plata: Ed. UMdeP.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2016). El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso, *Infancia y Aprendizaje*, DOI: 10.1080/02103702.2016.1189119
- Erausquin, C., Sulle, A., & Labandal, G. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
- Guitart, M. E. (2008) Hacia una psicología cultural. *Origen, desarrollo y perspectivas Fundamentos en Humanidades UNSL Año IX – Número II (18/2008) pp. 7/23*
- Leontiev, A. N. (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de LS Vygotski. *Vygotsky LS. Obras escogidas. Madrid: Visor, 1.*
- Martí (2005). Desarrollo, cultura y educación. *Buenos Aires: Amorrortu.*
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Rivière, A. (1991). Objetos con mente. *Madrid: Alianza. [Cap. 4 “Cuatro respuestas al desafío de Turing”].*
- Rivière, Á. (1984). La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 7-86.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010) Los Conceptos de Vivencia y Situación Social del Desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. *En: Aburto Morales, S.; Meza Peña, C. (Comps.). Tutoría para el Desarrollo Humano: enfoques. Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León, 2010, p. 73-92. (ampliatoria)*
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 43-66.
- Vygotsky, L. (1934-1993) Pensamiento y Lenguaje. *En Obras escogidas. TII Madrid: Visor*



# Aprender de todo en todos lados

Carla Sofía Gagliardi



La experiencia de escritura del trabajo final de grado puede ser intensa y muchas veces desafiante por no decir traumática. Sin embargo, considero que es una instancia valiosa de aprendizaje, por eso me propongo compartir mi experiencia de escritura y lo que este camino me dejó. Todo empezó cuando descubrí mi interés por generar un diálogo entre las postulaciones de textos académicos y las que encontraba en los versos de canciones o poemas que formaban parte de mis consumos culturales cotidianos. Así, se me ocurrió que podía ser interesante traer esas voces que dialogan en mi mente y consolidar en unas carillas la relación que encontraba.

Me aventuré a seleccionar fragmentos de producciones artísticas para indagar en la cultura popular y las representaciones que, jóvenes que viven o crecieron en contextos de pobreza urbana, construyen sobre la educación. Para lograr tal objetivo utilicé producciones/expresiones artísticas realizadas por jóvenes habitantes de villas del AMBA. El cuerpo de análisis se compuso de canciones de rap, cumbia villera, poesías, relatos y fotografías que existían previamente a la creación de esta investigación. Para el análisis se observó y tomó en cuenta aspectos emergentes de los mismos materiales encontrados. Así entendí que para comprender qué representaciones de la educación configuran estos jóvenes debía prestar atención a la identificación sobre la escuela como institución y a las figuras de autoridad pedagógica que aparecían. Al ir a buscar producciones que los artistas crearon y publicaron sin condicionamientos específicos para este trabajo me permití confiar en que lo que allí aparece es más fiel a la idea real que este grupo tiene sobre la educación.

Al navegar por el mar de producciones artísticas para analizarlas pude, primero, vislumbrar una suerte de dilema a la hora de representar a la escuela. En este marco, parecen ser sus condiciones de existencia las que la posicionan al mismo tiempo como reproductora de desigualdades, como obstáculo a evitar y como posible liberadora. Segundo, respecto de las figuras educativas, aparecen dos grupos muy marcados. Uno que agrupa figuras que poseen autoridad por el cargo que ostentan siendo el actor más influyente la policía. Lo que este análisis ha revelado es que esta autoridad estigmatiza a los jóvenes villeros y los encierra



a una sola posibilidad futura: la delincuencia, la cárcel, las drogas. El otro grupo está formado por figuras de autoridad reconocidas como legítimas por los mismos jóvenes y se caracterizan por darles la posibilidad de cambiar lo que se espera de ellos. Asimismo, me sorprendió hallar que los mismos artistas se posicionan como autoridad legitimada por los jóvenes que se identifican con ellos. En estos casos su legitimidad radica en ser artistas porque sus poemas y canciones les permiten despojarse de lo que la sociedad imprime en ellos.

En todo el recorrido entendí que la construcción de la identidad acompañó cada uno de los aspectos de análisis. Si consideramos que la educación, en su amplia concepción, tiene como fin último la subjetivación y, por ende, la construcción de la identidad individual y colectiva parece casi orgánico llegar a este punto. De esta manera, podemos sostener que a lo largo del trabajo aparecen concepciones sobre la escuela y la autoridad que habilitan una identidad degradada y violenta a la que los propios jóvenes se resisten. Sin embargo, los jóvenes parecen ser conscientes de esta situación y la exponen, demandando “libros y educación” en lugar de “balas y palizas”.

En este sentido, pude observar que el valor de la educación está situado en el futuro, aún frente a todas las dificultades ancladas en el presente, la educación forma parte del imaginario de los jóvenes como oportunidad. En las producciones se registra que estos jóvenes viven tanto experiencias que les permiten confiar en la educación, *“la maestra me dijo que soy importante”*, como otras opresoras *“una psicóloga ayer me dijo que no puedo ser escritor”*. De esta manera, me encontré con expresiones como las de Rodrigo Armoa donde se habla de dejar a un lado la identidad que le impusieron para poder formar la propia: *“[a]nte un sistema que nos impone el destino de la delincuencia, la droga y/o la pobreza, me tuve que correr del camino”*<sup>1</sup>

Así fui descubriendo que las menciones a los elementos que el sentido común relaciona con la educación frecuentemente se asocian con nociones positivas. No solo eso, sino que en muchos de los textos aparece en contraposición a la violencia. Si consideramos las temporalidades que se le atribuyen a cada elemento, mientras que la educación aparece con la mirada en el futuro, la violencia toma lugar en el presente. La educación sólo se asocia al tiempo presente cuando se trata del abandono escolar:

La mayoría de la juventud que *abandona la escuela* sabiendo que San Martín lo único que hizo fue posar para el billete de cinco pesos.

<sup>1</sup> Armoa, Rodrigo (2018a, diciembre).Fanzine. Poesía villera. Buenos Aires.





Las madres que lloran la muerte del hijo en velorios propios y ajenos.  
(Itálica propia)<sup>2</sup>

Así, entre estos jóvenes, la educación sigue estando teñida de un imaginario transformador de la realidad. En este sentido, es posible pensar que la escuela puede ser esa expresión artística que les permitió ser “el villero que se enaltece por hacer lo que no esperaban de mí (ni de ningún pibe de barrio) y por salir del molde para escupirle poesía en la cara al que me señale”<sup>3</sup>.

Este camino de investigación y escritura se convirtió en una oportunidad para conocer nuevos mundos, abrir nuevas posibilidades de relación entre conocimientos y formas de ver y entender el mundo de manera más compleja. La enseñanza muchas veces se postula como una oportunidad que podemos darle a otros de exponerse a temas, debates a los que de otra forma no accederían. En mi caso, intenté salirme de lo conocido y dejarme interpelar por lo que aparecía en los versos y las imágenes creadas por un grupo de jóvenes que no forman parte de mi círculo de socialización cotidiano. Busqué comprender qué implica la educación para ellos y darles la voz lo más despojada de condiciones posible. Esto me permitió ser fiel a sus ideas al mismo tiempo que comprender el grado de profundidad, reflexión y conciencia que tienen estos sectores. Pero sobre todo, la contribución más innovadora tiene que ver con el rol que asumen los jóvenes como agentes sociales y políticos con una voz y un mensaje a transmitir. Un mensaje que le habla a las propias autoridades con la intención de subjetivar y humanizar a quien escucha. Ellos mismos se convierten en parte de la educación por la que luchan. En palabras de Gonzalo Rodríguez “yo entendí cuál es mi misión. Hacer que me escuchen, entren en razón”(letra de su canción “No vale nada”).

Otra de las reflexiones a las que este recorrido me llevó tiene que ver con la metodología implementada. En la búsqueda de producciones artísticas que me brinden información para el foco de análisis pretendido me encontré con un sinfín de canciones y poemas que pueden aportar valor al debate académico. Muchos de los escritos y canciones que quedaron fuera del análisis aportan material valioso sobre el contexto y la vida en el barrio. Asimismo, me resultó llamativo no contar con material escrito por mujeres, u otros géneros, que permitan un análisis. En general, las producciones a las que logré acceder tienen por temática el amor, el desamor, la venganza o “la noche/bailanta”. Ese punto se hace interesante para comprender el rol y el lugar que tienen dentro de este colectivo las mujeres.

<sup>2</sup> Fragmento del poema de César González “Villas: la vida en un mundo aparte o así se vive apartado del mundo”.

<sup>3</sup> Se recita como cierre del Fanzine de Rodrigo Armoa.





Para terminar comparto un fragmento de uno de los poemas analizados, porque no es lo mismo leerlo en primera persona. Porque la forma de escritura y el alma del autor no permite verse en el análisis. Porque el ritmo y la musicalidad escapa a lo que se puede explicar.

“[...] ¿por qué gritas?

te pedí una moneda

¿que la usó para comprar droga?

puede ser

distrae un poco más al estómago y

es más barata que la comida

¡para guacho!

¿porque te cruzas?

¿si probás con saludar?

este año fui algunas veces al colegio

la maestra me dijo que soy importante

pero algunos desean mi muerte [...]

no quiero una paliza,

tengo once años

rescatese señora

rescateme”

(Rodrigo Armoa, 2018 - La bala no es la solución)



# La gestión escolar en una escuela agrotécnica: entre el círculo de incidencia y el círculo de preocupación



Guadalupe De Oromí

El 10 de enero de 2022 me encontraba viajando con mis amigas, también colegas, por el Parque Nacional Lanín, ubicado cerca de Junín de los Andes. De camino al lugar en el que íbamos a dormir, nos encontramos con una escuela agrotécnica: “Centro de Educación Integral San Ignacio”. Era una de las escuelas de la Fundación Cruzada Patagónica, institución que habíamos conocido en nuestra Licenciatura y que, desde entonces, captó nuestro interés. Esta organización tiene como misión acompañar integralmente a los pobladores rurales del oeste de la Patagonia argentina. Lo hacen a través de dos ejes de trabajo: la educación agrotécnica y el desarrollo rural en tres escuelas secundarias, un semipresencial de adultos y un centro itinerante de oficios rurales. Trabajan hace más de 40 años en las provincias de Neuquén, Chubut y Río Negro.

Oportunamente, un grupo de estudiantes, acompañados de un profesor, se encontraban realizando las guardias de verano: una rutina de trabajo en la que asistían a la escuela para velar por la producción animal y vegetal que predomina en el lugar. Ellos nos recibieron y realizaron una visita guiada por todas las instalaciones. En especial, nos detuvimos en todo el sector productivo: los gallineros, el invernadero, la huerta, la sala de industria, la sala de faena, fueron algunos de los espacios en los que nos compartieron su tarea con lujo de detalle.

“Qué ganas de trabajar acá”; “deseo hacer alguna experiencia así a lo largo de mi trayectoria profesional” eran frases que resonaban entre mis amigas al retirarnos de la Institución.

Al cabo de unos días, mientras continuaba mi travesía por la Patagonia, recibí un inesperado mail de la Fundación Cruzada Patagónica. Me escribía Trinidad, Coordinadora de Recursos Humanos, quién me convocaba a una entrevista de trabajo en la ciudad de Bariloche, sitio en donde yo, ocasionalmente, me ubicaba.



Resulta ser que, como Institución, se encontraban en el reclutamiento del nuevo equipo docente de la escuela que inaugurarían en Río Negro, ubicada en lo que popularmente se denomina la “línea sur rionegrina”. Precisamente, en un lugar estratégico de la estepa patagónica, ya que es en la intersección de dos rutas que conectan diversos parajes rurales muy inhóspitos entre sí, que se caracterizan por la falta de acceso a diversos derechos básicos. Se destacaría por ser una posibilidad de educación de calidad para todos los jóvenes rurales, con la oportunidad de vivir en la residencia estudiantil, debido a las largas distancias y las condiciones de los caminos que predominan en la zona.

Al fin y al cabo, luego de algunas idas y vueltas, me convocaron a formar parte del equipo de trabajo de su nueva escuela. Federico, el director me invitó a cubrir un cargo interesante: la Secretaría de la escuela. Argumentaba que, lejos de ser un cargo administrativo, pretendía que formase parte del equipo directivo y me involucrara en la gestión de la Institución.

Federico es médico veterinario. En palabras de él, “tiene mucha experiencia en el desarrollo de áreas productivas pero carece de formación pedagógica”. Por este mismo motivo, me convocaba a mí a ser parte del equipo de gestión para nutrir, desde mi formación, la educación integral de la escuela. Por su parte, me ofrecía una carga de horas cátedra como profesora, que pudieran complementar, desde el aula y el contacto con los estudiantes, el cargo en la Dirección.

Con mucha incertidumbre, emprendí mi aventura de residir en Bariloche. Recuerdo, en particular, el primer día, a tan solo una semana de inaugurar la escuela, viajando por el ripio de la ruta 23. Me preguntaba: “¿Qué hice para estar acá? ¿Qué se me pasó por la cabeza? ¿Qué es lo que me convoca de esto? No puedo creer que tomé esta decisión”.

Cabe destacar que la escuela queda a unos 80 kilómetros de la ciudad más cercana. El camino hacia allí cuenta con más de la mitad del camino de un ripio deplorable, que se encuentra en condiciones muy adversas, en especial en épocas invernales. Me esperaba un año entero de recorrer esos 80 kilómetros de ida y de vuelta, por ese camino de semejantes condiciones. Sin embargo, había algún motivo, aún no tengo bien en claro cuál, que me convocaba a vivir esa experiencia con entusiasmo y alegría.

El proceso de adaptación fue poco gradual y muy veloz. Al cabo de unos pocos días, ya tenía la sensación de que mi trabajo se parecía más al de una bombera extinguiendo incendios que al de una secretaria de escuela. Nuestros desafíos institucionales iban desde la dificultad por parte de los estudiantes de llegar a la





institución luego de varias horas de andar a caballo con temperaturas extremas, hasta la dificultad de consolidar un equipo docente debido a la incansable rotación de los mismos, como consecuencia de los bajos salarios y las condiciones de trabajo adversas.

Un día en la gestión de esta nueva escuela, por ejemplo, comenzaba al enterarnos que las conejas habían tenido diez crías fuera de término, ya que los jóvenes en la residencia estudiantil se habían escapado hacia el área productiva y les habían dado servicio. Eso implicaba comprar el triple de alimento de conejos con un dinero que, por supuesto, no teníamos. Continuaba con la noticia de que toda la planta orgánica funcional no llegaría ya que había demasiada nieve en el camino. Eso implicaba que, a lo largo del día, no sería únicamente secretaria, sino más bien, instructora de enseñanza práctica, profesora de educación física y personal de servicio y apoyo. Para finalizar, culminaba al llegar a nuestros hogares por la tarde e ir a hacer las compras para que los estudiantes puedan almorzar al día siguiente. Esto se debía a que la partida de alimentos tampoco había llegado como era previsto.

La realidad es que, la gestión escolar en una escuela agrotécnica pionera es muy compleja. Aprender a gestionar con el entramado de factores sociales, culturales, educativos, climáticos, organizacionales y económicos que la caracterizan es un verdadero desafío. En particular, una de mis principales dificultades estaba relacionada con la necesidad de sentar ciertas bases y procedimientos, fundamentales para la cultura organizacional de la escuela, en una realidad donde “la sensación de tener que constantemente apagar incendios era más fuerte”. Distinguir entre lo “urgente” y lo verdaderamente importante era un desafío mucho más complejo de lo que pretendía. En definitiva, experimentaba lo que había escuchado múltiples veces en mi formación: en la gestión, existen emergentes, imprevistos, pedidos urgentes, para “ya”, respuestas que se necesitan “ahora” y múltiples cuestiones que hacen abandonar lo planificado en pos de lo emergente (Abregú, 2019). La dimensión pedagógica que era la que yo, a priori, consideraba más importante se desdibujaba en el plano de lo urgente.

En la tarea de diferenciar lo urgente de lo importante, siempre recordaba uno de los aprendizajes memorables de mi formación: en la gestión escolar es importante diferenciar aquellas cosas sobre las que tenemos control de aquellas en las que no podemos operar (Gvirtz, 2012). En la gestión de esta escuela, enfrentábamos situaciones problemáticas a diario; sobre algunas de ellas podíamos influir; y sobre otras, si bien nos preocupaban mucho, no podíamos hacer demasiado al respecto (Blejmar, 2005).





Gvirtz (2012) propone situarlas en dos dimensiones: el círculo de influencia y el círculo de preocupación. El primero contiene todos aquellos aspectos que tienen que ver con nuestro rol y nuestras funciones a cargo: aquellos que podemos y tenemos que asumir en la cotidianeidad. A diferencia, el segundo, encierra todos aquellos aspectos sobre los que no podemos operar de forma directa, pero que aun así atraviesan nuestra tarea y que, por lo tanto, no podemos ni debemos desconocer.

Desde nuestra experiencia, uno de los principales desafíos fue el distinguir y discernir cuáles de todos los factores con los que lidiábamos se encontraban dentro de nuestro propio círculo de incidencia e influencia como institución. A la hora de trabajar en este tipo de institución, con personas que viven en situaciones adversas es complejo focalizar el trabajo en lo que en realidad nos compete como institución educativa. Más aún, en una escuela pionera que cuenta con una planta orgánica pequeña e inestable es hasta más desafiante poder priorizar de manera exclusiva las tareas que corresponden a cada uno dentro del cargo en la escuela: el “micro círculo de influencia”.

Sin embargo, al cabo de un tiempo, experimenté la importancia de focalizarme en el propio círculo de incidencia. Llegué a la conclusión que, solo de esa forma, es posible “democratizar” los roles y evitar “heroísmos utópicos” que resultan insostenibles a largo plazo.

En conclusión, recuerdo aquel 10 de enero donde todo comenzó y no puedo creer todo lo transitado; sin duda, mi experiencia en la gestión escolar de una escuela agrotécnica resultó una vivencia única, que aportó mucho a mi crecimiento profesional. Por fin, pude comprender el hermoso caos que implica gestionar una escuela hoy día en nuestro país. Desde entonces, una de las principales inquietudes que me acompañan se encuentra relacionada con nuestro rol como Licenciados en Educación a la hora de asesorar, incidir o formar a los referentes de gestión de las escuelas. Luego de lo que viví, temo pensar que, a veces, todas las herramientas, estrategias y marcos teóricos vinculados con la gestión, no resultan del todo funcionales al servicio de lo que atraviesan las escuelas en la cotidianeidad. Por este motivo, me encuentro reflexiva acerca de cuáles son los mejores modos para acompañar a las escuelas, escuchando sus necesidades y planificando estrategias que resulten oportunas a las realidades complejas que acontecen en las escuelas de nuestro país.

## Bibliografía

- Abregú, V. (2019). Material de cátedra Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gvirtz, V., Zacarías, I. y Abregú, V. (2012). Construir una buena escuela: herramientas para el director. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.



# El mundo interior docente

Valentina Pizzolo



En estas páginas escribo acerca de un grupo de estudiantes de la Escuela de Educación, cuyos intereses desembocaron en la escritura y próxima publicación de un libro colaborativo acerca del mundo interior docente: sus expectativas, creencias, dilemas, posicionamientos, subjetividades, emociones y la vinculación de todo esto con la enseñanza. Mi intención es visibilizar la potencia del trabajo de investigación colaborativo y además proveer datos valiosos para emprender procesos reflexivos acerca de las relaciones y continuidades entre el mundo interior del docente y sus prácticas.

## Breve recorrido sobre el grupo y su libro

El grupo de estudio se originó en el 2021 cuando un profesor en común, Ezequiel Gómez Caride, convocó a estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado a transitar nuestros procesos individuales de investigación de manera comunitaria. El punto de encuentro fue la investigación acerca del mundo interior docente.

Luego de varios meses de exploración de autores, conceptos y metodologías, detectamos la dificultad en encontrar trabajos empíricos que den cuenta de las subjetividades docentes en relación con la enseñanza.

Encontramos que en la tradición académica argentina hay una preponderancia por marcos teóricos y conceptos que ponen el acento en lo colectivo para indagar sobre los enseñantes. El desafío de dichos anteojos es que muchas veces no logran captar las singularidades y particularidades de los docentes en sus relaciones con la enseñanza. En este sentido, consideramos que el acento en el mundo interior logra dar cuenta de la relevancia de los contextos en el devenir del oficio docente.

Desde esa inquietud, en el 2022, nace el proyecto de realizar un libro colectivo que reuniera nuestros trabajos de investigación, que por un lado den pistas sobre la didáctica y el oficio del enseñante pero que incluyan en el lente las complejidades de los mundos interiores docentes. El objetivo del libro, tal como desarrolla Gómez Caride, es explorar el ensamble docente entendido como el espacio que no se agota en una mera introspección intimista, sino que se articula de modos



“misteriosos” con el quehacer y práctica docente en el aula y en la escuela. ¿Cómo se construyen los ensambles docentes que se tejen entre el mundo interior y las prácticas docentes?

Como reflejo de la diversidad de investigaciones, teorías y conceptos que visitamos en el grupo de estudio, nuestro libro posee la riqueza de una diversidad de abordajes. Durante los capítulos se utilizan distintos caminos para explorar el ensamble docente que nos ocupa, aquel espacio que da cuenta de las subjetividades docentes en su relación con la enseñanza. Por ello, ofrece distintos constructos como la expectativa docente, los dilemas éticos escolares, el posicionamiento docente y las creencias docentes, que por su ontología específica abordan el ensamble docente atendiendo al mismo tiempo las subjetividades y las prácticas docentes.

### Tres conclusiones

Es posible recolectar tres elementos centrales que articulan y cohesionan tanto las conversaciones del grupo como los capítulos del libro, tal como resume Ignacio Barrenechea -otro profesor que nos acompañó en esta aventura-.

En primer lugar, reflexionamos acerca de la importancia de la voz docente en la investigación empírica. Como profesionales comprometidos con revalorizar el rol docente, y sin olvidar la centralidad que la voz de los docentes debería tener en la literatura empírica, las voces que utilizamos en estos capítulos son las de varios educadores, las cuales nos permitieron comprender de una manera más auténtica sobre sus vidas personales y sus prácticas profesionales.

En segundo lugar, exploramos la indivisibilidad del YO (sujeto) con el YO (profesional) del docente, dejando atrás la separación de dimensiones supuestamente autónomas. Entendemos que las creencias, posicionamientos y expectativas requieren que los docentes se aferren a esa subjetividad que los transforma en profesionales con un juicio profesional, autónomo y autodeterminado. A través de los capítulos de este libro concebimos al docente en tanto *persona* con la esperanza de enriquecer la mirada que tenemos acerca de ellos cómo profesionales.

En tercer lugar, exploramos como este YO indisoluble del objeto se anida en una red de elementos heterogéneos, los cuales le dan sentido a ese ser. El espacio es una parte inseparable de la red que hace posible la subjetividad docente. Los capítulos del libro nos permitieron comprender que lo que sucede dentro del aula (y particularmente dentro la mente del docente) está estrechamente relacionado con lo que pasa fuera de esas cuatro paredes, con los cambios educativos y sociales que sucedían tanto dentro como también fuera de sus escuelas. Así, concebimos que los docentes están en un estado constante de devenir y de desarrollo.





## Nuevos horizontes

Por último, quiero retomar la mirada hacia el futuro que propone el libro. Aquella conclusión que se hizo presente en cada reflexión final de cada encuentro del grupo: la necesidad de promover una mayor reflexividad docente.

Proponemos propulsar mayores espacios para la reflexividad tanto individual como colectiva, una reflexividad entendida como proceso orientado a la acción -con una intención-, situado -inmerso en un contexto sociopolítico, cultural y económico-, y emocional -entendiendo a la docencia como una práctica esencialmente emocional-.

En definitiva, para comprender, revalorizar y potenciar el trabajo de nuestros docentes, es necesario visibilizar las complejidades y los desafíos que estos profesionales experimentan a diario. Estos retos no se agotan en el YO (sujeto) o el YO (profesional), sino que atraviesan ambas dimensiones. Creemos que este nuevo ensamble docente que proponemos nos permitirá lograr diseñar políticas y espacios que atiendan mejor las necesidades de nuestros docentes

¿Será el próximo paso del grupo “mundo interior docente”?

## Bibliografía

Ezequiel Gómez Caride & Ignacio Barrenechea “Subjetividades Docentes: explorando el ensamble entre posicionamientos, creencias, expectativas, emociones, y la enseñanza en Argentina” (Próximo a publicar) Editorial Aique.



# ¿Por qué estudiar Educación?

**Axel Rivas**

Escuchamos de mil maneras esta pregunta: ¿por qué estudiar Educación? La escuchamos en los jóvenes que van a la escuela secundaria y atraviesan un cambio profundo en su potencial vocación. En muchas escuelas donde preguntamos por el tema aparece este dato paradójico: al final de la primaria muchos quieren ser docentes, pero para cuando están avanzados en la secundaria este deseo parece haber desaparecido, quedan muy pocos o ninguno que expresan esa vocación. Hay una serie de representaciones fatales que colocan a la docencia en un lugar de desvalorizaciones (ya sea salariales o propios de la naturaleza “infantil” o de su tarea).

La escuchamos en ciertas conversaciones sociales donde parece haber una búsqueda de ganar dinero a toda costa, como si nada más importase en la vida. En las redes sociales magnéticas, los jóvenes reciben cada día invitaciones para volverse a un mundo donde la riqueza material reina sin ningún tipo de valores o conciencia social.

¿Por qué dedicarse a un trabajo que apuesta a las futuras generaciones cuando no sabemos siquiera si habrá un mundo en el cual vivir? ¿Por qué dedicar esfuerzos a formar a los demás (a los más desaventajados incluso) cuando podría dedicarme únicamente a mí mismo? ¿Por qué generar pensamiento crítico a través de una formación cuidadosa y estructurada, cuando es mucho más fácil entregarse a las redes, modas y pantallas que nos brindan placer inmediato o estudiar algo pragmático sin demasiada vocación pero con ingresos más altos?

Las respuestas a estas preguntas están situadas en el plano de los valores. Este es el punto de partida de quienes nos dedicamos a la educación. Queremos un mundo mejor, un futuro sostenible, una sociedad más equitativa con personas que busquen la verdad, dialoguen con la diversidad y aprendan a defender la democracia. Queremos conocimientos valiosos distribuidos en toda la sociedad a través de esa red tan discutida como extraordinaria que llamamos “sistema educativo”.

Pero muchos también se preguntan por qué estudiar Educación de una manera más concreta: ¿qué es estudiar Educación? Esta pregunta depende mucho de las carreras e instituciones formadoras. Para nosotros en la Escuela de Educación de UdeSA, responder esta pregunta nos lleva a contar un viaje fascinante, el viaje que emprenden nuestros estudiantes cuando comienzan la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Este viaje tiene distintos destinos, paradas intermedias y modos de llegar a ellos. En una primera etapa hay un proceso de exploración. Nuestros estudiantes llegan con un olfato educativo o social. Quieren cambiar el mundo: están llenos de valores, esperanzas y/o compromiso social. Intuyen que el campo educativo será el suyo pero deben descubrirlo. Atraviesan esa primera etapa con la confusión del viajero que está un poco perdido porque todavía ve su destino demasiado lejano o no termina de comprenderlo.

Allí tenemos dos grandes anclajes: las disciplinas y las invitaciones. Las disciplinas son grandes campos de conocimiento estructurados que tienen una lógica propia y una manera de descifrar el mundo que nos abre nuevos filtros y posiciones (como nos enseñó el gran especialista en currículum, Joseph Schwab). En el ciclo de fundamentos nuestros alumnos viajan a las grandes disciplinas: la filosofía, la matemática, la literatura, la psicología, la economía, entre otras.

Las invitaciones son otro tipo de anclaje. Nuestros estudiantes son llevados prontamente a los mundos de la educación: comenzamos a invitarlos de maneras teóricas y prácticas a la pasión por transformar el conocimiento y la vida de los alumnos. Les mostramos el camino de grandes educadores y educadoras de distintas regiones y de nuestro país. Maravillas clásicas como las hermanas Cossettini, o tesoros más recientes como el profe Daniel Córdoba de Salta o la maestra Teresa Punta de Chubut nos inspiran a transformar la enseñanza porque nos muestran que es posible.

La siguiente gran estación del viaje por las ciencias de la educación es lo que llamamos el “núcleo profundo”. De allí saldrán transformados.

El núcleo profundo son las materias que trabajan la enseñanza y el aprendizaje. Conforman una red que busca producir una reestructuración cognitiva, como decía Jean Piaget, a quien estudiamos en estas materias junto a otros grandes especialistas mundiales en teorías de la enseñanza y el aprendizaje. Esta parte del viaje es hermoso y difícil: se lee mucho, se practica mucho. Salir transformado no es cosa fácil. Se aprende cómo funciona el cerebro, cómo aprenden los niños en distintas edades, cómo se transforma el conocimiento cuando es enseñado, se aprende a enseñar.

Allí conocen a Jerome Bruner, el gran pedagogo que decía que todas las personas pueden aprender cualquier cosa a cualquier edad siempre y cuando seamos capaces de presentarlo de manera honesta y adecuada. Esto funciona como un gran sistema de pensamiento didáctico: nuestros estudiantes aprenden a diseñar experiencias de aprendizaje con diversos materiales, temas y audiencias. Es un gran “masterchef pedagógico” que resulta una experiencia inolvidable.

Los/as profesores/as de esta etapa del viaje arman recetas para enseñar en aulas heterogéneas, sostener prácticas reflexivas y evaluaciones formativas. Todo el mundo de la educación cambia a partir de esta etapa del viaje.

En ese gran núcleo acercamos el campo de la enseñanza con el campo del currículum. Nos preguntamos qué hay que aprender y viajamos a las grandes teorías que han intentado contestar esta pregunta. Aprendemos a planificar y diseñar materiales educativos y curriculares. El gran maestro David Perkins nos enseña a priorizar lo que vale la pena aprender para la vida: el aprendizaje basado en la comprensión, no las interminables listas de contenidos que se olvidan tan pronto se rinden en los exámenes.

Aprendemos también desde la práctica: constantemente estamos diseñando proyectos, como nos enseñaron los grandes pedagogos clásicos de la escuela norteamericana, como John Dewey y William Kilpatrick, o los más revolucionarios de la escuela francesa como Celestin Freinet. Hacemos del aprendizaje una serie de experiencias que tienen sentido, rigurosidad, intencionalidad, intensidad y disfrute. Creemos que este modo de viajar hacia los aprendizajes es el más poderoso y tratamos de ser consecuentes con nuestras teorías. Buscamos la Zona de Construcción de Conocimiento (como lo llaman autores que continúan el legado de Vigotsky), donde se produce el cambio cognitivo a través del aprendizaje colaborativo. Buscamos el Flow (estudiado por un psicólogo húngaro impronunciable y fantástico, Csikszentmihalyi), esa situación en la cual nos apasiona lo que hacemos a través del desarrollo de nuestras capacidades.

En esta parte del viaje también es el turno de pasar por los grandes sistemas de pensamiento sobre la educación. Son una serie de materias-satélites que generan el “sistema solar” de las ciencias de la educación. Viajamos allí por la historia de la escuela y las alternativas pedagógicas, la comparación de los sistemas educativos del mundo, las políticas y las tecnologías educativas. Muchos estudiantes se quedan en una de estas estaciones del viaje: comienzan a pensar su futuro en el campo de la investigación educativa o los proyectos de gran escala en políticas públicas, organizaciones sociales o empresas. Varias estaciones concretas les permiten profundizar esta búsqueda: experiencias laborales que son parte de la carrera, materias optativas, trabajos iniciales con nuestros profesores.

Otros se maravillan por las aulas y siguen el Profesorado de Educación Primaria. Ese viaje nos encanta y lo consolidamos con una visión que retoma por donde empezamos: en las grandes disciplinas. En esta ocasión ya no se trata solo de obtener nuevas visiones del mundo sino también de aprender a enseñarlas. Como muestra la investigación de Lee Shulman, los buenos docentes son aquellos que tienen conocimiento pedagógico de los contenidos. Allí las grandes didácticas nos aterrizan en las perspectivas científicas más actualizadas de la enseñanza de las prácticas del lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales.

Algunos van a las aulas por unos años y salen con una visión más profunda de la educación. Otros se quedan toda la vida. Estos caminos nos muestran que es posible pensar y hacer la docencia desde una formación especializada que tiene un trabajo de enorme responsabilidad y con gigantescas gratificaciones cotidianas: cambiarle la vida a los alumnos a través de la enseñanza.

Volviendo a la pregunta del principio, estudiar educación es el viaje para convertirse en educador/a. Esta transformación profunda implica una gran responsabilidad. En un mundo lleno de falsas noticias y manipulaciones de nuestras creencias, el educador se forma como un científico y enseña a buscar la verdad. En un mundo donde todo lo que importa es el presente, el educador se forma en las grandes tradiciones del pasado para transformar el futuro. En un mundo donde solo importa uno mismo, el educador se forma trabajando en equipo y enseña a ser solidarios y dialogar en la diversidad. En esa búsqueda de extender los límites de lo posible, estudiar educación es pensar que todo está por escribirse y enseñar a escribir(lo).

# Acompañar la formación

Julia Blanco

No podría decir que conozco a todos los graduados de esta carrera, pero sí asegurar que conozco a más o menos la mitad. De estos veinte años de historia de la Licenciatura fui, orgullosamente, parte de diez.

Año tras año los vi llegar, llenos de expectativas ante un mundo hasta ese momento desconocido, con la mirada curiosa de quien entra por primera vez a una de esas experiencias únicas en la vida (porque a lo largo de la vida se pueden elegir varias carreras, pero ingresar a la universidad se experimenta una sola vez). Y todos con un denominador en común: las ganas de hacer algo para que la educación sea mejor.

Y esto se ve de muchas maneras. Con el paso del tiempo se vuelven buenos críticos del lugar en el que estudian. Y eso, que a algunas personas les podría resultar un poco molesto, a mi –y me animo a asegurar que a muchos de los que forman parte de la Escuela de Educación les pasa igual– me resulta maravilloso de detectar y observar. “Los de Educación” son estudiantes que no han pasado desapercibidos en los pasillos de UdeSA. Serán pocos (¡qué alto que llevamos esa bandera!), pero se hacen notar.

Se van convirtiendo, de a poco pero de modo increíble y rápido al mismo tiempo, en jóvenes adultos que ya no tienen tantas dudas sino anhelos que quieren cristalizar en hechos. Con el paso del tiempo se empiezan a involucrar en el mundo laboral y a través de esas vivencias vuelven a nosotros con sugerencias de mejoras para enfocar la carrera de nuevas y mejores maneras para las futuras camadas.

Ha habido muchos cambios en la carrera desde el inicio hasta ahora, algunas forzadas por necesidades impensadas (¿alguien dijo pandemia?) y otras que son producto del aprendizaje del día a día, de la experiencia y porque siempre tenemos el objetivo de ofrecer un espacio de enseñanza que pueda formar a los mejores profesionales de la educación posibles. Y es una frase que suena medio cliché, pero les puedo asegurar que no.

Eligieron una carrera o, mejor dicho, un camino que les va a dar muchas satisfacciones e, incluso, hasta algunos enojos, pero por suerte siempre serán pocos. Desde la enseñanza en las aulas, la observación y el trabajo de investigación, el diseño e implementación de políticas educativas, hoy en día todos ustedes aportan un granito para que eso que deseaban cuando pisaron por primera vez la universidad se convierta en una realidad: una educación de calidad para todos.

# Acerca de los autores de este libro

## Bios de nuestros graduados

### **Claudia Marcela Aberbuj - camada 2004**

Es doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Profesora de Enseñanza Primaria de la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas.

A lo largo de su carrera se desempeñó en diversos cargos de gestión y docencia en distintas universidades y escuelas. También ha trabajado en diversos programas de extensión y trabajo comunitario. En la actualidad es Directora de Formación Docente de la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de San Martín. Allí también realiza tareas de docencia e investigación. Además, es autora de diversas producciones académicas y de divulgación sobre historia de la educación, producción de conocimiento y pedagogía universitaria.

### **Camila Aguzzi - camada 2016**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Maestranda en Educación y Ciencias Sociales en FLACSO.

Es docente de grado de la Universidad de San Andrés y forma parte del equipo docente y pedagógico de una escuela secundaria. Se desempeña en el campo de la consultoría e investigación, centrándose en temas relacionados con enseñanza, planificación, evaluación, así como en la formación y desarrollo profesional docente.

### **Fernando André - camada 2004**

Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Maestrando en Ciencia Tecnología y Sociedad en la Universidad Nacional de Quilmes. Diplomado en Educación y Tecnología en FLACSO. Actualmente es Director del Centro de Innovación Pedagógica de la Universidad de San Andrés. Consultor especializado en temas de educación y tecnología.

### **Romina Berardi - camada 2008**

Romina Berardi es Mg en Gestión Educativa de la Ludwigsburg University of Education, Magíster en Ciencias Sociales de Freiburg University/FLACSO, y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Es co-fundadora de Fundación Más Voces en Corrientes y miembro del Consejo Asesor.

Se desarrolló profesionalmente en diversas organizaciones nacionales y regionales dedicadas a la investigación y gestión de políticas educativas. Actualmente se desempeña como asesora legislativa en la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología de la Legislatura de CABA.

### **Agustina Buscaglia - camada 2016**

Agustina Buscaglia es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Es Educadora al Aire Libre y Maestra No Deje Rastro (NOLS) y actualmente esta estudiando una Diplomatura en Educación Ambiental (UNCOMA). Es facilitadora, consultora independiente y co-fundadora de Agencia Wē. Actualmente vive una vida al aire libre en Bariloche.

### **Guido Cilio - camada 2017**

Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés, y Maestrando en Ciencia Cognitiva en Educación por Columbia University.

Actualmente se desempeña como profesor asistente en Columbia University y como asistente de investigación en el Centro de Educación para la Persistencia e Innovación.

### **Guadalupe De Oromí - camada 2017**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Se desempeñó como maestra de grado y profesora de nivel secundario en escuelas del conurbano bonaerense. Coordinó la Red de Acompañamiento Escolar para favorecer la continuidad pedagógica en escuelas secundarias en contextos de pobreza, en tiempos de pandemia. Fue Secretaria Pedagógica y profesora de nivel secundario en el Centro Educativo Rural Pilca Viejo, Bariloche, de la Fundación Cruzada Patagónica. Coordinó el Servicio de Orientación al Aprendizaje y, actualmente coordina el Programa de Adolescentes y Jóvenes, en la Fundación Franciscana. Por su parte, es líder de proyectos en la ONG EDUCERE y la organización Somos Red.

### **Carla Sofía Gagliardi - camada 2016**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Se desempeñó como responsable de contenido en el portal de educación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Actualmente forma parte del Centro de Innovación Pedagógica de la Universidad de San Andrés donde realiza asesorías a docentes. Además es docente del curso de ingreso en UdeSA donde además cumple el rol de coordinadora académica y estudiantil en la Licenciatura en Ciencias del Comportamiento.

Es autora del artículo “Desde la villa: un análisis de la escuela a partir de poesía villera” en la revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Número 18, del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (2020).

### **Clara Gobbee - camada 2017**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Participó en el proyecto de la Universidad de Aalborg en Dinamarca que concluyó en la publicación del libro *Educational Assessment and Inclusive Education: Paradoxes, perspectives and potentialities*. Publicó el trabajo *Políticas globales de inclusión y evaluación en escuelas públicas secundarias de Argentina* en conjunto con Ezequiel Gómez Caride en la tercera jornada nacional del Grupo de Currículum Argentina. En los últimos años trabajó en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires como encargada de convivencia. Actualmente se desempeña como asesora pedagógica en Somos Red y es encargada de un programa de alfabetización en la Fundación Franciscana ubicada en el conurbano bonaerense.

### **Ana Kupervaser - camada 2004**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación de FLACSO y Doctoranda en Educación Superior Universitaria (Universidad Austral, Universidad Abierta Interamericana, Universidad Nacional de Río Negro), desde abril de 2022. Es Becaria doctoral (co-financiada) CONICET – Universidad Austral (2022 – 2027).

Desde 2008 se desempeñó como docente de grado y posgrado en evaluación educativa y metodología de la investigación en la Universidad de San Andrés, la Universidad Austral, la Universidad Nacional de Avellaneda. Fue docente de talleres de capacitación sobre evaluación de los aprendizajes destinados a docentes universitarios: UADE, UB, UNSAM, Universidad Austral, UNNE.

Trabajó en el área de Extensión de la Escuela de Educación, UdeSA (2008); en LAWet-net (2009-2010); en la Secretaría de Investigación e Innovación Socio-productiva, UNDAV (2011-2014); en el Área de Evaluación Institucional de la Secretaría General, UNDAV (2015 – 2018) y fue asesora experta en evaluación en el Instituto Nacional de la Administración Pública – INAP (2018-2022).

### **María Emilia Larsen - camada 2010**

Es Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Rosario y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés.

Es miembro del equipo pedagógico de la Escuela Técnica Roberto Rocca y forma parte del equipo de coordinación del Ciclo de Preparación Universitaria (CPU) en la Escuela de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Es docente de grado y posgrado de la Universidad de San Andrés, donde además integra el equipo de coordinación del programa Dirección Escolar para la Transformación Educativa, y docente del Instituto Universitario del Hospital Italiano.

### **Joaquín Laura - camada 2015**

Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y estudiante de la Licenciatura en Psicología en la Universidad del Salvador. Realizó estudios sobre las vecciones del desarrollo cognitivo y sus relaciones con el campo ideológico. Actualmente, forma parte del equipo de asesores en el Centro de Innovación Pedagógica de la Universidad de San Andrés.

### **Emmanuel Lista - camada 2004**

Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Especialista en Políticas Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Asistió también a programas de formación del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, Estados Unidos, y de Liderazgo educativo en la Universidad Jamk, Finlandia.

Es Director de la Unidad de Coordinación del Sistema de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y, entre los años 2017 y 2019, fue Director de Formación Inicial del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación. También participó en otros proyectos de política educativa dentro del Programa Conectar Igualdad (2012) y de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires (2011-2012).

Fue consultor y Oficial de Educación de UNICEF Argentina de 2013 a 2017 y consultor para proyectos educativos de la Organización de los Estados Iberoamericanos, del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento y de la facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta de Chile.

Fue docente de programas vinculados con la formación de formadores y con otras áreas en la Universidad de San Andrés, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Argentina de la Empresa y la Universidad de San Martín.

### **Iván Matovich - camada 2009**

Es candidato a Doctor en Educación de Monash University (Australia) e Investigador Asociado del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Argentina. Su investigación se centra en las implicancias de la globalización y los actores no estatales en las políticas educativas. Desde 2018 es investigador del Think20, el grupo de compromiso del G20 que reúne a think tanks y centros de investigación. Completó una maestría en Estudios de Políticas en Educación en el Institute of Education de University College London (UCL) y es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés. Además, es egresado del Latin American Leadership Program dictado por Georgetown University y el programa Young Global Changers organizado por Global Solutions Initiative (Alemania).

### **María Passarini - camada 2015**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés.

Desde 2022 se desempeña como docente de una escuela secundaria (Colegio Santo Domingo Savio), como Coordinadora de Proyectos Educativos Provinciales en la organización Somos Red (Transformación de la secundaria misionera, AcontecER, Entre Ríos), y se encuentra desarrollando propuestas de política educativa para la Fundación Pensar.

Fue Asesora Pedagógica de la Dirección de Formación Docente Continua en la Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación) y se desempeñó como Coordinadora Pedagógica en herramientas virtuales de enseñanza y evaluación en una escuela secundaria (Colegio Santa Teresa). En 2021, continuó con su trabajo como Coordinadora Pedagógica, comenzó a trabajar como Docente del Nivel Secundario en otra escuela (Colegio el Faro) y empezó a formar parte de la organización Somos Red, como especialista y capacitadora en Pedagogías de Innovación

### **Valentina Pizzolo - camada 2017**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés, Coach y Agente de Cambio.

Actualmente se encuentra realizando una formación becada en Pensamiento Sistémico.

Participa como docente y asesora en distintos proyectos de educación emocional y cultura regenerativa.

### **Mateo Primón - Camada 2016**

Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés. Lideró diversos proyectos vinculados al e-learning en el ámbito público y privado. Una de sus experiencias más significativas sucedió en el ámbito de la educación y la tecnología, donde descubrió su enorme interés por la innovación y los procesos de mejora continua.

Actualmente integra el equipo pedagógico de Clubes TED-Ed Argentina, un programa destinado a todo tipo de organización educativa que tiene como objetivo hacer que las ideas de los adolescentes sean escuchadas. Cada día se sorprende un poco más de todo lo que tienen para decir los jóvenes.

### **Juana Ramallo - camada 2015**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Actualmente trabaja como asesora de escuelas en Active Learning acompañando a equipos directivos y docentes en procesos de innovación escolar. También es docente en escuelas secundarias y capacitadora en temas de juego y educación en Somos Red. Anteriormente trabajó en la dirección de Formación Continua de la DGCYE como asesora docente y participó en proyectos de investigación.

### **Mariana Paz Sajón - camada 2016**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Especialista en Experiencia de Usuario y Aprendizaje Digital de la Universidad de Barcelona.

En la actualidad se desempeña como Analista Junior. Knowledge Management IT en Mercado Libre.

Entre 2020 y 2021 fue Asistente pedagógica de la Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad de San Andrés y Asistente pedagógico Departamento de Educación Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Austral. Fue asistente de investigación Clubes Ted Ed y Consultora pedagógica para la Escuela Técnica Roberto Rocca.

### **María Belén Sánchez - camada 2008**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés, magíster en Educación y Desarrollo Internacional (UCL Institute of Education). Es candidata a Doctora en Educación (UdeSA), en cuyo marco investiga sobre el currículum y la enseñanza en la escuela secundaria. Actualmente es becaria doctoral interna del CONICET. Trabajó durante 7 años en el Programa de Educación de CIPPEC, donde integró y coordinó proyectos de investigación, asistencia técnica e incidencia en política educativa en distintas provincias argentinas y a nivel nacional e internacional. Fue coordinadora del proyecto “La gobernabilidad pedagógica en Argentina” (UdeSA-CIAESA) y fue consultora en diversos proyectos de investigación y asistencia técnica sobre política educativa y curricular en América Latina (UdeSA, UNESCO, UNICEF, etc.). Fue profesora en UNSAM y UdeSA, donde actualmente enseña Teorías de la Educación, es profesora asistente de Política y Justicia Educativa, e integra el equipo docente de Estadística y Metodología de la Investigación I. También se desempeña como docente en una escuela secundaria de gestión privada.

### **Natalí Savransky - camada 2003**

Es Magíster en Política Educativa por la Universidad Torcuato Di Tella y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de San Andrés. Se desempeña como Especialista en Educación en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Directora pedagógica de Clubes TED-Ed y como consultora en temas de enseñanza y gestión orientada al desarrollo de procesos de transformación.

Es docente de grado y posgrado en la Universidad de San Andrés. Co-fundadora de la Consultora ANDAMIA.

### **Carolina Semmoloni - camada 2013**

Es doctoranda en Educación en la Universidad de San Andrés, Especialista en Políticas de Cuidado y Género (CLACSO-FLACSO) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la

Educación (UdeSA). Actualmente se desempeña como Coordinadora Ejecutiva del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA) y como investigadora en el Centro de Investigación de Primera Infancia (ECRC) del Instituto de Educación de la Universidad de Dublín (IoE-DCU). A su vez, es docente asistente de Teorías de Educación en la Escuela de Educación de UdeSA y Joven Representante de la Organización Mundial para la Primera Infancia (OMEP) en UNESCO. Sus áreas de interés son las políticas, los sistemas, las instituciones y los profesionales para la primera infancia, con foco en América Latina.

### **María Pía Signorini - camada 2003**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Magíster en Estudios Organizacionales de la misma universidad.

Es secretaria de innovación académica de la Asociación Médica Argentina y coordina el área de Evaluación Global de una Fundación. Formó parte del equipo del Centro de Innovación Pedagógica de UdeSA y trabajó como consultora en proyectos de implementación de E-Learning, desde una mirada de investigación y mejora permanente.

### **Melina Weinstein - camada 2015**

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y Magíster en Entornos de Enseñanza y Aprendizaje con Tecnologías Digitales de la Universidad de Barcelona.

Se desempeña como diseñadora instruccional en Aprende Institute, y participa en instituciones de educación formal y no formal como asesora pedagógica con foco en la innovación educativa. Es docente de la asignatura “Jugar, Educar y Transformar” en la Universidad de San Andrés y autora del curso “El juego en la escuela: una mirada lúdica para transformar la educación” de Somos Red. Ha colaborado en el diseño de juegos educativos, tales como “De viaje por el mundo”, producido por Muevecoco.

### **Tobías Yatche - camada 2015**

Es Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés y está finalizando una Maestría en Economía de la Universidad Nacional de la Plata.

Trabaja en el Banco Mundial (Development Research Group) en evaluación de impacto de políticas tributarias. Sus principales campos de investigación son la distribución del ingreso, el comportamiento electoral y aprendizaje extracurricular. Coordinó la Unidad de Gabinete de Asesores del Ministerio de Economía de la Nación. Fundó VIVADÍ, una plataforma de educación digital que integra tecnología, contenidos y experiencias para desarrollar habilidades blandas en Brasil.

## Bios de Profesores

### **María Victoria Abregú**

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Especialista y Magíster en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés, tiene una Diplomatura en Tecnología y Educación en FLACSO y es Especialista en Tecnología Educativa por la UBA.

Tiene amplia experiencia docente y se desempeñó como coordinadora pedagógica, directora y capacitadora de equipos directivos y docentes de diferentes niveles educativos. Actualmente es docente en nivel superior (terciario y universitario), asesora y capacitadora desde espacios formativos presenciales y virtuales. Actualmente dirige la Especialización en Dirección Escolar para la Transformación Educativa en la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés

Es co-autora de los libros “Mejorar la Escuela. Acerca de la Gestión y la Enseñanza” (Granica, 2004), “La Educación Ayer, Hoy y Mañana. El ABC de la Pedagogía”, (Aique, 2007 y en proceso de reedición por Editorial Santillana), “Construir una buena escuela: herramientas para el director” (Aique, 2011), “El Decálogo para la mejora escolar” (Granica, 2015), “Directores: Líderes en Acción. Transformando la escuela” (Aique 2020), “Equipos directivos sin Distancia” (Aique, 2021), “Aprender a ser director/a” (Santillana, 2021) y Redescubrir la escuela (Santillana, 2022).

### **Angela Aisenstein**

Es Doctora en Educación de la Universidad de San Andrés; Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires; Profesora de Educación Física por el INEF de Buenos Aires.

Se desempeña como profesora de Historia de la Educación e Historia de la Educación en Argentina en carreras de grado y posgrado de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Sus temas de investigación ponen el foco en la historia de la educación en Argentina, y en las problemáticas sociales y educativas de la educación alimentaria en la escuela hoy.

Dirige la Especialización y Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.

Es evaluadora externa del Programa de Incentivos (SPU/ Ministerio de Educación de la Nación) y de Carreras de Posgrado (CONEAU).

Es miembro fundador de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación; editora y miembro del comité evaluador de publicaciones científicas nacionales e internacionales. Ha publicado varios libros, capítulos en libro, artículos en publicaciones nacionales y extranjeras y en revistas de divulgación pedagógica.

## **Rebeca Anijovich**

Es Especialista y Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires. Es profesora titular interina de la cátedra Observación y Práctica de la enseñanza en el profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora en la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeña como docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO, como docente de posgrado de la Escuela de Educación y Directora del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés.

Es asesora pedagógica e institucional en escuelas de Brasil, Perú y Uruguay. Ha escrito como coautora los siguientes libros: “Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas” (Fondo de Cultura Económica, 2004), “Estrategias de enseñanza” (Aique, 2009), “La evaluación significativa” (Paidós, 2010), “Evaluar para aprender” (Aique, 2011), “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas” (Paidós, 2014), “Las prácticas como eje de la formación docente” (Eudeba, 2014), “La evaluación como oportunidad” (Paidós, 2017), “Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes” (Aique, 2017), “El sentido de la escuela secundaria” (Paidós 2020), “Formar en Práctica Reflexiva” (Aique, 2021), “Transitar la formación pedagógica” (Tilde, 2022) y “Planificar la enseñanza. Tramas y alternativas” (Grupo Magro Editores, 2023).

## **Alejandro Artopoulos**

Es Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento de la Universidad Oberta de Catalunya. Sociólogo de la Universidad de Buenos Aires de la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Gestión de la Tecnología de la misma universidad.

Es profesor de Tecnología y Cambio Educativo y Director Académico del Centro de Innovación Pedagógica de la Universidad de San Andrés. Miembro de la Carrera de Investigador de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Profesor Invitado UdelaR (Uruguay) y Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Miembro de la Red de investigadores NORRAG.

Especializado en CTS digitales (Estudios SocioDigitales). Explora la transición sociotécnica al aprendizaje híbrido y la agricultura inteligente, el desarrollo de capacidades informacionales en el sur global. Está interesado en la relación entre IA y las desigualdades educativas, los imaginarios sociotécnicos en el desarrollo informacional y los ensambles humano-digitales en el aprendizaje.

## **Jason Beech**

Jason Beech es Profesor Asociado de Políticas Globales en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Melbourne y Profesor invitado en la Universidad de San Andrés en la cual es director de la Cátedra UNESCO en Educación para la Sostenibilidad y la Ciudadanía Global. Fue director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (2008-2014) y obtuvo el Premio Konex en Humanidades/Educación (2016). En sus

investigaciones trabaja sobre la globalización de las políticas educativas y los desafíos de la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad.

### **Julia Blanco**

Estudió Traductorado de Inglés Técnico, Científico y Literario en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía E. B. de Spangenberg”. Entre otras actividades, se desempeñó como traductora de inglés durante 10 años. Desde 2009 es asistente general y coordinadora administrativa de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, desde 2014 es asistente de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y desde 2020 del Profesorado en Educación Primaria de la misma institución.

### **Graciela Cappelletti**

Graciela Cappelletti es Doctora en Educación de la Universidad de San Andrés y Especialista y Magíster en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes y es investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Es Directora de la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Fue Directora de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Bs. As. Trabaja en temas de currículum, enseñanza, evaluación y formación docente.

Es co-autora de los libros: “Políticas de Currículo en Múltiplos Contextos”, São Paulo, Cortez Editores, 2006; “Transitar la formación pedagógica”, Paidós, 2009; “La evaluación significativa”, Paidós, 2010; “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas”, Paidós, 2014; “La práctica como eje de la formación”, Eudeba, 2014; “La evaluación como oportunidad”, Paidós, 2017; “Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes” (Aique, 2017); “El sentido de la escuela secundaria” (Paidós, 2020), “Formar en práctica reflexiva” (Aique, 2021) y “Planificar la enseñanza. Tramas y alternativas” (Grupo Magro Editores, 2023).

### **Liliana Cohen**

Es Magíster en Psicología por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Titular en grado y posgrado en la Universidad de San Andrés. Docente de Psicología y Epistemología en la Universidad de Buenos Aires. Dedicada al estudio de los procesos de desarrollo cognoscitivo y aprendizaje. Asesora instituciones para la inclusión social y educativa en el país y en el extranjero. Estudia la actividad de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza y herramientas de aprendizaje. Formadora de docentes de nivel inicial, EGB y de jóvenes y adultos en el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires.

### **Melina Furman**

Melina Furman es Licenciada en Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), y cuenta con un Master y un Ph.D. en Educación de la Universidad

de Columbia (Estados Unidos). Es Profesora Investigadora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e investigadora del CONICET. Es co-directora de la Especialización en Educación en Ciencias Naturales de la UdeSA.

En los últimos 20 años viene escribiendo, coordinando programas, enseñando, formando docentes e investigando sobre cómo generar entornos que potencien la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico desde la infancia hasta la vida adulta, trabajando con escuelas, Ministerios de Educación y organizaciones de toda América Latina.

Entre otros, coordinó el equipo de especialistas de PLANEA, Nueva Escuela Secundaria para Adolescentes de Unicef, el área de Ciencias Naturales del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD, Ministerio de Educación) y el equipo de Ciencias de Escuelas del Bicentenario (IIFE-UNESCO).

Tiene una extensa trayectoria en la popularización de la ciencia y la educación: es fundadora de la Asociación de científicos y educadores “Expedición Ciencia”, escribió y condujo el programa televisivo infantil “La casa de la ciencia” del canal Paka Paka y es integrante del equipo organizador de TEDxRíodelaPlata. Ha dado varias conferencias TEDx y participado de ciclos como “Aprendemos Juntos” del BBVA-El País.

Es autora de numerosas publicaciones académicas y libros de su especialidad, entre ellos “La aventura de enseñar ciencias naturales” (Aique), “Las preguntas educativas entran a las aulas” (CIAESA y Fundación Santillana) y “Guía para criar hijos curiosos” y “Enseñar Distinto. Guía para innovar sin perderse por el camino”, de Siglo XXI Editores, donde dirige la colección “Educación que aprende”.

### **Ezequiel Gomez Caride**

Es Doctor en Curriculum e Instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtuvo la beca de postgrado Fulbright, la beca Weinstein Distinguished Fellowship del Jewish Center de la Universidad de Wisconsin-Madison y la beca Postdoc CONICET de Reinserción.

Fue Vicerrector de Investigación y Extensión de la Universidad de San Isidro y realizó un post doctorado en el marco del estudio internacional comparado “El acceso a la educación bajo el reino de los exámenes estandarizados y la inclusión” de la Universidad de Aalborg, Dinamarca. Actualmente es Editor Coordinador para América Latina de la revista Educational Policy Analysis Archives (EPAA).

Es profesor investigador tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Dicta materias de grado y posgrado en el área de Currículum y Educación Comparada. Sus principales áreas de interés están ligadas a la identidad y creencias docentes, profesores expertos, reforma educativa y discursos religiosos.

### **María Eugenia Podestá**

Magíster en Educación de la Universidad de Bath, posgraduada en Educación de la Universidad Católica Argentina y Licenciada en Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente, se desempeña como Directora del área de Extensión de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, coordinando diversos programas en gestión educativa.

Es profesora de la materia de Gestión Educativa en el Profesorado Universitario, en la Maestría en Educación y en la Especialización en Educación en Ciencias de la Universidad de San Andrés. Además, es Co-directora de la Especialización en ciencias y del programa de Investigación en Educación en Ciencias de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Sus últimos libros son "La aventura de enseñar ciencias naturales (Buenos Aires, Aique, 2009), El Rol del supervisor en la mejora escolar (Buenos Aires, Aique, 2009), El cerebro que aprende (Buenos Aires, Aique, 2013), Bienestar, emociones y aprendizaje (Buenos Aires, Aique 2018), "Aprender Ciencias en el Jardín de Infantes" (Bs As, Aique, 2019), "Directores: Líderes en Acción. Transformando la escuela (Bs As, Aique, 2020), "Equipos Directivos sin Distancia (Bs, Aique, 2021), "Ciencias en marcha. Propuestas de docentes para inspirarse" (Bs As. Aique, 2023).

### **Axel Rivas**

Es Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Magister en Ciencias Sociales y Educación de FLACSO y Licenciado en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Realizó estudios doctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

Es Director de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, donde además es profesor e investigador. Es Director Académico del Centro de Investigación Aplicada en Educación San Andrés (CIAESA).

Es autor de 18 libros sobre temas de educación, entre ellos: The New Digital Education Policy Landscape (Routledge, 2023) Examining Educational Policy in Latin America (Routledge, 2022), Las llaves de la educación (Santillana, 2020) y ¿Quién controla el futuro de la educación? (Siglo XXI, 2019).

Es editor para América del Sur de la revista Education Policy Analysis Archives. Ganó el Premio Konex Categoría Educación por el período 2006-2016.

### **Carla Sabbatini**

Es candidata a Doctora y Magíster en Educación con Orientación en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés. Investiga el rol de las juventudes en la agenda para el Desarrollo Sostenible y sus implicancias para la Educación. Realizó la formación en Educación para el Desarrollo Sostenible del Centro Carta de la Tierra de la Universidad de la ONU para la Paz en Costa Rica. Fue asesora pedagógica en el Ministerio de Educación

de CABA durante casi una década. Coordinó un programa de Educación Ambiental en una ONG internacional en diversas provincias, fue docente en nivel medio y en Formación Docente, y directivo en escuelas, desarrollando proyectos de aprendizaje en servicio conjuntamente con escuelas de distintas provincias, promoviendo el trabajo en red en pos del Desarrollo Sostenible.

Actualmente es Directora Ejecutiva de la Cátedra UNESCO de la Escuela de Educación de UdeSA, y profesora allí en la Maestría en Educación y en las Especializaciones en Educación en Ciencias y en Dirección Escolar para la Transformación Educativa. Es co-editora y co-autora del libro: “Educar para la Sustentabilidad: reflexiones y experiencias transformadoras” (2019), y co-autora del libro “Directores, Líderes en Acción transformando la escuela” (2020), ambos de la colección Aique-UdeSA. Además, participa como especialista invitada en proyectos de mejora de la gestión pedagógica de instituciones educativas de la Escuela de Educación para varias provincias y realiza consultorías y elabora publicaciones para diversas organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales.