

Biblioteca
**Nuestra
Escuela**
2023

Cuadernos
para la
enseñanza



Nuestra Escuela

Programa Nacional de Formación Permanente

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en problemáticas pedagógicas contemporáneas del trabajo docente (Ctera)

Módulo 5: **Trabajo docente: formas escolares, políticas educativas y trayectorias estudiantiles**





Índice

Clase 1: La política educativa y el derecho social a la educación	3
Clase 2: Las formas escolares: continuidades y rupturas en su organización	22
Clase 3: La relación con la comunidad: cambios y continuidades en el retorno a la presencialidad. Las trayectorias estudiantiles en prospectiva	46
Clase 4: Desafíos, tensiones y propuestas -institucionales y áulicas- que articulan el trabajo educativo. La escuela más allá de la escuela	63

Módulo 5. Trabajo docente: formas escolares, política educativa y trayectorias estudiantiles

Clase 1: La política educativa y el derecho social a la educación

Presentación

Les damos la bienvenida a este espacio de reflexión y formación colectiva, donde trataremos de pensar esa trama que se va tejiendo desde la política educativa desde la perspectiva del derecho social a la Educación.

Queremos interrogarnos y debatir acerca de cómo interviene el Estado en su papel de garante del derecho social a la Educación. Nuestra idea es hacerlo recuperando la experiencia que surge desde las instituciones en que ustedes trabajan, desde el análisis del trabajo educativo.

Es intención, en este trabajo teórico crítico, político y práctico **enfaticar en la justicia social, en una distribución económica más igualitaria, los derechos humanos, los escenarios sostenibles**. En síntesis, una Educación pública, popular, soberana y con perspectiva de género y cuidado del medio ambiente: Un mundo mejor, más humano, donde quepamos todas y todos.

Los y las invitamos a leer en la sección PRESENTACIÓN la propuesta general del curso, allí se explicitan aspectos referidos a la modalidad de cursada, objetivos, contenidos y evaluación-acreditación.

Itinerario de clase

Comenzaremos entonces tomando como punto de partida la perspectiva del derecho social a la educación que plantea nuestra LEN –Ley de Educación Nacional-. Nos preguntamos cómo avanzar hacia la construcción de un sistema para una educación nacional, democrática, inclusiva, con perspectiva de género y cuidado del medio ambiente en clave emancipadora. Necesitamos pensar

de modo colectivo los desafíos que se nos plantean en el camino por consolidar, ampliar y profundizar el derecho social a la educación en nuestros territorios.

En este primer encuentro queremos recuperar algunas conceptualizaciones sobre la política educativa y la educación para utilizarlas a la hora de describir en forma situada el desarrollo que se encuentra en proceso en cada una de sus jurisdicciones.

A partir del recorrido de esta clase pretendemos:

- Reflexionar sobre el marco que ofrece la política educativa en el desarrollo de un proyecto político pedagógico.
- Construir aproximaciones sobre necesidades normativas a tener en cuenta en el trabajo docente.
- Describir programas desarrollados desde la política pública y analizar su efecto a nivel institucional.
- **En esta clase contaremos con una Video conferencia: “Política Educativa y derecho social a la Educación.”**

Nos encontraremos en un **FORO** de intercambio. Les recomendamos que guarden en sus computadoras o en la nube las actividades de escritura que vayan produciendo ya que les servirán de insumo para su Trabajo Final.

Contenidos de la clase.

La perspectiva del derecho social a la educación. La política educativa como garante del derecho social a la educación. Los ámbitos de discusión: paritaria nacional docente. El lugar de la política pública en el acompañamiento y sostenimiento de trayectorias estudiantiles.

La construcción de un sistema para una educación nacional, democrática e inclusiva con perspectiva de género en clave emancipadora.

¡Ahora iniciamos nuestro recorrido!

Nuestro punto de partida: política educativa y derecho social a la educación en el contexto actual.

La perspectiva del derecho social a la educación

Nos encontramos atravesando un momento de profundos cambios que nos plantean nuevos desafíos, que nos despiertan nuevos interrogantes. Todo lo vivido y construido durante la pandemia y el encuentro con nuestras comunidades en la vuelta a la presencialidad plena nos invita a un profundo acto de “desnaturalización” de la escuela anterior al estallido de la pandemia que nos ofrece la posibilidad de desarrollar nuevas miradas y perspectivas, que hemos acumulado en un consenso social mayoritario acerca de que “No volvemos igual”... “La salida no es individual, es colectiva”. La “normalidad de esa otra escuela No la queremos para los tiempos por – venir”

Cada tiempo, cada etapa parte de un piso de derechos decretado por leyes que son el fruto de luchas entre diferentes grupos, donde finalmente se instauran legitimadas por el Estado y dan forma a un modelo social subyacente. El Estado aparece entonces desde el punto de vista jurídico como una configuración de normas y regulaciones que encuadran las acciones e interacciones de los sujetos y de las organizaciones. Sin embargo las conquistas no se instalan de una vez y para siempre sino que requieren de una práctica cotidiana que las sostengan produciendo conocimiento pedagógico sobre las problemáticas educativas y avanzando en propuestas de intervención pertinentes.

El carácter propositivo de la etapa que viene debe enmarcarse en la idea de un estado presente que impulse políticas públicas para avanzar en derechos, recuperar la centralidad de la enseñanza y fortalecer los aprendizajes. Luego de la Pandemia Covid-19 nos encontramos frente a los desafíos que aparecen en el regreso a la presencialidad plena. Este momento nos exige **reconocer y tramitar los efectos de todo lo que hemos vivido**. En todos los niveles y modalidades encontramos en nosotros y en los otros y las otras los rastros de lo vivido. Necesariamente ofrecer las condiciones y los dispositivos que nos habiliten para hacerlo debe formar parte de las políticas de cuidado actuales.

En primer término vamos a revisar y reflexionar el alcance de los significados y relaciones entre el trinomio **Estado – Educación – Política educativa**. Estas categorías entran en tensión, al considerar el retorno a las instituciones en el marco de un Estado presente, reparador y ampliador de derechos.

¿Por qué? Porque durante las etapas de proyectos políticos de corte neoliberal las políticas se escondieron detrás de lo estatal para servir a los intereses particulares de quienes lo controlaban,

utilizando al Estado como plataforma de lanzamiento para sus negocios produciendo un “trágico experimento” (Borón, 2020) que tuvo efectos dramáticos para la población profundizando la desigualdad y la concentración de la riqueza y desencadenando un desastre social a nivel mundial, regional y nacional.

Los tiempos extraordinarios de 2020 y 2021, seguramente, serán recordados como los años del Covid-19, pero también quedará guardada en la memoria la revalorización de la escuela pública, como ese espacio estatal y público que junto a las organizaciones sindicales, políticas y movimientos sociales construyeron rápidamente las redes solidarias donde las múltiples políticas socio educativas tomaron acción efectiva en cada territorio.

En el actual contexto, en un naciente Estado reparador de derechos, se hace necesario reforzar la dimensión pública de la escuela, lo que obliga a reafirmar sus valores fundacionales ante la expansión internacional de un relato neoliberal que ve en el servicio público el origen de todos los males de la educación y en la mercantilización la única alternativa posible para resolver los problemas.

La lucha por defender la Educación Pública de las garras del neoliberalismo cuyos fundamentos filosóficos promueven convertir todo lo público y común en negocio y beneficio para unos pocos es un requisito indispensable. Los determinismos mediáticos y/o tecnológicos no pueden conducir el sentido de la Educación.

Nos moviliza una inquietud por alcanzar algunas certezas pequeñas que resulta necesario construir para que sea posible el trabajo educativo y dentro de este el trabajo escolar. Porque la escuela es una construcción, es uno de los productos que resulta del trabajo que realizan los trabajadores, la escuela se construye a partir de múltiples y variados procesos de trabajo y ese trabajo educativo es lo que puede decirse que nos lleva a la escuela más allá de la escuela.

Porque lo que cada uno, una de los y las docentes sabe es que en la escuela se concreta un proyecto, que se lo hace junto a otros y otras, que al llegar a la escuela tienen que estar los y las estudiantes, que hace falta contar con las condiciones necesarias materiales y simbólicas y que necesita pararse en pequeñas certezas que le permitan avanzar en los procesos de enseñanza promoviendo aprendizajes significativos.

Nos tomamos unos minutos para buscar algunos puntos de acuerdo a partir de algunas preguntas que nos ayuden a reflexionar sobre la necesidad de evitar respuestas fáciles a problemas complejos:

1. ¿Vivimos en sociedades desiguales?
 2. ¿Es necesario un Estado presente?
- En el Primer caso les proponemos analizar los datos del 2022

Primer semestre 2022¹

Hogares bajo la línea de pobreza: 27, 7%

Población bajo la línea de pobreza: 36, 5%

Luego podemos abordar la segunda pregunta analizando qué incidencia tuvo la intervención del Estado frente a la profundización de la desigualdad que se produjo durante la pandemia.

El porcentaje de hogares por debajo de la línea de pobreza (LP) alcanzó el 27, 7 %; porcentajes que se traducen en un número de 2.684.779 hogares, y estos incluyen a 10.643.749 personas.

Sin duda, los números nos impactan aún luego de saber la innumerable lista de políticas públicas implementadas (transferencias monetarias -Alimentar + IFE + programas sociales + Pensiones no contributivas- los módulos alimentarios, según señalan estimaciones de la Encuesta de la Deuda Social Argentina UCA) que impiden mayor desigualdad y que se ve reflejada en una tasa menor de pobreza de la que podría darse sin el auxilio estatal.

Esto fue sólo uno de los ejemplos para analizar la desigualdad y el papel que juega el Estado cuando interviene en la reparación de derechos.

Sin lugar a duda todos y todas queremos una educación de calidad, con nuestros niños/niñas/jóvenes/adultos dentro de nuestras instituciones donde desarrollen aprendizajes significativos que les permitan alcanzar el egreso.

¹ Datos tomados de la pág. del Indec con fecha 28/09/2022.

En síntesis si acordamos que vivimos en sociedades desiguales, si quedó demostrado más que nunca que la presencia del Estado es reparadora, si acordamos que la calidad educativa debe siempre promover la inclusión es necesario volver a mirar nuestras realidades y reforzar la dimensión pública de la escuela ante la continua expansión internacional de un relato neoliberal que ve en el servicio público el origen de todos los males de la educación, y en su privatización, la única alternativa.

Configurar la educación como espacio público, implica **interrogar críticamente no sólo el modelo escolar sino también las formas de intervención del Estado en la educación.**

La política educativa como garante del derecho social a la educación.

La política educativa se constituye como un conjunto de **normas, regulaciones y políticas públicas** que generan condiciones de posibilidad para el ejercicio del derecho a enseñar y aprender en condiciones dignas, que posibilitan y acompañan el surgimiento de **nuevas formas escolares** que establezcan condiciones para abrir caminos que habilitan el sostenimiento y acompañamiento de las **trayectorias estudiantiles**

La ley de Educación Nacional -26026- regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. La educación y el conocimiento quedan instaurados como bienes públicos, constituyéndose en prioridad nacional y política de Estado para alcanzar una sociedad justa, reafirmar la identidad y la soberanía y garantizar el ejercicio de los derechos sociales. (arts.1, 2 y 3).

El Estado Nacional fija y controla la política educativa para organizar la política educativa a nivel nacional cuenta con el **Consejo Federal de Educación**, organismo interjurisdiccional de carácter permanente, para concertar, acordar y coordinar la política educativa nacional de forma tal que se asegure la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. (art.5 y 116 de LEN).

Cuando avanzamos en el análisis de los cambios ocurridos a partir de la pandemia debemos tener presente que el **cuerpo normativo y las políticas públicas** encuadran, orientan y acompañan el desarrollo del sistema educativo dentro de un proyecto de país.

El plexo normativo encabezado por la ley de Educación Nacional 26206 se inscribe en un conjunto de leyes elaboradas desde la perspectiva del derecho instalando la restauración del Estado como garante de la educación como bien público y derecho personal y social (Art. 2 de la LEN):

- Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n. 25.864, año 2003).
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004)
- Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005)
- Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005)
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, año 2006)
- Ley de Educación Ambiental (N°2967/2020)

La educación como una prioridad nacional se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Los cambios producidos en el campo educativo a partir de la pandemia requirieron de una serie de regulaciones que fueron acordadas a nivel nacional en el **Consejo Federal de Educación** -integrado por los Ministros de Educación de todas las jurisdicciones bajo la Presidencia del Ministro de la Nación- a partir de las cuales las distintas jurisdicciones establecieron sus propias regulaciones.

Dentro de las consideraciones centrales que debe tener en cuenta la **política educativa** se encuentra su contribución a asegurar el desarrollo de trayectorias educativas continuas y completas. Para asegurar estas trayectorias, los estados nacionales, provinciales y la jefatura de gobierno reglamentan e implementan políticas socio-educativas que se dan en ámbitos de discusión intersectorial: educación-salud-trabajo y organizaciones sociales, sindicales y de la comunidad.

Los ámbitos de discusión

Pero.... ¿Cuáles son los canales de participación que permiten a los trabajadores incidir en las regulaciones y en la política pública? ¿Cómo se construyen?

A partir de la ley de Financiamiento Educativo -Ley 26075- quedó establecida la **paritaria nacional docente** como la “institución” que da marco a la negociación de todo tipo de cuestión laboral, incluyendo obviamente la negociación salarial.

Paritaria, significa negociación, entre la patronal y los Trabajadores, representados por su organización sindical, realizadas en igual de condiciones y relaciones de fuerza. Es decir, en condiciones de igualdad tanto en relación a la cantidad de integrantes como a derechos de sus miembros. Deja de ser peticionante para ser protagonista a través de sus representantes.

El art. 10 de la ley de Financiamiento Educativo y el decreto reglamentario N° 457/07 regulan su funcionamiento.

ARTICULO 10º — EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA juntamente con el Consejo Federal de Cultura y Educación y las entidades gremiales docentes con representación nacional, acordarán un convenio marco que incluirá pautas generales referidas a: a) condiciones laborales, b) calendario educativo, c) salario mínimo docente y d) carrera docente.

El Decreto Reglamentario 457/07 estipula la aplicación del Convenio Marco establecido en el artículo citado, deberá regular para todas las jurisdicciones nacionales, provinciales y de la CABA (Art. 1) y en el Art. 2 establece que la mencionada representación será ejercida por las asociaciones sindicales con personería gremial y ámbito geográfico de actuación en todo el territorio nacional.

Mencionaremos algunos de las pautas generales que deben acordarse en este marco de la paritaria:

- a. Retribución mínima de los trabajadores docentes;
- b. Materias de índole económica, laboral, asistencial, previsional, y en general las que afecten las condiciones de trabajo, a saber:

- c. Condiciones de ingreso a la carrera docente, promoción y capacitación, calificaciones del personal;
- d. Régimen de vacantes;
- e. Trámites de reincorporaciones;
- f. Jornadas de trabajo;
- g. Derechos sociales y previsionales;
- h. Políticas de formación docente y capacitación en servicio;
- i. Representación y actuación sindical;
- j. Títulos;
- k. Cualquier otra materia vinculada a la relación laboral entre partes dentro de las previstas en el artículo 10 de la Ley Nº 26.075.

Es decir, hay un amplio rango de aspectos que hacen al convenio de trabajo que debe ser tratado, acordado y establecido en el marco de la Paritaria Nacional como punto de referencia y luego trasladarse a cada paritaria jurisdiccional.

Podemos afirmar a partir de esto, que el desafío es consolidar el sentido del derecho social a la educación como política de estado, con **condiciones básicas de bioseguridad en todo el país y el cumplimiento de los acuerdos y resoluciones en todas las provincias y en la CABA.**

Es decir, el ámbito de discusión es la Paritaria. En este espacio se planifica, articula, consensua el desarrollo de una política pública en tanto educativa. No se trata de una estructura burocrática y centralizada, sino de un espacio en el que están representados los sectores de gestión pública y los representantes sindicales para concertar líneas político pedagógicas, recursos y medios para alcanzar los fines y objetivos expresados en la Ley Nacional de Educación.

En este ámbito de discusión se organiza el presente y se anticipa el futuro a través de negociaciones políticas que permitan definir sentidos compartidos. En términos del corto plazo, es necesario postular la urgencia de esta concertación. Para decirlo en forma sintética, es importante asumir que **el largo plazo también es urgente.**

Las políticas de estado: el lugar de la política pública.

Es fundamental considerar que las Políticas Educativas se entrelazan con las Políticas sociales, económicas y culturales no sólo para garantizar condiciones para enseñar y aprender, sino fundamentalmente para promover los derechos a una vida digna y sostenida.

Pero... ¿a qué nos referimos cuando hablamos de política pública?

“La política pública se refiere al vínculo general entre el Estado y la sociedad que, en realidad, toma cuerpo en la relación entre gobernantes y gobernados, extendiéndose al ámbito de la cultura, en función de los intereses y necesidades concretas que convocan a los distintos grupos humanos a la acción política. Por lo general, la política pública se aborda desde visiones técnicas e instrumentales preocupadas por las metodologías y procedimientos para su elaboración, por los diagnósticos, fases, definición y cumplimiento de objetivos y metas, rutas, cronogramas, recomendaciones, con criterios de evaluación por eficacia, eficiencia y efectividad” Pulido Chaves, 2017

Las relaciones entre estado y sociedad van generando una trama compleja que atraviesa la generación, administración e implementación de las políticas públicas.



A través de las políticas públicas el Estado direcciona y desarrolla su proyecto político.

La toma de decisiones que resulta en una política pública involucra tanto en su elaboración como en su implementación algunos condicionamientos básicos que requieren de cierta correlación de fuerzas para que esta pueda llegar a hacerse realidad.

Es claro, que la sociedad argentina venía transitando por una pendiente regresiva en muchos indicadores sociales, sociolaborales y socioeconómicos, que en el marco de las medidas de aislamiento estricto se profundizaron (Salvia et al, 2021; Donza y Poy, 2021).

En este contexto, las múltiples infancias, adolescencias, juventudes y aduleces que “habitan” los espacios educativos del sistema educativo fueron impactadas por la pandemia, muy especialmente las infancias y las juventudes de los contextos más vulnerados.

Por un lado, por su mayor participación en los hogares más pobres y por lo tanto con mayores carencias en el espacio de la alimentación, y la subsistencia; y por otro, con mayores limitaciones para dar continuidad a la educación en modalidad presencial y fuertes limitaciones en el acceso a conectividad y tecnologías que garanticen la educación virtual, y/o actividades lúdicas y de formación en el espacio del deporte, las artes y el juego recreativo.

Por ello, revisar, las políticas sociales implementadas por el gobierno Nacional y orientadas a los sectores más vulnerables es el primer asunto que nos interpela e interpelamos. Revisemos efectos de Políticas puestas en rápida acción:

- Ingreso familiar de Emergencia (IFE)
- Tarjeta Alimentar (TA)
- Refuerzo a la Asignación familiar (AUH)

Observemos el informe del Observatorio De la Deuda Social Argentina (UCA):

“Justamente, las medidas de transferencias de ingresos adoptadas por el gobierno nacional (argentino) y orientadas a los sectores sociales más vulnerables y en particular con niños/as y adolescentes, como el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), y la Tarjeta Alimentar (TA), más los refuerzos a la Asignación Universal por Hijo (AUH), sin dudas tuvieron su efecto morigerar las tasas de pobreza y particularmente la indigencia. Estimaciones propias con base en la Encuesta de la Deuda Social Argentina señalan que **la tasa de pobreza infantil hubiese sido 8,6 puntos porcentuales superior** de no haber mediado estas transferencias monetarias (Alimentar + IFE + programas sociales + Pensiones no contributivas).” Tuñón, 2021

http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2021/2021-Documento_%20Estad%C3%ADstico_Infancia_NuevosRetrocesosCOVID-19.pdf

Sin lugar a dudas, estos datos son muy graves porque dan cuenta de una clara mayoría de niños/as y adolescentes que viven en hogares con fuertes limitaciones (privaciones) y, que los indicadores educativos los señalan en un número importante como “des – vinculados en sus trayectorias. Por eso resulta imprescindible contar con una pluralidad de políticas interrelacionadas, configurando redes que puedan dar respuestas a los problemas que se presentan (un conjunto sistémico)

¡Sería importante recuperar los entramados de estas políticas con las múltiples formas y modos que tomará la escuela por venir!

“El Estado es una institución no neutra, resultante de una correlación de fuerzas sociales entre diversos agentes de la sociedad civil. Se trata de una institución no neutra pues es movida por valores ideológicos, éticos y culturales. En consecuencia es quien organiza e institucionaliza los diversos intereses y carencias sociales. Pensando así, es imposible pensar, como comúnmente se hace, el Estado y la sociedad civil como dos instituciones separadas y que así, las políticas públicas se presentarían como si se constituyeran de concesión de derechos atribuidos a la sociedad civil por la institución estatal. Los derechos sociales y las políticas públicas y sociales, sin embargo, se constituyen, en verdad, de construcciones colectivas y sociales.” Bonetti, 2015

Esa escuela que construimos con nuestro trabajo, llámese escuela, jardín, instituto, Centro, atraviesa los distintos momentos históricos, entre los vaivenes de mejores y peores épocas económicas. Junto a proyectos políticos progresistas que buscan ampliar derechos o a pesar de otros que sistemáticamente hostigan y atacan a la educación pública, la Escuela se mantiene siempre de pie, asume y trata de sostener el compromiso del cuidado de las trayectorias de los y las estudiantes buscando reponer la centralidad de la enseñanza. Pero la escuela no es una isla, no permanece ajena a todo lo que está pasando y es siempre el lugar de refugio para los sectores más vulnerables.

Configurar la educación como espacio público implica interrogar críticamente no solo el modelo escolar sino también las formas de intervención del Estado en la educación e interrogarnos a nosotros mismos como agentes del Estado

1. En primer término señalar que ahí aparece una tensión entre el espacio estatal y la forma de habitarlo. Porque somos los trabajadores quienes ocupamos las instituciones del Estado y eso tiene consecuencias en la implementación de la política pública.

Por un lado podemos construir la demanda, allí la importancia de la organización y del espacio paritario para dar la discusión, pero luego cuando la política pública llega al territorio tenemos la responsabilidad de pensar la política desde una perspectiva ética estatal que apunta a la construcción de lo común en el territorio junto a nuestras comunidades educativas. Habitar el estado supone sostener lo común, implica: cuidar a los trabajadores, cuidar el proyecto, la norma y la tarea. Esto implica una responsabilidad social.

2. En segundo lugar plantear que, como dijimos anteriormente, es a través de la política educativa y las políticas públicas como el Estado direcciona y desarrolla su proyecto político. La toma de decisiones que resulta en una política pública involucra algunos condicionamientos básicos que conocen maestros, maestras, profesores, directivos y es necesariamente un proceso participativo. Qué necesidades surgen para poder implementarla, qué nuevas tramas resulta necesario construir. Para que no se tergiverse su sentido en el camino, para que amplifique toda su potencia. Porque no todos los que habitamos el estado adherimos a las mismas ideas.

3. Por lo tanto eso nos lleva al tercer punto y es que esto requiere la construcción de una subjetividad con perspectiva estatal que adhiera al sostenimiento de lo común. (Abad, Cantarelli, 2010)

Para quienes estamos en las Instituciones resulta necesario disponer, generar, disputar espacios participativos, discusiones donde se problematice la implementación de esa política pública en el territorio. Es necesario también disputar el sentido de nuestro trabajo. Ver que estos espacios, que la reflexión y el debate necesitan tiempos dentro de la jornada laboral. Describir los procesos de trabajo que cada uno de esos contextos requiere, discutir las condiciones materiales y simbólicas necesarias para dar cumplimiento efectivo al derecho a enseñar y aprender en condiciones dignas.

Esa subjetividad estatal supone una forma de hacer, pensar y sentir los problemas que se refleja tanto en lo que hace como en lo que no hace: por acción o por omisión para hacer carne esa política pública, que no es sólo un insumo, sino que es parte de un proyecto.

Asumir una responsabilidad estatal supone el cuidado de lo común de ese proyecto que se despliega en cada territorio. Y eso desde la perspectiva de una organización sindical supone formación político pedagógica, organización y construcción colectiva, supone la defensa de los trabajadores, la lucha por la creación y la defensa de las condiciones dignas para enseñar y aprender alrededor de un proyecto que enamora: escuela pública democrática, popular, inclusiva con perspectiva de género y cuidado del medioambiente para un país más justo, libre y soberano.

“La presencia de la sociedad civil es la que permite hablar de política pública. La “participación”, pero sobre todo la capacidad de incidencia de la sociedad civil da a la política el atributo intrínseco que la hace pública; son condiciones esenciales que permiten entender el asunto de la política pública en perspectiva de derechos, no como un enfoque más o un añadido que puede estar o no estar, pues los derechos son *de* las personas, no del Estado. Éste tiene la obligación de garantizar su realización en los sujetos de derechos, individuales o colectivos; lo que da pie para hablar de políticas públicas en perspectiva de derechos y de sujetos: “La política es pública en perspectiva de sujetos o no es *política pública*” (Pulido, 2016).

Horizontes de la escuela por venir: un sistema para una educación nacional, democrática, inclusiva, y feminista en clave emancipadora

La etapa que transitamos exige la construcción de consensos para la conformación de la Educación que queremos y necesitamos, que cuadre en perspectiva con los tiempos post pandemia. Hugo Yasky, presidente de la Internacional de la Educación para América Latina, dice que el problema de los cambios que se quieren impulsar para la escuela, necesariamente es un problema político. La escuela no es neutral. Si queremos generar cambios es necesario construir una correlación de fuerzas tal que permita hacer que la escuela y la política pública compartan los propósitos y modos de acción.

Entonces cuando decimos que la escuela sola no puede estamos diciendo que necesitamos de un Estado presente que reponga algo de ese ideal de igualdad que declaran nuestras leyes en una sociedad profundamente desigual. En cierto sentido, a través del Sistema Educativo, sostenido por quienes a diario trabajamos en él, cada Escuela, la Escuela que queremos, busca contribuir a la transformación de la realidad social.

Conocer otros mundos, interpretarlos, y transformarlos requiere instalar el debate colectivo acerca del futuro, introducir la idea del largo plazo, promover la adhesión a los valores de la responsabilidad y de la solidaridad intergeneracional, constituyen un importante y decisivo programa político. Así como ratificamos que las políticas públicas requieren **una pluralidad de políticas interrelacionadas**, configurando redes que puedan dar respuestas a los problemas que se presentan (un conjunto sistémico), teniendo como base esta primera conceptualización en este **segundo momento**, queremos preguntarnos:

¿Cómo avanzar hacia la construcción de un sistema para una educación nacional, democrática, inclusiva, con perspectiva de género y cuidado del medio ambiente, en clave emancipadora?

Es fundamental profundizar la democratización del conocimiento, como bien público; superar las desigualdades; construir condiciones para el acceso, la permanencia y la finalización de los trayectos estudiantiles teniendo como meta construir un presente digno para todas y todos. Construir un

futuro con ampliación de derechos ya que alertamos que el problema no es individual o de instituciones singulares sino es SISTÉMICO

Son hipótesis de trabajo: la discusión sobre qué sistema educativo construiremos se tensiona cuando definimos cómo se diseña. Es hora de preguntarnos acerca de estas tensiones o sentidos que pueden servirnos para pensar nuestro posicionamiento docente en tiempos de transformaciones educativas:

¿Se define en el campo tecnocrático – mercantilista o en el campo humanista – igualitario?

¿Se debate entre la Educación históricamente en modo presencial y la educación a distancia?

¿Se concibe la educación como derecho y el conocimiento como un bien público o como un servicio transferible?

Tomar como “hoja de ruta” estos interrogantes para encontrar marcas y señales con las que podamos posicionarnos al tomar el “trabajo de nombrar” los impactos y efectos cuando con tiempos vertiginosos construimos “la escuela más allá de la escuela”, cuando la alternancia, irrumpió en las bases organizacionales del Sistema educativo y, por ende, en la Institución escolar. ¿Obligó? ¿Impuso? ¿Visibilizó?

Las nuevas dinámicas sociales, culturales y políticas que irrumpieron en tiempos de pandemia hacen que “observar, escuchar, interpretar, definir, posicionar y accionar” son verbos sustantivados” es decir, conceptualizaciones sobre el sentido de la Educación para poder proyectarse en más largo plazo

Construir una mirada prospectiva, como ciudadanos y trabajadores responsables de la política educativa, es conformar ideas a medio y largo plazo de los futuros programables y posibles, tanto para la sociedad en su conjunto como para los contenidos y los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

A modo de cierre...

En esta clase hemos buscado reflexionar sobre el marco que ofrecen la política educativa y las políticas de Estado a la hora de posicionarlo como garante de derechos sociales en momentos tan complejos como los actuales.

Necesitamos conocer, reflexionar, revisar el piso de derechos que surge de nuestras leyes, regulaciones y políticas públicas para construir aquel que nos permita avanzar hacia aquel que promueva la generación y distribución de conocimiento de una manera justa, democrática e igualitaria. Porque la pregunta por la Educación implica interrogarnos acerca ***¿De qué mundo hablamos? ¿Qué mundo queremos habitar?***

“Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica.”

Paulo Freire

Construir una mirada prospectiva, como ciudadanos y trabajadores responsables de la política educativa, es conformar ideas a mediano y largo plazo de los futuros programables y posibles, tanto para la sociedad en su conjunto como para los contenidos y los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Trataremos de repensar la Escuela, las Instituciones Educativas, ver cómo las formas de funcionamiento -la Organización escolar-, las formas de los diseños curriculares y, especialmente observar cómo esas formas impactan en la Organización del trabajo. Este tema trataremos de profundizar poniéndolo en diálogo con sus experiencias en la clase 2.

Luego de ver la videoconferencia los invitamos a participar en el Foro de intercambio. A través del diálogo y el intercambio iremos construyendo y sistematizando conocimiento sobre nuestros territorios.

Actividades

Foro de intercambio: pensar las relaciones entre el contexto institucional y las políticas públicas.

Guardá tu participación en tu computadora.



Los invitamos a participar en el Foro comentando cómo se vive el inicio del ciclo lectivo 2023 en el nivel o modalidad en la que usted trabaja. En caso de no estar trabajando en este momento le sugerimos que entreviste a algún compañero o compañera

Primero, preséntese y refiera a su puesto de trabajo docente en el nivel/modalidad en que trabaja.

A continuación, explore en su contexto educativo ¿Qué políticas públicas hay en este momento en su jurisdicción? Seleccione una para explicar en qué consiste y comente: ¿Qué desafíos u obstáculos surgen al tratar de construir colectivamente las condiciones para que esta se implemente?. ¿Qué tensiones surgen en la territorialización de la política pública?

(Extensión de su participación en el Foro: 10 líneas o 200 palabras como máximo)

Material de lectura

Materiales de lectura obligatoria

Pulido Chaves, Omar Orlando “Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto”.

Revista Educación y ciudad, 2017 En <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1641>

Bibliografía de referencia

Abad, Cantarelli. “Habitar el estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales. Buenos Aires : Hydra, 2010

Boneti, Lindomar. Políticas públicas por dentro / Lindomar Boneti. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; San Pablo : Mercado de Letras, 2017. Libro digital.

Cardini, D’Alessandre y Torre. Educar en tiempos de pandemia: Un nuevo impulso para la transformación digital del sistema educativo en la Argentina. Agenda para la Equidad (2017-2025) - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2021.

Freire, Paulo. “Pedagogía de la Autonomía” Siglo XXI. Buenos Aires. 1997

Tuñón, Ianina, con la colaboración: María Emilia Sánchez, Nicolás Alejandro Garcia Balus, Nazarena Bauso, (2021). Nuevos retrocesos en las oportunidades de desarrollo de la infancia y adolescencia. Tendencias antes y durante la pandemia COVID-19. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Fundación UCA.

Créditos

Autor

Equipo de la Secretaría de Educación Suteba. Albondanza, Mabel; Riccheri, Florencia; Suarez, Marta (2023). Clase 1. La política educativa y el derecho social a la educación. Trabajo docente: entre las nuevas formas escolares, la política pública y las trayectorias estudiantiles. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5. Trabajo docente: Formas escolares, políticas educativas y trayectorias estudiantiles

Clase 2: Las formas escolares: continuidades y rupturas en su organización

Para comenzar este segundo encuentro

¡Bienvenidos y bienvenidas a nuestra segunda clase!

En la clase anterior presentamos algunas ideas acerca de las relaciones que se establecen entre Estado y educación. A partir de ello, indagamos acerca de las políticas sociales implementadas y reflexionamos sobre la fuerza que da un Estado garante al ejercicio de derechos, tal como lo marca la Ley de Educación Nacional que establece la educación y el conocimiento como derechos sociales que deben ser garantizados por el Estado. Desde allí comenzamos a pensar en el marco político educativo, las regulaciones que conforman parte de las agendas paritarias, resoluciones del Consejo Federal de Educación y políticas públicas que han venido acompañando los cambios ocurridos en las formas escolares.

En esta clase nos proponemos revisitar las experiencias acumuladas por las instituciones educativas en la vuelta a la presencialidad, recuperando antecedentes previos desarrollados antes y durante la pandemia. Esta recuperación a través de materiales de lectura y audiovisuales nos permitirá reflexionar desde marco teóricos sobre las posibilidades de la escuela y sus exploraciones en la búsqueda de generar las mejores condiciones para enseñar y aprender, para cuidar las trayectorias estudiantiles y las trayectorias docentes en el marco de políticas públicas desde la perspectiva del derecho. Reflexionar acerca del trabajo educativo, de las condiciones y procesos de trabajo involucrados para desarrollar un proyecto institucional y áulico.

Revisitar, explorar, sistematizar experiencias nos posibilitará pensar mejor el sentido de la escuela, de las aulas como dispositivos pedagógicos en otras coordenadas espacio temporales, en

agrupamientos diversos, desarrollando prácticas institucionales y áulicas bajo las condiciones reales de conectividad y herramientas tecnológicas. Recoger experiencias y exploraciones de lo ya conocido en la búsqueda de nuevas formas escolares que entamen la macro política como agentes del estado y la sitúan en escuelas en el aquí y en el ahora.

Itinerario de clase

Contenidos:

- **La configuración de los tiempos, espacios y agrupamientos en la organización institucional, curricular y del trabajo.**
- **El trabajo educativo. La reconfiguración y los procesos de trabajo involucrados. Las condiciones materiales y simbólicas para asegurar el derecho de aprender y de enseñar.**
- **Las estrategias institucionales desplegadas para la articulación entre la política pública-educativa y las escuelas como unidades del Sistema Educativo.**

Necesitamos comprender los cambios ocurridos y describir desde nuestra mirada lo que está ocurriendo para pensar hacia dónde queremos avanzar. Es por eso que a partir del recorrido de esta clase pretendemos:

- Describir los cambios ocurridos a nivel institucional en combinación con las prácticas educativas desarrolladas en el aula.
- Describir los efectos de las nuevas formas escolares a nivel de la organización institucional en articulación con las estrategias desarrolladas para la implementación de las políticas públicas de revinculación e inclusión.
- Recuperar y analizar las experiencias y los conocimientos que los/as trabajadores/as docentes están produciendo en los nuevos escenarios de trabajo.

- Plantear desafíos pendientes para la implementación de otras formas de organización escolar y del trabajo posibles .

En el desarrollo de esta clase nos encontraremos en una **videoconferencia** del profesor Héctor González sobre Trabajo docente y producción de conocimiento, donde vamos a reflexionar acerca del Trabajo educativo. Luego les pedimos que utilizando algunas categorías desarrolladas en la clase, en la bibliografía y/o en la videoconferencia realicen la actividad de escritura.

Actividad de escritura:

Narrativa: recuperar y describir una estrategia desplegada para la revinculación de estudiantes y/o el fortalecimiento de la enseñanza y de las trayectorias estudiantiles, describir y fundamentar desde los materiales de la clase.

Es importante describir y conceptualizar los procesos de trabajo involucrados para desarrollarla y los espacios, tiempos y procesos de trabajo colaborativo.

¡Ahora les proponemos iniciar nuestro recorrido por esta clase!

La configuración de los tiempos, espacios y agrupamientos en la organización institucional, curricular y del trabajo

Para seguir avanzando en nuestro recorrido vamos a analizar algunos de los cambios ocurridos. La irrupción de la categoría *alternancia*, que se constituyó en un eje vertebrador en los tiempos y espacios en que desarrollaron el trabajo los docentes, tuvo también impacto sobre la organización curricular, afectando los modos y formas de transmitir, circular, distribuir los contenidos.

Comencemos analizando los tres pilares organizacionales de la institución educativa: **escolar, curricular y del trabajo**. Sobre ellos se basa la transmisión y producción sistemática, rigurosa e intencional de conocimientos en el sistema educativo, y, por lo tanto, en la institución escolar –único

espacio social específico para los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, a diferencia de otros espacios como el familiar, el de trabajo– se enfrentaron a nuevos desafíos a la hora de acompañar las trayectorias estudiantiles y garantizar la continuidad pedagógica.

Teniendo en cuenta los tres pilares mencionados en el párrafo anterior, nos encontramos en presencia de tres categorías: ***organización escolar, organización curricular y organización del trabajo*** que deberán tratarse y revisarse integralmente. ¿Por qué? **En principio, porque siempre que se producen cambios, alteraciones y/o reformas en una categoría organizacional, estos cambios impactan y tienen efectos sobre las otras categorías.**

Si el sistema educativo ya reflejaba y/o reproducía desigualdades sociales en los tiempos y espacios de enseñanza, en la disponibilidad de material didáctico y tecnologías y en las condiciones de infraestructura y servicio alimentario, la pandemia expuso otras desigualdades que anidaban en los hogares: las condiciones habitacionales (distintas en las capas medias y bajas de la sociedad), el nivel de ingreso del hogar o el acceso a dispositivos tecnológicos y conectividad. Estos son algunos factores que condicionaron fuertemente la continuidad pedagógica en un contexto de suspensión de la presencialidad.

- **La escuela pasó a ser nodo sustancial** del entramado organizacional para la concreción efectiva de las políticas socioeducativas.
- **Irrumpió el trabajo remoto** (en la organización del trabajo docente/ en la organización de los trayectos estudiantiles). Espacios, tiempos y agrupamientos entramados con el bagaje construido en presencialidad. **Hubo una intensificación de ambas:** jornadas laboral y escolar.
- **Se priorizó el trabajo individual hasta encontrar salidas colectivas.**
- **Surgió la *alternancia* como categoría** para planificar las bases organizativas que sustentan el sistema educativo impacta en la organización escolar, en la organización curricular y en la organización del trabajo.

En apretada síntesis, así nos encuentra este tiempo y nos desafía e impulsa a convertir la experiencia transitada luego de la Pandemia, de reinventarnos en una experiencia social inédita ya aprovecharla para revisar las formas, los espacios y los agrupamientos visibilizados, entre otros.



La Ley de Educación Nacional ya dispone bases organizacionales en formas, espacios y agrupamientos para la estructura del sistema educativo:

- La primera en relación con la obligatoriedad (determina dos estructuras posibles para primaria y secundaria: de 7 y 5 años o de 6 y 6).
- Luego, los espacios formativos se distribuyen en cuatro niveles y ocho modalidades.
- Además, estructura cohortes etarias para los niveles obligatorios y garantiza la formación permanente de jóvenes, adultos y adultos mayores (modalidades).
- Otro aspecto que refiere es a la Jornada extendida: en el artículo 28 estipula esta modalidad para la escuela primaria.

En resoluciones del Consejo Federal como por ej. la 93/09 refiere a formas de enseñanza diversas: talleres, multidisciplinarios, seminarios, etc. Recupera el mandato que le confiere la LEN en el artículo 135 de la LEN, para definir criterios, modelos organizativos y pedagógicos para la Jornada Completa.

¿Qué formas materializan estas prescripciones normativas en sus territorios? ¿Qué experiencias de organización curricular, institucional y del trabajo encuentran en sus escuelas?

Podríamos decir que las regulaciones curriculares que se expresan en los diferentes niveles de especificación curricular, pretendiendo orientar la enseñanza y, puntualmente a los fines de este trabajo, las prácticas de programación que desarrollan los y las docentes poseen una “textura abierta” tal como lo plantea. (Frigerio, 1991)

Así, la norma curricular podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad de las y los docentes, necesarias para su resignificación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica. Parafraseando a la autora, **no hay regulación que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar los sujetos. (Frigerio, 1991)**

Los diseños y propuestas curriculares constituyen una apuesta en este sentido: anuncian mundos posibles, promueven en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las dimensiones económica, social, política, cultural y comunitaria; y fundamentalmente que les posibiliten intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán (A. Puigross, 2007).



En general, los diseños curriculares, como documento público que organiza la cultura común (Dussel, 2020):

- Marcan las trayectorias de aprendizajes (segmentos por año).
- Marcan tiempos (anual/ cuatrimestral/ semestral).
- Segmentan espacios (materias, disciplinas, áreas, núcleos, campos) según nivel y/o modalidad.
- Proponen una marca común: primera delimitación estructural: Ciclo.

Los DC enmarcan los regímenes académicos de los niveles y modalidades: tiempos y espacios curriculares, institucionales, criterios de evaluación y acreditación, promoción y calificaciones. En síntesis, definen las trayectorias educativas en el contexto de la educación formal. tiempos de desarrollo, intervención, evaluación.

¿Qué otras regularidades encontramos? ¿A tantas reformas curriculares qué formas y tiempos impactaron en la organización institucional? ¿Conocen formas cicladas, sin fragmentaciones, que hayan dinamizado el funcionamiento de las escuelas?

Según Coll (2008), el diseño curricular es ante todo un proyecto de acción educativa y, en tanto proyecto, su valor depende de que sirva realmente para guiar la acción pedagógica de las y los educadoras/es haciéndola más eficaz y ayudándoles a enfrentar adecuadamente las múltiples situaciones, siempre distintas entre sí, que encuentran en el trabajo pedagógico y didáctico.

Un diseño curricular válido, útil y eficaz es, por definición, un instrumento indefinidamente perfectible cuyo uso en las instituciones escolares no se limita nunca —o no debería limitarse— a una aplicación más o menos automática. Un buen diseño curricular proporciona a los docentes elementos útiles para que puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional (Coll, 2008).

Por este motivo, las instituciones educativas y, especialmente, las y los profesoras/es, tienen un lugar central en el desarrollo del currículum. Se entiende por desarrollo del currículum el proceso mediante el cual una comunidad educativa concreta las intenciones educativas expresadas en el Diseño Curricular Jurisdiccional, contextualizándolas en función de su Proyecto Escuela y adecuándolas a su realidad institucional. Se trata de entender el currículum como un espacio decisional, desde el que y en el que la comunidad escolar a nivel de centro, y el propio profesor a nivel de aula, articulan sus respectivos marcos de intervención (Zabalza, 2009).

Entran en juego acá las formas de pensar la distribución, la circulación y la producción de conocimiento en la organización institucional (organización escolar). Es el punto donde la pandemia se visibilizó fuertemente. Espacios, tiempos, y agrupamientos *inamovibles* a pesar de las múltiples reformas curriculares, se vieron modificados generando impactos en las jornadas laborales del docente, cualquiera fuera el puesto de trabajo. Se alteraron de tal modo que nuevamente vuelve a ser debate en la educación qué queremos para tiempos post pandemia. Las nuevas formas de la presencialidad.



El trabajo educativo. La reconfiguración. Los procesos de trabajo involucrados

Los procesos educativos son fenómenos complejos, históricos y políticos cuya comprensión requiere de visibilizar distintas dimensiones de análisis y acción posibles ¿qué conceptos pueden abrir la mirada para re-visitar nuestras prácticas educativas?

En primer lugar, nos parece interesante recuperar el concepto de **Trabajo Educativo** en tanto permite visibilizar algunas dimensiones de análisis y de acción en las instituciones educativas:

“(…) denominamos educativo al trabajo que realizan los docentes como modo de afirmar su dimensión social, de nombrar la actividad reconocible, de advertir que se trata de un proceso colectivo que trasciende lo áulico y se desarrolla al interior de una institución escolar (...) Pensar el trabajo docente como trabajo educativo permite reconocer las diferentes “ramas” que componen la actividad: enseñanza, conducción educativa, preceptoría, supervisión y planeamiento, asesoramiento pedagógico, etc. que dan lugar a distintos cargos y fundamentalmente distintos puestos de trabajo. Y, a la vez, advertir que las tareas de planificación, evaluación, construcción de proyectos institucionales, capacitación, reuniones con las familias etc., junto a la enseñanza propiamente dicha, son parte inherente del proceso de trabajo, debieran incluirse en la jornada

laboral y ser retribuidas salarialmente. Hablar de trabajo educativo permite (...) contemplar la institución escuela como una forma histórica de organizar la manera de producir la transmisión sistemática del conocimiento y la cultura en una sociedad determinada. El hecho de resaltar el carácter colectivo problematiza el modo tradicional de organizar el trabajo de los docentes en la escuela y en el propio sistema educativo, abriendo la posibilidad de múltiples formatos para su concreción.” (Vázquez, 2019:4)

Pensemos esta idea de trabajo educativo en relación con las características que asume en la práctica. Se ha derrumbado el mito de que nuestro trabajo empieza cuando abrimos la puerta del aula y termina cuando la cerramos. Queda más que a la vista la enorme cantidad de tareas que realizamos durante la pandemia en términos de pensar, planificar, organizar y llevar adelante los proyectos para poder sostener el vínculo pedagógico con los-as estudiantes. Tareas que se realizan antes y después del contacto virtual con los-as estudiantes. Tareas que, por la novedad de la situación, tuvieron otras características, pero que son tareas que siempre han formado parte del trabajo del docente.

También quedó visibilizado la multiplicidad de sujetos, de propósitos, de tipos de tareas y de relaciones que intervienen en la producción del hecho educativo: ese proceso de trabajo es extenso, complejo y de carácter colectivo. Tomar en cuenta este carácter complejo y colectivo del proceso de trabajo educativo pone en un primer plano la dimensión organizativa del trabajo.

Durante la pandemia fueron enormes los esfuerzos que despliegan equipos directivos y docentes para llevar adelante la coordinación de propósitos y acciones que posibilitan seguir sosteniendo el vínculo pedagógico con los-as estudiantes y con la comunidad educativa en su conjunto. Para ello se desplegaron instancias de diseño, planificación, organización, seguimiento de la ejecución y evaluación que fueron parte sustancial de ese proceso de trabajo colectivo.

El vínculo pedagógico no puede ser sostenido por un docente individual sino por un colectivo que despliega diversas tareas que lo hacen posible, y esas tareas tienen que estar organizadas. Queda entonces claro que la dimensión organizacional no está escindida de la dimensión pedagógica: es lo

que posibilita y pone en acto los propósitos educativos, la circulación de los conocimientos, la dialéctica enseñanza-aprendizaje.

Considerar el hecho educativo como un proceso de trabajo complejo, colectivo que conjuga lo organizacional y lo pedagógico, lleva a que cuando pensemos la educación no empecemos por focalizarnos en lo que sucede en un aula, como tradicionalmente suele hacerse, sino que abarquemos a la institución educativa en su conjunto e integralidad, entendida como el espacio donde, de manera sistemática y socialmente determinada, se organiza la circulación / distribución / transmisión / recreación del conocimiento y la cultura.

Para pensar la integralidad de la institución como espacio que organiza la producción educativa se requiere analizarla en la dialéctica relación de tres dimensiones: la organización curricular, la organización escolar y la organización del trabajo.

Pero... ¿qué produce el trabajo docente?



Recomendamos leer un artículo de Stella Maldonado

¿Qué produce el trabajo docente?

<https://ctera.org.ar/que-produce-el-trabajo-docente/>

Un elemento constitutivo central del puesto de trabajo es la **jornada laboral**. Durante la pandemia estuvo fuertemente impactada por la situación de excepcionalidad, pero históricamente no contempló la totalidad del proceso de trabajo que debe llevar adelante la/el docente. Proceso que tiene necesariamente una dimensión grupal, colaborativa, colectiva, a considerar. Deolidia Martínez (1997) vincula las características de dicha jornada y el tiempo de trabajo no reconocido con la salud laboral debido a que genera malestar y sufrimiento en los docentes a causa de una sobre carga de trabajo.

La abrupta interrupción de algo que había estado en el núcleo de nuestro trabajo, la presencialidad, y la irrupción de los recursos tecnológicos como única posibilidad de mantener el vínculo pedagógico con los-as estudiantes, nos permitió desarrollar una nueva mirada sobre los medios e instrumentos de trabajo, y sobre cómo estos nuevos medios e instrumentos modificaron los procesos de trabajo.

Recuperar la experiencia en la vuelta a la presencialidad implica preguntarnos qué impacto y usos podemos aprovechar de todo lo aprendido. Qué nuevas necesidades observamos en el reencuentro presencial físico con nuestros estudiantes y nuestras comunidades.

Para seguir profundizando el análisis de las múltiples imbricaciones que supone nuestro trabajo los invitamos a participar en una videoconferencia de Héctor González donde trataremos de abordar la complejidad del trabajo docente y el trabajo educativo.

Les pedimos que presten especial atención a los siguientes aspectos:

- ¿Cuáles son las dimensiones del puesto de trabajo de los docentes y qué rasgos asumen en el escenario actual?
- Jornada Laboral y Organización del trabajo: ¿qué es la Jornada laboral y qué características tiene en la docencia? ¿Cómo se organiza el trabajo docente? ¿Por qué hablamos de un trabajo colectivo? ¿Qué significa que hay una división entre decisión y ejecución en el trabajo docente? ¿qué modificaciones en la organización laboral e institucional tienen lugar en la actualidad? ¿cómo impacta en nuestra jornada laboral?
- La invisibilización del trabajo docente en la escuela: ¿por qué el autor habla de una invisibilización de la dimensión laboral de la docencia? ¿qué otras formas de pensar a la docencia mencionan y cuál es el posicionamiento del autor al respecto?

Las estrategias institucionales desplegadas para la articulación entre la política pública-educativa y las escuelas como unidades del Sistema Educativo

¿Sobre la base de qué criterios se construye una nueva forma escolar?

Buscamos nuevas formas escolares que, acompañadas por políticas sociales y educativas, promuevan la generación y distribución de conocimiento de una manera justa, democrática e igualitaria. La escuela hoy necesita fortalecer los procesos de enseñanza y los aprendizajes.

Nos preguntamos acerca de cuáles son las realidades que observamos en nuestro reencuentro en las escuelas.



“La educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué. A las clases sociales dominantes no les gusta la práctica de una opción orientada hacia la liberación de las clases dominadas. Esta es mi opción: un trabajo educativo, cuyos límites reconozco, que se dirija hacia la transformación de la sociedad en favor de las clases dominadas. ¿Cuáles son los límites que usted reconoce?” (Paulo Freire, 1978).

Pensar el puesto de trabajo nos permite plantear en una misma descripción qué hace el trabajador, cómo lo hace –sobre la base de qué criterios toma las decisiones-, con quiénes se relaciona y qué condiciones de realización supone ese puesto de trabajo, tanto en lo que se refiere a condiciones materiales como simbólicas. Cuando circunscribimos el trabajo educativo al trabajo docente tenemos que analizarlo en relación con el contenido de nuestro trabajo: la **promoción del derecho social a la educación, el acceso a la cultura humana y la consecuente formación de nuevas subjetividades para la vida en sociedad.**

Nuestro puesto de trabajo supone una carga física, mental y psicoafectiva que, en relación con las condiciones materiales y simbólicas de realización, sirven para analizar y comprender los aspectos vinculados con la salud laboral. Pero también nos permiten reflexionar acerca de cuál es la responsabilidad que este trabajo implica y la complejidad que involucra.

La responsabilidad, por un lado, refiere a cuestiones laborales y administrativas que se desprenden de la normativa vigente para cada puesto de trabajo y, por el otro, es portadora de la responsabilidad social que representa la inclusión y cuidado de los y las estudiantes a través del acompañamiento de sus trayectorias. Sin lugar a dudas esta responsabilidad social interpela la tarea de formar ciudadanos críticos, solidarios y responsables para transformar nuestra patria.

Además, la complejidad del puesto de trabajo tiene que ver con el tipo de decisiones que debemos tomar como trabajadores docentes y con los criterios en los que estos se sustentan, atravesada por “la aceleración de los cambios en los diferentes campos disciplinares y la no menor vertiginosidad y profundidad de las transformaciones en los contextos sociales y culturales en los que trabajamos y su correlato en los sujetos” (González, 2009).

Continuemos entonces analizando los cambios ocurridos en el trabajo de los y las docentes desde la perspectiva de la sociología del trabajo para luego avanzar desde el campo de la pedagogía y la didáctica con los sentidos que constituye para nosotros la organización. Esto nos permitirá poner en cuestión los aspectos que debemos considerar para pensar para los tiempos que vienen qué podemos aprovechar a la hora de pensar alternativas en los modos de organizar la escuela.

En la carta de presentación de “Tendencias en Educación. Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19” el Presidente del Comité Regional de la Internacional de la Educación América Latina, Hugo Yasky, dice:



“El trabajo docente inició un proceso de transformaciones que no se detendrá. Las respuestas a la crisis sanitaria, con la multiplicación no planificada de las tecnologías de educación a distancia, aceleran ese proceso de mutaciones. Sin embargo, lo importante no es si habrá o no cambios, sino quién y cómo se gobernarán. Y aquí, hay claramente dos opciones: o los gobierna el poder democrático con participación plena y efectiva de la sociedad y los trabajadores o los gobierna el poder fáctico. La educación a través de dispositivos de virtualidad puede ser sostén de un derecho social para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje o puede ser un mecanismo de mercantilización que ponga a unas pocas empresas en una posición dominante.”

En primer término, desde la sociología del trabajo planteamos que la alternancia impuso procesos de trabajos diferentes sobre un mismo puesto de trabajo. Cuando aludimos a diferentes procesos, estamos anticipando que estos toman formas y modos diferentes de producir conocimiento. El trabajo presencial (en físico) y el trabajo remoto se traducen en formas y modos diferentes de diseñar, planificar, intervenir, evaluar y hacer control sobre nuestro trabajo. A esas complejidades diferentes las denominamos (sin regulaciones mediante) trabajo intensificado/ sobrecarga laboral/ malestar docente.

Otra de las cuestiones centrales es definir el lugar de la tecnología en la escuela post-pandemia. En tal sentido, compartimos otro fragmento de la carta de Hugo Yasky:



“Los horizontes abiertos por las tecnologías de información y que perdurarán tras la pandemia, pueden servir a aumentar la productividad del trabajo docente con sobrecarga laboral y desregulación o, por el contrario, pueden contribuir a mejorar las condiciones laborales de la docencia. La introducción de tecnología puede liberar a quien trabaja de ciertas cargas vinculadas a la presencialidad o, al revés, condenarlo a una jornada laboral sin límites o con límites muy difusos. Puede generar nuevas regulaciones del teletrabajo protegiendo derechos laborales o, como ya ocurre en instituciones de la educación superior, flexibilizar las clases presenciales sumando estudiantes de modo virtual y

maximizando la explotación de docentes.

Pero esa decisión no está en la tecnología, como pretenden quienes ocultan sus intereses bajo el manto de la naturalización, sino en la política.”



“La reducción de los sistemas educativos a formatos no presenciales los somete a permanecer presos del mercado, además de constituir una solución de corto alcance cultural y educativo. Todos sabemos la importancia de los intercambios en ese sitio llamado escuela, la construcción con el otro de modos de estar y habitar el mundo, de vincularnos con el conocimiento y con los otros y las otras. Defender la centralidad de la vida escolar debería combinarse con la incorporación de las opciones digitales, pero como un soporte complementario que enriquezca los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.” (Adriana Puigross, 2020)

Desde el campo de la pedagogía y la didáctica algunas reflexiones tuvieron lugar en los inicios del ASPO. Inés Dussel (2020), por ejemplo, señaló la **domiciliación de la escuela** ya no materializada en el edificio escolar sino en el espacio privado de la casa, del hogar familiar. Flavia Terigi (2020) refirió que esa enseñanza en el hogar estuvo comandada por la escuela en tanto que es ahí donde se encontraban los docentes, los profesionales de la enseñanza. Asimismo, señaló que la suspensión de la presencialidad fue paliada por un proceso de educación en la virtualidad o *educación remota*.

Tanto docentes como familias y niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos escolarizados fueron aprendiendo sobre la marcha estas nuevas formas de trabajo con la enseñanza y con los aprendizajes. Siendo que enseñar es una tarea especializada que requiere preparación, formación y estudio, muchas familias comenzaron a reconocer el valor agregado de la escuela en muchos casos, y en otros advirtieron cómo la enseñanza era la acumulación de una serie de tareas que completar pero que estas no garantizan del todo que hubiera aprendizajes verdaderos y significativos.

En este sentido, viendo la necesidad de resignificar o reconfigurar la enseñanza en contexto remoto, las y los docentes aprendieron de manera intempestiva y hasta forzados por la situación a valorizar

las tecnologías como herramientas para producir de otra forma algo del "orden de la enseñanza". Por supuesto, que no sin vallas hubo que sortear las desigualdades en cuanto a la posesión de los dispositivos y conectividad. Situaciones de inequidad simbólica y material se pusieron en evidencia en este contexto, así como el desmantelamiento de los programas como *Conectar Igualdad* que, de haber continuado, al menos hubiese amortiguado el impacto de la suspensión de la presencialidad.

Ahora bien, en la enseñanza, en la clase no solo se trata de brechas o desigualdades tecnológicas sino de producir un entorno comunicativo, una comunidad de aprendizaje en la cual la copresencia resulta indispensable. **¿Cómo sustituir las explicaciones de los y las docentes mientras monitorean en los gestos si los y las estudiantes están escuchando y entendiendo?**

Las tecnologías permiten otras formas de experiencia humana, sin embargo, esa experiencia de construir grupalidad, de armar comunidad, de generar lazos con los y las compañeros/as y los y las maestros/as no pueden ser reemplazadas. Por eso, si bien la suspensión de la presencialidad fue necesaria como política de cuidado, priorizando la salud, pero sin descuidar la función social de la escuela, esta no pudo y no puede ser reemplazada. Hoy más que nunca reafirmamos la escuela como experiencia humana fundamental, esa escuela en la que se vivencia la corporalidad.

Sin embargo todos aprendimos otras formas de dar continuidad a la enseñanza y eso lo que tenemos que recuperar y utilizar para ampliar las posibilidades a la hora de fortalecer la enseñanza y los aprendizajes.

Hacia una nueva organización del trabajo en las instituciones

A partir de situarnos en el contexto actual se nos plantea como necesario revisitar la mirada sobre la escuela, en general y en particular sobre las formas del trabajo docente en dos líneas. Una de estas es la referida a lo organizativo institucional y otra línea relacionada con lo organizativo curricular. En cuanto a esta última, merece la atención las formas organizacionales que toman los Diseños Curriculares como categoría común en términos de graduación, relación grado-año y cronologías de los aprendizajes.



¿Cómo organizar una escuela por CICLO y romper la clásica organización por cohorte de edad? ¿Por año? ¿Cómo deconstruir la fragmentación del conocimiento que produce el tratamiento por materias o disciplinas?

De la escuela que teníamos a la escuela que queremos y necesitamos

Para iniciar este recorrido del último punto de la Clase 2, vamos a recuperar, en primer lugar, algunas cuestiones referidas a la cultura organizacional de las instituciones. En segundo lugar, las experiencias en las que al menos uno de los determinantes duros de la escuela se pone en tensión dando la posibilidad de reorganizar las formas escolares: las escuelas rurales y los programas de sobreedad o aceleración.

La cultura organizacional es un grupo complejo de valores, tradiciones, políticas, supuestos, comportamientos y creencias esenciales que se manifiesta en los símbolos, los mitos, el lenguaje y los comportamientos. Esta constituye un marco de referencia compartido para todo lo que se hace y se piensa en una organización. Es un marco de referencia que establece las prioridades y preferencias acerca de lo que es esperable por parte de los individuos que la conforman. Todos los miembros de la organización comparten una cultura organizacional a partir de la cual se genera un único sentido.

En tiempos disruptivos, en tiempos de pandemia, ese único sentido se tensionó y nos encontramos en la necesidad de redefinir aquello establecido como verdadero, valedero y útil para un contexto o una época. Existen en nuestras escuelas ciertos modos o modelos organizacionales tendientes a sostener la fragmentación y el aislamiento.

Desde una perspectiva antropológica, Geertz (1992) plantea que la cultura consiste en “estructuras de significación socialmente establecidas” donde es posible describir todos los fenómenos de manera inteligible, es decir: densa. Esta cultura organizacional determina las ideas de lo que es importante para el conjunto de los trabajadores docentes en una institución escolar. Existen creencias,

costumbres, rituales, rutinas, estilos, interacciones, formas de gestión establecidas que se construyeron históricamente y que en estos tiempos pandémicos temblaron y nos dejaron expuestos a la intemperie. Es necesario, entonces, darnos tiempo para pensar, reflexionar sobre la necesidad de redefinir las formas de organización, de darse el tiempo para reorganizar al menos algunos de los ejes que atraviesan las instituciones educativas como es el curricular- institucional.

La vuelta a la presencialidad combinada con la enseñanza remota, supuso nuevos desafíos: incorporar normas de cuidado de la salud a las que no estamos acostumbrados; organizar formas de alternancia de los grupos en el espacio escolar con el imprescindible distanciamiento físico.

Ahora frente a una presencialidad plena nos convoca el desafío de restituir la dimensión colectiva del aprendizaje considerando los puntos de partida diversos y heterogéneos con los que nos encontramos y que requieren de nuevas formas de organizar la enseñanza. Algunos grupos transitaban experiencias educativas continuas, que se pudieron conectar frecuentemente, que estuvieron acompañados por adultos que pudieron apuntalar la educación en casa comandada por la escuela. También hubo grupos de estudiantes que, si bien pudieron conectarse asiduamente, sin embargo, aún no avanzaron de la misma forma y al mismo tiempo que otros/as. Por otra parte están quienes no se conectaron y se están revinculando.

También hay que recuperar en muchos casos el “oficio de estudiante o de alumno/a”. Al respecto, Perrenoud (2006) concibe la tarea del alumno como un oficio a aprender y a construir dentro de *complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar*. En este contexto ese proceso de socialización fue interrumpido por el confinamiento total o parcial. Deberá pensarse entonces qué ayudas ofrecer para recuperar ese oficio.

Es decir, tendremos que aprender a soltar las certezas, las formas fijas y clásicas de la enseñanza para encontrar nuevas respuestas (también provisionales) que contribuyan a sostener el desarrollo curricular pensando por una parte cómo encontrar los modos, las maneras de dar lugar a las experiencias, a veces muy complejas, por las que pasaron los y las estudiantes en estos meses. Y revalorizar los recorridos extraescolares de nuestros estudiantes que con gran esfuerzo personal y familiar han sostenido la escolaridad, mientras que otros/as la han suspendido por atender

contingencias y urgencias tales como las enfermedades, la falta de recursos materiales y la ayuda para sostener económicamente a sus familias. Será momento de reconstruir lo sucedido en conjunto, en nuevas formas de organización escolar e institucional.

La vuelta a las escuelas es una oportunidad también para recuperar lo aprendido y construir nuevas formas de enseñar. Durante estos meses, los equipos docentes pusieron en marcha diversos modos de llevar adelante la tarea de la escuela. A su vez, cada uno /una de nuestros/as estudiantes transitó este tiempo excepcional de la educación en los hogares comandadas/os por la escuela de diferentes maneras. Esta se inscribió en trayectorias escolares previas y, a su vez, generó recorridos diversos según las distintas posibilidades de sostener la tarea de la escuela fuera de la escuela y sin las coordenadas propias de la escuela.

Meirieu (2007) afirma que “no hay aprendizaje sin deseo. Pero el deseo no es espontáneo. El deseo no viene solo, el deseo hay que hacerlo nacer” (p. 20). Pensar en este sentido nos llevará a replantear acciones conjuntas para hacer emerger el deseo de aprender, a través de situaciones favorables, diversificadas, variadas, estimulantes e intelectualmente activas respetando los puntos de partida y las trayectorias reales vividas y ejercidas según las condiciones simbólicas y materiales de nuestros estudiantes.

Ahora bien, estas nuevas formas de enseñar ya han sido planteadas aún sin proponérselo, de manera urgente, y para afrontar el acontecimiento. Ante el confinamiento movilizamos energías creativas, como refiere Inés Dussel, nos agrupamos, nos instamos a trabajar de manera colectiva y colaborativa. Generamos nuevas formas del trabajo docente de manera asincrónica y sincrónica, mediadas por las herramientas tecnológicas. Aprendimos a compartir pantallas, seleccionar aplicaciones, socializar en Zoom o en Meet. También tomamos conciencia de la necesidad de los espacios presenciales para repensar la cultura institucional, los dispositivos de la enseñanza y la reorganización del trabajo docente, a gestionar la clase de manera diversa según las condiciones y circunstancias.

Flavia Terigi nos ayuda a imaginar otras formas y revisar las formas tradicionales de clase. Ella refiere a la “sección escolar” como unidad de organización escolar. Nos interpela sobre esta idea de unidad o de unificación en relación a sección/ años de edad/ año o grado de escolaridad y nos invita a

reflexionar sobre la caducidad ya desde hace tiempo de este dispositivo. En este contexto, esta reflexión se actualiza aún más. Si entendemos que esa es la lógica organizativa de lo curricular en tiempos de bimodalidad, estaremos condenándonos a la frustración y fracaso de nuestras intervenciones.

En este sentido es necesario recuperar experiencias que contribuyan a resignificar la unidad “sección clase” por una mucho más flexible. Es posible pensar en agrupamientos y en cuáles serían los criterios para estos agrupamientos. Algunas pistas o antecedentes se encuentran en las escuelas rurales y en los programas para atención a la sobre edad escolar.

El modo en el que se agrupa a los y las estudiantes según la tradición de la organización escolar presenta importantes consecuencias en la organización del trabajo de los y las docentes. No es lo mismo enseñar todo a todos al unísono que pensar la enseñanza en agrupamientos diversos. Este trabajo específicamente requiere disponer de un conocimiento didáctico para promover el trabajo simultáneo en la diversidad de niños, niñas adolescentes y jóvenes. En nuestras escuelas, históricamente existen dos modalidades organizacionales, las urbanas graduadas y el plurigrado/año rural, pero con un único modelo pedagógico, correspondiente al aula graduada. Las restricciones determinadas por la organización escolar, tales como agrupamientos por edad o por año de escolaridad y sección ahora se ponen aún más en tensión. Es el momento entonces de proponer otros formatos de clase que permitan promover los aprendizajes de los y las estudiantes agrupados de otra manera.

Invitamos a leer experiencias previas a la escolarización en pandemia que dan cuenta de otros formatos escolares posibles.



- No graduación <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1998>

- Aceleración

<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dgie/nivelacion.php> [Buenos Aires Ciudad - Educación](#)

- Agrupamientos [revista LEENM Numero-4nota el desafio de enseñar.pdf](#)

Las experiencias de no-graduación, aceleración y agrupamientos flexibles significan alternativas al formato escolar tradicional. Se instituyen en las escuelas como contramodelos pedagógicos para la recuperación y revalorización de trayectorias escolares discontinuas, diversas que superan la enseñanza simultánea todos juntos y al mismo tiempo. Se instalan como formas superadoras de enseñanza que tensionan y cuestionan poner sólo el fracaso en la mochila de los y las estudiantes. Revisan la "diferencia", como ventaja pedagógica y promueven el trabajo educativo, como un proceso colectivo de reflexión profesional que en conjunto revisa y promueve alternativas para la mejora escolar.

A modo de cierre

La Política Educativa ha puesto el foco en la ampliación de la Jornada Escolar. Desde hace años existe un consenso acerca de que cuatro horas por día resultan insuficientes para todo lo que tienen que aprender los niños y las niñas en el nivel Primario. La Ley de Financiamiento Educativo (LFE) N° 26075, sancionada en diciembre de 2005 (tal como vimos en Clase 1) establece como meta para el año 2010 lograr que, como mínimo, el 30% de los alumnos de educación básica tengan acceso a escuelas de jornada extendida o completa, priorizando los sectores sociales y las zonas geográficas más desfavorecidas.

Durante el 2022 la 119° Asamblea del Consejo Federal de Educación aprobó avanzar hacia la universalización de la jornada completa o extendida en las escuelas primarias, o bien a adoptar la modalidad de extensión horaria que las lleve a un mínimo de VEINTICINCO (25) HORAS semanales para esta universalización.

Entendemos por este mandato un fuerte compromiso con la implementación efectiva de la extensión de la jornada (ART: 28 LEN 26206/2006) y también reconocemos que ello implica una fuerte reorganización de los procesos de trabajo educativo en lo curricular, organizacional y en lo

institucional. Del mismo modo, implica una fuerte alianza escuela-familias ya que estas deben reacomodar sus cotidianidades a la nueva carga horaria escolar.

Tenemos un proceso en marcha, nos parece importante en este curso que trata del trabajo docente, de la política pública y de las trayectorias estudiantiles, poder analizar la categoría “tiempo” entramada con espacios, cultura institucional, comunidad y Estado.

Este artículo «Resolución CFE N° 426/2022: Jornada extendida de Clases» se ha publicado originalmente en: <https://revista.elarcondeclio.com.ar/resolucion-cfe-n-426-2022-jornada-extendida-de-clases/>. Si va a utilizar este texto cite la fuente: revista.elarcondeclio.com.ar

Cerramos este capítulo para encontrarnos en la **video conferencia** con Héctor Gonzalez y profundizar sobre “Trabajo educativo y producción de conocimiento” que es el tema de su exposición.

Actividad de escritura obligatoria

Queremos proponerles la siguiente actividad de escritura para lo cual encontrarán un sitio habilitado en la clase:

Recuperen y describan una experiencia desarrollada en la escuela para abordar las trayectorias discontinuas de los estudiantes y/o para fortalecer las trayectorias. Vinculen con las categorías trabajadas en la clase acerca de las nuevas formas escolares: espacios, tiempos, agrupamientos, de docentes, de estudiantes, otras formas de organización curricular, institucional y del trabajo. Si no están trabajando actualmente pueden entrevistar a alguien que lo esté haciendo. :

Para esta actividad sugerimos tener en cuenta estas preguntas:

- ¿Qué cambios introdujeron en la organización (institucional, curricular y del trabajo)?
- ¿Por qué lo hicieron de este modo?

- ¿Qué debates y acuerdos fue necesario construir?
- ¿De qué modo favorece la inclusión educativa?
- ¿Cómo se construye “lo común” en esta nueva forma?

Bibliografía obligatoria

Puiggrós, A. (2020): Prólogo “Tendencias en educación. Publicación de investigación acerca de Situación Laboral Y Educativa De América Latina En El Contexto De La Pandemia Covid-19: Principales Tendencias.

Yasky, H. (2020): Carta de presentación en “Tendencias en educación. Publicación de investigación acerca de Situación Laboral Y Educativa De América Latina En El Contexto De La Pandemia Covid-19: Principales Tendencias.

Maldonado, Stella. “Qué produce el trabajo docente. <https://ctera.org.ar/que-produce-el-trabajo-docente/>

Bibliografía de referencia

Baquero, Diker y Frigerio (Comps.) (2007): Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Ed. Del Estante.

Carusso, Marcelo, Dussel, Inés; (1996): De Sarmiento a los Simpson: Conceptos para pensar la escuela contemporánea. Buenos Aires: Kapelusz.

Dussel, Inés (2020) La clase en pantuflas. Desgrabación de conferencia.

Freire, Paulo (1978): Entrevista: "La educación es siempre un quehacer político" ENTREVISTA KARMENTXU MARÍN. Diario El país.

Disponible en https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

González Héctor (2009), “Transformar el trabajo docente para transformar la escuela”, en AA.VV., Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas, Serie Formación y Trabajo Docente N° 1, Buenos Aires: Ediciones CTERA.

Ministerio de Educación de la Nación (2020): En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar / 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Perrenoud, Phillipe. (2006): El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Ed. Popular.

Terigi, Flavia; (2006) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires. Capítulos: Las otras primarias y el problema de la enseñanza. Pág. 191 a 228.

Créditos

Autoras: Secretaría de Educación SUTEBA -Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires. Albondanza, Mabel; Riccheri, Florencia; Suarez, Marta

Albondanza, Mabel; Riccheri, Florencia; Suarez, Marta (2023). Equipo de la Secretaría de Educación Suteba. Clase 2. Las formas escolares: continuidades y rupturas en su organización. Curso Trabajo docente: Formas escolares, políticas educativas y trayectorias estudiantiles.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5. Trabajo docente: formas escolares, política educativa y trayectorias estudiantiles

Clase 3: La relación con la comunidad: cambios y continuidades en el retorno a la presencialidad. Las trayectorias estudiantiles en prospectiva

Introducción

Los tiempos de la pandemia COVID 19 impactaron en la experiencia subjetiva de los y las estudiantes y su entorno. Las vivencias ocurridas en un contexto de incertidumbre, enfermedad y muerte tuvieron sus efectos sobre la continuidad e intensidad de sus trayectorias estudiantiles. El retorno a la presencialidad nos invita a preguntarnos acerca de cómo se entretajan los vínculos en estos nuevos tiempos más complejos donde la experiencia escolar se ve interpelada por nuevas demandas sociales y culturales.

En las clases anteriores hemos conversado acerca de la centralidad que adquieren las políticas estatales a la hora de generar condiciones para favorecer el desarrollo de formas escolares que promuevan la continuidad de las trayectorias estudiantiles y la intensidad en los aprendizajes

Decíamos en nuestra primera clase que “es fundamental profundizar la democratización del conocimiento como bien público, superar las desigualdades, construir condiciones para el acceso, la permanencia y la finalización de los trayectos estudiantiles teniendo como meta construir un presente digno para todas y todos”. Justamente, insistimos en que el problema no es individual sino sistémico. Al pensar las formas escolares en la clase 2 profundizamos acerca de la incidencia de los modos de organización (institucional, curricular y laboral) en las distintas formas de construir conocimiento pedagógico, de habilitar u obturar sus posibilidades de desarrollo.

Es necesario entonces, revisar las condiciones institucionales que posibilitan habitar mejor nuestras escuelas. Resulta necesario conceptualizar los desafíos pendientes para acompañar las trayectorias con políticas de cuidado y propuestas de enseñanza inclusivas.



¿Cuáles son los desafíos que se nos presentan cuando pensamos las trayectorias estudiantiles en estos tiempos?

Itinerario de clase

Contenidos de la clase

La experiencia subjetiva de estudiantes y trabajadores en el retorno a las instituciones después de la pandemia. Las condiciones institucionales y su papel en la configuración de trayectorias escolares. Las trayectorias: elementos que intervienen en las trayectorias estudiantiles a nivel estructural, institucional e individual. Las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. La relación con la comunidad.

Objetivos

- Reflexionar sobre las dimensiones que se observan en la escolarización de niños-niñas adolescentes y jóvenes en cuanto a la experiencia subjetiva de trabajadores y estudiantes.
- Analizar la situación de las trayectorias estudiantiles en el marco del contexto socioeconómico, local y regional.



La actividad obligatoria de esta clase es el foro que será habilitado luego de la videoconferencia.

¡Ahora les proponemos introducirnos en la clase 3 para continuar nuestro recorrido!

La experiencia subjetiva de estudiantes y trabajadores en el proceso de escolarización



¿Cómo pensar la trama vincular en las trayectorias estudiantiles en el retorno a una presencialidad plena?

Luego de estos tiempos de tragedia vividos en el 2020 y 2021 con el COVID-19 es imposible volver a la escuela, volver a nuestras instituciones educativas como si nada hubiera sucedido. Pasamos de la domiciliación de la escuela (Dussel 2020) a la escuela con barbijos y máscaras. “Nadie se baña dos veces en el mismo río” decía un filósofo de la antigüedad; nosotros, nuestros y nuestras estudiantes, necesitamos tiempos y espacios para procesar las experiencias vividas. Nadie vuelve al pasado.



“Nuestros cuerpos sienten y piensan que precisamos una pausa. Precisamente para pensar, para descansar, para ensayar, para compartir, para no atosigar. Para procesar todo lo que nos sucede, incluido lo que aprendemos sobre o mientras nos sucede. Necesitamos con urgencia tiempo, valga la paradoja, y que no nos confundan los tiempos

de los logros y las acreditaciones, a cuya urgencia deberemos responder solo en las ocasiones en que sea crítico o implique una pérdida seria para el estudiante.” Baquero, 2020

La pandemia dejó al descubierto el agotamiento de un modo de estar en el mundo, de un modelo de producción que nos lleva a la destrucción y de una forma de concebir a los sujetos y la relación entre ellos. Este tiempo se nos presenta entonces como una oportunidad para reflexionar sobre la racionalidad neoliberal que esta pandemia desenmascaró, ¿Cuáles son las nociones de sujeto en pugna? ¿Cuál es la que trataban de sostener quienes instalaron el principio del mérito individual en la etapa anterior a la pandemia? ¿Cuál es el sujeto al que queremos propender en la pospandemia?



“Lo que entra en una crisis brutal es toda la noción del individualismo. Porque en esta pandemia, en términos tanto sanitarios como económicos y sociales, queda más claro que nunca que nadie se salva solo. Los discursos neoliberales que hegemonizaban el mundo desde hacía varias décadas, tanto en Argentina como en otros países de América Latina, entraron en crisis.” Alejandro Grimson (2020)

¡Si hay algo que aprendimos en estos tiempos es que nadie se salva solo!



Las trayectorias estudiantiles: elementos que intervienen en las trayectorias estudiantiles a nivel estructural, institucional e individual

El estudio de las trayectorias escolares se ha desarrollado en el campo de las ciencias sociales desde distintas perspectivas. Sabemos que para abordar la comprensión de las trayectorias de los y las estudiantes que pueblan nuestras aulas, que llegan, permanecen o que las abandonan, necesitamos una mirada que profundice distintos aspectos. Por eso decimos que la comprensión de las trayectorias escolares requiere de su contextualización; es pertinente vincularlas con trayectorias de vida y trayectorias educativas. Esto implica, desde el interés de este curso, analizarlas en relación a categorías y perspectivas más amplias.

Cuando hablamos de trayectoria escolar nos referimos a sujetos diversos cuyo acceso y vinculación con el conocimiento puede pensarse en un sentido más amplio si nos referimos a las trayectorias vitales y educativas. En este sentido usamos la categoría educativa para referirnos a todos los espacios donde los sujetos se educan. Sabemos que los y las estudiantes pertenecen a distintos estratos sociales, participan de diferentes ambientes culturales y familiares y sus expectativas e imaginarios sobre la educación son distintos.



¿Cómo pensar las trayectorias de los sujetos sin hacer mención al contexto en el que se desarrollan? ¿Cómo se inscribe la construcción de subjetividades en procesos más amplios situados en un contexto histórico y social?

Una mirada desde la sociología aporta a la comprensión de las relaciones entre individuo y sociedad. Los sujetos desarrollan sus trayectorias en contextos sociales, económicos, culturales, institucionales. Justamente desde el campo de la sociología, Pierre Bourdieu desarrolla la teoría de la reproducción social y cultural en Francia en el marco de procesos de masificación de la educación secundaria y universitaria que fueron acompañados por una segmentación educativa creciente. Bourdieu propone la existencia de campos como espacios estructurados de posiciones. "La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores" (Bourdieu, 1990).

El sociólogo francés define distintos tipos de capital:



- **Capital económico:** integrado por los diferentes factores de producción (tierras, fábricas, trabajo) y el conjunto de los bienes económicos (ingreso, patrimonio, bienes materiales).
- **Capital cultural:** conformado por el conjunto de las calificaciones intelectuales, sean producidas por el sistema escolar o transmitidas por la familia.
- **Capital social:** definido como el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo.
- **Capital simbólico:** formado por el conjunto de los rituales (como la etiqueta o el protocolo) ligados al honor y el reconocimiento.

La escuela se encuentra dentro del campo educativo donde, según Bourdieu, se pone en juego en primer término el *capital cultural*. Podemos asegurar que los y las estudiantes poseen diferentes

tipos de capital proveniente de sus experiencias por fuera de la institución escolar y este puede incidir en el modo en que transitan su paso por las instituciones educativas.



¿Cómo están formados los distintos tipos de capital que poseen nuestros y nuestras estudiantes? ¿Cómo inciden en sus trayectorias escolares?

El capital cultural puede asumir distintas formas: en estado *objetivado* –vinculado con los bienes materiales de la cultura a los que han tenido/tienen acceso–, *institucionalizado* –vinculado a los títulos, estudios, cursos, etc.–, y el *incorporado* que se encuentra vinculado a experiencias tempranas, al grupo social de pertenencia.

La distribución inequitativa del capital, cualquiera que sea, es la que define la posición relativa que cada uno va a ocupar dentro del campo, de allí que los intereses y las estrategias van a estar orientados por la posición que ocupan en el mismo.

El capital cultural incorporado está en relación con el trabajo realizado sobre el cuerpo, que se observa en hábitos, esquemas de percepción y gusto. Los espacios sociales, las experiencias familiares y de los grupos sociales de pertenencia, contribuyen al desarrollo del gusto por bienes culturales y van conformando una herencia social, que pasa a integrar el capital cultural de nuestros estudiantes.

Por otra parte, todo campo queda definido en función de lo que está en juego y de los intereses específicos involucrados. En ese sentido el campo educativo pone en juego determinadas reglas, que muchas veces son ajenas a algunos grupos sociales que habitan nuestras escuelas.

Su funcionamiento requiere entonces que algo esté en juego, que haya agentes (estudiantes, docentes, comunidad, etc.) que ocupen distintas posiciones y estén dispuestos a intervenir en la lucha, que se comprometan y valoren ese bien específico y que se encuentren dotados de un *habitus* u oficio que implica el conocimiento de las leyes del juego.



"El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178).

Cuando hablamos de sistema nos referimos a que “cada uno de los condicionamientos asociados a una clase particular de existencia” no puede interpretarse de forma aislada. Por lo tanto este sistema conforma disposiciones, o sea, predisposiciones para la acción. El *habitus* debe entenderse como una forma de enfrentarse a múltiples situaciones, dentro de las cuales se encuentran situaciones que transcurren en la escuela. Este *habitus* está constituido por un conjunto de aprendizajes de conocimientos y habilidades que tienen lugar tempranamente en la vida. Las diferencias en cuanto a la distribución del capital condicionan la posición de cada agente dentro del campo.

Esta teoría considera que el capital cultural es fundamental para explicar las desigualdades de los logros en la escuela. Las cualidades que los sujetos desarrollan previamente a su ingreso a la escuela como aptitud, vocación motivación para el estudio, etc., son el resultado de una inversión en tiempo y capital cultural que la familia, su entorno, ha hecho previamente. Además, el capital cultural se transmite no solo por la participación en el sistema educativo sino también en forma espontánea a través de experiencias extraescolares. La invisibilización de sus características y modos de transmisión obtura las posibilidades de democratizar el bien educación.

Nuestros y nuestras estudiantes van desarrollando sus trayectorias en distintos ámbitos. Desde los primeros aprendizajes signados por la socialización primaria, cuyo peso en la trayectoria biográfica es significativo, hasta sucesivas experiencias pedagógicas que fueron configurando su subjetividad.

La familia realiza una inversión en tiempo y capital cultural que interviene en la generación de aquellas cualidades que luego se ponen en juego en la experiencia educativa. Se transmiten

disposiciones y habilidades lingüísticas, actitudinales, de información que intervienen en las "predisposiciones y habilidades lingüísticas, actitudinales y de información del individuo" (Tenti Fanfani, "Títulos escolares y puestos de trabajo", p.38).

Pero las diferencias en cuanto a la distribución del capital cultural también se encuentran acompañadas por las condiciones materiales y simbólicas en que se desarrollan las trayectorias estudiantiles, requieren de intervenciones que democratizen y amplíen las posibilidades de acceso, permanencia y egreso e incidan en las posibilidades de continuidad e intensidad de sus trayectorias. Resulta necesario entonces interpelar el supuesto de que todos nuestros estudiantes son iguales, que los que se esfuerzan son los que triunfan y los que fracasan es porque no hicieron lo suficiente. La igualdad de oportunidades es una falacia que invisibiliza la relación entre las condiciones materiales y simbólicas y la experiencia educativa en la escuela.



Por eso es fundamental el papel del Estado para hacer accesible a niños/as, jóvenes y adultos oportunidades que promuevan experiencias de aprendizaje que amplíen su universo cultural, enriquezcan sus trayectorias educativas y mejoren su desempeño en la escuela.

Pensar la educación como derecho personal y social garantizado por el Estado implica no solo garantizar el acceso sino también cuestionarse acerca de la significatividad de los aprendizajes. La Educación no puede ser evaluada únicamente por su correspondencia con los requerimientos del mercado sino en función de su impacto sobre otras dimensiones relevantes de la vida social.

Cuando se plantea la necesidad de que nuestro pueblo acceda a una educación de calidad debemos detenernos a desentrañar los usos del término “calidad” y redefinirlo desde la perspectiva del derecho a la educación. La calidad tecnocrática planteada por la teoría del capital humano se desentiende de la inclusión y la igualdad y aplica un reduccionismo economicista. Parte del supuesto de que la escuela es una institución neutra y que los sujetos se encuentran en condiciones de igualdad en el punto de partida. Sin embargo podemos tomar como punto de partida el informe de Unesco de 1996 que define la calidad como un concepto complejo y multidimensional integrado por los siguientes aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser y de ningún modo se limita a la calidad y eficacia. (Sileoni, 2017)

Hacia 2005 el mismo organismo afirma que la calidad se alcanza cuando se logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas. Unesco señala que existen factores de carácter escolar y extraescolar que permiten mejorar las oportunidades de aprendizaje. Resulta necesario imaginar entonces la calidad ligada a la inclusión, en el camino de la disputa por la igualdad. Las políticas de inclusión necesitan entonces conocer acerca de los sujetos para responder a los desafíos que desde esta perspectiva la calidad supone: equidad.

Las trayectorias teóricas y las trayectorias reales.

En principio entendemos que el sistema educativo estructura un recorrido que se basa en algunos principios como la estructuración en niveles y ciclos. Por otra parte, la enseñanza se ha estructurado en el supuesto de que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. (Terigi, 2010)



“Las trayectorias educativas son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, expresado en las denominadas condiciones de escolarización.” (Terigi, 2015)

En el retorno a la presencialidad observamos con mayor crudeza algo que era anterior a la pandemia: una gran cantidad de estudiantes cuyas trayectorias no cumplen con las expectativas que supone el diseño del Sistema Educativo y que la escuela espera, ya sea porque sus trayectorias se han visto discontinuadas, interrumpidas o porque cuentan con baja intensidad. Desde nuestra perspectiva, entendemos que los derechos a la educación están incumplidos. Afirmamos esto en tanto que si tomamos los aportes teóricos de la Dra Terigi existe una distinción entre trayectorias teóricas y reales. Las **trayectorias teóricas** expresan los itinerarios que realizan los sujetos dentro del sistema educativo en función de la periodización prevista por el mismo sistema en su diseño. En el caso de los niveles obligatorios aparece asociada a la edad de los sujetos. Mientras que las **trayectorias reales** muestran las diferencias con la descripción que propone el sistema.



“Nuestros desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, continúan basándose en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Insisto, no se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad...” (Terigi, 2007:5).

Terigi (2010) distingue tres rasgos del sistema que adquieren importancia central en la estructuración de las trayectorias teóricas

- La organización por niveles educativos.
- La gradualidad del curriculum.
- La anualización de los grados de la institución.

"La idea de trayectoria prioriza una mirada subjetiva sobre cada alumno. Es caso a caso, no para todos lo mismo, sino respetando y valorando las diferencias" Borsani, María José, 2021.

Repitencia si/no: una mirada sobre el régimen académico

Antes de avanzar en la clase queremos compartir algunas reflexiones sobre los marcos normativos que regulan el trabajo educativo, en particular haremos foco en el Régimen Académico (RA).

Pero...¿Qué es el RA?

El Régimen Académico es un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de lxs Alumnxs y sobre las exigencias a las que estxs deben responder que encuadran las decisiones comunes a todos los y las estudiantes de un nivel educativo o modalidad. Es un marco normativo con varios componentes que hace a la cotidianeidad de la tarea de enseñar y de aprender. Es un marco acorde a las transformaciones curriculares e institucionales vigentes, a los nuevos y complejos tiempos que tiene por finalidad promover las mayores y mejores condiciones para el cambio cultural en las escuelas.

Define las condiciones de escolarización y enmarca esferas diferentes de la propuesta educativa institucional común a todas las escuelas. Por una parte refiere a condiciones mínimas de asistencia, criterios comunes de evaluación para la calificación y promoción y por otra a cuestiones de convivencia o disciplina. Pero también incluye la organización de los grupos y la distribución del tiempo escolar. Reglas que describen la manera en que las Escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a lxs Estudiantes y lxs asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. Se refiere, en síntesis, a un conjunto de reglas implícitas y explícitas que ordenan la vida escolar de los estudiantes y que hoy está puesto en el centro de la escena mediático-hegemónica y utilizado como excusa para denostar un trabajo sostenido y atento hacia la escuela en el más amplio sentido, no sólo en ese sentido binario y reduccionista en el que algunos medios de comunicación quieren colocarlo.

A partir de esto, les proponemos que...



Revisen los marcos normativos que regulan actualmente el nivel o modalidad en la que ustedes trabajan. Reflexionen acerca de qué transformaciones o nuevas regulaciones consideran que serían beneficiosas para promover nuevas propuestas que fortalezcan las trayectorias de los y las estudiantes en su trayectoria escolar para asegurar la permanencia y egreso con aprendizajes de calidad.

Las condiciones institucionales y su papel en la configuración de trayectorias escolares

La escuela es el lugar donde se hacen posibles nuevos caminos. Por eso más allá de los condicionamientos sociales, regulatorios y de la política educativa, cada escuela, especialmente los trabajadores de la educación que forman parte de ella, asumen el desafío que representa construir las condiciones institucionales necesarias para habilitar a los sujetos a construir trayectorias que les permitan alcanzar el cumplimiento efectivo del derecho social a la educación.

Albert Camus, novelista, ensayista, dramaturgo, filósofo y periodista francés nacido en Argelia, escribió una carta en oportunidad de recibir el Premio Nobel de la Literatura, donde realizó un reconocimiento especial.



19 de noviembre de 1957.

Querido señor Germain:

He esperado a que se apagase un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, la mano afectuosa que tendió al pobre niño que era yo, sin su enseñanza y ejemplo, nada de esto hubiese sucedido. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y le puedo asegurar que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso, continúan siempre vivos en uno de sus pequeños discípulos, que, a pesar de los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido. Le abrazo con todo mi corazón.

Albert Camus

Las condiciones institucionales que construye cada escuela, el vínculo que establece con la comunidad y con los y las estudiantes, la presencia de un colectivo institucional y de un equipo docente atento y dispuesto a vincularse, abren nuevas oportunidades para los aprendizajes. Si bien

es cierto que la trayectoria social y escolar está relacionada con las posiciones de clase, género y etnia, “no depende exclusivamente de ellas ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos. Pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado. Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica ni meritocrática pura, sino interpretar que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social”. (Kaplan, 2007)

Para finalizar esta clase los y las convocamos a compartir una video conferencia en vivo con el Licenciado Gabriel Brener por nuestro canal.

Actividades

Foro de intercambio: proponemos la reflexión acerca de los **desafíos educativos**¹ en relación a los nuevos marcos regulatorios del Nivel o Modalidad en la que se desempeña.

Les recomendamos que guarden sus participaciones en sus computadoras o en la nube.



Les proponemos que entren en diálogo con la intervención de algún compañero o compañera.

El primero/ la primera que intervenga en el Foro comente ¿Cómo describirían las trayectorias de sus estudiantes en estos nuevos contextos de presencialidad plena? ¿Qué ha ocurrido a partir de la vuelta a la presencialidad? ¿Qué desafíos se presentan a la hora de definir las trayectorias escolares?

Luego de presentar el estado actual, explique qué cambios/intervenciones podrían realizarse desde la Escuela para fortalecer esas trayectorias, o qué nuevos marcos regulatorios serían necesarios. Vincule con dos categorías teóricas: trayectoria escolar real/teórica y experiencia escolar subjetiva presentadas en la clase.

Los que intervengan a continuación recuperen y comenten alguna propuesta hecha en este foro y comparen con la situación que se vive en su institución utilizando también dos categorías trabajadas en la clase o en la videoconferencia.

Recuerden siempre contar desde qué provincia y nivel/modalidad están hablando.

Material de lectura

Materiales de lectura obligatoria

Terigi, F. (2010): "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" 23 de febrero de 2010 Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa - Buenos Aires: Paidós.

Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Bibliografía de referencia

Baquero Ricardo, Terigi Flavia, Toscano Ana, Briscioli Bárbara y Sburlatti Santiago (2009): Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 7, Nº4. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5394/5833> Los cambios en el formato de la escuela secundaria

Bourdieu, P. (1979): La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1996): Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.

Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007): "Más allá de la escuela. Apoyos intersectoriales y relaciones con los contextos" en ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes a la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Editorial Santillana

Kaplan, K. (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?" En: Llomovatte S y Kaplan K (coords). Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Buenos Aires. Novedades educativas.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006) "La inclusión como posibilidad." - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>

Secretaría de Educación y Cultura Suteba. (2021) Nuevos y viejos debates en relación a las nuevas formas escolares y al trabajo de los docentes. Documentos de la Secretaría de Educación.

Terigi, Flavia: (2007): "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Conferencia. Fundación Santillana. Tercer Foro Latinoamericano de Educación.

Terigi, Flavia (2008): Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Revista Propuesta. Educativa N°29. Buenos Aires: FLACSO.



Créditos

Equipo de la Secretaría de Educación Suteba. Albondanza, Mabel; Riccheri, Florencia; Suarez, Marta (2023). Clase N°3 “La relación con la comunidad, cambios y continuidades en el retorno a la presencialidad. Las trayectorias estudiantiles en prospectiva”.

Trabajo docente: política educativa, formas escolares y trayectorias estudiantiles. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5. Trabajo docente: formas escolares, política educativa y trayectorias estudiantiles

Clase 04: Desafíos, tensiones y propuestas -institucionales y áulicas- que articulan el trabajo educativo. La escuela más allá de la escuela

Introducción

Les damos la bienvenida a la última clase, en donde trataremos de integrar todo nuestro recorrido por el curso en una propuesta que revalorice las experiencias vividas, los cambios producidos en la organización institucional, curricular y del trabajo, y proyecte un escenario escolar de cuidado e inclusivo.

Vivimos un momento único de mucho aprendizaje colectivo, donde tenemos la oportunidad de pensar un camino que nos lleve desde la escuela que tenemos a la escuela que queremos y necesitan nuestros estudiantes y las comunidades.

A partir de la Ley de Educación Nacional, el sistema educativo quedó estructurado en cuatro niveles y ocho modalidades. En cuanto a su organización actual, presenta un acceso fragmentado a horas de clase por materia, por áreas de conocimiento, por campos disciplinares, por años, por franjas etarias; todo esto afecta significativamente la vida institucional y la posibilidad de desarrollar procesos colectivos de trabajo. ¿Cómo construir nuevas condiciones, adecuadas y propicias para el trabajo colectivo y participativo donde los y las docentes cuenten con tiempo disponible para llevar adelante ese tipo de trabajo en equipos, planificar sus clases y acompañar de manera sistemática y continua las trayectorias estudiantiles sin alterar el tiempo de la jornada laboral?

Reconfigurar la institucionalidad educativa exige de una mayor presencia del Estado Nacional, un Estado que todavía sufre las heridas de las reformas neoliberales –a las que se le suman las producidas por las tragedias sanitarias y sus consecuencias sociales y económicas que aún se sienten

y la guerra que aunque ocurre en un lugar muy distante no deja de impactar a escala mundial. Este contexto global es necesario para interpretar la realidad regional, nacional y local. Es necesario reconocer el impacto que produce en el territorio y en el trabajo docente, aunque parezca tan lejano. Las definiciones de política pública, política educativa dependen muchas veces de contextos internacionales como lo vivimos en la década del 90. Por esto es que nos debemos la discusión en las instituciones educativas y promover el debate entre nuestros estudiantes sobre esto que impacta en las relaciones educativas, culturales y en el mundo del trabajo. Esto requiere de la consolidación de instancias de participación docente en la gestión de procesos educativos. Resulta necesario pensar en la construcción y ampliación de espacios y dispositivos de articulación interinstitucional, intersectoriales e interdisciplinarios para la elaboración y el seguimiento de propuestas inclusivas. La definición de estos nuevos modelos de organización para el trabajo docente implica relacionarlos, integral y articuladamente, con la organización curricular y la organización Institucional para plasmarlo en propuestas institucionales y áulicas.

Ha llegado el momento de poner en discusión qué escuela queremos y necesitamos para contribuir a la construcción de ese mundo en el que queremos vivir. Desde cada una de nuestras escuelas, centros, jardines podemos aportar a la construcción de esas condiciones. Por eso les proponemos como síntesis de este recorrido imaginar y diseñar propuestas que describen nuevas formas de organización para responder a los desafíos concretos que se presentan en las instituciones en las que ustedes trabajan. Cada uno de ustedes trae consigo un conocimiento pedagógico muy valioso, el cual han desarrollado a partir de una mirada particular y colectiva sostenida desde sus prácticas, enriquecido por el conocimiento que portan acerca de las comunidades en las que está la escuela, por las trayectorias de los y las estudiantes y por los debates que han sostenido al interior de sus instituciones con compañeros y compañeras de trabajo. Es necesario sistematizar ese conocimiento, ponerlo en valor y utilizarlo a la hora de fundamentar nuestras propuestas.

A continuación, los invitamos a conocer lo que será el recorrido por la clase.

Itinerario de clase

Contenidos

- La construcción de una propuesta en clave emancipadora. El desafío del trabajo colectivo.
- Las propuestas institucionales que hacen síntesis en el aula. Variaciones en formatos escolares.
- Proyectando nuevas formas de organización y propuestas de enseñanza: entre el uso de herramientas y el diseño de una propuesta pedagógico didáctica.
- La articulación entre la política pública, la comunidad y sus organizaciones.

Objetivos

- Reflexionar en torno a los desafíos que se nos plantean en la construcción de una escuela interpelada por el contexto mundial, regional y local.
- Analizar nuevas posibilidades para la organización escolar, curricular y del trabajo.
- Desarrollar una propuesta a nivel institucional/áulico que articule con políticas públicas y promueva el fortalecimiento de las trayectorias de los y las estudiantes.

La construcción de una propuesta en clave emancipadora. El desafío del trabajo colectivo

El futuro ya llegó. Asumamos el compromiso de luchar por hacer posible lo necesario.

Stella Maldonado

Este tiempo, nos invita a **continuar haciendo escuela. Pero... ¿Qué escuela queremos? ¿Cuáles son los desafíos que se nos presentan en estos tiempos?**

Sabemos que la escuela no se arma de una vez y para siempre. En cada territorio existen formas resistentes a las prácticas instituidas. Los tiempos de crisis aparecen como una oportunidad que nos permite poner en debate las formas establecidas, formas consistentes e inconclusas. Sobre la base de ellas van construyéndose territorializaciones.



“¿Cómo conquistar territorializaciones, más que ocupar espacios? La territorialización es más tiempo compartido que espacio establecido bajo propiedad que exceden a sus ocupantes, más proceso de construcción de encuentros que reproducción de relaciones preexistentes. Los territorios de los que hablamos son trazados problemáticos, decididos no sobre la base de fantasías imaginarias sino a partir de las fuerzas vivas que piden las formas.” (Duschatzky & Aguirre, 2013)

Una directora de una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires decía en una entrevista para una de las revistas del Sindicato Único de Trabajadores de Buenos Aires: ***“La escuela es la semilla para poder pensar en chicos y chicas que tengan herramientas para poder transformar el mundo”*** (La Educación en nuestras manos: Utopías en movimiento, 2021).

Entonces: **¿Qué escuela? ¿Qué sociedad? ¿Qué mundos contienen a todos y a todas? ¿Cómo construir juntos una propuesta en clave emancipadora?** Estos interrogantes nos interpelan para dar el debate acerca del proyecto cultural y educativo que queremos construir en el marco del derecho social y humano a la educación pública.

Volver la mirada sobre tragedia social nos invita a replantearnos qué aprovechar de todo lo aprendido durante la pandemia para construir una escuela mejor. A partir de lo construido ante la irrupción del virus que suspendió la presencialidad, esas matrices tradicionales se vieron tensionadas y fueron necesarias nuevas formas de enseñar y de aprender. Sobre esto, para plantear líneas propositivas que promuevan la educación de calidad para nuestro pueblo.

Cuando pensamos las capacidades, cualidades o competencias humanas fundamentales, entendemos que la escuela debería contribuir a desarrollar capacidades que nos hagan más humanos, mejores personas: personas que sacan la mejor versión de nuestras sociedades hacia una vida más justa y democrática. Resulta necesario entonces que formemos sujetos que puedan utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento. El desarrollo de una mente

científica capaz de entender la complejidad del mundo actual. Estamos pensando en una escuela productora de conocimiento, no meramente reproductora de conocimientos ya elaborados.

Una escuela donde docentes y estudiantes sean protagonistas como productores de conocimiento.

La escuela como institución y la educación, entendidas como productoras de conocimiento, además de recontextualizar la ciencia, buscan su uso creativo, tienen que ayudar a desarrollar **la curiosidad y la imaginación** promoviendo el deseo de aprender. Einstein consideraba que la imaginación era una cualidad central para interrogarse sobre el sentido de la vida, sobre la sociedad y sus formas de organización, tanto en lo que se refiere a los científicos como a los ciudadanos (Pérez Gómez, 2017).

Las escuelas, por el contrario, a través de exigencias que promovieron prácticas memorísticas, desnaturalizaron el descubrimiento y en lugar de promover el desarrollo de una actitud investigativa que emana la auténtica pregunta. En este sentido, señalamos que contrarían la máxima freiriana por la cual la educación debe invitarnos a pensar, nunca a obedecer. Si la escuela sólo difunde y reproduce los conocimientos elaborados por la ciencia, su propuesta educativa va en sentido contrario a una educación emancipadora, liberadora y garante de derechos cuyo papel es trabajar para una transformación positiva de nuestras sociedades. ¿Cómo desarrollar propuestas desde la reflexión, el pensamiento crítico y el diálogo como principio ético, político? ¿Cómo diseñar espacios que promuevan la capacidad de indagar, cuestionar, discernir, imaginar y actuar para el desarrollo de otros mundos?

Una propuesta emancipadora debería entonces promover procesos educativos que nos permitan pensarnos como pueblo soberano para encaminarnos hacia la construcción de sociedades democráticas, solidarias e inclusivas con perspectiva de género y cuidado del medio ambiente. En ese sentido, la educación debe ser acompañada por políticas públicas que visibilicen la presencia del Estado como garante irrenunciable del derecho social y humano a la educación. Tal como venimos desarrollando en cada una de las clases que precedieron a esta última.

Los invitamos a escuchar este video de Stella Maldonado, tomado de la Mediateca de CTERA. Producido en el año 2012 pero de una vigencia absoluta. ¿sobre qué cuestiones hace foco, cuáles son los desafíos que debemos asumir? ¿Qué nuevos contenidos debemos integrar en la escuela? ¿Qué

nuevas formas de enseñanza? ¿A quiénes tenemos que incluir y cómo deben ser nuestras escuelas? Debatimos en las escuelas qué entendemos por calidad educativa? ¿Es un ranking? ¿Cuál es el desafío a la hora de evaluar?



Stella Maldonado y su visión del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

<https://youtu.be/1xJmVBDDVBA>

Las propuestas institucionales que hacen síntesis en el aula. Variaciones en formatos escolares

Seguramente en salas de profesores/as y de maestro/as se ha debatido acerca de los cambios introducidos en el formato escolar a partir de suspender la presencialidad (De dar clase en “pantuflas” Dussel, 2020) y de luego retomar una presencialidad con distancia y con barbijo.. Tiempos y espacios diversos, reorganización de los grupos de estudiantes, de los equipos de trabajo, etc., nuevas formas escolares que dieron lugar a nuevos marcos regulatorios de la práctica educativa. Para

citar algunos: la Resolución 1872/2021 sobre Contenidos prioritarios y los nuevos regímenes académicos aprobados por el Consejo Federal de Educación y refrendados en las jurisdicciones.

¿Cómo vivieron los cambios, cómo los planificaron? ¿Qué variables curriculares, institucionales y de la organización del trabajo se modificaron? Probablemente a partir de estos cambios hemos desarrollado muchísimos aprendizajes, hemos ensayado otras formas, hemos ofrecido alternativas para favorecer el vínculo pedagógico, para sostener la escuela más allá de la escuela.. Sería interesante que los revisemos para analizar aquellos que pueden servirnos para construir la escuela en nuestro retorno a la presencialidad plena, para avanzar en el fortalecimiento de la enseñanza y de los aprendizajes.

Desde la discusión colectiva, reflexionando sobre la praxis, como sujetos históricos, críticos y comprometidos con sus escuelas, equipos docentes han reconfigurado los formatos duros: la clase, el currículo, la estructura rígida del calendario escolar para pensar nuevas dimensiones de la enseñanza en términos de procesos de enseñanza que se entranan con las trayectorias reales de los y las estudiantes bajo la idea del progreso continuo. Reconocemos como resultado de los debates las experiencias de *grados de aceleración* y las *escuelas no graduadas* la importancia del surgimiento de equipos docentes que encontraron nuevas formas de llevar adelante la escolarización en función de las problemáticas educativas que atravesaban sus instituciones y redefinieron el desarrollo del currículo, la reorganización institucional y los puestos de trabajo.

¿Cuáles han sido esas problemáticas identificadas? Para pensar una nueva forma de intervención institucional será necesario recuperar nuestro conocimiento: ¿tenemos un registro de estudiantes que repiten el año/grado, que ingresan más tarde a la escuela, que presentan una débil vinculación, que pese a haber estado vinculados necesitan reforzar sus aprendizajes? A partir de estos interrogantes es posible planificar nuevos escenarios escolares.

Para pensar otras formas de organización, agrupamientos flexibles que permiten dar respuesta a realidades diversas vamos a compartir en esta clase tres antecedentes, experiencias que variaron el formato escolar para ofrecer oportunidades ajustadas a la lectura que hicieron de la realidad del contexto: ***las escuelas rurales en plurigrado, los grados de aceleración y las escuelas no graduadas.***

1. Las escuelas rurales en pluriaño.

Las escuelas rurales dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, de baja densidad poblacional desde el modelo organizacional del plurigrado/año en el que los estudiantes que cursan distintos grados/años se agrupan en una misma sección. Esto lleva a que los y las docentes desarrollen otros modelos pedagógicos y tomen decisiones respecto de esta organización escolar y curricular. Esta forma de escolarización ha sido investigada en profundidad por la Dra. Flavia Terigi.

Para su organización deben tomar múltiples decisiones: secuenciación de los contenidos de la enseñanza, organización didáctica de la clase, manejo del tiempo, los recursos y los agrupamientos lo que nos permite decir que estamos “ante una verdadera invención del hacer” tal como lo señala Terigi. Como venimos sosteniendo en este curso para producir estos cambios resulta necesario realizar una transformación de la organización curricular, escolar y del trabajo. Por lo tanto, el Currículo común se particulariza en cada contexto institucional rural, según la matrícula y las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Una variable histórica, el *grado*, deja de ser la única forma de escolarización superando así el clásico binomio sección/ año de edad. Por supuesto que es un desafío importante y requiere de reorganización del trabajo de enseñar, pero sin duda, es la forma que el Estado y el sistema educativo han encontrado, en las zonas de baja población, para garantizar el derecho social a la escuela y la educación como un bien social. Esta característica distintiva del contexto rural, que se da a lo largo y ancho de nuestro país, define un formato diferente a la estructura propia de las escuelas consideradas urbanas, que sostiene el grado/año como unidad. Sin embargo, las problemáticas educativas ponen en evidencia la necesidad de desestructurar ese formato escolar.

Los otros dos formatos que anticipamos, y que desarrollamos a continuación, son experiencias que surgen de la reorganización institucional para los y las alumnos/as con sobreedad escolar. Esto surge de la distancia entre las trayectorias teóricas y las reales.



“[...] la sobreedad no es un problema per se, se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización (cronosistema escolar) que define un ritmo esperado, transformado en normal, de despliegue de las trayectorias educativas de los alumnos.” (Terigi, 2007)

2. Los grados de aceleración

En el año 2003, la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, llevó adelante una propuesta para los alumnos con dos o más años de sobreedad en el cuarto grado del nivel primario común generando recursos para acelerar a estos alumnos y facilitar así su pasaje a sexto grado al término del siguiente ciclo lectivo y la finalización de la escolaridad primaria en el subsiguiente. Dos años más tarde, la provincia de Buenos Aires asumió el programa para los niños/as con sobreedad en 3° grado con el fin de promoverlos a 5° al año siguiente. En este programa no se trató de normalizar las trayectorias, sino de diversificar los formatos en que tienen lugar las experiencias escolares.

La característica significativa de estas propuestas es el reagrupamiento de los y las estudiantes sorteando la unidad sección/grado/año como única posibilidad dentro de la organización escolar. Los ejes fundamentales del programa estaban referidos a *la reorganización de las trayectorias escolares, el proyecto institucional y las secuencias didácticas*.

En relación a las trayectorias escolares discontinuas (por repitencias, por inasistencias debido a baja intensidad de vinculación con la escuela, por ingresos tardíos, etc.) se reorganizan los agrupamientos por edades sin considerar el año/grado de escolaridad. Estudiantes de edades próximas llevan adelante proyectos didácticos centrados en alfabetización y operaciones matemáticas en horarios complementarios a la jornada escolar simple.

En cuanto al proyecto institucional, el trabajo docente asume el carácter colectivo de las prácticas docentes. Se llevan adelante reuniones donde se discuten las acciones y definiciones acerca de las

formas de enseñar, se priorizan los contenidos, se definen las problemáticas que darán el marco a los contenidos a enseñar y se reorganiza el currículo por campos de conocimientos. Se debate y define colectivamente cómo y cuándo evaluar y acreditar los aprendizajes de los niños y las niñas.

3. Las experiencias de no graduación

A continuación presentamos otro antecedente de las variaciones al formato escolar, desarrollado en otros contextos y bajo otras variables, internas, propias de las escuelas que han producido colectivamente cambios en estas coordenadas tradicionales: grado, sección, año, desarrollo curricular, entre otras, en virtud de dar respuestas más acertadas a las problemáticas educativas. La experiencia de progresión a la no-graduación significó una alternativa pedagógica de recuperación del fracaso escolar instalado en una institución pública del conurbano por décadas. Los registros de Ricardo Baquero junto a Beatriz Greco, con sus posicionamientos teóricos, dan cuenta de esta experiencia, así como también el Documento N° 8 del año 1995 de la Dirección de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires.

Estas escuelas, de formato no graduado, formaron parte de una iniciativa conducida a partir de 1987 por docentes de establecimientos públicos de educación básica en la provincia de Buenos Aires. Dado que se trata de una iniciativa docente, los **proyectos pedagógicos fueron formulados por cada escuela**, utilizando como insumo documentos y bibliografía que circulan informalmente entre ellas; una consecuencia de esto es que la heterogeneidad conceptual es importante al interior de la propuesta (Padawer, 2007).

En estas propuestas los y las docentes, colectivamente, modificaron dos aspectos centrales de la escolarización moderna: **la organización de los cursos y el sistema de promoción**. En relación a esta última categoría, reconceptualizaron la noción de **permanencia** entendiéndola como el tiempo pedagógico necesario para construir contenidos no aprendidos durante el año académico. Como consecuencia, pensaron en unidades de tiempo flexibles que respeten los ritmos personales de aprendizaje y el logro de objetivos. Esto llevó al replanteo de la clásica estructura binómica clase/año de escolaridad organizando agrupamientos diversos. Estos agrupamientos responden a una

nueva manera de organización curricular: bloques de objetivos a lograr. A la vez, estos bloques correspondían a *perfiles o momentos* que, para la ubicación de los y las alumnas en los mismos, se consideraban verdaderos procesos pedagógicos de apropiación de contenidos ya que desarrollan el currículo de acuerdo a sus posibilidades.

Estos criterios favorecían la movilidad del alumno de grupo a grupo, por lo que podían pasar de un bloque o momento a otro en cualquier momento del año, según sus progresos. Esto sin duda, representa salir del esquema temporal del calendario académico puesto que la acreditación de saberes no se da en un solo momento y siguiendo un calendario único, sino que toma como variable al tiempo respetando los ritmos personales. Para ello, revisitaron la normativa de promoción diferida. Esa movilidad podía entonces, realizarse en cualquier momento del año, sin temor al "*abandono*" del grupo, ya que la concepción institucional radicó en la idea de "los alumnos son de todos, los docentes son de todos".

En el caso de la Escuela Primaria N° 57 de Solano, los equipos docentes plantearon colaborativamente y colectivamente que el discurso hegemónico instituido no contemplaba –a la hora de definir las prácticas pedagógicas dentro de un formato escolar rígido, tradicional e histórico– las diversas situaciones, modos de aprender y relaciones con la escuela de los sectores en condiciones materiales y simbólicas menos favorecidas. Esto llevó a los docentes a replanteos organizativos, curriculares e institucionales. Además, a revisiones de concepciones acerca de la concepción de la pobreza, las supuestas consecuencias en lo educativo, las representaciones sobre los y las estudiantes en relación a esta categoría.

A partir de esto, pudieron repensar los modelos educativos vigentes en contextos populares e impulsar una nueva forma de organización escolar para atender y dar oportunidades a niños y niñas de la escuela, según el registro, con problemáticas de aprendizaje escolar (Baquero, 2007). Entre las situaciones descriptas como causa de estas problemáticas, presentaron tres categorías: estudiantes que ingresaron en forma tardía a la escuela, otros/as que habían abandonado y reingresaron al sistema escolar y aquellos y aquellas repitentes. Ante estas situaciones, los y las docentes plantearon preguntas acerca de los desajustes en los aprendizajes. Encontraron algunas causas externas a la

escuela, como la crisis económica y social del contexto del país bajo un modelo de ajuste neoliberal. Sin embargo, esto no conformaba la explicación y propusieron realizar una revisión al interior de la escuela, una nueva mirada sobre las prácticas educativas y las formas de la enseñanza. Visualizaron puestos de trabajo claves para revisar el proyecto institucional, los puestos de conducción como vehiculizadores/as, promotores/as de cambios en el equipo docente. Estos abrieron espacios de participación para la puesta en palabras de todas las inquietudes, pensamientos y para el intercambio de modalidades de enseñanza, de evaluación y de reorganización de las trayectorias educativas.

El proyecto de las escuelas de la Región Educativa N° 3, presentado en el documento, da cuenta de un proceso de revisión de toda la organización curricular dejando afuera los grados, reorganizando las trayectorias escolares según logros de aprendizaje que los equipos docentes definieron en categorías de perfiles, bloques y momentos.

Lo común de estas experiencias es que los proyectos surgen al dar respuesta pedagógico-didáctica concreta a los problemas existentes en el proceso de enseñanza aprendizaje e interpretar que muchos “problemas de aprendizaje” (Baquero, 2007) no se deben a causas exclusivas del sujeto, sino a diferencias socioculturales no contempladas en el modelo escolar. Ahora bien, para desarrollar estos proyectos debieron replantearse dimensiones de la institución, revisar los instituidos y proponer nuevas formas organizativas del trabajo docente, de la organización institucional y curricular para ofrecer nuevas condiciones pedagógicas ajustadas a la realidad de su territorio.

En síntesis...

Estos tres antecedentes, presentados como variaciones al formato escolar: *escuelas rurales*, *reorganización de trayectorias escolares en grados de aceleración* y *escuelas no graduadas*, son propuestas diversificadas de formas escolares nacidas o surgidas de las necesidades de atender los problemas generados por la propia estructura del sistema educativo (organización graduada, unidad de sección/división clase simultánea, trabajo compartimentado, prácticas fragmentadas, cultura institucional individualista y estructura jerárquica y poco participativa) resultan ser algo así como los *anticuerpos* generados internamente para paliar la problemática más grave de la educación: la exclusión educativa de muchos estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social y económica.



Para profundizar un poco más sobre estas modalidades organizativas que rompieron la lógica del grado, las y los invitamos a leer los siguientes artículos publicados en el año 2007.

1. *Tiempos y espacios para la enseñanza: algunas reflexiones sobre los grados de aceleración y las escuelas no graduadas como dispositivos de escolarización.* Por Ana Padawer, Propuesta Educativa Número 28 – Año14 – Nov. 2007 – Vol2 – Págs. 67 a 74. Disponible

en <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700009.pdf>

2. Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas Escuela Primaria N° 57. Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/1JTfbEMAIN1qWlUartMY44EMBCKwFLu3P/view?usp=sharing>

Proyectando nuevas formas de organización y propuestas de enseñanza: entre el uso de herramientas y el diseño de una propuesta pedagógico - didáctica

“Cada mañana se crea un ayer, mediante un hoy... tenemos que saber lo que fuimos, para saber lo que seremos.”

Paulo Freire



¿Estaremos llegando al final de la forma escolar frente a los límites tradicionales del dispositivo duro de la escuela y frente a los nuevos contextos inéditos producto de la pandemia?

¿Es posible pensar la educación de todos y todas en nuevas formas de organización curricular, institucional y del trabajo docente?

¿En qué medida la forma escolar tradicional, conocida desde el origen de la escuela, fija las coordenadas de la educación? ¿En qué medida esta gramática escolar o componentes duros del formato escolar no atentan contra la premisa de inclusión y de garantizar el derecho a la educación de todos y todas?

¿Qué desafíos se nos plantean para diseñar nuevos dispositivos que incluyan y fortalezcan las trayectorias a partir de la pandemia?

Durante la pandemia transitamos nuevas experiencias, potentes, creativas y disruptivas, que nos alentaron nuevamente la idea de pensar la escuela en nuevas dimensiones. Nos invitaron a pensar en la utopía de otra escuela como posible.

Necesitamos valorar todo lo aprendido abruptamente para seguir haciendo, sin las coordenadas fijas de tiempo y espacio construidas históricamente. Ver si la experiencia educativa debe integrar tanto la presencialidad como la virtualidad, si es necesario incorporar la educación digital como un soporte más, si la escuela puede construir conocimiento o constituirse como motor de construcción de conocimiento original.

Tendremos que capitalizar lo aprendido, repensar la clase, superar los límites anclados en la tradición escolar, en un modelo tradicional y buscar la forma de manera colectiva de que la escuela se convierta en algo que vale la pena vivir y el lugar al que hay que volver.

Hoy el debate por la escuela que queremos y necesitamos para los tiempos que vienen nos obliga a pensar estos nuevos desafíos. Desafíos vinculados con los espacios y los territorios donde se hace escuela, donde se lleva a cabo el trabajo de enseñar y de aprender. Vinculados también, con los tiempos y las historias que se narran, las huellas de nuestros pasos por las escuelas de las de otros/as con otros recorridos. Y, por último, los continentes en términos de fronteras que se permean, se

entrecruzan y se traspasan entre los hogares y las escuelas, entre lo local y lo regional, entre lo regional y mundial

Nos encontramos en el complejo proceso de reconstruir las tramas vinculares en el retorno a la presencialidad plena, en ese reencuentro complejo que se produce en un contexto difícil en donde se producen los reencuentros. Donde las tramas vinculares escuela- familia, equipos docentes, estudiantes deben reconstruir ese lugar que nos aloje y no nos aleje. Entonces, estas categorías replanteadas en el marco de variaciones a las formas de organización tradicionales nos plantean algunas pistas o señales para pensar la escuela y las nuevas formas de organización.

1. En primer término sabemos que no podemos vivir de la nostalgia sobre las escuelas del pasado y mirarlas en clave de época, integrando los nuevos contenidos y las nuevas perspectivas latinoamericanistas e integracionistas (recuperando los desafíos que nos propone Stella Maldonado en el video.) I
2. El segundo desafío es romper con la tradición de que la sección escolar comola única configuración posible para la enseñanza, ya vimos por la experiencia que no lo es. Por el contrario, esta unidad puede condicionar y limitar las posibilidades ante las diferentes trayectorias estudiantiles.
3. En tercer lugar, podemos repensar desde la organización curricular propuestas que contribuyan a valorar y recuperar los saberes construidos extra escolarmente, que superen la fragmentación disciplinar y que sirvan como faro, pero no como limitante, de las posibilidades de nuestros/as estudiantes.
4. En cuarto lugar, es necesario asumir nuevas formas de trabajo docente tomando la experiencia acumulada en estos años en donde nos reagrupamos, reencontramos con otros/as docentes para organizar formas y modos de la enseñanza, considerando las condiciones de nuestros estudiantes.
5. En quinto lugar, repensar las secciones de clase, reorganizar las condiciones de simultaneidad superando el determinante de la gradualidad (edad/año de escolaridad) revisando

colaborativamente, entre equipos docentes quiénes y bajo qué condiciones conformaron un grupo para estar todos juntos y al mismo tiempo.

6. En sexto lugar, necesitamos evaluar qué reagrupamientos de los equipos docentes serán necesarios para estos agrupamientos de estudiantes que superan la lógica del grado/año. ¿Será posible superar el viejo paradigma “mis estudiantes”, “mi disciplina”, “mi curso” y pensar a los estudiantes como pertenecientes a la institución y a los equipos docentes?

Nos parece que hoy, ante las urgencias tomando como referencias los índices de repitencia, de abandono y de no terminalidad, debemos reconstruir la trama pedagógica desde otras perspectivas y posibilidades. Podemos pensar en profesores especializados en alfabetización inicial a cargo de niños y niñas que al finalizar la Unidad Pedagógica no se hayan formado como lectores y escritores. Podemos también repensar la organización curricular por campos en lugar de áreas o disciplinas. Podemos reorganizar las propuestas graduadas en ciclos. Podemos planificar en otros y diversos tiempos para nuestros estudiantes, ya sea en la presencialidad alternada, no todos al mismo turno y al mismo tiempo, ni todos presencialmente y en simultáneo planificar propuestas bimodales. Esto es solo una breve reseña de las variaciones al formato escolar tradicional. Para llevar adelante lo inédito viable (Freire) sin duda es necesario contar con tiempos y espacios de discusión institucional y marcos normativos que lo habiliten, fundamentalmente es hacer realidad la pedagogía de la esperanza. Las jornadas institucionales son una herramienta valiosa pero también lo son los espacios y tiempos definidos institucionalmente.

Es el tiempo de actuar, de generar, de proponer y de disponer de lo mejor que tenemos para nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes que buscan en la escuela el lugar para la recuperación de sueños (parafraseando a Silvia Bleichmar) Es el tiempo del pensamiento colectivo y prospectivo.

La articulación entre la política pública, la comunidad y sus organizaciones

“El territorio es el espacio socialmente construido.”

Milton Santos

Para llevar a cabo el debate en relación a estos desafíos necesitamos que los equipos de conducción y los equipos docentes, en diálogo con las comunidades, garanticen y reconozcan el sentido de las prácticas educativas desde la dimensión social que promueve la inclusión de todos los sujetos. Por esto es necesario e imprescindible que desde la escuela se interprete la relación entre las formas escolares, las políticas públicas y las trayectorias educativas. La escuela que pensamos es una escuela abierta a la comunidad y a sus territorios, con un Estado que se debe hacer presente para garantizar el derecho social a la educación.

Es importante que al debatir qué escuela queremos, nos detengamos a pensar cuáles son los propósitos educativos de esa escuela, los sometamos a análisis, a reflexión para consensuar de qué manera podemos lograrlos, qué cambios son necesarios, qué formatos habrá que diseñar y con qué herramientas vamos a trabajar para contribuir a la mayor inclusión. Debemos reconocer los efectos de la pandemia en las trayectorias de nuestros estudiantes para diseñar e implementar acciones pertinentes, inclusivas y participativas. Por otra parte resulta necesario canalizar la demanda por políticas que acompañen y también avanzar en el reconocimiento y la apropiación de aquellas que el estado genera para desarrollar propuestas que en articulación con organizaciones de nuestra comunidad ofrezcan condiciones más equitativas para nuestros estudiantes aprovechando los recursos que el Estado pone a disposición.

La vinculación con el entorno debe permitirnos avanzar en un proceso sistemático de articulación e integración. Sin embargo, este proceso no puede ser casual ni debe quedar librado al azar o a las buenas intenciones, debe ser parte de un proyecto colectivo generado en forma participativa, debe

desarrollarse en forma sistemática, con un conjunto de acciones debatidas y justificadas sobre las cuales realicemos un seguimiento y una evaluación continua.

Les presentamos el siguiente video grabado durante el 2021, año del centenario del natalicio de Paulo Freire para la red encuentro en el que Silvia Almazán, Sec. Adjunta de Suteba nos conmina a pensar la relación entre la educación popular y la escuela pública. ¿Qué concepción asume la educación popular que debemos asumir en la escuela pública? ¿Qué perspectiva debemos compartir? ¿Cuáles son las políticas públicas necesarias aún hoy, a partir del piso de derechos que hoy tenemos? ¿Será posible tomar para la escuela pública los principios de la educación popular?



Educación popular Almazán- 2021

Para cerrar la clase

Entre las distintas propuestas institucionales que comentamos en esta clase –Escuela Primaria 57 de San Francisco Solano y Escuelas de la Región 3– se puede observar que en su desarrollo, la escuela, sus directivos, sus docentes y sus estudiantes son capaces de construir y comunicar sus aprendizajes y de implementar reconfiguraciones en virtud de pensar colectiva y colaborativamente ante una problemática identificada y reflexionada a nivel institucional. Esto implica una ruptura sustancial con

la idea de que el conocimiento que prevalece en nuestra cultura está construido por fuera de la escuela.

Muchas de las características del dispositivo escolar suelen obturar la posibilidad de producir ideas por parte de los sujetos que en ella habitan. No obstante, a fuerza de insistir, se construyen nuevas institucionalidades. Este conocimiento producto de las reflexiones, análisis de diferentes situaciones va en la búsqueda de más y mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. A la vez es tanto o más valioso, ya que es construido por los propios actores sociales que, tal como refieren Sadovsky y Espinoza, se produce como hipótesis de trabajo en la escuela, para explorar, revisar y ajustar.

Pensando desde la perspectiva pedagógico-didáctica, lo colaborativo amerita algunas acciones ineludibles en relación a las intervenciones didácticas y al hacer en la enseñanza, es decir: construir un proyecto de enseñanza, debatirlo en el aula, revisarlo y ajustarlo, entre docentes y estudiantes. Esta es una intervención que desarma un conocimiento que está preestablecido para construir nuevas relaciones que rompen con la lógica de la fragmentación y a la vez permite repensar las trayectorias de los y las estudiantes dentro de esas nuevas relaciones que establecen con el saber enseñado y el aprendizaje efectivamente logrado.

Por otra parte, desde la sociología del trabajo se plantea el carácter participativo del trabajo colectivo. Las experiencias mencionadas en esta clase dan cuenta del desarrollo de un pensamiento colectivo. Vale, entonces, hacer una diferenciación, tomando el texto de Vilma Pantolini (2003) diremos que es necesario, imperioso, avanzar desde el trabajo individual hacia el trabajo colectivo en las escuelas. “El proceso de trabajo en el cual se enseña y se aprende es colectivo por definición. *Es un proceso de interacciones en las que intervienen experiencias, sugerencias, curiosidad, críticas, dudas, indagación, placer, alegría, esfuerzo, pero siempre compartidos*” (Pantolini, 2003). Cuando nuestras escuelas se apropian de ese concepto que supera las condiciones materiales (tiempos y espacios reales) se producen movimientos que promueven las nuevas miradas sobre la cultura escolar, y eso, que está dado por sentado o por obvio, empieza a revelarse y rebelarse como un espacio y tiempo de trabajo colectivo.

Lo importante, destaca Pantolini (2003) *“es concebirse colectivamente para recrear en cada aula, en cada clase, en cada actividad que produce enseñanza y aprendizaje el espacio colectivo en la escuela”*. Estar convencidos y convencidas de que es posible construir juntos y juntas, nos habilita a construir un proyecto educativo colectivamente.

Para cerrar la clase 4 nos parece importante hacer una recapitulación del recorrido del curso. En estas cuatro clases nos propusimos revisar los instituidos a la luz de algunas teorías y experiencias como puntos de partida para construir nuevas propuestas, para salir de los encorsetados formatos y proponernos creativa y colectivamente una escuela en clave emancipadora y feminista.

En la primera clase, la referencia ineludible a las políticas públicas como instancias de responsabilidad gubernamental para asegurar el derecho social a la educación y de los y las docentes como actores sociales, agentes políticos que construimos modos de habitar el estado. En la segunda, abordamos la producción de conocimientos contruidos desde las escuelas vinculados con investigaciones sobre los formatos y la gramaticalidad escolar, tomando como ejes la organización institucional, lo curricular y el trabajo docente. Reflexionamos acerca de los procesos de trabajo involucrados en nuestro hacer dentro del trabajo educativo. En la tercera clase, abordamos las tensiones y desafíos que se presentan en las trayectorias estudiantiles desde una doble perspectiva: en relación a las escolares esperables y teóricas y a las reales, contextualizadas y con una mirada puesta en las afecciones producidas en las subjetividades de los y las estudiantes y de los y las docentes en el contexto de pandemia, en las situaciones que se nos presentan en las tramas vinculares en el reencuentro durante la presencialidad plena. Por último, en esta clase, exploramos las posibilidades de construcción de nuevas formas escolares, abordando antecedentes de otros contextos y épocas que nos permiten advertir la potencialidad de lo colectivo, de lo resiliente del trabajo docente ante situaciones inéditas como la actual. Por eso la propuesta de cierre de este curso nos interpela y nos promueve a elaborar una propuesta institucional y áulica con proyección colectiva que, en articulación con las políticas públicas y la comunidad, acompañe y fortalezca las trayectorias estudiantiles en forma cuidada e inclusiva.



La escuela sola no puede, lo único que nos salva es lo colectivo.

Material de lectura

Bibliografía obligatoria

Maldonado, S. (2012). Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano. *Canto Maestro*, 1-4.

Pantolini, V. (2003). Más de uno ya es colectivo. *La Educación en nuestras manos- Suteba*, N° 69.

Sadovsky, P. (2015). Conocimiento y trabajo colaborativo docente. *Documento de trabajo Secretaría de Educación Suteba*.

Bibliografía de referencia

Baquero, Diker, Frigerio (2007). Un proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas. En *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial Del estante.

Duschatzky, S., & Aguirre, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1995). Escuelas No Graduadas. Documento N° 8, Ciudad de La Plata. Dirección General de Cultura y Educación. Dirección de Educación Primaria.

La Educación en nuestras manos: Utopías en movimiento. (2021). Tejiendo redes para sostener el vínculo. *La Educación en nuestras manos: Utopías en movimiento*, N° 1, 41-51.

Pantolini, V. (2003). Más de uno ya es colectivo. *La Educación en nuestras manos- Suteba* N° 69.



Pérez Gómez, Á. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Rosario: Homo Sapiens

Créditos

Equipo de la Secretaría de Educación Suteba. Albondanza, Mabel; Riccheri, Florencia; Suarez, Marta (2023). Clase N°4 “Desafíos, tensiones y propuestas -institucionales y áulicas- que articulan el trabajo educativo. La escuela más allá de la escuela”.

Trabajo docente: política educativa, formas escolares y trayectorias estudiantiles. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)