



# Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes

---

## Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad

FASCÍCULO

1

# 1

## Introducción: La confianza en el aprendizaje... una prioridad pedagógica

“Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes” es una de las prioridades que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ha fijado para el período 2014-2015. Esta prioridad expresa la convicción acerca de la potencialidad que tienen todos los sujetos de alcanzar los aprendizajes que la escuela propone. Esta convicción exige que las escuelas asuman la responsabilidad de garantizar el derecho de los estudiantes a aprender; derecho puesto en acción cuando los directivos, los docentes, las familias y la comunidad trabajan juntos.

Aceptar la condición de que todo sujeto tiene la capacidad de aprender supone revisar las representaciones, imágenes y expectativas que se construyen en las instituciones en relación a los estudiantes, en especial, respecto de aquellos que proceden de sectores socio económicos vulnerables o de culturas diferentes a la del contexto escolar próximo.

Esto implica un arduo trabajo pedagógico -de diseño de proyectos y formas de intervención, variadas y alternativas-, que garanticen que todos aprendan.

La confianza en las posibilidades de aprender se apoya en la capacidad de los educadores de enseñar, de acompañar y guiar a los estudiantes en sus aprendizajes.

Transcribimos lo planteado en el documento de presentación de las Prioridades Pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación, para el período 2014-2015, en relación a la prioridad “Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes”:

*Cuando la escuela y la familia poseen altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, generan un efecto positivo sobre su rendimiento y su deseo de seguir aprendiendo.*

*Las concepciones y representaciones que los adultos significativos (familia, docentes y otros) tienen sobre los jóvenes y niños a su cargo impactan en sus actitudes hacia los estudiantes en el aula y en la valoración y acompañamiento que hacen de las actividades educativas en sus casas.*

*Cuanto mayor sea la comunicación entre la familia y la escuela y el involucramiento de las partes, más oportunidades habrá para que se refuercen los aprendizajes en los hogares y se incentiven los comportamientos vinculados al estudio. De la misma manera, las escuelas deben preocuparse por mantener un alto nivel de interés y motivación por enseñar, expresando exigencia sin soslayar los diferentes tiempos de aprendizaje, para generar un clima favorable que influya sobre el rendimiento y las expectativas de las familias. Se trata de un trabajo conjunto: familias y escuelas (en comunidad), por la educación de los estudiantes. Porque todos son capaces, todos pueden aprender (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Documento Prioridades Pedagógicas 2014-2015).*

## 2

### La confianza en el aprendizaje de los estudiantes: maneras de pensarla

La confianza es un rasgo de las relaciones humanas; cuando hay confianza hay reconocimiento de quién es y hace cada uno, hay una valoración positiva de las personas y de las instituciones, de lo mucho que se hace y de lo que todavía hay que hacer. La confianza es un principio, condición de un auténtico trabajo cooperativo ya que apuesta fuertemente a lo que cada uno puede aportar desde su lugar, su rol, su saber y su experiencia para la construcción de algo común y colectivo.

En las escuelas, lo colectivo se expresa en el proyecto educativo que, si bien es una producción escolar, necesariamente también requiere para su desarrollo (además del esfuerzo de las personas que trabajan en las escuelas) de la participación de las familias y la comunidad, cada uno desempeñando su rol específico y asumiendo la responsabilidad que le corresponde.

No es posible construir confianza cuando hay sospecha o resignación. La confianza es una apuesta fuerte a lo que puede venir, suceder, acontecer, porque hay personas que están trabajando para que eso ocurra; es arriesgarse, darse una oportunidad. La confianza es una construcción que se va dando en la interacción, en el intercambio con los demás. A medida que nos damos confianza, ésta se incrementa y sostiene cada vez más la tarea.

El aprendizaje necesita de una relación “hecha” de confianza, de la convicción y creencia de quien guía este proceso de la capacidad de aprender de los sujetos. Aun los adultos, necesitamos que los otros nos muestren con gestos y palabras que podemos aprender y seguir aprendiendo. La enseñanza, en tanto actividad intencional orientada a promover el aprendizaje, no puede ejercer su acción si quienes la realizan no confían en su hacer, en el “poder” de ejercer algún tipo de influencia, en dejar su marca y huella.

Aprender no es una decisión que un estudiante toma en soledad, porque tiene conciencia de su valor, por lo que le puede brindar.

*No es posible conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido, su determinación de aprender se inscribe en una relación, responde a una exigencia, y a un desafío; honra una confianza y la justifica a la vez, es ese gesto que devuelve el saludo al otro porque le ha reconocido en su humanidad (Meirieu, 2001).*

# 3

## La confianza como principio del trabajo institucional y con la comunidad. Acciones de los equipos directivos y docentes. Acciones con la comunidad

¿Qué mira y cómo mira el director a sus profesores? ¿Qué miran y cómo miran los profesores al director? La misma pregunta se puede formular sobre los otros actores institucionales: estudiantes, padres, etc.

¿Nos reconocemos todos como parte de una comunidad educativa? ¿Confiamos en nuestra capacidad educadora? ¿Confiamos en la capacidad de las familias para acompañar la escolaridad de sus hijos? ¿Qué hacer para reponer esta confianza, para fortalecernos todos como educadores? Sin duda, la escuela y la familia son las dos instituciones más importantes en la educación de las personas, cada una cumpliendo su función específica. A pesar de ello, estamos atravesados por una sensación de incertidumbre y desvalorización de tales funciones, cuestión que se refuerza cuando algunas familias y profesores nos muestran los límites de su acción educadora. Ante estas situaciones se pueden tomar diferentes posiciones, prescindir de su participación o generar algún tipo de propuesta que los convoque a una tarea en común.

Ganar confianza en la función que desempeñamos en las escuelas supone, entre otras cosas:

- Reconocer al equipo directivo en su rol de garante del proyecto educativo de la escuela y sostén del trabajo de los docentes. Quien ocupa una posición directiva tiene la función de coordinar la tarea de todos, exigiendo su vinculación con las intenciones educativas de la escuela. El proyecto escolar tiene que ser el marco de referencia, contar con ello da confianza.
- Reconocer la posición que ocupa cada uno en la institución y su aporte específico en el desarrollo del proyecto educativo. El aprendizaje de los estudiantes no es responsabilidad sólo de los profesores con los que les toca en suerte interactuar, es un asunto de todos los que trabajan en la escuela. La tarea puntual que realiza cada docente tiene que apoyarse en las tareas de los otros docentes. Necesariamente es un trabajo colectivo, depende de la acción de otros y de confiar en su intervención.
- Reconocer los saberes expertos de los docentes y los conocimientos pedagógicos que juntos están en condiciones de producir. Los docentes producen un saber particular, el saber sobre la transmisión, el cual se produce en relación con un campo de conocimiento determinado. Los docentes son expertos en un doble sentido:

*Como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos. Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural (Terigi, 2012).*

- Reconocer a la escuela como la institución experta en la transmisión de los conocimientos valiosos desde el punto de vista cultural y social; como el lugar en que los sujetos tienen la oportunidad de acercarse a otros universos simbólicos.

Mucho se ha dicho en torno a que hoy la escuela está siendo desplazada por los medios masivos. Los medios tienen una fuerza indudable para comunicar y transmitir valores, significados, perspectivas y contenidos que pueden ser interesantes y educativos y otros que, desde el punto de vista ético, pueden ser cuestionables. La escuela no pierde su fuerza educadora; frente a los mensajes que circulan en los medios, puede promover la interrogación, la reflexión, la crítica, aportar argumentos sólidos que permitan cuestionar o recuperar dichos mensajes.

En relación con las tecnologías digitales y virtuales, si bien los estudiantes más jóvenes cuentan con saberes y destrezas para su uso, la escuela y los profesores tienen la posibilidad de enriquecerlos al ofrecer otros modos de vinculación con estas herramientas que posibiliten, por ejemplo, diferentes operaciones con la información, no reducidas a su relevamiento y copiado. La escuela tiene la obligación y puede hacerlo, de ofrecer un “plus” a los saberes que circulan en los medios y en otros espacios de socialización.

- Reconocer la necesidad de establecer otras maneras de vinculación con las familias y la comunidad, basadas en la cooperación mutua. Lo primero que se podría preguntar es: ¿Se reconoce el rol educador de las familias y de otras instituciones y espacios de la comunidad? ¿Se reconoce el aporte particular de cada uno a la formación de los sujetos?

Si consideramos a los otros como amenaza, si nos asentamos en la desconfianza de la capacidad y poder (poder hacer) que cada institución efectivamente tiene, es imposible replantear los vínculos entre las instituciones o propiciar una relación más colaborativa.

Tampoco es posible si la autoridad de docentes y padres está bajo sospecha y si entre ellos se consideran contrincantes o “enemigos”.

Por el contrario, resulta indispensable construir vínculos que se sustenten en la confianza mutua, que propicien el diálogo horizontal sin que se borren las funciones de cada uno, que posibilite acordar criterios para la crianza y la educación de nuestros estudiantes. Esta manera de vinculación requiere revisar las representaciones que se tiene de algunos padres y de las familias, cercanas a una valoración negativa de su cultura, sus condiciones de vida, sus saberes, a los cuales rápidamente se asocia con los fracasos o bajos rendimientos de sus hijos.

Es necesario aceptar que las familias son educadoras, aunque haya casos en los que no se cumple con esta obligación.

Resulta indispensable fortalecer la autoridad de los educadores -padres y docentes-, lo cual, implica evitar la desautorización por parte de los padres hacia los profesores, cuando éstos toman alguna decisión que implica poner un límite a los estudiantes, de los profesores y directores hacia las familias, sobre todo cuando aparecen indicios de bajo rendimiento.

- Reconocer el derecho y la capacidad de todos los estudiantes a aprender, de formarse, lo que pone seriamente en duda la existencia de “requisitos que se juzgan necesarios para aprender exitosamente en la escuela en sus condiciones actuales” (Baquero, 2006).

Aprender en la escuela supone ser reconocido como un actor institucional que ocupa una posición específica: ser estudiante. Este rol depende de otros roles, de vinculaciones con otros sujetos. Los aprendizajes escolares son variados, complejos, ligados a campos del conocimiento específicos y a prácticas sociales más amplias. Todos tienen su relevancia en la constitución de las personas, todos son posibles de ser aprendidos. El no acceso a los conocimientos, la imposibilidad de su aprendizaje, es un indicador de exclusión social.

Hace tiempo que se vienen desarrollando actividades que invitan a los estudiantes a participar de la vida institucional (centro de estudiantes, consejos directivos, coordinación de proyectos, entre otras). Estas experiencias no sólo son propuestas que tienden a democratizar el funcionamiento de las escuelas, también son gestos de reconocimiento del estudiante como actor institucional, como quien es capaz de aprender a ejercer otras funciones y asumir responsabilidades.

Compartimos las actividades que algunas escuelas vienen realizando y que pueden ayudar a generar confianza y fortalecer la tarea educadora de las instituciones:

- **Talleres institucionales o ateneos**, con la intención de analizar las prácticas, los vínculos entre los diferentes actores institucionales y los aspectos de la organización que facilitan u obstaculizan el trabajo; reconociendo la tarea que cada uno desempeña, con sus aciertos y aquellas cuestiones que deben replantearse, orientándose siempre a la colaboración y la producción colectiva.
- **Talleres con padres y familias**, con la intención de analizar situaciones de la crianza y educación de los niños y jóvenes y pensar juntos criterios y modos de intervención. Sugerimos algunas temáticas generales que tendrán que situarse en función de los contextos:
  - en la Educación Inicial: del egocentrismo a la integración grupal, las normas y reglas, los temores frente a la crianza;
  - en la Educación Primaria: de la heteronomía a la autonomía, el tránsito por la

pubertad, antinomia violencia-convivencia: la construcción colectiva de reglas a través del diálogo, logros a alcanzar en esta etapa;

- en la Educación Secundaria: el tránsito de la adolescencia, antinomia violencia-convivencia, la intervención frente a la transgresión, proyecto de vida y cómo orientarlo.

● **Reuniones con padres**, para trabajar juntos maneras diversas de acompañar la escolaridad de sus hijos. Algunas temáticas podrían ser:

- en la Educación Inicial: qué significa participar en las actividades escolares y cómo hacerlo en función de las posibilidades de cada familia;
- en la Educación Primaria: pautas para ayudar a los hijos en las tareas escolares, maneras de compensar los días de ausentismo;
- en la Educación Secundaria: orientaciones para monitorear el tránsito por la escuela: cumplimiento de trabajos y presentaciones, tiempo de estudio, dificultades, ausentismo, etc.

● **Actividades destinadas a las familias** que permitan un acercamiento a algunos bienes culturales: visitas a museos, teatros, cines, conciertos.

● **Ciclos de charlas/debates** en la escuela, sobre diferentes problemáticas: la participación ciudadana y la responsabilidad política; los medios y la formación de opinión pública; los efectos de los procesos de globalización en los comportamientos sociales, entre otros.

● **Sostenimiento y/o promoción de la participación de los estudiantes en actividades de gestión, organización y coordinación** con la intención de fortalecer su formación y su afiliación institucional.

- En la Educación Inicial: colaboración en la organización de los actos, ferias, armado de carteleras, decoración y organización de las salas.
- En la Educación Primaria: colaboración en la organización de eventos escolares (ferias, actos, muestras, encuentros deportivos, acantonamientos-campamentos, festivales, etc.), coordinación de alguna actividad institucional, por ejemplo: colecta de algún recurso, taller de cuentos, etc.
- En la Educación Secundaria: elaboración y coordinación de proyectos específicos, participación de actividades de gestión (centro de estudiantes, consejo escolar, cooperadora, etc.), participación en la elaboración del Acuerdo Escolar de Convivencia.

# 4

## La confianza como elemento constitutivo de las relaciones pedagógicas. Acciones de los docentes en las actividades de enseñanza

*Construcción de información sobre los estudiantes: representaciones, expectativas. El papel de los diagnósticos.*

La confianza no es una cualidad de las personas, es el resultado de una relación, se basa en las creencias e imágenes que se tienen de los sujetos con quienes se interactúa. Muchas veces, estas creencias están atravesadas por significados construidos socialmente o en el seno de una institución. Tales creencias pueden contar con la fuerza de un dato que opera como sustento. Esto, a veces, ocurre en los diagnósticos que realizamos, pasa con las descripciones de los estudiantes y sus entornos. No se pretenden negar algunas realidades, por cierto complejas y no deseables, lo que nos interesa plantear es la necesidad de revisar algunas creencias de sentido común que llevan a explicaciones que se alejan de la comprensión de las situaciones y clausuran la posibilidad de intervenir. Cuando se asocia, de manera directa, los bajos rendimientos con un supuesto déficit, cuando las descripciones enfatizan sólo aspectos negativos (“no leen”, “son violentos”, “nada les interesa” “no poseen tal o cual conocimiento”) van generando en los docentes bajas expectativas de lo que pueden lograr los estudiantes, y se instala la sensación del sinsentido: “¿Para qué me esfuerzo si...?” “¿Vale la pena preparar la clase si...?”

Tener bajas expectativas o ninguna es negar la educación ya que no se puede educar si no confiamos en el porvenir, si no hay lugar para la esperanza.

En general, los diagnósticos hacen referencia a los “conocimientos previos” de los estudiantes. Si bien es un dato que puede servir para pensar las propuestas de enseñanza y acompañar a los estudiantes en la construcción de los conocimientos, pareciera que es la única condición y la única variable de todo proceso de aprendizaje. Resulta interesante mencionar lo que dice Philippe Meirieu (2001):

*La posibilidad de aprender no depende de un conocimiento previo de las personas, puesto que está precisamente en la fuente de todo conocimiento sobre estas personas.*

Dicho de otro modo, ningún diagnóstico, ningún “conocimiento previo” sobre el estudiante puede poner en duda su posibilidad de aprender, de que acceda a los bienes culturales que hemos heredado, que sea portador de aquellos saberes que un sistema educativo ha seleccionado por su valor social.



## La planificación como horizonte de posibilidad

¿En quién se piensa cuando se elabora un programa/planificación/propuesta?

¿Se piensa en el estudiante ideal, aquel que “soñamos tener” en nuestras aulas? ¿En un sujeto neutro, sin historia, ni trayectoria? ¿En un estudiante que ya sé quién es, que ya ha sido catalogado?

La tarea de planificar nos enfrenta a algunas tensiones: entre la realidad y la utopía, entre los sujetos que son y los que pueden ser, entre lo que se puede prever y lo incalculable, lo imprevisto, lo incierto que comprende la educación.

La idea de hipótesis de trabajo nos ayuda a pensar estas tensiones, como una propuesta abierta a lo que vaya sucediendo, una hipótesis que apueste a lo posible y también a lo imposible, que abra a horizontes múltiples.

Una planificación no puede ser la misma de todos los años, tiene que ligarse a las trayectorias reales de los estudiantes, atendiendo a los aprendizajes prioritarios y que no han sido aún alcanzados.

Pero tampoco puede ser limitada, tiene que exigir aprendizajes cada vez más complejos, confiando que con nuestra ayuda, con buenos recursos y actividades desafiantes, los estudiantes pueden lograrlo. Profundizaremos estas cuestiones a continuación.

## La confianza en el accionar del docente: habilitar el aprendizaje

Los docentes son expertos en la transmisión de saberes, esto involucra un conocimiento de los contenidos de enseñanza, su elaboración didáctica y la construcción de un vínculo con los estudiantes, habilitante para el aprendizaje.

Habilitar el aprendizaje es confiar en que éste es posible, gracias a la acción, la tarea que otro (el docente) realiza. Confiar en que alguien puede aprender no significa que lo va a hacer solo, los aprendizajes se logran con la presencia, asistencia y el apoyo de otros.

Implica:

- Una enseñanza que se exige y exige cada vez más, que es ambiciosa con los aprendizajes que pretende promover, que es rigurosa, que no banaliza ni simplifica el conocimiento. Ser exigente, enseñar mucho, estar dispuesto a ofrecer más de una explicación, a comunicar la propia comprensión de los fenómenos, situaciones y conceptos. Mostrarse dispuesto a seguir aprendiendo y expresar pasión por conocer y por enseñar.

- Generar el deseo de aprender, proponiendo actividades intelectualmente estimulantes, que desafíen, que presenten obstáculos, misterios, que no se resuelvan automáticamente, que resulten difíciles e inquietantes. Hacer emerger preguntas, promover la problematización, proponer interrogantes genuinos y no preguntas que no interroguen. El deseo de aprender no es espontáneo, es necesario “despertarlo”. Es necesario interpelar la inteligencia y las capacidades de los estudiantes: “la capacidad del otro para entender y la capacidad del docente para formular las cosas de manera cada vez más convincente” (Meirieu, 2013).
- Mostrar que el saber es una herramienta, un recurso importante para la vida, para pensar y hacer y no algo que tiene que mostrarse en una prueba o examen. Que puede expresarse de diferentes maneras, no sólo a través de su verbalización. Hay que demostrar que el conocimiento libera, emancipa, porque es lo que permite desarrollar el pensamiento y que cada uno piense por sí mismo. El pensamiento debería ser el eje de la clase.
- Incorporar la variedad como rasgo constitutivo de toda acción humana: diferentes recursos, propuestas, evaluaciones, formatos, agrupaciones y estrategias. Reconocer la diferencia en el tipo de resolución que los estudiantes vayan logrando.
- Reconocer que la resistencia y la transgresión es una respuesta que dan los estudiantes porque necesitan hacerse lugar. La escuela y los docentes tenemos que mostrarles que la verdadera transgresión y resistencia debería ser contra aquellas cosas que nos hacen esclavos del consumo, de los prejuicios, de la violencia. Para resistirse es necesario el conocimiento.
- Evitar expresiones y miradas que descalifiquen al estudiante, evitar sentencias anticipadas, intentar no sellar el fracaso en la primera etapa del año.
- Demostrar interés y preocupación por los procesos que los estudiantes están logrando, así como por sus dificultades; encontrar las causas y ofrecer ayuda. Asumir que a veces, los estudiantes no aprenden porque no estamos enseñando bien, no somos claros, las actividades no son adecuadas o no damos suficiente tiempo.
- Aceptar que los estudiantes pueden tener perspectivas y significados diferentes en relación a un mismo objeto, que pueden resolver algo de un modo distinto, que dan respuestas alternativas; y que muchas veces no son errores o fallas, al contrario, nos enseñan, nos enriquecen. Por lo tanto, habrá que promover el pensamiento divergente, plural, que posiblemente dé lugar a la innovación, creación de significados y estrategias diversas.

- Recuperar componentes esenciales de toda actividad de formación: el esfuerzo, la dificultad, la perseverancia y el trabajo sostenido (Steiner, 2005). Frente a lo cual, es necesario sostener la centralidad de la acción pedagógica de las escuelas y de los docentes. Esto supone colocar por encima de los intereses de los estudiantes, sus derechos, incitar al esfuerzo y evitar la complacencia (Argiró, 2007), la conformidad por los aprendizajes mediocres.

Algunas sugerencias:

- En la Educación Inicial:
  - leer cuentos cada vez más complejos en imágenes, metáforas, símbolos;
  - plantear situaciones que resulten verdaderos problemas y que se involucren en su resolución, acompañarlos en estos procesos;
  - no limitar las posibilidades expresivas y valorar las diferencias en lo que van logrando y, al mismo tiempo, transmitirles criterios, pautas, patrones de producción que enriquezcan y mejoren lo que ellos hacen, alentarlos a que se vayan superando;
  - aceptar sus cuestionamientos, fomentar que se pregunten por las causas, ir interrumpiendo el pensamiento mágico y la naturalización: “las cosas son porque sí”;
  - exigir que sean responsables de sus acciones, no aceptar excusas que no son ciertas.
- En la Educación Primaria:
  - ayudar a que eduquen su mirada para apreciar distintas expresiones artísticas (plástica, cine, música, etc.), quizá diferentes a las que están acostumbrados los estudiantes;
  - enseñarles a problematizar la realidad, a comprender la historicidad de los hechos;
  - acompañarlos con lecturas de diferentes textos, con amplio vocabulario y estructuras gramaticales más complejas;
  - proponer actividades que desafíen a entrenar la memoria.
- En la Educación Secundaria:
  - abordar la construcción del conocimiento como fenómeno social, que surge de la necesidad de dar respuesta a determinados problemas, que puede haber más de una respuesta al mismo problema;
  - enseñar a desarrollar un pensamiento crítico, a través de la lectura de periódicos adquiriendo estrategias y competencias para analizar los mensajes y

sus intencionalidades; desafiarlos a presentar siempre opiniones con la fundamentación de la postura adquirida;

- ▶ introducirlos a la lectura de textos académicos, enseñar a leerlos;
- ▶ que reconozcan el valor de las prácticas corporales y motrices como componentes insoslayables de un proyecto de vida saludable.

El aprendizaje es crisis, es una posibilidad, un tránsito hacia lugares que no se conocen del todo. Un camino disruptivo, discontinuo, enigmático. No hay caminos únicos ni maneras iguales de aprender. Flavia Terigi utiliza el término “cronologías” para referirse a la diversidad de tiempos y formas de aprender de los sujetos. Los tiempos son diversos en lo que le lleva a cada uno apropiarse de un conocimiento, lograr un aprendizaje que no siempre se manifiesta en el tiempo esperado y formalmente pautado.

Si esto es así, entonces habrá que repensar la evaluación de los aprendizajes.

## **La evaluación de los aprendizajes: ¿oportunidad o clausura? Las capacidades invisibles de los estudiantes o lo que invisibiliza la evaluación**

La evaluación ¿es realmente una instancia de aprendizaje, en la que las personas identifican logros, dificultades, errores, aciertos?, ¿las actividades evaluativas están pensadas para que sea así? Si estamos de acuerdo en que no siempre se puede producir un aprendizaje en el tiempo estipulado y todos de la misma manera, entonces, ¿por qué insistir en que sólo se muestre un saber en los momentos pautados y a través de maneras únicas?, ¿por qué definirlo a partir del resultado de una prueba, de un examen?, ¿la calificación es indicador de todo un proceso? Si no estamos en condiciones de cuantificarlo ¿por qué lo hacemos?

Sabemos que muchas capacidades y saberes de los estudiantes no pueden visibilizarse con los instrumentos que diseñamos para su evaluación, que no dan cuenta de las marchas y contramarchas que todo proceso de construcción de conocimiento supone.

Todo aprendizaje se manifiesta cuando se ha podido consolidar y ello requiere de tiempo, por lo que habría que pensar si lo que estamos indagando en una evaluación no son más bien algunos indicios de un proceso que se está llevando a cabo, pero que no está acabado. Sería deseable entonces hacer lo que la investigación llama *triangulación de fuentes*. Podríamos tomar los datos de lo que se observa en la clase, de la resolución de las actividades, de las producciones, etc. Si bien esto suele hacerse, en general lo que determina un rendimiento son las instancias formales.

También podríamos proponer que un trabajo pueda ser evaluado en diferentes momentos, lo que implica realizar devoluciones con la intención que el mismo se mejore. Esta modalidad ayuda a los estudiantes a comprender los errores o aspectos que no están bien y que requieren una reformulación.

Otra cuestión que habría que pensar son los aprendizajes no logrados o con bajas calificaciones. En el caso de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria, una nota baja para algunos es el pasaporte al fracaso. ¿Qué mensajes o hechos se están produciendo para considerar que el resultado de una evaluación tiene la fuerza de condicionar el estatus de un estudiante? ¿Por qué no pensarlo como un dato que indica la necesidad de reforzar el estudio, de analizar el grado de comprensión de tal o cual conocimiento? ¿Por qué no desdramatizar y animarse a decir “un tropezón no es caída”? Que a alguien “no le haya ido bien en una evaluación” no tiene por qué dar vergüenza, o ser una señal de “mal alumno”, tendría que ser la oportunidad para reflexionar acerca de los propios procesos de aprendizaje, de dar lugar a la meta-cognición que es un saber que habría que enseñar porque es una herramienta fundamental para acompañar los procesos de aprendizaje. De esta manera, una “mala nota” se transforma en una ocasión para la reflexión y no en una condena.

Sugerimos:

- En la Educación Inicial:  
Proponer muchas y diferentes oportunidades para que los estudiantes muestren, expresen y manifiesten sus logros y los que están en proceso. Es importante también que evidencien sus errores y dificultades.
  
- En la Educación Primaria y en la Educación Secundaria:
  - No considerar como único dato los resultados de las evaluaciones formales, ponerlos en relación con otros datos.
  - Proponer evaluaciones sucesivas de una misma producción, a fin de ayudar a mejorarla y aprender cómo hacerlo.
  - No dejar pasar tiempo en la devolución de una evaluación, que no se limite sólo a una calificación, también conviene agregar aspectos cualitativos que den pistas de lo que se hizo bien y de los errores.
  - Enseñar herramientas de meta-cognición para que los estudiantes puedan analizar sus propios procesos de aprendizaje.

## ¿Y las actividades escolares?

Las actividades son la concreción más clara de una propuesta pedagógica, a través de ellas se organiza el trabajo en la clase. ¿Qué actividades muestran confianza en lo que los estudiantes son capaces de lograr?

A veces, se asocia la confianza con lo que para algunos es autonomía, que significaría “soltar la mano a los estudiantes” sin haberlos preparado para esta situación y dejarlos solos. En ocasiones ocurre que los docentes les proponen actividades de cierta complejidad a los estudiantes, que como se expresó antes, pueden despertar el interés y ser inquietantes. No obstante, es probable que los alumnos no las puedan realizar bien porque no hubo enseñanza previa que sea andamiaje de esa tarea. Las consecuencias son: se descalifica y desaprueba a los estudiantes o se acepta una producción mediocre. Cualquiera de las dos alternativas resiente el contrato pedagógico. En el primer caso, porque puede dejar “fuera de juego” al estudiante, en el segundo caso, porque se instala el engaño y “nos creemos que eso está bien”.

Por ejemplo:

*En la Educación Inicial:* se les propone a los niños realizar un dibujo a partir de un relato. Cuando les pedimos que hagan esto: ¿constatamos que han interpretado el relato?, ¿alguna vez tuvieron que hacer algo similar?, ¿se tiene claridad en los criterios para valorar la producción y hacerles una devolución que no se reduzca a “qué lindo” o “muy bien”?

*En la Educación Primaria:* se les pide a los estudiantes que realicen un cuadro comparativo en el que se identifiquen semejanzas y diferencias entre diferentes hechos, grupos, situaciones, etc: ¿se ha trabajado previamente sobre estos hechos, hubo clases destinadas a su abordaje, de qué manera?, ¿hay indicios de que han sido comprendidos?, ¿cuentan con información que proviene de fuentes confiables?, ¿saben los estudiantes qué significa comparar?, ¿qué criterios deciden aplicar para la comparación, sobre qué aspectos y por qué?

*En la Educación Secundaria:* se les exige la elaboración de una monografía. Cuando les pedimos que hagan esto, ¿nos preguntamos si los estudiantes saben lo que es una monografía, si lo han hecho en otras asignaturas?, ¿indagamos si tienen los recursos para hacerlo: conocimiento del género, comprensión de la temática sobre la que tienen que escribir, información variada y verificada, etc.?

Si no hay una enseñanza, un tiempo suficiente que prepare a los estudiantes para asumir estas tareas, es probable que no se logre lo que pretendemos, una verdadera apropiación de saberes, un aprendizaje con sentido.

Las tradiciones escolares dan cuenta de posiciones opuestas en relación al papel del docente en la transmisión de los conocimientos. Walter Kohan (2004) lo ilustra con claridad:

*Cuando nos salimos de la lógica de la transmisión solemos ir hasta su negación. Si no pensamos que enseñar tiene que ver con transmitir un conocimiento ya listo para nuestros alumnos, creemos que no hay nada que transmitir y entonces serían los alumnos los que construirían los conocimientos por sí mismos. O bien les damos todo o no les damos nada. Les damos las preguntas y las soluciones o los dejamos que pregunten sus preguntas y respondan sus respuestas. Pensamos por ellos o los dejamos que piensen lo que quieran pensar. Les pasamos nuestros valores o dejamos que valoren los que se les ocurra valorar.*

Esta reflexión ayuda a repensar cuáles son los propósitos educativos de nuestra acción, qué es deseable y posible que los estudiantes aprendan, qué hay que exigir, qué hay que enseñar para sostener tal exigencia.

En relación al tipo de preguntas y consignas que incluyen las actividades, proponemos recuperar el aporte de Edith Litwin, quien sistematiza el tipo de preguntas que sería conveniente realizar a los estudiantes en función del propósito educativo: para facilitar la comprensión, para estimular el recuerdo, para buscar una solución, entre otras. Plantea la necesidad de valorar aquellas preguntas que ayudan a los estudiantes a pensar y reconoce tres tipos: referidas a la cognición, a la meta-cognición y al nivel epistémico. Las primeras apuntan a indagar el nivel de comprensión sobre un tema, las segundas ayudan a que los estudiantes puedan revisar sus procesos cognitivos, las preguntas epistémicas ofrecen la oportunidad para que se cuestione la producción de conocimiento en un campo determinado y los debates en torno a él.

Litwin también presenta otra manera de clasificar las preguntas en función de su nivel de complejidad: a) las que solicitan una opinión, b) las que exigen un análisis, c) las que proponen una valoración y juicio, d) las que promueve un pensamiento abstracto y teorizaciones.

Una recomendación que habrá que hacerse es pensar con cierta rigurosidad las preguntas y consignas, a partir del tipo de proceso que se pretende promover. No vale cualquier tipo de pregunta si lo que se desea es que los estudiantes analicen o reflexionen o emitan un juicio.

### **Compartimos algunas sugerencias:<sup>1</sup>**

- Proponer actividades que incluyan tareas de diferentes niveles de complejidad y progresividad.
- Ofrecer diversos recursos para acompañar la realización de las tareas: explicaciones, guías, materiales de apoyo, espacios de consultas (presenciales o virtuales).

---

<sup>1</sup> También pueden consultarse los recorridos de experiencias que participaron en el III Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación en el link <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/RecorridosBP.php>. En dichos **Recorridos**, se encontrarán prácticas agrupadas según las **Prioridades Pedagógicas 2014-2015** y, a su vez, presentadas según Nivel Educativo.

● Incorporar distintos tipos de preguntas:

- para facilitar la comprensión o reconocer si los estudiantes comprenden;
- para estimular el recuerdo sobre un concepto, hecho o fenómeno;
- que inciten a buscar una solución a un problema;
- que ayuden a sintetizar, recopilar, integrar y relacionar;
- que resulten un desafío cognitivo, que inviten a cuestionar, a problematizar y “desplieguen interrogantes más atrevidos, provocativos” (Litwin, 2008).

## 5

### Cierre

*Igualdad* y *pluralidad* son principios presentes en las leyes y normativas de nuestro sistema educativo, son puntos de partida y establecen horizontes deseables. Para su concreción, se requiere una multiplicidad de acciones de los gobiernos, los equipos técnicos, los docentes, las familias, los estudiantes. Cada estamento asumiendo su función específica y su responsabilidad y colaborando con las de los otros.

Se está logrando abrir las puertas de las escuelas, la inclusión es un principio que se evidencia. No obstante, aún queda pendiente democratizar los logros y la igualdad en el acceso al saber.

Las **Prioridades Pedagógicas 2014-2015** invitan a darle sentido a la inclusión, los estudiantes tienen que estar en las escuelas porque todos deben y pueden aprender lo que prescriben los Diseños Curriculares para cada nivel educativo.

Esta premisa no puede realizarse si no hay confianza en el poder y la capacidad de las escuelas para transmitir los conocimientos, en las familias para educar, en los estudiantes para aprender.

La confianza es un trabajo de todos y se va produciendo en el acto educativo, en las relaciones que lo implican, cuando las personas abandonan una actitud de sospecha, de control, y reconocen que es posible pensar, hacer y sentir otras cosas en relación a los otros y a sí mismas.

Educación es un compromiso social que si lo asumimos como desafío construimos horizontes de posibilidades, de esperanzas.

Educación exige mucho trabajo y esfuerzo de los docentes y las familias, sabiendo que lo que está en juego es sumamente importante para las vidas de las personas.



Como dice George Steiner (2007):

*Enseñar sin un grave temor, sin atribulada reverencia por los riesgos que comporta, es una frivolidad. Hacerlo sin considerar cuáles puedan ser las consecuencias individuales y sociales es ciega.*

La confianza en la posibilidad de aprender de todos:

*Es posible cuando logramos despertar en las personas poderes y sueños que están más allá de los nuestros, que inducen el amor por lo que amamos, que hacen de nuestro presente interior el futuro de ellos.*

## 6

### Bibliografía

Argiró, L. (2007). *El deber de leer*. Córdoba, Argentina: Ediciones del Boulevard.

Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

Cornu, Laurence. (1999). *La confianza en las relaciones pedagógicas*. En Frigerio, G., Poggi, M. Korinfeld, D. (comp.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.

Greco, Beatriz (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu., P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

(2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Editorial Octaedro.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa. *Escuela, Familia y Comunidad*.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. *Prioridades Pedagógicas 2014-2015*.

Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. FCE. Buenos Aires: Ediciones Siruela.

Steiner, G.; C. Ladjali (2005). *Elogio de la transmisión*. Barcelona, España: Siruela.

Terigi, F. (2012). “Acerca de la naturaleza del trabajo docente”. En *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

(2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia presentada en Jornada Apertura de Ciclo Lectivo. Santa Rosa, La Pampa.



## ► ANEXO: Propuestas de trabajo para equipos docentes

- Lectura de materiales para la discusión y análisis de prácticas:

Daniel Pennac: *Mal de Escuela*<sup>2</sup>

Este autor aborda la problemática escolar y la educación a partir de la experiencia de los “malos alumnos”, ahonda en la carga de angustia y dolor que acompaña la trayectoria de tales alumnos. Desde su propia experiencia como “mal estudiante” y como profesor durante veinticinco años de desempeño en un instituto de París, Pennac reflexiona acerca de la pedagogía y la institución escolar, sobre la enseñanza y los aprendizajes, sobre el fracaso escolar, sobre la relación que se establece entre profesores y estudiantes, sobre el sentimiento de exclusión del alumno y el amor a la enseñanza del profesor.

En varias partes del libro, Pennac cuenta lo que han provocado sus maestros en su vida de estudiante, en su formación. Recuerda tanto a los que decían que él no iba a tener futuro, a los que certificaban una y otra vez su “nulidad” como estudiante, así como a los profesores que apostaron por su educación y creyeron en su potencialidad.

Pennac fue lo que podría decirse un mal alumno y aparentemente no había razones ni explicaciones de su fracaso escolar, por lo menos desde los enfoques corrientes de esa época, vinculados a asociar el bajo rendimiento de un alumno a cuestiones individuales, familiares o del entorno social y cultural. A través de sus experiencias como alumno y ya luego como profesor, va confirmando la importancia de la relación entre unos y otros, una relación que se inicia con una mirada, con una imagen y con palabras que expresan lo que es y puede el otro.

Una mirada que puede descalificar, sentenciar, trazar un destino: ¡no llegarás a nada, no tenés porvenir!, ¡no vas a cambiar nunca! Una mirada que acepta al otro y la convicción de que el otro tiene la capacidad de formarse.

Pennac salió de su situación de fracaso gracias a algunos profesores que pudieron mirarlo de otro modo y que aceptaron el desafío de acompañarlo en su formación. Uno de ellos fue el profesor de francés:

*Pasmado, sin duda, ante mi capacidad de forjar excusas cada vez más inventivas para las lecciones no aprendidas o los deberes no hechos, decidí exonerarme de las redacciones para encargarme una novela. Una novela que yo debía redactar durante el trimestre, a razón de un capítulo por semana. Tema libre, pero me rogaba que las entregas llegaran sin faltas de ortografía.*

*No creo haber hecho progresos sustanciales en nada aquel año pero por primera vez en toda mi escolaridad un profesor me concedía un estatuto, existía escolarmente para alguien.*

*Enorme agradecimiento hacia mi benefactor, claro está, y aunque fuese bastante distante el viejo caballero se convirtió en el confidente de mis lecturas secretas. (Pennac, 2008:82-83).*

<sup>2</sup> Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Literatura Mondadori.

Otro de estos “salvadores” (así los considera el autor) fueron los profesores de matemáticas, historia y filosofía, quienes amaban su trabajo y lo que enseñaban:

*Armados de su pasión vinieron a buscarme al fondo de mi desaliento y sólo me soltaron una vez que tuve ambos pies sólidamente puestos en sus clases, que resultaron ser la antecámara de mi vida... Acompañaban paso a paso nuestros esfuerzos, se alegraban de nuestros progresos, no se impacientaban por nuestras lentitudes, nunca consideraron nuestros fracasos como una injuria personal y se mostraban con nosotros de una exigencia tanto más rigurosa cuanto estaba basada en la calidad, la constancia y la generosidad de su propio trabajo (Pennac, 2008: 221).*

Y también estaba el director de la escuela en la que estuvo interno luego de haber fracasado en otras:

*Cuántas veces destinó, sin embargo, a convencerme de que yo no era el idiota que pretendía ser... me gustaba que se interesara por mí, él, que tantas preocupaciones tenía... El director y yo no habíamos hablado de álgebra, ni de la fotosíntesis, sino de voluntad, de concentración, habíamos hablado de mí, yo, un yo que era del todo capaz de progresar (Pennac: 106).*

Ejes de análisis:

¿Qué nos enseñan estas experiencias, qué nos están demostrando?

¿Alguna vez pasamos por una experiencia similar? ¿Qué nos pasó? ¿Hubo algún “salvador”?

¿Alguna vez actuamos como “salvadores” de algún alumno? ¿Por qué actuamos así, qué hicimos para “salvarlo”?

## Escenas de películas

<http://www.youtube.com/watch?v=iLq1Or9ncYk>

Ver escena de la película **Detachment**: un profesor que se presenta en un nuevo curso, analizar la reacción de unos y otros, la situación desconcertante.

<http://www.youtube.com/watch?v=W2xTgjJnUeQ>

Ver escena de la película **Escritores de la libertad**, la entrevista entre directora y profesora.

Ejes de análisis:

-Representaciones acerca de los estudiantes.

-Actitudes frente a las posibilidades de aprendizaje.

## Videos

<http://www.youtube.com/watch?v=yMmmEh9of7U>

Conferencia de Flavia Terigi, Programa Promejora, Uruguay.

Algunas tensiones/problemáticas del trabajo de los profesores que podrían extenderse a todo aquel que trabaja en educación.

Ejes de análisis:

- Tensiones que ponen en riesgo la confianza en el trabajo de los docentes.
- Reacciones a las críticas y demandas de la sociedad.
- Cumplimiento de los derechos.
- Saber pedagógico para afrontar los desafíos de la educación en la actualidad.

<http://www.youtube.com/watch?v=uEZfUy1QRaE>

Disertación de Ricardo Baquero: *¿Por qué no aprenden los que no aprenden?*

Ejes de análisis:

Posibilidad de aprender de las personas de sectores populares, relación con condiciones de vida.

<http://www.youtube.com/watch?v=LYvX0rNDB2A>

Experiencia de una escuela de Educación Secundaria abierta a la inclusión.

Ejes de análisis:

- Significados de los estudiantes sobre la educación.
- Propuestas educativas frente a los cambios y a situaciones complejas.
- Situaciones similares vividas en donde trabajan: cómo se afrontaron, qué respuesta educativa se ha dado.

---

**EQUIPO DE TRABAJO**

**Coordinación**

Horacio Ferreyra  
Silvia Vidales

**Elaboración**

Alejandra Salgueiro

**Colaboración**

*Equipos de la SEP y CE*

EPAE Marcos Juárez  
EPAE Río Cuarto  
EPAE Morrison  
Escuela, familias y comunidad  
Integración escolar y diversidad

**Revisión de estilo**

Luciana Trocello

**Diseño gráfico**

Fabio Viale



## AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba  
**Dr. José Manuel De la Sota**

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba  
**Cra. Alicia Mónica Pregno**

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba  
**Prof. Walter Mario Grahovac**

Secretaria de Estado de Educación  
**Prof. Delia María Provinciali**

Subsecretario de Estado de Promoción de  
Igualdad y Calidad Educativa  
**Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Directora General de Educación Inicial y Primaria  
**Prof. Edith Galera Pizzo**

Director General de Educación Secundaria  
**Prof. Juan José Giménez**

Director General de Educación Técnica y  
Formación Profesional  
**Ing. Domingo Aríngoli**

Director General de Educación Superior  
**Mgter. Santiago Amadeo Lucero**

Director General de Institutos Privados de  
Enseñanza  
**Prof. Hugo Zanet**

Director General de Educación de Jóvenes y  
Adultos  
**Prof. Carlos Brene**

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y  
Evaluación Educativa  
**Lic. Enzo Regali**

*Todos son capaces,  
todos pueden aprender*