



Universidad de San Andrés
Maestría en Educación

LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA DE UNA ESCUELA PRIVADA DE LA
PROVINCIA DE BUENOS AIRES DURANTE LA PANDEMIA Y SU RELACIÓN
CON LOS ELEMENTOS DEL ENFOQUE HOLÍSTICO DE LAS ESCUELAS PARA
LA SUSTENTABILIDAD.

Autor: Felipe Collazo

Tutor: Carla Sabbatini

AGREDECIMIENTOS

A mi familia, que siempre me apoyó en mi camino, valorándolo. Gracias por acompañarme en mis desafíos, sostenerme en las dificultades y celebrar mis logros.

A Carla, por abrirme la puerta de un mundo en el que convergen mis convicciones profesionales con mis deseos personales más íntimos. Por acompañarme de cerca, con paciencia y con muchas horas, en esta investigación. Su confianza fue mi mayor motivación.

A la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, por generar y sostener el valioso espacio de esta Maestría.

A los docentes que me guiaron con profundidad en este camino, con cariño y pasión. De manera especial quiero agradecerles a Graciela Frigerio, a Cristóbal Cobo y a Ezequiel Caride, por la huella que dejaron en mí.

Al colegio Godspell, que me abrió las puertas de su institución por completo para que pueda realizar esta tesis, de manera especial a Manu por su apoyo incondicional.

A los docentes, alumnos y padres que compartieron su tiempo, sus visiones y experiencias conmigo.

A mis amigos, que me escucharon, me recomendaron y me dieron mucha energía. Sus voces están presentes en este trabajo. En especial a Juampi, Santi, Pepa y Fer.

A mi país, que con su fragilidad me mantiene en movimiento.

A la naturaleza que es mi guía y mi referente del aprendizaje. Ojalá este trabajo sea una pequeña contribución a favor de una participación planetaria más armónica.

ABSTRACT

La pandemia generada por el coronavirus precipitó el cierre temporario de los edificios escolares en casi todo el planeta a comienzos del año 2020. Las medidas impuestas revolucionaron muchas de las actividades humanas, incluyendo la educativa. En el caso argentino, los edificios escolares cerraron por disposiciones nacionales para disminuir el movimiento de personas y las tasas de contagio desde el 16 de marzo hasta prácticamente el fin del año lectivo, con menos del 1% del alumnado volviendo a la presencialidad antes de diciembre. Vimos durante el año 2020 y en torno a la pandemia, decisiones diferentes ante situaciones que nos afectan a todos. Este trabajo aborda la pandemia como oportunidad para revisar y mejorar las prácticas pedagógicas y reflexionar acerca de la importancia de ubicar a la preocupación por la sostenibilidad en un lugar más central en la cultura escolar.

El trabajo explora el rol de la tecnología en las adecuaciones empleadas en el proceso de adaptar a una comunidad educativa en particular a la enseñanza remota, y los modos en los que esas adecuaciones permitieron visibilizar la relevancia de y para la sostenibilidad de la vida en el planeta. Mediante el uso de una encuesta y una serie de entrevistas en profundidad a diversos actores de una comunidad educativa, el presente estudio de caso se propuso indagar en qué medida la transición a la enseñanza remota mediada por la tecnología favoreció una mayor presencia de elementos del enfoque holístico de las escuelas para la sostenibilidad. Los hallazgos indican que los elementos de la cultura pre-existentes a la pandemia como la participación de los actores en la toma de decisiones, tanto alumnos como docentes, fue importante para la continuidad pedagógica. A su vez, tuvieron especial protagonismo la capacitación docente y los espacios que caracterizan a la escuela estudiada por ser una organización que aprende constantemente. También, durante el ciclo estudiado se implementaron elementos pedagógicos propios del enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad como evaluaciones formativas significativas, trabajos interdisciplinarios, buscando mayor conexión con más miembros de la comunidad y la sociedad.

En un contexto global en el que la crisis climática y sanitaria ponen de manifiesto la relevancia de reorientar la educación más eficazmente hacia la construcción de sociedades más justas, resilientes y sostenibles, los resultados de esta tesis pueden ser de utilidad para entender diversas maneras en las que la escuela puede fomentar un

paradigma que integre lo socio-ecológico en estructuras y acciones concretas para avanzar en esa dirección.



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

Capítulo 1 - Introduciendo la problemática	
1.1 Educar en tiempos de crisis ambiental y sanitaria.....	1
1.2 justificación.....	4
1.3 Objetivos	9
Capítulo 2 - La educación para la sustentabilidad y el caso estudiado	
2.1 Marco teórico y antecedentes.....	10
2.2 Metodología.....	33
2.3 El caso: Colegio Godspell.....	35
Capítulo 3 - La continuidad pedagógica en tiempos de pandemia	
3.1 El contexto del caso.....	47
3.1.1 Normativa vigente en el contexto del caso estudiado	
3.1.2 Adecuaciones del caso	
3.2 Hallazgos	52
3.2.1 - Cultura	
3.2.2 - Pedagogía	
3.2.3 - Personas	
3.2.4 - Estructura	
Capítulo 4 - ¿Aprendemos de o durante la pandemia?	
4.1 Conclusiones	84
Bibliografía.....	92

CAPÍTULO 1 INTRODUCIENDO LA PROBLEMÁTICA

1.1 Educar en tiempos de crisis ambiental y sanitaria

“El coronavirus resultó en una masiva disrupción de nuestras vidas cotidianas y es probable que tenga un impacto social y político importante. Desde un análisis sistémico de la pandemia, se puede analizar las relaciones, y mostrar cómo los distintos aspectos y dimensiones de esta crisis están interconectados”
(Fritjof Capra en *“lessons from Gaia to humanity”*)¹

En los últimos años, la cuestión ambiental ha ido tomando protagonismo con presencia en los medios, en las políticas públicas y en la producción académica. Vivimos en una época marcada por una crisis ambiental que ha alcanzado la escala planetaria, y en la que ya no se puede excluir el posible escenario de un cambio ambiental global radical (Rockström, J., et al, 2009). Los distintos aspectos del desarrollo humano se van encontrando con los límites de un planeta deteriorado por su accionar. Si vemos la crisis social, la crisis económica y la crisis ambiental con sus interconexiones, podremos vislumbrar la magnitud de una compleja crisis planetaria, y abordarla como tal.

Es de público conocimiento que el año 2020 estuvo muy marcado por la pandemia de coronavirus. Dentro del sistema educativo argentino, de una manera muy concreta: los edificios de las escuelas estuvieron cerrados. Desde la normativa y a nivel nacional, se buscó la continuidad pedagógica en la reformulación de una escuela que venía siendo criticada por numerosos autores² por sus escasos cambios y su falta de adaptación a la realidad. Esta situación en particular que se vivió con fuerza al comenzar el ciclo lectivo 2020, necesitó de una escuela diferente.

¿De qué manera la pandemia incidió en el quehacer escolar? El entendimiento de la realidad escolar como la fragmentación de las materias que van constituyendo un todo podría ser una causa y un efecto de la forma en que culturalmente entendemos al mundo: separado. Siguiendo esa lógica, una visión integrada y sistémica de la realidad es potenciada cuando nuestra forma de actuar en el mundo es la responsable, o al menos potencia, de la actual crisis. En este contexto de pandemia, desde distintos sectores (la economía, la política internacional), la humanidad se tuvo que ir adaptando a un entorno

¹ <https://vimeo.com/421967702/807ec301e4>

² Ver más en Ken Robinson y Lou Aronica (2015) “Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación” Grijalbo. Barcelona)

que cambiaba rápidamente, y la escuela no fue la excepción.

El propósito del actual trabajo es investigar, a través de un estudio de caso, cómo la cultura organizacional de una escuela se expresa en este contexto, reconociendo las posibilidades de crecimiento y el impacto hacia una mayor sustentabilidad. Entendemos que una parte de la sociedad considera el vínculo entre la pandemia y las crisis que la antecedieron, creyendo que hay una relación directa entre el contexto actual y formas de vida que no eran sostenibles en el tiempo. “El coronavirus debe ser visto como una respuesta biológica de Gaia, nuestro planeta viviente, a la emergencia social y ecológica que la humanidad trajo consigo” (Capra, 2020).

La mayor parte del calentamiento global de las últimas décadas se debe a la gran concentración de gases de efecto invernadero (anhídrido carbónico, metano, óxidos de nitrógeno y otros) emitidos a causa de la actividad humana. “Desde hace décadas es evidente que el clima de la Tierra está cambiando, y el papel de la influencia humana en el sistema climático es indiscutible”, dijo Masson-Delmotte (2021), quien dirigió el último reporte del IPCC (2021), que muestra los últimos datos provenientes de la ciencia que justifican esta afirmación. Según diversas fuentes científicas como la de WCS³ (Wildlife Conservation Society), algunas actividades humanas como la deforestación, captura, comercio ilegal y consumo de fauna silvestre -entre otras-, alteran los ecosistemas y la biodiversidad, creando escenarios propicios para el brote de enfermedades zoonóticas. Muchos síntomas indican que esos efectos podrán ser cada vez peores si continuamos con los actuales modelos de producción y de consumo. Es decir (García y Priotto, 2009): una situación en la que hemos degradado la salud de los ecosistemas al punto tal de poner en riesgo la propia salud de la humanidad. Cabe preguntarse acerca del rol de los sistemas educativos formales y sobre todo la escuela ante esta situación.

Este trabajo busca describir elementos que surgen o se potencian en el actual contexto que podrían colaborar en la construcción paradigmática de un mundo más justo, equitativo y sustentable desde la escuela. En el capítulo 1, por lo tanto, se presenta el problema de la investigación y la justificación del mismo, buscando entender la relevancia del actual trabajo.

Al comienzo de este trabajo, presentaremos distintas maneras en las que la

³ "Wild Conservation society" busca promover y proteger la biodiversidad donde se encuentra amenazada, principalmente por causas que tengan que ver con decisiones humanas. (<https://www.wcs.org/> chequeado 22 de Julio de 2022)

educación, en el marco de la educación para la sustentabilidad y su recorrido histórico, fue dando respuestas a la búsqueda de un discurso global más integrado. Veremos de qué manera la educación puede actuar como catalizadora del “gran giro” hacia una conciencia distinta, propuesto por autores como Joanna Macy (2017)⁴, que sirva de base para formas de vida diferentes.

En el capítulo 2, se realiza un recorrido histórico del marco teórico de la investigación, presentando elementos de un área con numerosos debates en torno a la polisemia de los términos que la determinan. La educación ambiental, el desarrollo sostenible, la educación para el desarrollo sostenible, fueron avanzando en el frente discursivo global principalmente con los aportes de agencias intergubernamentales nucleadas en la Organización de Naciones Unidas, sobre las cuales profundizaremos en la búsqueda de entender cómo fueron marcando el camino. Por otro lado, gobiernos, autores y actores de los sistemas educativos realizaron grandes esfuerzos para llevar a la práctica los avances y acuerdos teóricos. El capítulo dos presenta el lente teórico con el que se observa la escuela estudiada. Dentro del mismo, se explican a continuación las decisiones metodológicas que llevaron a realizar un estudio de caso en el colegio Godspell, donde la cultura organizacional y los mecanismos preexistentes permitieron la continuidad pedagógica ante el cierre del edificio escolar y el paso hacia una educación fuertemente atravesada por dispositivos tecnológicos. La presentación integrada del caso es fundamental para el posterior reconocimiento de los elementos claves observados en el capítulo siguiente.

En el capítulo 3 se realiza un análisis de los elementos del enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad (EHES) presentes en la continuidad pedagógica del caso estudiado durante el año 2020, estructurados por los distintos aspectos de mejora escolar propuestos por Mortimer y otros (2001). La cultura, la pedagogía, las personas y las estructuras se vieron afectadas por la situación atravesada, incorporando elementos propios de las escuelas en perspectiva de sustentabilidad como por ejemplo la toma de decisiones más democrática y participativa tanto de los docentes en las decisiones de la escuela como de los alumnos en componentes de su aprendizaje, priorizando el desarrollo de las habilidades. También veremos de qué manera la organización y sus actores aprendieron en el proceso de adaptación, con formación constante tanto interna como

⁴ <https://gaiaeducation.medium.com/the-great-turning-977cbc7df74> (visitada por última vez el 21 de Julio) hablando de un cambio paradigmático, estructural y práctico.

externa. En líneas generales, se describen aspectos presentes en el caso estudiado, dejando entrever posibles áreas sobre las cuales tanto el Godspell como otras instituciones educativas pueden trabajar, en pos de la promoción de una cultura más justa y sustentable.

Hacia el final del trabajo, presentaremos conclusiones y cuestionamientos que surgieron de investigar en un momento crítico y de mucho cambio. En la conclusión, se reconoce la importancia de la cultura organizacional del caso estudiado en la continuidad pedagógica. A su vez, se resaltan aspectos clave de dicha cultura para hacer frente a la adversidad provocada por la pandemia. En este contexto particular, sin buscar minimizar los efectos adversos de la crisis generada por la pandemia, se reconoce la oportunidad de avanzar en aspectos escolares claves en la construcción de un paradigma diferente. Se terminan reconociendo cuestionamientos que muestran una amplia área de vacancia en la línea de la educación para la sustentabilidad en nuestro país. En esta línea reconocemos la importancia de un mayor entendimiento de las crisis desde la escuela, que promueva un accionar que integre factores sociales, ambientales, económicos y culturales hacia una mayor armonía planetaria.

1.2 Justificación

“La educación es proclamada como clave hacia una sociedad más sustentable, y diariamente se dedica a reproducir una sociedad insostenible” (Sterling en Huckle y Sterling (1996:18, traducción propia). Conocer más nuestro planeta, ahondar en nuestro vínculo con él, sirve para generar una mayor conciencia ecológica que puede afectar nuestras decisiones, mejorando nuestra forma de participar en el mundo. Este ha sido el propósito de diversas iniciativas educativas que a lo largo de la historia reciente han ido mutando en fundamentos, metodologías y enfoques. Si bien en el capítulo 2 se ofrece un recorrido por algunos de los hitos salientes de esa historia, cabe señalar, a modo de adelanto, que esta no es una preocupación nueva para la educación.

Se podría decir que la Educación Ambiental (EA), como tal, surgió en la década de los 60' 70's, como una primera respuesta de los sistemas educativos a la incipiente conciencia de la necesidad de sistematizar esfuerzos para transformar los modos de desarrollo que llevaron a la crisis ambiental de la cual la ciencia comenzó a advertir contundentemente en esos tiempos. Así surgió, en la búsqueda de llevar el compromiso a

la práctica, la “Agenda 21⁵”, un documento que resume acuerdos internacionales para la promoción de cambios en los hábitos humanos, y sobre el cual profundizaremos más adelante. También y con fuerza en Latinoamérica, el movimiento titulado “Nuestra propia agenda⁶”, que integra elementos de lo que se venía haciendo con una mirada distinta respecto de la idea de desarrollo propuesta. Muchos de los sistemas educativos de los países participantes se comprometieron a incorporar el estudio del medio ambiente al currículum, y los docentes en las escuelas tuvieron la tarea de que se aprendan aquellos contenidos como paso principal en el camino hacia la Sustentabilidad, concepto que será abordado con mayor detalle en el siguiente capítulo.

Según organismos supranacionales y otras organizaciones internacionales relevantes⁷, un análisis integral de la crisis planetaria debe ser abordado desde todos los ámbitos de la sociedad con fuerza para que la humanidad la tenga en cuenta y pueda operar significativamente sobre ella, revirtiendo los daños que ha causado. Desde ese lugar hoy tendríamos la posibilidad de repensar nuestras prácticas de producción, de consumo y hasta de relacionamiento con otros seres vivos en todas sus formas, que tanto afectan el equilibrio. “La globalización impacta sobre los contextos inmediatos o próximos dentro de los cuales se desenvuelve la educación, alterándolos de manera significativa” (Brunner, 2001: 2). En este cambio paradigmático, la educación podría tener un rol protagónico. “Debemos cuestionarnos ‘para qué’ y ‘por qué’ estamos educando; necesitamos conocer las razones, el compromiso ideológico y los valores que le den respuesta a estos cuestionamientos, especialmente si queremos construir una educación para la sostenibilidad” (Vilches, 2015: 30). En esa misma línea, este trabajo incorpora aspectos de la Ecología Profunda (Arne Naess, 2007) “que busca dar cuenta no sólo de los síntomas sino que además de las causas culturales subyacentes a la crisis ambiental, criticando los supuestos metafísicos, sistemas políticos, estilos de vida y valores éticos de la sociedad industrial.” (Elizalde, 2009:58). De allí que se buscará una mayor integración de las causas, de las problemáticas y de las posibles formas de abordarlas.

La crisis *de* y *en* la educación (Sterling 2015) encuentra a la escuela con un rol mecanicista que busca dar respuesta a las exigencias del mercado laboral en el actual

⁵ Ver más <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>

⁶ Ver más en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/engov/20131216123606/RescatandoLaHistoriaPerdida.pdf>

⁷ La ONU con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), UNESCO, La Carta de la Tierra con sus principios. Ambos muestran diferentes problemáticas interconectadas.

sistema y paradigma. Sterling habla de la necesidad de construir un nuevo paradigma para modificar las estructuras y como consecuencia el cambio suceda en la práctica. Por otro lado, “la educación es la agente principal de transformación hacia una vida más sustentable” (Tilbury, 2004:7, traducción propia)

Profundizaremos sobre la polisemia histórica de los conceptos más adelante, pero a modo de introducción, podríamos decir que la **educación para la sustentabilidad**, que es el enfoque elegido para el análisis del caso que ocupa a esta tesis, busca incorporar elementos de la Educación Ambiental (EA) y de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) para proponer un enfoque holístico, transversal entre las disciplinas, de apertura de las instituciones educativas a la comunidad, de contacto con el entorno, con el objetivo claro de generar un espacio de aprendizaje donde los alumnos desarrollan sus capacidades para habitar un futuro incierto, y colaboran en la construcción de que el mismo sea más justo, equitativo y sostenible.

Se postulará en este trabajo que muchos de estos elementos tomaron fuerza durante la situación de crisis sanitaria actual. “La Educación para la Sustentabilidad difiere de los enfoques tradicionales porque pone el foco en cuestiones sociales más complejas, como el vínculo entre la calidad ambiental, la equidad humana, los derechos humanos y la paz” (Henderson y Tilbury, 2002: 8, traducción propia).

El año 2020 podría ser una oportunidad para que los humanos nos re-pensemos integralmente. ¿Cuidamos la salud o preservamos la economía? ¿Podemos reactivar la economía cuidando la salud de quienes ponen su cuerpo al hacerlo? ¿Son acaso sistemas separados? ¿La recesión económica significa un respiro para el deterioro ambiental? En concreto, la pandemia redujo el uso energético en el transporte por ejemplo. La menor presencia de autos en la calle mejoró el aire que respiramos, elemento clave de los ecosistemas. Investigadores de CONICET (2020) aseguran que durante los meses de confinamiento se redujo la contaminación y fragmentación del aire, a la que denominaron andropausa⁸. ¿Podemos pensar que esto pueda sostenerse en el tiempo? La sociedad tiene la oportunidad de pensar sistémicamente ante estas preguntas que son muestra de la complejidad. La educación y la escuela como una de sus herramientas más comunes, puede promover este cambio paradigmático en la sociedad.

Como decíamos anteriormente, la escuela es una herramienta de educación formal utilizada en la construcción cultural. Si nos remontamos a la primera mitad del siglo XX

⁸ Ver más en <https://www.conicet.gov.ar/los-efectos-positivos-de-la-antropausa-sobre-el-habitat-aereo-global/>

Dewey (1938) ya marcaba el sentido de la escuela. Su “ principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades” (Dewey, 1938:66). Este autor, continúa diciendo en este clásico de la literatura educativa que se mantiene vigente que la escuela y sus modos de aprendizaje “en gran parte producto cultural de sociedades que suponían que el futuro sería muy parecido al pasado, y sin embargo se usa como alimento educativo en una sociedad en la que el cambio es la regla y no la excepción.” (Dewey, 1938:67). Desde aquel entonces la sociedad ha ido acercándose al “paradigma tecnocrático” (Laudato Sí, 2015) con efectos que han sido nombrados. Si la escuela es en parte responsable de la construcción cultural, en el entorno cambiante en el que se presenta esta investigación: ¿qué tipo de sociedad el dispositivo escolar está “alimentando”?

Si bien hoy la escuela no es su edificio ni sus aulas, sigue teniendo este rol clave. Hay numerosas dimensiones del trabajo escolar sobre las cuales una institución educativa puede trabajar en pos de alinearse proactivamente hacia la preocupación por la sostenibilidad (Sabbatini y Ezcurra 2019): la gestión de los recursos, la relación con el conocimiento, las estrategias pedagógicas, los vínculos personales y los roles de los actores, entre otros. Para abordar la problemática propuesta nos apoyaremos en el camino que fue realizando históricamente la Educación en conjunto con la Sustentabilidad confluyendo en el *enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad (EHES)*, que servirá de marco para la observación de nuestro caso de estudio contextualizado en un entorno específico.

El sistema educativo tiene múltiples actores, cada uno con su rol que le confiere cierta capacidad de acción e impacto: docentes, directivos, familias, etc. P la labor docente y la incidencia que este grupo de personas tiene en el cumplimiento de los propósitos de la educación para la sustentabilidad en el entorno de crisis sanitaria, que como dijimos en la introducción, tiene un vínculo estrecho con la crisis ambiental. El rol docente en esta tarea tiene un impacto directo sobre el aprendizaje, por el espacio-tiempo compartido con los alumnos y alumnas y porque son (o podrían ser) modelo en el camino del cambio. “Si bien las escuelas pueden hacer una diferencia, es a nivel del aula, es decir el rol de los docentes, el factor educacional que mayor impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes.” (Bellei, 2014:18). La actual investigación intenta describir y profundizar la manera en la que los docentes capitalizan el margen de maniobra que tienen para decidir acerca de los contenidos que incluyen en su disciplina y la manera de abordarlos, los posiciona como promotores de la sustentabilidad. Buscaremos explorar la manera en la

que los espacios de formación con los que cuentan y el grado de participación en las decisiones constituyen una escuela alineada con la educación para la sustentabilidad. A su vez, se verá el lugar de otros elementos de la cultura escolar como los vínculos entre los actores para la continuidad pedagógica. Para este abordaje, se realiza un estudio de caso en una escuela de Del Viso, provincia de Buenos Aires, que presentaremos en el capítulo siguiente.

Entendemos que el acceso a la tecnología, ya sea por conectividad o por tenencia de dispositivos o calidad de la conexión, es inequitativo a lo largo y a lo ancho de nuestro país. Según un informe de Argentinos por la educación “la situación nacional esconde fuertes desigualdades” (Artopoulos, 2020:6). Tomando aquel estudio como fuente, si bien el porcentaje nacional de alumnos de secundaria que no cuenta con acceso a internet en sus casas es del 15,9 %, en Salta ese número se eleva a 29,7% y en la provincia de la Pampa el mismo indicador mide 5,1%. Dentro de cualquier comunidad educativa también existen desigualdades. Nuestro estudio se sitúa en una escuela en un contexto privilegiado de la provincia de Buenos Aires donde existe cierta homogeneidad en cuanto al acceso a la tecnología. A su vez, esta tesis realiza un recorte entendiendo la gravedad de la actual situación de crisis, con el objetivo de asentar las posibilidades que emergen en un contexto privilegiado en línea con los enfoques de educación para la sustentabilidad.

La situación atravesada en el año 2020 presenta la imposición de quedarse en casa, con todo lo que esto significa. Conectarse a un espacio de aprendizaje desde la casa podría encontrar la esfera personal y familiar más presente en lo escolar, tanto para docentes como para alumnos. Entre tantos cuestionamientos, cambios y limitaciones surgen posibilidades. La posibilidad de ingresar en una clase que reúne personas de distintas partes del mundo, que tienen el tiempo para encontrarse, mediante un link, en una comunidad de aprendizaje mutante desde casa. Límites que se amplían, prácticas modificadas. Desarrollaremos la actual investigación intentando describir las medidas adoptadas por una escuela y en qué medida las mismas potencian o integran elementos de la educación para la sustentabilidad. Entendemos que este trabajo es importante ya que muestra una integración de distintos factores fundamentales en la construcción de un paradigma más sustentable desde la escuela. Se espera que los hallazgos sirvan de base para fortalecer aspectos de la cultura escolar que permitan avanzar en esa dirección, tanto al caso observado como a otras escuelas que se posicionan como promotoras de un mundo más justo y sostenible.

1.3 Objetivos de la investigación

General

Analizar cómo durante la pandemia y la transición a la enseñanza remota mediada por la tecnología, una escuela de gestión privada de la provincia de Buenos Aires, adopta y/o profundiza para su continuidad pedagógica elementos propios del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad.

Específicos

Describir las mutaciones/alteraciones/rupturas y continuidades de los elementos de la cultura escolar a partir de la disrupción de la presencialidad (y su correlato de continuidad virtual)

Analizar la relación que tienen los cambios y las adecuaciones con los elementos del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN PARA LA SUSTENTABILIDAD Y EL CASO ESTUDIADO

2.1 Marco Teórico

En el presente trabajo se aborda la educación para la sustentabilidad en tanto campo con especificidad teórica propia, y su pertinencia como forma de abordar las distintas crisis presentes en el planeta. El camino de la Educación hacia un Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad (EHES) de Henderson, K y Tilbury, D. (2004), Mogensen y Mayer (2005) se considera, en el actual trabajo, no solo un vehículo para la Mejora Escolar (mejora *en* la educación), sino también en su rol de promover cierto paradigma cultural (mejora *de* la educación). El EHES, sobre el cual profundizaremos más adelante en este trabajo, es un conjunto de elementos escolares que promueven una mayor interacción con el entorno, el desarrollo de capacidades y participación democrática en procesos que vinculen más profundamente a la comunidad educativa con el ambiente. Para comenzar este apartado del marco teórico, que se utilizará en el análisis posterior, presentaremos en un sentido amplio los elementos que constituyen el discurso global educativo, en el sentido de Beech, (2011) de la Educación para el Desarrollo Sostenible. La misma se considera, para el actual trabajo, un camino de mejora educativa. A su vez se entiende que las oportunidades de mejora no son tácticas paliativas sino que son una estrategia que se manifiesta en la de forma integrada en las instituciones. Es por esto que durante el actual apartado hablaremos de la importancia de la cultura organizacional. Observaremos, de qué manera distintos elementos de la cultura de la escuela que nos sirve de caso aparecen durante la situación de pandemia y cierre del edificio. Entendemos que muchas de las posibilidades que emergen vienen acompañadas de un mayor uso del entorno virtual a través del uso de la tecnología en la educación, que conlleva sus riesgos y nuevas oportunidades. Es objetivo de este trabajo preguntarse cuáles son los cambios que se produjeron en este contexto específico, y en qué medida los mismos hacen que esta escuela adopte en mayor o menor medida, elementos que son propios del EHES.

- Educación para la Sustentabilidad

La Educación para la Sustentabilidad se ha ido construyendo a lo largo de las últimas décadas, con un rol cada vez más fundamental y central, con una creciente valoración mundial, como se ve reflejado en el creciente cúmulo de literatura disponible

sobre ella y el espacio de producción discursiva que ocupa en otros ámbitos, como por ejemplo las agencias internacionales.⁹

Para el sentido de este trabajo, haremos un recorte temporal desde 1987 hasta la actualidad de la historia del término con hitos concretos, los debates que fue suscitando mientras se convertía en un campo con especificidad propia en contacto con el discurso global, y el especial interés que acumuló como consecuencia de la situación de pandemia actual. Cabe destacar, en el punto de partida de este camino, que la noción de desarrollo que tienen las personas en determinado momento histórico, configura, dentro de otros factores, el rol que se cree que tiene la educación para alcanzarlo.

1987 - Brundtland, Oslo

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas convocó en 1987 a la creación de la Comisión Mundial por el Medio Ambiente y el Desarrollo. El desafío era grande, mirar al futuro y cuidar los intereses de las generaciones futuras. El reporte surgido de ese enclave, “Nuestro Futuro Común”¹⁰ nos muestra como objetivos:

- La creación de estrategias ambientales para alcanzar un desarrollo sostenible
- De qué manera puede haber mayor cooperación internacional para lograrlo
- Cómo atender mejor las problemáticas ambientales
- Establecer objetivos en la agenda de la comunidad global.

En una década marcada por la creciente desigualdad económica y la proliferación de aspectos críticos concernientes al medio ambiente, crecía la brecha entre países “desarrollados” y los países “en desarrollo”, atrapando a estos últimos en un espiral de decrecimiento. “Dentro de este paradigma, el *mainstream* de la educación permanece no sustentable, desde la reproducción de normas, fragmentación del aprendizaje, la competencia, y reconociendo solo una parte del espectro de habilidades y necesidades humanas... sirviendo a la máquina del consumismo” (Sterling, 2001:10)

Gro Harlem Brundtland, en su presentación del informe como presidente de la comisión, pone la palabra desarrollo entre comillas, manifestando que la noción de éxito

⁹ Vease, por ejemplo <https://es.unesco.org/themes/education>, en la que ubica a la educación como el primer ámbito de aplicación del organismo UNESCO y dándole importancia a la sustentabilidad.

¹⁰ Informe Brundtland [Asamblea General](#)

perseguida en esa época, era responsable de la situación económica, social y ambiental que atacaba al planeta tierra. En el informe, aparece la definición de desarrollo sostenible. “Está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, duradero, o sea, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”¹¹. Inmediatamente después, hace foco en la imposibilidad de pensar tal forma de desarrollo mientras se mantenga la pobreza estructural que nos asedia.

A su vez, cabe destacar que el informe Brundtland propone el crecimiento económico de los países más pobres, con una visión de crecimiento, desarrollo, igualdad, pensadas en el ser humano. Esa centralidad contrasta con una visión de equilibrio necesaria que surgía desde hacía más de 15 años. En Italia, en 1968, el Dr. Aurelio Peccei convocó, en el Club de Roma, a un grupo de científicos, políticos y educadores para que pensaran en los problemas globales y las vías de solución. De esfuerzos derivados de esta reunión, sale el informe de *límites del crecimiento* (1972). Una de sus conclusiones fue que “Es posible alterar estas tendencias de crecimiento para establecer una condición ecológica y económicamente estable que sea sostenible lejos en el futuro” (Meadows, 1972 :24, traducción propia). Esta huella histórica, junto con nuestra conciencia actual, nos podría permitir, tantos años después, agregarle las comillas a la noción de desarrollo. En el actual trabajo no se va a profundizar en esta discusión polisémica, al mismo tiempo que reconocemos la importancia de lograr acuerdos en cuanto a ¿dónde estamos? y ¿hacia dónde vamos?.

Nos referimos al ser humano pensando en su propio desarrollo, y sin negociar que su bienestar aparece primero en el orden de prioridades, un bienestar, una utilización de los bienes naturales que podría bien significar malestar en el equilibrio planetario. Una muestra clara de esto es el siguiente extracto: “Es de prioridad absoluta introducir en los programas el problema de las especies en vías de desaparición y de los ecosistemas amenazados como una cuestión importante para la economía y los recursos.” (informe p.58). Esta “convivencia” con el modelo de desarrollo reinante hoy resulta un oxímoron. Sin embargo logró, hace más de 30 años, que el ámbito internacional empiece a hablar de las problemáticas ambientales en su íntima conexión con lo social y económico.

1992- Cumbre de la Tierra, Río

¹¹ Informe Brundtland 3.27 página 23

La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, concretada en Río de Janeiro, Brasil en 1992, tiene como objetivos:

- Establecer una alianza mundial nueva y equitativa mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre los Estados, los sectores claves de las sociedades y las personas.
- Alcanzar acuerdos internacionales en los que se respeten los intereses de todos y se proteja la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial.
- Reconocer la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra, nuestro hogar.

El informe que surge de la cumbre de la tierra es un plan integral en el que participaron 150 gobiernos nacionales, marcando una participación sin precedentes. El mismo promueve un proceso que es voluntario, participativo, y orientado a integrar tres dimensiones de la sustentabilidad: la ambiental, la económica y la social.

Un paso que podemos reconocer que se da en este hito histórico es el acuerdo internacional de la interdependencia entre los factores ambientales, económicos y sociales. Le sumamos al valor que pueda tener lo ambiental por sí mismo, el grado de afección a nuestras condiciones de vida. Decir esto, pudo poner contento tanto a ambientalistas como a luchadores de la justicia social, unificando las crisis del planeta. De esta manera, también se podría entender como la unificación del punto de partida para estrategias que intenten avanzar logrando un equilibrio integral: “En sus intentos de integrar las soluciones para los problemas económicos, sociales y ambientales, la Comisión se está ocupando con urgencia de las principales cuestiones que preocupan a los países en el ámbito del desarrollo” (Cumbre de la Tierra, 1992:4).

En cuanto al desarrollo sostenible o sustentable, el documento pone énfasis en que los temas de desarrollo van de la mano de los temas ambientales. Si bien hay vínculo planteado, ambas siguen manteniéndose separadas. De alguna manera, la noción de desarrollo y la del cuidado ambiental podrían entenderse como fuerzas opuestas. De esta manera, procurar el desarrollo puede ser una amenaza directa al medio ambiente. Existe un posible quiebre que retomarán, con fuerza, los gobiernos latinoamericanos con su Pensamiento ambiental Latinoamericano. Y será abordado en las próximas páginas de este trabajo.

En el principio número uno del documento que de esta reunión emana, se

establece que el centro del desarrollo sostenible debe ser el ser humano. Si bien no vamos a profundizar en esta investigación si dicha centralidad genera “desarrollo” o no, sí nos interesan los efectos en términos educativos configurados a partir del discurso que subyace el encuentro. Este discurso puede calificarse como antropocentrista porque considera a la persona humana como centro, quedando el resto de los seres subordinados a su bienestar. En contraposición, podríamos encontrar el discurso biocentrista, que le da valor al resto de los seres por sí mismos, no limitándose a su interacción con la especie humana. “El mundo está lleno de personas, solo algunas de las cuales son humanos” (Harvey en “Animist Manifesto” : 2)

Otro punto importante a partir de Río 1992 es en torno al rol que se le confiere a la educación a partir de la Agenda 21, un conjunto de estrategias para promover el desarrollo sostenible. La educación es de importancia crítica para abordar cuestiones de ambiente y desarrollo. Se subraya que para que la misma sea eficaz, “debe ocuparse de la dinámica del medio físico/biológico y del medio socioeconómico y el desarrollo humano” (Agenda 21, Capítulo 36)

Esta cumbre servirá de punto de partida y aceleración internacional a abordajes integrales en la tríada educación-desarrollo-sostenibilidad. Retomaremos más adelante el surgimiento de la educación para el desarrollo sostenible en este momento histórico.

1992- Foro Global, Río

La Agenda 21 y la educación ambiental que se desprende de la misma tuvo avances concretos en otros países como Nueva Zelanda, China y el Reino Unido. Profundizaremos en estos casos empíricos luego de realizar el recorrido histórico. Latinoamérica, por su parte, tomó un rumbo separado.

En muchos de los países latinoamericanos, como dejamos entrever más arriba, la idea de desarrollo que servía de base a la Agenda 21 no era bien recibida, y por ende, tampoco la visión de educación ambiental que se desprendiera de ella. Casi en simultáneo con la cumbre de Río se organiza el foro global de Organizaciones no Gubernamentales, también en Río de Janeiro en 1992. En el Foro global se “expresaron múltiples propuestas para el enfoque y la búsqueda de soluciones a los problemas del modelo de desarrollo” (García y Priotto, 2009: 119). Del documento que se genera como

síntesis, denominado *Nuestra propia agenda*¹², surgen las siguientes críticas a la Cumbre de la Tierra y a la Agenda 21. (Ezcurra 2019: 43)

- Análisis superficial de las causas de la crisis ambiental.
- Preponderancia de un discurso que beneficia a los países más ricos e industrializados.
- Sumisión del concepto de Desarrollo Sostenible a la dimensión económica.
- Crítica al discurso hegemónico globalizado.

Hay una mirada conjunta en Latinoamérica que entiende que la noción de desarrollo sostenible que domina el interés internacional queda subordinada a lo económico, perpetuando las diferencias y la presión sobre los países que menos tienen. En Latinoamérica, se “le imprimió un enfoque mucho más inclusivo, con articulaciones hacia lo social” (Gonzalez Gaudiano, 2001:152) y esta mirada fue alternativa al programa integral de educación ambiental, propuesto en la cumbre de la tierra.

“El conjunto de los documentos emanados del Foro Global se ven impregnados de críticas radicales al sistema y de un tono de denuncia a la asociación del modelo económico, la degradación ecológica y las injustas condiciones de vida que sufren las 4/5 partes de la humanidad.” (Ezcurra, 2019: 43)

De esta manera vemos que hubo diferencias ideológicas y hasta epistemológicas en distintas partes del mundo, suscitando praxis distintas asociadas a la Agenda 21 y la educación ambiental. En América Latina, el pensamiento ambiental latinoamericana sostuvo que “la sustentabilidad implicaría un cambio de racionalidad” (Leff, 2002: 141).

2002 - Johannesburgo

Consideramos los sucesos en la cumbre internacional de Johannesburgo, Sudáfrica, en 2002, como un hito significativo ya que alinea el concepto de la educación y desarrollo en el enfoque que se tendrá en cuenta para esta investigación.

“Difiere del enfoque dominante de educar ‘acerca del medio ambiente, proponiendo la necesidad de educar ‘para’ el DS. Este nuevo enfoque promueve la reflexión crítica acerca de los estilos de vida corrientes y la toma de decisiones informadas para un mundo más sustentable (Henderson y Tilbury, 2004, p 32).

¹² Ver el informe completo en <https://searchworks.stanford.edu/view/1963866>

En el informe que emana del encuentro en Sudáfrica vemos que se habla de que los niños serán “agentes de los cambios de comportamiento” (informe p.11)¹³ diciendo que se debe “integrar el desarrollo sostenible en los sistemas de enseñanza a todos los niveles a fin de promover el papel de la educación como agente clave del cambio.” (informe p.68)

Hay una cuestión de temporalidad en pensar que un futuro mejor, necesita una educación que “se adapte a las condiciones y necesidades locales con miras a lograr el desarrollo de la comunidad, e integrar en dichos planes la educación en pro del desarrollo sostenible.” (informe p.68) El lugar que se le asigna a la educación es central, ya que al presentar numerosos y exigibles cambios de comportamiento, se encuentra a los niños en etapa escolar como un sector social permeable de nuevas costumbres. Es de esta manera que se pasa de una educación *de* la sustentabilidad, con presencia curricular, a una educación *para* la sustentabilidad, que incorpora numerosos aspectos escolares al pensar en la educación como herramienta para un futuro más justo y sostenible. Hablaremos de la misma más adelante en este capítulo.

2015 - Acuerdo de París

En el año 2000 se establecieron los Objetivos del Milenio¹⁴, una alianza internacional para la reducción de la pobreza con una agenda común de 8 objetivos y en la Cumbre de Japón en 2005... Estos sucesos tuvieron cierta incidencia en el modelo de desarrollo y en el rol de la educación en la construcción del mismo, potenciando un nuevo encuentro a raíz del cual se alcanzó un nuevo hito fundamental que configura y coordina las acciones presentes. En 2015, la ONU aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Consta de un plan integral a 15 años, con objetivos que conciernen a la integración de todas las personas, al cuidado del planeta, la prosperidad económica sostenible, la paz y la alianza entre los países para lograrlo. Como herramienta para alcanzarlos, se proclaman los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Dicho documento fue firmado por la totalidad de los países miembros.

Este acuerdo generó entusiastas y detractores. Aunque todavía la humanidad está

¹³ Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, ver documento completo en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/81898/sa557.pdf?sequence=1&isAllowed=y> chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

¹⁴ Link Objetivos del Milenio https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals.html chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

en proceso de implementación de esta nueva Agenda, algunas consideraciones ya pueden establecerse acerca de las innovaciones que ésta ha traído, como por ejemplo las señaladas por Sterling (2019):

- Sostenibilidad: Ofrece un cambio de paradigma que integra la dimensión económica, la social y la ambiental.
- Equidad: Cambia promedios nacionales por criterios que tengan en cuenta las distintas realidades.
- Universalidad: Responsabilidades comunes pero diferenciadas en la alianza entre países.
- Compromiso: Por primera vez, comprometen a todos los países del mundo.
- Alcance: Con 17 objetivos y 169 metas, intenta no dejar temas afuera.

Dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) encontramos “Educación de calidad”. La transformación del nombre, que había sido “educación para todos” en la agenda anterior (Objetivos del Milenio), supera la intención de incrementar el alcance de la educación para que nadie quede excluido, poniendo foco en la relevancia de que parte de la desigualdad educativa radica en que no todas las personas tienen iguales oportunidades de acceder a una educación cualitativamente equitativa.

“La educación es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible. Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo.”

[\(https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/)

Dentro de las metas concretas del objetivo se le asigna la responsabilidad a la educación del aprendizaje de conocimientos teóricos y prácticos para la construcción del desarrollo sostenible. Resumiendo el contenido de las mismas, encontramos como el rol de la educación genera la cultura propicia para el cumplimiento del resto de los 16 ODS. Habiendo hecho una breve recapitulación del discurso de la educación para el desarrollo sostenible, veremos de qué manera se incorpora la educación ambiental en una búsqueda de integrarlas en el enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad.

En el discurso que se viene presentando, se utiliza el concepto de “desarrollo

sostenible” como un término ampliamente utilizado por los organismos internacionales y por muchos países. Sin embargo este binomio trae consigo fuertes discusiones si bien no van a ser abarcadas con gran profundidad en esta tesis, es importante considerarlas. En la actualidad se continúa cuestionando qué tipo de desarrollo se pretende alcanzar. Esta noción determina las acciones y los procesos educativos que se enmarcan dentro de los esfuerzos que se realizan para la construcción colectiva de un mundo más sostenible. No pretendemos resolver cuestiones semánticas en este trabajo, pero si ubicarnos en el marco de la educación y la sustentabilidad y los distintos debates que se fueron suscitando al intentar dar respuesta o generar una agenda común.

A partir de Río 92, aparece la noción de desarrollo sostenible directamente vinculada con la educación. Muchos de los países del mundo comienzan a realizar sus esfuerzos educativos en torno a la Agenda 21. Sin embargo, este no fue el caso de los países Latinoamericanos, quienes entendieron que la idea de desarrollo contenida en los documentos sostenía la preponderancia de los países desarrollados. En el Foro Global, como respuesta al discurso dominante, critican que el desarrollo sostenible mantiene su sumisión a la dimensión económica, como dijimos anteriormente, a la vez que no se tienen en cuenta que las culturas latinoamericanas tienen en sus raíces saberes y prácticas ambientales que merecen y deben ser revalorizadas, y que pueden ser contrapuestas a los intereses económicos globalizadores de los países más industrializados o “desarrollados”.

“La EA latinoamericana marcó así una ruta de expectativas de futuro, de compromiso de cambio y de renovación del pensamiento, volcándose hacia una visión crítica de los modelos imperantes de desarrollo, y hacia una búsqueda de fuentes de innovación a través de procesos participativos. (Tréllez, 2006: 74)”

En palabras de Damasia Ezcurra (2019) hablando de la postura latinoamericana “es un EA que se resiste a que lo local se vea hegemonizado por las fuerzas globales. Piensa las problemáticas globales, pero desde una perspectiva local. En algunos aspectos es hasta un movimiento contra-hegemónico.” (Ezcurra 2019:54)

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es una de las respuestas del sistema educativo a la necesidad de mejora y adaptación al mundo en el que vivimos. “La EDS nos permite abordar de manera constructiva y creativa los desafíos globales presentes y futuros, y crear sociedades más sustentables y resilientes” (UNESCO). Creemos importante sostener que la EDS busca tener un enfoque más holístico para que la “Sustentabilidad sea un tema accesible y que pueda integrarse a lo largo del currículo escolar”. (Crowell en Sabbatini Ezcurra, 2019: 34). Vale aclarar que no alcanza con

“enverdecer” las escuelas sino que se trata de “tener una mayor conciencia del bienestar y de nuestra responsabilidad hacia las actuales y futuras generaciones, y hacia las diferentes comunidades de vida del planeta Tierra.

La EA ofrece respuestas diferentes a las contradicciones de los modelos de desarrollo vigentes. Si bien la EDS ha ganado lugar internacional, la EA sigue buscando su lugar, asegurando la EDS como parte de la educación ambiental. Esta “disputa” entre EA y EDS continúa. Creemos que, entre otros trabajos, la Carta de la Tierra, apoyada por la UNESCO, citada anteriormente en esta investigación, se mantuvo siempre como un punto de encuentro en torno a los conceptos polisémicos de EA y EDS.

Por lo tanto, entendemos que la Educación Ambiental (EA) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) son enfoques diferenciados con ideas subyacentes que no están libres de conflicto entre ellos. A efectos de este trabajo, interesa simplemente dejar delineados los debates para allanar el camino hacia la comprensión del enfoque que sí será el marco teórico que oriente la investigación, entendiendo que la conversación sigue nutriendo el campo que hoy incorpora la Educación Regenerativa o para la Regeneración con autores como Daniel Wahl (2016).

El Enfoque Holístico de Escuelas para la Sustentabilidad (EHES) es presentado como marco fundamental para este trabajo ya que incorpora la condición de contextualización del discurso acerca del desarrollo sostenible, permitiendo conciliar los esfuerzos educativos hacia un mundo más justo, equitativo y sustentable, mientras que propone una visión del trabajo escolar anclada en las preocupaciones locales acerca de los desafíos a la sustentabilidad. La EHES pone el foco en la transformación de la cultura escolar en pos de la contribución que cada escuela puede hacer a su comunidad de pertenencia, actuando localmente para contribuir de manera consciente con los problemas globales. Es decir, con una praxis local, participar de la ciudadanía global.

Surgido, como ya hemos dicho, con fuerza desde la cumbre de Río de 1992 y la interpretación de la Agenda 21 de algunos organismos. Le agrega a la idea de la EDS la promoción de la participación ciudadana y el empoderamiento de los alumnos al interior de la escuela (Wals, 2009).

“En líneas generales, propone la construcción de una cultura escolar que incorpore la sustentabilidad en todos sus componentes: gestión pedagógica institucional, proceso de enseñanza y aprendizaje, la vinculación curricular con contenidos de la EDS, la gestión ambiental escolar, los proyectos áulicos, los vínculos con toda la comunidad educativa y la articulación con actores externos a la institución.”
(Henderson y Tilbury, 2004:16 , traducción propia)

En esta primera parte del marco teórico hemos intentado delinear la centralidad del EHES para esta investigación, dando cuenta de la historia compleja y discutida de la noción de Desarrollo Sustentable que le dio origen, y que en parte explica la relevancia del aporte pretendido mediante este trabajo. Intentaremos, en lo que resta del capítulo, explicar la EHES como paradigma que modela instrumentos, actores e interacciones de mejora escolar.

- La cultura escolar y la mejora

Como ya dijimos, el EHES ordena y coordina esfuerzos hacia un mundo más justo, equitativo y sustentable. “Y al hacerlo, aporta orden y coordinación a los procesos escolares, trayendo como consecuencia un conjunto de mejoras en los aprendizajes y la gestión pedagógica de las instituciones escolares” (Sabbatini e Indij, en Sabbatini y Ezcurra 2019). Es por esto que consideramos al EHES como un complemento del campo de la mejora escolar. Es pertinente a nuestra investigación profundizar en este binomio para ver cómo se funden en avances concretos en una misma dirección. Desde este enfoque, se entiende que la mejora educativa orientada a la sustentabilidad que propicia el EHES tiene dos objetivos: “preparar a los alumnos para sus desafíos y también empoderarlos para que sean protagonistas y participen activamente en la construcción de este porvenir.” (Ezcurra, Sabbatini y Ezcurra, 2019:126)

Es de común acuerdo entre muchos pensadores (Giddens, 1990) que el mundo se encuentra globalizado, generando un desarrollo desigual. Ante esta realidad nos encontramos con que el modelo educativo está en crisis, cuestionando la eficiencia y eficacia de su mayor referente, la escuela. ¿Qué rol debe cumplir la escuela en este mundo “nuevo”? ¿Es la globalización una amenaza para la educación o la empodera? ¿La globalización puede generar ambos movimientos, desde ser agente contra la pobreza y la desigualdad fortaleciendo a todas las personas o incrementar la dominación de muchos en manos de unos pocos? ¿Es la escuela la encargada de potenciar los factores “positivos” de la misma? La escuela necesita adaptarse a las complejidades del mundo actual, globalizado y cada vez más interconectado.

La educación, y la escuela especialmente, se ha ido re-planteando su rol para adaptarse y fortalecer a la humanidad en su crecimiento. Para incluir a todas las personas de manera igualitaria y ofrecerles una educación de calidad (en línea con la actual agenda

del ODS 4), la escuela sabe que debe mejorar, y dentro del rol conferido a ella por la educación para el desarrollo sostenible, es fundamental que lo haga. Mortimer y otros (2001) identifican un conjunto de variables que inciden positivamente en generar mejoras a través de:

- Motivar a los miembros del equipo
- El foco en la enseñanza y el aprendizaje
- Mejorando el ambiente físico
- Cambiando la cultura escolar.

Heckman (1993) nos recuerda que la cultura de la escuela se construye en las creencias compartidas por profesores, estudiantes y directores. La cultura de la escuela, la identidad compartida, el modo en que se constituye comunidad, y la motivación de docentes, directivos y estudiantes tienen un peso específico en estos procesos. Para esta investigación, haremos un recorte específico de algunos de estos elementos que componen la cultura organizacional de la escuela y su contextualización en el contexto de la pandemia.

Sostenemos que el “cambio y desarrollo escolar están fuertemente ligados a un proceso de auto-revisión, que proviene desde dentro de la escuela, más que ser impuesto desde afuera, y que esto invariablemente implica un cambio cultural” (Bellei, 2014:18). La escuela debe tener aliados en su entorno, pero la mejora debe venir desde ella misma. Es por eso que reconocemos la cultura escolar como elemento fundamental hacia la transformación, y que las personas que trabajan en ellas tienen un rol protagónico. La preponderancia que tiene la institución en el proceso de su propia mejora la podemos ver en el siguiente apartado:

Si en vez de pensar en términos de escalar hacia arriba, creamos comunidades de interés con buenos términos de comunicación, la gente aprende unos de otros y va a aplicar las reglas a ellos mismos como un colectivo. Algunas soluciones escalarán, pero tienen más vida si salen de la comunidad en sí misma en vez de un edicto externo. (Niki Harré 2016, traducción propia)

Muchos esfuerzos y literatura¹⁵ hablan acerca del rol de los directivos en la actualización de las escuelas y su transformación. Al mismo tiempo, dentro del gran

¹⁵ Véase por ejemplo Blejmar, “quien gestiona hace. Pero su hacer fundamental es lograr que los otros hagan de la forma más potente posible” (Blejmar, 2005: 6), o Gvirtz, Abregú, Claudia Romero

mundo de la mejora escolar, creemos fundamental el rol de los docentes como agentes de cambio. La primera razón es que dentro del sistema educativo bonaerense, y en el marco legislativo en el que se enmarca esta investigación, los directivos deben poseer el título docente. Por ende, potenciando la figura del docente, potenciamos al futuro directivo. La segunda razón y algo obvia, los docentes son los que están más cerca del aprendizaje de los chicos, y por eso hay un extenso cuerpo de literatura¹⁶ en materia de mejora escolar que señala que “si bien las escuelas pueden hacer una diferencia, es a nivel del aula, es decir el rol de los docentes, el factor educacional que mayor impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes.” (Bellei, 2014:18)

Así, según Delors (1996) los docentes tienen enormes responsabilidades al participar y ser modelo de las características que tengan las mentes de sus alumnos, para que los efectos de la globalización sean positivos. El lugar que ocupan los docentes, su grado de independencia, sus prácticas pedagógicas y su participación en las decisiones de la institución, son parte importante de la cultura de la escuela.

La cultura escolar y el docente como agente de mejora se aúnan. “Las escuelas que mejoran tienen el desafío de conectar los propósitos institucionales con estas dimensiones subjetivas de profesores y alumnos: sin motivación de los alumnos, no hay aprendizaje, y sin compromiso docente es muy difícil motivar a los estudiantes” (Bellei, 2014:11). Es decir, que las nuevas experiencias, reflexiones e innovaciones que sean incorporadas por la cultura escolar pueden servir para transformarla hacia un habitar y vivir la escuela desde los principios éticos de la sustentabilidad cambiando la manera de interactuar, debatir y convivir. El objetivo, el proceso y la organización deben estar basados en una comprensión común que se integren en un proyecto común (Mogensen y Mayer, 2005). Un proyecto donde se alineen el deseo de mejorar la calidad de la educación, la comprensión del importante rol docente en ese proceso, y la puesta de esa mejora al servicio del bien común, el *ethos* institucional orientado a hacer de la escuela un lugar donde se contribuya al Desarrollo Sostenible a nivel global desde el aporte local.

Habiendo presentado la integración de distintas corrientes de pensamiento, pasaremos a profundizar en el enfoque principal elegido para esta investigación, entendiendo los elementos que lo componen.

¹⁶ Véase por ejemplo Mirieu “En el espacio escolar, la pedagogía toma sentido, es decir, radicaliza su importancia en cuanto legitima el lugar que ocupan los docentes frente a sus alumnos. Por ello es que Philippe Meirieu insiste tanto en devolverle la pedagogía a los profesores, para que ellos se la apropien” (1995).

Una escuela dentro del EHES - Entornos participativos en el EHES

Como elementos fundamentales dentro de la educación para la sustentabilidad encontramos el contacto con el entorno y el empoderamiento de los alumnos y alumnas. El elemento de la participación es esencial en la construcción de una comunidad educativa activa. “Cualquier iniciativa que pretende permear hacia la cultura de dicha comunidad deberá prever modos de incluir a todos los miembros, dando cuenta de su importante rol en el subsistema complejo que constituye la escuela” (Sabbatini e Indij en Sabbatini y Ezcurra , 2019:139). A su vez, como señala Sterling (2001) “si queremos que las personas tengan la capacidad y el deseo de contribuir a la sociedad, entonces tienen que tener un sentirse dueños... siendo significativo, atrapante y participativo en vez de funcional, pasivo y prescriptivo” (Sterling, 2001:29). A su vez, el autor reconoce que estas metodologías participativas son “más difíciles, consumen más tiempo e impredecibles, pero que el cambio pertenece a los que participan, y por ende, tiene más posibilidades de ser sustentable”. Sterling propone que el proceso de cambio es mucho más determinante que el cambio en sí a la hora de pensar la mejora escolar hacia la sustentabilidad. En palabras de Weissmann (2009) “el propio proceso es la lección”. “Imaginamos una escuela más democrática, que invite a participar, que anime al liderazgo y que reconozca el valor de la implicación de todos y cada uno”. (Weissman, 2009:317)

Dentro del EHES, existe una resignificación del liderazgo, y sobre todo, una mayor participación en la toma de decisiones. “La gestión de la escuela en este contexto implica que los administradores y el cuerpo directivo están involucrados activamente en todos los aspectos que incluyen la planificación de los programas y la ejecución de los mismos, mientras se asegura que la toma de decisiones esté distribuida más equitativamente a través de los actores de la escuela, incluyendo a los alumnos.” (Henderson, Tilbury , 2004:35 traducción propia)

En cuanto al empoderamiento de los alumnos, la figura del docente toma protagonismo, ya que una estructura más horizontal le ofrece más lugar a toda la comunidad. Si los docentes asumen dicho protagonismo, los alumnos y alumnas pueden estar más cerca de hacerlo también. Un claro ejemplo de esto es la pedagogía que promulga la educación para la sustentabilidad. “Los enfoques pedagógicos, como el aprendizaje basado en proyectos. aprendizaje en la acción, y aprendizaje cooperativo requieren que se refleje el contenido y los procesos que guían la educación para la sustentabilidad.” (Henderson, Tilbury, 2004:37). En el modelo pedagógico de

Aprendizaje Basado en Proyectos por ejemplo, “es preciso que el tema despierte el interés de los alumnos y apunte a responder a sus necesidades” (Arrighi, Maña, 2020:91) Los docentes deben tener nuevos modos de aprender y enseñar, que vuelvan disponible el conocimiento para los alumnos, y ellos se involucren más en su propio aprendizaje. El docente es quien muestra, quien ayuda a que otros vean.

Es de especial interés para este trabajo el elemento de la participación en la cultura de la institución. “En la escuela, las condiciones en que trabajan los profesores determinan las condiciones en que aprenden los alumnos” (Bellei, 2014:11) Si los docentes trabajan tomando decisiones, los alumnos también lo harán. En definitiva, los distintos elementos de la Educación para la Sustentabilidad se pueden expresar de diversas maneras en la cultura organizacional de una escuela..

Antecedentes

A continuación nombraremos investigaciones que se realizaron con un marco teórico similar a la del actual trabajo, reconociendo que la actual crisis transforma la realidad de manera vertiginosa y otorgándonos un área de vacancia sobre la cual desarrollar esta investigación.

Existen estudios que abordan el cómo se incorporan las discusiones acerca de Sustentabilidad en la Educación, ya sea denominada como Educación Ambiental, o Educación para el Desarrollo Sostenible, como por ejemplo los trabajos de Febres-Cordero y Floriani (2002), Henderson y Tillbury (2004), Sauv  (2003 y 2004), Trellez (2006) y Weissmann (2009). En estos casos se describen diversos modelos de trabajo escolar con diferentes enfoques y prácticas pedagógicas para abordar la preocupación por la sustentabilidad en distintos países, incluido el nuestro.

Ampliaremos tres de los estudios anteriores que orientaron la elección del estudio de caso y la estrategia metodológica para abordarlo, que fueron elegidos entre los mencionados antecedentes por la relevancia de sus aportes, sistematizados de un modo consonante con el intento de esta tesis por integrar el enfoque de la Educación para la Sustentabilidad con los elementos de una cultura escolar, tal y como se los conceptualiza y operacionaliza en el campo de la mejora escolar.

Henderson y Tilbury (2004) realizaron un trabajo de envergadura internacional en cuanto a la puesta en práctica del EHES por ejemplo en Nueva Zelanda con Enviroschools, en el Reino Unido, China y Australia. Intentaron orientarse realizándose

preguntas al respecto : ¿Cómo se ve la escuela que adopta el EHES? ¿Existe una fórmula de "cómo" ejecutar un programa eficaz y de gran alcance? ¿Hay evidencia de métodos efectivos para involucrar a la comunidad educativa en estos emprendimientos? ¿Cómo puede un programa ser efectivo? Encontraron características que convergen en los casos estudiados. Estos elementos servirán de lente directo en nuestro estudio de caso. Se distinguen:

- Procesos de toma de decisiones democráticos y participativos.
 - Participación de toda la escuela en la puesta en marcha de prácticas sustentables.
 - Asociaciones recíprocas con la comunidad, la familia y otros actores.
 - Liderazgo de la escuela en el posicionamiento de la sustentabilidad en el corazón de la planificación y práctica escolar.
 - Enfoques de aprendizaje participativos que forman alumnos en habilidades y competencias para el pensamiento crítico, perspectivas interculturales, participación y ciudadanía.
 - Integración de la EDS transversalmente en el currículum escolar.
 - Desarrollo profesional continuo para docentes, personal de mantenimiento, socios del programa y facilitadores.
 - Adecuación de los espacios de la escuela y sus alrededores físicos para que sean más verdes.
 - Realización de actividades fuera de la escuela.
 - Reducción de la huella ecológica de la escuela (por medio de la reducción en el consumo de recursos y mejoras en la gestión ambiental).
 - Implementación de procesos regulares de monitoreo, reflexión y evaluación que sirven de información para la toma de decisiones futuras.
 - Concepción de la escuela no sólo como una institución educativa sino también como una organización que aprende.
 - Investigación que promueve la práctica reflexiva de los docentes y la mejora continua.
- (Henderson, Tilbury, 2004: 44)

Estos autores sostienen con su investigación empírica que este enfoque involucra a toda la escuela, integrando transversalmente diversos elementos de la vida escolar. Este estudio aporta evidencia acerca de que quienes logran muchos o todos estos rasgos, consiguen transformaciones comprobables, tanto en términos de reducción de la huella ecológica de la escuela como en términos de apropiación de un sentido transformador de sustentabilidad: son “casos de éxito” porque logran calar hondo en la cultura organizacional de la comunidad escolar.

Una de los casos de “éxito” analizados se sostiene bajo la premisa: “Pensar globalmente, actuar localmente”. La propuesta de *Enviro schools* en Nueva Zelanda surge desde una red de escuelas y el gobierno nacional lo extendió a todos los establecimientos del país en distintos momentos, llegando en la actualidad a contar con una red de 1200

escuelas. Dicha red sirve para compartir prácticas, generar proyectos conjuntos, resaltando la cooperación. Es un caso especialmente relevante para nuestra investigación ya que el punto de partida es una iniciativa privada, una Organización no Gubernamental (ONG) que luego y en alianza con el gobierno tiene un impacto nacional.

Se proponen tener una serie de conceptos rectores sintetizados en el "Kaupapa" (principios fundamentales en maorí) que incluyen empoderar a los alumnos, el aprendizaje para la sustentabilidad, el aprendizaje de la perspectiva maorí, respeto por la diversidad de pueblos y culturas, y la construcción de comunidades sustentables. Esta es una clara muestra de cómo la escuela debe avanzar hacia la sustentabilidad, de forma integral. “Las iniciativas del EHES que existen alrededor del mundo resaltan las posibilidades que tienen las escuelas de innovar y generar cambios en la práctica para un futuro mejor” (Henderson y Tilbury, 2004:26, traducción propia)

Si bien en Nueva Zelanda el gobierno nacional se encarga de la infraestructura delega a las regiones la planificación de los contenidos. Con esta red funcionando se logró adaptar mucho más a la realidad de cada escuela la estrategia y los contenidos de aprendizaje. En otras palabras, se fortalece una cultura organizacional acorde a la realidad de cada institución

El hecho de que cada escuela elabore su propio itinerario, según el punto de partida que ellas mismas definen y que depende de sus características, sus posibilidades o su grado de compromiso. La ausencia de propuestas estándar otorga autonomía a las instituciones, permite la adecuación al propio contexto y refuerza su responsabilidad, así como la autenticidad y la utilidad del proceso que desarrollan. (Weissmann, 2009: 327)

Por otro lado, el segundo antecedente seleccionado por su relevancia en la construcción del estado del arte de esta tesis es el trabajo de Weissman (2009), quien en su investigación acerca de la Agenda 21 Escolar (A21E) en articulación entre el Ayuntamiento de Barcelona y el Sistema educativo se propuso situar en la realidad escolar los principios de la Agenda 21. Surgida en el año 2001 para expandir la idea de Sustentabilidad y las prácticas sustentables, la A21E busca involucrar a las escuelas en todas sus etapas. Este programa sirve de modelo para la recontextualización de otros programas locales. Sostiene que en las escuelas que se enmarcan dentro del EHES se premia la cooperación para lo cual busca el desarrollo de las capacidades para la toma de decisión y el trabajo en equipo. Es una escuela “más democrática, que invita a participar, que anima al liderazgo y que anima la implicación de todos y cada uno. (...) una escuela

abierta a su entorno, que sale a buscar y a ofrecerse, capaz de trabajar en redes de aprendizaje y de acción” (Weissmann, 2009: 317).

Del aporte de estos trabajos vimos la importancia, en términos de instituciones sustentables, de la toma de decisiones en un entorno participativo democrático en el que todos los actores se vean involucrados generando una cultura organizacional compartida. “La cultura organizacional expresa los aprendizajes y experiencias comunes de la comunidad educativa y resguarda la memoria `colectiva` de la escuela” (Breiting et al, 2005) Es en la construcción de esta mentalidad colectiva que los docentes toman un rol fundamental y sobre la cual sostienen sus prácticas pedagógicas.

El trabajo realizado por Ezcurra (2019) se destaca entre otro de los antecedentes relevantes porque se sitúa en un contexto cercano al del caso de estudio que realizamos en esta investigación, tanto en cuestiones temporales como territoriales. En su estudio “se analizan los modos de recontextualización del EHES en la cultura organizacional de escuelas de la ciudad que participaron en el programa Escuelas Verdes en el año 2018 a través de su planificación anual y sus proyectos educativos ambientales de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires”. Aporta una contextualización de la educación para el desarrollo sostenible y más particularmente del EHES, reconociendo el andamiaje estructural que comparten. “Se refiere a una escuela que involucra a todos los elementos de la vida escolar y a toda la comunidad educativa promoviendo la incorporación de la EDS en sus procesos institucionales, administrativos y pedagógicos.” (Ezcurra, 2019:111)

Creemos que el trabajo de Breiting, Mayer y Mogensen (2005) podría aportar a la categorización de la observación, en cuanto a prestar atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el clima escolar y la organización de la cultura escolar para complementar las categorías utilizadas, y hacer un análisis complementando todo esto. A los fines de la presente investigación, si bien estos autores aportaron esta mirada, se decidió por mantener las categorías de análisis vinculadas al campo de la mejora escolar. A su vez, el estudio de UNESCO (2019), realiza aportes actuales respecto del abordaje de la sostenibilidad en la educación. El estudio considera múltiples experiencias en diferentes países concluyendo en la importancia de experimentar y conocer los elementos de la sostenibilidad para comprometerse en pos de la misma.

Reconocemos la complejidad del estudio que nos ocupa ya que nos involucramos con un campo caracterizado por “las divergencias (que) aparecen cuando se indaga con mayor detenimiento en la manera que cada escuela sostiene una visión de futuro

sostenible, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven y en el modelo de gestión escolar con el que trabajan.” (Ezcurra, 2019:112). Podemos encontrar aquí un área de vacancia en la que ubicar a la escuela estudiada en este trabajo para aportar datos empíricos a los estudios de Educación para la Sustentabilidad en la Argentina, ya que un estudio de caso local permite complementar este antecedente, profundizando aún más en el conocimiento de cómo operan estas apropiaciones del EHES en aspectos específicos de la cultura escolar, como los que nos permite incorporar la integración de la lente teórica de la mejora escolar.

Por último, para completar esta construcción de lentes teóricas y antecedentes, y dado el carácter transformador de la situación de pandemia actual, estos trabajos se complementan con la investigación proveniente del campo de la tecnología en la educación, integrados en una realidad emergente.

- Tecnología y educación

Es preciso determinar, por el contexto en el que se desarrolla la actual investigación, donde los edificios escolares se encuentran cerrados por casi la totalidad del ciclo lectivo 2020 como dijimos en la introducción y las personas confinadas a la educabilidad desde el hogar, un marco teórico respecto del uso de la tecnología en la educación. Para el estudio del actual trabajo tomaremos del vasto mundo de la investigación en la tecnología, un recorte de su vínculo con la educación a través de Latour en Fenwick (2010 y 2011), Dussel (2020) y Cobo (2011 y 2020).

La teoría del actor red de Bruno Latour conectada a través de Fenwick, Edwards (2011) con la educación nos presenta una realidad conformada por actores, que en constante interacción e interrelación se modifican, complementan, afectan conformando una red mutable que a su vez participa de otras redes como parte de una realidad interconectada. Creemos que este es un punto de encuentro interesante entre el pensamiento sistémico propuesto por diversos pensadores de la Educación Sustentable, por ejemplo Sterling (2001), Meadows (1991), y el aumento de las herramientas tecnológicas para la continuidad pedagógica.

Dentro de este enfoque teórico, se habla de simetría, donde “ensamblajes contruidos de cosas humanas y no humanas heterogéneas, inter-conectadas, son movidas para actuar juntas a través de un acuerdo para seguir funcionando.” (Fenwick, 2010:9 , traducción propia) En el actual contexto estos vínculos se vieron modificados ya

que por ejemplo los dispositivos electrónicos se convirtieron en el eje y herramienta principal para el aprendizaje. “Los humanos no son asumidos de tener una posición privilegiada en el mundo más que ser parte de él. Esta posición se conoce como Simetría.” (Fenwick, 2010:3, traducción propia) Como conjunción de estos amplios mundos teóricos Harman (2007:36) argumenta que “la simetría produce una filosofía en la que una democracia de objetos reemplaza la larga tiranía de los seres humanos.” En esta tesis, trabajamos tanto con las posibilidades que emergen de los avances de la tecnología como con el costo ambiental que se podría estar generando por un paradigma de dominio y control de lo que nos rodea. Como presentamos en la introducción de este trabajo, existe una estrecha relación entre el accionar humano en el planeta y la crisis ambiental. Este deterioro del planeta es a la vez causa de la pandemia que hoy altera la relación tecnología-educación. Creemos esto de especial relevancia ya que muchas de las actividades de interacción entre humanos hoy están mediadas por conectividad, dispositivos, software y se vuelve más visible la red de interacciones a la que llamamos educación. Con esto queremos decir que el actual trabajo no toma la tecnología en sí misma sino en su interacción con los seres humanos, alumnos y docentes, y demás actores no humanos, vinculados en torno a la educación: escuela, pedagogía, currículum, evaluación, formación continua, calificaciones, por nombrar algunos de ellos, a los cuales nos referimos antes también como elementos de la cultura escolar desde el marco de la mejora.

Las conversaciones entre educación y tecnología son una constante en materia de cambios en la pedagogía. "La tecnología influye en la socialidad tanto cuanto la socialidad influye en la tecnología, conforme a un proceso que es posible rastrear en las reacciones de los usuarios" (José Van Dijck). Hay quienes ven que la mejora escolar y el futuro de la misma está muy asociado a una mayor virtualidad. Por un lado se tiene en cuenta el aporte que le pueden significar a la educación los avances tecnológicos. Por otro lado, el mayor acceso a los dispositivos y la creciente conectividad nos lleva a una democratización de la información. De alguna manera u otra estos factores inciden en el re-pensar el aprendizaje.

No pretendemos ahondar demasiado en estas discusiones pero sí reconocer que son dos mundos que se encuentran generando condiciones de posibilidad y de adecuación al mundo globalizado. El lento avance de la escuela hacia la virtualidad, la dificultad en la co-existencia de lo presencial con lo virtual " hace que, aunque sean (las habilidades digitales) competencias fundamentales para el mundo actual, muchas veces resultan

invisibles dentro de la educación tradicional... son ignoradas" (Cobo, Moravec, 2011:39). Muchas prácticas se conformaron con “agregarle una "e-" al principio” pensando que esto era innovar. Paradigmas viejos conviviendo con dispositivos nuevos. "Desde esta premisa, el "e-learning" se ha desvirtuado a través de la combinación de nuevas tecnologías con viejos modelos educativos, centrados en la transferencia de datos e información" (Cobo, Moravec, 2011: 29). Habiendo hecho referencia brevemente a cierta literatura de educación y tecnología, veremos a continuación de qué manera el discurso incorporó la situación atravesada por la pandemia

Las discusiones respecto del uso de la tecnología como recurso de mejora, son reformuladas en un contexto en el que la misma pasa a ser fundamental en la continuidad del aprendizaje escolar. Así como hay múltiples formas de entender la relación tecnología y educación también las hay para ubicar las medidas adoptadas en este contexto. “Las acciones para minimizar el impacto del cierre de las escuelas pueden dividirse en aquellas a corto plazo (modo emergencia), y aquellas a mediano y largo plazo (aquellas generadoras de resiliencia, recuperación y reforma del sistema educativo).” (Cobo,2020)¹⁷

En este contexto desaparecen ciertos actores (el edificio, provisoriamente), algunos “nuevos” se incorporan al proceso educativo (plataformas como “Zoom”) y toman protagonismo otros (dispositivos electrónicos, conectividad en las casas, padres). Inés Dussel, pronunciándose en un video titulado “La clase en pantuflas”¹⁸ pone el foco en tres aspectos: el tiempo y el espacio, los contenidos y el creciente peso de la tecnología. Nos trae una pregunta que ilumina nuestra investigación en gran medida. “¿Es la digitalización un destino único o es una posibilidad entre otras?” (Dussel, 2020). Si bien la autora pone el foco en lo abrupto de la transición a la “domesticación” de la escuela, presenta el sentido de posibilidad que emerge de la situación. En línea con estos autores creemos que “agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción de sentido alrededor de ella” (Hine, 2000:10). Esta construcción de sentido, es una manifestación de la cultura de una organización a través de sus prácticas.

En cuanto al tiempo y el espacio, Dussel (2020) presenta al aula como un “espacio especialmente diseñado” para propiciar una comunicación y el desafío que se nos presenta

¹⁷ <https://cristobalcobo.net/blog/post/successful-examples-scaling-teaching-and-learning-response-covid-19> chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> para el ISEP (2020) presente en https://drive.google.com/file/d/1WC_Jr_AsnPqW0jxBf7FqWBo_PEjV_ELf/view chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

para intentar “sostener este espacio comunicativo divorciado/separado de este espacio territorial.” El título al que aduce, presenta al docente trabajando más horas y en constante interacción con demandas domésticas. Deben preparar y diseñar recorridos más explícitos y muchas veces trabajar en circunstancias de asincronicidad. Los alumnos y alumnas de entornos favorables que cuentan con conectividad, por otro lado, se sienten más observados porque a la atención de los docentes de sus procesos (“en el aula muchas veces se reparte entre muchos”) se le suma la mirada de sus padres, “se *familiarizó* el poder escolar” (Rivas, 2020) “Se pierde la escuela como un espacio otro” (Dussel, 2020) en el que los alumnos y alumnas aprenden entre ellos. A su vez, se pierde también la escuela como este espacio de suspensión del afuera, “porque debe meterse en las casas”. Esto modifica la realidad escolar para los estudiantes y para los docentes.

“La cuarentena para prevenir la propagación del COVID-19 puede ser una oportunidad única para la escuela” dice Francesco Tonucci¹⁹ para hablar de las oportunidades que emergen de la situación actual, particularmente en cuanto a la resignificación de los contenidos. Retomamos en este sentido la pregunta que se hacía Vilches (2015) de ¿qué enseñamos y para qué lo hacemos? tan presente en la literatura de la Educación para la Sustentabilidad previamente presentada. “Hubo tendencia en las primeras semanas de “inundar” a los chicos con tareas” (Dussel, 2020) sobre todo en los entornos en los que ya existía una plataforma y la conectividad, muchas de ellas no pensadas para la realidad de los chicos. Los “responsables” de esta inundación buscaban continuar con la interacción pedagógica. Esta interacción, en palabras de Dussel, “está fragmentada”. Axel Rivas, en este punto argumenta que “la excepción de la pandemia nos permite desprendernos de manera justificada de incontables procedimientos de enseñanza que generaban aburrimiento, cansancio, malestar.” (Rivas, 2020) Esto nos llevaría a acotar el curriculum, rever su sentido y hasta a evaluar distinto.. “¿Acaso vamos a calificar la apropiación de contenidos o si tenía o no conectividad en la casa?”. (Dussel, 2020).

Axel Rivas, propone hablar de la pedagogía de la excepción²⁰ “centrada en producir mayores dosis de sentido al aprender”. En el documento concluye explicitando que “el laboratorio de la pandemia es una gran conversación pedagógica para aprender cada día” (Rivas, 2020) reconociendo posibilidades que emergen, sobre todo en

¹⁹ [Francesco Tonucci: “Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual”](#) chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

²⁰ [Pedagogía de la excepción](#) de Axel Rivas, UdeSA, chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021.

comunidades como la estudiada en esta investigación. “Es importante crear comunidad, hablar con los colegas, pensar juntos” en referencia al accionar conjunto de los docentes para hacerle frente a la pandemia, como a su vez recomienda trabajar por proyectos, otro elemento fundamental en el Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad (EHES). El autor reconoce la ausencia de evidencia empírica acerca de las posibilidades que surgen. Al mismo tiempo y desde Naciones Unidas el secretario general adjunto del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales **Liu Zhenmin**, “subrayó la necesidad de aprovechar las experiencias adquiridas a lo largo de la crisis para acelerar los progresos de cumplir con la promesa de la Agenda 2030 ... la prestación de servicios en favor del desarrollo sostenible”²¹ dentro de los cuales encontramos a la escuela con una nueva oportunidad.

Muchos de los textos que abarcan la tecnología y la educación pueden sonar premonitorios en cuanto "nos hace pensar en instituciones con puertas más anchas por las que entre y salga más gente, con mayor frecuencia que hoy." (Cobo, 2020) "El aprendizaje invisible no promulga ningún fin de la educación formal, pero sí la profunda necesidad de una redefinición y reconfiguración de los límites entre la educación formal, no formal e informal." (Cobo, Moravec, 2011:95) Límites difusos en horarios, en tiempos, y sobre todo, en espacios. La imposición de quedarse en casa, con todo lo que esto significa. Familias más cerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, de sus posibilidades y sus limitaciones. El fondo que eligen muchos de los docentes para abrirle la puerta de sus casas a sus alumnos, la decisión de ellos de compartir un poco más quienes son. Lo mismo sucede con los alumnos y alumnas. Entre tantos cuestionamientos, cambios y limitaciones surgen posibilidades. La posibilidad de ingresar en una clase que reúne personas de distintas partes del mundo, que tienen el tiempo para encontrarse, mediante un link, en una comunidad de aprendizaje mutante desde casa. Un aula casi infinita.

No es objetivo del actual trabajo discutir si estas intervenciones son duraderas o si el aparato escolar como red se transforma para siempre. Simplemente describir una realidad que emerge en un contexto de crisis, con un orden de las cosas diferentes, donde el actor tecnología, los actores dispositivos y familia, modifican su “orden de aparición” (concepto tomado del cine) en este red compleja del aprendizaje escolar. “Una red es un ensamblaje de materiales que se juntan y se vinculan a través de un proceso de *translation* para realizar una función particular” (Fenwick, 2010:13, traducción propia) en este caso,

²¹ <https://news.un.org/es/story/2020/05/1474162> chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

la continuidad pedagógica. Describimos cómo este orden que surge y se construye, toma elementos en mayor o menor medida de una escuela sustentable.

En síntesis, recorrimos el marco teórico de esta investigación observando la historicidad de la relación entre la educación y la sustentabilidad. A medida que se fue avanzando en el tiempo, la situación se fue complejizando e integrando a la vez, en una realidad interconectada. Un cambio de y en la educación hacia la sustentabilidad es fundamental en la construcción de un futuro más justo, equitativo y sostenible. La actual pandemia profundiza la conciencia de que estos cambios hacia un entendimiento más integrado de la realidad son de carácter urgente. La escuela es una herramienta para difundirlo. Profundizamos en que esta mejora no debe darse como una imposición planetaria. Se debe poner el foco en la importancia del proceso, en la formación de una estrategia que se manifieste en la cultura organizacional, en pos de la durabilidad y la solidez de lo construido. A modo de conclusión del marco que nos iluminará la investigación, el Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad debe contar necesariamente con docentes empoderados, participando de las decisiones y siendo líderes en la construcción cultural de las generaciones venideras, en una institución que les fomente y facilite este rol. Este marco debe contextualizarse en una nueva realidad que encuentra a las instituciones buscando una continuidad pedagógica dependiendo de la imposición del edificio cerrado, y donde prima el protagonismo de las herramientas tecnológicas y las emergencias, desde donde surgen posibilidades y limitaciones que son estudio del actual trabajo. Esta realidad nos ofrece un marco contextual que junta Sustentabilidad, Mejora y Tecnología.

Este recorrido lógico nos permitirá reconocer los agentes promotores de la sustentabilidad en las escuelas, los espacios de intervención con los que cuentan, y en qué medida la situación actual repercute en una mayor o menor sustentabilidad de la cultura de esta escuela. En el caso estudiado y que se describe en detalle en el próximo capítulo, se busca indagar cómo la cultura institucional se debió adaptar a la situación impuesta, entre otras cosas acelerando la integración del uso de las tecnologías al servicio de la continuidad pedagógica, y al hacerlo, cómo incorporó elementos del EHES en pos de “sustentabilizar” la cultura escolar.

2.2 Metodología

En este apartado se presentará la metodología elegida en su constante relación con el marco teórico elegido y el contexto particular del año 2020 en la provincia de Buenos Aires. Luego se presentará la escuela elegida y sus características generales.

La investigación será cualitativa y descriptiva utilizando el método de estudio de caso, tomando elementos de la investigación etnográfica. “Como enfoque la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”)(Guber, 2001:11). En la red conformada por personas en interacción con sus roles, artefactos, estructuras, valores, creencias y muchas otras cosas que median la continuidad pedagógica realizamos un estudio en el que vemos “cómo es para ellos” esta nueva realidad que emerge de la pandemia. Esta comprensión terciaria presenta a los actores como “informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran” (Guber, 2001:12)

En esta investigación se ejerce la observación participante, que “consiste precisamente en la inespecificidad de las actividades que comprende” (Guber, 2001:55). Dadas las características del campo que se observa, está mediado por instrumentos virtuales, ya que el edificio escolar se encuentra cerrado. La elección metodológica de un estudio de caso radica en que ciertos elementos propios de la etnografía se podrían llegar a perder en la virtualidad. A su vez, creemos que siguen los fundamentos de que “la presencia (la percepción y experiencia directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades” (Guber, 2001:55). Hoy, muchos aspectos de la vida cotidiana, tanto de quienes realizamos la investigación como del entramado que estudiamos, suceden en el mismo plano virtual. Decimos que tomamos elementos etnográficos ya que “la etnografía es una metodología ideal para iniciar esta clase de estudios, en la medida en que puede servir para explorar las complejas interrelaciones existentes entre las aseveraciones que se vaticinan sobre las nuevas tecnologías en diferentes contextos” (Hine, 2000:10)

Si bien antes de comenzar con el estudio de campo no se tiene un conocimiento exacto de los instrumentos a utilizar, los mismos están “estrechamente vinculados con los objetivos de la investigación” (A. Navarro, 2009:42). “A pesar de la flexibilidad a la que se hace referencia, el propósito de la investigación es lo que guía” (A.Navarro, 2009: 43). En la construcción de instrumentos analizamos aquellos métodos que abordan lo que

tenemos disponible en esta situación tan particular donde muchas de las cosas a observar suceden en la virtualidad. Se observan reuniones virtuales del equipo directivo para describir los procesos de toma de decisión. A su vez, se observan las reuniones de profesores, describiendo el número de concurrentes, la periodicidad, los temas abordados y la dinámica propuesta en el período Marzo - Julio de 2020.

Otro elemento fundamental del método/enfoque elegido son las entrevistas no directivas (Guber, 2004), sin estructurar (Fontana y Frey 2005) o etnográfica (Sautú 1999). Las mismas son “un intercambio verbal entre dos actores, en el que el/a entrevistador/a identifica una serie de temas a discutir, los cuales no responden a un esquema rígido, sino que son introducidos por el/a investigador/a en la medida en que no sean desarrollados espontáneamente por el/a entrevistado/a. La principal particularidad de este tipo de entrevista es su flexibilidad y apertura” (A.Navarro, 2009:43). Se realizan tres entrevistas a dos miembros del equipo directivo durante distintas etapas del trabajo de campo. Se realizan entrevistas a doce docentes de la sección, a nueve alumnos y alumnas y a padres de seis familias seleccionados intencionalmente.

Confiamos en la no estructuración de las entrevistas en primera instancia dejando que surjan distintos elementos que son parte de abordajes más estructurados en instancias posteriores. Estas percepciones relevadas se complementan con una encuesta a la totalidad de los docentes de secundaria, y también con una encuesta de satisfacción realizada a los padres del colegio. A su vez, se realiza un análisis respecto del uso de la plataforma virtual que nuclea la continuidad pedagógica, *Schoology*. Se procura así una triangulación de fuentes y tipos de datos, que combinan una selección intencional de actores, como lo es el caso de las entrevistas, con instrumentos de alcance a la totalidad del universo, como es el caso de las encuestas.

En el plano de las posibilidades que emergen y su grado de adhesión a la Sustentabilidad, se profundiza en los cambios que suceden durante la situación de pandemia en algunas materias, también seleccionadas mediante un criterio intencional. La elección de las mismas busca una cierta heterogeneidad de edades del alumnado y de áreas de conocimiento contemplando que también sea diversa la historia de sus docentes en la institución. Es por eso que elegimos una materia optativa, Ingeniería, plurigrado; una materia troncal de ciencias sociales en tercer año, Estudios Sociales; y una materia troncal de ciencias naturales en sexto año, Genética. El profesor a cargo de la materia optativa “Ingeniería”, que congrega a alumnos y alumnas de los últimos tres años, es nuevo en la institución. Se realiza un análisis de sus planificaciones, evaluaciones, clases,

en las que se observan y detallan las alteraciones, las posibilidades y los límites provocados o marcados por el contexto. También se observan dos clases de cada una de estas materias con aproximadamente 25 estudiantes y los alumnos y alumnas entrevistados son elegidos al azar pero participan de estas materias.

2.3 El caso

La institución elegida es la sección secundaria del colegio Godspell, cuyos miembros de la comunidad son, en general, de entornos socioeconómicos favorecidos como podemos leer en el capítulo 3. La elección del caso se debe a la posibilidad de observación mientras permanece el cierre del edificio de la escuela por el aislamiento social, preventivo y obligatorio. Teniendo la posibilidad de observar los elementos de una cultura determinada que si bien es afectada por la situación, hace posible la continuidad del aprendizaje. Se realiza una caracterización profunda en cuanto a niveles de conectividad tanto de alumnos como de los docentes y el equipo directivo. Al advertir cierta homogeneidad (presentada en el capítulo 4), es posible realizar un trabajo en el que no tenga incidencia directa la gravedad de la situación en términos de inequidad muy ligados al contexto actual.

Desde mi propio rol como docente de la institución el binomio de “observador participante” que caracteriza al método etnográfico se puede invertir para ser un participante observador como sostiene Guber (2001). Se contemplan los riesgos asumidos por realizar la investigación en este colegio a la vez que se reconoce que el carácter descriptivo del trabajo permite fundirse con una característica intrínseca de los estudios etnográficos: la subjetividad del observador. “De modo que esa "descripción" no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (Guber, 2001: 14).

Colegio Godspell

La escuela de gestión privada Godspell College fue fundada en el año 1979 por Elena Ortiz y Carlos Maschwitz. De enseñanza católica moderada, localizada en San Isidro y para mujeres, con el compromiso de llevar adelante un colegio con educación personalizada, en todos los niveles (desde inicial a secundaria), siguiendo los lineamientos de Victor García Hoz. “*La Educación Personalizada fue y sigue siendo el pilar más importante de cómo se enseña en el Godspell. Se educa la persona con énfasis*

en la singularidad, apertura y autonomía de cada uno.” (Proyecto Institucional). . Entre otras cosas, el colegio incorporó alumnos varones y se trasladó a la localidad del Viso en la Municipalidad de Pilar, donde se encuentra actualmente.

En el capítulo anterior hemos hablado de la importancia de la cultura escolar y cómo la misma delimita las prácticas actuales y el rumbo de la institución. Para nosotros como investigadores, es de gran importancia reconocer aspectos que configuran nuestro caso. El reconocimiento de los elementos característicos de la cultura escolar se realiza a través de una triangulación entre el proyecto institucional, la percepción de la comunidad recabada a través de encuestas y entrevistas y el análisis documental. La idea es presentar la institución de una manera profunda para poder comprender de una manera más integral el impacto de la pandemia en la institución. Para describir el caso elegido, se han hilvanado algunos testimonios emanados de las entrevistas, con elementos provenientes de la encuesta, para resaltar algunos rasgos característicos de la cultura escolar, identificados a partir de la posición del investigador como observador participante y de su sistematización de esos testimonios. Estos rasgo son: creatividad, sus líneas pedagógicas, apertura al cambio, libertad y la importancia de los vínculos interpersonales para el aprendizaje. Es importante ver el rol que tuvieron estas características para la continuidad pedagógica y hacia una escuela más sustentable. Como elemento fundamental encontramos “la filosofía antropológica, la mirada del niño que tenemos, la metodología surge de ahí” (Directora general - DG). Al empezar un análisis profundo de esta institución, entendemos que la base paradigmática que se mantuvo a lo largo de los años y funciona como primer eje es la creencia de que los niños son creativos.

Filosofía de la Creatividad

“La palabra innovación hoy está muy bastardeada. La creatividad tiene que ver directamente con nuestra idiosincrasia.” (DG)

Desde el nivel inicial se busca que los niños sean co-creadores con los adultos de los espacios de aprendizaje. “La palabra innovación tiene que ver con los adultos, la creatividad con los chicos. Queremos que ellos creen” (DG). “A mi me encanta que pongan a un chico de primer grado a hablar frente a adultos todo el tiempo. El alumno del Godspell habla abiertamente y expresa sus ideas. El pibe larga lo que piensa. Lo llevás a otro colegio y se pone a hablar con el profesor del otro cole enseguida” (Martín,

docente). Desde esta característica se va modelando la metodología, que si bien se adapta con el correr de los años con una mirada a la realidad mundial actual constante, intenta seguir la premisa de aprender haciendo, muy vinculada con entornos creativos. “Se busca que el personal que se contrata para la institución esté de acuerdo filosóficamente con esto y después las herramientas metodológicas para llevarlo a cabo se aprenden” (DG)

¿Cómo se mantiene o potencia esta característica? Según los directivos y apoyado por testimonios de ellos mismos, los padres eligen a la institución sabiendo y conociendo esta característica.”Cuando elegís el Godspell ya sabés que van a venir con ideas locas todo el tiempo” nos cuenta una madre en una entrevista. En este sentido, los padres suelen apoyar al colegio en sus decisiones, adecuaciones y cambios. Se busca desde el colegio que las familias también participen creando entornos favorables. Y también, la directora expresa que “muchas veces son ellos los que te avisan si te distraés: “¿No era que en el Godspell los chicos podían elegir?” Esto ayuda” Por otro lado, según el cofundador de la escuela Carlos Maschwitz, “cría cuervos y te sacarán los ojos”. Son los mismos alumnos que en sus últimos años de escolaridad exigen que se los escuche, teniendo las riendas de su propio aprendizaje, como dice Agnes, siendo “el líder de tu educación” (Entrevista Agnes). “Es un poco el entrenamiento, ponerlos en situaciones todo el tiempo de tener que opinar” (Martín, docente) Desde este lugar se potencia que se argumente en la creación de su propia experiencia de aprendizaje.

Aparte de la fuerza de la comunidad para potenciar y mantener esta creatividad, los directivos cuentan con un espacio semanal de dedicación inamovible a su propia creatividad, a buscar en internet, a pensar cambios y formas de abordarlos. Es una política que busca preservar la creatividad en todos los actores de la institución, sin que lo urgente determine la agenda.

Línea pedagógica de la escuela

“El uso de las inteligencias múltiples,... Me acuerdo cuando vi un menú de actividades por primera vez, que los chicos podían ver un mismo contenido de muchas maneras distintas. Me acuerdo que estaba en una clase y había un alumno filmando un video con otro, otros afuera haciendo una canción. La mitad de la clase dibujando y de repente me asusté un poco y cuando empiezan a pasar adelante para que cuenten lo que habían preparado, me acuerdo de pensar: esto está muy bien” (Francisca, docente)

Vinculado con la característica anterior y directamente desprendido del paradigma sobre el cual está basado, el modelo propuesto por esta escuela combina pedagogías centradas en el alumno y se encuentra en constante revisión. Un docente nuevo de la institución durante este ciclo comenta acerca de sus primeras impresiones: “Lo que más me gustó fue que los directivos sabían y se hablaba de pedagogía, de conceptos y de términos de pedagogía actuales” (Pablo, docente). En primaria con los lineamientos de Reggio Emilia approach y en secundaria con Aprendizaje Basado en Proyectos, en la búsqueda de un aprendizaje cada vez más en la acción y con el uso de las Inteligencias Múltiples.

En el jardín de infantes la filosofía y pedagogía de Reggio Emilia busca contextualizarse. La misma, creada por Loris Magaluzzi justo después de la segunda guerra mundial, acentúa el aprendizaje conjunto. Según esta línea pedagógica, “no vemos al niño como un envase vacío al que hay que llenar de conocimientos, sino a un co-constructor de identidad, curioso, inteligente y creativo.” (Tomado de la página-web del colegio²²). De esta creencia fundamental, se desprende un estilo de trabajo que tiene a los alumnos y alumnas como protagonistas. Surgen agrupaciones flexibles y la libertad de descubrir aprendizajes en distintos espacios que mejoren su experiencia. “Los niños aportan con sus preguntas, sus perspectivas e inquietudes y descubrimientos. A partir de las experiencias y las preguntas nacen los proyectos, que se pueden realizar en pequeños grupos en las aulas o en el atelier. Durante su realización, se documentan los procesos de aprendizaje, las emociones, la creación de sentido y los descubrimientos” (Página-web del colegio). Se puede ver la fundición entre la filosofía de la creatividad presentada anteriormente y la pedagogía de origen italiano.

Otra de las pedagogías que funciona como eje transversal en toda la escuela es el Aprendizaje Basado en Proyectos. Dentro de los exponentes principales encontramos a Montserrat Del Pozo y al Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. En el Godspell “se provoca a los alumnos para que elijan de acuerdo a sus problemas a resolver, para realizar investigaciones sobre un tópico que les despierta curiosidad, o para resolver algún problema emergente de situaciones significativas de la vida real” (Página-web del colegio²³) en una búsqueda personal o colaborativa profunda. Íntimamente conectado con esta concepción del aprendizaje encontramos las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Howard Gardner, “responde a la filosofía de la educación centrada en la persona,

²² <https://www.godspellcollege.com.ar/reggio-style> chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

²³ <https://www.godspellcollege.com.ar/projects--seminars> chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

entendiendo que no hay una única y uniforme forma de aprender. Todas las personas poseen un espectro de inteligencias; cada uno es más eminente en unas que en otras y se combinan y usan de diferentes maneras.” (Tomado de la página web del colegio²⁴)

Desde estas perspectivas, el rol de los docentes es el de guiar y facilitar el aprendizaje. “En el colegio se ayuda a los chicos a aprender, no se les enseña” (Camilo, Padre del Godspell). La idea principal es que cada alumno, desde su singularidad, pueda crear y potenciar su auto-estima desde y hacia sus intereses sostenidos por una modalidad pedagógica que lo respalde. Un ejemplo de esto lo podemos ver una experiencia relatada por un docente: “Un chico se la pasaba tocando la batería con biromes en el aula. A mi me parecía muy molesto, y en este trabajo hizo como una especie de rap en el que tocaba la batería y me pareció que había un aprendizaje muy significativo porque conectaba su inquietud de la música con lo que tenía que aprender” (Rubén, docente). De esta manera, la forma de evaluación busca ser formativa y en el proceso, contemplando las individualidades. “Esto implica realizar una documentación y seguimiento de los aprendizajes del alumno teniendo en cuenta las inteligencias múltiples. A su vez, nuestro desafío es lograr la metacognición, en la que el alumno planea, monitorea, regula y evalúa sus procesos de aprendizaje” (Tomado de la página web del colegio). Desde esta perspectiva, se fomenta la constante auto-evaluación como para tener que revisar lo que hice, escribir lo que hice, leerlo y analizarlo. Ver si estoy bien, si estoy mal. Todo el tiempo desde primaria ven donde están parados” (Martín, docente) elevando el nivel de conciencia personal y compromiso con su propia educación.

Una cultura del cambio

“Es un colegio en el que el status quo es casi mala palabra.” (Ulises, coordinador)

“Empecé a ver que el movimiento hablaba de que pasaban cosas.” (Francisca, docente)

“Ningún año es igual al anterior, hay cosas del calendario que ayudan, las semanas especiales (Art week, naturalistic week, pasantías, city hunting), los valores, siempre hay algo nuevo para planificar, y es lo que más me gusta a mi” (DG). Tanto el equipo directivo, como el personal de la institución, los alumnos y las familias reconocen que los cambios son usuales. “Con lo bueno y lo malo, es un colegio que no tiene días iguales. El

²⁴ <https://www.godspellcollege.com.ar/inteligencias-multiples> chequeado por última vez el 20 de Julio de 2021

personal y los directivos están permeables al cambio” (Tomi, docente). Según los testimonios recogidos, hay una desconfianza general acerca de cualquier práctica puntual que se mantenga en el tiempo. “Del caos emerge la creatividad, del movimiento” (Francisca, profesora) Es por eso, y en vínculo directo con la filosofía del colegio, que se valoran y se busca el cambio constante. Y obviamente eso va marcando la cultura organizacional como vemos en el testimonio de una de las docentes con mayor carga horaria y recorrido: “La apertura al cambio, re. Nos cambian las cosas, nos piden implementar cosas nuevas, todos los años hay algo distinto para poder trabajar y mejorar. Ya estamos acostumbrados.” (Anto, docente)

Algunos ejemplos estructurales que fomentan esta característica son las metas en distintas temáticas, todas ellas bajo el paraguas de un lema anual. En el caso del 2020 es “Sé el cambio que quieras ver en el mundo”. Se co-construye y decide entre los directivos con colaboración de los docentes y los alumnos y alumnas que pasan al último año. Del mismo, se desprenden proyectos, actividades, que congregan a toda la comunidad. Por otro lado, es la base sobre la cual se piensan los valores bimestrales. Dichos valores propuestos específicamente para cada período y abordados desde la totalidad de las materias, deben entrar en las planificaciones y mezclarse con los contenidos. Algunos ejemplos de este año son diversidad, compromiso, esperanza. Ciertos proyectos transversales suelen atravesar el colegio. La semana de arte es un ejemplo de esto. Se elige un artista que tenga que ver con el lema anual y se invita a que se trabaje desde todas las materias y los espacios en torno a ese artista y su obra. La elección del año es el japonés Hayao Miyasaki, cuya obra animé pretende, entre otras cosas, tener un impacto en la relación entre los seres humanos y el medio ambiente.

Libertad

Diseñar nuestro proyecto personal de vida es el grado más alto de libertad que tiene el hombre. Poder decir “Yo elijo quien quiero ser y elijo para que estoy en este mundo” (*Tomado de la página web del colegio*²⁵)

Los elementos anteriores llevados a la práctica hacen que el Godspell sea un colegio en el que los alumnos y alumnas, desde que ingresan, cuentan con una gran

²⁵ <https://www.godspellcollege.com.ar/copy-of-la-diferencia-de-ser-godspe>

libertad de acción y elección. La creencia fundacional en la individualidad de cada niño como persona y como sujeto de aprendizaje, encauzada con metodologías pedagógicas acordes, ofrecen un marco de mucha libertad. Un ejemplo de esto son los “espacios de aprendizaje” en todo el colegio donde los alumnos eligen en qué actividades avanzar y cuando. “La educación centrada en la persona nos obliga a reestructurar los espacios y los tiempos. La clase no está alineada en bancos mirando al frente, sino en espacios abiertos para desarrollar sus múltiples inteligencias, su singularidad, autonomía y apertura.” (Tomado de la página web del colegio²⁶). La estructura arraigada de planes con fichas en secundaria fomentan que cada alumno vaya a su propio ritmo. A medida que los alumnos y alumnas van avanzando en su escolaridad tienen más cantidad de materias optativas. Para tomar como ejemplo, en el último año eligen 8 de sus 14 materias (H). Por otro lado, a partir de Agosto hay quienes finalizan su cursada normal y realizan un proyecto final denominado seminario con un tema libre a elección de cada uno, para el cual se les asigna un docente tutor a cada alumno. Los “seminars” son evidencias de que los alumnos alcanzaron las metas del colegio, ya que no solo lograron la comprensión de saberes, sino que los pudieron transpolar a su vida, y pudieron entrar en el camino de lograr lo mejor de sí mismos. Nuestros alumnos eligen un tema que les es significativo, lo investigan, realizan trabajos de campo y entrevistas a personalidades, y lo presentan en un coloquio de autoridades del colegio.” (Tomado de la página web del colegio). Esta forma de trabajar se va gestando durante toda su escolaridad a través de proyectos de una envergadura creciente mientras van siendo más grandes.

Vínculos

“Este vínculo trasciende bastante lo tradicional. Conozco mucho de mis alumnos y ellos de mí” (Francisca, docente)

Este es un elemento importante para la cultura organizacional que se basa en la confianza y tiene como especial aliado al elemento de la libertad responsable. La confianza en la capacidad de co-crear crea lazos que, según los actores de la institución, potencian el aprendizaje. A muchas personas podría llamarle mucho la atención el vínculo que se genera entre los docentes de secundaria y sus alumnos, anclados en ser co-

²⁶ <https://www.godspellcollege.com.ar/learning-spaces> chequeadas por última vez el 20 de Julio de 2021

creadores de experiencias de aprendizaje. “No es una relación docente alumno super distante ni de jerarquía” dice uno de los docentes en una entrevista. Buscando también desde la perspectiva de los alumnos, Camilo nos dice: “sin meterme en su vida personal, poder tratarlo como una persona y de interesarme por sus cosas, esa es la esencia del Godspell.”

A esta sociedad docente-alumno se suman los padres con reuniones que marcan un punto importante en la cultura Godspell. Las llamadas “reuniones de alumnos-profesores-padres” (STP conferences por sus siglas en inglés). A las mismas, año tras año, son convocados todos los padres de la institución a asistir junto con sus hijos y tener reuniones breves con cada uno de sus profesores. “De repente te encontrás diciéndole a los padres lo maravilloso que son sus hijos” (Dani, docente) a la vez que reconociendo muchas cosas que influyen en su aprendizaje y que uno no tenía en cuenta. Esto fomenta la escuela como comunidad de aprendizaje. (Laszlo) “Obviamente la relación entre dueños docentes alumnos familias es muy muy cercana” (Martín, docente). Hemos presentado elementos de la cultura y la manera en la que se hacen presentes en el colegio Godspell para luego ver la incidencia que tuvieron los mismos en la continuidad pedagógica. A continuación, buscaremos comprender aspectos de las personas que forman parte de la comunidad, para comprender mejor el caso estudiado.

Directivos

Muchas de las decisiones y adecuaciones ante la situación de pandemia surgen y toman su forma inicial en este grupo de personas, que se reúne una vez por semana durante 2 horas los días martes. El cuerpo directivo del colegio está formado fundamentalmente por los cuatro dueños del colegio que trabajan en el colegio con dedicación exclusiva en la dirección general y dando clases. A ellos, se le suman otras cuatro personas empleadas del colegio. Directora de secundaria, directora de primaria y directora de Counselling. Se le suman en reuniones quincenales las coordinadoras pedagógicas de Inglés y Castellano de Primaria y de Intermedia y Senior de secundaria y el coordinador de Counselling de secundaria y el de primaria.

En el contexto de la pandemia, la frecuencia de las reuniones se mantiene pero con una mayor participación ya que “surgen menos emergencias de la vida diaria que dificultan la presencialidad”. Las mismas se realizan a través de la plataforma virtual

Zoom, elegida por los directivos desde el comienzo de la virtualidad.

Alumnos

Las familias que concurren al colegio, ubicado en una zona residencial de clase media, clase media-baja, son generalmente de clase media – alta, clase alta. Por el lugar donde está ubicada la institución, recibe alumnos que, salvo algunas excepciones, viven en barrios privados.

La matrícula de la sección secundaria es de 305 alumnos y alumnas. Se realiza un análisis de la información que la escuela pone a disposición, luego de un sondeo a su población inmediatamente producido el cierre de los edificios. De los datos obtenemos que la totalidad de los estudiantes tienen conectividad, suficiente para formar parte de una clase de modo sincrónico. Este parámetro está siendo comúnmente utilizado como medida de calidad para la continuidad pedagógica en el contexto de cuarentena obligatoria y cierre de edificios escolares, y es uno de los indicios que presentan mayor disparidad a lo largo y a lo ancho del país, como presentamos en la introducción. En este entorno favorecido y con esta información disponible reconocemos que los docentes de la institución mantienen este tipo de conexión con regularidad. Cuando por alguna razón extraordinaria alguna familia no tiene luz o no va a tener conexión por alguna otra razón, en la mayoría de los casos le avisa a los coordinadores de sección que extienden el aviso al resto de los docentes. Los alumnos de los años superiores generalmente le avisan directamente a sus profesores.

La totalidad de los alumnos y alumnas de la sección tiene acceso y utiliza durante este tiempo la plataforma virtual del colegio “Schoology”, aunque con distintos niveles de intensidad. La misma les permite acceder a los distintos cursos, mandar mensajes privados, ver las tareas a realizar, entregarlas y recibir feedback de los docentes y reuniones/conferencias sincrónicas. Salvando los casos de ingresantes durante el año estudiado, los alumnos y alumnas conocían y usaban la plataforma antes de la pandemia aunque como una herramienta más. Así entonces, la plataforma pasa a ser la protagonista de la continuidad. Se le descubren nuevos usos, como por ejemplo el sistema de feedback y “evaluación” y se profundiza en la utilización del mismo como lugar de presentación de las actividades y entrega de las mismas por parte de los alumnos.

Otras de las herramientas utilizadas con mayor frecuencia son Zoom (plataforma de reuniones sincrónicas) y Padlet (Muro online). Según datos obtenidos en una encuesta

realizada por el colegio aparecen con más fuerza aplicaciones dentro del paquete Google como Drive (almacenamiento y trabajo conjunto en línea) y Meets (otra plataforma de reuniones sincrónicas), y herramientas digitales como Mindmeister (para el armado de mapas mentales en línea). Muchos de los alumnos eligen presentar sus trabajos con videos hechos por ellos en iMovie, Kizoa y Wideo. Profundizaremos más adelante en este trabajo respecto de la libertad que tienen los alumnos para la elección de cómo presentar sus actividades y ser evaluados.

Docentes

El cuerpo docente en la sección está conformado por 45 personas con un total de 547 horas de clase. Al tener materias optativas con modalidad taller hay una parte del cuerpo docente que tiene muy pocas horas de clase. Por otro lado y en el otro extremo, los directivos son docentes de algunas materias en distintas etapas del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Los 16 docentes con mayor carga horaria juntan 350 horas de clase. Esto es lo mismo que decir que el 35% de los docentes guían el 65% del tiempo de clase.

Los docentes de la institución, en su totalidad, cuentan con conexión a internet con capacidad de mantener un espacio de clase sincrónico y al menos un dispositivo propio. En secundaria, por las características de la institución, el 78% de las horas cátedra de clase tienen a cargo a profesores con dedicación exclusiva al Godspell. Dentro de otros factores que inciden como el buen clima de trabajo, el modelo pedagógico de aprendizaje por proyectos hace que los docentes puedan ser tutores y facilitadores más allá de su disciplina específica. Ese número, aún más elevado en primaria, facilita la familiarización de los docentes con la plataforma digital que se utiliza.

Lo particular del caso

El presente caso no pretende ser representativo de la realidad de la educabilidad argentina en tiempo de pandemia. Reconocemos que los actores humanos involucrados en esta experiencia de continuidad pedagógica tienen un estatus socio-económico por encima de la media. Esta situación de base permite que los actores tecnología y conectividad sean instrumentos de posibilidad, que describiremos en esta tesis junto con otras alternativas que emergen. Aunque el foco de este estudio sean las posibilidades que

emergen hacemos un recorte entre otras modificaciones que se alteran “en el caos y multiplicidad de los procesos a los que nos referimos como aprendizaje y enseñanza.” (Fenwick, 2010: 12, traducción propia). Debemos recordar que las decisiones y modificaciones fundamentales como por ejemplo que los alumnos no asistan a la escuela son parte de la normativa vigente, movida por razones sociales y de salud, no son una elección pedagógica. Dice una referente en el tema, que “faltan otras voces infantiles para aprender juntos” (Dussel, 2020) haciendo referencia a algunas de las cosas que se le suman a una problemática social grave manifestada en una realidad con semejante desigualdad como la argentina. La pregunta es: ¿Eso quiere decir que no surgen oportunidades nuevas?

Hasta ahora, al hacer referencia al caso, venimos hablando de homogeneidad en el acceso tanto de los alumnos y alumnas como de los docentes. “En estas escuelas en que las familias tienen mucho poder adquisitivo dejamos de lado lo tecnológico, los recursos no son un problema. Eso no quiere decir que no haya otros problemas” (Daniela en entrevista) Entendemos que lo personal y lo familiar influyen en el contexto analizado con mayor fuerza, añadiendo heterogeneidad. “Se pierde la escuela como un espacio otro” (Dussel 2020) al “reinstalarse en los hogares” (Rivas, 2020). “En esto aprendemos todos, nosotros no teníamos herramientas y las casas son muy heterogéneas.” (Martín, docente) En este sentido, lo personal se mezcla mucho más en este contexto ya que a la “escuela le cuesta mucho operar para suspender el afuera, porque debe meterse en las casas. (Dussel, 2020) Las cuestiones personales y familiares influyen en la continuidad pedagógica también en un entorno favorecido como lo es el colegio Godspell, con algunos efectos que analizaremos en este trabajo. A su vez, estos factores tienen incidencia en los distintos testimonios y percepciones que hacen a la experiencia que analizamos.

Reconocemos que frente a la imposición de quedarnos en nuestras casas durante la actual pandemia de coronavirus la situación personal que atraviesa cada uno de los actores cobra mayor protagonismo ya que se mezcla con el proceso de aprendizaje. Aunque describiremos las posibilidades que emergen de esta situación reconocemos que las distintas realidades propician cierta dispersión en las experiencias.

Sin querer desviar el foco de nuestro trabajo, intentamos dar cuenta de las oportunidades que emergen contenidas en un entorno profesional-personal, entendiendo que hoy más que nunca, es una única realidad indivisible, manifestada por los actores más adelante. En cuanto al aprendizaje: Es necesaria una “reconfiguración de los límites entre la educación formal, no formal e informal” (Cobo, Moravec, 2011:95) El desafío de

encontrar para la escuela una “cohabitación con otros espacios y entornos de aprendizaje” (Cobo, Moravec 2011:95). Lo que los autores señalan como la incidencia de la tecnología en la pedagogía, hoy se da como consecuencia de una imposición normativa que da respuesta a una crisis.

Para contextualizar el caso, haremos referencia a los hechos que desencadenaron en la situación actual en el siguiente capítulo.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

En este capítulo, presentaremos elementos concretos del contexto a través de la normativa que rige el sistema educativo formal en la provincia de Buenos Aires. A partir de eso y a continuación, describiremos la forma de adaptarse que tuvo el caso estudiado ante esa situación. Finalmente, presentaremos los hallazgos, utilizando los lentes teóricos de la educación para la sustentabilidad y estructurados en elementos de la mejora escolar.

3.1 - El contexto

3.1.1 Normativa vigente en el contexto del caso estudiado

La idea de este apartado es conocer cuáles fueron las normativas que guiaron el accionar del caso estudiado durante el 2021, para luego ver de qué manera se adecuaron para la continuidad pedagógica.

Reconocido por primera vez en el 2019, con aparente origen en Wuhan, China, el nuevo coronavirus es causante de la enfermedad infecciosa SARS-CoV-2 o Covid-19, como lo dió a conocer la OMS (Organización Mundial de la Salud) en su comunicado oficial del 11 de Febrero²⁷ mientras el fenómeno se volvía mundial. El virus, que se estima tenga origen animal, se desplegó desde su lugar de origen aparente a la gran mayoría de los países del globo, alterando las políticas internacionales, la economía de los países y la vida cotidiana de muchos de sus habitantes, hasta ser declarada una pandemia mundial el 11 de Marzo del 2020 por la OMS²⁸ tanto por su “propagación y gravedad, como por los niveles alarmantes de inacción”²⁹. En nuestro país el primer infectado fue confirmado el 3 de Marzo del corriente año en un hombre proveniente de Milán que había visitado la ciudad de Barcelona. A partir de ahí el número de casos importados y contagios fue creciendo movilizándolo a los gobernantes a establecer medidas excepcionales.

El ministro de Educación de la Nación, Nicolás Trotta, firma la resolución 108/2020³⁰ que indica las recomendaciones que se realizaron hasta la suspensión temporal de las actividades de enseñanza:

²⁷ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-51912089>

²⁸ https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10436:la-oms-caracteriza-a-covid-19-como-una-pandemia&Itemid=226

²⁹ https://www.paho.org/arg/index.php?option=com_content&view=article&id=10436:la-oms-caracteriza-a-covid-19-como-una-pandemia&Itemid=226

³⁰ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

- **El 6 de marzo del 2020**, este Ministerio dispuso distintas recomendaciones y medidas de carácter excepcional y preventivo, aplicables a todos los ámbitos educativos, de acuerdo con los protocolos de salud vigentes a esa fecha. Usar alcohol en gel, ventilar las clases, evitar el contacto físico.

- **El 12 de marzo del 2020**, este Ministerio estableció que ante caso sospechoso o confirmación médica de un caso de Coronavirus (COVID-19) que afecte a personal directivo, docente, auxiliar o no docente, o estudiantes de un establecimiento educativo, deberá procederse al cierre del grado o sección o a la suspensión de clases y cierre del establecimiento por el plazo de CATORCE (14) días corridos, según corresponda.

- **El 14 de marzo del 2020**, este Ministerio dispuso recomendaciones específicas en torno al otorgamiento de licencias preventivas para los trabajadores y trabajadoras que resulten casos confirmados, sospechosos u otros casos sospechosos; dispensando de asistir a sus puestos de trabajo y/o clases a aquellos/as que integren un grupo de riesgo y/o población vulnerable, conforme con las recomendaciones del MINISTERIO DE SALUD.

- **16 de marzo de 2020**: Suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo.

Esta suspensión se ha ido renovando en el tiempo, mientras se analizaba la situación sanitaria.

Asimismo, se estableció, en el inciso c del artículo 1, que se establezcan las medidas necesarias para la continuidad de las actividades de enseñanza. En adelante, la continuidad pedagógica, la cual describiremos en un contexto específico en el actual trabajo.

“Asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, que estarán disponibles para su implementación durante este período mediante distintos soportes, a los efectos de acompañar la vinculación entre los equipos docentes, estudiantes, familias y comunidades.” (RESOL-2020-108-APN-ME) Así como se realizó con la gran mayoría de las actividades humanas afectadas por la pandemia, se debió trabajar en un protocolo para la vuelta a clases.

- **12 de mayo de 2020**: El ministerio de educación de la Nación delega en sus pares provinciales decisiones y medidas respecto de los modelos de enseñanza y

curriculum. En provincia de Buenos Aires, los estudiantes deben tener calificaciones trimestrales numéricas que son utilizadas para la promoción del año cursante. Dos meses después del cierre de los edificios escolares aparece una creciente presión acerca de cómo debían evaluarse y calificarse los estudiantes. Algunas jurisdicciones como Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Córdoba sirvieron de modelo para que el **12 de mayo de 2020** la Dirección General de Escuelas (DGE, organismo oficial encargado de garantizar el acceso a la escuela en la provincia de Buenos Aires) resolviera que no debía haber calificaciones de ningún tipo y que la evaluación debía ser formativa. "La evaluación es parte de la enseñanza y en este momento inédito resulta central también para revisar y fortalecer las propuestas pedagógicas desplegadas"³¹. Fue de común acuerdo utilizar herramientas para revisar el modo de aprendizaje para revisar avances y dificultades a la hora de estudiar.

Los decretos se fueron renovando con escasas modificaciones para el mundo de la educación. Los edificios escolares se mantuvieron cerrados durante el resto del ciclo lectivo con algunas actividades de revinculación recién en diciembre. Por la compleja situación epidemiológica que generó una crisis socio-económica en la gran mayoría de las familias argentinas, el Ministerio de Educación de Nación tomó la decisión, junto con todos los ministros provinciales³², de conformar el 2020-2021 como una única unidad pedagógica al término de la cual se decidirá la promoción mediante la acreditación de saberes.

Creemos importante resaltar de esta manera, que las adecuaciones que se presentarán a continuación, debieron actuar de emergencia y no por una elección pedagógica o ideológica, sino como parte de una situación que afectaba la vida de la gran mayoría de las personas en Argentina y el mundo.

3.1.2 Adecuaciones Godspell

“Las primeras semanas fue todo medio un caos. Fue mucho de un día para otro y teníamos que resolver lo profesional y lo personal.” Antonella, docente.

³¹ <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/coronavirus-argentina-provincia-suspendio-calificaciones-primer-cuatrimestre-nid2364957> (página visitada por última vez el 20 de Julio de 2021)

³² <https://www.infobae.com/educacion/2020/08/25/el-consejo-federal-de-educacion-confirmando-que-ningun-alumno-repetira-de-ano-y-que-la-promocion-se-definira-en-2021/> (página visitada por última vez el 20 de Julio de 2021)

Entendemos que el aislamiento social, preventivo y obligatorio nos impuso una situación excepcional a la gran mayoría de los argentinos y pobladores del país. Si bien esta medida estuvo bastante globalizada³³, no podemos afirmar por eso que estuviésemos preparados para un cambio tan repentino y de tal magnitud. Las escuelas fueron afectadas de un día para el otro con el cierre de sus edificios y todos los actores involucrados en su dinámica cotidiana vieron alteradas sus rutinas. Desde la normativa vigente, como vimos anteriormente, se instaba a las escuelas a establecer mecanismos de continuidad pedagógica.

El colegio Godspell, en su carácter de institución de gestión privada dentro del sistema educativo público en nuestro país, debe responder a las políticas del ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires. En su comunicado a todo el personal del día viernes 13 de Marzo, la directora general anticipaba:

“Queremos contarles que nos preocupa mucho la situación por el Coronavirus. Como todos sabemos esto es algo día a día. Estamos en permanente contacto con las autoridades y con los otros colegios atentos a lo que está sucediendo para tomar una decisión. Veremos qué sucede durante este fin de semana. Los mantendremos al tanto. Mientras tanto, como les pidieron sus Heads, investiguen y prepárense para el Homeschooling. Saludos” (Tomado de la comunicación oficial por Schoology)

El comunicado oficial del cierre del edificio escolar llegó al día siguiente, el 14 de marzo, por lo que entendemos que la preparación a la que hace referencia el comunicado anterior tuvo poca anticipación, reforzando su opinión de que habían cambios diarios.

“Estimado Staff,

Si bien no ha habido ningún caso de COVID-19 confirmado en la comunidad Godspell, sí tenemos varios casos en situación de aislamiento por haber estado en contacto con casos sospechosos, por lo tanto, con la autorización de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIEGEP) comenzaremos un período de Home-Schooling desde el lunes 16 de marzo por un plazo de 14 días. Esta es una medida preventiva. Nos hemos venido preparando para esta eventualidad. Contamos con la plataforma “Schoology” a partir de Junior 2 hasta Senior 3, desde hace varios años, que cuenta con

³³ Ver mapa latinoamericano de países que adoptaron la cuarentena como medida <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52248497>

todas las herramientas para realizar el aprendizaje virtual. Les pedimos a los profesores y maestros que estén en contacto con los alumnos a partir del lunes 16 a primera hora, y/o en sus horas correspondientes. En el caso de K y Junior 1 ya estuvieron trabajando para utilizar otros medios. Les pido que se pongan en contacto con sus Coordinadores y Heads para pulir el procedimiento. Les pedimos se comprometan con un aislamiento social que redunde en beneficio de todos. Estas no son vacaciones. El aprendizaje cambiará de metodología y pasará a un modo virtual con todos los beneficios que nos ofrece la tecnología hoy. Les pedimos que se comprometan a trabajar con los alumnos como lo hacen en sus clases. Pueden ir al colegio, cuidando el protocolo de seguridad e higiene, a buscar lo que necesiten. Los secretarios, administrativos, personal de mantenimiento, coordinadores y directores, asistiremos el lunes para organizarnos. Les agradecemos de antemano su compromiso y adhesión a la medida preventiva. Saludos!”

Ya para el lunes 16 de marzo, como vimos, el cierre del edificio escolar es parte de la normativa general. “La transición fue muy abrupta” (Dussel, 2020). El colegio debe cumplir con la disposición y continuar con las actividades de enseñanza y aprendizaje a distancia. Al ser una comunidad que ya venía trabajando con la plataforma de “Schoology” como puede verse en la presentación del caso, rápidamente esta se establece como la herramienta por excelencia para la continuidad.

Durante las primeras semanas y mientras esta situación es una novedad se intenta seguir con el régimen, con los mismos horarios, contenidos, actividades planificadas y tareas a realizar. Los profesores trabajan para que el mismo lunes haya un plan de continuidad pedagógica. Por un lado observamos cómo dos elementos de la cultura de esta organización, presentados en el capítulo anterior son particularmente importantes para todos los actores de la escuela: la apertura al cambio constante y la autonomía.

“Nos cambian las cosas, nos piden implementar cosas nuevas, todos los años hay algo distinto para poder trabajar y mejorar. Ya estamos acostumbrados. Al principio se movía más lo personal que lo profesional” (Antonela, profesora, hablando de la cultura del cambio propuesta por el colegio que abordaremos en el siguiente apartado). Si bien podemos reconocer que dicha característica de la cultura escolar es importante para poder adaptarse a un entorno cambiante, debemos recordar que este no es un cambio más. El cierre del edificio no fue algo planeado ni deseado, sino impuesto. “La primer semana de cuarentena se quisieron naturalizar un montón de cosas al mejor estilo: "no pasa nada, porque nosotros estamos re preparados"” Daniela, profesora. Por otro lado, entendemos

que nadie tenía del todo claro lo que iba a suceder y esto dificulta articular la acción docente. La continuidad pedagógica a distancia tienen ciertas características reflejadas en los testimonios de los directivos, docentes, padres y madres, alumnos y alumnas, que entremezclados con los elementos presentados en el capítulo anterior, nos muestran la incidencia de la pandemia en la educación de la escuela

3.2 Hallazgos

En el siguiente apartado tomaremos del corpus de evidencia conformado por: la encuesta a los docentes, los testimonios de la comunidad a través de entrevistas y el análisis de los datos recabados y proporcionados por la escuela, los elementos característicos de la continuidad pedagógica en el contexto actual con el lente de la educación para la sustentabilidad. Para un mayor entendimiento, estructuramos los hallazgos en las categorías de análisis propuestas por Mortimer y otros (2001): Cultura organizacional, pedagogía, personas y estructura. Si bien entendemos que la cultura organizacional comprende muchos de los aspectos contenidos en las otras tres categorías y son parte de la misma, creemos pertinente esta categorización.

La siguiente tabla anticipa el posterior análisis de cómo ciertos elementos del EHES se pueden ordenar a los distintos aspectos de mejora propuestos en el marco teórico del actual trabajo. Como se podrá observar, algunos elementos están en más de una de las categorías que estructuran las ideas presentadas. Como dijimos anteriormente, muchos de los elementos de la cultura organizacional se expresan en varios de los aspectos del quehacer escolar, ya que atraviesan personas, procesos y decisiones. El siguiente cuadro es una síntesis de lo que luego desarrollaremos, explicitando la manera en que los elementos se hicieron presentes.

Figura 1. Esquema de presentación de los hallazgos

Apartado	Aspecto de la escuela	Elementos de la educación para la sustentabilidad y el EHES hallados en el caso.
3.2.1	Cultura organizacional	<ul style="list-style-type: none"> → Participación democrática en la toma de decisiones → Métodos de aprendizaje participativos que forman alumnos en habilidades → La escuela como una organización que aprende. → Procesos regulares de monitoreo, reflexión y evaluación que se utilizaron para la toma de decisiones. → Importancia de los vínculos en los procesos de aprendizaje. → Investigación constante para la mejora escolar.
3.2.2	Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> → Toma de decisiones más democrática y participativa en cuanto a contenidos y procesos para el aprendizaje. → Mayor frecuencia de asociaciones recíprocas internas de la comunidad o hacia afuera que toman la sustentabilidad como eje transversal. → Se observa monitoreo y evaluación constante que se utiliza para la toma de decisiones para el aprendizaje. → El foco está puesto en la educación de las habilidades.
3.2.3	Personas	<ul style="list-style-type: none"> → Los vínculos como motor del aprendizaje significativo. → La interacción y confianza para la toma de decisiones participativas. → La presencia de las familias en la co-construcción de experiencias integrales de aprendizaje.
3.2.4	Estructuras físicas o tangibles	<ul style="list-style-type: none"> → Reducción de la huella ecológica. → Mayor uso de herramientas tecnológicas. → La clase trasciende el espacio áulico.

Fuente: Elaboración propia

3.2.1 - La cultura del Godspell en el contexto actual.

Basándonos en la importancia que representa la cultura organizacional como motor de cambio, una de las preguntas que mueven la actual investigación es: ¿De qué manera influyeron o se expresaron especialmente los elementos característicos de la cultura en este contexto? Es de particular interés el reconocimiento de factores claves pre-existentes y su rol en la continuidad pedagógica. El siguiente apartado busca explicar de manera integrada la contextualización de la cultura institucional, reconociendo cuáles de los elementos del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad toman mayor fuerza y de qué manera.

En primer lugar, vemos que la filosofía antropológica de la **creatividad** que sirve de base al colegio desde su fundación se expresa con los actores de la comunidad siendo protagonistas del aprendizaje. Si bien el colegio recibió lineamientos expresos por parte de las autoridades, y tuvo que de alguna manera reaccionar con urgencia a la situación, se habilitaron canales de diálogo para el trabajo conjunto desde una mirada comprensiva en pos de la participación. Los docentes, al tener que re-pensar sus planificaciones y actividades de una manera que se adapte a la situación, trabajan en conjunto para compartir estrategias y prácticas sobre las que profundizaremos más adelante. Por otro lado y a medida que fue pasando el tiempo los alumnos y alumnas se hacen cargo de su aprendizaje: “los chicos, por cómo los educamos, te piden, te dicen.. y eso es espectacular” (Directora General). De esta manera, pasaron a formar parte activa en la toma de decisiones por su propia iniciativa, elemento que retomaremos más adelante en este capítulo con ejemplos concretos. La capacidad de expresión de lo que les iba pasando “es lo que a ellos les va servir como herramienta en cualquier otra cuestión. Siempre eso por sobre el contenido.” (Daniela, docente). Según la percepción de los docentes, hay libertad para abarcar la situación y esto posibilita que emerja la voz de los alumnos y alumnas y las situaciones personales de los actores involucrados, que afectan sus procesos de aprendizaje, directamente y con más fuerza. (CITA DUSSEL) Creemos, en línea con el EHES que la democratización de la toma de decisiones ingresa con fuerza en la cultura del Godspell en época de pandemia. “Cualquier iniciativa que pretenda permear hacia la cultura de dicha comunidad deberá prever modos de incluir a todos los miembros, dando cuenta de su importante rol en el subsistema complejo que constituye la escuela” (Sabbatini e Indij en Sabbatini y Ezcurra , 2019:139).

En cuanto a lo **metodológico** vemos como el trabajo por proyectos gana fuerza, en una realidad en la que los contenidos son recortados y el desarrollo de habilidades toma un rol más importante. Encontramos en el caso estudiado que se acentúa el trabajo en enfoques de aprendizaje participativos que forman alumnos en habilidades, un elemento considerado por Henderson y Tilbury como uno de los fundamentos del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad. Creemos que las características de la continuidad pedagógica en el caso estudiado potencian el desarrollo de habilidades y competencias. Como presentamos anteriormente, los docentes y los directivos se adaptaron de una manera notable a la situación impuesta, con ejemplos concretos que presentaremos más adelante en el apartado pedagógico.

Si bien el colegio venía con la intención de disminuir el horario de presencia en el colegio en pos de generar que los alumnos y alumnas aprendan en la acción había todavía una resistencia al impacto que esto pudiera tener en las familias. En palabras de la directora general: “teníamos miedo de esa locura de decir "no vengas al colegio". Ya bastante lo hacemos con project y seminarios. Pero esto nos viene como anillo al dedo porque pudimos probar que los chicos lo pueden hacer. Y las familias vieron que era posible”. Según los testimonios recogidos durante la actual investigación desde el primer día la gran mayoría de los alumnos y alumnas del colegio, estuvieron disponibles para continuar con su proceso educativo. De esa manera se posibilita dar grandes avances en cuanto al rol que ocupan los docentes como guías del aprendizaje de sus alumnos y alumnas. “Uso mucho Youtube y después les pregunto dudas” dice Matías, alumno de tercer año. Veremos, también más adelante en este capítulo, que formas asentadas de enseñar se encuentran limitadas por tiempos de atención y por las limitaciones que incluye la tecnología en sí, y esto obliga tanto a alumnos como docentes a replantearse su rol en el entramado pedagógico. La metodología propuesta por la escuela con el uso de las inteligencias múltiples se potencia y gana espacio en cada vez más actividades dentro de la sección. “De una manera creativa creo que podemos expresar más, y nadie se puede copiar. De una forma creativa podés demostrar tu propia forma como lo entendiste.”

Un elemento de la cultura del colegio con mucho peso para la actual situación es la apertura al **cambio**. El elemento central de la apertura al cambio presente en la cultura de la institución posiciona a la escuela y a sus actores de una manera activa respecto de la novedad. Partiendo del valor que se le da dentro de la institución, fue preparando a todos sus actores en materia de flexibilidad. “El Godspell es flexibilidad y la pandemia también” dice Martín, docente, en una entrevista, haciendo referencia a la constante

incertidumbre que se tiene durante el contexto actual. La directora general, hace referencia a que los docentes de la institución son “muy creativos también, que se animan a innovar, a cambiar, y tienen más capacidad de adaptación”. Los docentes venían preparados. “Tenés herramientas para que te saquen el piso y puedas responder esta capacidad de creatividad y adaptabilidad, que ya tenemos arraigada y nos ayudó a adaptarnos a movernos de nuestra zona de confort con un montón de facilidad” (Tomás, docente, en entrevista). La respuesta se materializa en las adecuaciones que realizan a partir de que la situación cambia por completo. “Lo bueno del colegio de decir bueno: cambio. Y que a nadie le asuste el cambio” dice Antonela, docente, en una entrevista. Francisca, por su parte, toma las herramientas actuales para realizar “un monitoreo más constante que te sirve para tomar decisiones” demostrando como la mutabilidad sigue presente semana tras semana, aspecto que retomaremos al reconocer las adecuaciones específicas. “Y los chicos están incluidos en esto, la apertura al cambio” (Directora General en entrevista). Esta apertura al cambio no se limita a los empleados de la institución sino que es una característica del alumnado. Agnes, cursando como alumna su año número 14 en la institución, nos cuenta: “En el colegio nos estuvieron preparando mucho para esto de adaptarse a las circunstancias.” Podemos inferir, que una comunidad que valora el cambio y está abierta al mismo, eleva su nivel de adaptabilidad, y por ende, dicho elemento de la cultura es importante para la continuidad pedagógica. Creemos que un factor interesante respecto de la apertura al cambio radica en la humildad de creerse innovando más que innovador. Los sistemas complejos con múltiples actores y elementos como lo es el Godspell, al mantenerse conscientemente abiertos terminan teniendo un mayor grado de resiliencia, necesario para afrontar esta crisis. En relación con los elementos del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad (EHES) vemos que nuestro caso de estudio fomenta la idea de que la escuela es una organización que aprende, y la apertura al cambio es una de las formas en las que se manifiesta. “Es algo nuevo para todos” decía uno de los alumnos y nosotros decidimos cruzarlo con el elemento primordial de la cultura de la organización que es la creatividad, que impulsa la co-creación, y tuvo especial protagonismo durante el actual contexto.

La **libertad**, fomentada por la institución y que configura uno de los elementos más característicos de su cultura, también se expresó especialmente, en su uso con responsabilidad. “La libertad responsable, fue increíble como los chicos desde el primer momento se dieron cuenta que se tenían que hacer cargo de su aprendizaje. Esto que se da mucho en el Godspell, se dió con mucha fuerza, se puso mucho en juego” comenta la

directora de secundaria. En comparación con otros colegios con los que estuvo compartiendo prácticas, un docente nos comenta: “no nos costó nada empezar a trabajar de esta manera. El alumno del Godspell está acostumbrado a trabajar así, no necesita un control riguroso para hacer o no hacer.” La percepción de los alumnos y alumnas ante esta libertad es compartida: “Si vos no activás, te va mal” (Juana, alumna). Agnes, por su parte, en entrevista, nos presenta este elemento como el que más pesó para la continuidad pedagógica: “Creo que realmente todo el Homeschooling se trata de esta responsabilidad y la libertad responsable. Por que este momento en el que estás en tu casa, que tenés un montón de tentaciones, cosas familiares, horarios cambiados, pero estás vos, te adaptás tus horarios al colegio y los horarios del colegio a los tuyos.” Por supuesto que un mayor grado de libertad implica un riesgo, como nos dice Delfina: “como te dan tanta libertad para las entregas podés colgar y decir lo hago después y después no terminar haciéndolo” Por supuesto que esta es una habilidad que se va desarrollando durante su escolaridad, y muchos autores han criticado a la escuela en general diciendo que sus reglas y estructuras son responsables de la pérdida de la creatividad de los alumnos y las alumnas.³⁴ Si bien la discusión general puede haber superado dichas críticas, hacen falta casos reales para hacer más accesible una narrativa complementaria en el colectivo de la sociedad. De alguna manera la situación actual demuestra la importancia que tiene proponer un equilibrio entre estructuras que contengan cierta libertad de acción. “Me gusta mucho que podamos organizar nuestros tiempos, no hacemos cualquier cosa, pero no tenemos a alguien atrás. Es más libre, y nos da la libertad a nosotros” (Carola, alumna). De la literatura relacionada con EHES vemos que el empoderamiento que acompaña que los alumnos se sientan parte de su propio aprendizaje es una habilidad fundamental en la construcción de un futuro más equitativo, justo y sostenible. “Si queremos que las personas tengan la capacidad y el deseo de contribuir a la sociedad, entonces tienen que sentirse dueños” (Sterling, 2001 :29). El autor (Sterling 2001) propone que para adueñarse de los cambios los mismos deben ser significativos, atrapantes y participativos en vez de funcionales, pasivos y prescriptivos. “Imaginamos una escuela más democrática, que invite a participar, que anime al liderazgo y que reconozca el valor de la implicación de todos y cada uno” (Weissman, 2009:317). Como dijimos anteriormente, la participación es esencial en la construcción de una comunidad educativa activa. La

³⁴ Rob Hopkins, capítulo 4, “From what is to what if”
Ken Robinson https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es

libertad, la creatividad y la oportunidad de cambio, ingredientes fundamentales para lograrlo.

Con la totalidad de los docentes de acuerdo con que los **vínculos** tienen importancia durante la situación actual de un modo especial, veremos cómo este elemento pre-existente de la cultura se manifiesta en términos generales para luego retomarlo en prácticas específicas. En cuanto a los docentes, sus adecuaciones tienen más que ver con la realidad de los alumnos y alumnas. “Eso de preocuparse más siempre estuvo en el Godspell. Yo el año pasado estaba triste en una prueba de Lengua. Y la profesora me dijo que me vaya afuera, que me olvide. Siempre fue así, pero ahora es el triple. Tenemos más flexibilidad y libertad para las entregas, que tengan más que ver con nosotros.” nos cuenta Carola, una alumna del anteúltimo año del colegio. Francisca, docente de la institución, reconoce que “esa manera de conocernos, distinta, me facilitó todo mucho. Mucho. Al darme cuenta enseguida quién estaba captando y quién no. Poder reírnos de la situación. Que se animaran a preguntarme mucho y mostrarse confundidos, ansiosos, angustiados, fluyó mucho más.” Es de común acuerdo que hay una mayor conexión entre lo personal y lo educativo con el cierre temporal del edificio educativo³⁵, y esto no se limita al vínculo docente-alumno. En cuanto a los docentes entre ellos, como ya nombramos anteriormente, reconocen que fue “fundamental el intercambio, el vínculo cercano entre nosotros, de contención” (Francisca, docente). Y por otro lado, se incrementa mucho la presencia de las familias en la educación de los alumnos y alumnas. Este vínculo particular que se manifiesta en las reuniones de padres, se mantiene en este contexto. Se realizan reuniones virtuales entre profesores y familias. “Al principio me hizo ruido, pero me di cuenta que era algo muy Godspell y que estuvo bien mantenerlas” (Daniela, docente). “Me pone a mi en contacto con su intimidad. Lo educativo no va solo, va con el contexto familiar y ahora, así, es inseparable” fundamenta otro de los docentes entrevistados.

La **interacción docente como método de formación interna** se vió potenciada en este contexto. A raíz de la novedad de la situación los docentes son invitados, por los directivos, a **compartir** cuáles de sus **prácticas** les están sirviendo y cómo lo hacen en el espacio formal de reunión docentes así también como en el grupo de Whatsapp de la sección. Las reuniones, que se hacían cada 15 días desde hace dos años, fuera del horario

³⁵ Dussel, la clase en pantuflas <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
Rivas https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

escolar y pagas, pasan a ser en horario de clase, de manera virtual, y con más convocatoria. Más del 50% de los encuestados asegura haber participado en más de estas reuniones llamadas “innovations”, que hasta esta misma época el año pasado. En las mismas durante las primeras semanas se habla, sobre todas las cosas, de las herramientas y prácticas que sirven para el aprendizaje de los alumnos, como se puede ver en la encuesta realizada. Reconocemos una alta presencia de procesos regulares de monitoreo, reflexión y evaluación que se utilizaron para la toma de decisiones, fundamentales para el EHES. El equipo directivo consulta a los docentes respecto de las decisiones, en procesos de ida y vuelta entre mantener las prácticas que funcionan del pasado y la adecuación al contexto actual. Muchas de las actividades que regularmente sostienen la cultura de la escuela se ven amenazadas. Se toma la decisión de buscar la manera de hacerlas en este contexto, evaluando constantemente para que tengan sentido. Dentro del marco de las reuniones quincenales, a las que se hizo referencia en esta investigación, se le pregunta a los docentes cómo venían y qué cosas les servían. Se genera un espacio para que los docentes evalúen y compartan sus prácticas y las herramientas que les facilitan la tarea. Esta estrategia enriquece las prácticas de los distintos actores, con la base práctica para la toma de decisiones. Los docentes manifestaron que tener estos espacios de reflexión compartida los ayudaron a tomar atajos en cuanto a las decisiones con sus alumnos. También, considerando el contexto, sirve de base para compartir cuestiones personales y profesionales, ya que como dice Tomás en su entrevista se empieza preguntando “¿Qué estás haciendo que te está resultando? Y en eso fortalecer los vínculos.” En su apreciación, vemos la conjunción de distintos planos de la persona a favor de la continuidad pedagógica. “En las reuniones más en general se generaron muchos momentos en los que tomé muchas cosas y decidí no ir por otras, que no tenían que ver conmigo. La experiencia de otros me sirvió para discernir, cómo sentirme más cerca.” (Francisca, docente). Esta dinámica de interacción interna potencia mucho lo que cada uno va viviendo a modo de ensayo y error, ya que le sirve a las otras personas que conforman el plantel docente. “Creo que la situación actual nos obliga a usar los mismos medios de comunicación, eso involucra metodologías de trabajo y herramientas iguales, nos conecta más” (Profesora de la institución). “Creo que el enriquecimiento con otros docentes hace que mi práctica docente sea más rica para mis alumnos y les abra el panorama.” Otro de los docentes valora del espacio compartido: “Creo que la capacitación interna con gente de adentro, genera equipo y empodera a los docentes”. Aparte del fortalecimiento del equipo y el empoderamiento de los docentes mediante esta

práctica se logra un mayor trabajo conjunto. Creemos que una de las oportunidades que emergen con fuerza en este contexto es la posibilidad de un trabajo conjunto entre los docentes: “La pandemia nos hizo planificar más en conjunto, "juntarnos" más y apoyarnos más ante la incertidumbre, buscar sosiego o motivación en el trabajar juntos” (Docente en la encuesta.) La directora de secundaria confirma este crecimiento hacia el trabajo conjunto manifestando que en la situación actual las condiciones para realizarlo son mejores: “Que uno lo haga, y que eso potencie a demás profesores a que lo hagan. Se empezaron a ayudar entre los profesores en la pedagogía. Esto en el colegio, con el horario fraccionado, era muy difícil de implementar”. Este trabajo conjunto sirve de base, por un lado, para un mayor trabajo interdisciplinario que profundizaremos más adelante. Por otro lado, aún criterios y herramientas en cuanto a los modos de trabajo. En cuanto al primer efecto detectamos docentes que preparan su propia clase, determinada por el mismo horario pre-pandemia, para que las alumnas y los alumnos trabajen por su cuenta con la posibilidad de consultar dudas y con un buzón de entrega coincidente con el horario de finalización de la clase. Esta independencia en la tarea del alumnado, posibilita que los docentes participen simultáneamente de otra clase, como guía hacia la convergencia de disciplinas (como por ejemplo la profesora de filosofía asistiendo a la clase de matemática) o simplemente como participante de alguna actividad o debate.

Por los resultados de la encuesta podemos decir que creció la **formación docente externa** en este período, un aspecto fundamental del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad en su elemento formación constante. Se les preguntó a los docentes la cantidad de espacios de formación de los que habían participado durante este año en comparación con el año anterior. La encuesta nos muestra (ver anexo) que, en el 2019, menos de la mitad de los docentes participaron de 3 o 4 espacios de formación mientras que el 25% de los docentes encuestados no participó de ninguno. En el 2020, el 45% participó de 5 o más, y el 15% de los docentes que menos se capacitaron de esta manera, realizaron al menos 1 o 2 cursos, programas u otros. A la motivación profesional o necesidad personal, se suma la comodidad tecnológica de formarse desde casa. A su vez, hay una mayor oferta de cursos, seminarios, charlas disponibles virtualmente por el nivel de globalidad de la pandemia. Al realizarse en línea por la imposibilidad de la presencialidad en gran parte del mundo, disminuye la barrera espacial para formarse.

Esta mayor formación, tanto interna como externa, potencia los saberes que el cuerpo docente conoce a la vez que va incorporando miradas y conocimientos que sirven a un aprendizaje más significativo. “Nos fuimos ayudando con lo que nos era más fácil.

Es como que se democratizó el saber que tenía el colectivo de los docentes para un mejor aprendizaje de todos.” (Antonella, docente) Resaltamos, a su vez, que en la mayoría de los casos fue por iniciativa personal y no como respuesta a un pedido de la institución, mientras que el año pasado esta relación se invertía, como puede verse en los resultados obtenidos de la encuesta. Volvemos a resaltar que esta formación constante, tan presente en la cultura de la escuela, refuerza la idea de que es una organización que aprende, característica resaltada por Hendersson y Tilbury así también como por Alexander Laszlo (2000) y sus comunidades de aprendizaje, siempre en el marco de la Educación y la Sustentabilidad.

Dentro de los elementos del EHES se encuentra muy presente el desarrollo profesional. Como hemos presentado en nuestra investigación, la institución observada genera y ofrece formación interna como parte de su ideario. Del testimonio de la directora de la escuela secundaria se desprende la importancia que se le da al docente como persona, teniendo en cuenta sus potencialidades a la hora de incorporarlos al plantel e ir creciendo internamente. Del testimonio de los docentes entrevistados detectamos que fueron teniendo cada vez más carga horaria con el paso de los años, teniendo como consecuencia que más de la mitad de los docentes tienen dedicación exclusiva al Godspell. De la literatura de mejora escolar y el rol que los docentes ocupan en la misma entendemos la importancia de que la cultura de la institución se exprese cada vez más en los empleados, que la hacen propia, la transforman y la transmiten. Que el colegio tenga un plantel docente estable con muchas horas en la institución favorece la fortaleza de su cultura. Como vimos anteriormente, al estar tan arraigados el movimiento y lo nuevo en el ideario institucional, la formación interna y la capacitación externa constante tienen un rol primordial en el día a día. Pensar creativamente innovaciones, adecuaciones, de las que van a ser parte, empodera a los docentes generando un sentido de pertenencia. El mismo, es manifestado tanto en las entrevistas como en el grado de adhesión de los trabajadores a las reuniones propuestas a tal efecto, a pesar de ser opcionales. El nivel de asistencia a las reuniones docentes es más elevado durante la cuarentena, así también como los cursos, seminarios de formación y charlas a las que asisten los docentes (datos tomados de la encuesta realizada a los docentes). Si bien es lógico atribuirle estos elevados niveles de formación a la mayor disponibilidad de tiempo y la mayor oferta producto de la pandemia global, creemos que los rasgos de la cultura sirvieron de base y fomentaron estas prácticas.

A nivel institucional, se siguió investigando para la mejora escolar, otro de los elementos del EHES. La inquietud pedagógica de los fundadores de la escuela, heredada por sus hijos y actuales dueños y tomadores de decisiones de la institución, fomenta una continua investigación y recontextualización de las prácticas educativas con cierto grado de éxito a nivel global. En este contexto de novedad y cambio, el equipo directivo se nutrió constantemente de adecuaciones y procedimientos adoptados por otras escuelas, en un ejercicio constante de re-pensarlas en el marco de la institución que nos sirve de caso, acercándolas como propuestas a los docentes. Esto, sumado a su experiencia y la voz de lo que ellos mismos traían de sus formaciones externas y sus prácticas, posibilitaron una continuidad pedagógica de calidad.

2.2.2 - Pedagogía

En la encuesta, se le consulta a los docentes cuáles elementos de su práctica se vieron más alterados por la situación actual, para luego profundizar en los mismos, detectando las posibilidades que emergen entretejidas con elementos del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad (EHES). Vemos con claridad cómo ciertas características de la continuidad pedagógica se vinculan con una toma de decisiones más democrática y participativa y con asociaciones recíprocas más frecuentes que toman la sustentabilidad como eje transversal. También, en cuanto a lo pedagógico se ve un monitoreo y evaluación constante que se utiliza para la toma de decisiones para el aprendizaje. Por último, se confirma el foco puesto en la educación de las habilidades. A continuación veremos como estos cuatro elementos se hacen presentes en este contexto. Desde la tecnopedagogía se impulsa que los alumnos estén mucho más activos en el proceso de aprendizaje, ya que disponen de herramientas tecnológicas para alcanzar el conocimiento de forma autónoma, en este sentido, se conecta con el EHES, su desarrollo de habilidades y la participación activa en la toma de decisiones.

Respecto de la **planificación y los contenidos**, cada uno de los docentes desde su lugar intenta, de la mejor manera posible, adaptar su materia o espacio a la demanda actual, de formas diversas y un tanto desarticuladas ya que según comentan, “lo que el año pasado funcionaba, este año no.” (Guido, docente de arte). Esta situación lleva a los docentes a una mayor búsqueda de herramientas para abordar su trabajo. “Me di cuenta

que el año pasado estaba en piloto automático” (Tomás, docente). Al cambiar la normativa, la plataforma, la disposición de los actores, los tiempos y los espacios en un entorno y contexto cambiante las actividades pedagógicas se vieron modificadas. Muchas preguntas surgen al ¿Cuáles son esos cambios? ¿Por qué se da este movimiento? ¿Tienen un rumbo?

Creemos importante resaltar, en la búsqueda de estas respuestas, que hubo una directiva inicial clara hacia los docentes, en palabras de la directora general, “Les tiramos la consigna de que prioricen. Prioricen en función a lo importante, a la emocionalidad de sus alumnos, prioricen habilidades y competencias y no tanto contenido”. De alguna manera, esto determinó el objetivo contenido de la continuidad pedagógica, de habilitar cambios para que sucedan aprendizajes significativos, restándole importancia a fuerzas estructurales que buscaban mantenerse e imponerse. A partir de ahí, y en línea con lo que plantean Henderson y Tilbury con su caracterización del Enfoque Holístico de las Escuelas para la Sustentabilidad, que propone procesos democráticos y participativos, los docentes tuvieron una voz activa en las decisiones pedagógicas.

Se habilitó primero la pregunta fundamental que determinó cambios respecto de lo que se venía haciendo: “¿Qué vale la pena enseñar? Acá, en este contexto, esta pregunta, que ya se la venían haciendo muchos autores, tomó más relevancia. Recortar y poder priorizar contenidos” (Felipe, docente). “¿Qué vale la pena enseñar ahora y cómo? El contexto nos obligó a ir evaluando, desde el corto plazo a pensarnos a mediano plazo. Re-evaluar lo que tenía planificado, con incertidumbre de lo que va a pasar.” (Tomás, docente) Reconocemos que estos cambios estuvieron potenciados por las primeras experiencias de continuidad pedagógica en entorno virtual “El primer plan lo dejé como estaba, como si estuviésemos en la clase. Y les costó. Me pedían cosas más lúdicas. Hacer otras cosas más allá de hacer una actividad.” (Antonella, docente) A partir de estas primeras respuestas las planificaciones tuvieron cambios sustanciales en la búsqueda de “si lo que estoy haciendo sirve o no”(docente) . “Dar vuelta planificaciones un poco porque los chicos tenían más profundidad en algunos temas, ansiedades con que querían avanzar en algo concreto o nos íbamos más por ahí por el contexto”. (Francisca, docente). Los objetivos, por ejemplo, fueron revisados no solo a nivel escuela como expresaba la directora, sino también a nivel de los distintos departamentos. El área de educación física, por ejemplo, modificó su objetivo principal. “El objetivo número uno pasó a ser que los chicos se muevan, concientizando lo que significa estar tanto tiempo sentado, temas de

alimentación. ¿Cómo paliar los efectos de la pandemia, salud y bienestar, objetivo nuevo?” De aquí vemos como un abordaje más integral de la educación física, llevó a un trabajo en conjunto entre varios de los docentes de la institución en un proyecto holístico de alimentación consciente.

Se alinean por un lado la selección y el **recorte** de contenidos con una mayor flexibilización de los tiempos y plazos. “Por el contexto de aislamiento y las clases a distancia mis prioridades cambiaron. Ya no es tan importante completar el programa ni trabajar todos los contenidos. Por lo tanto empecé a preguntar a los alumnos qué quisieran estudiar, qué temas les interesaría estudiar. Y tomé esos temas como los contenidos de las materias” (docente en la encuesta). Dentro de esta apertura a re-preguntarse qué vale la pena enseñar en este contexto surge del testimonio de los docentes una constante mirada acerca del estado de la situación para tomar decisiones. “Armé el Excel, y me ayudó a decir: Si tengo el 50% de la clase que no entregó no voy a dar algo nuevo. Parece obvio, pero entiendo que hay muchos profesores que pretenden seguir con su agenda para no atrasarse.” (Daniela, docente) Del otro lado de este vínculo pedagógico, su alumna reconoce: “La materia es muy compleja y (Daniela) está muy atenta a nuestros tiempos. Si la mayoría no terminó la ficha de la clase, a la siguiente se la dedicamos a completar esta ficha. Tiene mucho en cuenta las particularidades de cada uno.” Aquí vemos un proceso de monitoreo diario compartido, una estrategia que evalúa aprendizajes y procesos en el momento en el que los mismos debieran estar sucediendo. En línea con el EHES, en este caso vemos concretamente como se decide la manera en la que se debe seguir.

Al priorizar la situación actual, muchos de los docentes se independizan, al menos en parte, de las exigencias externas. A modo de ejemplo, en el contexto de una materia que cumple con un estricto currículum impuesto por un programa fijo “se informalizó la cuestión, sin un seguimiento tan lineal como el corset que tiene el programa del examen internacional.” (Francisca, docente). De este testimonio vemos como incluso en los espacios más estructurados se fomenta y apoya el cambio. Al escuchar la percepción del alumnado respecto de los contenidos nos dicen que “se fue mucho más al grano, había muchas cosas en los planes que eran un poco de relleno o no eran tan esenciales y acá están sacando y dejando las cosas que en verdad valen la pena. Y creo que ir al grano fue una gran diferencia.” (Agnes, alumna) También, Camilo, un alumno del último año piensa que “es lógico. Nuevo para todos. Todo es una incógnita gigante. Todos somos nuevos

en esto, tanto profesores como alumnos. ¿Cómo hacemos esto? Hubo flexibilidad porque es lógico. Es nuevo para todos entonces vamos a tener cuidado.” En la sección secundaria del colegio trabajan con planes, como nombramos en la metodología al presentar la institución. Si bien los alumnos y alumnas cuentan con libertad a la hora de avanzar con las actividades, se les suele poner una agenda guía para que vayan monitoreando su grado de avance. En esta época, incluso, hay docentes que abandonan dicha práctica para permanecer más flexibles. “Saqué la agenda del plan, ellos tampoco la ven, como para darme incluso a mi la libertad visual de no seguir una agenda que no se que va a pasar” (Daniela, profesora). Si bien se sabe que al ser una situación excepcional hay muchas cosas que habrá que resolver cuando llegue el momento, la situación invitó a “poner en la balanza todas estas circunstancias” para re-pensarse. ¿Y qué posibilidades emergen al flexibilizar las agendas de contenidos?

Se observa que el desarrollo de habilidades o capacidades, consideradas como sinónimos para el actual trabajo, toman mayor protagonismo en este contexto. Según datos de la encuesta, el 55% de los docentes asegura que en sus clases hubo mayor desarrollo de habilidades de los y las alumnos/as como ciudadanos del mundo. “El desarrollo de capacidades es fundamental en esto de reordenar prioridades.” (Felipe, docente). Si bien muchos de los docentes estuvieron dispuestos a recortar cantidad de contenidos, en muchos casos, se pudo poner el foco en la habilidad o capacidad que se estaba trabajando, generando un anclaje y conexión con el entorno. “Y les dije que había ciertas habilidades que ellos tenían que trabajar. Es una mezcla entre lo que tienen que hacer para desarrollar sus habilidades y lo que tienen más ganas de hacer” (Antonella, docente). Podemos ver una de las habilidades desarrolladas en el rol que tiene el alumnado a la hora de construir su propia experiencia de aprendizaje, lo cual profundizaremos más adelante. “Al ir construyendo la metodología junto con ellos fue mucho más dinámico. Aparte después, si es democrático, es lo que les puedo pedir, porque lo acordamos. Me pareció lo más orgánico para trabajar de la mejor manera” (Daniela, docente)

Un ejemplo del desarrollo de habilidades que consideramos importantes desde el lente con el que se mira la actual investigación es la de la conciencia social. Teniendo en cuenta que los miembros de la comunidad cuentan con posibilidades socio-económicas más o menos homogéneas, pudimos concentrar nuestra mirada en las posibilidades pedagógicas que emergieron de esta crisis. Los docentes, teniendo en cuenta el contexto en el que trabajan, conversan con sus alumnos respecto de la realidad privilegiada de la

que son partes en términos de continuidad pedagógica. Del testimonio de los alumnos relevamos que existió una sensibilidad social que elevó su nivel de compromiso con el aprendizaje. Al hacerse cargo de su aprendizaje, trabajan en la horizontalidad de las decisiones que fomentan la expresión de voces diversas, fundamental en la generación de un mundo más justo.

Hemos nombrado al **contexto** como una de las causas de estos cambios curriculares y pedagógicos, ya que da lugar a numerosos elementos **emergentes** que de alguna manera se vuelven contenido. “Creo que considerar la situación actual desde variadas perspectivas como sociales, médicas, educativas y psicológicas colabora en la selección de contenidos y en la metodología de trabajo. Que el marco pedagógico contemple la didáctica y ello se refleje en las estrategias de enseñanza y de evaluación, me parece fundamental en el contexto actual.” El cambio hacia la virtualidad hace que las alumnas y los alumnos, como así también los docentes y la comunidad entera, consideren lo que sucede en el mundo como recursos más disponibles entramados con sus aprendizajes. Vemos en una de las voces levantadas en la encuesta a los docentes: “Creo que más que nunca se logró una integración entre lo que pasaba afuera (imposible de ignorar) y lo que estaba pasando puertas adentro del "aula virtual". “A los contenidos le agregué muchas cosas para que los chicos lo puedan aplicar hoy en día. ¿Como es la comunicación hoy? ¿En este contexto?” (Antonella, docente). “Tuvimos que re-inventarnos, adaptarnos juntos.” Por otro lado, las plataformas que se utilizan y el contexto de virtualidad desestabilizan prácticas que estaban bien asentadas. El testimonio de Tomás, docente del Godspell, nos sirve como ejemplo: “Yo me creo un buen profesor. Y una de las cosas por las que me considero bueno es mi capacidad de dar orales. Cada tanto me hacía ruido porque sonaba retrógrado, un monólogo de 40 minutos. Haberlo perdido me obliga a re-pensarme”, fomentando el cambio hacia prácticas que describiremos más adelante. Por otro lado, los alumnos y alumnas manifiestan lo que les va sirviendo en cada momento, y los docentes buscan mantenerse flexibles. Describe uno de los docentes entrevistados: “Hace años que no hacemos meet, ¿cuando vamos a hacer?” Entonces cambié y hacemos meet y lanzamos la actividad todos juntos” y complementa otro docente: “Cuando recogimos las demandas tuvimos que re-adaptarnos”. La capacidad de respuesta de los docentes para adecuarse teniendo en cuenta distintos elementos es una característica propia de la cultura de esta escuela, y posibilita que lo que emerge gane lugar rápidamente en las planificaciones y la manera de abordar tanto contenido como habilidades, sobre todo en un contexto de incertidumbre.

El asunto pedagógico comprendido por la planificación anual, trimestral, y clase a clase, se ve afectado enormemente por la situación de pandemia actual, realzando la mutabilidad de la propuesta de aprendizaje y las características de los docentes como guías de un proceso. “Nos tendría que obligar a los docentes a flexibilizar actividades, fechas y tipos de entrega. Esto tiene que quedarse. El trabajo asincrónico y cada uno con sus tiempos” Por otro lado, creemos que ciertas prácticas empoderan al alumnado. Que los chicos vean “la parte teórica por su cuenta, con videos, textos que les preparo. Y después practican conmigo. Les doy libertad con un video, con un prezi, que busquen e investiguen por su cuenta, que se apropien el contenido de forma individual. De repente tiene más sentido poner en práctica, por ejemplo en un zoom, lo que ellos adquirieron de forma individual.” La heterogeneidad, la diversidad de formas de abordar los contenidos, el impacto que los mismos tienen en cada uno de los y las alumnos/as, pareciera que tienen más lugar en situación de pandemia.

Como adelantamos con anterioridad en este trabajo, la evaluación es otro de los aspectos pedagógicos que se vio revolucionado por el actual contexto. En primer lugar haremos referencia a la calificación, aspecto importante de la misma, muchas veces vinculada a la normativa por su estrecho vínculo con la acreditación de saberes. Si bien existían rumores que desde la normativa se proponía no calificar a los alumnos hasta la vuelta a la escuela, las instituciones de gestión privada tenían cierto margen de maniobra. Se resuelve, luego de varias horas y reuniones entre los directivos y los docentes, realizar los informes que se venían realizando hace ya varios años, con las metas propuestas por materia o espacio. Las mismas, sin embargo, se completan durante este período, sin nivel de alcance, el equivalente a la nota en otras instituciones. Es decir, tanto los alumnos a la hora de autoevaluarse como los docentes al completar los informes, realizan un comentario personalizado, que al no suceder al nivel de alcance, toma mayor protagonismo. Incurriríamos en un error grande si dijéramos que dada la ausencia de las notas, no se evalúa. Las calificaciones, sobre todo expresadas en el boletín o en actas de exámenes suelen vincularse con la evaluación sumativa. En educación se viene hablando de incorporar la evaluación formativa durante el proceso como un elemento de mejora escolar. De esta manera entender la evaluación como "el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados." (UNESCO, 2005). Las preguntas que nos realizamos en este punto de la investigación son: ¿De qué manera se evaluó? ¿Se avanzó hacia la evaluación formativa?

¿Con qué herramientas? ¿Con qué objetivo? y principalmente: ¿Cómo influyó en la experiencia de aprendizaje? ¿Se observan en este aspecto del entramado pedagógico características del EHES?

Cuando la situación de pandemia obliga a las alteraciones que fuimos presentando, no se tiene verdadero conocimiento ni certeza de qué es lo que va a funcionar. Esto incluye las inquietudes respecto de cómo evaluar, un aspecto controvertido ya desde antes de la pandemia, tanto en la literatura de la educación³⁶, como dentro de la institución. Una de las docentes entrevistadas, contesta al respecto de la evaluación en el colegio: “En el Godspell, hablando un poco en general, creo que el caos permite que emerja la creatividad. Cosas pasando al mismo tiempo.” Una valoración de la creatividad que viene siendo foco de nuestro estudio, y en este caso, podría estar al servicio de evaluaciones significativas. “De afuera puede parecer que está todo enquilombado, pero en el caos, hay movimiento hacia el aprendizaje. Y eso es una evaluación”. Si bien reconocemos que había docentes de la institución que ya venían trabajando en pos de una evaluación más integral, formativa, en línea con el modelo pedagógico había también, en voz de la directora de secundaria, “resistencia de aplicar algo que no es del todo decidido por uno. Es hacia donde vamos, pero nos falta.” Nos encontramos en nuestra investigación con docentes que tienen que cambiar por completo su forma de evaluación, asentada hace muchos años. “Yo siempre fui bastante poco creativo con la evaluación. Pero con esta situación me di cuenta que había cosas que no podía seguir haciendo y me obligué a cambiarlas, flexibilizarlas.” La situación actual condiciona la ejecución de la evaluación sumativa con foco en la inteligencia memorística. De alguna manera, salvo que se haga un estricto foco en el control (que iría en contra absolutamente del proyecto y los valores de la institución), las evaluaciones deben re-pensarse. Aprender una caracterización de memoria, estudiar respuestas dadas, pierden fuerza en la virtualidad. “Se la tuvieron que rebuscar para hacer las evaluaciones. Y al tener que rebuscarse y plasmar lo que sabía de otra manera me hicieron aprender las cosas de una manera mucho más profunda. Como que si realmente lo aprendí, lo puedo plasmar en otra cosa diferente de lo tradicional. Las evaluaciones por más que haya sido diferentes por lo menos en mi dieron recontra frutos.” Profundizaremos en esto para entender de qué manera emerge la evaluación como posibilidad. Reconocemos a grandes

³⁶ Ver autores como Tyler, Camiloni, Del Pozo. Para ver más
(<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>)

rasgos, que hubo un cambio al respecto. “Es una evaluación más difícil. En la que se evalúan otro tipo de cosas que en otros momentos no se evaluaban” comenta Agnes. A su vez, hay una conciencia clara del alumnado que la evaluación continúa, independientemente de la calificación. “Entiendo que no te ponen una nota pero para mí sí se evalúan un montón de cosas.” (Camilo, alumno)

Las evaluaciones que emergen en este contexto en nuestro caso en particular incorporan la tecnología, mayor metacognición (conciencia de lo que se aprende), autoevaluación y acompañan el proceso de aprendizaje. Todos estos elementos se encuentran interconectados. En cuanto al uso de la tecnología, se utilizan herramientas al servicio de un seguimiento más personalizado y en el proceso. Estos usos “tienen que quedar. Para evaluaciones está buenísimo” dice Delfina (alumna), en relación al uso de la tecnología. Como todo sucede en la plataforma “pude tener un seguimiento más personalizado que me hizo chequear mucho comprensión más en el proceso” replica Francisca, docente. Reconocemos que no es algo nuevo: “Era algo que yo intentaba hacer, pero no me salía muy bien y creo que ahora me sale mucho mejor, la evaluación en el proceso, en el recorrido” (Francisca, docente). Hoy en día estamos acostumbrados a plasmar lo que sabemos en una hoja con el foco puesto en el resultado, cuando el proceso en verdad es lo que vale la pena” reconoce una alumna. Al desaparecer la nota, el comentario, la respuesta, la re-pregunta, toman mayor protagonismo a la hora de ofrecer *feedback*. “Antes intentaba cumplir y superar las expectativas de profesor, por la nota. Ahora me llega el trabajo y lo vuelvo a leer. Porque estuve más conectada con el proceso.” Reconocemos en esta idea la evaluación llevando a la acción en pos de la mejora en una actividad o proyecto, por ende, en el aprendizaje. Otra alumna detalla: “tuvimos más entregas parciales, y me lo devolvían con correcciones, lo volvía a ver para mejorarlo”. Aquí vemos con claridad como estas evaluaciones más frecuentes, nutren las decisiones pedagógicas. En cuanto a evaluaciones en concreto, Felipe, docente de una materia optativa nos cuenta acerca de un proyecto en conjunto con un colegio de India: “la reunión fue una evaluación. Evalué todo el tiempo y no necesito tomar pruebas escritas. Ellos tenían que compartir lo que habían aprendido en este proyecto y exponerlo fue una evaluación. A mí me alcanza con mandarles un “google forms” metacognitivo. Leer eso ya me alcanza”. El componente metacognitivo de ver cómo aprendí, cuánto aprendí, qué es importante para mí de lo que aprendí, gana lugar durante la cuarentena. Desde el área de educación física, el coordinador nos cuenta: “nos basamos 90% en la metacognición de los chicos. ¿Cómo te sentiste? ¿Cuánto le pusiste? ¿Qué importancia le diste a la

actividad física? Y nuestra respuesta fue buscando concientizar.” “Me gustó en esta cuarentena haber incorporado muchas instancias de autoevaluación y metacognición para los alumnos. Cada una de mis actividades comienza con algún ejercicio de registro emocional. Y finalizan con preguntas de metacognición” (Docente en la encuesta). Reconocemos que no se modifican sustancialmente las estrategias, pero el cambio tiene su impacto. En algunos casos fue simplemente “preguntarles lo que entendieron y lo que necesitan aclarar” convirtiéndose en evaluaciones “más constantes y significativas que el año pasado” (Tomás, docente)

Por otro lado, a la hora de modificar las evaluaciones en el contexto actual, se le da voz a los alumnos. “Ante la novedad los invité a participar mucho en cómo veían que era mejor evaluarlos” (Docente, en la encuesta) incluso al punto de que los alumnos y alumnas se crearan sus propias evaluaciones como vimos en el apartado anterior.. Como vimos anteriormente, este elemento da lugar a una mayor heterogeneidad. Esto, en materia de evaluación, significa más alternativas. Los alumnos se encontraron con “más capacidad de elegir cómo ser evaluados”. “Yo me expreso mejor oralmente, y eso me sirvió. Las últimas evaluaciones eran en grupo o con muchas opciones. Opciones de inteligencias múltiples. Hacer videos, cortos, dibujos, representaciones.” (Agnes, alumna). Sumando a su testimonio, otra alumna nos cuenta estrategias que le sirvieron y por qué: “También hicimos un control en grupo y creo que estaría bueno que se mantengan. Se pone el conocimiento de todos en juego. Le puedo preguntar a otro, discutir, porque puede haber distintas perspectivas.” (Delfina, alumna)

De la encuesta surge que el 30 % de los docentes marca la evaluación como el aspecto de su práctica docente que más se modificó. El resultado emergente es una evaluación que incorpora elementos para que las evaluaciones “tengan sentido en sí mismas” (Felipe, docente) al ser una instancia más del aprendizaje. “Me dijeron que aprendieron un montón haciéndola” . Del actual trabajo se desprende el cuestionamiento respecto de cómo mantener estas prácticas, si es que son consideradas buenas o sus resultados positivos toman visibilidad, cuando se reanuden las clases presenciales.

En el nivel práctico de las materias muchos de los docentes utilizaron herramientas para evaluar el espacio y decidir acerca de sus propuestas, como ya lo vimos anteriormente. Fundamentalmente, el hecho de que no se incluya calificaciones de ningún tipo, fomentó una evaluación formativa constante de los procesos de aprendizaje. Desde un mayor ejercicio de la autoevaluación y la metacognición, los testimonios de los alumnos reflejan que tuvieron aprendizajes más significativos al tener un monitoreo más

presente durante los trabajos y las actividades, elemento clave para la caracterización de Henderson y Tilbury (2001) acerca del EHES. El hecho de tener que realizar una entrega parcial casi todas las clases para casi todas las materias favorece una retroalimentación que impulsa a la acción.

Hacia el final del análisis pedagógico de la continuidad, relevamos las posibilidades que surgen durante el contexto actual, tanto internas de la escuela como externas a la escuela, que se vuelven disponibles como elementos del aprendizaje. Sabemos que las limitaciones que surgen también son muchas y es por eso que hacemos un recorte para poder documentar las prácticas que se potencian y su servicio a la educación de calidad. Como ya dijimos anteriormente, no es el objetivo de este apartado ni de esta investigación, justificar ni valorar la situación de cuarentena impuesta en sí misma, sino detectar emergentes que podrían servir de camino hacia la mejora escolar. Aclaramos en ese sentido, que la institución tomada para la investigación contaba con un horizonte de mejora que incluían mucha de las cosas que venimos presentando y vamos a presentar, pero que resultaron potenciadas o multiplicadas durante el actual contexto. El cierre del edificio y la permanencia de gran parte de los habitantes del planeta en sus casas, tuvo un impacto en el entramado del aprendizaje a nivel del aula. El esfuerzo se concentró en la continuidad pedagógica, pero al ver las modificaciones en las dinámicas de clase nos preguntamos: ¿Solamente se continuó? ¿Se lograron aprovechar aspectos del contexto?

En cuanto a manifestaciones internas de los procesos escolares, “la instancia de encuentros virtuales posibilita la invitación a otro profesor a una o varias clases. Poder tener instancias asincrónicas con tus alumnos flexibiliza la posibilidad de “visitar” otras clases sin perder continuidad en la tuya. Esto ayuda al intercambio y en mi opinión enriquece la experiencia de los alumnos.” En palabras de la directora general, esto es lo más relevante que quede, dado que es un esfuerzo que viene haciendo el colegio hace varios años de poder eliminar las barreras entre disciplinas, logrando trabajo conjunto, y experiencias más holísticas de aprendizaje. Al eliminar los tiempos de viaje, el tiempo concreto que le lleva a un docente “asistir” a una clase de otro docente es nada más que el tiempo que dura la intervención o clase compartida. A la vez, tener los elementos digitales disponibles genera la posibilidad de compartir con el plantel docente: ¿Qué estamos haciendo en clase? ¿De qué manera? ¿Cuándo? surgiendo la posibilidad de que algún interesado se haga presente. “Noto que los docentes pudieron colaborar más entre diferentes materias. Cosa que por ahí estando en clases presenciales no sería tan

frecuente” (Docente en encuesta). Intervenciones preparadas en conjunto o simplemente presencias interdisciplinarias que enriquecen, añadiendo un componente más integral. “Saber lo que los alumnos y alumnas están haciendo en otras materias o espacios me permitió hacer conexiones en mi propia clase” (docente en la encuesta). La imposición de quedarse en casa impuesta por la cuarentena que se prolonga en el tiempo, ubica a los alumnos y alumnas en una convivencia más estrecha con sus padres, con una participación más activa de la vida familiar. Sin pretender generalizar y entendiendo que la situación varía según la experiencia del alumnado, relevamos más presencia familiar en los procedimientos escolares. “Ser tutora de proyecto de una familia entera para la Naturalistic week fue algo superador” nos relata un docente entrevistado. La participación de familias en actividades del colegio tomó mayor protagonismo, incluyendo a más miembros en el aprendizaje. Según la información relevada, lo observado y la percepción de los actores presente en su testimonio, los límites internos marcados por los horarios y las aulas se transforman.

En estas experiencias relatadas vemos como toma fuerza la asociación recíproca entre más actores de la institución que se vinculan entre sí, presente en la teoría del EHES. Una comunidad más activa intercambiando conocimientos, habilidades, y aprendiendo juntos. El trabajo conjunto entre docentes en la construcción de un aprendizaje más interconectado, sistémico e integrado. Hay un incremento considerable de intervenciones o presencias de los docentes en el espacio de clase de sus compañeros, muchas veces permitido por horarios más flexibles o el aumento de la alternancia entre clases sincrónicas y asincrónicas. Tenemos en cuenta el importante rol de la tecnología como catalizadora de estas prácticas. Un ejemplo de esto lo vemos en el tiempo que le lleva a una persona participar de una clase, cuando hacerlo solo conlleva, en términos prácticos, ingresar en un “*link*”. Las familias son invitadas a participar de la escolarización de los alumnos y las alumnas de diversas formas. Sabemos que el componente personal ingresa con más fuerza y menos barreras en el contexto de “*homeschooling*”. Con la Sustentabilidad como tema transversal y toda la comunidad educativa involucrada, se desarrolla una concientización y llevada a la práctica de hábitos sostenibles en muchos de los hogares. Las familias enteras son invitadas a formar parte del grupo de trabajo. En la muestra virtual final, observamos familias que implementan la separación de residuos, el compostaje o huertas orgánicas como producto final. Esta forma de trabajar, con libertad de elección respecto de qué hacer y cómo hacerlo, cooperando con un docente

tutor, constituye en sí una práctica significativa en términos del EHES, que se le suma a la importancia del aprendizaje acerca de la sustentabilidad por los contenidos alcanzados.

Esta misma apertura se manifiesta en cuanto al mundo externo, que ingresa definitivamente al aula con mayor fuerza, tanto por iniciativa de los alumnos como por propuesta generadas por los docentes a cargo, con la tecnología como catalizadora. Como hemos mencionado antes, hay una presencia familiar creciente. Muchas de las alumnas y alumnos del colegio tienen una fuente nueva de información, acerca del mundo externo a sus experiencias de aprendizaje. Respecto de cómo llega esa información a la clase una docente nos cuenta “Hoy en día los chicos están mucho más informados, estando en casa. Me pasa que los chicos vienen y me traen las noticias, las tienen más al alcance al estar en su casa y con sus familias”. En concreto, otra de las docentes entrevistadas: “hablo de diabetes porque quiero terminar hablando del páncreas, y ellos traen su experiencia, algo que sabían, algo que tiene o tuvo su tío. O Netflix, es increíble” Si bien el vínculo con lo externo es importante en la metodología del colegio, compartir una situación mundial nos conecta especialmente. Los docentes, como respuesta, hablan de las nuevas posibilidades que tomaron durante el actual contexto: “Me hizo como llevar a la clase, literalmente, muchos más elementos del exterior, contar con una fuerza que estaba afuera, fue una oportunidad para mí, y lo incorporé rápidamente. Invitar gente de afuera” (Francisca, docente). “La aparición de invitados especiales es mucho más simple. Le mandás un link. Paradójicamente es abrir más la clase. Te obliga a repensarte” completa otro de los docentes. Hay más disponibilidad de tiempo, los espacios se encuentran afectados, la escuela está cerrada. Al mismo tiempo, las clases se encuentran abiertas a los emergentes con mayor presencia del mundo exterior. “La clase más abierta con estas herramientas que fuimos descubriendo” (Docente en la encuesta). Aparte de la voz de los alumnos con lo que ellos traen y los invitados internos y externos a las clases, se ve la potencialidad de la situación actual en algunos de los testimonios. “Los videos de traer especialistas del mundo que nos hablaran a nosotros con problemáticas mundiales. La charla con expertos, periodistas” Delfina, alumna. Por otro lado y a modo de ejemplo, nosotros como investigadores observamos y participamos de un proyecto en conjunto entre alumnos y alumnas del Godspell y alumnos y alumnas de un colegio en India acerca de energías renovables. “El componente de conectarte con gente de otro lado era distinto y los convocó” dice el docente a cargo. Y más allá de lo que aprendimos.. es increíble tener un grupo con gente de India. Yo tenía prejuicios de la India. Pensaba que era de una manera, y me di cuenta que teníamos un montón de cosas en común. Y fue una gran experiencia

que no se si estuviésemos en el colegio se iba a dar” (Carola, alumna participante). En su testimonio podemos reconocer la oportunidad que significa este trabajo para que los estudiantes desarrollen una visión global y habilidades como ciudadanos del mundo. La valoración de la diversidad, el encuentro, son puntos que retomaremos a la hora de reconocer los elementos del enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad que se potenciaron durante el actual contexto. “Compartir la cultura, cómo estábamos con la situación del mundo. Por más que lo pueda googlear es distinto escuchar y ver lo que piensa la gente de tu misma edad” completa Delfina, otra de las alumnas participantes. Otra de las experiencias que nos sirven como modelo en la presentación de oportunidades que se aprovechan durante la cuarentena es en el marco de “Proyecto de Vida”, un espacio vocacional para las alumnas y los alumnos del último año. Como cierre de la primera parte del año, se organiza una mesa de ex alumnos en distintas partes del mundo para que les compartan sus testimonios. “Hay dos en Londres, uno en Nueva York, uno en España y dos en Buenos Aires. Ellos no iban a ir a Pilar un miércoles a las 11 am” opina una de las docentes encargadas del espacio. “Se puede ver la clase como un espacio mucho más amplio” (docente a cargo). Y este espacio generado tuvo repercusiones significativas en el alumnado. “Escuchar que tenían las mismas incertidumbres que nosotros me hizo muy bien” (Violeta, alumna participante). Las posibilidades, mucha de las cuales ya existían, pasan a ser herramientas utilizadas para enriquecer los espacios de clase, y volver el proceso de aprendizaje muy interesante, permitiendo que se tiña de un contexto mundial interconectado. Desde el lente del EHES, creemos que una mayor apertura del espacio de la clase, expresada en un mayor número de invitados e invitadas, en la posibilidad de incorporar el trabajo de personas ubicadas espacialmente en distintos lugares del mundo y proyectos interescolares le mostró a los alumnos mayor perspectiva intercultural. Este aprendizaje fomenta la apertura a la diversidad, el respeto y la tolerancia, habilidades y valores que consideramos clave en la construcción de un mundo mejor.

2.2.3 - Las personas

“ La virtualidad puede “hospedar” presencia significativas, conexiones” (Gomez Caride, 2021, p.16). Las personas que trabajamos con la educación sabemos que el componente vincular tiene un rol fundamental en los procesos de aprendizaje. Podríamos nombrar alguno de los estudios científicos que lo confirman pero muchas veces alcanza con recordar nuestra propia experiencia. Es muy probable que en la historia de cada uno

de nosotros un docente nos haya marcado, por algo que dijo, que decía, que hizo. Un gesto, una experiencia. Para bien o para mal, si acaso eso pudiera determinarse, el vínculo docente-alumno impacta en mayor o menor medida en nuestras vidas. El 100% de los docentes encuestados sostiene que una de las tres cosas que más impacto tuvieron durante el actual contexto, es el vínculo que tienen o tenían con los alumnos y las alumnas. El cierre del edificio escolar, con un aspecto personal mucho más presente tanto en la vida profesional de los docentes como en la escolaridad de los alumnos y alumnas, ¿limita los vínculos? ¿Los favorece? ¿Qué rol tienen los vínculos en mantener la continuidad pedagógica?

A la hora de presentar la cultura organizacional de nuestro caso de estudio dedicamos un apartado especial a los vínculos entre los distintos miembros de la comunidad. Marcamos que la percepción tanto de los docentes como de los alumnos es que mantienen un vínculo cercano que consideran valioso e importante. La cuarentena, como resalta Dussel en su conversatorio citado en este trabajo, hace que la escuela “deba meterse en las casas” y no solamente de los alumnos y alumnas, sino también de los docentes. “Me ha pasado de preguntarle a chicos y que me digan mirá: “Dani esto es un caos, mis viejos están laburando a full y yo tengo que cocinar” y si, pasa” (Daniela, docente). Lo personal toma mayor relevancia cuando desaparece la escuela como un espacio distinto. Y hay una situación de base que compartimos todos los agentes de la comunidad, y gran parte de los pobladores del mundo. “El que está en mejor situaciones comparte algo muy importante con el que está en las peores situaciones. Están todos pasándola como pueden” dice Agnes respecto del contexto actual y concluye “Entonces se generó mucho más empatía a través de esta situación” Otro alumno entrevistado relata: “el coronavirus, que fue algo que nos afectó personalmente, fue más como un punto de encuentro de decir: estamos todos en la misma. ¿Cómo la estás pasando? Se generó más empatía, más escucha, y es muy genuina” Reconocemos el vínculo y la relación entre el aprendizaje y el componente personal de las personas a la vez que vemos en la pandemia una oportunidad, “un baldazo de decir: Lo personal siempre importa” (Juana, alumna). A partir de este primer acercamiento es que las prácticas docentes intensificaron su mirada y su íntima conexión con el mundo personal. “Entiendo fundamental también manifestar constantemente, explicitar la disponibilidad para con nuestros alumnos y alumnas, necesitan más que nunca sentirse observados, queridos y contenidos” (docente en la encuesta).

“Fue como un decir: estamos todos en la misma, podemos aprender todos y liberar un poco”(Antonella, docente). Los docentes del Godspell reconocen que las herramientas y la situación vivida precipitan en una forma de relacionarse distinta.” Al componente personal lo empecé a incluir mucho más. Lo sentí más fácil. Todas las actividades arrancan con un cómo estás? Me divierte y busco formas creativas de hacerlo.” (Felipe, docente). Al indagar acerca de este factor como una novedad, un docente opina: “ ahora hay un componente emocional muy fuerte, que siempre está en juego, pero ahora toma más relevancia entrar en contacto con cómo estoy, para a partir de eso, iniciar la actividad.” Muchos de los docentes, además de “abrirle” las puertas de sus casas a sus alumnos, incluyen en sus prácticas elementos que funcionan como acercamientos. Los mismos tienen repercusiones en la experiencia de los alumnos y las alumnas. “Conecté mucho con los profesores y sus situaciones personales” nos dice Delfi. Un ejemplo que ilustra la situación lo cuenta la directora general, mamá de un alumno. “Un día mi hijo se estaba matando de risa en un Zoom y me metí a ver. A Vivi le llegó el lavarropas en el medio de la clase. “Esperen chicos, me llegó el lavarropas nuevo”, y todos se mataban de risa. Y las mamás metiéndose también para ver qué se había comprado. Son detalles pero nos hace darnos cuenta que somos todos de carne y hueso.” Desde un detalle superficial, a la profundidad de contar con los espacios para expresar cómo cada uno viene atravesando la situación actual. “Los profesores se preocupan por cómo estamos. Hacemos zoom y es lo que primero preguntan y eso te ayuda. Los maestros que te ayudan mucho más allá de las entregas y demás” nos cuenta una de las alumnas entrevistadas y completa: “Porque todos se preocupan por como estamos más allá de lo académico. Hay gente cercana a mí que no tiene energía y me dice: “Me llegan mensajes de profesores queriendo conectar, no exigiéndome que entregue cosas” (Carola, alumna). La contención toma un rol fundamental en la continuidad pedagógica y potencia el vínculo que la cultura organizacional buscaba. “Destrabé un nivel de ternura y amor muy grande. Antes era más espontáneo. Y ahora veo más gestos de ida y vuelta.. Y tiene que ser más explícito. Arrancar la clase preguntándoles cómo están, diciéndoles que los extraño. Derribé barreras” nos cuenta Tomás, un docente en la entrevista. “Hay mucha más contención de todos los profesores. Se arman los espacios de cómo estás, en qué te puedo ayudar, y te sentís entendida y está muy bueno. Arma como un lazo distinto con el profesor que era difícil que se arme en otro contexto” (Agnes, alumna). Este vínculo buscado, permite que emerjan las características de guía buscadas y nombradas en el modelo pedagógico. “En las clases hoy en día no se está atrás del alumno para que entreguen, sino más de un lado

de ¿qué necesitan? ¿en que los puedo ayudar?”, es el testimonio de una alumna que lo confirma. Una presencia al servicio del aprendizaje. Si hoy, en este contexto, el aprendizaje tiene contacto estrecho con lo personal, el vínculo toma más protagonismo. El simple testimonio de un alumno potencia nuestras observaciones: “Una clase que se encara con un cómo estás y escuchándote, se encara de otra manera” Creo que un ejemplo de esto lo vemos en las convivencias virtuales que se realizaron, tan importantes para la generación de vínculos de confianza, centrales al espíritu del colegio. “Se hizo con los más grandes, se les pidió devolución acerca de su experiencia, se mejoró y se autoevalúa para seguir mejorando en las siguientes” nos cuenta el coordinador del área de desarrollo humano en una entrevista. Esto se ve reflejado también en las reuniones entre padres alumnos y docentes, nombradas anteriormente. Estos vínculos preexistentes se fortalecen y sirven de base para la toma de decisiones.

Cabe la pregunta en este momento de la investigación acerca de qué pasa con los vínculos que no estaban establecidos con anterioridad a la cuarentena. Hasta ahora veníamos hablando de las posibilidades de reconocer el impacto positivo de lo vincular, pero los docentes nuevos o los vínculos nuevos también se hicieron notar. Aunque no es el objetivo del actual trabajo mostrar los límites a los que se incurre con el cierre del edificio escolar, sí creemos que hay una notable dificultad en la continuidad pedagógica con vínculos que se originan este año resaltan nuestras observaciones. Respecto de las relaciones establecidas una alumna comenta en su entrevista: “Yo le puedo decir que algo que vimos hace 6 meses no lo entendí y te lo va a volver a explicar. No es relajada en el sentido en el que no hacés nada pero si en esto de que no hay que estar alarmada. Te va a respaldar y te va a explicar lo que no hayas entendido”. Y concluye: “Yo creo que mucho mucho nos ayudó el tener una relación más de confianza con ella” Por otro lado, un alumno del último año habla del impacto pedagógico que tiene el vínculo pre-existente: “Si, conocés a alguien, conocés como evalúa, cuáles son sus objetivos”. También, respecto de las motivaciones que llevan a los alumnos y alumnas a conectarse a una materia, que es considerada la asistencia de las clases virtuales: “Si, siento que al fin y al cabo con el que tenés más afinidad es con quien menos te cuesta meterte” (Alumna en entrevista). Por otro lado, en el caso de que no haya existido un vínculo con ese docente, las oportunidades pedagógicas se reducen, “es que si no tenés confianza con el maestro, la materia pierde todo” (Juana, alumna). Un ejemplo que nos cuenta un alumno de tercer año nos sirve para iluminar la idea: “a Dina no la conocíamos y esto en un día que empezamos un nuevo proyecto Dina tuvo un Zoom con todos. Hubo un tema, un

problema con los grupos y todo el mundo fue corriendo a preguntarle a Ana, la otra profesora de la materia. Nadie se animaba a hablar con Dina, nadie tenía confianza. Todos fueron a preguntarle a la persona que ya conocían. Siempre que tengo una duda con esa materia le pregunto a Ana.” Del lado de los docentes también cuesta la interacción por primera vez a través de la virtualidad. “Con la pandemia fue re difícil porque no llegué a conocer a los chicos, no llegué a saber los nombres. Eso hizo que al principio no hiciera zoom con los chicos” (Felipe, docente). En este caso vemos como las herramientas que quedan a disposición son más limitadas. El mismo profesor sostiene: “Si hay vínculo previo la virtualidad se puede sostener mucho mejor la continuidad pedagógica. Porque ya hay un enganche. los chicos un poco se conectan al Zoom porque estoy yo.”

A continuación veremos, dentro de lo vincular, cómo fue la participación de los alumnos en la toma de decisiones. Una de las formas en la que se expresa la diversidad y la heterogeneidad en los sistemas educativos es que los alumnos y alumnas aprenden de distintas maneras. Las corrientes educativas buscan ir hacia la potenciación de esta característica por ejemplo con el impulso de las aulas heterogéneas. “Con este fin, el trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de una variedad de estrategias de enseñanza apelando a la idea de un ambiente flexible.” (Anijovich y Cancio, 2015) Como vimos al presentar el caso, esta institución toma absolutamente esta idea y estructura sus metodologías teniendo en cuenta la diversidad, por ejemplo, con el uso de las inteligencias múltiples, los planes con trabajo asincrónico, las semanas de distintas áreas como la semana del arte, el mobiliario heterogéneo y una creciente búsqueda por una educación personalizada. La pregunta que nos inquieta es ¿cómo se manifiesta esta diversidad durante la continuidad pedagógica por la cuarentena impuesta?

Ya vimos anteriormente cómo los y las docentes tenían mayor libertad a la hora de planificar una continuidad del aprendizaje. A su vez, los y las docentes hacen lo replican respecto de las decisiones que toman. De este proceso surge la voz de los alumnos y alumnas en la toma de decisiones, tan importante para el EHES. Los alumnos se hicieron cargo de su aprendizaje haciendo uso de su libertad responsable y apoyados en el vínculo que tenían con sus docentes, como presentamos anteriormente. Este factor fue determinante en muchos de los casos presentados, de la metodología de aprendizaje, la forma de evaluación y hasta los contenidos abordados. El proceso de las adecuaciones para la continuidad pedagógica fue participativo, por lo tanto se aseguró una mayor adhesión de sus miembros para la calidad educativa aparte de formarse en el desarrollo de habilidades.

Vemos con claridad a partir de los datos relevados que el alumnado del Godspell, generalmente expresa lo que piensa, lo que siente, lo que le pasa. En una de las entrevistas, un padre de secundaria, que también tiene un hijo en tercer grado, nos cuenta que el menor de ellos le mandó un mensaje a la directora mediante la plataforma para decirle que no quería trabajar más, que estaba cansado. Esa voz, terminó por un lado en una reunión entre él, sus padres y la directora, y por otro lado en una revisión de los procesos desde el accionar docente. Durante el trabajo de campo se releva que las alumnas y alumnos del Godspell toman parte activa en la toma de decisiones respecto de su propia escolaridad, manifestando de esa manera su propia heterogeneidad. La voluntad de un cuerpo docente que busca ser flexible, sorprendido por la novedad, busca dar respuesta a través de sus propuestas. Las herramientas tecnológicas, un aliado.

Las motivaciones que llevan tanto a docentes como alumnos a una mayor interacción hacia la co-construcción de la continuidad pedagógica encuentran su origen en la cultura de esta escuela y se potencia. La situación compartida, todos ante la emergencia sanitaria, potencia los vínculos, a los haremos referencia específicamente más adelante, posibilitando estrategias compartidas. Reconocemos entonces que hay un doble movimiento, los alumnos buscando expresarse y los docentes dándoles el lugar para que lo hagan y actuar en consecuencia. “Trato de cuidar mis tiempos. Si no los tengo, lo expreso” nos comparte Camilo, que cursa su último año en el Godspell. Por su parte, los docentes legitiman el espacio. “El alumno propone, vos lo escuchas, arman la clase juntos, hay un ida y vuelta” (Martín, docente). Cuando la presencia física compartida en la escuela desaparece el rol de la comunicación verbal toma protagonismo como forma de expresión, sobre todo en un entorno no imaginado. “Pedagogía, conceptos, formas. Un montón de cosas que antes lo percibía ahora hay que exteriorizarlo para volver disponible y construir juntos. Hay que salir a buscar ese feedback, con una escucha más atenta” (Tomás, docente). Respecto de esa misma condición para la toma de decisiones, Camilo dice: “Y.. si.. Los profesores necesitan más feedback, por lo que hablábamos antes. Hay que exteriorizar más las cosas porque no podemos ver las reacciones en vivo”. Como en cualquier comunicación el mensaje debe llegar, a través de una escucha que lleve a la acción. Eso es lo que le da valor a la comunicación como herramienta. Respecto de la escucha, un docente en la encuesta nos comparte: “Me gusta la creencia de que siempre fui de hacerlo, pero creo que ahora estoy más abierto a hacerlo. En más áreas.” De esta manera, vemos como la actual situación genera una mayor apertura que favorece la comunicación. A su vez, la tecnología nos brinda herramientas para facilitar este proceso.

”A mi siempre me gustó mucho escuchar a los chicos. Y con lo digital tenemos la voz muy fácil. En la clase es más difícil preguntarle a cada uno qué piensa. Lo uso mucho para ir corrigiendo el rumbo. O les pido ideas.” (Felipe, docente)

Algunas de las herramientas que se utilizan para escuchar la voz de los alumnos en la construcción del aprendizaje son los informes, las encuestas, las clases dedicadas exclusivamente a hablar respecto de cómo seguir y preguntas metacognitivas en las actividades. Si bien la sección trabaja con **informes** (assessments) en vez de boletines, durante esta situación no se utilizan calificadores de ningún tipo, cuestión que abordaremos más adelante. Los profesores ponen metas, y antes de manifestar su evaluación formativa, los alumnos y alumnas deben autoevaluarse. Los docentes, en cuarentena, incluyen un espacio de expresión en esta instancia formal. “En el *assessment* yo puse una meta actitudinal, conceptual que englobaba la materia y otra que era un espacio para que ellos comentaran qué quisieran cambiar de nuestra metodología de clase. Agregar, quitar. y Fue al espacio que más importancia le dí” (Daniela, docente) En los informes, al haber eliminado la “nota”, el comentario que la acompaña toma mayor protagonismo. “En el informe también tenés el lugar de expresarte y te das cuenta que lo leen” (Carola, alumna). Respecto de las encuestas, es una manera de documentar una iniciativa que surgía de muchos de los docentes: “chicos, ustedes díganme, les parece bien así, les parece bien asa..” Dada la situación, se trata de buscar el foco adecuado. “Los he consultado especialmente teniendo en cuenta el contenido emergente como es la pandemia que estamos atravesando” nos cuenta un docente que trata de ver qué y cómo enseñar. Respecto de una de las materias relevadas con profundidad, un alumno habla de esta herramienta para la expresión: “Nos hizo la encuesta. Fue la primera que dijo: todo esto es nuevo, pongamos las cosas arriba de la mesa para que las cosas que aprendan sea útil para nosotros” (Camilo, alumno). También surge como herramienta considerar espacios de clase dedicados en su totalidad a escuchar esta voz de los alumnos y alumnas: “Hicimos un Zoom, lo más íntimo posible, para que nos den su feedback e ideas, para ver qué querían hacer, cuales eran sus demandas.” (Martín, docente). En una de esas clases, una docente nos cuenta que hasta armó la evaluación junto con ellos: “hasta incluso armamos la evidencia, que la tenemos el jueves, juntos” (Francisca, docente). Sumando testimonios a estos espacios de comunicación encontramos el de Antonella, docente de los primeros años de secundaria que sostiene que esos espacios incrementaron durante la situación actual: “Quizás cosas que nunca se me hubiesen ocurrido y los chicos me dijeron: "fijate si podemos hacer tal cosa" En el ámbito de la clase no sale mucho porque

ya tenes cosas pautadas.” Una mayor desestructuración, según los testimonios recogidos, que permite personalizar más los procesos de aprendizaje. “No sabes la cantidad de ideas copadas que me tiraron. La construcción fue esa. Escucharlos a ellos” (Docente en la encuesta). Por último reconocemos que hasta en situaciones concretas de aprendizaje, como son las actividades, se puede dar voz al alumnado: “descubrí que una pregunta tan fácil como: ¿Qué te pareció esta actividad? Determina 100 % la siguiente actividad. Lo usé mucho en el Godspell porque como no conozco a los chicos, no conozco su cultura, fue re importante para ver qué les interesa, cómo les va trabajar.” (Felipe, docente). Estas herramientas se utilizan para tomar decisiones, para adaptar estrategias y personalizar actividades. Le dan voz a los alumnos, especialmente durante el contexto actual.

Podemos encontrar el efecto que tiene una mayor participación de las alumnas y alumnos en las decisiones respecto de su propio aprendizaje en su propia percepción de lo sucedido. “Las clases fueron un poquito más de ida y vuelta ahora en la cuarentena. Al no haber tantos orales que es más como el monólogo del profesor y los demás escuchan. No hubo mucho de eso entonces hubo más ida y vuelta, fue más de dos partes construyendo juntas la materia. Tanto en la evaluación como en el resto de la materia” (Agnes, alumna). Determina la posibilidad de que los alumnos puedan conectarse más con el proceso, con cómo aprendo lo que aprendo. “Nos abrió las puertas para que hagamos ese video del formato que nosotros queríamos con las cosas que creímos que eran más importantes” (Carola) Carola, alumna del anteuúltimo año, nos muestra como la libertad de elección enriquece su experiencia.

2.2.4 - Estructura

Es objetivo de esta investigación profundizar acerca de la adopción o profundización de los elementos propios de la educación para la sustentabilidad durante esta etapa. Entendemos la importancia de nombrar la reducción del impacto ambiental negativo por este modelo de escolarización, por ende la huella ecológica de la escuela, aunque esta no haya sido una decisión pedagógica, sino forzada por la pandemia. Sin embargo, la reducción se expresa por ejemplo en la movilidad de todas las alumnas y los alumnos desde sus casas hacia la escuela, la cual se redujo en un 100%. Recordamos que el Godspell se encuentra en una zona del partido de Del Viso alejada de los lugares donde residen los miembros de la comunidad, incluyendo los docentes. Esta condición genera que, ante la posibilidad económica de hacerlo, muchas de las personas o familias utilicen

el auto diariamente para llegar a la institución. Por otro lado nos referimos a la disminución sustantiva del uso de papel que se reemplazó enteramente por lo digital en la sección secundaria. En el actual contexto, el uso de energía y la gestión de recursos ha tenido una considerable modificación. Es y será una pregunta el impacto que tenga la reactivación de la presencialidad en cuanto a estos elementos tan puntuales y específicos. Creemos que existe un riesgo de “volver” a lo de antes dado que la adopción de ambos cambios se dio por la imposición de la normativa de quedarnos en nuestras casas y no como una elección metodológica, pedagógica o paradigmática. Pueden o no sostenerse en el tiempo. No reconocemos una clara referencia por parte ni de los directivos ni de los docentes al vínculo entre la pandemia y la crisis ambiental. Esto no quiere decir que no haya una conciencia ambiental en aumento, pero en el caso concreto del caso observado, no parece estar vinculado directamente con la pandemia. A la hora de pensar el protocolo de vuelta a clase presencial, se podría considerar el factor ambiental y diseñar agrupaciones por zona de residencia. Dichas acomodaciones logísticas podrían perdurar en el tiempo logrando un uso de energía más eficiente. Creemos que la disminución del uso de papel se debería verbalizar aún más para que aparte de que sea una cuestión accidental, se convierta en una elección metodológica y pedagógica, en línea con un paradigma de reducción de nuestra huella.

Ante la falta de presencialidad, toman mucho protagonismo las herramientas digitales para la continuidad virtual. Cabe señalar que no realizaremos una evaluación acerca de la efectividad de los aprendizajes en este contexto particular ni tampoco entraremos en la discusión acerca de si esta es una buena manera de avanzar hacia el futuro de la educación. Desde una mirada sistémica de la realidad, estas herramientas tecnológicas fueron y son participantes de la vida escolar, de los aspectos pedagógicos y de la cultura escolar. Podemos ver en los datos recabados respecto del uso de la plataforma que empezó a usarse como medio de comunicación, de entrega de actividades, y hasta de clases sincrónicas. Si bien durante las primeras semanas el software no se modifica, se incrementa el uso que hacen de sus herramientas los usuarios: docentes y alumnos. Todos los docentes utilizan las conferencias, los mensajes privados y el calendario. La gran mayoría de ellos utiliza los buzones de entrega de actividades evaluando a los alumnos y ofreciéndoles feedback dentro de la misma plataforma. La existencia previa de la misma y el uso básico que se hacía, posibilitan la continuidad, aunque muy diferente según las capacidades y conocimientos previos de los docentes. Comienzan a circular en los primeros días videos explicativos realizados por los

profesores y los directivos para un mejor uso de la plataforma Schoology, a modo de capacitación interna.

Si bien no es objetivo de esta investigación proyectar cómo va a ser el futuro de la educación, entendemos que existe una relación entre el mayor uso de herramientas tecnológicas y la reducción del impacto ambiental, contribuyendo por ejemplo, a que las experiencias educativas pueden ser fuera del aula. En este contexto y con los límites del aula modificados por la tecnología, se abren numerosas oportunidades que pueden ser transformadoras de la educación. Sin embargo, una mirada más amplia de lo que la educación para la sustentabilidad incluye, nos permite entender que no existe una relación directa entre el mayor uso de la tecnología en la educación y todos los elementos del EHES. Esto se ve por ejemplo en la importancia de los vínculos entre docentes y alumnos para el aprendizaje y la dificultad de generarlos y mantenerlos en la virtualidad.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

¿APRENDEMOS DE O DURANTE LA PANDEMIA?

“Las preguntas, más que las respuestas, son el camino a la sabiduría colectiva”

(Wahl, 2016:19)

4.1 Conclusiones

Mucho se habla de que la actual pandemia vino a dejar al descubierto una crisis ambiental, social y económica preexistente, con el deseo de que la humanidad dé una respuesta duradera. “La tierra es nuestra mejor maestra, y sus lecciones podrían salvar a la humanidad y a gran parte de la comunidad de vida planetaria de extinguirse” (Capra, 2020, traducción propia). La continuidad pedagógica durante el año 2020 incluyó muchos desafíos. Como comentamos al principio de esta investigación, numerosos aspectos de nuestra cultura debieron cambiar para dar respuesta a una crisis planetaria. La escuela, en su doble labor como parte de la cultura y promotora de la misma, se encontró atravesada por la realidad de esta crisis y debió adaptarse significativamente para dar respuesta a ella.

Este estudio se realizó con un enfoque sistémico (Meadows, 2001) que integra las problemáticas sociales y económicas en su conexión con las ambientales. Desde esta mirada, se profundizó en el rol de la educación en la construcción de un paradigma que aborde integralmente el accionar humano en el planeta. En este trabajo presentamos los elementos de la educación para la sustentabilidad en un diálogo constante con el contexto por el que se atraviesa al momento de realizar la investigación. Al contextualizar el caso elegido, surge la necesidad de incluir aspectos escolares pre-existentes, inmersos en elementos de la cultura organizacional escolar. Se presentó el marco de la mejora escolar que nos sirvió luego en la conformación de las categorías de análisis. En vistas de las imposiciones que surgieron con el cierre de los edificios escolares, las herramientas tecnológicas tuvieron un rol protagónico para la continuidad del aprendizaje. Si bien es un campo de estudio en constante crecimiento, el contexto precipitó la adopción de muchas herramientas virtuales de manera urgente, más como una respuesta o reacción que como una elección pedagógica.

Se eligió el método de estudio de caso para ubicar en tiempo y espacio el entrecruzamiento entre educación para la sustentabilidad, mejora escolar y tecnología.

Presentamos en detalle al Godspell, la institución elegida, con los elementos propios de su cultura, para ver de qué manera la misma se había adaptado al contexto en pos de la mejora. El Godspell es un caso de adopción de elementos propios del enfoque elegido como continuidad de su cultura organizacional y las adecuaciones al contexto. En el marco de la normativa que alteró los procesos educativos, vimos de qué manera la escuela elegida como caso se adaptó a los cambios para luego describir, con el lente del marco teórico elegido, la continuidad pedagógica durante el período investigado.

Se consideró para el análisis un corpus de evidencia conformado por la encuesta a docentes, entrevistas a los distintos actores de la comunidad, análisis de planificaciones y evaluaciones. Respecto de la gestión, reconocemos un entorno participativo y democrático en el caso estudiado. En esta línea, reconocimos procesos participativos como potenciadores del accionar docente, quienes expresaron haberse sentido parte importante en las decisiones tomadas en este contexto. En líneas generales se reconocen aspectos como este que constatan que el Godspell se encuentra en un proceso de reflexión institucional para reorientar su cultura organizacional más claramente hacia la sustentabilidad, con aspectos ya presentes en su cultura organizacional previamente a la pandemia, y potenciada en el contexto actual. A su vez, reconocemos que las decisiones, los mecanismos de comunicación y las prácticas podrían estar aún más descentralizadas, logrando alinearse aún más con el enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad. Se observan a continuación algunos elementos clave del EHES en la institución analizada.

Un ejemplo de la posibilidad de profundizar el EHES en la toma de decisiones lo vemos en las preguntas que invitan a la participación: ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? Entendemos de las percepciones de los docentes entrevistados que la democratización de las decisiones se mantuvo durante esta etapa en la segunda pregunta acerca de la manera de realizar ciertas cosas (el cómo), mientras que el quehacer viene determinado por quienes dirigen. Así como los alumnos fueron ganando terreno en este sentido en cuanto al grado de decisión en sus materias con la forma de ser evaluados y los contenidos que les permitían desarrollar sus habilidades, consideramos que los docentes podrían ser una parte más activa de los cambios, fortaleciendo aún más la cultura de creatividad, bastión del empoderamiento de los distintos actores de la comunidad. Adicionalmente, como vimos en el caso estudiado, a mayor libertad del accionar docente, mayor protagonismo de los alumnos y alumnas en su propio aprendizaje.

En cuanto a la formación constante, lo novedoso de la situación también es un elemento a considerar, resultando en la necesidad manifiesta de formarse y nutrirse ante los cambios. El resultado obtenido son docentes mejor formados, de quienes se valora lo que saben, que tienen mayor voz en la construcción del porvenir. Todo esto, al servicio del aprendizaje, determina mejores prácticas, más democratizadas, y mayor sostenibilidad en el tiempo. Como emana en la literatura abordada en esta tesis, las investigaciones de casos de alta apropiación de una cultura institucional afín a la sostenibilidad identifican positivamente este tipo de avances y los señalan como condición necesaria para absorber un cambio paradigmático respecto de la Sustentabilidad. Una organización que se encuentra en movimiento mediante sus actores clave, se mantiene conectada al mundo que nos rodea. Creemos que esta forma de posicionar a los docentes como formadores en formación es una constante del caso observado, uno de sus elementos distintivos, y uno de los factores que otras escuelas debieran prestar atención en el camino hacia una escuela más sustentable.

En este entorno tan particular, muchos elementos pedagógicos como la evaluación, el desarrollo de habilidades, la selección de contenidos, entre otros, se vieron modificados. Resaltamos nuevamente que no fue una elección, sino que estuvo dada por las circunstancias, que posibilitaron un aprendizaje más conectado con la realidad y favorecieron el trabajo sobre las habilidades que promueven el paradigma del cuidado. La convivencia intensificada de los chicos con sus padres y los aluviones de información respecto del mundo que se vuelven disponible, en el mismo dispositivo que nuclea lo escolar (sea el celular, la *tablet* o la computadora), podrían incorporar voces heterogéneas al aprendizaje, fomentando la diversidad de pensamientos. Esta mayor apertura a lo que sucede en el mundo podría potenciar el contacto con lo diverso. Entendemos que la valoración por la diversidad es un componente importante hacia la búsqueda de un desarrollo más sostenible, plasmado con fuerza en el Objetivo de Desarrollo Sostenible número diez: Reducción de las desigualdades. Estas prácticas y habilidades son fundamentales para que el mundo globalizado e interconectado sea un lugar más armónico, justo y equitativo. Esto implica entender la reducción de las desigualdades no como la homogeneización de los habitantes del planeta sino como el gran valor que tienen todas las diversidades que cohabitan la Tierra.

Respecto de los contenidos trabajados en esta escuela durante el período analizado, creemos también que muchos de los proyectos emprendidos para trabajar interdisciplinariamente se vinculan directamente con la sustentabilidad, aunque

consideramos una deuda visibilizar dicha relación aún más, para potenciar el impacto positivo que deviene de esta forma de trabajo.

Un ejemplo claro de esto fue el artista elegido Miyazaki para la semana del arte. El artista japonés, realiza películas animadas que problematizan el vínculo entre el ser humano y la naturaleza, sirviendo de base para repensarnos desde la óptica de distintas disciplinas, problematizando la realidad socio-ecológica. Por otro lado, creemos que algunos de los proyectos que se realizan emprendidos por los docentes por ejemplo en torno a la temática de la alimentación, continúan estando un poco desarticulados, en el sentido de que están inconexos entre sí y con escasa conexión explícita o inferible con el proyecto institucional, perdiendo la oportunidad de abordar temáticas de manera holística. Un esfuerzo conjunto entre arte, educación física (con su nuevo objetivo más amplio respecto del bienestar general), construcción de ciudadanía y otros espacios podrían haberse involucrado en un todo interconectado, compartiendo esfuerzos y vinculando contenidos propios de cada disciplina, en un aprendizaje integral.

En esa misma línea, creemos que hay una búsqueda de prácticas más sustentables, que aunque no tomen como referencia explícita enfoques vinculados directamente con la educación para la sustentabilidad, los consideramos aportes valiosos a nuestro trabajo. Respecto a este punto, pensar las innovaciones desde un punto de vista integrado y haciendo foco en las características de los procesos que las generan es una oportunidad para cualquier escuela que quiera innovar hacia un enfoque de sostenibilidad.

El Colegio Godspell, con anterioridad a la pandemia, contaba con una cultura organizacional sólida con elementos incipientes que coinciden con aspectos del enfoque holístico de las escuelas para la sustentabilidad como hemos presentado. En este contexto, dichos factores se mantuvieron y la continuidad pedagógica se vio fortalecida por los mismos, dejándonos inferir que la presencia de estos aspectos del enfoque puedan significar una mayor resiliencia y capacidad de hacer frente a cambios bruscos contextuales. La resiliencia y la adaptabilidad que entendemos se registran en el Godspell ante la pandemia, se vinculan con tener una cultura sólida determinada, una identidad organizacional. Creemos que este es un punto valioso para incentivar a las escuelas en una búsqueda identitaria para hacer frente al cambio y la incertidumbre.

Por otro lado, se reconocen en este trabajo limitaciones, de las que haremos foco en tres: La baja representatividad del caso del contexto argentino, el proyecto pedagógico alternativo que utiliza la escuela y la falta de perspectiva para observar elementos de la

pandemia que continúa vigente al terminar este trabajo. El entorno socioeconómico privilegiado de las familias del Godspell nos permite suponer que el punto de partida sobre el cual se construye la continuidad pedagógica en este contexto de pandemia no es representativo de la realidad argentina. La desigualdad de acceso y conectividad, presentada en la introducción de esta tesis, tuvo como consecuencia que muchas escuelas en entornos más vulnerables se encuentren con mayores dificultades para la continuidad pedagógica. El colegio Godspell es un caso privilegiado, como ya hemos presentado. En ese sentido, creemos que la realización de un análisis similar en una escuela de gestión pública, podría complementar las conclusiones y realizar un aporte significativo al campo de la educación para la sustentabilidad local. Por otro lado, las características de la institución difieren de muchas de las escuelas de gestión privada bonaerenses en cuanto a su proyecto pedagógico, integrando elementos “innovadoras” desde su fundación. Creemos que esas características tuvieron incidencia en los resultados obtenidos, haciendo que el caso sea aún menos representativo de la realidad, pero precisamente especialmente valioso por ese motivo. Por último, el trabajo de campo fue realizado en una situación atípica, sin precedentes cercanos, atravesando las líneas de pensamiento y en el intersticio entre el “antes de” y el “después de” la pandemia de coronavirus. Quedando la investigación circunscrita al período observado, entendemos que hay elementos propios de la realidad actual que escapan al análisis. En ese sentido, sabemos que ciertos aspectos se verán con mayor claridad en la posteridad.

Sin querer justificar una crisis de tal envergadura, vemos que los distintos sistemas humanos, y la educación especialmente, tienen una oportunidad de cambiar, buscándole al menos un sentido a la situación provocada por la pandemia. “Esta situación fue una buena adaptación a lo que nos tocó, pero está lejos de ser un ideal. Yo no concibo la virtualidad y la abstracción del hacer como algo tan positivo. Ya que todo se derrumbó, la libertad de cambio creo que será mayor” (Profesor entrevistado). En esta oportunidad de cambio que emerge en el terreno educativo, vemos cómo lentamente la sustentabilidad va ganando lugar, aunque a veces ni siquiera bajo ese nombre. Prácticas sostenibles en el tiempo, en un paradigma del cuidado de los actores, de los seres que componen directa o indirectamente la comunidad, en un mundo interconectado, interdependiente, complejo.

Si bien no queremos atribuirle las alteraciones, los cambios, se dan como consecuencia de la cuarentena impuesta, entendemos cierta relación entre la aparición y la potenciación de ciertos elementos durante la cuarentena. Elementos de la cultura que previamente establecían un rumbo, como la importancia de las relaciones y la constante

búsqueda, confluyen al volverse visible su importancia, y se vuelven aspectos fundamentales en este tiempo de crisis. Hace falta seguir avanzando en dirección de integrar el impacto que tienen nuestros procesos, nuestro accionar, en el colectivo de actividades humanas que conforman nuestras estructuras y nuestra cultura.

En el camino hacia la sustentabilidad, Niki Harré (2018) dice que hay que dejar huellas que promuevan la cultura del cuidado, un paradigma alternativo que contempla elementos alineados con el marco teórico trabajado. ¿No es acaso una huella muy profunda y significativa la que los docentes pueden dejar en sus alumnos y alumnas? Un entorno educativo en el que se valora la diversidad, se cuida el ambiente, se da voz y se empodera a los actores que encuentran su forma de desarrollarse, y se coopera, es una base sólida con un impacto exponencial en la construcción de un mundo más justo y equitativo. Un entorno educativo que forme a una generación que pueda, por ejemplo, pensarse críticamente, cuestionando sus interacciones, su lugar y su actuar en el mundo será un aporte que dé un paso hacia un mundo más sustentable. “La Educación para la Sustentabilidad es una de las formas de fomentar este cambio. Ayuda a las personas y las comunidades a examinar críticamente las tecnologías, los sistemas económicos, las reproducciones culturales, la ley y la política, las ideas e ideologías que van a emplear en vivir con el resto.” (Huckle y Sterling, 1996:14, traducción propia).

La gestión de residuos, el contacto con el entorno para apreciar, valorar y sostener su biodiversidad, el saberse ciudadanos globales, se pueden entender como manifestaciones en ideas y en prácticas de un paradigma del cuidado, vinculado con la sostenibilidad del planeta. Un cambio paradigmático hacia un entendimiento más armónico de qué y quiénes somos los seres humanos, configura las bases de cómo actuamos. La oportunidad de experimentar la realidad interconectada y compleja, ver el impacto que nuestras interacciones pueden tener, se incrementó en este contexto, allanando el camino para que las sociedades tomen conciencia de la urgente relevancia de abordar estas preocupaciones y poner manos a la obra en la tarea de reducir ese impacto detrimental. Creemos que la Educación debe reconvertirse hacia la Sustentabilidad, acompañando y fomentando el aumento de la concientización, con bases sólidas en armonía con el planeta.

En definitiva, la incertidumbre con la que vivimos los habitantes del planeta durante el 2020 podría enseñarnos que cualquier plan, deseo, estructura social, depende de numerosos factores, dentro de los cuales los ambientales son una parte fundamental. Hacer el esfuerzo por entender más la realidad en la que vivimos inmersos, con toda su

complejidad, nos sirve de base para tomar nuestras decisiones. Así es que podemos ver la vulnerabilidad del ser humano en un planeta al que contribuimos a deteriorar. Esta fragilidad humana nos invita a reconocer que es importante seguir haciéndose preguntas para avanzar en dirección de una mayor integración. Como personas, como actores dentro de instituciones, como instituciones educativas, o como sistemas educativos, lo que entendemos de lo que sabemos hoy, es parte de un camino singular, en un contexto difuso y cambiante.

Algunas de las preguntas o cuestionamientos paradigmáticos, estructurales y prácticos que se desprenden de esta tesis. ¿Cuál es el rol de la educación para el cambio paradigmático? ¿Es la escuela el dispositivo de educación más sustentable? ¿Se puede pensar *la* escuela sustentable? ¿Cómo empieza una escuela a ser más sustentable? ¿Cuál es el rol de la cultura organizacional en volverse una escuela más sustentable? Preguntas que servirían para profundizar en este caso puntual y podrían servir de guía para cualquier institución, ¿Qué aspectos de la cultura de la institución promueven un mundo más justo y sostenible y de qué manera? ¿De qué manera lo promueven? ¿Cuáles son las acciones que tendrán un mayor impacto en este contexto? ¿Cómo podemos articular y lograr conexiones que permitan un abordaje integrado de la realidad? ¿De qué manera fomentamos y fortalecemos vínculos recíprocos que empoderen? ¿Cómo se generan las condiciones que permiten que los distintos actores de esta institución sean partícipes y creadores de un mundo más justo y sostenible? Preguntas que permiten reconocer que, en el campo de la educación para la sustentabilidad en nuestra realidad argentina, hay una complejidad de múltiples aristas que pueden ser entendidas como oportunidades de mejora y dan lugar a futuras investigaciones.

En síntesis, habiendo relevado las acciones concretas en términos de sustentabilidad, se observa que éstas continúan estando desarticuladas y con un entendimiento fragmentado de la realidad y las crisis sociales, económicas y ambientales. Adoptar el EHES de manera más profunda e integral sería un gran aporte a esta escuela, ya que serviría como un eje vertebrador de su cultura, sus prácticas pedagógicas, su estructura organizacional y edilicia, y los vínculos presentes en la institución. Además, contribuiría a formar un alumnado más genuinamente comprometido con el cuidado de la comunidad de vida que es la Tierra³⁷ y que comprenda sistémicamente los desafíos complejos que implica contribuir al desarrollo sostenible.

³⁷ <https://cartadelatierra.org/lea-la-carta-de-la-tierra/respeto-y-cuidado-por-la-comunidad-de-la-vida/>

Así como hemos sostenido desde el comienzo de este trabajo que no existe una respuesta unívoca respecto del grado de sustentabilidad que una escuela puede alcanzar ni respecto de la manera de conseguirlo, sí creemos que, cualquiera sea el caso, hay mucho por hacer en la construcción de un futuro más armónico entre la cultura y el ambiente, entre lo social y lo económico, y creemos en el rol fundamental de la educación para avanzar en esta dirección. Es necesario, como sostienen Henderson y Tilbury (2004), realizar un monitoreo constante de los avances en ese sentido de la propia institución, observando a los actores de la comunidad y sus prácticas respecto de la Sustentabilidad para realizar acciones posibles, que fortalezcan a la comunidad educativa, reconociendo puntos sobre los cuales trabajar. La crisis de y en la educación (Sterling 2015) perpetúa una cultura de separación (Maturana y Varela 1998) que nos conduce a hábitos que contribuyen al deterioro de nuestro planeta y los efectos adversos que provoca en la humanidad. La escuela tiene el potencial de colaborar en la transformación hacia un entendimiento de la realidad interconectada, donde la cultura del cuidado determine estructuras más resilientes y prácticas más armónicas con el ambiente. De esta manera, el sistema educativo podrá posicionarse como herramienta hacia un desarrollo armónico en el planeta.



Universidad de
San Andrés

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R y Cancio, C (2015) *Directores que Hacen Escuela, “Enseñanza en aulas heterogéneas”*. OEI, Buenos Aires.

Arrigui, J y Mañá, M (2020) *Aprendizaje basado en proyectos: Transformando la cultura escolar*. Logos. Argentina

Artopoulos, A (2020) “¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?” Observatorio Argentinos por la Educación

Bellei Carvacho, C (2014) *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Universidad de Chile; UNICEF.

Blejmar, Bernardo (2005) *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Noveduc, Buenos Aires

Breiting, S; Mayer, M; Mogensen, F (2005) *Criterios de calidad para escuelas de EDS*, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, Viena.

Brunner, J (1990) *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile.

Cobo, C; Cortesi, S; Brossi, L; Doccetti, S; Lombana, A; Remolina, N; Winocur, R, y Zucchetti, A. (Eds.). (2018). *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. Penguin Random House. Montevideo, Uruguay.

Cobo Romani, C; Moravec, J W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona

Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. Report of the International Commission on Education for the 21st Century. Paris: UNESCO.

Dewey, J (1938) *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva, España

Elizalde Hevia, A (2009) *Revista de Educación, número extraordinario 2009*, Universidad Bolivariana Santiago de Chile, Chile.

Ezcurra, D (2019) “Escenarios que reflejan la cultura institucional de Escuelas Sustentables en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires”, Manuscrito no publicado, Repositorio Tesis UdeSA. Argentina

Fenwick, T y Edwards, R (2010) *Actor-Network Theory in Education*, Routledge, London.

García, D. y G. Priotto (2009). *Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. Buenos Aires

Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Stanford University Press. Stanford, California

Gómez Caride, E. (2021). “¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica?” Documento N° 15. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.

Gonzalez Gaudiano, E.(2001) *Una nueva lectura a la historia de la educación ambiental*, UFPR. México.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. Buenos Aires.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. Colombia

Graham, H (2012) *Animist Manifesto - Philosophy*, Londres.

Harré, N (2018) *Psychology for a better world*, Auckland University Press, Auckland

Heckman, Paul E. (1993), *School Restructuring in Practice: Reckoning with the Culture of School*. International Journal of Educational Reform 2.

Henderson, K. y Tilbury, D. (2004), *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Australia, Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government

Hine, C (2000) *Etnografía virtual*. Editorial UOC . Barcelona

Huckle, J y Sterling, S (1996) *Education for Sustainability* . Earthscan publictations ltd, Londres, Inglaterra.

Leff, E. (2002) *Ética, vida y sustentabilidad. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente*. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. México D.F., México

Maturana, H., & Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos*. Universitaria. Chile

Meadows, D H , Meadows D L (1972) *Limits to growth*, Universe Books, New York.

Meirieu, P (1995). *Apprendre oui... mais comment?* 10a ed. Esf. Paris

Mogensen, F. y Mayer, M. (2005), *ECO-schools – trends and divergences. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna, Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.

Murillo Torrecilla, F. J. , Martínez Garrido, C. A. y Hernández Castilla, R. (2011) en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -Vol. 9 N.1

Naess, A (2007) "Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen" en *Ambiente y Desarrollo* (Santiago de Chile), vol 23 (1), p 98-101.

Navarro, A (2009) "Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños". En *La voz de los otros: El uso de la entrevista en la investigación social*. Meo, Analía y Alejandra Navarro 69/83 Buenos Aires, IMSNET

Peter Mortimore (2001) *Globalisation, Effectiveness and Improvement, School Effectiveness and School Improvement*, vol 12:2, p.229-249

Porter, J. (1999). *Reschooling and the global future: Politics, economics and the English experience*. Oxford: Symposium Books.

Rivas, A (2020) *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* - Universidad de San Andrés. Documento de trabajo.

Robinson, K y Aronica, L (2015) *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*, Grijalbo, España

Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, III, E. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. De Wit, T. Hughes, S. van der Leeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, L. Karlberg, R. W. Corell, V. J. Fabry, J. Hansen, B. Walker, D. Liverman, K. Richardson, P. Crutzen, and J. Foley. (2009), Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society* 14(2): 32. Disponible en línea: <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>

Sabbatini, C. , Ezcurra, D. (2019) *Educación para la Sustentabilidad: Reflexiones y experiencias transformadoras*, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Aique.

Sterling, S. (2019), "Comentarios acerca de la educación y los objetivos de desarrollo sostenible" en Ezcurra, D. y Sabbatini, C. (comps) (2019) *Educación para la sustentabilidad: reflexiones y experiencias transformadoras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Sterling, S. (2001) *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change* (Schumacher Briefings) . UIT Cambridge Ltd.. 2001

Tilbury, D (2004) *Engaging people in Sustainability* The world conservation union. IUCN. Suiza

Trellez Solís, E. (2006), "Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI - Número 40. Madrid.

Wahl, D (2016) *Designing Regenerative Cultures* Triarchy Press, Inglaterra.

Wals, A. (2009), "Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable

Development". Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Disponible en línea:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>

Weissmann, H. (2009), "La Agenda 21 Escolar de Barcelona: el camino hacia una escuela sustentable." en Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva. Buenos Aires, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

FUENTES CONSULTADAS

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD), Informe Brundtland "Nuestro Futuro común", (1988). Madrid, Alianza.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Cumbre de la Tierra Agenda 21: Programa de las Naciones Unidas para la Acción de Río (1992) (Documento disponible en línea) Consultado por última vez julio 2021: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/index.htm>

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (2014). Japón. ED/2014/TLC/ESD/01. (documento disponible en línea) Consultado en julio 2021 en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231074_spa

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Agenda 2030. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (2015) A/70/L.1 (Documento disponible en línea) Consultado por última vez julio 2021: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CMMAD), Informe Brundtland "Nuestro Futuro común", (1988). Madrid, Alianza.

Carta de la Tierra (2000). (disponible en línea) Consultado por última vez julio 2021: <http://cartadelatierra.org/descubra/la-carta-de-la-tierra/>

Anexo 1 - Encuesta a los docentes de secundaria

Colegio Godspell

Esta encuesta a los profesores y profesoras del Godspell acerca de la continuidad pedagógica en el contexto actual es realizada para obtener datos en la construcción de mi tesis de maestría en Educación.

Muchas gracias de verdad por su tiempo y por ayudarme!
Felipe

1. 1 - Nombre y Apellido

2. 2 - Hasta esta misma época del año ¿Participaste en más innovaciones en el 2020 que en 2019?

Mark only one oval.

- Si
 No
 Igual/No estoy seguro
 Soy nuevo/a, no corresponde

3. 3 - ¿De qué trataron con más fuerza los innovaciones de los que participaste este año?

Check all that apply.

- Tareas
 Planificaciones y curriculum
 Evaluación
 Horarios
 Cuestiones personales
 Herramientas/Compartir prácticas
 Opciones de perfeccionamiento, cursos, charlas, webinars.
 Trabajos interdisciplinarios / Entre materias
 Informes/Seguimiento/Vínculo con las familias

Other: _____

4. 4 - ¿Que tema o temas que no se abordaron te parece que podrían haberse abordado? Si no se te ocurre ninguno, deja el espacio vacío

5. 5 - ¿Qué tan de acuerdo estás con las medidas adoptadas por el colegio ante la situación?

Mark only one oval.

- 1 2 3 4
 Nada Totalmente

6. 6 - ¿En qué medida te consultaron/participaste respecto de las decisiones adoptadas?

Mark only one oval.

1	2	3	4
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			Mucho

7. 7 - ¿Cuáles son las 3 áreas de tu práctica docente que fueron más afectadas/alteradas por la situación actual?

Check all that apply.

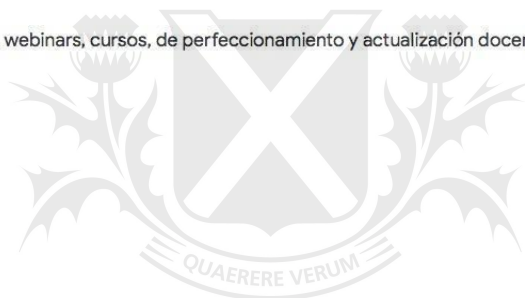
- Tareas y/o Feedback
- Horarios
- Planificaciones y/o curriculum
- Herramientas
- Evaluación y/o Calificación
- Opciones de perfeccionamiento, cursos, charlas, webinars.
- Trabajos interdisciplinarios / Entre materias
- Relación con los alumnos y alumnas

Other: _____

8. 8 - ¿A cuántas charlas, webinars, cursos, de perfeccionamiento y actualización docente "asististe" durante la clausura del edificio escolar?

Mark only one oval.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5 o +



9. 9 - De los seminarios, cursos, charlas,webinars a los que asististe durante el 2020, lo hiciste porque..

Check all that apply.

- Me lo recomendó un colega/Lo hice con alguien
- Encontré la propuesta por mí cuenta/Me percibí necesitado de aprender ante la situación
- Me pidieron/invitaron del colegio que asista

Other: _____

10. 10 - ¿A cuántas charlas, webinars, cursos, de perfeccionamiento y actualización docente habías asistido para esta fecha durante el 2019?

Mark only one oval.

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5 o +
- Soy nuevo/a, no corresponde
- Other: _____

11. 11 - De los seminarios, cursos, charlas,webinars a los que asististe durante el 2019, lo/los hiciste porque..

Check all that apply.

- Me lo recomendó un colega/Lo hice con alguien
 Encontré la propuesta por mi cuenta/Crecimiento profesional
 Me pidieron/invitaron del colegio que asista

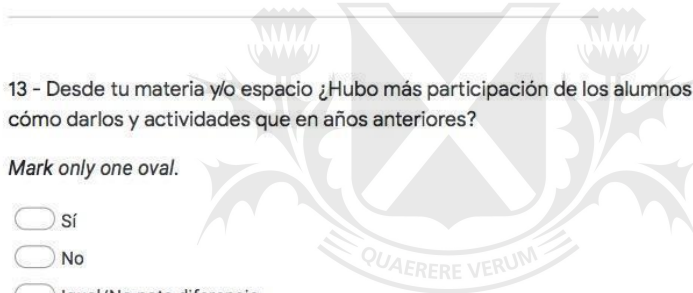
Other: _____

12. 12 - ¿En qué medida estás de acuerdo con que durante esta pandemia hay más posibilidades de trabajo docente conjunto?

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	6	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente

13. Por favor, justificá tu respuesta



14. 13 - Desde tu materia y/o espacio ¿Hubo más participación de los alumnos y alumnas en la determinación de los contenidos, cómo darlos y actividades que en años anteriores?

Mark only one oval.

- Sí
 No
 Igual/No noto diferencia
 Soy nuevo/no corresponde

15. Si querés, explicá brevemente por qué..

16. 14 - Desde tu materia y/o espacio ¿Crees que los alumnos y alumnas se formaron más en habilidades y competencias como ciudadanos del mundo que en años anteriores?

Mark only one oval.

- Sí
 No
 Igual/No noto diferencia
 Soy nuevo/no corresponde

17. ¿Por qué? ¿De qué manera?

Anexo 2 - Guía de entrevista a docentes - Piloto

En una primera etapa del trabajo de campo, se realizan dos entrevistas piloto con el objetivo de ajustar el resto de los instrumentos y justificar las distintas elecciones metodológicas. Estas dos entrevistas son desestructuradas, teniendo en cuenta 100 % por dónde nos va llevando el o la docente entrevistada. Sin embargo, estas preguntas guían el acercamiento.

- **¿Hace cuanto estas en el Godspell, trabajas en otros colegios, que carga horaria tenés ahí? ¿Cual es tu historia con el colegio?**

- **¿Cómo fue tu adaptación profesional a esta situación?**

- **¿Viste cambios respecto de los contenidos?**

- **¿Qué te resultó de esta modalidad en lo profesional? ¿Qué buenas prácticas reconoces que estás teniendo? ¿y qué no te gusta?**

- **¿Qué opinás acerca de las adecuaciones del colegio a la situación actual?**

- **¿Se expresó la cultura del colegio en este contexto? ¿De qué manera?**

Anexo 3 - Guía de entrevista a docentes

Se le sumaron a las entrevistas anteriores y posterior a la encuesta 8 entrevistas más, semi estructuradas. Si bien tienen un grado mayor de estructuración, se mantienen flexibles y permeables a la aparición de elementos nuevos.

- ¿Cómo es tu historia con el Godspell?

- ¿Cuáles son las características del Godspell como colegio?

- ¿Qué elementos de la cultura del godspell facilitaron la continuidad pedagógica en este contexto? ¿Cómo se expresaban antes y cómo ahora?

- ¿Cómo describirías las primeras semanas de HS?

- ¿Qué lugar le das a las reuniones docentes en este aprendizaje?

- ¿Cuáles oportunidades pedagógicas emergen de la situación actual?

- ¿Qué rol tienen los alumnos en estas adecuaciones?

- ¿Qué tiene que mantenerse de todo esto después de la cuarentena?

Anexo 4 - Guía de entrevista a directivos

Se le realiza una entrevista a la directora general y una entrevista a la directora de secundaria.

- ¿Cómo es el modelo de gestión del Godspell?
- ¿Como este estilo de conducción se expresa en el modelo pedagógico?
- En el Godspell esto llega a bajar hasta los alumnos?
- ¿Y en las adecuaciones para con la pandemia? ¿Cómo se expresó esto?
- ¿Cuál es el rol que tienen los docentes en que el Godspell sea un colegio innovador?
- ¿Qué funcionó en este sentido para la CP?
- ¿Qué elemento importante del Godspell te parece que sirvió en este contexto?
- ¿Cuáles te parece que son las cosas que tienen que quedarse?

Anexo 5 - Guía de encuesta/entrevista a Padres/Madres

Se realizan encuestas breves a madres y padres a través de “Whatsapp” Hay quienes prefieren mandar audio, escribirlo en familia, o hablar por teléfono. Con las dos familias con las que hablé por teléfono terminó convirtiéndose en una entrevista.

¿Cuáles son los elementos característicos del Godspell?

¿Por qué razones lo eligieron?

¿De qué manera se manifiestan esos elementos durante la cuarentena?

¿Te gustaría contarnos algo más respecto de la escolaridad de tu/s hijo/a o hijos?



Anexo 6 - Guía de entrevista a alumnos y alumnas

Se realizan un total de 8 entrevistas a alumnos y alumnas de la institución dentro de las materias elegidas en las que podamos hacer más foco y tener acceso a todos sus documentos, planificaciones, evaluaciones, interacciones.

- ¿Desde cuando estás en el colegio?
- ¿Cómo venís con el *Home Schooling*? ¿Y por qué?
- ¿Qué te gusta de esta modalidad?
- ¿Cómo ves vos el tema de la evaluación en *HS*?
- ¿Qué otras cosas cambiaron de las materias?
- ¿Qué tan comprometida estás con “materia”? Y por qué?
- ¿Qué rol tiene el vínculo con “el profesor/a de la materia”?
- ¿Cómo se vieron los cambios que nombrabas antes en esta materia? ¿En qué lo viste?
- ¿A qué cosas te parece que se les dio más importancia o aparecieron en este contexto?