

SUMAK KAWSAY: EDUCARNOS PARA EL BUEN VIVIR. Desde el ciclo lectivo hacia el ciclo de experiencias educativas

Héctor Francisco Valentini

biofrancis1@gmail.com

Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de Entre Ríos /
Instituto Técnico Superior de Cerrito
República Argentina

ARK CAICYT: ark:/s23143932/af8ps222a

Palabras clave

Secundaria entrerriana
interdisciplinariedad
gestión democrática
tiempos escolares
educación e identidad

Resumen

Hoy, en la actual situación de pandemia provocada por el Covid-19, la educación de nuestra provincia, nuestro país y del mundo ha debido suspender sus prácticas tradicionales habiéndolas sustituido por otras formas alternativas no presenciales, e intentar así dar continuidad a sus funciones asegurando derechos y obligaciones en el acceso reflexivo y constitutivo a los bienes culturales y del conocimiento; funciones sobre las que, históricamente ha sido cuestionada y discutida y por lo que nos preguntamos en el presente artículo: ¿Será esta realidad una posibilidad para pensar, debatir y finalmente intentar en la acción otras posibilidades de configuración de los sistemas educativos?

SUMAK KAWSAY: EDUCATE US FOR GOOD LIVING. From the school year to the cycle of educational experiences

Key words

Entre Ríos secondary school
interdisciplinarity
democratic management
school times
education and identity

Abstract

Today, in the current pandemic situation caused by Covid-19, the education of our province, our country and the world has had to suspend its traditional practices, having replaced them with other non-face-to-face alternative forms, and thus try to continue its functions by ensuring rights and obligations in reflective and constitutive access to cultural and knowledge assets; functions on which, historically, it has been questioned and discussed and for what we ask ourselves in this article: Will this reality be a possibility to think, debate and finally try in action other possibilities of configuration of educational systems?

Cita sugerida: Valentini, H. (2020). SUMAK KAWSAY: EDUCARNOS PARA EL BUEN VIVIR. Desde el ciclo lectivo hacia el ciclo de experiencias educativas. *Contextos de Educación* 29 (20) 14-23



Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

INTRODUCCIÓN

Hoy, la heterogeneidad, la multiplicidad de intereses y diversidad de culturas, la complejidad e incertidumbre, se han transformado en el principal reto al que se enfrenta nuestro sistema educativo; por ello se hace necesario tomar impulso para atrevernos a llevar adelante ese salto evolutivo que nos permita abordar educativamente la complejidad con la complejidad misma; y cuando pensamos este abordaje educativo, nos referimos no solo a estudiantes de nivel secundario sino a estudiantes de la formación docente como futuros promotores de los cambios necesarios para una real reformulación y re significación de la escuela secundaria provincial.

Históricamente, las propuestas de recreación de las prácticas profesionales docentes han sido relegadas por la cuasi hegemónica práctica escolar de la explicación docente frente a una pizarra, apoyadas en contenidos capitulados y programáticos, con modos de pensar y actuar de la modernidad estructurada. Hoy, en tiempos de emergencias sanitarias, otras estrategias aparecen como emergentes tímidos en un marco de necesidades e incertidumbres importantes y crecientes que llevan a preguntarnos si seremos capaces de transitar esta oportunidad repensando otras posibilidades educativas que nos permitan poner, progresivamente en acto, otros modos de intervenir pedagógica y didácticamente con estrategias que tensionen a la realidad en la que comunitariamente nos encontramos. Así, estrategias tales como la evaluación formativa, la coevaluación y la autoevaluación como instancias ubicuas del proceso; otras posibilidades de acreditación, promoción y cuidado de las trayectorias escolares; otras formas de reorganización de las grupalidades estudiantiles y docentes, tanto horizontales como verticales, deben no solo mencionarse como modas pedagógicas en planificaciones o proyectos, sino hacerse presentes concretamente en las prácticas educativas en un marco democrático, colaborativo y cooperativo.

En este marco, creemos válido presentar aquí un cuerpo de experiencias escolares que configuró por un tiempo un proyecto educativo institucional (PEI) con ciertas características de innovación importantes de reflexionar en vistas de los necesarios y urgentes cambios de los sistemas educativos.

Por medio de este PEI, desarrollado en un tiempo ya concluido, se pusieron en análisis estos posibles caminos compartidos con los cuales intentar la configuración de un sistema educativo homeostático³ post pandémico; un proceso dinámico, no mecánico que habilite posibilidades de autorregulación debido a las situaciones cambiantes y/o líquidas⁴ de las sociedades en las cuales debe desarrollarse.

Estas experiencias se interrelacionan significativamente configurando un sistema de analítico- reflexivo-dinámico de la práctica pedagógica didáctica, de las grupalidades estudiantiles y de la gestión democrática institucional; las mencionamos a continuación, a los fines de dar una presentación inicial de las mismas.

Cuadro. N°1: Cuerpo de experiencias en el marco del Sumak Kawsay

Experiencia A. Ciclo de Experiencias	Al cambiar la designación de <i>ciclo lectivo</i> por ciclo de experiencias, intentamos desactivar la concepción de <i>lección tradicional</i> habilitando la posibilidad de otra dinámica y naturaleza de la práctica que en el presente proyecto proponemos. (Ver Fig. N°2)
Experiencia B. Proyecto Comunidades	Como una forma dinámica, protagonista y democrática de organización de las grupalidades estudiantiles. (Ver Fig. N°3 y Fig. N° 4)
Experiencia C. Taparí	Experiencia que configura una forma de gestión institucional pedagógico-didáctica, democrática además de administrativa. (Ver Fig. N°5)

El orden de presentación de las experiencias anteriormente mencionadas no significa algún grado de importancia o linealidad de las mismas, sino solo una forma de exponerlas y nombrarlas inicialmente.

Además, en el marco de los objetivos educativos institucionales y provinciales en los que se sitúa esta propuesta, cada una de sus instancias, momentos y situaciones, son denominadas, configuradas o vinculadas a la cultura e historia local y/o regional, por ello, se utiliza la lengua originaria Chaná, Guaraní, Quechua, etc.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Siendo coherentes con nuestro planteo en cuanto a la necesidad de desestructuración y reconfiguración de los sistemas educativos tradicionales y mecánicos, comenzaremos abordando la temática que debería constituirse en central, transversal e inherente a toda propuesta educativa; la evaluación, por lo cual, la pensamos desde un comienzo y no solo como una instancia o herramienta para medir un producto final.

En nuestra consideración, la evaluación educativa es un proceso permanente y formativo en la dinámica de la praxis docente, y no solo una instancia de cierre de períodos escolares prefijados en formatos examinadores que colocan el acento en el rendimiento escolar, en el ejercicio memorístico y repetitivo de contenidos educativos sin que los mismos sean significativos y subjetivantes a estudiantes y docentes.

(...) A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes construidos de los simplemente almacenados. El almacenamiento de la información refiere a la memoria, pero no necesariamente a la comprensión (Litwin, 2012, p.166).

Así también, los Diseños Curriculares de la provincia de Entre Ríos (Argentina), marco territorial en el que se produjeron las experiencias en desarrollo, caracterizan al proceso evaluativo no como instrumento de control, sino como oportunidad para nuevos aprendizajes. En esta perspectiva es fundamental que el proceso evaluativo esté “dirigido no solo a los alumnos, sino a todos los agentes que intervienen en el proceso, y fundamentalmente a las propuestas didácticas, a las decisiones curriculares y a los modelos de gestión” (Consejo General de Educación Entre Ríos. 2011, Vol 1, p.28).

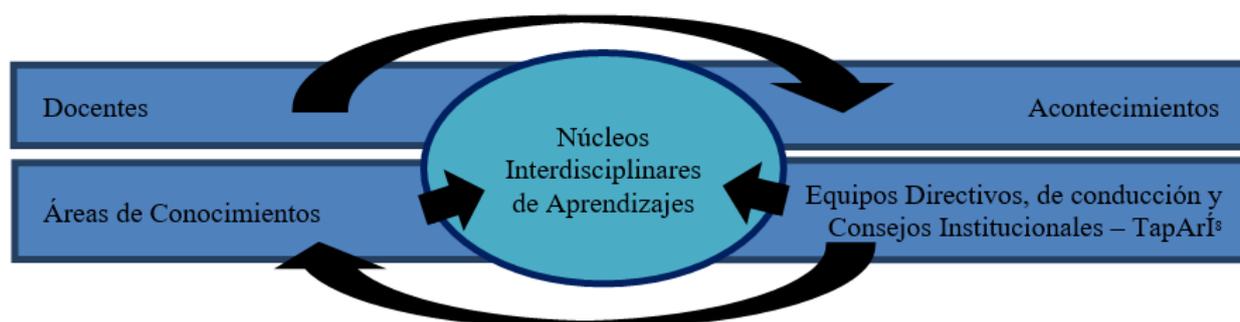
DE LA PRÁCTICA A LA PRAXIS

Áreas del conocimiento y núcleos interdisciplinarios de aprendizajes

En esta perspectiva de un sistema educativo dinámico y homeostático, es de vital importancia la conformación institucional de áreas del conocimiento para organizar y llevar adelante la praxis docente apoyada en Núcleos Interdisciplinarios de Aprendizaje Basados en Acontecimientos (NIABA). Estas áreas del conocimiento no se corresponderán con las tradicionales áreas disciplinares curriculares, sino que se conforman según las necesidades e intereses observados y comunicados por los/as docentes a los Equipos Directivos y de Conducción institucional (EDyC). Así, estas áreas del conocimiento conformarán los NIABA como propuesta de un proceso democrático de enseñanza con un mayor grado de coherencia a la trayectoria personal de los/as estudiantes como con el entorno territorial de cada institución educativa.

No se trata de una propuesta para trabajar en el aula de manera esporádica y/o paralela al desarrollo de clases tradicionales, sino de identificar intereses, situaciones o circunstancias sociales⁵ que surjan desde el interior de los grupos estudiantiles y que, tomadas como acontecimientos⁶, nos permitan en un diálogo interdisciplinar habilitar su tratamiento de manera tal que generen actitudes, personales o grupales, de inquietud y curiosidad en los/as estudiantes y docentes en una reorganización pertinente de tiempos y espacios del ciclo lectivo, transformándolo en ciclo de experiencias, con firme raigambre en la historia natural, evolutiva y social de nuestra provincia⁷.

Figura 1. Configuración de los Núcleos Interdisciplinarios de Aprendizajes a partir de las áreas del conocimiento¹⁰



TIEMPOS Y ESPACIOS EDUCATIVOS COMO POSIBILITADORES DE ACONTECIMIENTOS SUBJETIVADORES.

Ambos conceptos, tiempo y espacio, históricamente se han establecido como categorías básicas de la experiencia humana: “Cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo” (Agamben, 2001, p.131). Tiempo que transcurre y acontece en una concepción de espacio determinado que debe colaborar educativamente en habilitar experiencias subjetivantes.

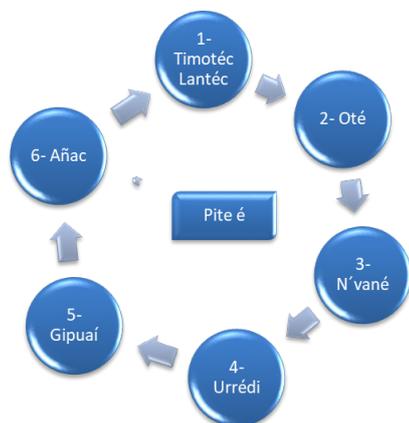
En la actualidad posmoderna y líquida, atesorar conocimientos con una visión de futuro es una actitud considerada como un obstáculo incómodo en la velocidad y fugacidad necesaria para recorrer la información en la que nos encontramos sumergidos ya que, “el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez” (Bauman, 2005, p. 28).

Nos encontramos en una realidad en busca de certezas, intentando frenar un flujo de información des-subjetivante que no nos habita, solo nos transita sin dejar marcas. Una realidad superficial provocada por impacencias y apresuramientos de tiempos fugaces que provocan la incapacidad de visibilizar esos intersticios necesarios para el encuentro individual y comunitario, para la reflexión necesaria personalizante y subjetivante.

He aquí la importancia institucional de habilitar y habitar nuevos tiempos y espacios institucionales (presenciales y virtuales). Otros formatos posibles en la consideración del tiempo y espacio educativo que permitan la planificación y el desarrollo de estrategias por las cuales intentar la identificación de aquellos intereses, situaciones o circunstancias sociales que surjan desde el interior de los grupos estudiantiles desde los cuales constituir en las mencionadas áreas de conocimientos y los NIABA con presencialidad manifiesta o implícita en los contenidos disciplinares y/o en los conceptos integradores/transversales de los Diseños Curriculares provinciales (ver Figura Nº 2).

Aquí, es de suma importancia no forzar las articulaciones interdisciplinarias, ni preverlas según experiencias anteriores, ya que estos núcleos se constituirán como significativos, si logran ser configurados a partir de los acontecimientos identificados y valorados por los/as docentes con sus estudiantes; es aquí que las disciplinas se volverán pertinentes y hasta necesarias en la conformación de las diferentes áreas de conocimiento.

Fig. Nº2. Tiempos y espacios educativos como posibilitadores de ciclos de experiencias y aprendizajes¹⁰



Significaciones de los nombres de las instancias del ciclo de experiencia desde la lengua Chaná:

1. *Timotéc*: Escuchar- *Lantéc*: Hablar.
2. *Oté*: Hecho – Construir.
3. *N'vané*: Compartir.
4. *Urrédi-Oté*: Tejido – Construir.
5. *Gípuai*: Ver con el pensamiento.
6. *Añac*: Arreglar – (solución).

Pite é: Mostrar – (socialización).

1) *Timotéc-Lantéc*: Tiempo de escuchas, diálogos y encuentros.

Cada docente plantea trabajar aquí una introducción, investigación inicial y/o narración de los aportes y posibilidades que su propuesta disciplinar puede brindar al crecimiento personal y grupal de los integrantes del *grupo de estudio*⁹. El desarrollo de esta introducción intentará proponer a los/as estudiante/s un lugar desde el cual dimensionar sus posibilidades de crecimiento y aprendizaje que se abren frente a sí; observando oportunidades para abordar su realidad de vida como sujeto reflexivo y protagonista de su propia trayectoria.

2) *Oté*: Construcción a partir de los acontecimientos observados.

Tiempo de consensos necesarios con los/as estudiantes para la selección y priorización de problemáticas (a partir de los acontecimientos identificados). Consensos que se generan desde la alteridad en la necesaria reflexión y *acuerdos* entre las partes, las cuales, se abren a descubrir y comprender la verdad de los otros respetando las ideas contrarias sin renunciar a las propias.

3) *N' vané oté: Tiempo de compartir para construir.*

Acuerdos y consensos de los/as docentes con el EDyC, Tutorías y Consejo Institucional (TApArI)⁹, quiénes analizan y proyectan las estrategias de abordaje de los NIABA en las cuales, no solo se contemplarán las actividades que los estudiantes deberán llevar adelante sino también cuestiones trascendentales como su evaluación, autoevaluación y coevaluación de todo el proceso. Así, N'vané permitirá la planificación estratégica del ciclo de experiencias en sus tiempos y espacios necesarios; evaluará las oportunidades de llevar adelante la propuesta y su socialización final o en proceso (*Pite é*).

4) *Urrédi: Tejiendo los núcleos interdisciplinarios de aprendizajes.*

Concertación y concreción en la praxis de lo acordado y consensuado previamente en la planificación estratégica para el ciclo de experiencias. Aquí se desarrolla el concierto de los acuerdos y consensos producidos dando legitimidad a las ideas establecidas.

5) *Gipuaí: Comprender la complejidad; ver con el pensamiento.*

Gipuaí profundiza y desarrolla lo introducido en *Timotéc-Lantéc*, promoviendo un esperado crecimiento personal y/o comunitario que seguramente habilitará nuevas oportunidades de abordaje de sus realidades de vida, afirmándose como protagonistas y sujetos reflexivos de su propio camino en perspectivas de presente y futuro; esta instancia de comprensión, puede permitir el paso al siguiente estadio de ciclo de experiencia en el que se intentarán las posibilidades de resolución de la/s situación/es problemática/s planteada/s.

6) *Añác: Visibilizar y actuar ante posibles soluciones al problema.*

Al llegar a *ver con el pensamiento*, a la comprensión, nos encontramos frente a la oportunidad de enfrentar los problemas planteados con probables estrategias de solución a desarrollar en las intervenciones socio comunitarias que se proyecten y planifiquen institucionalmente.

DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR EN COMUNIDADES

Grupalidades, democracia, ciudadanía institucional y sociocomunitaria

Comunidades forma parte de estas experiencias interconectadas que aquí presentamos como propuesta posible de otras miradas para el formato del sistema educativo secundario entrerriano. Un proyecto que llevamos adelante en una escuela de nuestra provincia de Entre Ríos en su ciudad capital Paraná por el transcurso de dos ciclos lectivos (2018-2019).

Esta propuesta, se justificó en la necesidad del fortalecimiento de procesos fundamentales en la dinámica de las prácticas docentes tales como la evaluación procesual, el trabajo interdisciplinar, la ubicuidad de las TICs en las prácticas pedagógicas, la organización de los tiempos y espacios con pertinencia a los desafíos de los cambios epocales, etc. Se intentó llevar al debate institucional, la necesidad de habilitar en la praxis escolar acciones que se orienten a fomentar una mayor y mejor participación estudiantil y docente en las propuestas pedagógicas institucionales, e impulsar a la toma de decisiones autónomas y democráticas institucionales.

Comunidades, planteo reagrupamientos estudiantiles horizontales y verticales, estructurando tres comunidades (Fig. N°3), conformadas con estudiantes de todos los cursos, así como sucede en los institutos de formación docente en educación física entrerrianos y santafesinos en los cuales se divide al colectivo estudiantil en equipos denominados *tribus*.

Son objetivos de la propuesta comunidades:

- 1) La revalorización de instancias diversas de aprendizajes individuales y colectivos, en las cuales la relación con el conocimiento no se constituya de manera pasiva o monótona sino dinámica y desafiante de la creatividad, la empatía, la solidaridad, etc.
- 2) La organización propia y autónoma del estudiantado en nuevas configuraciones políticas estudiantiles que lleven a un real ejercicio de ciudadanía democrática y libre entre pares, en la relación con sus docentes y en lo socio comunitario (Fig. N°4).
- 3) La coordinación de estas nuevas configuraciones políticas estudiantiles con el Centro de Estudiantes institucional en el marco de la Ley provincial N° 10.215.-

- 4) La articulación de estas otras posibilidades organizacionales con realidades socio culturales del entorno personal de los/as estudiantes e institucionales en el orden del aprendizaje cooperativo y en servicio solidario

Para la investigación, proceso de diseño y producción de la simbología identitaria de las comunidades, los/as estudiantes debieron involucrarse en los NIABA propuestos, desde los cuales enraizar dicha identidad a la institución, a la provincia y su cultura y así, fundamentar dichas producciones, revalorizando las raíces culturales de Entre Ríos, incrementando el grado de pertenencia del estudiantado a la institución escolar y a un territorio que habita con derecho a ejercer ciudadanía.

En este sentido, es fundamental la generación de un marco de gestión institucional que habilite la toma de decisiones democráticas para el fortalecimiento de estos tipos de proyectos educativos; TAPArÍ surge en ese sentido; como apoyo a la gestión de los EDyC, como otra forma de reorganización de algunas responsabilidades de gestión.

Fig. N°3. Otras formas de reagrupamiento estudiantil: Comunidades; sus fundamentos, escudos, lemas identitarios¹⁰

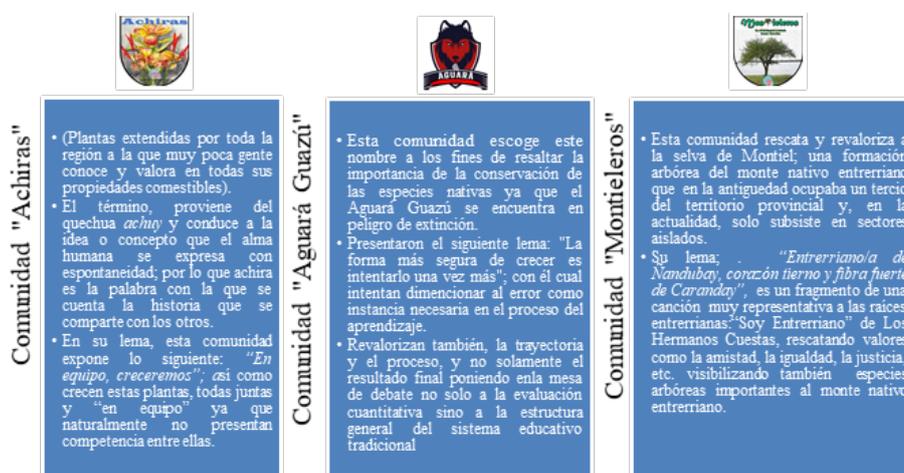


Fig. N°4. Estructura de gobierno estudiantil de las comunidades. Nuevas configuraciones políticas estudiantiles¹⁰



TApArí: Trabajo Asociativo para la Articulación Institucional

Los EDyC, Consejos Institucionales y otros órganos de gestión de la comunidad escolar, más que solamente ordenar, deberán preocuparse en identificar y atender situaciones que puedan ser capaces de generar la configuración de los NIABA. Así, un verdadero TApArí pretenderá tensionar las dinámicas de gestión tradicionales mayormente basadas en el control administrativo y la rutina; cuestiones que, se hacen necesarias de repensar y reconfigurar, mediante la generación de espacios de formación, sensibilización y dialogo para una nueva cultura de la gestión y del trabajo institucional; una cultura de acuerdos, consensos y concertaciones que habiliten a significados comunitarios pretendiendo el fomento de una real autonomía institucional conformada por innovaciones institucionales particulares que posibiliten también innovaciones inter institucionales con proyecciones socio comunitarias.

Atendiendo a lo expuesto previamente se plantean dos instancias para la conformación de un verdadero y auténtico trabajo asociativo para la articulación institucional (TApArí):

1) *Bajo la responsabilidad del Equipo Directivo en orden a la conformación y dinámicas de órganos complementarios de gobierno pedagógico.*

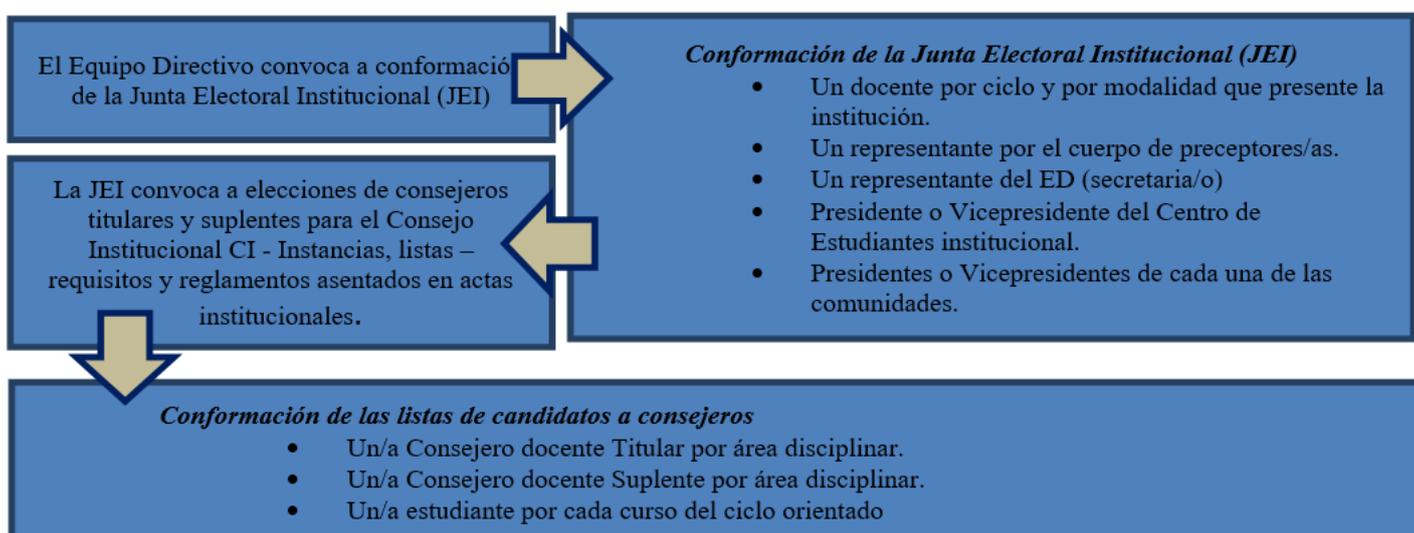
El ED, por intermedio de la Junta Electoral institucional, llama a elecciones para la conformación de un *Consejo Institucional (CI)* en las que se intentará la representación docente de las áreas disciplinares junto a representantes del estudiantado.

Las listas de candidatos/as a consejeros/as estarían conformadas por un/a representante titular y suplente, en lo posible correspondientes a cada área disciplinar. Se expresa la anterior afirmación en modo potencial ya que, de no existir la intención de postulación de docentes pertenecientes a alguna de estas áreas, las listas se conformarán supliendo el espacio vacante por otro/a docente de otra área que manifieste intención de participar (aunque se duplique su representación), de esta manera, las tradicionales áreas disciplinares serán consideradas solo en el marco de las posibilidades para conformar las listas de consejeros docentes al CI.

Los/as estudiantes, estarán representados por un/a candidato/a de cada curso del ciclo superior; sin considerar el número de divisiones con que cuente la institución.

La conformación definitiva del CI la definirá el ED con la designación de un/a representante del cuerpo de preceptores/as, un/a representante del cuerpo de tutores/as, un/a representante de la asesoría pedagógica y un/a representante del propio ED institucional. Estos cargos definidos por el ED no podrán sucederse más allá de un período de gestión del mencionado CI.

Fig. Nº 5. Consejo Institucional para el TApArí



2) **Bajo la responsabilidad del Consejo Institucional en orden al acompañamiento pedagógico-didáctico del PEI.**

Los CI en un TApArí auténtico, deberán:

- Participar en la evaluación pedagógico-didáctica de todos los proyectos pedagógicos y perfiles docentes que pretendan asumir espacios curriculares en la institución, elaborando junto con el ED el orden de prelación para acceder a estos espacios, exigiendo y priorizando, que dichos proyectos sean pertinentes a la trayectoria institucional en su dinámica de las *áreas de conocimientos* y *NIABA* con todas las particularidades que de esto se deriven.
- Colaborar con la Asesoría Pedagógica y el cuerpo de tutores en el seguimiento y cuidado de las *trayectorias educativas* en el nexo con los/as docentes, sobre todo, de aquellas trayectorias que presenten indicaciones profesionales específicas externas a la institución.
- Colaborar con el EDyC en la preparación y desarrollo de los *días institucionales*, atendiendo a las propuestas del organismo de gobierno central de la educación provincial y las particularidades de la institución que se consideren pertinentes de abordaje en dichos días
- Colaborar con el EDyC en la preparación y desarrollo de aquellas acciones pedagógico- didácticas de organización institucional tales como: inscripciones de ingreso para los estudiantes nuevos en la comunidad, período de ambientación e integración de los/as ingresantes a primer año, feria de ciencias, encuentros e intervenciones socio comunitarias, etc., que puedan desprenderse de la dinámica institucional.
- Colaborar con el EDyC en la observación, identificación y proyección de los NIABA, considerando posibilidades de transversalidad horizontal y/o vertical por intermedio de los espacios curriculares del ciclo orientado tales como *la metodología de la investigación* y *las prácticas educativas*, lo que permitiría reflexionar, debatir y asumir una praxis educativa asociativa y acorde a las trayectorias particulares de los/as estudiantes e institucionales, coordinando la posibilidad de instancias de encuentros comunitarios a los fines de socializar lo investigado y sus posibles propuestas a futuro.

CONCLUSIONES

Creemos necesario enfocarnos en reconfigurar la praxis docente, personal y comunitaria, recrear las dinámicas de trabajo de los EDyC como marco necesario para la valoración y significatividad de los procesos de aprendizajes, subjetivación y configuración de las personas que habitan las instituciones escolares (estudiantes, docentes, familias y equipos de gestión). Esto, lo consideramos estratégico para la generación de vínculos capaces de enfrentar la complejidad desde un lugar comunitario-democrático y participativo; reivindicando y revalorizando tanto los tiempos y lugares personales como así también los socio-comunitarios, promoviendo el vínculo con los otros y la alteridad que permiten la confluencia de identidades diversas, posibilitando la construcción de imaginarios colectivos que no queden encerrados en un aula, una disciplina o en el ámbito escolar propiamente dicho, sino que también sean capaces de interrelacionarse y trascender fronteras, llegar e intervenir en un entorno en el cual conviven cotidianamente los estudiantes y docentes, su familia, su barrio, ciudad, etc.

Intervenir para conocer, comprender y planificar tiempos, espacios, posibles acciones intra e inter institucionales, intra e interpersonales, inter y trans-grupalidades. Intentar convertirlos y transformarlos en momentos y lugares posibles de experiencias de vida que permitan encontrarnos para conocernos, aceptarnos y crecer en plenitud hacia un buen vivir, *Sumak Kawsay*, donde la armonía y el equilibrio personal y comunitario se hacen presentes con reciprocidad, complementariedad y justicia; como en un juego mutuos dones personales puesto al servicio del crecimiento personal y comunitario en el que se habilitan las posibilidades de que todos ganen y nadie pierda.

En una reciente experiencia como parte del ED (Vicerrectoría) de la escuela secundaria de la ciudad de Paraná a la que referenciamos en el presente artículo, quien suscribe tuvo oportunidad de planificar y proponer a la consideración de la institución todo el proyecto *Comunidades en su conjunto*, una propuesta que se denomina *Telaraña Anhelada*, un tejido de interrelaciones que involucra la participación democrática de estudiantes y docentes en la conformación de diferentes estrategias personales y interpersonales, disciplinarias e interdisciplinarias, institucionales e interinstitucionales que interactuaban y transforman sin lugar a dudas las diversas trayectorias educativas que en el presente fugaz solo transitan la escuela.

Por todo ello, por nuestra valiosa experiencia en la propuesta anteriormente referida es que planteamos el trabajo colaborativo y cooperativo, el diálogo interdisciplinar, la configuración de una gestión institucional por medio del Consejo "TApArI" para la toma de decisiones institucionales, la ruptura y reorganización de grupalidades verticales y horizontales hacia el interior de la escuela, la conformación de otros grupos democráticos sobre los cuales generar la planificación de la praxis docente personal e institucional, la consideración de otros enfoques en la evaluación educativa como procesual, formativa, auto y co-evaluativa como primeras estrategias habilitadoras de un salto evolutivo y significativo que permita no solo transitar nuestra educación secundaria sino también habitarla como auténticos/as ciudadanos/as.

Entonces nos preguntamos, ya que en su gran mayoría los/as estudiantes, el pizarrón, los libros de texto escolares, las calificaciones puramente sumativas, entre otras cuestiones del sistema escolar se han fijado mayormente en formatos tradicionales repetitivos, postfigurativos y altamente estructurados, *¿estarán las comunidades escolares*, en su conjunto, y las autoridades responsables de la gestión de los sistemas educativos a la altura de las circunstancias para asumir este salto evolutivo hacia dinámicas educativas democráticas en las trayectorias individuales e institucionales de los/as estudiantes y comunidades educativas en esta realidad líquida y fugaz?

NOTAS

1. *Sumak kawsay*; concepto quechua que se traduce al español como *vivir bien*. En verdad, el sentido que tiene en su lengua original, se comprende cómo vivir en plenitud y equilibrio material y espiritual; en lo personal y en la vida en comunidad y con la Madre Tierra. No son los individuos y sus ambiciones, ni tampoco los resultados los que solamente cuentan, sino también la armonía de la comunidad toda y el equilibrio del propio proceso que en ella se integra. Aquí, al mencionar a la comunidad, no nos referimos sólo a la comunidad humana, aunque ella es sin duda la referencia de partida, sino que aludimos a la comunidad ecosistémica global.

2. Hablamos de ciclo de experiencias y no de ciclo lectivo ya que promovemos el desarrollo de experiencias significativas ante la lección tradicional y posiblemente descontextualizada a los intereses del estudiantado.

3. El término homeostasis, tomado desde las ciencias naturales, describe las propiedades que tienen los organismos vivos consistente en la capacidad de mantener una condición orgánica interna estable compensando los cambios en su entorno mediante el intercambio regulado de materia y energía con el exterior. En esta analogía, se busca destacar la importancia que tiene para el organismo (disciplina), la apertura al entorno para su adaptación dinámica y, a pesar de utilizar el concepto estabilidad, este no determina fijeza o estaticismo sino por el contrario dinamismo.

4. Término que utiliza Bauman (2005) al hablar del tiempo posmoderno como modernidad líquida.

5. Estas circunstancias, emergentes y/o problemáticas sociales escogidas estratégicamente para abordar en los NIABA deben estar contemplados en los meta-conceptos o conceptos integradores propuestos por los Diseños Curriculares provinciales en los enfoques orientadores para cada área disciplinar.

6. Según E. Morin (1999), un acontecimiento es una serie de singularidades y sucesos particulares y/o grupales que colaboran en configurar el rostro de la personalidad, llegando de esa manera a transitar el camino de la subjetivación de los/as estudiantes. Según Bárcena Orbe (2003, p. 78), es un "estallido de sentido (...), algo que no puede ser programable, una irrupción imprevista: el comienzo de una nueva narrativa, de una nueva comprensión, de una nueva relación con el mundo" (en Skliar, 2007, p. 39).

7. Cada una de las propuestas de reorganización planteadas en el presente artículo, muestra una profunda relación con las raíces culturales de los originarios habitantes de la provincia de Entre Ríos.

8. *TApArI* es un término de la lengua Chaná (originarios habitantes de Entre Ríos), que es utilizado en el presente artículo como acrónimo al describir las funciones de los Consejos Institucionales como *Trabajo Asociativo para la Articulación Institucional*. TApArI significa reunión de representantes de todas y cada una de las aldeas Chanás. (Jaime y Viegas Barros, 2013, p.20).

9. Hablamos de grupo de estudio y no de curso o grado ya que los diferentes grupos de estudiantes pueden presentar diferentes tipos de agrupamientos según los NIABA que se planteen al trabajo pedagógico-didáctico.

10. Las figuras N°1, 2, 3, 4 y 5 son de propia autoría del firmante del presente artículo.

REFERENCIAS

Agamben, G. (2001). *Tiempo e Historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

Bárcena Orbe, F. (2003). *El delirio de la palabra*. Barcelona, España: Editores Barcelona Herder. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=41635>

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2011). *Diseños curriculares de la educación secundaria*, Paraná, Entre Ríos: Imprenta Oficial. Vol.Nº1

Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2011). *Diseños curriculares de la educación secundaria*, Paraná, Entre Ríos: Imprenta Oficial. Vol.Nº2

Jaime, B. y Viegas Barros, J. (2013). *La Lengua Chaná*. Patrimonio Cultural de Entre Ríos. Ministerio de Cultura y Comunicación de Entre Ríos. Argentina: Ed. De Entre Ríos.

Litwin, E. (2018). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Skliar, C. (2007). *La educación que es del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.