

Número extraordinario "Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas"

Opinión

La Pedagogía Alternativa en Tiempos de Crisis: El Caso de la École Du Dialogue

Irene Gregorio Crespo *
École Du Dialogue, Bélgica

Introducción

Nadie estaba preparado para lo que nos deparaba este año 2020. En diciembre empezamos a oír noticias de un virus en una ciudad de China, pero no prestamos atención, porque no nos afectaba directamente. ¿Quién hubiera previsto que unos meses después el mundo entero estaría confinado a causa de ese virus? Sin embargo, así ha sido. La vida de millones de personas se ha visto alterada drásticamente ante la amenaza de la Covid-19. Y las escuelas no han sido una excepción.

Las comunidades educativas también han tenido que cambiar para adaptarse a esta crisis. Pero toda crisis trae consigo una oportunidad. El coronavirus ha obligado a las escuelas a cerrar sus puertas y a lanzarse a la aventura de la enseñanza a distancia, sin importar la experiencia, los medios, los prejuicios... Hemos transformado nuestras aulas presenciales en aulas virtuales y hemos mantenido el contacto en la distancia, desde nuestros respectivos hogares.

Los desafíos que han afrontado familias, alumnado y profesorado han sido múltiples y la situación ha hecho que se ponga en cuestión la capacidad de la escuela para educar en conocimientos, competencias y disposiciones para tiempos de crisis (Kidman y Chang, 2020) no solo a los jóvenes, sino a todos los agentes implicados. A continuación, profundizamos en algunos de estos retos.



El primer desafío, y el más evidente, ha sido el paso a lo digital. En muchos casos, las comunidades educativas no estaban preparadas, pues actualmente la proporción y eficacia de este tiempo de enseñanza en la escuela es muy reducida (Zhang et al., 2020).

*Contacto: irenegregoriocrespo@gmail.com

Pero a pesar de la falta de medios y/o la falta de experiencia, han realizado un gran esfuerzo para que el aprendizaje no se viera interrumpido.

Por otro lado, el hecho de estar confinados, inmersos en un ambiente social incierto, y en muchos casos combinando la vida familiar con la vida laboral en un mismo espacio, ha generado tensiones en el hogar. En primer lugar, para la familia, que ha podido verse desbordada ante la presencia constante de los hijos en casa y la pseudo educación en el hogar. También para el profesorado, poco acostumbrado a tratar con las familias y que se ha visto obligado a crear no solo una red de contenidos, sino una red de relaciones a distancia. Finalmente, el alumnado, población especialmente vulnerable a ciertos factores causantes de estrés durante el periodo de confinamiento y que tienen posibles consecuencias a largo plazo (Wang et al., 2020): el miedo, la frustración y el aburrimiento, las pérdidas económicas de la familia...

Se ha hablado también de la posibilidad del incremento del abandono escolar frente a las dificultades para el aprendizaje. Hemos observado cómo “de un momento a otro, los profesores son obligados a tomar decisiones sobre cómo motivar a sus estudiantes para continuar el aprendizaje a distancia” (Bakker y Wagner, 2020, p. 2), cuando es posible que ya tuviesen problemas para ello en el aula presencial. Sin duda, las comunidades educativas han hecho uso de toda su creatividad para superar el desafío de la motivación, al que se han sumado otros como la escasez de medios, el malestar personal o la falta de experiencia. Del mismo modo, han adaptado contenidos, formas de evaluación, medios de trabajo... Todo ello en tiempo récord y partiendo de un futuro incierto en lo que respecta a las medidas gubernamentales para la reapertura de las escuelas y el inicio del curso próximo.

¿Qué podemos aprender de los desafíos que ha supuesto este cambio? Convertirse en maestros tecnológicos, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la dimensión virtual, gestionar una relación más estrecha escuela-familia, lograr unas condiciones óptimas de trabajo en el hogar... Es importante que seamos capaces de ver más allá de estos retos a los que nos enfrentamos a diario en el momento actual si queremos sacar el máximo provecho a las oportunidades que se nos presentan.

Resulta complicado, porque en este tiempo de crisis estamos sumergidos en la “enseñanza remota de emergencia” (Aragay y Arnó, 2020) que a menudo nos sobrepasa. “Enseñanza”, porque en muchos casos hay enseñanza, pero resulta complicado verificar el aprendizaje. “Remota”, porque no es presencial, sino a distancia. Y “de emergencia”, porque es la respuesta dada de forma precipitada ante una crisis inesperada.

Partiendo de este principio, muchos de los problemas que afronta la comunidad educativa frente a esta enseñanza remota de emergencia cobran sentido. No estábamos preparados. Falta de estructuras adecuadas, de recursos, de competencias... Y, lo que es más importante, una concepción tradicional de la educación centrada en el profesor. Es necesario un cambio en la forma de ver la educación. El ritmo, los roles, la relación familia-escuela, la (a)sincronía, la tecnología... Parece imposible y, sin embargo, hemos dado un primer paso.

Si queremos que esta crisis sea algo más que una etapa previa a la vuelta a la “normalidad”, debemos pensar dónde estábamos antes de que el coronavirus irrumpiera en nuestras vidas y dónde queremos estar cuando todo esto pase. En efecto, los estudiantes “no poseían competencias de aprendizaje fundamentales, como la adaptación,

el estudio independiente, la autorregulación y la motivación” (Huang et al., 2020, p. 39) para poder afrontar esta crisis. Reflexionar sobre lo aprendido durante el confinamiento nos ayudará a que el cambio tenga sentido y sea duradero. No se trata únicamente de ser capaces de afrontar tiempos de crisis, sino de lograr el cambio que necesita el mundo educativo hoy.

En este sentido, la comunidad global puede ser un apoyo y una referencia en este tiempo de transformación. Conocer otras experiencias de escuela confinada, otros modelos de enseñanza-aprendizaje, concepciones de la educación distintas a la de nuestro entorno... Todo ello puede nutrir nuestro proyecto.

1. Declaración de intenciones

El objetivo de este ensayo es compartir mi experiencia personal como profesora de prácticas en una escuela de pedagogía alternativa en Bruselas (Bélgica) llamada *École Du Dialogue*¹ (EDD). Su propuesta pedagógica y su organización previas, así como su flexibilidad y capacidad de adaptación, han facilitado el paso a una enseñanza y a un aprendizaje en tiempos de crisis. La escuela ha sabido adaptarse a la situación personal de cada alumno y de cada alumna, así como a la de sus familias, y continuar su labor pedagógica en la distancia.



Por supuesto, como toda experiencia educativa, la EDD a distancia es susceptible de mejora y por ello está en continua adaptación, pero considero que la pedagogía de esta escuela, así como los valores que la enmarcan y que guían su evolución constante, merecen ser conocidos, porque pueden ser guía para el cambio educativo que buscamos.

El modelo alternativo propuesto por la EDD mostrará a todas las personas que trabajan en el mundo de la educación y que no se conforman con lo establecido que el cambio en la escuela es posible, que un tiempo de crisis es también una oportunidad, y que no podemos esperar a mañana para ponernos en marcha: el cambio empieza hoy.

2. La École Du Dialogue

Antes de narrar mi experiencia como profesora de prácticas, considero clave explicar dónde surge la *École Du Dialogue* (EDD) y cuáles son los aspectos claves de su pedagogía. De este modo, resultará más sencillo comprender los cambios aplicados durante el periodo de confinamiento y en qué medida son derivados de esta concepción especial de la educación.

La EDD es una escuela privada que abrió sus puertas en septiembre de 2018 en Anderlecht, un barrio desfavorecido de Bruselas (Bélgica). Su director, John Rizzo, ha dedicado años a estudiar los engranajes del sistema educativo para comprender qué no

¹ <https://ecoledialogue.be/>

funciona y por qué. Los aprendizajes de esos años de estudio, de intercambio con maestros y de visitas de escuelas del mundo entero, le han permitido concebir el modelo de escuela alternativa que hoy ofrece a la treintena de alumnos y alumnas de entre 3 y 18 años. Junto a él, forman equipo Bérénice André, maestra en la etapa de 3 a 8 años, y Fanny Demeulder, profesora principal de la sección de 9 a 18 años. Además, puntualmente cuentan con la colaboración de otros expertos apasionados por la educación.

La EDD coordina el proyecto Erasmus+ School Transformation Lab², un partenariado de tres años de duración entre Noruega, Grecia, Italia y Bélgica, para el desarrollo de modelos de escuela que preparen para los desafíos del siglo XXI. En cada país se ofrecen espacios de formación en pedagogías alternativas a profesores deseosos de cambiar su modelo de escuela, y la EDD es uno de ellos. Este dato es clave pues supone que la escuela es un espacio de experimentación que recibe la visita de educadores externos y que se dedica a la formación de otras escuelas.

En la EDD encontramos un aula abierta, con múltiples espacios para trabajar de formas diversas al mismo tiempo. En ella están mezclados alumnos de diversos niveles que interactúan y que avanzan a ritmos diferentes. El profesor no es el centro, sino un coach, una persona que está al corriente de todo, pero cuya intervención se orienta a guiar la actividad natural de un alumnado que ha aprendido a desenvolverse de forma autónoma.

Su método de trabajo alternativo, su naturaleza de laboratorio educativo y la rigidez del marco institucional, obligó a la escuela a abrir como centro privado (el más barato de la región) dado el riesgo burocrático que dicha combinación implica, pero cuenta con múltiples becas y opciones de reducción de la matrícula, pues busca ser un espacio de encuentro de personas diversas y no quiere dejar a ningún alumno atrás por cuestiones económicas. El próximo año, tras meses de trabajo administrativo, se fusionará con una escuela pública para poner su método a disposición de todo el que quiera.

2.1. Valores

Si bien hablo de método, el director, John Rizzo, comenta que “es mejor hablar de principios que de métodos... Principios que puedan aplicarse de forma diferente según las culturas, el tipo de enseñanza, etc.” (Stassen, 2018). Es por ello por lo que la escuela se organiza, ante todo, en torno a cinco valores que definen su actividad: la excelencia, el error instructivo, el empoderamiento, la entreeyuda y la búsqueda del bien del otro.

En primer lugar, la excelencia, es decir, la superación de sí mismo, que no debe confundirse con el elitismo. El elitismo selecciona a los alumnos que “sobreviven” al sistema educativo, mientras que la excelencia habla de conseguir que todos los alumnos tengan ambición para alcanzar su máximo potencial. Por otro lado, el error instructivo, es decir, el error como oportunidad de aprendizaje. En lugar de intentar justificarse o buscar un culpable, los alumnos se responsabilizan de sus errores. No hay que avergonzarse de ellos, sino aprovecharlos para reforzar nuestros aprendizajes.

El tercer valor es el empoderamiento. Gracias a él, el alumno se responsabiliza de sus actos y actúa con autonomía, es decir, emprende proyectos, se enfrenta a la realidad, toma la situación en mano para cambiarla. El alumno es piloto y de este modo se

² <https://schooltransformationlab.eu/>

incrementa su motivación. Como cuarto principio está la ayuda mutua entre los alumnos. En la escuela tradicional a menudo se penaliza la interacción entre los alumnos. Por el contrario, en la EDD la interacción, siempre y cuando tenga un sentido, se fomenta. El principal ejemplo es explicarse la materia entre ellos, en pequeños grupos; podríamos hablar de clases particulares entre alumnos.

Y, por último, buscar el bien del otro³. Este valor es el que sirve de base para los cuatro anteriores. Sin él, la excelencia, el error instructivo, el empoderamiento y la ayuda mutua no podrían existir. Se trata mostrarse indulgente, amable y atento hacia los demás. Alguna persona podría confundirlo con “mimar a los alumnos”, desculpabilizarlos, crear una burbuja para que no sufran daño. Pero se trata de lo contrario. Es gracias a la seguridad y la confianza generada por este valor que el alumno puede aceptar los comentarios positivos o negativos con respecto a su labor para poder salir de su zona de confort, evolucionar, y así ser capaz de convertirse en la mejor versión de sí mismo.

2.2. Método de trabajo

Los valores de la escuela explicados previamente ofrecen una guía para desarrollar el trabajo diario. A continuación, vamos a ver algunos ejemplos de actividad o de actitud, partiendo de cada uno de los valores.

La excelencia, por ejemplo, se ve reflejada en el espíritu de superación de los alumnos, quienes habiendo conseguido un 95% en la revisión de la lista de vocabulario de la lengua extranjera repiten la prueba para obtener 100%. Si hoy han conseguido hacer tres dictados en 10 minutos, mañana intentarán hacer 4 en 10 minutos. Son conscientes de que una prueba no se supera con menos de un 80%, y que si no obtienen un 100% quiere decir que hay lagunas que deberán trabajar más adelante. Buscan dar lo mejor de sí y el profesor está ahí para ayudarles a fijarse objetivos que estén más allá de su zona de confort y a respetarlos. Aunque pueda resultar complicado, es necesario provocar en ellos un sentimiento de urgencia que les invite a no dejar para mañana lo que puedan hacer hoy, a aprovechar el tiempo de trabajo al máximo.

Por otro lado, el error instructivo lo observamos en el rechazo al disimulo y a la mentira por miedo de las consecuencias. Muchos de los alumnos vienen de una escuela tradicional donde el error se ridiculiza y un examen aprobado es buena noticia y un examen suspenso es mala noticia. En la EDD, las pruebas son fuente de aprendizaje y de motivación para seguir trabajando. No se trata de una nota, sino de un ejercicio que los alumnos llevan a cabo cuando se sienten preparados; si no obtienen un 80%, quiere decir que no estaban lo suficientemente preparados, y por lo tanto hay que indagar cuáles han sido los errores para aprender de



³ La palabra en francés es “bienveillance”, que puede traducirse por bondad, benevolencia, amabilidad... Personalmente he optado por una traducción un poco más literal del término (*bien+veiller*), pues personalmente ninguna de estas traducciones es plenamente correcta. Espero que la explicación aclare dudas.

ellos y mejorar nuestro siguiente resultado. Si he cometido una falta, como puede ser copiar las respuestas, ocultarla quiere decir que no la asumo, y si no la asumo, no puedo aprender de ella.

En lo que concierne a la ayuda mutua, ésta no se limita a un momento de trabajo en grupo, sino que forma parte de la vida cotidiana de la escuela. Cada alumno, independientemente de su nivel o de su edad, tiene algo que aportar a los demás. Recordamos que se trata de un aula multinivel, donde cada uno avanza a su ritmo. Esto quiere decir que habrá gente más avanzada en matemáticas y gente más avanzada en francés, que interactúan para ayudarse en caso de necesidad.

Esto nos hace pensar en el empoderamiento, pues saber que se puede aportar algo da importancia a la presencia de los alumnos, los hace responsables de sus actos y de sus decisiones. Un ejemplo de ello es poder decidir qué materia aprender durante la jornada, cómo y cuándo aprenderla. También se les hace conscientes de las consecuencias de sus decisiones, como un peor rendimiento si decido pasar la noche viendo vídeos en el móvil. En ambos casos, los alumnos son responsables de sus decisiones. En este sentido, también se empodera a las familias y se las responsabiliza en lo que respecta a su relación con la escuela. La existencia de becas, por ejemplo, no se trata de mera caridad, sino de una invitación a preguntarse: ¿Qué puedo yo aportar a la escuela?

Y todo ello no podría tener lugar sin la búsqueda del bien de la otra persona. Es la creación de un espacio de confianza donde poder crecer, lo que permite a cada persona desarrollar su máximo potencial sin miedo a cometer un error, a ayudarse mutuamente o a asumir responsabilidades. El alumnado es consciente de que el profesorado busca su bien, y las familias también lo son. No se trata de una batalla, sino de una historia de colaboración donde el centro es el alumno y su desarrollo personal.

Por supuesto, estos valores y la metodología que de ellos nace, van más allá de la teoría; tienen una sólida base científica que nace de años de investigación y de experiencia en escuelas de todo el mundo. Como dice el director, John Rizzo, la intención es “proponer métodos validados por la investigación experimental y las neurociencias. Entre ellos se encuentra la práctica de artes marciales (que favorecen la concentración), la autonomía colectiva de los niños (ayuda mutua junto con evolución personal), la presencia de grupos con edades diversas, la ausencia de la noción de repetición, la participación de los alumnos y de los padres a la gestión, así como a la vida, de la escuela, etc.” (Duaut, 2018).

Muchas personas que visitan la escuela preguntan en qué se diferencia de las pedagogías activas, como Freinet o Decroly. Para responder a esta pregunta, cito a continuación a Fanny Demeulder, profesora principal de la EDD: “En mi opinión, nosotros somos ciertamente innovadores no en cada aspecto aislado, sino en el hecho de todo lo que reúne; y para mí la EDD está en un cruce de caminos, es decir, que va a utilizar la motivación como motor, como pueden hacer las pedagogías activas, pero con esta voluntad también de trabajar los saberes de una forma más tradicional, simplemente en otro marco.” (Lambert, 2018).

Y puesto que la escuela no se adhiere a ninguna pedagogía activa conocida, otra pregunta clásica es: ¿En qué se especializa la escuela? O, dicho de otra manera: ¿Qué tiene de especial? La respuesta es sencilla: la EDD es experta en la transformación educativa. No pretende ser la mejor escuela del mundo, pero sí transformar la escuela

tradicional. Su objetivo es implementar un cambio disruptivo que se acuerde con la cultura tradicional de la escuela en la que se aplica la transformación.

2.3. Jornada escolar

Ante toda esta novedad, muchas de las personas que oyen hablar de la escuela se preguntan cómo se desarrolla la vida cotidiana en un ambiente como el que hemos descrito, con un aula multinivel, donde cada uno avanza a su ritmo y donde el profesor se transforma en guía para permitir a cada alumno dar lo mejor de sí mismo.

La jornada comienza con una asamblea en la que participa todo el alumnado, de 3 a 18 años, y en la que comparten la emoción con la que vienen a la escuela. Después los más pequeños abandonan el círculo para iniciar su jornada, y los mayores continúan en asamblea para dar los anuncios del día y para lanzar la subasta: con las bonificaciones que reciben durante la jornada, para las que ellos mismos han establecido criterios concretos, pueden comprar bonos como 30 minutos de siesta, trabajar en el sofá, o escoger la música para el momento de limpieza y orden.

Después de la asamblea hay un tiempo de drill. Esta especie de gimnasia mental tiene dos objetivos claros: hacer frente a las lagunas presentes tras años de escolarización y crear automatismos, es decir, ir más allá de comprender. Se tratan de pequeños ejercicios de corta duración: problemas matemáticos, preguntas de Geografía, cuestiones de lengua extranjera... Los alumnos cuentan con las correcciones para comprobar la solución por su cuenta y todo se hace de forma ágil. A continuación, hasta la hora de comer, hay tiempo de mini-clases y trabajo autónomo, durante el cual los alumnos pueden también pasar test si lo desean.

Tras la comida, todo el alumnado de la escuela vuelve a reunirse en asamblea para compartir algo que le ha gustado de la mañana. El objetivo es fomentar en los alumnos el pensamiento positivo. Una vez los más pequeños han vuelto a su espacio, comienza el parlamento de alumnos, donde se presentan y se habla sobre temas que preocupan y que atañen al grupo.



Una vez finalizado el parlamento de alumnos, hay un tiempo de trabajo autónomo, antes de la limpieza y la sesión de kárate. Por último, antes de partir, hay un momento de trabajo para poder poner al día la *check-list* personal y ordenar el espacio y los materiales de trabajo. La última media hora de clase está reservada a aquellos alumnos que desean o deben avanzar trabajo.

2.4. Relación familia-escuela

Resulta evidente que la colaboración familia-escuela en este tipo de educación es esencial para que el sistema funcione. Por este motivo, la relación familia-escuela es estrecha. No se trata de una necesidad de control por parte de las familias, ni de una búsqueda de la escuela para justificar sus actividades: se trata de contar con toda la comunidad educativa para que el proyecto pedagógico de la escuela pueda continuar en el hogar. Hacer partícipes a las familias de las actividades diarias, del funcionamiento de la escuela, del

progreso de su hijo o de su hija, les da la oportunidad de implicarse y de aportar su granito de arena al proyecto.

Previamente hemos hablado de becas para el alumnado con menos recursos y de cómo estas becas planteaban a las familias la cuestión de qué pueden aportar. Concretamente, una posibilidad de reducción de precio es que las familias se comprometan a seguir las formaciones que propone la escuela en educación positiva y programación neurolingüística. Por un lado, se trata de un incentivo, y por otro es una inversión segura para facilitar el diálogo entre las familias y la escuela.

Además de todo ello, en el día a día cada alumno tiene un grupo de WhatsApp con su familia y la profesora principal donde se establece una comunicación bidireccional. En el caso de los adolescentes a menudo intentan cortar la relación familia-escuela, por ejemplo, olvidando o perdiendo su agenda. El objetivo del grupo de WhatsApp es reestablecer esta relación de manera directa. Además, gracias a los mensajes de la profesora se transmite cuál es la filosofía detrás de cada actividad, para que las familias comprendan y puedan apoyarlo desde casa. De este modo, si en la escuela se colabora en la limpieza, en casa también. Si el error es una oportunidad de aprendizaje, así recibirán las familias los resultados de las pruebas. Si se busca la excelencia, no se motivará el trabajo mínimo. Si se toma como base la búsqueda del bien del otro, el ambiente en la familia y su relación con la escuela no será la misma.

3. Enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento

Tras dos semanas como profesora en prácticas en la EDD, la crisis de la Covid-19 obligó a cerrar la escuela el lunes 16 de marzo de 2020. De acuerdo con el anuncio del gobierno enviado ese fin de semana, las escuelas no abrirían, por lo menos, hasta el 19 de abril, fin de las vacaciones de Pascua. Esto nos dejaba por delante tres semanas de clase a distancia y dos de vacaciones.

La jornada del 16 fue intensa. El director, John Rizzo, y la profesora principal, Fanny Demeulder, habían previsto encuentros en grupos reducidos de personas para poder explicar al alumnado, minimizando la posibilidad de contacto, cómo íbamos a organizar el trabajo durante esas semanas de confinamiento.

Para ello, dividieron a los alumnos en cuatro grupos, según las necesidades. En primer lugar, los alumnos de educación básica, que acudieron con sus progenitores. A continuación, los alumnos de educación secundaria que no se presentan a los exámenes oficiales y que necesitan reforzar ciertas lagunas. Después, los de educación secundaria que sí se presentan a los exámenes oficiales a final de curso. Y, por último, los mayores que se enfrentan a pruebas externas de nivel superior. Como profesora en prácticas, orientada por John Rizzo y Fanny Demeulder, me ocupé de los seis alumnos de secundaria que necesitaban reforzar las bases de Lenguaje y Matemáticas, además de continuar avanzando en Lengua Extranjera y Ciencias.

3.1. Primeras semanas de confinamiento

Durante estas tres primeras semanas de confinamiento el inicio de la jornada escolar se retrasó de las 8:00 a las 9:00, momento en el que nos reuníamos alumnos y profesores (a excepción de la sección de infantil), para llevar a cabo la ronda de emociones y dar los anuncios del día. La primera semana se sentía la emoción de la novedad, pero poco a

poco se notó cómo el confinamiento provocaba sentimientos no siempre sencillos de gestionar, desde la fatiga hasta la tristeza o el enfado. Este momento nos permitía saber cómo empezábamos cada uno esa jornada y, sobre todo, empezar la jornada todos juntos, para mantener un ritmo de trabajo estable.

A continuación, hasta la 11:30 había un tiempo de trabajo autónomo o en colaboración. Cada alumno contaba con una *check-list*, según el grupo al que se le había asignado. En el caso del grupo del que yo me encargaba, a diario había breves tareas de Matemáticas, Lenguaje, Lengua Extranjera y Ciencias. Drill, vídeos, conjugación... El objetivo es trabajar todos los días un poco de cada materia para reforzar las bases sin extenuarse y automatizar procesos en las materias fundamentales. Afortunadamente, las dos semanas previas de clases presenciales y las indicaciones que recibí al inicio del confinamiento me permitieron comprender en qué consistía cada una de las tareas.

Después, empezaban las llamadas individuales para hacer un seguimiento del trabajo, responder posibles dudas o aprovechar para poner en contacto alumnos que pudiesen trabajar juntos algunos contenidos. Por supuesto, cada llamada era distinta. Por un lado, el alumno que termina antes de que lo llames. Por otro, el alumno cuya madre se invita a la llamada para preguntar en lugar de su hijo. Aquel que nunca tiene tiempo para hacer Matemáticas y el que no se concentra en el salón de su casa porque hay mucha actividad. En términos generales, el trabajo durante estas semanas resultó muy satisfactorio; los alumnos todavía estaban motivados ante la novedad que suponía trabajar en casa.

De todo esto, por supuesto, se puso al corriente a las familias. Los grupos de WhatsApp con cada alumno o alumna y su familia han seguido activos, para comunicarse, informar del progreso, estar disponibles para cuestiones que pudiesen surgir... Además, durante este periodo de confinamiento se han mantenido diversas reuniones con las familias a través de Hangouts para conocer sus inquietudes y escuchar sus propuestas. De este modo, escuela y familia han seguido diseñando juntos la escuela a distancia.

3.2. El confinamiento se prolonga

Finalmente, el confinamiento se prolongó: la escuela debería permanecer cerrada hasta el 17 de mayo. Por ello, tras la primera semana de vacaciones, y partiendo de las conversaciones mantenidas con las familias, la escuela mandó otra propuesta: durante la segunda semana de vacaciones, un grupo de alumnos voluntarios probarían una nueva plataforma de trabajo en línea (BigBlueButton), con dos horas diarias de actividad de trabajo individual frente a la cámara, mini-clases, Kahoot de Ciencias o de Historia...

La semana siguiente, a la vuelta de vacaciones, basándose en la experiencia piloto de la semana previa, se propuso un nuevo horario de trabajo: de 9h a 11h y de 13h a 15h, con mini-clases, trabajo individual y/o colaborativo con la cámara encendida, corrección de pruebas y sesiones para el desarrollo de las aptitudes personales e interpersonales. Los alumnos que lo necesitaran o que lo quisieran, podían trabajar fuera de estos horarios. Por ejemplo, las pruebas se pasaban bajo la supervisión de un adulto de la familia, en otro momento de la jornada.



Pero a pesar de la preparación, la vuelta a las clases no fue sencilla. Cuando el lunes intentamos conectarnos a BigBlueButton para la ronda de emociones, la plataforma no funcionaba en la mayoría de los casos, pues al parecer éramos demasiados. Tras unos minutos de caos, retomamos Hangouts. El resto de la semana la pasamos entre Hangouts y Zoom, que se cortaba cada 40 minutos porque la cuenta no era de pago. Durante la primera semana comprobamos que el horario previsto no se adaptaba a las posibilidades y necesidades del conjunto, y realizamos ajustes a diario.

Fue una semana agotadora para todos, pues los problemas técnicos, los cambios de última hora, la desorientación... resultaban ciertamente incómodos. Sin embargo, fue también una semana de aprendizaje y de trabajo. Los alumnos pudieron sacar algo de tarea adelante y nos preparamos para las tres semanas siguientes de confinamiento.

3.3. Más semanas, nuevo horario

Gracias a la acción-reflexión y al feedback de alumnado y familias, se lanzó una nueva propuesta de horario y metodología de trabajo. A continuación, se muestra el horario de cada grupo de alumnos (cuadro 1) a excepción de los de más edad, que llevan un ritmo diferente.

Cuadro 1. Horario tras las vacaciones

EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN SECUNDARIA SIN EXAMEN OFICIAL	EDUCACIÓN SECUNDARIA CON EXAMEN OFICIAL
9:00	<i>Briefing</i>	
9:15	Trabajo autónomo (con opción de unirse al otro grupo de secundaria durante la mini-clase)	Mini-clase de Historia y Geografía
9:45		Lengua Extranjera ⁴
10:30	Lengua Extranjera	Trabajo autónomo (no supervisado de 10:30 a 11:00)
11:00		
12:00	<i>Comida</i>	
13:00	Mini-clase de Ciencias	
13:30	Ejercicios de lectura comprensiva	
14:00	Juegos pedagógicos matemáticos en línea	Trabajo autónomo (no supervisado de 15:00 a 16:00)
14:30	Juegos pedagógicos de L.E. en línea	
15:00		
16:00	<i>Fin de la jornada</i>	

Fuente: Elaboración propia.

Se mantuvo el *briefing* a primera hora, porque los alumnos siempre han agradecido ese espacio de compartir y de encuentro, y para las familias resulta tranquilizador saber que la rutina escolar continúa. Todo el trabajo, salvo donde se indica “no supervisado”, se realizaba frente a la cámara. A priori, todo estaba bien organizado, aunque la realidad siempre es más compleja de lo que parece. Hay alumnos a los que les incomoda trabajar delante de la cámara, los problemas de conexión dificultan la comunicación, si un alumno se levanta y desaparece sin avisar es complicado ubicarlo... En este sentido, el grupo de WhatsApp con las familias resulta clave para hacer un seguimiento. Los alumnos envían la tarea realizada durante el día, los profesores envían también mensajes para el alumno o para la familia, y la familia puede actuar en función de lo que consideren apropiado o bien escribir al profesor para preguntarle o para informarle de la situación.

⁴ Algunos alumnos estaban dispensados de realizar el examen de Lengua Extranjera (L.E.) de las pruebas oficiales, y este tiempo del horario lo dedicaban a trabajo autónomo no supervisado.

En general, en estas tres semanas previas a la vuelta a la escuela presencial la actitud del alumnado fue muy diferente con respecto a la anterior a las vacaciones. Los que se preparaban al examen, notaron la presión ante la proximidad de la fecha y la incertidumbre sobre si habría convocatoria este curso. Por otro lado, la novedad que suponía el confinamiento había dejado de serlo y se había transformado en desmotivación. Al mismo tiempo, la modificación de la forma de trabajar, especialmente la lectura y los juegos por la tarde, suponían un incentivo para conectarse con ánimo. También agradecían los momentos compartidos como grupo, en especial si se trataba de un Kahoot de Ciencias.

4. Conclusión

La pandemia del coronavirus llegó sin que nadie la esperara. Desde las escuelas, las comunidades educativas han trabajado duro para sacar adelante el curso. En el caso de la EDD, a pesar de las dificultades técnicas y emocionales durante este periodo de confinamiento, podemos observar que la escuela a distancia ha sido una buena experiencia. Alumnos, profesores y familias estamos agradecidos de haber podido disfrutar de esta oportunidad. Ha sido un reto del que hemos aprendido mucho.

Personalmente, como profesora en prácticas, poder ver cómo el método alternativo de la EDD se ponía en práctica a distancia ha sido muy enriquecedor. Si yo no hubiese conocido la forma de trabajo de la EDD antes de que cerrase la escuela, probablemente hubiese pensado que la escuela a distancia no era posible, o bien que exigía un trabajo ingente que no era asumible. Pero el hecho de que los alumnos dispusieran de los materiales, que el horario fuese flexible y que existiese la posibilidad de adaptación, que haya un solo profesor para todas las materias, que los alumnos hayan aprendido a trabajar de forma más autónoma... Todo ello han sido facilidades previas que nos han permitido no solo sobrevivir al confinamiento sino transformarlo en oportunidad para seguir aprendiendo, seguir mejorando, seguir creciendo.

Ciertamente, una situación como la que hemos afrontado estos meses, con la crisis del coronavirus, plantea múltiples retos a la comunidad educativa global. Pero todo tiempo de crisis es también tiempo de oportunidad. La cuestión es si esta experiencia va a cambiar en algo la escuela del futuro y, en caso afirmativo, cómo va a hacerlo.

En este sentido, la EDD puede resultar una inspiración para construir una nueva presencialidad. Tras haber pasado de una enseñanza tradicional a una enseñanza remota de emergencia, debemos preguntarnos qué lecciones hemos aprendido y cómo podemos aplicarlas en la escuela presencial; muchos de los elementos del aprendizaje en línea son fuente de aprendizaje para esta nueva presencialidad (Aragay y Tarín, 2020).



En primer lugar, el ritmo del alumno. Mientras que la enseñanza presencial impone el mismo ritmo a todos los alumnos, la enseñanza en línea da más libertad para llevar a cabo las tareas. Al fin y al cabo, en la enseñanza del futuro “seguirá siendo necesario adaptar la educación a los estadios de madurez de las personas, pero dejaremos de asociar ese proceso educativo a una edad

determinada” (Dans, 2019, p. 144). Este es el caso de la EDD, donde los alumnos disponen de todos los materiales para avanzar cada uno a su ritmo, poniéndose objetivos personales, estableciendo momento de pausa de acuerdo con el profesor, qué y cómo aprender...

Todo ello guarda relación con la sincronía o asincronía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante el confinamiento, hemos experimentado cómo para enseñar no es necesario estar todos en el mismo espacio, en el mismo momento. En el día a día de la EDD, no es necesario parar la actividad para volver a explicar; es suficiente con que un alumno que lo ha entendido se siente un poco apartado con quien no lo ha entendido para explicarle aquello que no está claro. Si alguien no necesita una clase introductoria para un tema, no está obligado a asistir. La certeza de que cada alumno tiene su propio ritmo viene acompañada de la necesidad de ofrecer una enseñanza y un aprendizaje asincrónicos.

Por otro lado, la enseñanza en línea nos hace replantearnos el rol del profesor y su relación con el alumnado, así como el rol del alumnado y su relación con los compañeros y el profesor. El profesor se convierte en coach; ya no es la única fuente de conocimiento, su tarea es ahora acompañar los procesos de aprendizaje desde una visión integral. Y el alumnado se empodera gracias a la ayuda mutua y la responsabilización. Esta es la propuesta de la EDD, donde el profesor no se sitúa frente a los alumnos sobre una tarima, sino a su nivel, y donde los alumnos tienen la libertad de organizarse entre ellos para ayudarse y seguir aprendiendo.

Otros elementos clave son la metodología, los materiales, la fuente de retroalimentación y la evaluación. La EDD cuenta con multitud de metodologías en una sola aula, desde las mini-clases, hasta la clase magistral, pasando por el aprendizaje basado en el juego o el aprendizaje autónomo; la escuela se adapta a las necesidades del alumno. Con respecto a los materiales, el hecho de disponer de todo el material desde principio de curso y la mayor parte disponible en línea, incluyendo las correcciones, facilitó la gestión de la enseñanza remota de emergencia. Estas correcciones son una de las múltiples fuentes de retroalimentación para los alumnos, junto con sus compañeros y el profesor. Y la evaluación, tan a menudo temida por los alumnos, se convierte en elemento cotidiano. Es una fuente de aprendizaje y no de estrés, y los alumnos la solicitan, como si se tratara de un juego en el que hay que ir superando niveles.

Todos estos aprendizajes van más allá del debate sobre “en línea” o “presencial”. Implican una transformación integral de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta certeza de necesidad de transformación es la que tuvo el director de la EDD, y por eso muchos de estos elementos se encuentran presentes en el día a día de la escuela. Este hecho ha facilitado la transición a la “enseñanza remota de emergencia” y la vuelta a la normalidad de la EDD, que no es la misma que la de la escuela tradicional.

Pero el cambio no siempre resulta sencillo, o al menos no en apariencia. “El freno principal a un proceso unánime de fondo es el escepticismo: ¿Cómo lograr de todos los actores, políticos y en el terreno, un consenso firme si todo el mundo no está realmente convencido de que una solución es posible?” (Rizzo, 2015, p. 442). Algunos expertos dicen que esta crisis global “probablemente imponga cambios permanentes en la forma en la que enseñamos y cómo pedimos a los alumnos que aprendan, y la comunidad va a ser clave para llevar a cabo este trabajo de transición” (Riggs, 2020, p. 95). Con respecto al aspecto comunitario, la pandemia ha subrayado el valor de nuestro entorno para

llegar, juntos, más lejos. Durante estos meses hemos hablado de “distanciamiento social”, pero deberíamos cambiar este término por “distanciamiento físico” (Kumar, 2020) pues, aun confinados, la comunidad, los lazos, las relaciones, resultan esenciales para salir adelante.

En el caso de la escuela, el confinamiento “realmente abrió las puertas a la coeducación familia-escuela” (Longjun et al., 2002, p. 515). En el caso de la EDD, no se esperó al confinamiento para establecer una relación con la familia; es clave contar con ella para así avanzar juntos, en confianza, sintiéndose bien y dando lo mejor de cada uno. También es importante el sentido de comunidad entre el profesorado; saber cómo estamos y qué necesitamos cada uno nos ayuda a cuidarnos para seguir adelante y que todos los alumnos disfruten del seguimiento adecuado y adaptado a su situación personal.

La comunidad educativa, tras estos meses de confinamiento, meses de estrés, de incertidumbre, de cambio... nos sentimos llamados a “una deceleración de nuestras maneras de vivir, de trabajar, para entrar en resonancia y desarrollar una relación distinta con el mundo y con los demás” (Capitanescu Benetti y Connac, 2020). Si no queremos regresar a la realidad previa al confinamiento, si queremos cambiar la realidad en profundidad, si queremos evitar que la próxima crisis llegue cuando no estamos preparados, entonces hemos de aprovechar esta deceleración para mirar alrededor, cuestionarnos y ser agentes de cambio.

El ritmo del alumno, el rol del profesor, la evaluación... Es necesario replantearse qué educación queremos en nuestras escuelas. Porque en un mundo donde la tecnología se impone, “la forma de que tengamos éxito (...) no consiste en centrarse únicamente en la tecnología cambiante, sino en conceptualizar el aprendizaje de una nueva manera, con adultos y jóvenes asumiendo cada uno papeles nuevos, distintos de los del pasado” (Prensky, 2011, p. 21).

Referencias

- Aragay, X. y Arnó, J. (2020). *Impacto y retos en la educación a raíz de la crisis del coronavirus: Del activismo innovador a la estrategia transformadora*. ReImagine Education Lab.
- Aragay, X. y Tarín, L. (2020). *Replantear el proceso de enseñar y aprender. De la enseñanza remota de emergencia al aprendizaje centrado en el alumno*. ReImagine Education Lab.
- Bakker A. y Wagner D. (2020). Pandemic: lesson for today and tomorrow? *Educational Studies in Mathematics*, 104, 1-4.
- Capitanescu Benetti, A. y Connac S. (17 de marzo de 2020). À quelle vie l'école prépare-t-elle? *Cahiers Pédagogiques*.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/A-quelle-vie-l-ecole-prepare-t-elle>
- Dans, E. (2019). *Viviendo en el futuro. Claves sobre cómo la tecnología está cambiando nuestro mundo*. Editorial Deusto.
- Duaut, A. (7 de mayo de 2018). Une école innovante. *La Capitale*, 11
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F. y Wang, H. H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisturbed learning in Covid-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

- Kidman G. y Chang C. H. (2020) What does “crisis” education look like? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(2), 107-111.
- Kumar, S. (2020). Corona Virus outbreak: Keep physical distancing, not social distancing. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3568435
- Lambert, F. (9 de julio de 2018). Le dossier: L'école du dialogue. *Tendances Première*. https://www.rtb.be/auvio/detail_tendances-premiere-le-dossier?id=2373129
- Longjun Z., Fangmei L., Shanshan W. y Ming Z. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: Taking China's practical exploration during the Covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of China Education*, 4(2), 501-519.
- Prensky M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. SM.
- Riggs E.M. (2020). New challenges, new relevance, and a new central role. *Journal of Geoscience Education*, 68(2), 95-96.
- Rizzo, J. (2015). *Sauver l'école?* KER Éditions.
- Stassen, V. (2018). L'amour et la bienveillance sont les clés de l'excellence. *Bio Info*, 182, 54.
- Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J. y Jiang F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the Covid-19 outbreak. *The Lancet*, 395, 945-947.
- Zhang W., Wang Y., Yang L. y Wang C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 57-69.