educar en Córdoba

nº 31

$40 | Gratuita para afiliados a UEPC
Año XI | nº 31 | Junio 2015
ISSN 2346-9439

UEPC ICIEC

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

conectate

Noticias

Programa Consulta Pedagógica

Recursos

Clases para compartir

Si en tu escuela precisan asesoramiento pedagógico, pueden ponerse en contacto a través de su delegación o escribiendo al correo electrónico del programa.

consultapedagogica@uepc.org.ar

www.uepc.org.ar/conectate

Revista educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar

UEPC Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

25 de mayo 427 - Córdoba - Argentina - TE: (0351) 4101400 y líneas rotativas

https://www.facebook.com/pages/UEPC-Pagina-Oficial/ https://twitter.com/_UEPC

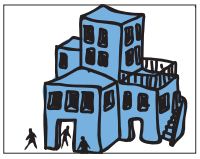
Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Sumario

Editorial
El camino que elegimos
Pág. 4

Gonzalo Gutierrez
Pedagogías de la igualdad para fortalecer los procesos de inclusión educativa
Pág. 6

Políticas educativas y sistema educativo
Algunas cifras para pensar el presente...
Pág. 11



Adriana Fontana
La escuela, un lugar posible para la experiencia de la igualdad Pág. 12

María de los Ángeles Rosas
"Los contenidos y las formas de organización escolar no son un fin en sí mismo" Pág. 17

Entrevista a Axel Rivas
Inclusión y justicia educativa
Pág. 18

Sonia Elizabeth Santos
Asumir un compromiso presente para construir el futuro
Pág. 23

Juan Carlos Tedesco
Educación 2015: abrir el debate
Pág. 24

Claudio José Ciavaglia
"Buscamos producir alimentos para el mercado local y regional" Pág. 23

Entrevista a Fernando Peirone
"La escuela está atravesada por un problema de época antes que pedagógico" Pág. 28

Ignacio Xavier Ruibal
Fortalecer la institución aprehendiendo críticamente de su contexto Pág. 37

Adriana Puiggrós
Futuro, soberanía y educación
Pág. 38

Gastón Testa
La voz como territorio
Pág. 43

Entrevista a Eduardo González Olguín
"Tras una intervención global positiva, es momento de afrontar la diversidad en el sistema educativo" Pág. 44

CONSTRUYENDO SOLUCIONES
La maravilla del reencuentro de un pueblo con su historia
Pág. 50

¿Qué podemos hacer para cambiar el mundo?
Pág. 56

Recreando las apuestas por la formación en TIC
Pág. 60

Diana María López Cardona
Formación para la transformación
Pág. 62

REFLEXIONES GRÁFICAS Pág. 66

staff

Dirección
Juan Monserrat
Consejo editorial
Juan B. Monserrat
Zulema Miretti
Aurorita Cavallero
Gonzalo Gutierrez
Director editorial
Gonzalo Gutierrez

Coordinador de producción
Santiago Martínez Luque
Producción periodística
Leandro Groshaus
Gino Maffini
Ariel Orazzi
Ivana Viano

Diseño gráfico
Zeta Comunicación
Ilustraciones
Cape
Corrección
Lizabeth Kent

Revista **educar en Córdoba**
ISSN 2346-9439
Editor: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. 25 de Mayo 427
Tel.(0351) 4101400
revista@uepc.org.ar

Revista **educar en Córdoba** es una publicación cuyo propietario es la UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Comentarios, sugerencias, aportes: **revista@uepc.org.ar**

Editorial

El camino que elegimos

Por **Juan B. Monserrat**, secretario general de UEPC

La lucha por la educación es un camino largo, su recorrido es sinuoso, los desafíos que debemos sortear son cambiantes, pero no se detienen, avanzan lento sin interrupciones.

Desde nuestra organización sindical percibimos que estamos entrando a un núcleo de prioridades y desafíos novedosos, devenidos en gran parte de la decisión política de incluir y fortalecer el derecho social de la educación.

Hoy ya no discutimos si el Estado tiene una responsabilidad y el chico un derecho. Tampoco si la educación es una inversión o un gasto. El Estado es el garante de ese derecho y debe aportar los recursos necesarios para fortalecer la escuela, porque es el lugar socialmente válido y seguro para los niños y los jóvenes.

Este núcleo de certezas genera tensiones, pues no todos piensan lo mismo, no todos tienen las mismas convicciones que nosotros tene-

mos, no todos comparten nuestra mirada sobre el presente y menos aún, sobre el futuro. Es en esa tensión entre lo que nosotros pensamos y por lo que luchamos y la realidad que se hace presente diariamente, que nuestras agendas se llenan de interrogantes.

Vemos que los derechos consagrados en leyes y resoluciones, en programas y asistencia financiera, no alcanzan, aún son insuficientes para lograr una educación de calidad para todos los niños y jóvenes.

Hay todavía un núcleo duro de obstáculos que están vinculados con la subjetividad, con las marcas que nos dejaron las políticas neoliberales de los 90, aquellas que naturalizaron la desigualdad y pretendieron privar a niños y jóvenes del derecho al conocimiento.

Nos reconocemos como actores principales en la resolución de las cuestiones estructurales que son imprescindibles para llevar adelante nuestro trabajo de enseñar. Con una tozudez inclaudicable, y pese a que aún nos falta mucho camino por recorrer, hemos logrado condiciones materiales y humanas para que las escuelas puedan funcionar, recuperamos la centralidad de la enseñanza y ahora hemos puesto la mirada en los estudiantes, sus culturas, sus trayectorias, su pertenencia a la escuela, para que efectivamente todos los niños y todos los jóvenes puedan permanecer y aprender.

Desde la escuela y con nuestro trabajo de enseñar, procuramos día a día promover principios de igualdad, de justicia social y educativa, y en ese transitar hacia esa meta se nos presentan nuevos desafíos que estaban invisibles, que nos hacen repensar nuestras prácticas y reflexionar sobre nuestras convicciones.

A pesar de las críticas infundadas y de la permanente deslegitimación, la escuela está cambiando, desde la organización del trabajo de los docentes, hasta el sentido de la relación con el conocimiento. Todos los días ponemos en marcha experiencias pedagógicas democráticas e inclusivas, que visibilizan nuevas experiencias novedosas y auspiciantes, pero que aún no son reconocidas por las estadísticas.

Sostenemos que la educación debe formar parte de políticas de Estado cimentadas en amplios consensos sociales, puesto que la defensa de la Escuela Pública y la responsabilidad del Estado siguen siendo dos ejes irrenunciables

A través del trabajo que venimos desarrollando desde nuestro Instituto podemos ver estos cambios. Más compañeros se suman a la reflexión sobre las condiciones para enseñar, más compañeros repiensan sus prácticas, colocando en el centro de sus acciones las oportunidades y derechos de todos los estudiantes.

En una sociedad que demanda resultados inmediatos, y donde existe una marcada atención por las malas noticias, observamos cambios importantes, cuyos resultados difícilmente se verán de forma inmediata, porque el proceso de inclusión educativa es mucho más complejo que la sola enunciación.

Tal vez sea en la educación en donde se da cita el deseo por la igualdad y la hipocresía de la desigualdad, en donde se enuncia un modelo de sociedad y se actúa en sentido contrario, donde la palabra se enfrenta a la realidad. En esa contradicción entre lo que somos y lo que deseamos ser, está la escuela, está nuestro trabajo, ese andar y desandar incansable de construir y deconstruir lo real y lo imaginario de lo que somos capaces colectivamente.

Sostenemos que la educación debe formar parte de políticas de Estado cimentadas en amplios consensos sociales, puesto que la defensa de la Escuela Pública y la responsabilidad del Estado siguen siendo dos ejes irrenunciables.

Nuestra experiencia histórica nos enseña que ninguna conquista es eterna. Siempre habrá expresiones que pretenden imponer un Estado mínimo, una escuela pobre, el conocimiento para algunos, la universidad para pocos, la exclusión como algo "natural" e irreversible, privilegiar lo individual por sobre lo colectivo. No faltará quien aún siga pensando que es mejor la escuela privada que la educación pública. De todo eso tenemos memoria.

Por eso es que seguimos, desde el Instituto de Investigación y Capacitación, trabajando en estos nuevos desafíos. En este número de la revista **educar en Córdoba** hemos querido exponer parte de este debate, para reconocer lo que hemos avanzado y ser conscientes de lo que aún nos falta hacer. Consolidar lo logrado y avanzar hacia la Justicia Social es el modo en como concebimos la docencia, como valoramos nuestro trabajo de enseñar y como continuamos la lucha por la defensa de la escuela pública. •

Pedagogías de la igualdad

para fortalecer los procesos de inclusión educativa

Por **Gonzalo Gutiérrez** (*)

La actual agenda pedagógica se concentra en valorar cuánta igualdad educativa se ha logrado, cuánta estamos en condiciones de reconocer como sociedad y los modos necesarios de avanzar para profundizarla. En numerosos casos, al dejar ausente la historia, se produce un reduccionismo que al enfocarse en el presente, pierde de vista que la igualdad educativa es dinámica, con sentidos específicos en cada contexto y siempre inscripta en procesos y disputas político-culturales. Este artículo intenta, desde una perspectiva histórico-pedagógica, contribuir al debate sobre los modos de construir una escuela cada vez más justa, sosteniendo la necesidad de avanzar en la integración de los dispositivos de cuidado para la infancia/juventud, la reorganización del trabajo escolar y la revisión de los modos de formación docente.

Transformaciones en los sentidos de la escolaridad

En la década de los 80, la agenda educativa se centró en superar herencias de la dictadura más larga y cruel de nuestra historia. Entre ellas, se destacan la superación de miedos enquistados en cada subjetividad, la reconstrucción de espacios de participación y la reincorporación de cesanteados a sus puestos de trabajo. Se realizaron campañas de alfabetización, se introdujeron los primeros debates constructivistas con la perspectiva para la lectoescritura de Emilia Ferreiro y se realizó el Congreso Pedagógico Nacional, donde se exploraron alternativas para superar la pedagogía autoritaria heredada del Proceso. El acceso a la educación era heterogéneo y desigual (Cuadro nº 1), pero homogéneo en términos de composición social y la escuela, muy valorada. Estaba ausente la preocupación estadística por quiénes dejaban de asistir a ella, ni interesaba medir aprendizajes. En este período, la organización del trabajo escolar heredado desde los orígenes del sistema educativo argentino, tampoco representaba un problema para los procesos de escolarización.

En los 90, comienza a discutirse sobre los tradicionales modos de organización escolar. La Ley Federal de Educación y las políticas que le continuaron posibilitaron extender la obligatoriedad hasta el Ciclo Básico Unificado; construir los Contenidos Básicos Comunes; diseñar una estructura de formación docente continua y establecer metas de financiamiento educativo (aunque nunca cumplidas). Lo pedagógico se articuló a un conjunto de premisas tecnocráticas y neoliberales, según las cuales la educación debía considerarse como bien de mercado. En este marco, se promovió la competencia entre escuelas, el financiamiento selectivo de proyectos en función de méritos y no de su relevancia pedagógica, fortaleciendo el individualismo como modo de resolver problemas (institucionales o áulicos). En este período, se introdujo la preocupación por evaluar estudiantes, docentes y escuelas en un discurso que priorizaba la construcción de políticas con "calidad educativa", pero que, inscriptas en una lógica de mercado, responsabilizaron a sujetos e instituciones por los obstáculos en los procesos de escolarización y liberaron al Estado de su responsabilidad. El discurso de la calidad educativa convivió por un lado, con la precarización laboral y salarial docente, que dio origen a la Carpa Blanca, modo inédito de protesta sindical, pero también de construcción de consenso social sobre la relevancia de la educación. Por otro lado, con políticas

(*)
Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, dependiente de UEPC.

Recordamos aún, los efectos devastadores que tuvieron los años 2001 y 2003, por el aumento sideral del desempleo y la pobreza. Fueron los docentes, quienes en dicho escenario, contribuyeron decisivamente con el cuidado de la infancia/juventud.

sociales que procuraban atemperar efectos de la creciente pobreza, haciendo foco en la escuela, mediante programas compensatorios que atendían a "necesitados" (no ciudadanos iguales en derechos), desplazando del centro del trabajo escolar a la enseñanza y los modos de relación con el conocimiento.

Recordamos aún, los efectos devastadores que tuvieron los años 2001 y 2003, por el aumento sideral del desempleo y la pobreza. Fueron los docentes, quienes en dicho escenario, contribuyeron decisivamente con el cuidado de la infancia/juventud. Zelmanovich (2003) diría que allí, contra el desamparo emergió la escuela, y también, agregaría, algunas posiciones que colocaron bajo sospecha la posibilidad de escolarización de quienes provenían de sectores populares y, en especial, de los núcleos más duros de pobreza. Algunos imaginaron otros destinos para ellos, buscando reinstalar nuevamente, el servicio militar obligatorio. Otros, haciendo abstracción de sus condiciones materiales de vida, creyeron que todo se reducía a un problema de déficit atencional, posible de superar por medio de la medicalización, en especial la "Ritalina". En un texto ya clásico, Terigi (2004) sostenía "…estamos enfrentando los límites de nuestro sistema escolar cuando discutimos si todos los chicos pueden estar en la escuela, cuando discutimos si la escuela es el lugar donde los chicos podrán tener una experiencia educativa en dirección a metas socialmente valoradas. Lo estamos haciendo, porque verdaderamente estamos enfrentando situaciones que muchas veces no sabemos cómo resolver".

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional, se procuró desmontar los sentidos mercantiles, meritocráticos e individualistas de la década anterior, al reconocer la educación como un derecho y una responsabilidad estatal de primer orden. Se establecieron metas de financiamiento educativo, que llevaron la inversión al 6% del PBI; se continuó con programas de becas para que más estudiantes pudieran acceder o permanecer en la escuela; se distribuyeron 90 millones de libros (sí, leyó bien, 90.000.000 de libros) y más de cuatro millones de computadoras (sí, también leyó bien) y se construyeron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Lo educativo se articuló con preocupaciones por las experiencias escolares promovidas, la relevancia de la confianza en el vínculo pedagógico, la centralidad del conocimiento en la construcción de igualdad y los límites del tradicional modo de organización del trabajo escolar en un marco de políticas inclusivas. En este marco, se crearon programas que introdujeron nuevas figuras (maestros comunitarios, tutores, coordinadores de curso, etc.), que se han ido superponiendo con las ya existentes, antes que integrarse en una nueva forma escolar y en una proporción pequeña respecto al crecimiento del sistema educativo.

Una perspectiva histórico-política para comprender la igualdad

Nuestro sistema educativo nació con una marca de desigualdad por elitista, clasista, homogeneizante y disciplinador. Los esfuerzos por superar su selectividad están presentes desde sus orígenes y se expresaron en múltiples "Alternativas Pedagógicas", desarrolladas en el tiempo desde sectores progresistas, que en las últimas décadas parecen confluir en lo que podríamos denominar co-

mo Pedagogías de la Igualdad. En ellas, los niños/jóvenes son reconocidos como iguales en capacidades y es responsabilidad del Estado construir las mejores condiciones de escolarización para atender sus derechos. Es decir, ningún aspecto de orden biológico, social o geográfico justifica ni explica las diferencias en el acceso a los bienes culturales que la sociedad ha construido históricamente. Las Pedagogías de la Igualdad procuran que las experiencias de escolarización involucren múltiples tipos y modos de conocimiento, pero también formas de trabajo colaborativo. Sus principios y valores se articulan con una preocupación por la construcción de lazos solidarios y una conciencia crítica a cualquier tipo de injusticia para, de ese modo, avanzar hacia una sociedad cada vez más democrática.

En Argentina, desde la década del ochenta a la actualidad, casi se duplicó la asistencia de niños al nivel inicial, llegando en 2010 al 93,6% -según Margarita Poggi (2014), ampliándose además la cobertura, al establecerse obligatoria la sala de 4 años y optativa la de 3. Se universalizó el acceso y la finalización de estudios primarios, y se duplicó la cantidad de jóvenes asistentes a la escuela secundaria, pasándose de un 42% en la década del ochenta, al 83,7% a fines de 2010 (Cuadro nº 1). Es decir, quienes asisten actualmente al nivel inicial y primario son hijos de aquellos niños y jóvenes que soportaron la mayor crisis económica y social de nuestro país, y los actuales estudiantes secundarios nacieron en esos años. Por ello, sostenemos que la escuela concentra en su interior las tensiones derivadas de la alta heterogeneidad en los capitales culturales estudiantiles, sus múltiples modos de relación con el saber y los diferentes horizontes de futuro, que en función de su posición social van construyendo. Según el reciente informe de Unesco, sobre metas educativas logradas en Argentina, la comparación entre los años 2000 y 2015 muestra que un 11% más de pobres logran concluir sus estudios. Esta es la complejidad de nuestros procesos de escolarización y estos algunos de sus logros.

Para quienes defendemos las Pedagogías de la Igualdad, es un orgullo tener como desafío que, además de estar en la escuela, los niños/jóvenes asistan regularmente, construyan experiencias de vida como sujetos de derecho y en ese marco, aprendan los contenidos curriculares previstos. Entendemos que los preocupantes indicadores de repitencia, (sobre) edad y rendimiento educativo en pruebas estandarizadas (ONE-PISA), son problemas que están presentes desde los orígenes de nuestra escolaridad y reflejan di-

Las pedagogías de la igualdad procuran que las experiencias de escolarización involucren múltiples tipos y modos de conocimiento, pero también formas de trabajo colaborativo.

Cuadro nº 1. Tasa neta de matriculación en Argentina para nivel inicial, primario y secundario. 1980-2010

Tasa Neta de Escolarización	1980	1991	2001	2010
Nivel Inicial	57,5%	72,6	78,8	
Nivel Primario	90,1	95,7	98,1	98,9
Nivel Secundario	42,3	59,3	71,5	83,7

Fuente: Elaboración propia. Nivel Inicial, Dussel, Inés (2010): La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Nivel Primario: Di Pietro-Tófalo (2013). La situación educativa a través de los censos nacionales de población. Nivel Secundario: para 1980, 1991 y 2001 se considera el documento: La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos (DINIECE, 2007). Para 2010 se consideran datos de SITEAL. La heterogeneidad de fuentes obedece a la fragmentación de información sobre procesos de escolarización en los últimos 40 años. Da cuenta, además, de la poca relevancia que hasta hace 15 años ocupó en la política y la investigación estudiar el acceso a la escolaridad.

ferencias entre provincias, regiones, instituciones y prácticas. Sin embargo, si actualmente se debate sobre estas cuestiones, es porque los niños/jóvenes están en la escuela conmoviendo su matriz selectiva y ya no es posible ni aceptable ser indiferentes a las inequidades persistentes. Es decir, la mayor igualdad educativa construida en estos años corre el riesgo de mutar en nuevas desigualdades, si los estudiantes no aprenden los saberes curriculares, dejan la escuela o no la culminan en el tiempo previsto.

Prioridades para construir mayor igualdad educativa

Actualmente, las políticas públicas deben revisar algunos límites que muestran sus esfuerzos de inclusión. Entre los que consideramos nodales para la discusión pública, se destacan los siguientes:

1) Integralidad de los dispositivos de cuidado para la infancia/juventud. En estas últimas décadas se han producido regulaciones contra el trabajo infantil, planes de salud dirigidos a la primera infancia, se extendió la obligatoriedad escolar, se desarrollaron programas orientados a garantizar la escolaridad, como los sistemas diversificados de becas, la AUH, el programa Progresar, el boleto educativo y el programa Confiamos en Vos, para Córdoba. Gran parte de estas propuestas se han apoyado en la escuela, única institución que se relaciona cotidianamente con los niños/jóvenes. Pero en numerosas ocasiones, ello ha implicado desplazarla de su centralidad: el trabajo con variadas formas de relación con el saber. Es necesario, entonces, construir una política de cuidado para la infancia y juventud que incluya a la escuela, pero que no le delegue la responsabilidad de aquello que como sociedad aún no podemos construir. Dicha política debe articularse con expresiones culturales, que den a la materialidad de las condiciones de escolarización construidas posibilidades de relación con prácticas artísticas, recreativas, deportivas, etc. Incluso, cuando se asienten en la escuela, no deben superponerse con las propuestas pedagógicas desarrolladas, sino más bien, complementarse.

2) Los cambios en el modelo pedagógico deben ser simultáneos a los producidos en la organización del trabajo escolar. Acompañar las trayectorias escolares, modificar el régimen académico, repensar los modos de enseñar, construir vínculos más profundos con la comunidad requiere de un modelo pedagógico, que afecta la tradicional organización del trabajo escolar. Nuevas figuras docentes en la escala adecuada a las necesidades del sistema, como coordinadores y tutores de curso, o la creación de equipos de asesoramiento pedagógico escolar, coordinadores de ciclo, etc., marcan un horizonte de cambios donde lo laboral y lo pedagógico se articulan en una nueva organización del trabajo escolar.

3) Revisión de los modos de formación docente y acompañamiento al trabajo de enseñar. Existen situaciones de escolarización que interpelan los saberes docentes, pero también del sistema educativo. Estas son más marcadas cuando derivan de los esfuerzos por transformar el formato escolar selectivo, por medio de cambios en la gradualidad clásica por grado/año, los criterios de promoción, las formas de enseñanza con recursos variados: TIC, bibliotecas, etc. Es necesario, frente a dichos asuntos, revisar modelos de formación docente continua asentados en el supuesto "déficit de saber" docente, que poseen escasa incidencia para el cambio pedagógico. En nuestra perspectiva, se requieren dispositivos de acompañamiento y asesoramiento donde los docentes puedan reflexionar sobre los actuales cambios culturales, compartir planificaciones, formas de evaluación, actividades didácticas, uso de recursos, modos de relación con estudiantes y familias, etc. Estas cuestiones no pueden quedar relegadas al ámbito de las opciones individuales o institucionales. Por el contrario, deben diseñarse dispositivos donde docentes, investigadores y actores que participan en múltiples posiciones del sistema educativo, compartan tiempos de trabajo conjunto sobre propuestas o problemas de escolarización. Es decir, es necesario avanzar hacia un modelo de *formación compartida*, donde el encuentro entre sujetos sea también un encuentro entre saberes, experiencias y expectativas, que otorguen centralidad a reflexionar sobre el trabajo de enseñar y el derecho de aprender.

Los sectores que en otros contextos defendieron un modelo educativo selectivo, meritocrático, e individualista, donde el conocimiento público era un bien de mercado, se encuentran en la actualidad discutiendo problemas derivados de políticas inclusivas, pero sin poder negar que la educación es un derecho. En este escenario, construir mayor justicia educativa requiere de Pedagogías de la Igualdad que reconozcan y valoren el trabajo docente, promoviendo políticas que procuren fortalecer y enriquecer la relación con el conocimiento en el marco de prácticas democráticas, como horizonte de emancipación para todos nuestros niños y jóvenes. •

Políticas educativas y sistema educativo

Algunas cifras para pensar el presente...

Gasto en educación en Argentina

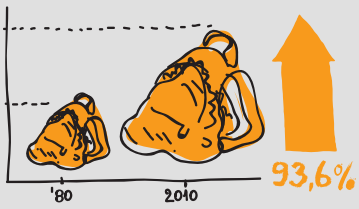
95% financia el Estado

5% financian las familias

La inversión educativa superó el **6,7%** del PBI.

1% del PBI se destina al sistema universitario público y gratuito (en 2003 era el 0,5%)

Se duplicó la asistencia de niños al nivel inicial.



El aumento del porcentaje de la inversión con respecto al PBI fue del 31%.

90 millones de libros. se distribuyeron desde 2003 en colegios y bibliotecas populares.

Se duplicó la cantidad de jóvenes asistentes a la escuela secundaria.

4 millones de computadoras se distribuyeron a docentes y alumnos a través del Plan Conectar Igualdad.

1,2 millón de docentes en el país cobran el **Fondo de Incentivo Docente**

2.000.000 de jóvenes y adultos pasaron por el Plan Fines (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos)
800.000 terminaron a través de esta propuesta.

El poder adquisitivo del salario docente es superior al de los noventa, pero aún no se alcanza el pico del comienzo de la democracia.

Creció **33%** la matrícula universitaria.

Desde 2001 se incrementó **93%** el egreso de universitarios.

La escuela, un lugar posible para la experiencia de la igualdad

Por **Adriana Fontana** (*)

Contra todos los enunciados que acusan a la escuela de fracasar en esta materia, aquí sostendré que algunas experiencias escolares dan muestra de que la escuela puede ser un lugar posible para la experiencia de la igualdad. Y es sabido, todas las abuelas nos lo enseñaron, para muestra basta un botón.

Preguntarse por la *experiencia de la igualdad* explicita en buena medida una perspectiva de análisis. Es decir, he adoptado un enfoque que se permite una mirada diferente a aquella de las versiones más clásicas a las que nos acostumbró la sociología; si cambiamos el enfoque, tal vez cambie lo que vemos. Esto no significa desestimar los aportes de aquella mirada, sino simplemente, hacerlo desde otra.

Hace un buen tiempo que estudio y trabajo en este tema. Una de las formas que privilegio en ese proceso, quizás por la fuerza que le otorga "la experiencia de vida", son las conversaciones en profundidad que tengo con diferentes actores escolares y de la comunidad educativa. En general, voy con una pregunta que organiza y abre el diálogo: ¿Puede decirse la escuela, un lugar para la experiencia de la igualdad? Algo avanzada la conversación, logrado cierto clima, entro de lleno en lo que busco: ¿cómo se "hace" ese lugar?, ¿cómo sería habilitar la igualdad en la escuela?

(...) tuve que empezar por cosas simples. Como cuando te tenés que desenredar el cabello, tenés un gran enredo, todo te duele, entonces ¿qué hacés?: empezás por los nudos; uno a uno.

Así es como me explicó una directora[1], cómo es que empieza

(*)

Profesora de Enseñanza Primaria. Mgter en Diseño y Gestión de Programas Sociales y Lic. en Ciencias de la Educación. Trabajó en el Ministerio de Educación de la Nación, en el diseño y la coordinación de diferentes programas orientados a la inclusión y la igualdad educativa. Desde 2012 es Coordinadora de Programas para la Inclusión en la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

1 Agradezco especialmente a Nelia y en ella a todos/as los/as colegas docentes que me reciben y me ofrecen generosamente su palabra. En este artículo utilicé la itálica para señalar las palabras que he tomado prestadas.

el trabajo por la igualdad en la escuela. Recurrió a una poderosa metáfora y con poca perorata me dejó claro que meterse en este asunto duele: *todo te duele*. Me señaló que es una tarea silenciosa, minuciosa, que lleva tiempo, se ve poco, comienza por aquello que está muy al fondo, en lo profundo y requiere paciencia. Es como que tenés que *desatar nudos*, me dijo.

Con ella y con otros colegas que también me ofrecieron generosamente sus experiencias, comprendí que esta posibilidad que la escuela **puede darse** (sí, lo subrayo: ser lugar para la experiencia de la igualdad es una posibilidad que la escuela puede darse), requiere algunas decisiones que voy a mencionar aquí, haciendo una brutal síntesis de lo que he podido reconstruir en estos años de estudio y trabajo.

Se requiere **convicción y responsabilidad política**, a nivel macro y micro institucional. A nivel macro, es necesario que los gobiernos y los equipos técnicos que los representan acompañen (con decisiones que implican financiamiento, distribución de recursos, regulaciones legales, orientaciones curriculares y pedagógicas), a las escuelas que asumen trabajar en esta dirección cuando definen la política institucional en la que inscriben su proyecto escolar. En los últimos años es innegable que se ha contado con este gesto de la macro política. El aumento del presupuesto educativo, la distribución de recursos y el apoyo con materiales pedagógicos, que se ha realizado tanto desde el Ministerio de Educación nacional como de los ministerios provinciales, está a la vista de quien quiera detenerse en estos datos[2]. Sin este contexto, es difícil imaginar que una escuela, aun cuando esté convencida, pueda desarrollar un trabajo organizado en torno a la igualdad. Ahora bien, en los últimos años el contexto está dado para que esta posibilidad se constituya en un acontecimiento. *Y sí, los recursos son importantes, pero una vez que los tenés, ahí empieza todo, ahí la pregunta es directa a la Pedagogía: ¿Y ahora, qué vamos a hacer nosotros?*

2 La Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Nacional (26.206), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba 9870, la puesta en marcha de programas como el PIIE, el programa de Fortalecimiento Educativo, los CAI, los PIT, los Docentes Puentes, el Confiamos en vos, el plan Progresar, la distribución de netbooks, la distribución de libros, son testimonios de una política que se orienta, apoya y promueve políticas para la igualdad educativa.

La escuela es un lugar posible en la que puede acontecer la experiencia de la igualdad. Pero... ¿qué sería la igualdad en la escuela?

La escuela es un lugar posible en la que puede acontecer la experiencia de la igualdad. Pero… ¿qué sería la igualdad en la escuela?

(…) interrumpir cierto orden del discurso que (…) está instalado y predice: "estos pibes van a actuar así, van a poder esto y aquello no". Pero si les das otra posibilidad, probablemente no se cumplan los predichos, y nos sorprendan, y puedan hacer otra cosa. Yo no dejo de sorprenderme y darme cuenta que parte del trabajo en la escuela es correr riesgos.

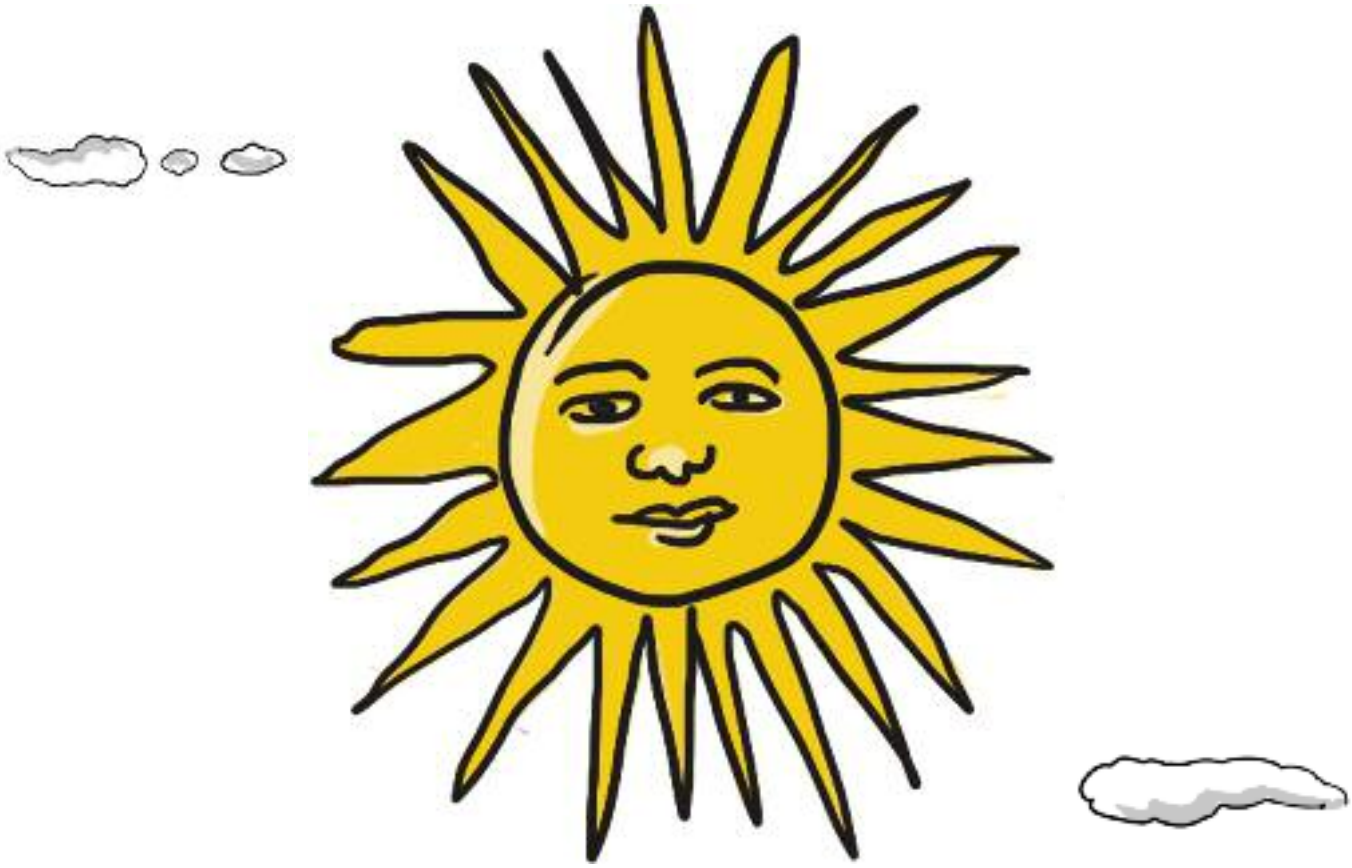
Tyack y Cuban (2001) acuñaron el concepto de gramática escolar para explicar cómo la organización escolar, la división del tiempo, del espacio, la manera de estructurar el conocimiento, de calificar a los estudiantes, las formas de acreditación de los aprendizajes, la relación con escuela y familias, contribuían a sostener una forma de lo escolar que permitía resistir a los cambios que las reformas educativas pretendían imponer.

Cuando pregunto por la igualdad en la escuela, las respuestas que encuentro me llevan a ese núcleo duro del dispositivo escolar que es la gramática. Me señalan que el trabajo consiste en hacer ahí un doble movimiento: romper las reglas tácitas que lo mantienen estable -desatar nudos- y tejer algo nuevo.

Se requiere convicción y responsabilidad política. Es necesario trabajar a nivel micro y "desatar" los mandatos, esas formas naturalizadas, los modos tácitos sobre los que se sostienen las prácticas institucionales y reconstruirlas sostenidas en el diálogo, la confianza y la responsabilidad por la transmisión cultural.

Desatar-desarmar prejuicios que llevan a supuestos que señalan que unos chicos y/o jóvenes pueden y otros no. Que hay chicos a los que "no les da".

Reconstruir-tejer recrear las miradas que ven a todos/as los/as chicos/as y jóvenes como iguales en su condición de "herederos"; iguales para "recibir" a Mozart, Atahualpa Yupanqui, Alonso, Borges, Manu Ginóbili, Berni, Falú, Spinetta, John Lennon o quien sea que podamos ofrecerles. La escuela es



un lugar posible para la experiencia de la igualdad cuando distribuye a todos lo que es de todos.

La confianza, la responsabilidad y la transmisión parecen ser los pilares sobre los que se sostiene la posibilidad de una escuela que hace lugar a la igualdad.

Esta era y es una escuela prestigiosa y tiene prestigio porque acá se enseña, y porque acá hay proyecto. En este barrio, con estos chicos, todo. Como con todos los chicos.

La **confianza**[3] se origina en una especie de decisión de quien acepta ser garante, de quien apuesta a responder por algo todavía desconocido. En este sentido, la confianza, como la igualdad, en términos de Ranciere (2009), es una declaración: precede a cualquier demostración, necesita de la experiencia, no de la comprobación. Cuando hay convicción por parte del equipo docente, se puede. La confianza es transitiva. Confiar da confianza. Confianza en el trabajo docente y responsabilidad por la enseñanza como lugar en el que se construye igualdad.

La **responsabilidad** refiere a "la respuesta que se da" por algo que ha pasado, por lo que se dice, por lo que se hace. Pero la responsabilidad también está implicada con el porvenir; la responsabilidad también implica dar respuestas por lo que vendrá, por las consecuencias que vendrán con lo que se hace, lo que se dice, lo que se ofrece. La responsabilidad en la escuela está implicada con el "por-venir" de los niños y jóvenes que recibe y, sobre todo, con la posibilidad de que puedan empezar algo nuevo, algo que no está "pre-dicho".

Finalmente, he comprendido en estas conversaciones que esta posibilidad solo puede gestarse **trabajando en equipo**; hacer lugar a la igualdad es un trabajo colectivo, a veces (como lo señaló la directora) doloroso. Exige exponer desacuerdos, buscar otras formas de las que están naturalizadas,

3 Para el desarrollo de la confianza y la responsabilidad consulté los trabajos de Laurence Cornu (2002, 2006, 2012).

... el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tendrá avances y retrocesos, exigirá la construcción de acuerdos y consensos que no siempre lograrán representar a todos, y que exigirá que algunos tengan y puedan ceder.

romper con algunos supuestos, y quien se tome este trabajo en serio, sabe que no es sencillo. Porque los nudos que hay que desatar han sido construidos en la matriz histórica de la escuela, forman parte de lo que Viñao (2006) llamó la cultura escolar. Tradiciones, historia atravesada por tensiones y conflictos, a veces irresolubles.

Es decir, el trabajo para hacer lugar a la igualdad en la escuela tendrá avances y retrocesos, exigirá la construcción de acuerdos y consensos que no siempre lograrán representar a todos, y que exigirá que algunos tengan y puedan ceder. Acuerdos que podrán revisarse, que se saben provisorios, inestables y flexibles. Son numerosos los estudios sobre la igualdad en la escuela que muestran cómo se fue resemantizando (Puiggrós, 2010). La igualdad en la escuela significó homogeneización, a la vez que construcción de lazo social. Contribuyó a la inclusión social, a la vez que produjo silenciamientos y negaciones. Fue ampliación de horizontes culturales, permitió movilidad social, como tan bien lo supo contar Rosa Justina del Río (Sarlo, 1998). Luego, se tradujo en términos de equidad (López, 2005), "compensó carencias". Se re-significó, refirió a la re-composición de derechos, se la buscó en los resultados del rendimiento educativo, en la distribución de recursos o en la enseñanza (Birgin, 2004). Las escuelas han mirado a sus alumnos como futuros hombres de la Nación, ciudadanos republicanos, los han imaginado integrados y consumidores en un mercado que los necesitaba (Pineau, 2007) y, a veces, los han sabido clasificar, identificar y nombrar "como carentes y/o necesitados" (Martinis, 2006).

Las escuelas de las que hablo con los docentes son parte de esta historia. El terreno sobre el que se produce lo que buscamos, que es la construcción de la igualdad, está abonado por estas capas históricas -más entremezcladas que superpuestas (Viñao, 2006)- que reaparecen, se actualizan o quedan sepultadas, pero aun así, allí están.

Las discusiones con el pasado (más antiguo o más reciente) son inevitables. Reconocer que el presente y la posibilidad del porvenir se construyen sobre estas tensiones nos permite señalar que no hay situaciones puras, lineales, únicas.

Siguiendo a Dubet (2006), podemos aprovechar el declive institucional. No para derrumbar, sino para renovar y fortalecer una institución como la escuela, que sigue siendo la que recibe a los nuevos para introducirlos y presentarles el mundo (Arendt, 1956; Meirieu, 2001).

Otra vez, clara, simple, contundente la palabra de un director: *La transmisión cultural es lo que puede hacer diferencia en la escuela: ahí se construye igualdad*.

La igualdad está, en principio, en la apuesta, en lo que todavía no es; está en lo que vendrá, en lo que el Otro hará, será, dirá, con aquello que la escuela le pueda brindar. •

"Los contenidos y las formas de organización escolar no son un fin en sí mismo"

Por María de los Ángeles Rosas (*)

En 2011, la Escuela "Mariano Fragueiro" inicia Jornada Extendida, solamente en sexto grado. Y este comienzo nos instó a un proceso de reflexión: ¿qué será mejor para los alumnos y alumnas?, ¿qué demanda la comunidad?, ¿cuáles son nuestras fortalezas y nuestras debilidades? Esto nos llevó a elaborar un Proyecto Contextualizado, desgajado del Proyecto Provincial, el cual año a año readecuamos, releemos y reescribimos.

El eje que tomamos como referente fue asumir que los contenidos y las formas de organización escolar no son un fin en sí mismo, sino un medio y que, por tanto, su valor educativo es relativo y no absoluto.

Si la educación es el proceso de formación global y permanente, debemos fortalecer las capacidades fundamentales, intensificar la manera en que es vivido el tiempo escolar y generar mayores oportunidades de aprendizajes.

La modalidad implementada es el trabajo en talleres, con un eje que se estructura pedagógicamente en la acción: se aprende haciendo sobre un proyecto concreto. Se refuerzan conductas participativas, protagónicas, solidarias y, en especial, comunicativas. En los grupos de trabajo, los docentes como constructores de saber pedagógico somos un indagador específico, intervenimos de acuerdo a las hipótesis para generar puentes que permitan avanzar en el conocimiento. El trabajo a través de la resolución de problemas posibilita la búsqueda de la verdad, con discusiones positivas, encaminadas hacia un objetivo concreto y común. Esta es, en definitiva, la postura teórica asumida.

Este año incorporamos cuartos y quintos grados; eso sí, con menos campos, porque el gran problema que tenemos es la falta de espacios. Pero sabemos que si damos herramientas hoy, equipamos para el mundo futuro y garantizamos el derecho a las buenas trayectorias escolares, ya que existe una estrecha relación entre las trayectorias escolares y las condiciones pedagógicas.

Finalmente, estoy convencida de que, cuando existe un proyecto educativo con intencionalidad pedagógica y política, es cuando se determinan las acciones; acciones que fortalecen la equidad, la igualdad, la calidad y la pertinencia; acciones que permiten superar desigualdades; acciones que posibilitan funcionar cada vez mejor, en un "cada vez" que nunca llega a su punto final.

(*)

Directora Titular de la Escuela "Mariano Fragueiro" y Coordinadora de la Jornada Extendida.

... debemos fortalecer las capacidades fundamentales, intensificar la manera en que es vivido el tiempo escolar y generar mayores oportunidades de aprendizajes.

Inclusión y justicia educativa

Entrevista a **Axel Rivas**

educar en Córdoba dialogó con Axel Rivas sobre las políticas de inclusión tendientes a lograr mayor justicia educativa, y la centralidad de la construcción de herramientas pedagógicas docentes para enfrentar los nuevos desafíos de la escuela pública.

Axel Rivas es Doctor en Ciencias Sociales e Investigador Principal del Programa de Educación de CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), donde coordina un equipo de investigación de política educativa.

¿Qué elementos se deben tener en cuenta a la hora de pensar la inclusión educativa desde una perspectiva de justicia educativa?

La justicia educativa es una perspectiva desde donde discutir la relación de la educación y la sociedad y de cómo la educación reproduce o combate las desigualdades sociales desde una perspectiva política, y en este sentido, utiliza no solamente herramientas de diagnóstico, sino también propuestas. Es una especie de intersección entre la sociología de la educación, que tradicionalmente se ocupó de hacer diagnósticos, y la filosofía política, que se ocupó de pensar teóricamente la justicia aplicada al campo educativo. La justicia educativa buscar alternativas no didácticas ni pedagógicas, sino políticas, que tienen consecuencias sobre las pedagogías, que permiten atacar y revertir el diagnóstico muchas veces pesimista (y que de tan pesimista se convierte en un obstáculo), de las perspectivas críticas de la sociología de la educación.

¿Es posible hacer un diagnóstico del estado actual de la educación en Argentina?

A pesar de que es una pregunta muy amplia, hay que tener en cuenta que en un país federal como el nuestro, es necesario entender la variedad y la complejidad de los escenarios provinciales antes de entrar en diagnósticos generalistas. Dicho esto, se puede afirmar que en estos últimos años hubo variados intentos de mejora de la educación, tanto del Estado nacional como de las distintas provincias, y tenemos avances muy importantes, así como muchos temas pendientes. Pero sobre todo, contamos con la oportunidad de construir sobre el terreno de la posibilidad ya establecida, de garantizar derechos y establecer leyes, que son principios rectores de la educación y no empezar todo el tiempo de cero y borrar lo hecho anteriormente. Creo que eso es muy importante para el futuro, porque la educación se construye en el diálogo, en un proceso que lleva tiempo, donde los diagnósticos y las propuestas apocalípticas, por un lado, y las posiciones más conservadoras de preservación del *status quo*, por otro, son muy peligrosas.

Una buena planificación tiene que tener en cuenta un criterio de garantía social de defensa de derechos de las poblaciones más vulnerables.

¿Cuál es el lugar de la política pública en este camino hacia la justicia educativa? Usted propone la jornada extendida como una política específica que aporta en este sentido.

Sí, creo que es una política muy importante, pero que debe tener una planificación y ejecución. Nosotros tenemos muchas experiencias de ampliación de la jornada escolar en toda América Latina, que han sido muy poco planificadas, muy poco aprovechadas y que terminan siendo –para decirlo muy rápidamente– más de lo mismo. Y eso es un gran riesgo, ya que supone una gran inversión del Estado y una gran oportunidad de transformación de la vida de los alumnos, que termina siendo desaprovechada. Dicho esto, creo que una buena planificación tiene que tener en cuenta un criterio de garantía social de defensa de derechos de las poblaciones más vulnerables y por eso debe priorizar a los sectores que tienen una situación social más adversa. En segundo lugar, la planificación tiene que tener una concepción muy clara de cuál es el sentido de la propuesta de la extensión de la jornada escolar en términos pedagógicos, curriculares y organizativos. Todo proyecto de extensión de la jornada escolar debe ser una oportunidad de revisión y cambio profundo de las pedagogías, para que el mayor tiempo permita que los docentes de la escuela puedan trabajar más integrados, con un proyecto más sólido, con mayor apoyo a los alumnos y que esto redunde en la posibilidad de repensar en qué falla la escuela. No hablo de la escuela individual, sino de la escuela como sistema, para que los alumnos no fracasen, para que vayan a la escuela con entusiasmo, aprendan y sean capaces de defender sus propios derechos.

¿De qué modo se logra expresar esos objetivos a partir de la propuesta de extensión de la jornada?

Esto se expresa a través de un proyecto curricular que establezca cuáles son las prioridades de la extensión de la jornada escolar, para lograr un profundo involucramiento de los docentes y directivos de cada escuela que participa. Tener un proyecto que sea un momento de revisión y cambio, que tenga un efecto -más allá de la cantidad de horas de clase- en las pedagogías, en las concepciones de las escuelas y en la posibilidad de pensar una escuela distinta, sobre todo en el nivel primario. Una escuela que piense mucho más allá de cumplir con el programa escolar, o de lograr llegar a tiempo con los contenidos; una escuela que se proponga ir más hacia las personas, hacia cada alumno, poder tener tiempo para que cada uno sienta su presencia en la escuela de un modo más vital.

Usted sostiene que el primer año de escolarización adquiere una importancia crucial para garantizar la justicia educativa. ¿Qué es lo que se pone en juego en esa etapa?

Creo que es un momento en el cual se define una parte importante de la relación de los alumnos con la escuela. Generalmente, en el nivel inicial, la relación de los alumnos es muy positiva; ese ambiente de trabajo más personalizado, basado en el juego y la interacción, es un entorno mucho más disfrutable por los alumnos. Ese es el momento donde se establece un ritmo, una vara, un nivel, que también puede ser excluyente, aburrido e incomprensible para muchos. Primer grado debe ser un espacio de mucha integra-

"El primer grado es un símbolo de cómo el sistema educativo trata a sus alumnos y la mejor forma de empezar es tratándolos de una forma inclusiva e integral".

ción, donde cada día que pasa es un día en el que los docentes tienen que tener una mirada de conjunto, donde debe haber una gran preocupación de la escuela y del sistema educativo en proteger a sus alumnos, pensar en ellos, apoyarlos, que tengan muy buenos docentes, con continuidad, y que cuenten con apoyo de otras áreas de la escuela y de sus gabinetes. El primer grado es un símbolo de cómo el sistema educativo trata a sus alumnos, y la mejor forma de empezar es tratándolos de una forma inclusiva e integral. Para eso, es necesario pensar que el primer año no es un bloque que se termina, sino un bloque mucho más amplio que generalmente dura dos años, durante el cual se debería garantizar la continuidad de un mismo docente con el mismo grupo de alumnos. No debe haber repitencia, como se establece en las recientes resoluciones del Ministerio de Educación, y donde se debe lograr que ese símbolo, que es la recepción que el sistema educativo le da a los alumnos, no termine ahí; que ese símbolo tiene que expresarse en todos los niveles educativos. Esta forma de trabajo bajo el paradigma de la inclusión, de la personalización de la enseñanza, de la visión integral de cada alumno, es una perspectiva que debe acompañar al alumno a lo largo de todo el recorrido escolar. Pero para comenzar, hay que priorizar el primer grado.

En este último tiempo se viene discutiendo fuertemente el vínculo entre el aumento de la matrícula, producto de las políticas inclusivas, y el impacto que este aumento tiene en el nivel educativo y rendimiento de los estudiantes de las escuelas públicas. ¿Cómo ve usted este debate?

Este proceso que se viene dando desde hace mucho tiempo no lo caracterizaría como un fenómeno de los últimos años. La inclusión de alumnos en el secundario tiene un desarrollo histórico, que está enfatizado desde el retorno de la democracia y por lo tanto, no asignaría una marca de época a la expansión de la matrícula del secundario. En el nivel inicial sí hubo una mayor expansión, pero no en el nivel secundario.

Esto es una transformación que ha vivido la educación en los últimos 35 años, que genera grandes dilemas y debates y que necesita recomposiciones y miradas pedagógicas no excluyentes, no centradas en la restricción, en los exámenes como únicas medidas

"Necesitamos una revisión muy profunda en la separación de materias, aisladas en bloques de tiempo que no tienen sentido más que para una organización estrictamente burocrática de los contenidos".

del conocimientos de los alumnos, no centradas en los agrupamientos fijos y homogéneos, o en la graduación como único criterio de diferenciación de los alumnos. Creo que necesitamos una revisión muy profunda de la separación de las materias, aisladas en bloques de tiempo, que no tienen sentido más que para una organización estrictamente burocrática de los contenidos. También necesitamos pensar la relación de la escuela con los adolescentes, que tiene que ser una relación mucho más poderosa, centrada en el conocimiento, en la capacidad de creatividad y en la capacidad de proyectarse de los alumnos, en desarrollarse con más tiempo y profundidad en los contenidos, evitando la excesiva fragmentación en tantas materias y exámenes. Esta discusión es una discusión muy larga acerca de la matriz selectiva de la escuela secundaria, y cómo debe ser pensada una escuela secundaria para todos.

¿Cuáles considera que son los desafíos de los docentes en el camino de mayor igualdad y justicia educativa?

Este camino se transita con una docencia que se sienta parte de un colectivo, que asuma que su trabajo en colaboración con sus colegas es un trabajo que fortalece al conjunto, a la institución y a las personas. Para esto es necesario hablar más de pedagogía, discutir los problemas de la escuela en términos pedagógicos y evitar el diagnóstico de la queja, que siempre existe, de tirar la pelota fuera de la cancha o de decir que toda la culpa es de las familias, de la sociedad, la política o cualquier otro factor externo. Indudablemente, todos estos factores tiene un fuerte peso en lo que ocurre en las aulas y con los alumnos, pero el docente tiene que definirse por su propia identidad pedagógica y no puede ser una identidad de derrota. Tiene que ser una identidad que, conociendo la complejidad de los obstáculos, pueda establecer cuál es su margen de acción y pueda mover ese margen, corriendo de ese modo la frontera de lo que la educación es capaz de hacer. Los docentes -en términos de defensa de la justicia educativa- tienen que tener una postura, una actitud corporal, mental, psicológica, de andar hacia adelante, de voluntad de cambio y voluntad de aprender en conjunto con el colectivo docente, a superar problemas, y esto no implica hacerse cargo de todos los problemas, implica hacerse cargo, hasta donde los márgenes sean posibles, de las respuestas pedagógicas que son factibles, incluso en contextos muy adversos. •

Asumir un compromiso presente para construir el futuro

Por Sonia Elizabeth Santos (*)

Mas allá de las dificultades y de los aciertos que en los últimos años se nos han presentado en nuestro quehacer cotidiano como docentes, siempre he tenido una mirada esperanzadora sobre la Educación, el Nivel Inicial y la Sociedad. Si fuera de otra manera, no podría ser educadora, directora de un Jardín, apostar día a día y comprometerme con la educación de los niños y niñas.

Me parece un hecho trascendente, desde el punto de vista de la inclusión educativa, la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, la universalización de las salas de 3, pienso que debemos continuar trabajando y aunando esfuerzos para que sea una realidad el derecho a aprender y que este se concrete para todos los niños, en todos los contextos y ámbitos de nuestra sociedad.

Las demandas derivadas de la inclusión, la necesidad de generar propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad, el desarrollo de nuevas e innovadoras estrategias de enseñanza que impacten en los aprendizajes de los alumnos, el seguimiento de sus trayectorias, la necesidad de modificar el formato escolar, nos interpelan en estos actuales escenarios. Es urgente la necesidad de habilitar espacios para pensar, para dialogar, para analizar y reflexionar, para conformar equipos docentes que puedan tomar decisiones y que sean escuchados. Necesitamos entrelazar el trabajo de producir conocimientos, de crear ideas, con aquellas políticas públicas que posibiliten pensar juntos el modo de organizar las instituciones educativas, como variable fundamental que provoque la transformación educativa necesaria para cumplir con el objetivo de una educación de calidad con igualdad.

Si el desafío es construir mejores condiciones pedagógicas para una mejor calidad de los aprendizajes, deberíamos fortalecer las condiciones pedagógicas y laborales de los y las docentes, de formación permanente, de tiempos y espacios de trabajo conjunto, para producir conocimientos que puedan generar cambios.

Argumentos para comprender la importancia de la inclusión educativa, con una educación de calidad, con experiencias pedagógicas y de vida potentes y significativas sobran, si trabajamos para consolidar el derecho a la educación. Y aquí cito una frase que me hizo reflexionar: "Si cada actor acepta su responsabilidad pública en el presente y mira el futuro, haríamos realidad la Visión, no como utopía, sino como meta a conquistar". Debemos ser capaces de formar personas, dueñas de sí mismas. Sujetos de derechos con capacidad para conocer, hacer, enriquecer y transformar el mundo a través de su aporte inteligente, crítico, solidario, creativo y cooperativo, para construir una sociedad más justa e igualitaria.

Es urgente la necesidad de habilitar espacios para pensar, para dialogar, para analizar y reflexionar, para conformar equipos docentes que puedan tomar decisiones y que sean escuchados.

(*)

Profesora de Educación Preescolar y Licenciada en Psicopedagogía. Directora del Jardín de Infantes "República del Líbano", Córdoba Capital.

Educación 2015: Abrir el debate

Las perspectivas para la educación durante 2015 no pueden ser analizadas al margen del clima y el debate electoral. Esta circunstancia puede ser propicia para abrir la discusión en el máximo nivel o, al contrario, puede provocar una nueva frustración al constatar, como lo fue en ocasiones anteriores, que la educación no ocupa un lugar importante en la agenda de los líderes políticos nacionales.

El punto de partida de estas reflexiones es reconocer los logros e identificar las limitaciones de las políticas de la última década. Por un lado, disponemos de un marco legal que goza de legitimidad en la sociedad y garantiza la provisión de recursos financieros básicos para la educación. La experiencia de esta década, sin embargo, deja dos aprendizajes fundamentales: (I) El 6% del PBI no es suficiente para lograr en plazos acelerados los objetivos que se definen en las leyes de educación, y (II) aumentar los recursos financieros no implica automáticamente mejorar la calidad y la equidad del servicio educativo.

Para que el aumento de los recursos financieros provoque mejoras en la calidad y la equidad será necesario provocar cambios en los patrones institucionales y culturales que dominan el funcionamiento del sistema educativo. Ambas dimen-

(*)

(*) Educador y pedagogo. Director de la sede regional del Instituto Internacional de Planificación Educativa (Buenos Aires). Fue ministro de Educación de la Nación entre 2007 y 2009; y director ejecutivo de la Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, dependiente de Presidencia de la Nación, hasta octubre de 2010.

Por **Juan Carlos Tedesco** (*)

siones (la cultural y la institucional) están íntimamente articuladas y colocan en el centro de la discusión el desafío de introducir **mayores niveles de responsabilidad por los resultados** en la gestión educativa.

La tentación de muchos funcionarios consiste en creer que la responsabilidad por los resultados aumenta si se introducen sistemas de evaluación. Medir los resultados de los alumnos y evaluar a los docentes son las respuestas habituales. Sin embargo, la experiencia nacional e internacional indica que medir no mejora la calidad, de la misma manera que el termómetro no cura la enfermedad. Solo nos da un indicador del diagnóstico.

Mejorar la calidad y aumentar la responsabilidad por los resultados supone, además de financiamiento e instrumentos de medición, discutir qué, quién y cómo se enseña. En pocas palabras, introducir la pedagogía en la agenda de discusión.

¿Qué se enseña?

No pretendo abarcar en este corto espacio la complejidad de la discusión acerca de los contenidos de la educación en sus diferentes niveles. Solo quisiera señalar la importancia de colocar la prioridad en la enseñanza y el aprendizaje de las alfabetizaciones básicas que exige el desempeño ciudadano en nuestra sociedad. Por un lado, es absolutamente necesario que nuestros alumnos egresen de la escuela obligatoria con un dominio profundo del código de la lectoescritura. En pocas palabras, que comprendan textos escritos y que puedan expresarse a través del lenguaje. Este dominio no debe reducirse a la lengua materna (el castellano), sino que deberíamos lograr que todos nuestros estudiantes manejen una segunda lengua, como lo marca la ley.

Pero hoy no alcanza con la alfabetización en lectoescritura, sino que es necesario estar alfabetizado

digital y científicamente. La alfabetización digital supone aprender no solo los aspectos mecánicos de las tecnologías de la información, sino conocer los criterios con los cuales trabajan los buscadores, las posibilidades y los riesgos de la utilización de cada uno de ellos. La alfabetización científica, a su vez, supone no solo manejar informaciones, sino dominar el método de razonamiento científico que permita el ejercicio de una ciudadanía reflexiva.

Para lograr que estos contenidos dominen el proceso de enseñanza y aprendizaje no alcanza con modificar los diseños curriculares. La experiencia argentina de las últimas décadas nos enseña que los planes de estudio llegan hasta la puerta de las escuelas. De allí para adentro, sigue sucediendo lo mismo que antes. No hay más que comparar los cuadernos y las carpetas de nuestros alumnos de hace veinte o treinta años y los actuales para comprobar lo poco que ha cambiado la enseñanza, a pesar de los cambios en los diseños curriculares. Para entrar a la escuela, es preciso actuar sobre el actor fundamental de la educación: el docente.

¿Quién enseña?

Ya se ha transformado en un lugar común sostener que ningún país tiene una educación de mejor calidad que la calidad de sus maestros. Definir una política integral para el sector docente es, sin duda alguna, el principal desafío de la política educativa. El carácter integral de dicha política es fundamental y sus componentes son, al menos, los siguientes: mejorar las condiciones de trabajo, reformar sustancialmente la formación inicial y en servicio y avanzar en la definición de la carrera docente, tal como lo establece la Ley Nacional de Educación. Con respecto a las condiciones de trabajo, el punto clave pero no el único, es el salario. Sobre este tema las variables provinciales son muy importantes y solo resta decir que es imperioso llegar a un acuerdo de mediano y largo plazo con los sindicatos docentes, para evitar que la huelga sea el mecanismo habitual para la solución de los conflictos.

La formación docente requiere cambios profundos que van desde políticas que atraigan a la docencia a jóvenes talentosos, acreditación de los Institu-

"Buscamos producir alimentos para el mercado local y regional"

Nuestra experiencia consiste en desarrollar un emprendimiento productivo basado en la producción de cultivos hortícolas, aprovechando la superficie de campo que posee la escuela IPEA Nº 239 "Héctor M.C. Reynal" en la localidad de General Levalle, (Departamento Roque Saenz Peña, Córdoba). Se tomó este tipo de producción por la importancia que tienen las hortalizas en la seguridad alimentaria de la población y porque las mismas no se producen en la localidad y son traídas de lugares lejanos -Río Cuarto, Mendoza o Villa María-, lo cual hace que se consuman a un costo elevado y varios días después de cosechadas, perdiendo en parte su calidad nutricional.

El convenio de trabajo incluye al IPEA Nº 239 "Héctor M.C. Reynal" como escuela técnica de orientación agropecuaria y su Asociación Cooperadora; la Municipalidad de General Levalle, que realiza apoyo logístico y económico; los ministerios de Agricultura provincial y nacional; la Universidad Nacional de Río Cuarto; el INTA ProHuerta (agencia de extensión Laboulaye) que aporta el conocimiento técnico y la capacitación; el Programa ProHuerta aporta insumos necesarios (semillas);y los gremios (UEPC, de Comercio, Luz y Fuerza, Uatre, etc), que son los encargados de adquirir la producción -en forma de bolsones de varias hortalizas- para sus asociados a un precio económico. Esto hace que la experiencia tenga un carácter regional, ya que se han incluido además, las localidades de Laboulaye, Buchardo y La Carlota.

Los objetivos que buscamos son, por

tos de Formación Docente, incorporación de los primeros años de desempeño a la formación, diversificación de las modalidades de capacitación en servicio y una activa política de formación de formadores.

Por último, es urgente avanzar en la definición de la carrera docente en el nivel primario y secundario del sistema educativo. La ley habilita la creación de una vía de ascenso profesional que permita seguir ejerciendo la docencia y no, como sucede hoy, que la única forma de ascender es dejar el aula para pasar a ejercer funciones directivas.

¿Cómo se enseña?

Finalmente, es preciso hacerse cargo de la necesidad de modificar los estilos de enseñanza y aprendizaje, para enfrentar los desafíos cognitivos y éticos que requiere una educación que debe preparar para un mundo muy exigente, tanto desde el punto de vista del desempeño en el mercado de trabajo como del desempeño ciudadano y personal. Promover valores de adhesión a la construcción de sociedades más justas, así como preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, obliga a innovar en estrategias pedagógicas que superen tanto los métodos tradicionales, como la banalización de enfoques pretendidamente modernos, pero que no logran resultados de aprendizaje satisfactorios, particularmente en los sectores sociales más vulnerables.

Estos desafíos interpelan a los sectores dirigentes y a las administraciones gubernamentales. Sin embargo, la responsabilidad es de todos: gobierno, familia, empresarios, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales. Si no nos ponemos de acuerdo en qué educación queremos para nuestros hijos, difícilmente podamos construir una sociedad en la cual podamos vivir juntos. •

La formación docente requiere cambios profundos (...) que atraigan a la docencia a jóvenes talentosos.

Por Claudio José Ciavaglia (*)

un lado, educativos. Desarrollamos esta experiencia para que los alumnos puedan tener un perfil profesional al egresar de la escuela técnica con carácter eminentemente emprendedor, ya que el mercado laboral relacionado con la producción agropecuaria, debido a su desarrollo tecnológico actual, absorbe muy poca mano de obra. Por eso, el objetivo es que los alumnos participen en este proyecto conociendo todos los aspectos de producciones de alimentos orientadas al mercado local o regional.

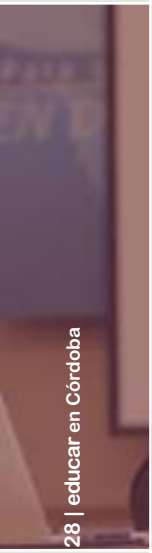
Por otro lado, tenemos objetivos institucionales: recuperar el valor que tiene la educación en la vida de las personas, rompiendo con la creencia del escaso valor que posee la escuela media.

Por último, tenemos objetivos sociales, pues buscamos lograr producción de alimentos a nivel local que permitan el acceso de toda la población a los mismos, a un costo accesible y crear un espacio donde sea la escuela el motor del desarrollo local en este tipo de producciones.

Si bien la experiencia está en las etapas iniciales de su desarrollo el impacto que ha causado es muy trascendental. Hay una necesidad muy importante de este tipo de desarrollos en las localidades pequeñas del interior de nuestra provincia y del país.

(*)

Docente del IPEA Nº 239
"Héctor M.C. Reynal", General Levalle,
Departamento Roque Saenz Peña.



“La escuela está atravesada por un problema de época antes que pedagógico”

Las mayores oportunidades educativas que han permitido a más jóvenes acceder a la escuela, sostenerse en su escolarización y profundizar su inserción en el sistema educativo generan desafíos importantes en distintos niveles, entre ellos el pedagógico. En este diálogo con **educar en Córdoba**, el docente e investigador de la Universidad de San Martín y Director del Programa “Saber Juvenil Aplicado”, Fernando Peirone, aborda justamente las relaciones entre el saber de niños y jóvenes y el trabajo pedagógico. Pero, sin desconocer los desafíos en ese ámbito, propone también ampliar la mirada y concebir ese desacople entre jóvenes y maestros como un problema de época que atraviesa a muchas instituciones —incluso al propio Estado— y no solo a la escuela.

Gonzalo Gutiérrez (GG): ¿Qué están trabajando en el marco del Programa “Saber Juvenil Aplicado”?

Fernando Peirone (FP): En su modo de habitar el mundo, los jóvenes de la “generación multimedia” o “generación *app*”[1] han desarrollado saberes que resultan fundamentales frente a las demandas y desafíos que el cambio cultural le plantea a las instituciones. En términos de la antropóloga norteamericana Margaret Mead, se trata de un saber *prefigurativo*, legitimado en comunidades de prácticas, pero que aún no ha sido decodificado ni conceptualizado, y por lo tanto, tampoco ha sido incorporado a una institucionalidad que carece de la cintura y los reflejos necesarios para reinventarse; entre otras cosas, porque confundió la construcción cultural que le dio lugar con un orden natural. Esto produce una brecha experiencial, muchas veces dramática, con frustraciones en ambas orillas. En los pibes, porque no encuentran conexión entre sus prácticas cotidianas y una institucionalidad que trata de socializarlos para una realidad que no es la que ellos habitan. Y en las instituciones, porque ingresaron en una disfuncionalidad evidente y no logran interlocución con quienes poseen muchas de las claves que hacen falta para interactuar con la sociedad actual. El ejemplo más evidente lo encontramos en la familia y la escuela secundaria, porque son las instituciones que no pueden eludir el contacto y la convivencia con estos jóvenes. Tomemos el caso de la escuela. Cuando estos pibes van a la escuela sienten que ingresan en una película “retro”, donde impera una cultura que, a pesar de tener vigencia y gravitación, no tiene relación con su realidad cotidiana. El Programa de Saber Juvenil Aplicado es una consecuencia directa de este desajuste. Investi-

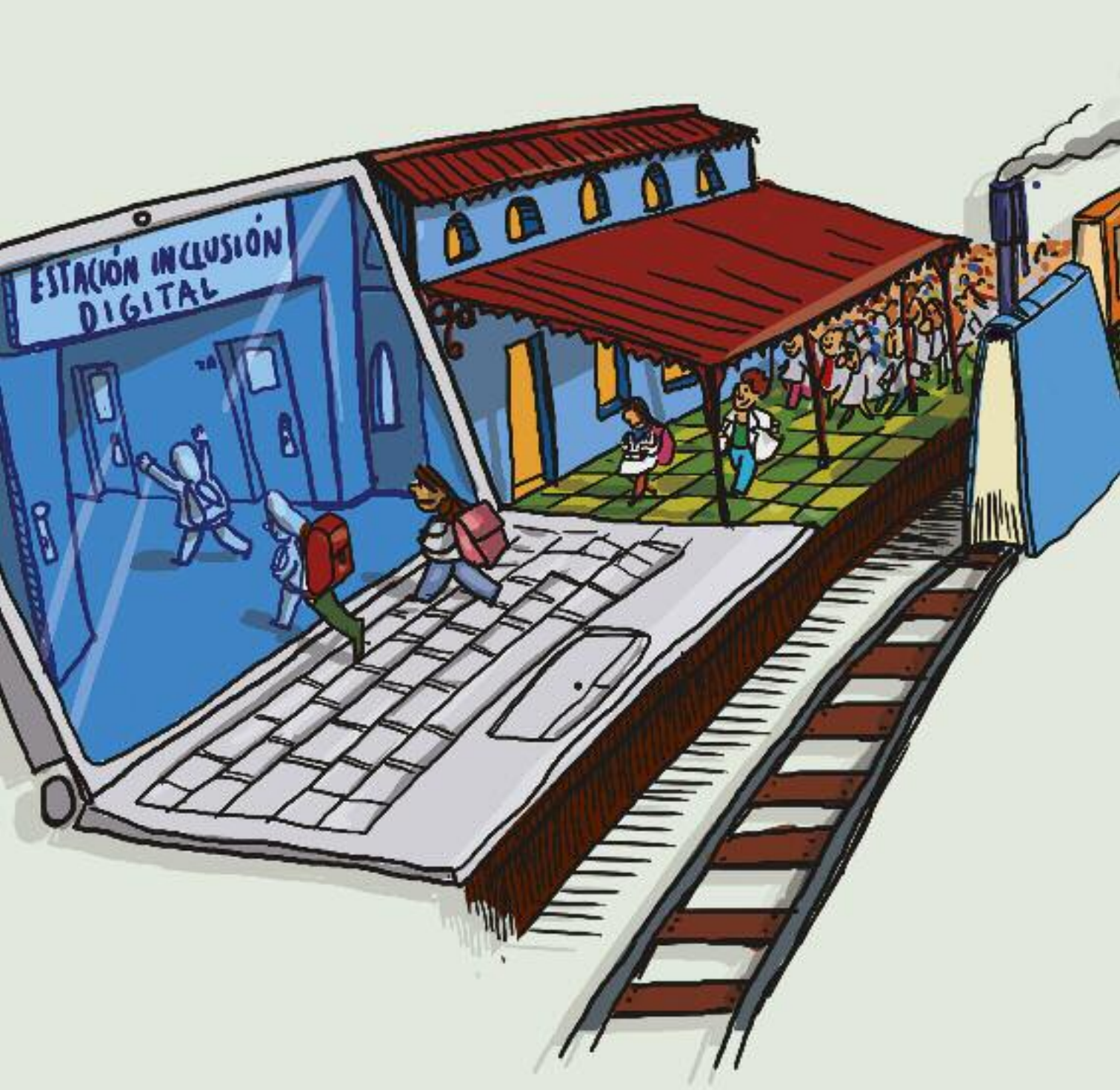
1) Howard Gardner los bautizó como “Generación *App*”, Roxana Morduchowicz los llama “Generación Multimedia”, pero hay otros autores que la llaman “Jóvenes Y”, “Generación *Multitasking*”, “Nativos Digitales”, “Generación Einstein”, “*I-generation*”, “Bárbaros”, o “Generación Post-alfa”, etc.

gamos la producción de saber de esta generación y analizamos el modo de articularlo con la escuela, entre otras instituciones.

GG: Te referís al desencuentro entre la escuela y los jóvenes. ¿En qué momento no hubo un desencuentro, y en todo caso, qué es lo que cambia en el desencuentro actual?

FP: En general, los conflictos intergeneracionales se producen por los desacuerdos entre dos generaciones que comparten el mismo tiempo, pero lo viven de manera desigual. Entre dos grupos etarios que habitan un tiempo convergente, pero que -como dice el sociólogo Marcelo Urresti-, tienen diferentes marcos de significación y valoración, de acuerdo a perspectivas y experiencias encontradas. Esto, por supuesto, tiene una dimensión política que está dada por un grupo emergente que reclama su derecho de entrada y otro, instituido y dominante, que defiende sus conquistas y sus provechos. Ahora bien, en la actualidad, este esquema se ha modificado en dos aspectos fundamentales. Por un lado, hay una notable disminución etaria del actor que produce los conflictos y por otro, una radical alteración de su lógica existencial, que devino en un rasgo central del conflicto. Que la edad de quienes plantean los conflictos haya bajado unos cinco años respecto de los *Baby Boomers* (en los sesenta) y la Generación X (en los noventa), modifica el tipo de discusión y los modos de plantear las divergencias; pero también cambia las instituciones que reciben el impacto. Para quien no ha ingresado a la vida pública de un modo acabado, la oposición no alcanza un estatuto político, porque no plantea una disputa; su oposición se expresa más bien como rebeldía o desafectación. Y acá es donde entra el segundo aspecto. Coincidente con el desinterés por lo instituido, estos jóvenes han desarrollado una actitud vital que, de la mano de las tecnologías interactivas, interpela la estructuración del orden social. Pero no lo hacen en un código político, disputando o cuestionando espacios; lo hacen desde un paradigma cultural diferente, simplemente desplegando otra nueva manera de ser. Pensemos, por ejemplo, las derivaciones de incorporar identidades móviles, múltiples y conjuntivas en una cultura que desde Aristóteles organiza la subjetividad bajo el principio de no contradicción. Se era hombre o mujer, bueno o malo, judío o cristiano; no había intersecciones ni polivalencias. Pensemos las consecuencias de adoptar una extimidad desembozada y recombinante en la cultura que edificó un sistema alrededor de la tríada intimidad, individualidad y propiedad privada. Ahora pensemos todo esto conviviendo en el interior de la escuela, porque esa es la institución en la que este conflicto adquiere su mayor manifestación. Este choque cultural es lo que produce esa mezcla de desconcierto

"Cuando estos pibes van a la escuela sienten que ingresan en una película retro donde impera una cultura que, a pesar de tener vigencia y gravitación, no tiene relación con su realidad cotidiana".



y voluntad resignificadora que atraviesa a la escuela secundaria en este momento.

GG: Existe cierta crisis en cuanto al legado que los adultos les dejamos a los jóvenes, pareciera que no quieren recibirlo, y eso instala una situación inédita. Más en la escuela, donde el docente está diciendo: "Mirá qué interesante esto", y el estudiante está diciendo: "No me interesa ni quiero saber para qué sirve".

FP: No es que a los pibes no les interesa lo que le enseñan. En realidad, no advierten cuál es su utilidad, más allá de la forma en que se enseña y del modelo institucional, que son dos complementos importantes de este desajuste. Hasta hace poco, la escuela era la institución que proveía los aprendizajes vitales y significativos de nuestra formación. Pero como dice Tenti Fanfani, la escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones. Hoy, más del 60% de los conocimientos que adquiere un pibe para interactuar con el mundo no están provistos por la escuela ni por los adultos. Y esto no ocurre sola-

mente en Argentina, es una realidad global, como global es la generación de la que hablamos. En cada lugar, por supuesto, esta alteridad se expresa de manera diferente, de acuerdo a realidades sociales, culturales y geográficas propias. No obstante, hay algunos rasgos comunes, como el uso socialmente incluyente de las TIC y la modificación en los patrones de conocimiento y aprendizaje. Sin modelos vivos que les sirvan de referencia ni instituciones acordes a su socialidad, los jóvenes actuales entendieron que hay situaciones y problemáticas que no pueden abordar ni dominar de manera individual. Entonces, con el acceso a las tecnologías interactivas, desarrollaron una cognición colectiva que amplió el sentido de sus prácticas sociales en un registro cultural divergente. A esto nos referimos cuando decimos que los jóvenes actuales han desarrollado un nuevo modo de habitar el mundo y una nueva politicidad. Lo cual no es otra cosa que una cosmovisión en acto.

GG: En UEPC tenemos un Programa de Consulta Pedagógica, que trabaja con demandas realizadas por los colectivos docentes. Las intervenciones realizadas desde allí nos han permitido advertir que existen diferencias internas importantes en las dinámicas de escolarización del nivel secundario. En el ciclo básico, donde se concentra la mayor matrícula, pero también el 70% de los repitentes, los problemas son muy diferentes a los existentes en el ciclo de especialización. En este ciclo, el trabajo docente tiende a concentrarse en la construcción de pautas de socialización y reconocimiento a la autoridad; entre 4º y 6º año la discusión es otra y tiene que ver con qué posibilidad tiene la escuela de argumentar ante los jóvenes sobre las razones por las que adopta ciertas decisiones (cómo se evalúa, o cómo se organizan los contenidos, por ejemplo). Aunque los conflictos son diferentes, en ambos casos se observa la necesidad de construir con los estudiantes un sentido compartido sobre lo que los reúne en el espacio escolar, como condición para construir una relación con el saber.

> "Que la edad de quienes plantean los conflictos haya bajado unos cinco años respecto de los Baby Boomers (en los sesenta) y la Generación X (en los 90), modifica el tipo de discusión y los modos de plantear las divergencias".

FP: Sí, y creo que en breve van a tener que agregar el ciclo superior de la escuela primaria. Porque, aunque no sé si podemos hablar de tendencia, los conflictos intergeneracionales siguen bajando. Los niños, históricamente, fueron participantes periféricos del mundo social de los adultos, pero hoy esa ecuación se alteró y se recombinó. Entonces, tenés padres que por el desfasaje cultural que tienen con sus hijos, sienten que no pueden comprenderlos ni supervisarlos; y por otro, tenés a pibes que con 9 o 10 años están haciendo planteos que antes hacían los adolescentes. Por eso, sería bueno entender que la escuela está atravesada por un problema epocal antes que pedagógico. La escuela no es la causante de la *des*ubicación que experimentan los pibes, porque es un problema mucho más extenso, es un problema cultural. Y por la misma razón, no es la única responsable de solucionarlo. Se expresa más fuertemente en la escuela secundaria, sí; pero es porque de toda la constelación institucional es la que menos posibilidades tiene de eludir el roce con los jóvenes actuales. Y esto, aunque nos traiga algunos dolores de cabeza, es una ventaja comparativa importante. Porque a diferencia de lo que ocurre en otros países, la obligatoriedad del nivel y *Conectar e Igualdad,* son políticas públicas que agudizan las

contradicciones y nos enfrentan al problema. A partir de lo cual estamos conminados a generar puntos de encuentro y entendimiento para una interlocución que necesitamos todos, tanto los pibes como nosotros. Ellos, porque habiendo dominado la instancia conectiva consiguieron una interacción funcional, y tal vez necesiten pasar a una instancia de intercambio más consciente, programática y propositiva. Nosotros -es decir, la institución escolar-, porque ya conocemos los costos y las limitaciones del proyecto universalizador de la modernidad, y tal vez debamos hacer un ejercicio de humildad para explorar un modelo pedagógico que dialogue proyectivamente con la cosmovisión de los jóvenes. Esto no es poco. Sobre todo, si pensamos que la escuela se enfrenta a este desafío, mientras otras disciplinas y buena parte de las instituciones rehúyen el diálogo y dilatan un conflicto que, aunque lo nieguen, ya está corroyendo sus fundamentos.

GG: Al situarlo en términos de cambio de época, lo podemos pensar como parte de un proceso que será más largo. Porque muchos de los docentes que se van a ir incorporando pertenecen justamente, a esta camada de jóvenes. Y ahí habría que ver cómo van a construir los vínculos estos jóvenes, en tanto docentes, y cómo será la relación institucional con un saber que ellos también van a dominar.

FP: ¡Claro! De hecho, la "Generación Y", un poco más grande que la de los que están en la escuela secundaria, está produciendo una creciente incomodidad en la esfera pública. Sus gestos pasaron de ser fenómenos más o menos aislados a representar un rasgo colectivo cada vez más extenso, con conflictos en cada campo que intervienen. El primero en advertirlo, con el reflejo que lo caracteriza, fue el sector privado. Los empresarios notaron que les costaba organizar el *management* y fidelizar a sus empleados más jóvenes, que dos o tres veces por mes les mandaban un SMS diciendo: "Hoy no voy a trabajar, me quedo a hacer *home office*", o el 23 de diciembre recibían un mail de otro que les decía: "Aprovecho el feriado largo y después de Navidad me voy un mes a Brasil". Así que, cuando estos comportamientos dejaron de ser aislados, contrataron a consultoras

"La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones. Hoy, más del 60% de los conocimientos que adquiere un pibe para interactuar con el mundo no están provistos por la escuela ni por los adultos".

para que les digan qué estaba sucediendo. Lo que observaron las consultoras, y sobre esto hay bastante bibliografía, es que los "Jóvenes Y" tomaron muchos conceptos y valores que orientaban nuestros comportamientos y los llenaron de nuevos sentidos. Se apropiaron de significantes fatigados, que habían perdido su virtud cohesionadora y los remixaron en función de sus propias prácticas y su propio contexto. Esto reorganiza el sentido de sus elecciones y de sus gustos, pero también les permite emitir juicios, discriminar comportamientos adecuados de aquellos que a su juicio no lo son; más aún: les permite precisar cualidades y legitimar nuevas posiciones de poder. Por supuesto, no todos los "Jóvenes Y" tienen la posibilidad de prescindir de su trabajo, ni se comportan de la misma manera. Pero eso mismo, en un registro diferente, lo podemos ver en el modo que la producción fabril se ve alterada por códigos y hábitos que contradicen la tradición obrera; en el modo en que son interpeladas culturas que durante mucho tiempo habían permanecido aisladas; o en el modo en que estos jóvenes comienzan a desordenar cierta lógica sindical. Para mí, y esto es una interpretación personal, Manning, Snowden y Falciani[2] son expresiones imperfectas y vanguardistas de este desacuerdo. Lo mismo que los llamados "nuevos movimientos sociales" y la resignificación de la política que lleva adelante "Podemos" en España. Todas estas manifestaciones son aproximaciones a un cambio, que también tiene su expresión en el campo educativo. Porque lo que Snowden es a la política, el software libre lo es a la educación. El Manual de Pedagogía para el aprendizaje entre pares *(Peeragogy Handbook)*, creado por el equipo de Howard Rheingold, tiene esa impronta. Lo mismo que las variaciones disciplinares y espaciales que, con esta generación a la cabeza, ensayan algunos proyectos educativos en la actualidad. Y si bien es cierto que tienen resultados desparejos, y aún no tenemos elementos suficientes para predecir el resultado que estos cambios tendrán en el futuro, tampoco tenemos datos para negarnos las expectativas.

GG: ¿Cómo sería una institución acorde a esta época y a estos jóvenes?

FP: Eso es algo que deberíamos pensar entre todos. Porque debe-

2) Chelsea Elizabeth Manning (nacida Bradley Edward Manning) es el soldado que filtró a Wikileaks los documentos clasificados y los cables diplomáticos de EE. UU. Edward Snowden es el informático estadounidense que hizo públicos los programas de vigilancia masiva de EE. UU. Hervé Falciani es un ingeniero en sistema que reveló las maniobras de evasión fiscal y lavado de dinero que el banco HSBC le posibilitaba a empresarios de diferentes países a través de una sucursal en Suiza.

ría erigirse sobre un saber pedagógico que todavía tenemos que construir. Algunas claves tenemos y otras emergen de las prácticas cotidianas en el campo, pero evidentemente tenemos que realizar un trabajo de deconstrucción importante, porque no nos olvidemos que los adultos transitamos nuestra propia crisis. Los significantes maltrechos y agotados que los jóvenes resignifican son los nuestros. Los de una cultura tan endogámica y autorreferencial que se volvió refractaria a todo aquello que no la reafirme. En este sentido, Wikipedia es un modelo institucional para observar. Es el emprendimiento que más fuertemente interpela al modelo institucional moderno, pero además, paradójicamente, es ¡una enciclopedia! Wikipedia asestó un golpe certero en el corazón de la lógica enciclopédica, que concibe al conocimiento como un dispositivo de dominación. Su concepto colaborativo, su formato descentrado y su dinámica *online*, además, derrumbó el proyecto de conocimiento privativo más potente que había generado el capitalismo tardío, como fue Encarta. Hoy, Wikipedia no solo es un modelo institucional, es un modelo de producción de conocimiento divergente y es un modelo de negocio; más aún, es una de las columnas identitarias en que se reafirma el cambio epocal.

GG: ¿Qué cosas deberían tener en cuenta los docentes al momento de pensarse en un escenario tan incierto y desconcertante?

FP: No hay una receta para esto, más que la *auto*-recomendación de relativizar nuestro sistema de legitimación y nuestro repertorio de verdades. Quizá en esa clave deberíamos re-pensar nuestros vínculos con el mundo. Con menos densidad existencial. Como hacen los pibes cuando resignifican nuestros "valores". Sin rigidez y sin prejuicios, integrando al error como parte del juego. Comprender el *modus operandi* de los jóvenes actuales conlleva un aprendizaje y un cuidado. Porque ese saber que hoy es un tanto errático, en el futuro inmediato será fundamental para el reposicionamiento cultural que se avecina. Tenemos la obligación de protegerlo, porque si no, será fagocitado por la lógica del mercado. Fijate el caso de los *booktubers*[3]. Son adolescentes que comparten sus lecturas con frescura y sin mayor especulación que la de ser reconocidos y gratificados por los comentarios de sus pares. ¿Pero qué hace el mercado? Les manda libros para testear la viabilidad de futuras sagas y autores, les pagan por cantidad de seguidores. Los desnaturaliza. Esa es una acción basada en la comprensión que la escuela también podría tener. Y para eso no hace falta una resolución del Consejo Federal de Educación, solo hace falta estar atento a lo que le pasa a los pibes.

GG: Trabajando en algunas investigaciones del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) de 14 a 17, se advirtió que la mayor necesidad de los chicos que se estaban reinsertando en la escuela era la de ser reconocidos en su diferencia. En la medida que los docentes puedan empezar a hacer algo de esto, algunas cuestiones del orden de la relación con el saber pueden empezar a tomar una forma diferente.

"La escuela no es la causante de la *des-ubicación* que experimentan los pibes, porque es un problema mucho más extenso, es problema cultural. Y por la misma razón, no es la única responsable de solucionarlo".

3) Jóvenes que a través de videos caseros comparten su afición por la lectura y su pasión por los libros.

FP: Sí, pero también hace falta reconocer a los docentes. El ausentismo docente, sin ir más lejos, no está al margen de lo que hablamos. Si pensamos que el ausentismo es solo una patraña para poder aprovechar las licencias que permiten los convenios colectivos de trabajo, estamos reduciendo el tema. Sin negar que hay algo de esto que debemos atender y resolver, me parece que se trata de una problemática más compleja. Tenemos que recuperar los espacios institucionales de discusión y aprovechar los que generan programas como *Nuestra Escuela*, que recuperan la dimensión colectiva del trabajo docente. Las escuelas son espacios vivos y los docentes son quienes deben dotar de sentido a la escuela, para articularla con la cultura en la que se encuentra inserta. Pero para eso, no solo hay que darle reconocimiento al saber de los jóvenes; también hay que darle reconocimiento y posibilidad al saber de los docentes. Porque el docente es quien diariamente sostiene un modelo educativo gastado, cuyo contraste con la realidad cultural actual verifica cada vez que atraviesa la puerta de la escuela, frente a padres desconcertados y frente a un sujeto de aprendizaje que ha mutado radicalmente. Porque son los docentes quienes viven inmersos en una realidad esquizofrénica y deben "remar en el dulce de leche", para sostener un dispositivo institucional que aún no consigue hacer pie en el nuevo proyecto histórico. Pero también son ellos quienes deben desandar un camino sobre el que tienen una cuota importante de responsabilidad.

GG: Eso instala la pregunta sobre cuál es el lugar del Estado para poder generar algunos marcos donde estos reconocimientos se puedan construir. ¿Ustedes en las investigaciones han podido avanzar en relación a esto?

FP: La nuestra es una investigación que está en proceso, todavía sin conclusiones definitivas. Pero, por lo que pudimos observar, el Estado no es refractario a nada de esto que estamos hablando. De hecho, lo que dio lugar al Programa "Saber Juvenil Aplicado" es un paso que realizó primero el Ministerio, mostrando interés por el saber juvenil y su relación con la mutación cultural, y después la universidad pública, primero la de San Martín, creando el programa, y después la de Villa María, sumándose con su equipo a la investigación. El Estado argentino no le da la espalda a estos temas. Lo cual tampoco es muy común. Mirá lo que pasa en México, en Paraguay, o en Chile. Igual, los pibes se hacen escuchar, son expertos en gestionar comunidades con herramientas y recursos realmente novedosos. Bachelet (Presidenta de Chile), por ejemplo, utilizó una treta política para sortear los reclamos que le hicieron los estudiantes secundarios en 2006, durante la llamada Revolución de los Pingüinos; pero en 2011, esos pibes estaban en la universidad y se movilizaron por la reforma educativa logrando el apoyo de casi toda la población. Así que en 2013, la Concertación no pudo darles la espalda y tuvo que incorporar el reclamo histórico de los estudiantes para poder ganar. Estos pibes, que tienen la capacidad de producir estos acontecimientos políticos, en diez o quince años van a conducir el mundo. No pensemos que son la salvación de nada, pero tampoco les coartemos la posibilidad de resignificación. •

"Las escuelas son espacios vivos y los docentes son quienes deben dotar de sentido a la escuela, para articularla con la cultura en la que se encuentra inserta".

Fortalecer la institución aprehendiendo críticamente de su contexto

Por Ignacio Xavier Ruibal (*)

El Programa de Inclusión/Terminalidad para la Educación Secundaria (PIT) es un intento por traer nuevamente los chicos al colegio y desde esa perspectiva se genera más espacio para diferentes experiencias pedagógicas. Y la clave, creo, es que no se busca un proyecto general y uniforme de alumno, sino que se enfoca en la particularidad de cada estudiante. Cada chico hace su propio recorrido.

Nuestro trabajo como preceptores tiene que ver con conocer a cada uno de ellos, saber de dónde vienen, cuáles son sus problemáticas en lo individual, y a la vez, como grupo y en el aula, incentivarlos a trabajar en equipo. Recuperar -o a veces construir- la idea de que tienen las capacidades necesarias.

La mayoría de los chicos vuelve al colegio con la convicción de que el fracaso es irremontable, de que no van a poder. De hecho, el propio sistema educativo formal y la sociedad dan un mensaje confuso y complaciente. Nosotros, junto con los profesores, trabajamos desde otro lugar: poniendo en valor lo que van logrando, haciendo hincapié en sus capacidades. Y así que lleguen a enfrentar sus problemas como obstáculos a resolver y superar.

Acá hay una cuestión casi filosófica y tiene que ver con la contracara del fracaso. Constantemente debemos reconstruir y generar expectativas y ambiciones. No tienen por qué conformarse con un trabajo cualquiera, ni con lo primero que encuentran en general. Y conjuntamente ampliar el espectro de herramientas para tomar decisiones y, garantizarse y aprovechar más y mejores oportunidades.

Una de las cosas que aprendí es que los objetivos y procesos en educación son a largo plazo, y que requieren de mucha constancia. Como preceptores, la estrategia para trabajar con los chicos es buscar el tiempo y lugar para hablar con ellos, tanto en grupo como individualmente. Al principio cuesta ganarse su confianza, pero sosteniendo en el tiempo este espacio, los chicos notan el interés genuino y se abren.

En el aula, es fundamental estar atento a que participen todos. Poner en valor sus opiniones, lo que cada uno puede aportar desde sus experiencias personales. Dentro de la clase o en una charla es trascendental, desde una opinión general, llegar a poner en análisis situaciones de su vida. Que se escuchen a sí mismos, que descubran que tienen algo para decir, y así comiencen a darle forma de una manera consciente al criterio propio.

También resaltando constantemente el poder de compartir miradas.

Parte de nuestro trabajo es hacer que los chicos se reincorporen a la vida institucional y eso también significa asumir y seguir ciertas reglas. Esto es bastante difícil, porque una vez que dejan la escuela, los chicos manejan sus tiempos de una forma muy libre. Sin embargo, conocerlos nos asegura un mejor trato y acercamiento para trabajar con esas reglas y límites. Que no tienen que ver con una imposición desde el miedo, sino con el poder argumentar y explicar el porqué de cada cosa. ¿Por qué es importante llegar a horario? Porque el orden en que se dan los contenidos está pensado para poder entenderlos mejor. Llegando tarde afectás tu propio proceso y el de tus compañeros. También vinculándolo con objetivos a futuro, muchos quieren terminar el secundario para conseguir un mejor trabajo: bueno, la puntualidad es una cualidad que se valora en los ámbitos laborales. "Acá te van a poner una falta y capaz eso no te preocupa, pero en un trabajo te echan".

En cuanto a los límites, y en cuanto a todo, la mejor estrategia es no subestimar su capacidad de comprenderlos y asumirlos. Tampoco subestimar estos límites, es decir, tener una mirada crítica sobre el porqué de su implementación, cuándo hacen a una mejor forma de habitar la institución y cuándo son una mera imposición validada por la costumbre. Volviendo al principio, experimentar criticando la costumbre y potenciando el colegio en su conjunto.

(*)

Preceptor en el P.I.T 14/17, IPEM Nº11 "Domingo Faustino Sarmiento", Córdoba Capital.

Futuro, soberanía y educación

Por **Adriana Puiggrós** (*)

Durante los últimos once años se han producido cambios positivos en el sistema educativo argentino que no encuentran parangón desde las dos primeras gestiones peronistas, hace tres cuartos de siglo. Sin embargo, ante la inminencia del cambio de gobierno (y dejando de lado posturas valorativas de la derecha neoliberal, siempre dispuesta a liquidar la educación pública), es necesario reflexionar sobre el campo de la educación, pues el kirchnerismo "pateó el tablero" de un sistema renuente a los cambios: la educación inicial con las leyes de obligatoriedad de asistencia escolar desde los cuatro años y la regulación de la oferta inicial privada y municipal; pasos (algo tímidos) en alternativas a la escuela graduada; la secundaria con el programa *Fines*; la educación superior con las nuevas universidades; el programa *Conectar Igualdad*. Por otra parte, en el escenario educativo no solo se distinguen las instituciones escolares y la televisión; los chicos viven en el mundo digital (empezando por su celular). El gobierno ha optado correctamente por programas de carácter universal, con éxito. Se trata ahora de sostenerlos y de abordar el rezago regional, generacional y social. Afortunadamente, desde uno u otro lugar el Estado se ha hecho cargo, pero urge tanto reconocer los límites de la educación tradicional cuanto penetrar la lógica de las nuevas experiencias y proyectar las consecuencias de una y otras.

(*)

Doctora en Pedagogía, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Diputada de la Nación y desempeñó el cargo de presidenta de la Comisión de Educación de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación (HCDN) entre 2007 y 2013. Fue directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, de 2005 a 2007.

Algunas preocupaciones (de una larga lista)

Conviene siempre observar los hechos desde un plano ampliado para no quedar atrapa-

dos por el localismo. Muchos de los problemas actuales de la educación no son solamente argentinos, sino del sistema educativo moderno y, en particular, de los países latinoamericanos. Al respecto quisiera dejar planteadas algunas reflexiones:

1º) Nuevas leyes educativas nacionales sustituyeron a las neoliberales dictadas por el menemismo. Muchas provincias hicieron lo propio, no todas. La inversión educativa superó el 6,70% del PBI y sumó inversiones extra en infraestructura, becas e investigación. Las paritarias quedaron instaladas (falta acordarlas con fuerza en el nivel privado), y debemos estar atentos para que el próximo gobierno les sigan dando la importancia que tienen. Los salarios y la jubilación alcanzaron un piso de dignidad.

2º) La educación media tradicional está alcanzando su techo. La educación primaria tardó un siglo en universalizarse, desde que se ordenaron legalmente los sistemas escolares. En América Latina, solo el 3,4% de la población en edad de cursar educación primaria está excluida, aunque la distribución entre los países sigue siendo desigual. Analizando la expansión educativa secundaria en la región de los últimos veinte años, se encuentra una tendencia a formar una meseta, antes que a realizar cambios determinantes en los dispositivos educativos.

3º) En la Argentina la *Asignación Universal por Hijo* (AUH) produjo, entre otros impactos, la elevación de la matrícula en la secundaria. Quienes regresaron a algún tipo de enseñanza sistemática no lo hicieron a la escuela, sino al programa *Fines*. Cerca de dos millones de jóvenes y adultos pasaron por el *Fines*; y han terminado su secundaria cerca de ochocientos mil alumnos a través de esta propuesta. El *Progresar*, así como varios programas de los Ministerios de Trabajo, Desarrollo Social y otros, hizo también su aporte.

4º) Debemos preguntarnos: ¿No habría que "ponerle el cascabel al gato", realizando una imbricación profunda entre aspectos innovadores exitosos, los *Fines* y la secundaria tradicional, dejando al *Fines* una función focalizada? Si tal operación (sin duda la más difícil) no se lleva a cabo, ¿no se instalarán dos caminos que se bifurcan, una secundaria para ricos y otra para pobres? Si le sumamos la educación privada (cerca de un 30% de la educación argentina), podría ocurrir que estemos marcando la huella de tres sistemas.

¿No habría que "ponerle el cascabel al gato" realizando una imbricación profunda entre aspectos innovadores exitosos, los *Fines* y la secundaria tradicional, dejando al *Fines* una función focalizada?

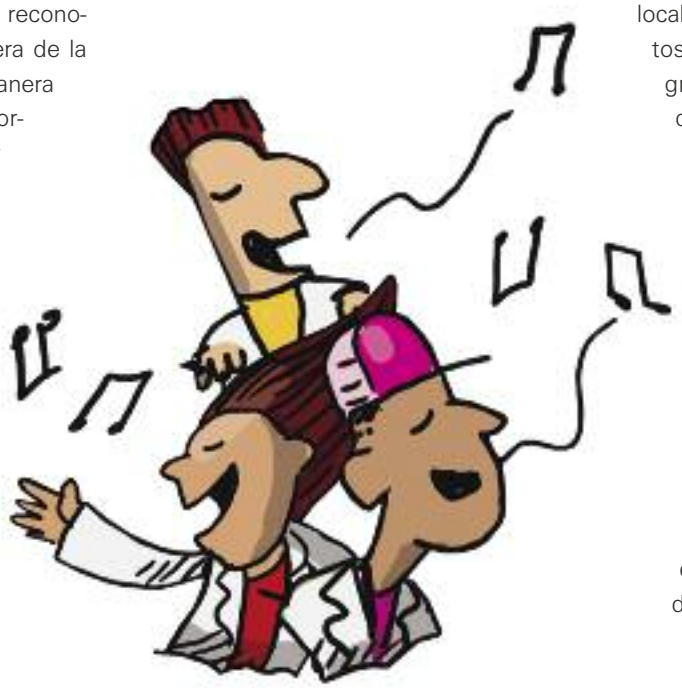
5º) Una reorganización del trabajo docente espera desde hace mucho. La unificación de cargos, el cumplimiento pleno del precepto legal de proporcionarles capacitación gratuita, obligatoria y en servicio; su formación político-cultural y una fuerte capacitación disciplinaria.

6º) Un tema que está en discusión es si debe ofrecerse una "segunda oportunidad" a los alumnos que fracasan. No debe olvidarse que hay varios candidatos de la oposición que sostienen que la AUH ya está y no se puede quitar, *qué le vamos a hacer*, pero hasta ahí llegamos. Suponen que no les resultará difícil disminuir la inversión en esa clase de programas para aliviar al contribuyente. Su convicción es que quien tuvo una oportunidad en la escuela o en la universidad no tiene que reclamarle al Estado que le dé una segunda. Y se deslizan hacia la cuestión del arancelamiento de la educación. Cuidado, porque podemos caer de golpe.

7º) No postularé una novedad: es hora de superar la rigidez, diseñar ciclos, circuitos de aprendizaje, módulos, itinerarios, trayectorias, puertas y ventanas de entrada y salida sin guardias vigilando, reconocer saberes obtenidos fuera de la educación formal o de manera irregular en la educación formal, integrar educación y trabajo. Aunque no hay tiempo para detenerse en las microexperiencias, es necesario fomentarlas para producir saberes pedagógicos transferibles a políticas públicas de mayor alcance.

8º) ¿Qué aspiraciones educativas tienen distintos sectores de la sociedad? ¿Las tienen, o mencionar la educación como responsable del bien y del mal es tan solo un desplazamiento de responsabilidades, generalmente enunciado como crítica al gobierno? ¿Cuáles son las diferencias; son irreductibles, son esenciales, son circunstanciales? ¿Provienen de intereses corporativos, de diferencias teóricas, de lecturas distintas de la potencialidad política de la educación? Hay que planificar la educación y establecer compromisos sociales y políticos al respecto para los próximos diez años. Pero no alcanza y puede ser inadecuado conformarnos con la adopción de los acuerdos internacionales sobre metas; necesitamos un programa nacional y regional.

Aunque no hay tiempo para detenerse en las microexperiencias es necesario fomentarlas para producir saberes pedagógicos transferibles a políticas públicas de mayor alcance.



9º) Respecto a la educación superior hay que pensar algunos de los cambios que se han producido. Se multiplicaron instituciones de diverso tipo, en especial las subsedes de universidades, ubicadas libremente en cualquier lugar del país; coexisten colegios universitarios, institutos docentes y tecnológicos de educación superior, sedes, subsedes universitarias, centros de capacitación locales, e incluso institutos universitarios de grupos determinados, como los pueblos aborígenes. También hay propuestas de origen social, que cuando evolucionan requieren del reconocimiento y los fondos del Estado o de capitales privados. Siguen vigentes las normativas dictadas por el gobierno de Menem, y se está

Futuro, soberanía y educación

produciendo un increíble avance del mercado dentro de las universidades públicas.

10º) Todo tipo de fundaciones y empresas ofrecen soluciones a mano llena a las instituciones educativas públicas y privadas; para ejemplo, véanse las páginas oficiales de grandes bancos como el Santander, HSBC, el BBVA Banco Francés, el Deutsche Bank, el Banco de Galicia. Su avance, junto con empresas como Google, sobre los campus informáticos de las universidades públicas, la administración de sus cuentas sueldo, sus archivos, sus sistemas de seguridad, sus aulas virtuales, no son ya excepciones sino una penetración sin techo de la entrega de la soberanía educativa argentina y latinoamericana.

Soberanía educativa

Uno de los mayores aportes del kirchnerismo ha sido desarrollar los instrumentos para defender la soberanía de nuestro país y de la región. Veamos la situación global a la que nos enfrentamos. El neoliberalismo convenció a sociedades enteras que "imperialismo" y "soberanía" son palabras fuera de moda, a causa del "natural" e "imbatible" proceso de globalización. La educación sufrió por esa razón. La recorrió como una aplanadora un discurso mediocre, centrado en la contabilidad de la educación pública realizada por intereses privados, que habían descubierto el inmenso caudal comercial de la educación. La definieron como un mercado infinito, con clientes asegurados por los siglos de los siglos, que por esa razón apoyan las medidas de extensión de la obligación de educarse. Como complemento lógico, emprendieron acciones destinadas a reducir al mínimo la intervención del Estado en la educación y descalificar el carácter nacional de las políticas educativas, sustituyéndolas por grandes metas globales cuyo alcance es desigual entre países ricos y pobres. Con una foto instantánea sacada mediante proyectos como el PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Internacional, el "club de los países ricos", intenta fijar cada dos años el lugar de los países del cono sur latinoamericano entre los más ignorantes del mundo, convencer que nuestra educación pública es irrecuperable y un terreno liberado para los negocios. Deberían evaluarse los procesos, no las instantáneas. Pero fundaciones empresariales avanzaron realizando programas focalizados que les permiten disimular la evasión impositiva y mejorar su imagen social. Apropiándose de las innovaciones tecnológicas, sustituyen funciones del sistema educativo público, y también del privado tradicional; el neoliberalismo destruye sistemas. La "internacionalización" de la educación avanza a costa de la soberanía en el mundo entero.

Los gobiernos populares latinoamericanos están realizando ingentes esfuerzos para poner al día sus sistemas educativos. En la Argentina, el Estado asumió un papel relevante para fortalecer el sistema de educación pública. Ahora es necesario afianzar y profundizar esa línea política, mientras se juega una carrera con las corporaciones que avanzan sobre nuestra educación.

Por lo tanto: **1.** Debemos cuidar que interpretaciones *ad hoc* de la "autonomía" no incidan en el aislamiento de instituciones de todos los niveles educativos, deteriorando el carácter sistémico de la educación pública. **2.** Debemos evitar que se consoliden circuitos de escolarización de diferente *status* social, llevando a fondo las reformas en el tronco central del sistema e incorporando las innovaciones que producen los programas socioeducativos. **3.** Debemos dar un salto cualitativo en los acuerdos de UNASUR y el Mercosur, para alcanzar un espacio libre de analfabetismo, abandono y fracaso educativos. **4.** Debemos consolidar regionalmente una concepción de la evaluación pertinente a nuestras culturas, nuestros proyectos de países y de región, que dé cuenta de los caminos que se vienen transitando, evitando la fotografía publicitaria del momento del supuesto fracaso.

Hemos recorrido el camino de la reconstrucción educativa. Es la hora de profundizar ese camino, sentando definitivamente las bases de nuestra soberanía educativa. •

La voz como territorio

Por Gastón Testa (*)

Hace poco menos de un año me incorporé al equipo docente del Coro "Andar Cantando" (IPEM nº 199, barrio Panamericano, Córdoba), que forma parte del Programa de Coros y Orquestas Juveniles del Bicentenario. Impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación y ejecutado a través de las provincias, este programa tiene como referencia primera el modelo colectivo de enseñanza musical concebido, en 1975, por el músico y maestro venezolano José Antonio Abreu (surgido como una herramienta que ofrece la posibilidad de vincular con la escuela a los jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo), y está dirigido a niños y jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en zonas desfavorables a lo largo de nuestro país.

Me sentí convocado a participar por el espíritu profundamente inclusivo que domina la propuesta, y por su perfil democratizador, en el mejor sentido: no solo intenta propiciar el acceso de sectores excluidos a la posibilidad de conocer y disfrutar de determinados bienes culturales, sino también la creación de espacios, donde estos chicos se vuelven protagonistas, creadores, artífices. Y más aún: en un formato musical que durante mucho tiempo pareció reservado al circuito cultural de las clases acomodadas (instrumentos sinfónicos, formación coral, etc.). Su perfil integrador es quizás más relevante que el artístico: crea espacios de participación comunitarios, donde la música puede volverse un puente, integrando familias, niños y jóvenes, docentes y escuelas, fortaleciendo entonces ya no solo la oferta educativa de estas últimas, sino también su inserción social, su capacidad de dar más y mejores respuestas a la complejidad de la vida social en los márgenes.

La voz se ofrece como un territorio, una materia ultrasensible y potente, en relación con el desarrollo de la propia identidad. Cantando, le doy entidad sonora a aquello que también soy, pero no se puede ver ni tocar. Trabajar la voz, el canto, en un espacio que para poder funcionar requiere –además de sonar y hacerme oír- no "perder de vista" la voz de los otros, se ofrece como una experiencia privilegiada para el estímulo y la creación de lazos y valores positivos.

Y más allá de estas apreciaciones un poco abstractas (aunque imprescindibles para proyectar este tipo de trabajo), en estos meses de labor, en los que uno va asociando las caritas de los pibes primero con un nombre, después con una voz, y luego -aunque sea un poquito- con una historia, a menudo percibe situaciones que parecen indicar que algo valioso está ocurriendo. Como cuando algunos de los chicos del coro empiezan a venir con todos sus hermanitos (estén o no en la escuela); o cuando esos chicos que en los ensayos casi nunca cantan, apenas mueven los labios sin emitir sonido, son los que nunca faltan y tienen asistencia perfecta; o cuando los ves lagrimear de alegría en los encuentros nacionales de coros que ofrece el Programa.

(*)

Licenciado en Comunicación Social y músico.

“Tras una intervención global positiva, es momento de afrontar la diversidad en el sistema educativo”

En la posconvertibilidad se dio una importante recuperación de la inversión pública en el área educativa, pero aún es necesario profundizar la calidad de la intervención estatal, para resolver una multiplicidad de inequidades existentes en el sistema. **educar en Córdoba** entrevistó al economista Eduardo González Olguín -docente de la Universidad Nacional de Córdoba, especializado en historia económica y asesor de organizaciones sociales, mutuales y sindicales-, para conocer el derrotero de la inversión educativa en Argentina y qué acciones, en ese ámbito, permitirían sostener y profundizar las políticas de inclusión escolar en el país.

¿Cómo se financia la educación en Argentina?

La educación en Argentina tiene dos grandes fuentes. Una, que representa aproximadamente el 95% del gasto, es la que destina el Estado; y otra, 5% aproximadamente, la que sostienen las familias. A su vez, dentro del Estado hay tres jurisdicciones: nacional, provincial y municipal. Desde los noventa, fundamentalmente las jurisdicciones provinciales fueron las que se hicieron cargo del financiamiento de la educación; en segundo lugar, se ubica el Estado nacional; y en tercer lugar, algunas municipalidades, como es el caso de Córdoba, que tiene escuelas primarias.

¿En qué cambió la forma de financiamiento educativo en Argentina con relación a otros tiempos?

Durante buena parte de la historia argentina, el esfuerzo central del financiamiento educativo fue hecho por el Estado nacional. El peronismo le otorgó una fuerte impronta, con sus escuelas emblemáticas tipo chalet, que llenaron todo el país, y con las escuelas tecnológicas nacionales, las ENET. Lo hizo porque impulsó un proceso de industrialización y hacían falta técnicos. Esa fue una matriz importante que se dio entre 1945 y 1955 y que marcó el financiamiento en Argentina hasta la dictadura militar de 1976. Con ella, comenzó a darse una discusión, según la cual el

Estado nacional tenía que desprenderse de algunos servicios, no solamente educativos sino también de salud, porque había que acercar la oferta a la demanda y el Estado nacional estaba muy lejos. Así se hicieron algunos tímidos traspasos de servicios hacia las provincias.

En la década del noventa, con la plena instauración del neoliberalismo en Argentina, se registró un traspaso masivo de escuelas nacionales a las provincias, pero sin girar los recursos necesarios. Entonces, las provincias se encontraron con problemas de gestión, porque una cosa era manejar unas pocas escuelas y otra todos los niveles, con sus distintas modalidades. Había provincias con más capacidad que no sufrieron tanto -como Córdoba-, pero otras, con menos desarrollo de equipos técnicos de gestión, tuvieron grandes problemas. Entonces, se aunaba un problema de capacidad de gestión con escasez de recursos. Así se dio un gran deterioro de la educación.

Paradójicamente, en esos años apareció la idea de que todo el gasto y la inversión que se hacía en educación tenían que ser equivalente al 6% del Producto Bruto Interno (PBI). El gobierno nacional de ese momento, encabezado por Carlos Menem, puso esa meta como una bandera. Pero más allá de enunciarla -que sería deseable que el gasto total en educa-

ción en Argentina llegara al 6% del Producto- no había ninguna medida concreta que condujera a la realización de ese objetivo. Eso llevó entonces a que, por un lado, había un discurso muy interesante, pero que no se cumplía; y por otro, las provincias no tenían los recursos necesarios.

¿Qué relación se puede establecer entre el neoliberalismo y los principios para financiar la educación?

El neoliberalismo tiene una fuerte matriz economicista, entonces en este tipo de debates tiene problemas, porque según su visión es necesario ahorrar y cuanto menos se gaste, mejor. Pero eso lleva a la necesidad de que sea el docente frente a los jóvenes quien tenga que cubrir esa brecha entre los recursos necesarios y los que realmente se destinan. Para la lógica neoliberal eso es bueno, porque se estaría logrando que el docente sea más eficiente, y eso habilita la introducción de los criterios de la empresa en el campo educativo, algo que no es adecuado porque las lógicas son totalmente distintas.

Explicaste la lógica del financiamiento educativo hasta los noventa, ¿qué pasó después?

Con el gobierno de Néstor Kirchner hubo un cambio importante, porque se retomó la idea de que el gasto total en educación tenía que alcanzar 6% del PBI. Pero a diferencia de lo que había pasado durante las presidencias de Carlos Menem, se explicitó esa meta en una fórmula polinómica, donde se estableció que las provincias tenían que aportar 60% del gasto y la Nación, el restante 40%. Y también se hizo una periodización de los objetivos, es decir que se puntualizó cómo se iría llegando al 6%, año tras año hasta llegar al 2010. Entonces, por primera vez se le dio un carácter operativo a esa meta, a través de la Ley de Financiamiento Educativo. Se creó, además, una Comisión de Seguimiento en la Cámara de Diputados, para que año a año se evaluara si se llegaba a la meta prevista para ese año.

Al mismo tiempo, de la coparticipación que todos los días la Nación le envía a las provincias de manera automática, el Estado nacional determinó que un porcentaje debía ser destinado a la educación; es decir, que enviaba fondos con destino específico. El uso de esos recursos se comenzó a monitorear y si la provincia no cumplía, al año siguiente esa parte de la coparticipación no se le enviaba. Fue tan fuerte la presión que todas las provincias argentinas cumplieron.

¿Qué logros se alcanzaron a partir de la Ley de Financiamiento?

El Estado nacional, además de estas metas de financiamiento, fue implementando una serie de programas específicos: de capacitación a docentes, de reconstrucción de escuelas, de bibliotecas, de distribución de notebooks. Entonces, el Estado no solamente se preocupó para que se alcancen esas metas, sino que fijó algunas prioridades por medio de programas específicos que llegaron a todas las provincias. Hubo un abordaje global y, desde el punto de vista de la política pública, una comprensión de toda la complejidad que tiene el tema educativo, que no requiere solo de poner recursos.

> "Durante buena parte de la historia argentina, el esfuerzo central del financiamiento educativo fue hecho por el Estado nacional".

Por otro lado, apareció una idea fuerte, reflejada en la Ley de Educación nacional, que implicó que el Estado tomara mayor responsabilidad en lo relativo a la trayectoria que deben hacer los alumnos, desde el prejardín a la secundaria completa. Esto fue en sintonía con estudios, que muestran que un problema serio es el condicionamiento que tienen los estudiantes en la escuela, de acuerdo a la familia de la cual provengan. Entonces, cuanto antes ingresen al sistema educativo, los niños que tienen mayores dificultades tienen más probabilidades de tener más conocimientos. El Estado salió a cubrir ciertas carencias que tenían las familias y esto impactó favorablemente en los sectores más vulnerables.

El Estado también trabaja de otras formas. Por ejemplo, un programa como la Asignación Universal por Hijo tiene como condición para recibirla que los chicos vayan a la escuela y sean vacunados. Es decir, que desde varias políticas públicas complementarias se busca que toda la población vaya a la escuela.

En este proceso, ¿qué pasó con el salario docente?

El salario docente tuvo una gran variabilidad. Claramente, desde 1973 hasta 1976 tuvimos un salario muy alto; la dictadura militar significará una caída muy grande del salario docente; la llegada a la democracia implicará una recuperación aproximadamente hasta 1986/87; de ahí en adelante comienza la debacle del programa del radicalismo, que llevó a que la incapacidad financiera de todo el sistema provocara una caída del salario. Después, hubo una política deliberada en los noventa para destinar menos recursos desde el Estado, por lo que cayó estrepitosamente el salario docente; y desde 2003, con la recuperación económica y el cambio de paradigma que implicó el paso a un sistema productivo-distributivo, hubo un aumento importante en el salario de los maestros hasta 2011. Desde allí en adelante se mantiene.

Y el poder adquisitivo actual, ¿es mayor o menor que el de los noventa?

Es superior al de los noventa, pero aún no se alcanza el pico del comienzo de la democracia.

Más allá de esta mejoría en el financiamiento educativo, este modo de medirlo –como porcentaje con respecto al PBI- ¿encuentra limitaciones para, por ejemplo, dar cuenta de las diferencias entre países, incluso entre regiones dentro de un propio país?

Esta propuesta del 6% del PBI destinado a educación surgió como una recomendación de la UNESCO, a partir del promedio de lo que gastaban las naciones desarrolladas. Allí justamente radica una de las críticas que se le realizan a este modo de medición, porque se trata de países que tienen el sistema educativo ya consolidado. Hay una gran diferencia entre un país que tiene una gran necesidad, con otro que administra lo existente, por lo que puede aseverarse que, *prima facie*, en un país que tiene carencias destinar 6% de su PBI a educación es poco. Por eso, la misma UNESCO, en su último documento del año pasado a través del cual está pensando la educación más allá de 2015, expuso justamente esta crítica.

Otra crítica sobre esta propuesta es que representa una visión economicista. La educación tiene su costado económico, porque tiene una necesidad de recursos para llevarse adelante, pero esencialmente es una actividad no económica. Hay que comenzar a acercar las mediciones de la calidad educativa con ese porcentaje. Por eso, hay que analizar cómo se gasta en las jurisdicciones, porque a nivel global en Argentina se puede alcanzar un gasto equivalente al 6% del PBI, pero, al entrar en las distintas jurisdicciones, se advierte que no es así. Ahí hay que dar una discusión ya que es necesario que el Estado apoye con más fuerza a provincias que están más atrasadas con respecto a Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires, Mendoza y Capital Federal. Esa es una discusión importante, tiene que haber un efecto de redistribución regional del gasto educativo, porque si le doy lo mismo a todos, lo que estoy haciendo es cristalizar las desigualdades entre regiones.

> "Tiene que haber un efecto de redistribución regional del gasto educativo, porque si le doy lo mismo a todos, lo que estoy haciendo es cristalizar las desigualdades entre regiones".

Has sostenido en otros ámbitos que, aunque aumentó la inversión, recién hace pocos años que se habría logrado tener un gasto similar al existente en la década del noventa. ¿Es así?

Lo que vemos es que en términos reales, descontando la inflación, desde 2003 en adelante ha sido un período muy importante, donde la inversión fue mayor que en los noventa. Tendríamos que retrotraernos a los primeros años de la democracia para ver algo similar.

¿Cuándo llegamos a un financiamiento equivalente al 6% del PBI?

Esa es una discusión muy interesante. Cuando se efectivizó la Ley de Financiamiento Educativo, medíamos el nivel de inversión con un PBI en base a la estructura económica de 1993. Recién en 2014 se hizo un cambio y se tomó al año 2004 como base del cálculo del PBI. Y claro, de 1993 a 2004 hubo una gran transformación en la estructura económica argentina. Cuando uno mide el gasto con la nueva base de

2004, se encuentra con que en 2010 el gasto en educación no llegó a ser el 6% del PBI. Con la vieja base de cálculo, en 2010 habíamos llegado al 6,22% del PBI, habíamos pasado la meta propuesta. Y no es una cosa menor, porque dado que se toman decisiones de política en base a ese dato, se aminoran los esfuerzos. Y en 2012 llegamos, con la vieja metodología, al 6,75% del PBI. Cuando se cambia la base de cálculo y se aprecia que el PBI había sido más grande, nos encontramos en realidad con que en 2010 el gasto en educación fue del 4,95% del PBI y en 2012, el 5,32%. Es decir, con la nueva base de cálculo estábamos por debajo de lo propuesto.

Otra discusión interesante es cuánto ha sido el aumento de la inversión en educación. Y en ese punto, tanto con la vieja base de cálculo como con la nueva, el aumento del porcentaje de la inversión con respecto al PBI fue del 31%. Esto quiere decir que el esfuerzo que hizo la economía argentina entre 2006 y 2012 para mejorar la educación fue similar con las dos metodologías, y ese es un dato más relevante.

un salto espectacular en la *perfomance* de los educandos. Estamos en un cambio de paradigma: hoy, por suerte, la escuela hace un esfuerzo para incluir y sostener en su escolaridad a los jóvenes, porque una vez que dejan de asistir a la escuela, es muy difícil lograr su reinserción al sistema educativo. Ese cambio de paradigma que fortalece la inclusión y la igualdad es importante. Pero hay que esperar, porque se trata de políticas cuyos resultados se evalúan en términos de una generación, por lo menos en 25 años.

Yendo a tu pregunta, lo que falta en este momento es encarar esta diversidad de situaciones. Se las ha afrontado en forma global y ahora falta internarse en la diversidad.

Además, están los problemas regionales y habrá que comenzar a pensar en distintos tipos de educación, de acuerdo a cada una de las zonas, mezclando la cultura y la formación ciudadana con la capacidad laboral, lo que lleva a pensar en un modelo de desarrollo. Hemos dado los primeros pasos, a mi juicio en el sentido correcto, pero hay que seguir escarbando en los detalles existentes en este territorio tan grande que es Argentina.

> "En Córdoba lo que todavía está fallando es que no hemos logrado tener el nivel de técnicos que la provincia supo tener en otras épocas".

¿Qué cuestiones vinculadas al financiamiento deberían formar parte de la agenda de discusiones sobre política educativa durante los próximos años?

En todo el país se dio una gran incorporación de sectores, que antes no tenían acceso a la educación secundaria. En Argentina, el acceso al nivel primario hace mucho tiempo que está solucionado. El tema es la escuela media, que con los avances tecnológicos y una demanda cada vez mayor de conocimientos, se va haciendo cada vez más importante. El Gobierno nacional dio cuenta de esto poniendo la obligatoriedad de la escuela secundaria, para que las personas puedan tener un mínimo de capacidades laborales.

La cuestión es que los jóvenes de sectores populares, cuando entran por primera vez a la secundaria, suelen tener dificultades en su desempeño, que son atendidas por medio de programas específicos. Esto fuerza al Gobierno a tener programas de educación popular. Son cosas que se están haciendo, pero que a su vez llevan tiempo. No sucede que por arte de magia, de un día para el otro, se lanza un programa y hay

Cambiando la escala, ¿podrías contarnos cómo se financia la educación en Córdoba?

En Córdoba tenemos una situación similar a la nacional, donde el Estado provincial asume el mayor peso (95%), con un gasto de alrededor del 5% para las familias. En verdad, el Estado provincial es quien realiza la erogación, pero ese gasto es financiado con recursos nacionales y provinciales. En el caso de Córdoba, cerca del 25% de las erogaciones son financiadas por el Estado nacional, a través del Fondo de Financiamiento Docente, los programas de reconstrucción de escuelas y toda otra serie de programas. Y son fondos de asignación específica, que el Gobierno provincial no puede gastar en otra cosa.

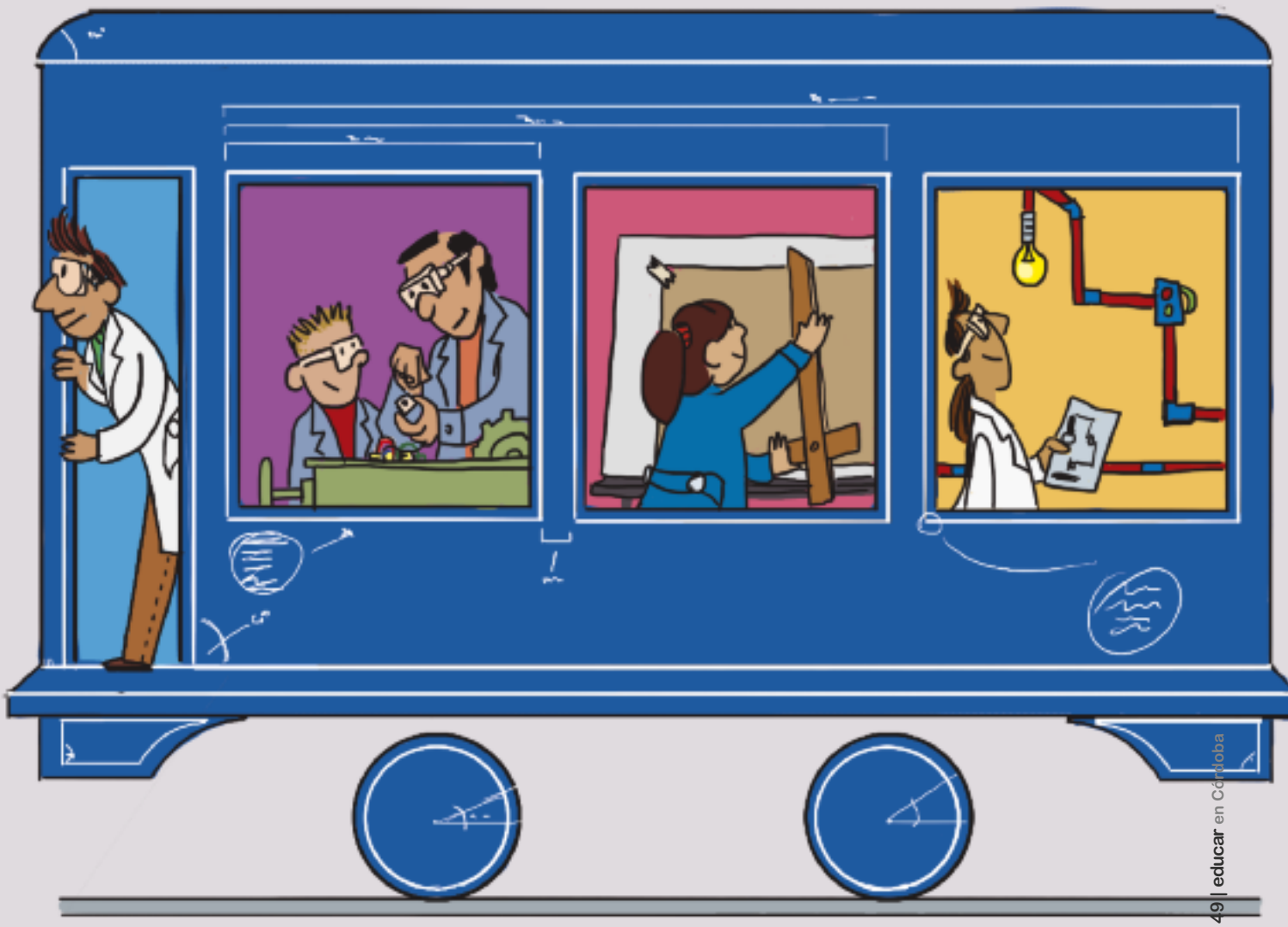
¿Hacia dónde habría que dirigir mayores recursos en la provincia?

Acá en Córdoba, fruto de la impronta nacional,

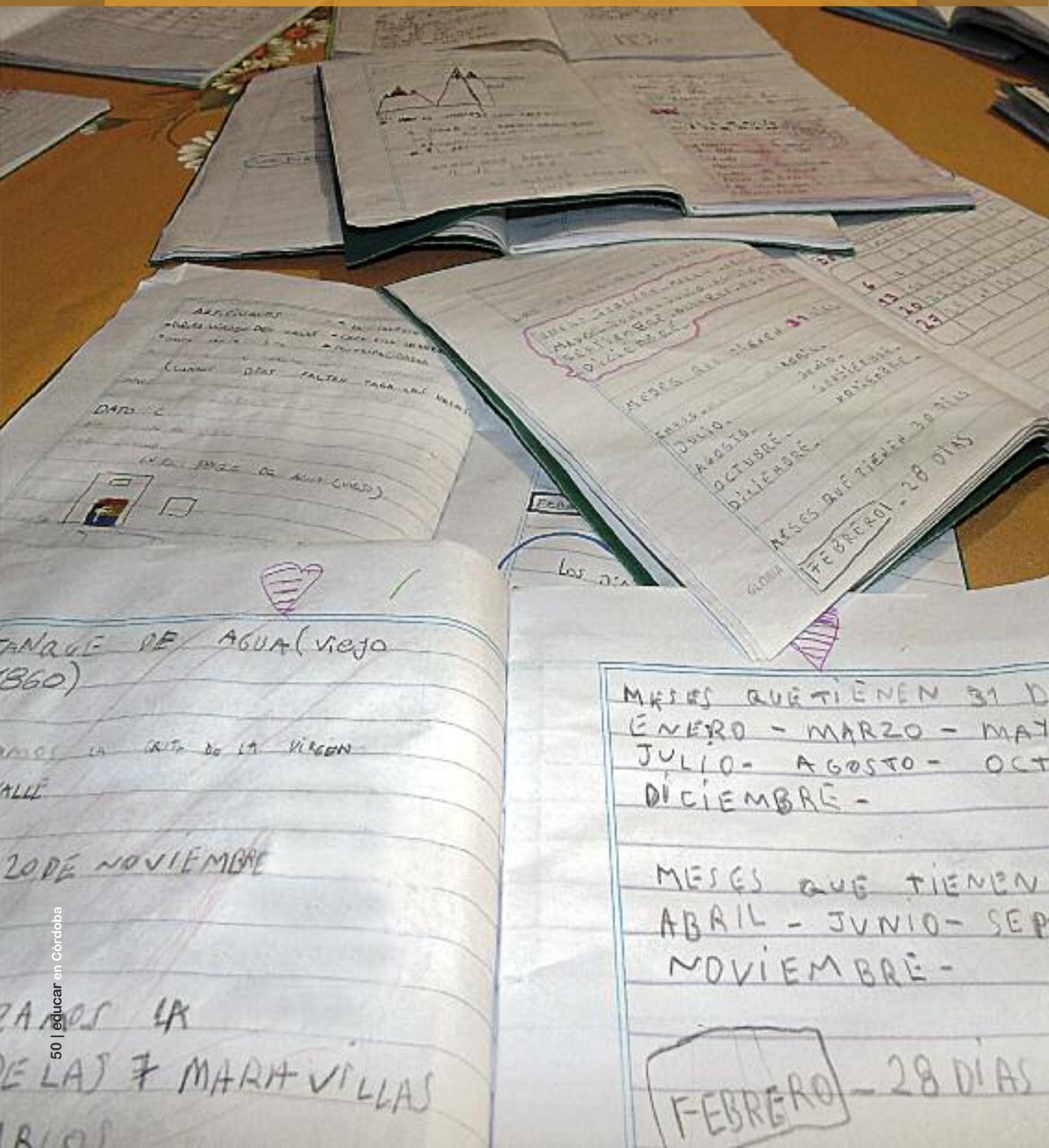
asistimos a una intensa incorporación de jóvenes de sectores populares a la secundaria. Lo que todavía está fallando es que no hemos logrado tener el nivel de técnicos que la provincia supo tener en otras épocas. Una de las dificultades más importantes que tienen las empresas industriales es conseguir mano de obra calificada, acorde con el avance tecnológico actual. No nos olvidemos que durante la gestión del actual gobernador José Manuel De la Sota hubo un desmantelamiento de las escuelas técnicas. Luego de la reindustrialización que se dio en Argentina a partir de 2003, volvió la demanda de técnicos y reaparecieron este tipo de escuelas, pero aún no logran satisfacer la demanda que existe.

Otra cuestión importante es visualizar las diferencias regionales. Y hacen falta políticas más específicas con respecto a los famosos "ni-ni", jóvenes que ni estudian ni trabajan. Representan un problema serio, pues son personas que van a llegar a los 30 años y seguirán estando fuera del mercado laboral y de la economía. Pero aquí el trabajo debe hacerse en conjunto entre el sector público y el privado, no es solo del Estado. A veces, por parte de los jóvenes, hay un menosprecio muy grande hacia el conocimiento, pues entienden que a través de esa vía no se logran mejores estándares de vida.

Resumiendo, pienso que desde 2005 se produjo un proceso que, primero, revirtió el largo deterioro de la educación en Argentina, para pasar luego a una clara ofensiva con el objetivo de incorporar al 100% de la población a la educación secundaria. Si bien los objetivos económicos, sustento real de este esfuerzo, han sido claramente especificados, no se cae en un economicismo que es totalmente ajeno a la problemática de la educación. De allí los importantes avances que se han logrado en un tiempo que, desde el punto de vista de los procesos históricos, es muy corto. •



CONSTRUYENDO SOLUCIONES



La maravilla del reencuentro de un pueblo con su historia

A partir de un proyecto interinstitucional, la escuela primaria de San Carlos Minas encontró que el interés por conocer el lugar que habitamos puede ser un motor de cambio social y pedagógico con la energía suficiente para movilizar a un pueblo entero.

San Carlos Minas es una localidad que cuenta con 1500 habitantes, está ubicada al noroeste de la provincia de Córdoba, sobre la ruta provincial Nº 15, entre Villa de Soto y Villa Cura Brochero, a 220 kilómetros de la capital provincial. El lugar es recordado por la tragedia ocurrida el 6 de enero de 1992, cuando una creciente de los arroyos circundantes arrasó con la localidad, causando la muerte de 30 personas.

La escuela primaria de San Carlos Minas "Fray Justo Santa María de Oro" y el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (UEPC), a través del Programa de Consulta Pedagógica, elaboraron un proyecto interinstitucional donde se propusieron encontrar y rescatar del olvido las particularidades geográficas, históricas y sociales que este pequeño lugar esconde.

A través del trabajo colectivo de estudiantes, docentes, directivos y capacitadora, el proyecto "San Carlos Minas. Pueblo de maravillas", puesto en práctica durante 2014, logró el reconocimiento de las bellezas y recursos naturales

locales, las construcciones históricas y sociales particulares, y la flora y fauna del pueblo, integrando de manera transversal los contenidos curriculares de las distintas asignaturas.

Este proyecto surgió a raíz del interés de los maestros, las maestras y la directora, de formarse y fortalecer la enseñanza de la alfabetización en los primeros grados, en el marco de la implementación de la Unidad Pedagógica. Sin embargo, aquello que fue pensado para el Primer Ciclo, comenzó a imaginarse para toda la escuela cuando los docentes, acompañados por la Prof. Raquel Turletti -especialista convocada desde el Programa de Consulta Pedagógica- comenzaron a reconocer que existen otras formas de organizar y optimizar el trabajo pedagógico.

Es uno de los últimos días de 2014, y a pesar del calor de la media mañana en San Carlos, hay un gran movimiento. De uno y otro lado de la ruta Nº 15 la gente se acerca y va formando rondas a la sombra de algunos árboles. Entre risas, guardapolvos y corridas, los chicos y chicas llegan al salón de la escuela acompañados de sus familias. Adentro, otros estudiantes muestran sus trabajos y producciones, fotos y dibujos de cada uno de los paisajes, construcciones y animales característicos del lugar. En el salón también puede observarse un calendario del año 2015 con las propuestas ganadoras: el paso del río, las vizcachas y los zorros, la Loma de la Cruz, el edificio donde funciona la Municipalidad, la Piedra Ancha y el Canal de riego se reparten los meses del almanaque, entre otros espacios del pueblo.

Natalia Frontroth, maestra de quinto grado, comenta algunas de las razones de la fuerte apropiación que tuvo el proyecto entre los chicos y los docentes:

"El proyecto de las maravillas de San Carlos Minas impactó fuerte, porque este pueblo está muy acostumbrado a que las cosas sucedan, que las acciones o posibilidades vengan siempre desde afuera y eso se ve incluso en los chicos. Entonces, qué mejor lugar para empezar a trabajar sobre ese tema que desde la escuela, buscando que los chicos puedan empezar a ver a su pueblo de otra manera, la vida de otra manera y que puedan llevar esos aprendizajes y valores que fueron aprendiendo a sus casas. El proyecto, en ese sentido, movilizó otras cosas: el valor de lo propio, de lo que tenemos, algo que es vital para poder recuperar esa historia y poder mostrarla, esos lugares que para muchos solo están ahí y en realidad son verdaderas huellas históricas".

En la opinión de esta maestra se advierte uno de los rasgos distintivos de este proyecto escolar. Tras los objetivos estrictamente pedagógicos aparece muy claramente un horizonte mayor: sentirse orgullosos del lugar que habitamos. En ese sentido, el proyecto impulsó un cambio que rompió las paredes de la escuela y se instaló en la agenda del lugar.

Carola Ontivero, directora del "Fray Justo Santa María de Oro", reconoce el lugar de agente dinamizador que tiene la escuela en la comunidad: "Si bien la escuela viene ocupando ese lugar desde hace tiempo, este proyecto nos permitió ver que tenemos estas bellezas que están muy descuidadas y en muchos casos las vamos perdiendo, pero estamos convencidos de que los chicos son los únicos que las pueden salvar".

Natalia encuentra en la capacidad de los estudiantes para resignificar su entorno cotidiano, una de las claves del éxito del programa: "Cuando nosotros comenzamos este proyecto, mostrándoles a los chicos maravillas del mundo de Argentina e incluso de Córdoba, era todo muy lejano para ellos. Sin embargo, cuando les dijimos que nosotros también teníamos maravillas y que había que salir a buscarlas, ahí sucedió algo fabuloso, porque empezaron a abrir los ojitos y ver el río que pasa al lado de su casa o por el que pasan todos los días, toda la historia y la belleza que tiene; ahí se produjo un cambio".

"De pronto la clase comenzaba a girar alrededor de muchas áreas temáticas que se integraban, y en ese sentido lo que sucedió es que en el aula pudimos enseñar muchísimo más porque los chicos nos demandaban otras cosas".

El rol de la escuela y la política pública

El proyecto no solo ha logrado generar conciencia y preocupación por el cuidado del patrimonio entre los estudiantes y las familias de la comunidad, sino que también ha comenzado a interpelar al poder político, al poner en agenda la necesidad de implementar políticas públicas que comiencen a reparar y garantizar el acceso público a los sitios que, debido a su importancia histórica o natural, forman parte del patrimonio de San Carlos Minas.

Carola Ontivero sostiene que: "Nosotros tenemos un sitio que es una de las maravillas, la Piedra Ancha, que está justo detrás de un terreno donde se desarrolló una batalla muy importante entre unitarios y federales (ver recuadro "La batallla de Sancala"). Este lugar está considerado a nivel nacional un sitio histórico muy relevante; sin embargo, ya en democracia, ese sitio fue privatizado y hasta se construyó una casa inmensa sobre aquella gran piedra. Esas son las cosas que no queremos que sigan sucediendo. Queremos que esa piedra sea patrimonio histórico de los argentinos, que se recupere para que todos tengamos acceso. Si hay que pagarle una fortuna al dueño, habrá que hacerlo".

Agrega la directora que "otro ejemplo interesante son los viejos almacenes de ramos generales que se están destruyendo y si bien hoy pertenecen a un tercero, las autoridades podrían sostener el edificio, repararlo y crear la posibilidad de acceso para que todos los podamos visitarlos".

Para el profesor de computación Sergio Casiva, la imposibilidad actual de acceder a lugares que en su niñez visitaba asiduamente fue un motor para su participación comprometida en el proyecto: "Cuando yo era pibe, ir a la Loma de la Cruz era normal, incluso se hacían los *Vía Crucis* ahí. Hoy es un lugar privatizado, hay que cruzar muchos alambrados, pedir permiso. Yo sueño que mis hijos puedan vivir ese lugar como lo viví yo de niño y que los hijos de ellos también lo puedan vivir así. Es por eso que a mí el proyecto me movilizó tanto, como también me moviliza que se pueda restaurar el viejo canal de riego para ser utilizado como paseo turístico. Ese canal tiene un alto valor histórico, porque era el canal que abastecía a todo el pueblo, lo cruzaba de punta a punta y se regaban las chacras del lugar. A pesar de que tiene unos paisajes bellísimos, hay muchas partes que están intransitables. En la Piedra Ancha, donde sucedió la batalla de Sancala, hay pictografías comechingonas y morteros. Es mucho el patrimonio que está en juego, todas estas cosas se están perdiendo y hay que hacer algo".

Raquel Turletti, advierte: "A mí, lo que me asombra, quizás por pertenecer a otra localidad y tener esa mirada *extranjera*, es la falta de señalización del espacio. Si uno no conoce San Carlos no sabe cómo llegar a los sitios principales, por ejemplo al río. No hay una mirada del pueblo como un lugar que pueda ser visitado. En este sentido y sin perder de vista que la escuela es un agente público, es muy necesario que reclame a las autoridades una revalorización del espacio donde se vive. Esto no tiene que ver solo con embellecer, sino también con hacer de San Carlos un lugar más accesible para todos. Algo que pude observar es que el pueblo tiene veredas muy altas y las mamás primerizas prácticamente no pueden circular con el cochecito, por lo que toman como alternativa -con los riesgos que esto implica- el único camino llano, la ruta. Tenemos que tratar de hacer cada vez más posible el espacio público, resolviendo entre todos los diversos obstáculos".

Vote por mi... lugar

Una vez relevadas, visitadas y estudiadas por

El proyecto impulsó un cambio que rompió las paredes escolares y se instaló en la agenda del lugar.

alumnos y alumnas, las propuestas candidatas a convertirse en maravillas debieron pasar por la decisión popular para finalmente, con el resultado de las urnas, ser coronadas como ganadoras y con ello diseñar el calendario del próximo año.

El momento de la elección de las maravillas fue la oportunidad perfecta para instalar el proyecto educativo en todo el pueblo, ya que no solo participó la comunidad de la escuela primaria sino también la escuela secundaria y sus familias. Allí la propuesta tuvo, por parte de los estudiantes secundarios y profesores, una recepción excelente y hasta el edificio se utilizó como lugar alternativo para la votación.

Raquel Turletti recuerda que la organización de las elecciones en las que se elegían las propuestas fue un momento muy interesante, ya que "se explicitó muy fuerte el nivel de apropiación del proyecto por parte de chicos y chicas. Respecto de la votación, era increíble ver cómo a partir de las diversas preferencias de los estudiantes, uno u otro grupo de alumnos armaban una especie de plataforma electoral. Militaban por alguna maravilla en particular y salían a convencer a sus compañeros o familiares para que voten".

Este nivel de apropiación tuvo su correlato en el proceso pedagógico en las aulas, donde lejos de restarle tiempo de dedicación a los contenidos curriculares, motorizó los procesos de aprendizaje y enseñanza. Natalia Frontroth lo describe así: "Fue increíble como este proceso se comenzó a dar en el aula. Por ejemplo, a la vuelta de cada visita a los lugares elegido, volvíamos con un montón de tareas e inquietudes que no necesariamente estaban planificadas, pero que eran una necesidad, como poner barandas, rampas, pasamanos, etc. De pronto, la clase comenzaba a girar alrededor de muchas áreas temáticas que se integraban: Ciencias Naturales, Lengua, Matemáticas, etc. Así, sucedió en el aula la oportunidad de enseñar muchísimo más, porque los chicos nos demandaban otras cosas, ellos mismos nos pedían informa-

ción sobre historia, propiedad pública y privada. También fueron ellos quienes pidieron una reunión al presidente del Concejo Deliberante para ver qué podíamos hacer. En este sentido, nosotros trabajamos muchos más contenidos pedagógicos y de modo más profundo, superando ampliamente aquello que figura en la currícula. No solo fue movilizador para los chicos, sino también para nosotros, los docentes".

Efectivamente, los estudiantes no fueron los únicos que aprendieron más gracias al proyecto pedagógico; los docentes pudieron encontrar en el proyecto una excelente oportunidad para capacitarse. Carola Ontivero destaca que: "Nuestra escuela está alejada de todos los centros de capacitación a los que asisten los docentes de la provincia, es por eso que para nosotros poder llevar adelante un proceso de capacitación como este, adecuado a los intereses de la escuela y de la sociedad donde la escuela está inserta, tiene un valor muy grande. A su vez, esta experiencia nos permitió hacer nuevos agrupamientos entre los propios docentes para trabajar mejor. Pudimos trabajar en equipo, compartir actividades con compañeros cuyos cargos y dedicaciones son diversos, aprovechando la especificidad de cada uno para poder generar situaciones de aprendizaje integradas".

Para Raquel Turletti, el aprendizaje en el modo de organizar el trabajo tiene un valor central: "Disponer de tiempos diferenciados y convenirlos, hacer muchos acuerdos y cumplirlos, tener que reconocer las debilidades y fortalezas de cada uno hacia el otro y viceversa… Creo que ese es el fundamento del trabajo en equipo y el que va a posibilitar la revolución en las escuelas y las aulas de toda la Argentina. Estamos muy acostumbrados a naturalizar el individualismo y esto no conduce a buenos lugares. Es por ello que tenemos que aprender a trabajar en comunidad, nos va a llevar tiempo, pero es el camino correcto".

> "Yo sueño con que mis hijos puedan vivir ese lugar como lo viví yo de niño, y que los hijos de ellos también lo puedan vivir así, es por eso que a mí el proyecto me movilizó tanto".

Las palabras de Raquel quedan resonando mientras San Carlos Minas y sus maravillas van quedando atrás. Perduran también las caritas alegres de los alumnos de la escuela "Fray Justo Santa María de Oro", sus dibujos y trabajos. Una escuela que de tanto buscar maravillas se encontró con un pueblo que quiere sentirse orgulloso del lugar que habita y recuperar su historia para proyectar su futuro. •

La batalla de Sancala

En enero de 1841, tropas de la Legión Libertadora a cargo del coronel José María Vilela fueron sorprendidas por las huestes federales, comandadas por el general Ángel Pacheco, en un perdido paraje de la serranía cordobesa llamado por los Comechingones "Sancala". Al parecer, el nombre actual de San Carlos es una cristianización del nombre original.

El famoso historiador cordobés Efraín U. Bischoff describe aquella batalla: "Todo se desató en la noche del 8 de enero de 1841. Dormía la tropa de Vilela en el potrero de Sancala. Los hombres de Pacheco se deslizaron a cierta distancia para cruzar el río Pichanas y pudieron llegar sin ser descubiertos hasta la entrada del potrero. De pronto, a la una y media, un coro de alaridos bárbaros despertó a los de Vilela. Y ya no hubo piedad para los sorprendidos. Sólo se escuchaban los quejidos de los moribundos, el grito de "¡Maten, maten, no hay cuartel!", y algunos disparos de fusilería eran menos explosivos que el lamento de los que sabían que la vida se les escapaba por la herida de un sable...

Cuando los resplandores amortiguados del amanecer alumbraron el potrero de Sancala, sólo se podía mirar con ojos de horror. Vilela, desorientado, veía con pavor cómo escapaban sus hombres. Él mismo ayudó a su compañera a subir a un caballo para que huyera y con otros de su tropa buscó la disparada hacia Cuyo, donde al fin llegaría...".

La proyección
desde la realidad local, propia
y cotidiana de los chicos
y chicas hacia una concepción
mucho más amplia del mundo.

¿What can we do to change the world? ¿Qué podemos hacer para cambiar el mundo?

Desde el espacio curricular de Lengua Extranjera se proponen integrar las TIC abordando la problemática de especies autóctonas en peligro de extinción, mediante el proyecto "Salvemos a nuestros animales". La realidad cotidiana de los chicos -en contraste con lo trabajado- trastoca y modifica la planificación. De las estrategias pedagógicas implementadas surgen valoraciones y apuntes para fortalecer la necesidad de pensar los contenidos vinculados a la realidad y necesidades de los estudiantes.

La escuela rural IPET n° 344, Anexo San Lorenzo, está ubicada en el departamento San Alberto, cerca pero no tanto de las localidades de Mina Clavero, Villa Cura Brochero, Panaholma, El Toro Muerto, Las Maravillas y Villa Benegas. Más de 8 km la separan de San Lorenzo, el pueblo más cercano, al que los liga una cuerda serpenteante de asfalto que llega exactamente hasta la puerta de la escuela. Está rodeada de monte y montaña. Y desde su soledad, apenas logra verse el dispensario y un puesto policial a unos 200 metros. Los chicos y chicas que asisten son de sierra adentro. La escuela tiene la especialización en Agro y Ambiente casi como obviedad y redundancia en la postal de su existencia.

En el otro extremo de la coherencia con el paisaje se inscribe el doble desafío que se propusieron Mariana Colonniello, profesora de Lengua Extranjera, y Marcela Valussi, maestra tutora: cruzar la materia Lengua Extranjera, con las TIC. "Integrar las TIC en la clase de Inglés en una escuela rural nos obliga a reflexionar permanentemente en nuestras prácticas. La realidad es totalmente diferente a la de otros chicos de otras escuelas, sus necesidades también son otras. En Inglés hay muchos baches respecto del material bibliográfico, por eso estamos acostumbrados a investigar mucho y diseñar nuestros propios materiales. Así surge esta propuesta que parte desde la realidad de los chicos, sus necesidades, su entorno, lo que conocen, lo que tienen a su alrededor", explica Mariana.

El proyecto plantea como tema central los animales autóctonos de la provincia de Córdoba en peligro de extinción. La secuencia pedagógica inicia desde un texto descriptivo en inglés, que plantea una aproximación general a la problemática de especies en extinción y donde se identificaron algunos conceptos claves y específicos vinculados al tema. Luego, a través de búsquedas en internet, fueron investigando el estado de situación en la provincia de Córdoba. El uso de las TIC siempre es planteado desde una perspectiva en tanto herramienta de trabajo y no como un fin en sí mismo. Así lograron identificar y poner en común los animales cordobeses en peligro de extinción: la cabra de monte, el cóndor, el gato montés, el puma, el zorro gris, el picaflor, el cardenal copete rojo, la víbora de coral, la corzuela parda, los flamencos en la Laguna Mar Chiquita y la reina mora (autóctona de la zona de traslasierra).

Pero en la puesta en común de lo investigado por cada uno, Airton reacciona de inmediato: "¡Eso está mal, seño! La reina mora no está en peligro de extinción. Acá está lleno de reinas moras y mi abuelo las caza para vender. Salen como $ 200 cada una". Lo cual desató un amplio y enriquecedor debate, donde textos académicos y experiencia cotidiana se disputaban la construcción de la realidad. ¿Cómo es que la

reina mora está en peligro de extinción si está por todos lados? El problema de incorporar la vida cotidiana al aula es que su contundencia material jaquea y desafía permanentemente las estrategias pedagógicas y el modo en que se conjugan saberes para la construcción y reconstrucción de la realidad. Por lo mismo, su valor pedagógico es mayor. Para Airton, las reinas moras "están en todos lados", y esto obliga a las docentes a plantear una perspectiva más amplia y global de la problemática. Pero a la vez, las desafía a incorporar esa cara de la realidad local a la secuencia pedagógica. "Propusimos investigar, ya no mediante internet, sino mediante encuestas y entrevistas en sus casas, involucrando a la familia en estos procesos de aprendizaje: ¿qué sabían de la reina mora?, ¿las cazaban?, ¿por qué las cazaban? Y a la clase siguiente tuvimos una respuesta contundente: habían charlado con padres, hermanos, abuelos, una movida impresionante. Se produjo un cruce familia-escuela que ni siquiera estaba contemplado inicialmente en el proyecto", subraya Marcela Valussi.

Un cambio en la realidad cotidiana

El cierre de la secuencia pedagógica implicaba la producción colaborativa de textos en inglés, planteando y alertando sobre la problemática trabajada, para ser presentados mediante power point en la Exposición Escolar Anual de cierre de ciclo. El recorrido realizado fue involucrando cada vez más a las familias que en su mayoría no tenía conocimiento de que la reina mora estuviera en peligro de extinción. "Imaginate que todos se despiertan cada mañana con su canto, son parte de su cotidianeidad. Los chicos tuvieron que ir replanteándose muchas cosas. En principio, prendió el bichito de la duda, después extendieron esas preguntas y planteos a sus familias. De ahí expusimos en clase y pudieron tomar la palabra. Eso también es muy fuerte en estos contextos, porque en su mayoría son tímidos e introvertidos y les cuesta mucho asumir y valorar la voz propia. En eso tuvo un papel fundamental el debate que se armó, porque discutían de verdad y compenetrados en el tema, y eso los fue soltando", evalúa Marcela.

La elaboración del texto final en inglés tuvo algunas dificultades de producción, según reconocen las docentes, ya que implica un mane-

Perderle miedo a las TIC

Está muy arraigada la idea de que las nuevas generaciones (niños y jóvenes de este tiempo) son nativos digitales. Como si haber nacido en el siglo XXI les imprimiera un vínculo natural e intrínseco con la tecnología, cuando en realidad se trata de una cuestión fuertemente cruzada y determinada por condiciones sociales, económicas y culturales.

"La experiencia de los chicos con las TIC era casi nula, por eso yo sentía que integrarlas en mi materia era casi una obligación, para posibilitar esa experiencia", explica Mariana.

El IPET 344 cuenta desde 2010, con 35 netbooks otorgadas por el gobierno provincial, pero la ubicación geográfica de la escuela no les permite una conexión fluida de internet ni siquiera para las cuestiones operativas de la institución. De ahí que la integración de estas nuevas tecnologías fuera un desafío y ejercicio de creatividad y previsión. "Teníamos que pensar plan A, plan B, plan C, casi todo el abecedario en propuestas alternativas. Capturas de pantalla paso por paso, bajábamos fotos, textos. Pedimos prestados a familiares y amigos esos dispositivos de internet móvil para que pudieran navegar de verdad y no solo hacer *como si*. Llegábamos a la escuela con un arsenal de aparatitos, *pen drives,* dispositivos, cables, de todo", recuerda Mariana.

A la vez, la utilización de las TIC en el proyecto "Salvemos a nuestros animales" perseguía un doble objetivo. El acercamiento y aproximación a la tecnología como una herramienta concreta, junto a la experiencia de su utilización para borrar miedos; y a la vez, la posibilidad de plantear formas colectivas de trabajo. Así, optaron por *Google Drive* para proponer la producción colaborativa en línea de textos y posters. Una experiencia donde el instrumento que se utiliza determina, además, las condiciones y potencialidades de su uso.

"El 5to año con el que trabajamos el proyecto era la segunda cohorte de la escuela, ya que es relativamente nueva, apenas tiene 7 años. Antes, cuando terminaban la primaria, para seguir estudiando tenían que viajar 8 o 10 km hasta el secundario más cercano, por eso muchos a la larga dejaban sus estudios", comenta Marcela Valussi. Y Mariana Colonniello remata: "De los ocho estudiantes del curso, siente eran los primeros de su familia en acceder a estudios secundarios, incluso entre los que tienen hermanos mayores. Por eso, el impacto de la escuela es muy fuerte en la zona. Para ellos y para las familias, la oportunidad de recibirse es un logro enorme. Lo que tratamos de hacer es formar para la vida; Inglés es apenas una buena excusa".

"Después de casi un año del proyecto -recupera emocionada Mariana Colonniello-, los chicos de 5to año me contactan vía Facebook, para contarme que en Las Calles, una localidad que está a 35 km de nuestra escuela, iban a realizar una suelta de reinas moras. Eso para mí es una devolución sobre la verdadera potencia del proyecto. Pasó mucho tiempo y los chicos continúan atentos a la problemática."

jo mucho más exhaustivo de la lengua extranjera. Así es que debieron reformular la propuesta hacia la construcción de posters mediante la utilización de imágenes y frases más simples, aunque de mayor potencia en la toma de conciencia respecto de la problemática. "No matemos a la naturaleza. No matemos a la reina mora. Si las ves en jaulas para la venta, llamá a la policía local", versa uno de los posters. El segundo trabajaba sobre el cuidado y la conservación. "Cómo mantenemos a salvo a las reinas moras: No cazarlas. No comprarlas. No venderlas. Si comprás una, liberala luego. El mundo te lo agradecerá".

En la materialidad de las producciones finales, Mariana y Marcela destacan dos cuestiones: por un lado, el aprendizaje conjunto, ya que indagando y siguiendo el tema descubrieron que la policía recibe denuncias sobre la caza de las reinas moras, un dato que también ellas desconocían; y por otro lado, la proyección desde la realidad local, propia y cotidiana de los chicos y chicas hacia una concepción mucho más amplia del mundo.

"Los resultados finales verdaderamente nos sorprendieron y reconfortaron. Frente a una realidad en la que la caza de las reinas moras es una posible ayuda económica para familias, cuyas economías son bastante informales y endebles, nos parecía algo muy difícil de discutir", puntualiza Marcela Valussi. "Sin embargo -completa Mariana-, cuando Airton le dice a su abuelo que no hay que cazarlas porque se están acabando, y que sus nietos no las van a poder ver, ahí una comprende la potencia del recorrido que fuimos construyendo colectivamente".

La escuela se viste de gala para el cierre del ciclo lectivo. Cada curso, cada materia muestra lo producido durante el año. Las presentaciones son esperadas con entusiasmo y coronadas con un sonoro aplauso por el resto de los estudiantes, docentes y familiares presentes en la Exposición Escolar Anual. Le toca el turno a 5to año, muestran los posters y comentan sobre la importancia de cuidar y proteger a la reina mora. Marcela y Mariana observan orgullosas el modo en que sus estudiantes interpelan al público. Cuando se apagan los aplausos y los estudiantes vuelven a sus lugares, Airton levanta la mano para atraer la atención de Mariana. "¡Profe, profe! ¿Cómo se dice en inglés misión cumplida?" •

Mirar cerca para proyectar lejos

Mariana y Marcela ponen las claves de su trabajo en una frase: "Observar lo que no veíamos". Y explican que se trata de ver lo que está invisibilizado. Empezar a tomar conciencia de que hay un Otro, un otro con mayúscula, un otro con necesidades, con derechos, con demandas. Un otro con preguntas. "El desafío es habilitar esa pregunta", argumentan.

"Venimos de una formación pedagógica centrada en el docente. Entramos al aula con la convicción de que tenemos mucho para dar. Pero el error que se oculta allí, es que eso que yo tengo para dar, solo tiene sentido en relación con lo que los estudiantes necesitan".

"Puedo volcar en clase todo lo que sé de inglés y correr para dar lo más posible, pero el estudiante solo va a tomar lo que le interesa. ¿Y cómo puedo saber qué cosas les interesan? Hay que abrir el juego, escucharlos, darles su espacio, para saber por dónde llegarles, por dónde despertar su curiosidad. Creo que desde ahí surge todo", concluye Mariana Colonniello. "Yo me interrumpo constantemente a mí misma en la planificación".

Recreando
las apuestas por la formación en TIC

El Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC), de UEPC, ha desarrollado en los últimos años una sólida política de formación en TIC, con propuestas y experiencias de trabajo que promueven su incorporación en las propuestas pedagógicas.

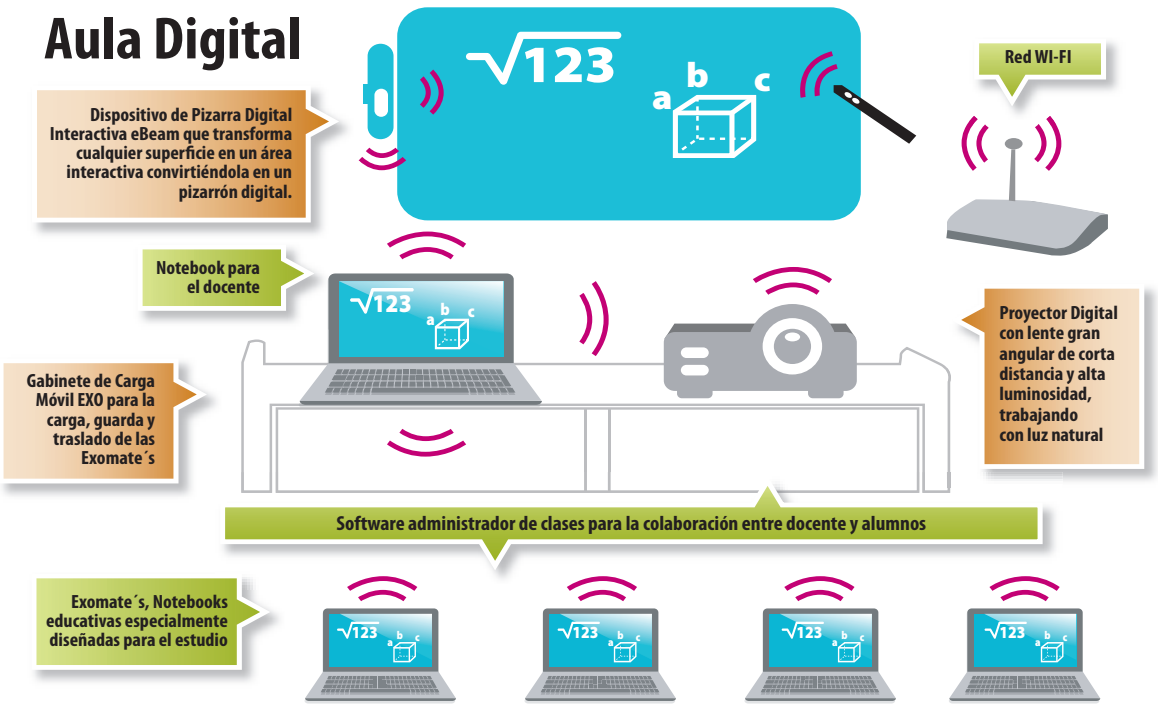
La incorporación de las TIC en las escuelas ha generado, en las últimas décadas, importantes debates sobre su relevancia en la enseñanza y la formación de los estudiantes. Para UEPC, las TIC no deben reducirse a una cuestión instrumental sobre manejo de herramientas informáticas, sino que deben incorporarse críticamente como parte de las múltiples alfabetizaciones sobre las cuales que debe trabajar.

Por ello, para 2015, UEPC encara un nuevo desafío en la formación en TIC. Esta vez, dando un salto cualitativo y superador. Por un lado, con la creación y puesta en funcionamiento de un aula móvil, equipada con alta tecnología digital (ver infografía), para enriquecer las propuestas de formación docente en cualquier rincón de la provincia. El aula digital móvil posibilitará desarrollar actividades de apoyo a proyectos escolares, mediante el trabajo con programas y *software* de libre acceso creados por el Programa Conectar Igualdad -como por ejemplo el Huayra-, que permiten también, acceder a recursos y actividades didácticas en diferentes áreas de conocimiento.

Por otro lado, y de manera complementaria, el Instituto de Capacitación e Investigación se propone un giro y profundización en términos de conceptualización de la formación en TIC. Por ello, se firmará un convenio con la Fundación Sadosky y sus programas Vocaciones en TIC y Program.Ar., que dependen del Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación y se realizarán acciones conjuntas con el proyecto UNC++, que depende de la Universidad Nacional de Córdoba. Con estas articulaciones interinstitucionales, se pretende promover el uso, incorporación y apropiación pedagógica de las nuevas tecnologías, en el marco de propuestas de enseñanza donde docentes y estudiantes sean protagonistas y creadores de tecnología desde la programación.

"De este modo, las TIC comienzan a ser incorporadas como instrumentos mediadores de las prácticas de enseñanza en dispositivos de formación, que se alejan de pensar la relación con los docentes en términos de déficit de saber y comienzan a ensayar alternativas que logran mayor igualdad educativa", concluyen desde el Instituto. "Nos interesa que docentes y estudiantes experimenten desafíos vinculados al enseñar y aprender conjuntamente con TIC, sin que ello implique diluir sus diferencias de posición, saberes y expectativas. Comenzar a construir memoria pedagógica sobre las TIC constituye también, una referencia necesaria para mejorar críticamente las propuestas a futuro". •

Las TIC comienzan a ser incorporadas como instrumentos mediadores de las prácticas de enseñanza en dispositivos de formación, que se alejan de pensar la relación con los docentes en términos de déficit de saber y comienzan a ensayar alternativas que logran mayor igualdad educativa.



Program.AR
Otra relación con la tecnología es posible

En una época en la que el voto electrónico y sus polémicas asociadas están a la vuelta de la esquina y en la que más del 30% del valor de un automóvil eléctrico está en electrónica y computación, ¿con qué herramientas contamos para deconstruir los discursos de los expertos y saber si realmente son o no "expertos"?

Incluso en temas más mundanos, como la "nube" en la que supuestamente están nuestros datos, los virus que infectan nuestras computadoras, o el simple entendimiento de cuáles son los mecanismos por los que el buscador encuentra en fracciones de segundos justo la página que necesitamos entre las miles de millones disponibles, ¿cómo podemos analizar críticamente la información que recibimos, cómo podemos opinar informadamente sobre estos temas?

La Iniciativa Program.AR del Estado Nacional[1] busca dar la discusión sobre cuál es la manera en la que la escuela argentina debe prepararnos para estos desafíos. En particular, creemos que además de enseñar a usar herramientas de oficina, que les servirán para cualquier trayecto posescolar que encaren, además de profundizar el uso de tecnología para lograr saberes más profundos en el resto de las asignaturas, nuestros alumnos y alumnas deben profundizar sus conocimientos sobre Ciencias de la Computación. Esta disciplina, al igual que tantas otras, se aprende en gran parte, haciendo, y por eso proponemos como núcleo troncal la enseñanza de la programación.

Este debate debe ser amplio y la participación de los docentes, a través de sus instancias de representación gremial, es clave para generar propuestas que encuentren ese difícil equilibrio entre empujar una agenda de innovación y comprender las realidades del aula. Por eso, es con mucha alegría que la Fundación Sadosky, dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación suscribe un convenio de colaboración con la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, que permitirá potenciar las actividades, que tanto la UEPC como la Fundación vienen realizando en la provincia, en cooperación con la Universidad Nacional de Córdoba.

Con una cobertura de casi 5 millones de computadoras en todo el territorio nacional, gracias al Programa Conectar Igualdad, podemos considerar saldada la brecha digital de primer orden que refiere al acceso, y encarar la de segundo orden, la que separa a los que pueden "hablar" el lenguaje de la programación de los que no.

Sirva esta breve nota para invitar a todos los colegas docentes a "mirar dentro de la caja negra", e inscribirse en los cursos de introducción a la programación y su didáctica que ofreceremos conjuntamente. Todos los niños y las niñas tienen derecho a aprender a programar, todos nosotros tenemos la potencialidad de habilitar ese derecho.

Santiago Ceria, Director Ejecutivo. Fundación Dr. Manuel Sadosky. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

1) La Iniciativa Program.AR es llevada adelante de manera conjunta por la Fundación Sadosky del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, el portal educ.ar del Ministerio de Educación de la Nación, el Programa Conectar Igualdad (de ANSES y el Ministerio de Educación de la Nación) y la Jefatura de Gabinete de Ministros.

Procesos político-pedagógicos de Sistematización de Experiencias y construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Formación para la transformación

Por **Diana María López Cardona** (*)

Las formas de asumir la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano (MPL) en la región han sido múltiples y de distinto enfoque. Desde su declaración fundacional en 2011 en Bogotá (Colombia), este espacio ha devenido en encuentros, tanto regionales como nacionales y locales, donde el énfasis de su construcción se ha puesto en la consolidación de procesos de reflexión, rescate y elaboración de propuestas alternativas al modelo hegemónico de la educación neoliberal, que convierte a la educación en una mercancía y a su vez, en un negocio lucrativo para el sector privado, generando una precarización del trabajo docente, a la vez que se aleja de la pertinencia de la formación de los niños y jóvenes de los distintos rincones del continente.

La puesta en marcha del MPL ha sido, para los sindicatos adscritos a la Internacional de la Educación (IE), un espacio abierto para la defensa de la educación como un derecho humano inalienable, un lugar desde donde se pretende reconocer y poner en valor lo que se hace en las escuelas públicas, a la vez que intenta rescatar el acervo pedagógico propio, en una reconstrucción de las experiencias que han significado un aporte en la elaboración de propuestas alternativas en nuestra región.

> Todos los procesos formativos están pensados para consolidar grupos de maestros que reflexionen sobre su experiencia

De esta manera, el MPL en Argentina, bajo el liderazgo de la CTERA y sus sindicatos de base, se ha puesto a la tarea de valorar lo ganado durante esta última década, reconociendo el aporte que han hecho miles de docentes en el territorio nacional, tanto en la historia del país como en la actualidad. En ese sentido, uno de los aspectos relevantes de esta propuesta tiene que ver con la formación permanente de los/as docentes, el reconocimiento de sus experiencias pedagógicas, el registro y análisis de las mismas, así como la socialización de lo que se hace diariamente en las escuelas.

El proceso de sistematización de experiencias, a través de los talleres de lecto-escritura para maestros, en el marco de cursos de formación que presentan y vinculan esos trabajos con formas organizativas como los

(*)

Filósofa y Magister en Educación. Coordinadora del grupo de investigación en Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América e investigadora del grupo de Pensamiento Crítico Colombiano del IEALC-UBA. Asesora Pedagógica de sindicatos base de la CTERA.

sindicatos y el MPL, son el insumo de este ejercicio que a continuación se presenta.

Actualmente, el proceso se decanta y reconstruye en distintos escenarios de formación de maestros/as y profesores. Este que se describe y analiza tiene su origen en la Asociación de Maestros y Profesores de la Provincia de La Rioja (AMP) y luego se extiende, con particularidades, a otras provincias a través de la Diplomatura en Trabajo Docente y Sistematización de Experiencias, realizada por la CTERA en convenio con la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), así como también se diversifica en cursos de formación en Tucumán, a través de la Asociación de Profesores y Empleados de Educación Media (APEM) y actualmente, inicia un proceso de construcción en Córdoba con el liderazgo y la participación activa de la UEPC.

> La sistematización considera que en el ejercicio del taller todos son sujetos, de esta manera los saberes confluyen en una construcción colectiva.

Los cursos como procesos de Formación para la Transformación

El curso de Formación en Sistematización de Experiencias y Construcción del MPL surge del interés de las organizaciones de trabajadores de la educación por reconocer las experiencias significativas de los docentes, en el territorio donde se ubica cada propuesta. Es por esto que su intención fundamental es reconocer, rescatar y resignificar los trabajos pedagógicos de los/as docentes que se acercan a participar de los talleres.

Todos los procesos formativos están pensados para consolidar grupos de maestros que reflexionen sobre su experiencia y, además, reconozcan en la organización y la participación un elemento central para la cualificación y el fortalecimiento de la educación. Entendiendo que todo ejercicio pedagógico es político y que las organizaciones de trabajadores del sector deben procurar volver lo político cada vez más pedagógico, se destacan los aportes que se realizan, tanto desde los maestros en forma individual, como en el ejercicio grupal que se va fortaleciendo en el camino.

Estos cursos se definen como un proceso de *formación para la transformación,* porque parten de reconocer la realidad concreta para analizarla, construyendo alternativas de cambio en procesos compartidos de lectura y escritura a partir de la experiencia propia. Paulatinamente, se van consolidando grupos de do-

centes que piensan cómo modificar estadios de la realidad para fortalecer los procesos educativos y pedagógicos; en ese ejercicio permanente, los y las docentes reconocen la importancia de su trabajo, de la participación y la creación colectiva, de tal manera que van elevando su conciencia y fortaleciéndose como sujetos políticos, a la vez que robustecen la organización, en este caso las sindicales y el movimiento pedagógico en su expresión más general.

Los momentos de la formación

Esta propuesta de formación está elaborada desde dos ejes articuladores: por una parte, el taller de sistematización de experiencias, en donde se presenta la propuesta, se planifica y acompaña el proceso, a la vez que se complementa con ejercicios lectoescriturales motivacionales y de sensibilización a la investigación pedagógica, como un elemento íntimamente relacionado con el trabajo docente. Y un segundo elemento es el espacio de formación y construcción del MPL, donde se dan a conocer los principios, las metas y las construcciones que se realizan en toda Latinoamérica, además de realizar ejercicios participativos donde se elaboran propuestas para la construcción en el territorio.

La sistematización de experiencias

Representa la interpretación crítica del trabajo de los docentes, a partir del ejercicio constante de reflexión que se provoca a través de la lectura de la realidad y la escritura de la misma. Por eso, el taller tiene como componente el ejercicio motivacional de lectura y escritura, que son los componentes centrales de la sistematización. Se considera que esta produce conocimientos y aprendizajes que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, reflexionarlas, comprenderlas teóricamente y orientarlas al futuro con una perspectiva transformadora.

En los encuentros se hace énfasis en los principios de la sistematización, en los distintos momentos y niveles que tiene el ejercicio de leer y escribir la realidad, para reconocer que no se trata de una escritura llana, o que se queda en su fase inicial como construcción de una narrativa, o de descripciones incompletas de un momento o parte de un proceso. Entonces, se muestra que la sistematización de experiencias tiene como principio una ruptura con la concepción de conocimiento tradicional que denominamos colonizador. Este último no permite otra cosa que repetir información parcializada y que no trasciende a la reflexión de los sujetos, a quienes se les obliga a repetir; parcializa el conocimiento; y niega la posibilidad de pensar y abordar la realidad desde criterios propios y con capacidad para tomar decisiones.

Si bien se dan algunas herramientas, lo más importante es el conocimiento con que cuenta el docente en el ejercicio mismo; es decir, que ese saber que trae el maestro –que no es un pre-concepto, ni un pre-saber, ni un pseudo-saber, es adquirido en la experiencia, que se constituye cuando entra en interlocución con los otros y las otras. Los docentes producen conocimiento que se va complejizando en la escritura. En ese sentido, el paradigma tradicional de la relación sujeto–objeto se rompe. La sistematización considera que en el ejercicio del taller todos son sujetos; de esta manera, los saberes confluyen en una construcción colectiva.

Así, la sistematización es un proceso de construcción de conocimiento sobre la práctica social, en el que interesa tanto el proceso como el resultado. Desde los momentos previos hasta la escritura final, permite una decantación que confluye finalmente en un

Si bien la formación permanente en ejercicio, garantizada por el Estado, ha sido una lucha constante, hoy se vuelve realidad a través de la mesa paritaria nacional.

ejercicio cada vez más complejo de reflexión sobre su realidad. Esto genera un espacio de formación compartida, pero también de transformación, en la medida en que se reconoce lo que se tiene y lo que hace falta.

Los escritos que van surgiendo son un espacio de reflexión sobre cómo se mejora o se transforma la práctica. Porque en la socialización, en el diálogo, en la conversación con el otro, se enriquece la reflexión que se inició con la decisión de sistematizar.

La formación permanente de docentes y la construcción de organización

Es importante abrir también algunas reflexiones en relación con la formación permanente de docentes. Y esto, sin dejar de lado la importancia de la construcción colectiva y la conformación de procesos organizativos que son, a mediano y largo plazo, los que permiten dar continuidad a experiencias que -o bien por situaciones coyunturales, políticas o de época-, surgen y se consolidan en la medida en que los protagonistas de la formación se asumen como sujetos protagónicos, en permanente lucha por la defensa de los derechos de los/as trabajadores/as de la educación.

Si bien la formación permanente en ejercicio, garantizada por el Estado, ha sido una lucha constante, hoy se vuelve realidad a través de la mesa paritaria nacional. Lo que ha permitido que el abanico de posibilidades se extienda, hasta llegar a la escuela como comunidad de producción de conocimiento.

La formación docente pasa por el reconocimiento de su experiencia, el análisis cuidadoso sobre las relaciones que establece con otros colegas, estudiantes y comunidad. Pasa por brindar a los/as docentes los elementos propios para el desarrollo de su trabajo, en condiciones dignas y con sueldos equitativos. Pero además, la formación debe contemplar el situar a los/as docentes como protagonistas de su producción, no entendiéndolos como objetos que hay que llenar de contenidos o saturar con pruebas, estadísticas y mediciones internacionales.

Los trabajadores de la educación necesitan, fundamentalmente, comprender que la formación parte de sí mismos, de lo que producen colectivamente en la reflexión sobre su experiencia, en una búsqueda permanente de sentido y de bienestar. En esta concepción está basada la experiencia de formación para la transformación. •

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN

HUBO LOGROS Y GRANDES CAMBIOS...

Y AUNQUE TODAVÍA FALTAN COSAS...

SOBRAN UTOPÍAS PARA SEGUIR CAMINANDO.

agenda 2015

MARZO

- Se lanzaron 26 propuestas de cursos de capacitación en 80 sedes.
- Se recibieron 18 consultas en el marco del Proyecto Consulta Pedagógica. Además se está trabajando en una delegación con 31 escuelas.

ABRIL

- Realizamos el Primer Encuentro de Trabajo Infantil.
- Entregamos los premios del concurso "De eso sí se habla en la escuela. Educación sexual integral".

JUNIO

- Lanzamos el nuevo sitio web "Conectate a la pasión de educar", totalmente rediseñado.
- Se abren dos cohortes del curso con Flacso, con la participción de más de 600 compañeros.

AGOSTO

- Realizaremos el IV Concurso de experiencias pedagógicas "De Boca en Boca"; y junto con la Secretaría de Género, el III Concurso "De eso sí se habla".
- Realizaremos trayectos de formación con las aulas digitales móviles recientemente adquiridas en diferentes puntos de la provincia.

SETIEMBRE

- Se realizará el V Encuentro de Educación y TIC.

NOVIEMBRE

- Los días 13, 14 y 15 de noviembre se realizará XXII Congreso de Docentes de Escuelas Rurales.

*

- Además..... está en marcha un convenio con la Fundación Sadosky para el proyecto Program.AR y la puesta en funcionamiento de un aula digital móvil.
- Entre junio y octubre se realizarán las primeras Jornadas de Formación en Género. En la apertura estará Graciela Morgade.

educar en Córdoba

UEPC Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

CONFEDERACIÓN GENERAL DEL TRABAJO R.A

CTERA

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano