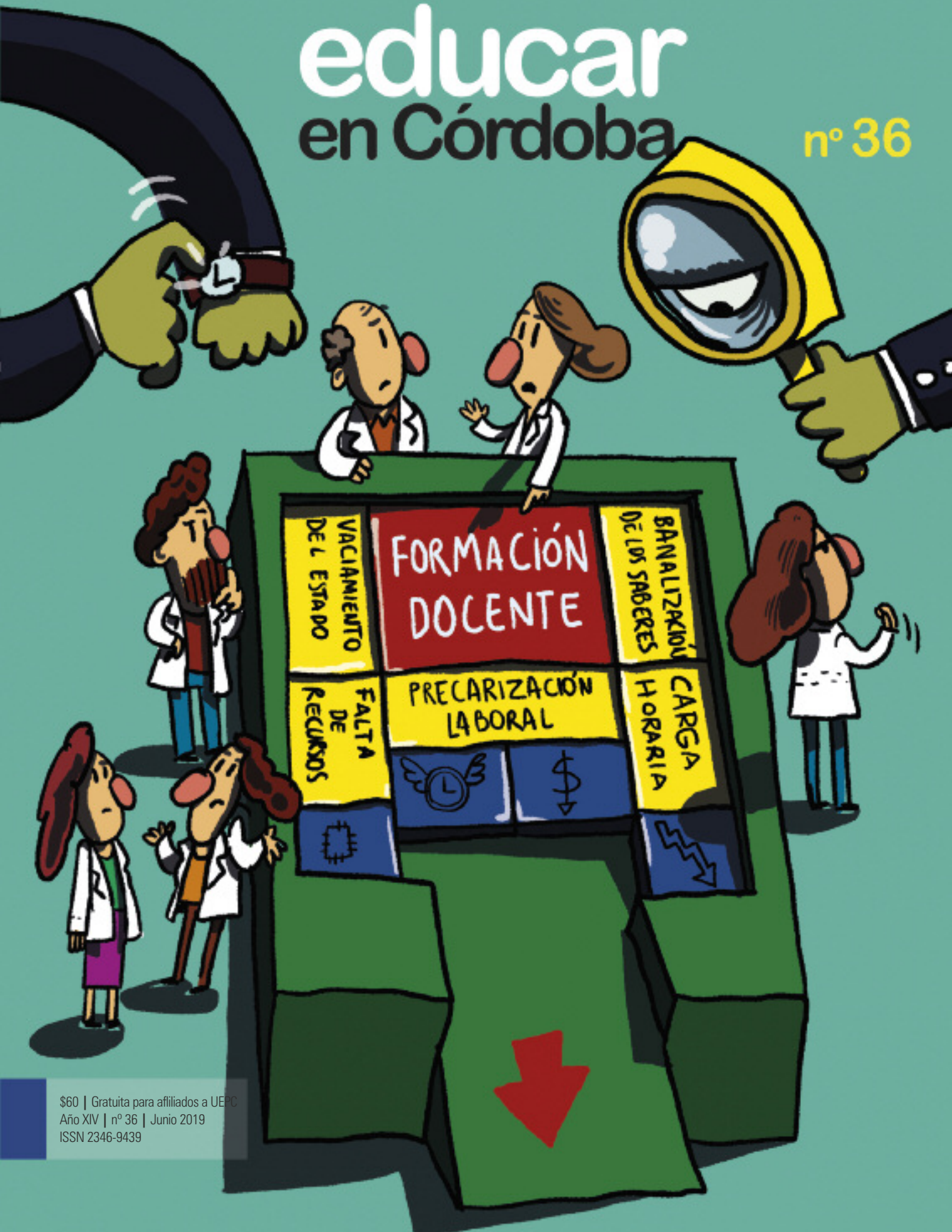


educar en Córdoba

n° 36





Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba

conectate

Programa Consulta Pedagógica

Novedades

Recursos
para el aula

Formación Docente

Clases para compartir

Talleres Institucionales

Publicaciones

www.uepc.org.ar/conectate

Revista educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba

25 de Mayo 427 - Córdoba - Argentina - TÈ: (0351) 4101400 y líneas rotativas

<https://www.facebook.com/pages/UEPC-Pagina-Oficial/>

<https://twitter.com/UEPC>

Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano



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

Gino Maffini
Ariel Orazzi
Eugenia Rotondi
Pablo Carrizo

Diseño gráfico

Zetas Comunicación

Ilustraciones

e infografía central

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

Editorial
El límite del ajuste es la ESCUELA
Pág. 4

Gonzalo Gutierrez
Desarmar un mito
La calidad educativa ¿depende
solo de la formación docente?
Pág. 6

Philippe Meirieu
“El derecho a la formación
continua de los docentes
es clave”
Pág. 13

Oscar Ruibal
Jerarquizar el nivel superior
como forma de defender la
educación pública
Pág. 19

Alejandra Birgin
La formación docente,
un debate urgente y necesario
Pág. 20

Sergio Andrade
Reivindicar la producción de
conocimientos desde los IFD
Pág. 25

Graciela Lombardi
Formación docente:
Enseñar en tiempos del
derecho a la educación
Pág. 26

Paola Saporiti
Formar docentes reflexivos y
autónomos
Pág. 30

Gabriel Martínez
Análisis de la Ley
de Presupuesto para 2019
Un balance de la gestión
de Cambios según su
versión de los hechos
Pág. 31

Entrevista a Javier Castrillo
Las nuevas tecnologías
y una oportunidad para
enriquecer la enseñanza
“Dejarse llevar por la velocidad
de las y los estudiantes”
Pág. 34

Daniel Machado
Enfocarse en el contexto
en que toca trabajar
Pág. 39

Agustina Zamanillo y Diego Moreiras
Evaluar la formación docente:
qué, cómo, para qué
y para quiénes
Pág. 40

Liliana Abratte
Pensando la formación
desde la gestión directiva
Acerca de su dimensión
pedagógica
Pág. 46

Aurorita del Valle Cavallero
Una apuesta a la formación
politicopedagógica
Pág. 51

Susana Lionetti
Brigada de jóvenes para la
prevención de violencias de
género
Confiar en las y los jóvenes para
construir un mundo más igualitario
Pág. 52

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
Reutilización del agua de desecho
de los equipos de aire
condicionado
Las inquietudes de las y los
estudiantes como guía para
la planificación docente
Pág. 56

Carlos Andrada
Una experiencia que jerarquiza
la tarea de enseñar
Pág. 62

Arte en colegios rurales,
una forma de estimular
las capacidades expresivas
Pintar para abrir las palabras
Pág. 63

CONSTRUYENDO SOLUCIONES
La dimensión pedagógica
de la gestión escolar
Sobre los modos de
acompañamiento al trabajo
de enseñar
Pág. 68

Entrevista a Sofía Thisted
Políticas y prácticas de
educación y culturas
“Una escuela que se cierra
sobre sí misma no puede ser
intercultural”
Pág. 75

Secretaría de Cultura
y Educación de UEPC
Agenda 2019
Pág. 80

ICIEC Instituto de Capacitación
e Investigación de los Educadores
de Córdoba
Pág. 82

El límite del ajuste es la escuela



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

La realidad viene modificando y trastocando en forma profunda y severa los pilares fundantes de una sociedad democrática: la participación, el trabajo, la solidaridad, el respeto al pensamiento del otro, la crítica, la reflexión, la autocrítica, la proposición de alternativas pensando en el conjunto social, el trabajo, el ahorro, el estudio, el esfuerzo, la previsión, la tolerancia, ideas fuerza que son un imprescindible organizador de la sociedad.

Las relaciones sociales, los bloques de poder, los poderes locales y del mundo, están reconfigurando desde la segunda mitad del siglo pasado -en oleadas, flujos-, distintos procesos, todo tipo de tensiones que ponen en cuestionamiento constante lo que, a nuestro entender, son los pilares constitutivos de una sociedad democrática y de un sistema republicano, donde los sujetos que habitan este suelo son **ciudadanos**, son sujetos que tienen **derechos**, y cuentan con un **Estado garante** de esos derechos, que le dan vida, dignidad, y razón de existencia a los argentinos.

A quienes el voto popular les delegó la responsabilidad de conducir lo **público**, lo **común**, lo **colectivo**, piensan que la constitución, las leyes, los derechos, la **escuela** y otras instituciones referentes de la conformación de identidades ciudadanas, son obstáculos para insertarse en el mundo, para crecer, para ser competitivos, para terminar con regulaciones y disposiciones distorsivas de un estado que debe garantizar la **libertad**, y el libre desarrollo de las fuerzas sociales y productivas.

Nuestra historia y la historia de la escuela pública dan cuenta de la falacia y de la falta de rigurosidad his-

tórica de quienes impulsan un proceso desolador, que justifica constantes injusticias, que produce cada vez más expulsados del sistema social, económico y político, que consolida la atrocidad de perpetuar un orden estructuralmente desigual y opresivo, haciendo que el sentido común dé por válidos conceptos tales como "el que no tiene trabajo es un vago"; "al que le va mal en la escuela, es porque no le da"; "a las y los que despidieron, con un poco de maña se las arreglan"; "con un poco de creatividad cada quien se las rebusca". En definitiva, la justificación individual de inequidades estructurales borra la idea de lo colectivo y la relevancia de lo social, y nos aleja de la idea de que la comunidad organizada en forma democrática y con constante participación reflexiva, es la base necesaria para enfrentar un mundo cambiante, que se acelera en forma permanente y que nos plantea un horizonte desolador.

La escuela, lo público de la educación pública, el abrazar la docencia en términos de militancia pedagógica están desdibujados y en ese clima, el horizonte de transformación social e igualdad educativa se encuentran debilitados. Pero he aquí la gran paradoja, de que en estos escenarios desoladores es donde la escuela y las y los docentes se vuelven más necesarios e imprescindibles.

La escuela es una experiencia esencialmente colectiva, es un espacio que se comparte, es un lugar que se construye en vínculos constantes y diversos, es el lugar desde donde las y los docentes sostenemos nuestras convicciones, para cuidar y respetar la infancia, en base a un esfuerzo continuo para que las



y los estudiantes aprendan, en su dignidad, con sus sueños y necesidades, con sus dudas y saberes.

Hemos librado batallas memorables y plasmamos en leyes y normas, que tienen plena vigencia en el orden jurídico de nuestro país, de que es obligatorio que los chicos y las chicas deben estar en la escuela, porque la educación es un **derecho** para todos y todas. Esta batalla, o disputa cultural entre nuestro modo de entender lo existencial de nuestra función social como trabajadores de la educación, viene de muchos años y está en el alma misma de cada docente: los niños, niñas y adolescentes deben aprender en la escuela. Tal vez en ese punto nodal está la principal disputa cultural contra la hegemonía del individualismo y el mérito personal. Por eso, seguimos batallando con nuestras convicciones en cada planificación, en cada proyecto, en cada logro de las y los estudiantes que concurren a la escuela.

Desde el gremio, procuramos darle dimensión colectiva a eso que tantas veces es una vocación solitaria, una pelea aislada. Para las y los docentes, en tanto trabajadores y trabajadoras, la organización es una garantía y una apuesta, en la defensa de lo laboral, en el sostenimiento de la tarea docente y en la defensa de la escuela pública.

El sindicato es un apoyo y acompañamiento para el mejoramiento de las condiciones institucionales, con programas como el de Consulta Pedagógica, con propuestas surgidas y consensuadas por los propios actores involucrados; desde directivos hasta docentes y en diálogo con la comunidad educativa; con el acompañamiento y contribución a la calidad educativa

en innumerables espacios de capacitación y formación; con el trabajo que desarrollamos para los concursos de cargos directivos, generando y aportando producción intelectual desde el ICIEC, reflexión e investigaciones que impulsamos como modo de buscar respuestas a interrogantes, preocupaciones e intereses propios del trabajo docente; con la legitimidad que construimos de la tarea de enseñar a través de visibilizar y acompañar experiencias pedagógicas de compañeros y compañeras en las distintas escuelas; generando materiales y recursos para las aulas.

El gremio es un lugar de reflexión con capacidad de movilización en las calles para enfrentar el ajuste, para ser un protagonista activo que busca soluciones, en un constante ejercicio de leer, analizar y procesar cambios que son acelerados y vertiginosos, que se deben incorporar a nuestros lenguajes y saberes si respetan a los trabajadores y las trabajadoras docentes y a la educación pública.

Sabemos que este modelo neoliberal es insostenible, que genera incertidumbre y pérdidas de dignidad y derechos. Sabemos que debemos enfrentarlo. Para lograr vencerlo hay que construir una gran mayoría que proteja lo público y proteja la escuela. Porque la escuela es el único espacio que garantiza derechos y genera oportunidades. La sabemos defender y el conjunto de la población nos respeta y admira por nuestro esfuerzo, pero, por sobre todo, por nuestra porfiada esperanza de que es posible vivir en un mundo mejor.

No podrán con nosotros... no podrán destruir nuestra escuela. ●

Desarmar un mito

La calidad educativa ¿depende solo de la formación docente?

Por **Gonzalo Gutierrez** (*)



En los últimos años retornaron en Latinoamérica y Argentina discursos que, apelando a la profesionalización, responsabilizan a las y los docentes por los resultados de la enseñanza medidos en evaluaciones estandarizadas, sin considerar los límites técnicos-pedagógicos que poseen, ni las condiciones de escolarización existentes. De los resultados de dichas evaluaciones se derivan críticas hacia la escuela pública y propuestas de reforma de la enseñanza que garantizarían la calidad educativa, al articularse con modificaciones en regulaciones laborales, criterios de asignación salarial y dispositivos de formación docente. En esta perspectiva, la

mejora de los aprendizajes se logra con políticas de formación, asociadas a mecanismos de incentivos económicos que precarizan el trabajo docente e instrumentalizan las relaciones con los saberes escolares. Asistimos, de este modo, a la conformación de políticas que exaltan la importancia docente en la mejora educativa a la vez que deprecian su salario; valoran su autonomía profesional como justificativo para desmontar dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar; reconocen la complejidad de enseñar y permiten dar clases a voluntarios y profesionales sin formación pedagógica que integran ONGs, fundaciones y empresas.

(*)

Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, dependiente de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.



Las propuestas neoliberales debilitan e instrumentalizan la relación con los saberes y desconocen la formación docente como un derecho.

En este artículo, interesa visibilizar los límites de las hipótesis sobre las cuales el gobierno nacional construye políticas docentes y su imposibilidad de mejorar la calidad educativa, si por ella entendemos que además del acceso, garantice la culminación de estudios con experiencias y aprendizajes socialmente valiosos. Plantearemos que las propuestas neoliberales debilitan e instrumentalizan la relación con los saberes y desconocen la formación docente como un derecho, poniendo en riesgo el derecho de las infancias y juventudes de acceder a una educación democrática y de calidad. Simultáneamente, esas políticas promueven procesos de mercantilización de la formación docente disociadas de las condiciones de trabajo escolar que debilitan la dimensión pública de la educación. Nos centraremos para ello en tres ejes: la mercantilización y banalización de los saberes; la hipótesis de causalidad entre formación docente y calidad educativa, y los límites de propuestas para incentivar económicamente las relaciones con el saber de las y los docentes. Finalmente, plantearemos algunas propuestas orientadas a la construcción de políticas de formación docente que articulen las dimensiones pedagógicas y laborales desde una perspectiva comprometida con el derecho social a la educación.

Mercantilización y banalización de los saberes

La preocupación oficial por la mejora de los aprendizajes escolares se acompañó con el desfinanciamiento educativo (que entre 2016 y 2019 disminuyó un 23% según la UNIPE), el despido de equipos ministeriales en programas socioeducativos, la suspensión de la distribución de bibliotecas y útiles escolares y el desmantelamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), pero también, de un cambio profundo en las demandas de saber hacia las y los docentes en los procesos de formación inicial y continua. Entre las consecuencias de este proceso, se destacan la progresiva mercantilización de la formación docente y la banalización de los saberes docentes necesarios para garantizar el derecho social a la educación.

La primera de las consecuencias se refleja en la sustitución de funciones estatales hacia fundaciones y empresas nacionales e internacionales. Myriam Feldfeber junto a Miguel Duhalde (2016) mostraron en una investigación de CTERA cómo, en 2016, la Fundación Varkey -que cobra en dólares- comenzó a implementar junto al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y las provincias de Jujuy, Mendoza, Salta y Corrientes, el Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE), dirigido a directivos de escuelas públicas. Otro ejemplo de progresiva mercantilización de la formación docente se observa en propuestas para reformar la enseñanza de Matemática (Método Singapur), que implican enlataos de publicaciones e instancias de formación sin diálogo con problemas e interrogantes producidos en las aulas. También puede mencionarse la empresa RobotGroup, financiada por el programa de Robótica del Consejo Federal de Ciencia y Tecnología 2016 (COFECYT), para la entrega de robots N6 Max y la formación docente a nivel nacional. A estas empresas se suman ONGs, como Proyecto Educar 2050, Asociación Conciencia, Enseña por Argentina, que ingresan a escuelas con jóvenes profesionales que ocupan cada vez más lugares docentes, por fuera de todo marco regulatorio, cobrando la mitad de su salario. En todos los casos, se evidencia la sustitución de equipos técnicos y convenios con universidades públicas, por empresas que ofrecen servicios de formación estandarizados, con independencia de las necesidades educativas de cada región y/o escuela y cuyas autoridades en muchos casos se desempeñan como funcionarios públicos (Castellani Ana, 2019).

La banalización de los saberes pedagógicos se aprecia en propuestas de educación emocional y aportes de las neurociencias para enseñar, las cuales reducen las explicaciones sobre los procesos de escolarización al funcionamiento del cerebro y los estímulos que recibe. Ambas perspectivas, junto al discurso sobre capacidades profesionales docentes, configuran un discurso pedagógico donde quedan ausentes saberes sobre los objetos a enseñar y los procesos de aprendizaje movi- lizados. Así, por ejemplo, en la Resolución del Consejo

Federal de Educación 337/18, el “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial” establece seis dimensiones y treinta capacidades que debería lograr un docente (sí, 30 capacidades). De este modo, emociones, biologicismo y formas de actuación docente medibles según las capacidades puestas en juego al enseñar, refuerzan una perspectiva individualista y eficientista sobre los procesos de escolarización, donde saberes instrumentales desplazan la centralidad de saberes pedagógicos y culturales a transmitir. Al respecto, Alejandra Birgin señala en una nota de este número de la revista **educar en Córdoba**, que el discurso de las capacidades, en su generalidad, podría ser aplicado a diferentes profesiones sin mayores problemas. En función de las cuestiones descriptas, es posible sostener que las actuales políticas educativas niegan la especificidad del saber pedagógico en la formación docente, reemplazándolo por saberes vinculados a perspectivas psicologistas (educar en emociones) y biologicistas (neurociencias) por un lado, y a técnicas de animación de grupo (para hacer divertida la enseñanza), por el otro.

¿La calidad educativa se explica solo por la formación docente?

Durante los últimos años, las autoridades nacionales sostuvieron linealmente la relación entre calidad educativa, formación docente y aprendizajes. En 2017, el trunco proyecto de ley denominado Plan Maestro sostenía: “La experiencia internacional muestra que la calidad de la educación se define por la calidad de sus maestros y profesores”. En dicha operación discursiva, el Estado deja de ser garante y responsable de construir adecuadas condiciones para atender al derecho social a la educación, la formación docente se transforma en el principal factor explicativo de la calidad y la responsabilidad por los resultados escolares se localiza en los individuos (siempre en estado de sospecha): docentes, según logros de aprendizajes alcanzados; estudiantes, según esfuerzo y desempeños académicos; familias, según su apoyo a las escuelas.

Es interesante interrogarse sobre los supuestos de la afirmación: “La calidad educativa depende de la formación docente”, porque la noción de calidad no es homogénea y varía según desde dónde se enuncie. No es lo mismo hablar de calidad en un sistema donde escuelas, docentes y estudiantes compiten por fondos públicos: subsidios, premios salariales o sistemas de becas (el caso de Chile es el más claro), que hacerlo en uno donde el Estado garantiza similares oportunidades de aprendizaje, en condiciones laborales y de ense-

ñanza justas. No es lo mismo la calidad en un sistema educativo como el finlandés, donde no existe la pobreza, se universalizó el acceso a la educación secundaria y cuenta con bajas tasas de desempleo, que hacerlo en un país como el nuestro, donde sucede todo lo contrario. Pero, además, sostener que la calidad depende de la formación docente, supone una relación causal según la cual, cuando uno o una enseña, el otro u otra aprende, aprende lo enseñado y en tiempos preestablecidos previamente. Sabemos que no es así, que los aprendizajes son diversos entre las y los estudiantes, tienen una temporalidad diferente a la enseñanza y que, en muchas ocasiones, se aprenden cosas diferentes a las enseñadas.

¿Esto significa que la calidad de la formación docente no es relevante? ¿Que primero se deben superar los condicionantes contextuales para luego avanzar en propuestas de formación docente? No. Argumentos de este tipo se alejan de la responsabilidad éticopolítica ineludible de transmitir nuestras herencias culturales como condición de relaciones pedagógicas democráticas. La formación docente representa, en este sentido, solo una variable entre otras, de una calidad educativa entendida como el compromiso por democratizar el acceso y apropiación de los bienes culturales de toda la población y en especial, de quienes se encuentran en situaciones de mayor desventaja social. Ello implica el despliegue y materialización de políticas públicas que reconozcan la educación como un derecho, garanticen su financiamiento y construyan estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. La calidad, entonces, no se reduce a la medición de resultados, sino que implica generar condiciones de enseñanza que permitan mayor igualdad educativa. Esto requiere discutir las políticas de formación docente y sus articulaciones con la organización del trabajo escolar, pues consideramos que los dispositivos de formación deberían tener como núcleos, al menos, tres elementos: tiempos para el estudio; centralidad de los saberes disciplinares, pedagógicos y culturales; y modos de relación que posibiliten el desarrollo de disposiciones reflexivas para construir y revisar las prácticas de enseñanza.

En *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Jan Masschelein y Marteen Simons (2014) señalan que ser docente implica hacer lugar al amor por el mundo y a las nuevas generaciones. Es decir, uno debe querer ese asunto que se enseña y tener un compromiso, una apuesta con quienes están allí en cada escuela, en cada aula; de lo contrario, habrá dificultades para transmitir lo que no nos conmueva ni nos suscite interrogantes. Pero también, es necesario estar convencidos de que nuestras y nuestros estudiantes tienen derecho y

necesidad de conocer y apropiarse de los saberes enseñados. Por esto, la relación de ellos y ellas con los saberes requiere de tiempos: para leer, pensar, estudiar, así como para dialogar, para escucharlos y escucharlas y para elaborar propuestas de enseñanza reflexivas. Cuando dichos tiempos no se contemplan en la organización del trabajo escolar se produce lo que Jan Masschelein y Marteen Simons (2014) describen como "(...) consecuencia irónica y extrema: el único tiempo que queda para ocuparse del amor a la enseñanza es el tiempo libre reivindicado fuera de las horas de trabajo... las lecturas asignadas se convierten en lecturas de vacaciones y la rigurosa planificación de las clases pasa a ser un pasatiempo de fin de semana (...)" (pág.131). En este marco, es posible sostener que la producción y sostenimiento del amor hacia el mundo y las nuevas generaciones requiere de una organización del trabajo escolar donde existan tiempos laborales para pensar y aprender, en el marco de relaciones no coactivas con el saber, donde la relevancia del trabajo de enseñar no se reduzca a informes de evaluaciones estandarizadas.

¿La calidad educativa depende de incentivos económicos a la formación docente?

Un punto de discusión importante gira en torno al modo en que se construye ese tiempo de amor hacia el mundo, los saberes y las nuevas generaciones. ¿Es en el marco de procesos de trabajo regulados estatalmente? O ¿queda al arbitrio de las individualidades? A nivel regional, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), que depende de la Organización de Estados Iberoamericanos, planteó en su informe sobre Argentina *El estado de las políticas públicas docentes. Recomendaciones para mejorar las políticas docentes* (2018) lo siguiente: "La carrera estatal jerárquica con nulos incentivos a permanecer en el aula frente a alumno y con bonificaciones sólo por antigüedad, debería dar lugar a incentivos a la innovación, a la capacitación, y especialmente, a la responsabilidad por los resultados obtenidos. Esto implicaría modificaciones regulato-



“Incentivar” la innovación por capacitación, diluyendo la responsabilidad estatal de su sostenimiento e implementación (...), cristaliza la mercantilización de la formación docente sin garantizar calidad educativa.

rias sustantivas para que identidades docentes reflexivas e innovadoras superen al viejo modelo basado en el paso del tiempo”. Propuestas de este tipo desconocen la formación en servicio como un derecho laboral (para las y los docentes) y educativo (para familias y estudiantes de contar con las mejores propuestas de enseñanza), transfiriendo la responsabilidad de “actualización” a individuos más preocupados por obtener retribuciones económicas que por comprender y mejorar sus prácticas. En este sentido, creemos que “incentivar” la innovación por capacitación, diluyendo la responsabilidad estatal de su sostenimiento e implementación como parte del trabajo docente, cristaliza la mercantilización de la formación docente sin garantizar calidad educativa ni la mejora de los aprendizajes, pues se construye al margen de procesos e interrogantes surgidos al enseñar.

La hipótesis reduccionista entre formación docente y calidad educativa analizada se inscribe en intentos de transformar condiciones y formas de organizar el trabajo escolar. Así, por ejemplo, el informe de PREAL para Argentina en 2018 sostiene: “La jornada laboral con múltiples formatos y dependiente del *armado propio* de cada docente, sin precisiones mínimas de tiempos y resultados, merece un proceso de simplificación en el que el empleador exprese con claridad cuál es la jornada laboral pretendida y qué salario retribuye por ella. Además, un calendario de salarios diferenciado podría ser atractivo para los maestros de mayor rendimiento y *efecto demostración para potenciales educadores*”. Una respuesta interesante a estos planteos ha dado Flavia Terigi al sostener: “(...) la idea de compensar diferencialmente trabajos de distinta calidad presenta importantes problemas. Por un lado, este tipo de compensaciones desconoce la variedad de una buena práctica docente y la complejidad de su evaluación (Perazza y Terigi, 2008). Por otro lado, el pago por mérito es inadecuado para trabajos basados en el conocimiento donde se requiere el desarrollo de actividades colaborativas y sostenidas en el tiempo. Finalmente, un problema no menor: desde la perspectiva del trabajo docente, se requiere que los sistemas aseguren que sean suficientemente buenos los desempeños de todos los maes-

tros y profesores, pues resulta políticamente insostenible, en un marco de promoción de derechos educativos, aceptar una cuota de mala praxis o esperar que esta se autolimita porque no resulta rentable” (*Carrera docente y políticas de desarrollo profesional*. Colección Metas 2021, 2009, pág.91).

Este modo de concebir las articulaciones entre formación docente, calidad educativa y salarios, instrumentaliza la relación con los saberes pues no se precisa conocer para comprender, ni necesariamente se debe “conocer”, solo se demanda alcanzar resultados preestablecidos por el criterio de calidad educativa vigente, expresado en evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, sabemos que un docente con curiosidad, que se plantea preguntas genuinas sobre el mundo, está en mejores condiciones de hacer ingresar a sus estudiantes en relaciones significativas con el saber, porque la transmisión no es un asunto técnico ni una secuencia de pasos preestablecidos, sino que implica un modo de relación con el mundo (Cahrlot, 2006). En este sentido, es posible interrogarse: ¿Qué modo de relación con el mundo establece una o un docente vinculado al saber de modo coactivo? ¿Qué posibilidad tienen las y los docentes de tensionar el modo coactivo de relación con el saber construido históricamente por la escuela secundaria que les demanda a sus estudiantes más de 100 instancias evaluativas al año, si él mismo se encuentra inmerso en una lógica similar de relación con el saber? Se produce así, una presión creciente hacia las y los docentes que, como señalan en forma aguda Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) “(...) amenaza con erradicar entre los docentes el amor por el mundo (amor por la materia en tanto materia) y por los estudiantes” (pág.132).

Sobre los límites de pensar incentivos económicos en la formación docente, Terigi (2009) señala que análisis realizados por la OCDE (2004) para un conjunto de actividades profesionales, sugieren que la rentabilidad económica es un incentivo modesto para los individuos (especialmente con empleo) que tengan que formarse continuamente. Las y los docentes serían esa clase de individuos, por ello propone considerar la

docencia como una profesión motivada tanto por remuneraciones, como por motivos válidos para sostener un proyecto de desarrollo profesional. Por ello, sostenemos la necesidad de generar dispositivos de formación concebidos como parte del trabajo de enseñar y por ende, como un derecho de docentes, familias y estudiantes a contar con la mejor educación posible. Es este un modo de superar miradas hacia la formación docente construidas desde lo que “falta” o está “ausente”, para asumirlas como espacios para tramitar interrogantes, necesidades y expectativas surgidos de las prácticas de enseñanza, es decir, del contenido del trabajo escolar.

Asumir la formación docente como parte del trabajo de enseñar

Hemos mostrado los límites de pensar causalmente la relación formación docente y calidad educativa, problematizando la hipótesis de mejora educativa según incentivos económicos individuales. Frente a ello, propusimos considerarla como dimensión del trabajo docente y al Estado como responsable de generar políticas que la reconozcan como un derecho y un bien público no mercantilizable. A continuación, interesa esbozar algunas propuestas que pueden enriquecer el debate público.

Sabemos que un buen y una buena docente requieren de una posición éticopolítica que reconozca la educación como un bien público al que tienen derecho sus estudiantes, así como de una sólida formación disciplinar, didáctica, cultural y política. Sin embargo, estos saberes pueden resultar insuficientes al momento de generar en la escuela mejores oportunidades de aprendizaje, si no se opera sobre las disposiciones que gobiernan las prácticas, y es allí donde no llegan las visiones eficientistas encarnadas por el neoliberalismo. Por ello, es necesario desarrollar modelos de formación docente que, haciendo foco en los saberes, tensionen representaciones y disposiciones que, de no alterarse, difícilmente den lugar a formas novedosas de trabajo didáctico, ancladas en el reconocimiento del “otro” como sujeto de derecho. Porque escuchar la palabra de las y los estudiantes; interpelar sus afirmaciones; interrogarse sobre las propias decisiones son modalidades de práctica que no dependen “solo” de cuánto se haya aprendido, leído o estudiado, sino de cómo se han desarrollado un conjunto de habilidades que son sociales, éticas y pedagógicas. Es de este modo como los dispositivos de formación tendrán mejores condiciones de contribuir a que las y los docentes recuperen o fortalezcan el amor por el conocimiento, la curiosidad y la sor-

presa con respecto a aquellos saberes que enseñan, generando indirectamente mejores oportunidades de aprendizaje entre sus estudiantes. Parafraseando a Meirieu (2018), podríamos decir que al interior de los dispositivos de formación docente, se precisan generar modos de trabajo con el conocimiento que permitan pasar del deseo de saber (¿cómo hago?; ¿para qué me sirve?, etc.) al deseo de aprender, donde nos empeñamos en comprender, entender y aprender.

Los dispositivos de formación podrán recuperar el deseo de aprender en las y los docentes, en tanto se articulen con problemas e interrogantes surgidos del trabajo de enseñar, algo que no pueden hacer las perspectivas economicistas, porque para incrementar sus utilidades estandarizan sus propuestas con independencia de las realidades y necesidades docentes. No se trata entonces de establecer una cantidad de saberes o capacidades a dominar, ni de incentivar económicamente el logro de resultados educativos. Por el contrario, es necesario trabajar con pequeños núcleos de saberes en mayor profundidad, con más tiempo para su apropiación. Es decir, se deben promover entre las y los docentes modos de aprendizajes que Chevallard en Francia, y Dilma Fregona en Argentina, califican como *lentos*, que hacen posible encontrar el “sabor del saber” (Meirieu, 2019). De este modo, los dispositivos de formación podrán construir vínculos de confianza donde las y los docentes se permitan interrogarse públicamente sobre sus propias prácticas. En esta perspectiva, los espacios de formación docente se transforman en ámbitos de encuentro entre saberes anclados en diferentes posiciones y experiencias educativas (docentes; formadores; autoridades; investigadores, etc.) que movilizan preguntas, explicaciones, pero también la experimentación, el desarrollo de actividades lúdicas y el trabajo en laboratorios. Es decir, posibilitan a las y los docentes fundar diálogos genuinos sobre sus propuestas de enseñanza en el marco de lógicas no coactivas de formación. Por ello, es necesario construir políticas educativas comprometidas con el desarrollo de dispositivos de formación pensados como estructuras que acompañen el trabajo escolar, reconociendo la enseñanza como el corazón del trabajo pedagógico. Cuando ello no sucede y la evaluación cobra centralidad mediante incentivos económicos, gana terreno la competencia entre escuelas, docentes y estudiantes por subsidios a proyectos, incentivos salariales y becas. Es allí donde se pone en jaque el derecho a aprender de las y los estudiantes, debilitándose los lazos de solidaridad y cooperación fundantes de una perspectiva democrática de la escolaridad. Es allí donde, como docentes, tenemos mucho por hacer colectivamente. •

“El derecho a la formación continua de los docentes es clave”



Philippe Meirieu, especialista en Pedagogía, brindó una conferencia donde abordó el vínculo entre educación y política, en la sede del Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC. En el evento participaron más de 400 docentes y fue transmitido *vía streaming* por redes sociales para que más compañeras y compañeros pudieran seguirlo en vivo y en directo. El académico galo fue además reconocido como Afiliado Honorario de UEPC.

La visita a la Argentina de este reconocido intelectual fue posible gracias a la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) dentro de la cual, desde el gremio, agradecemos especialmente a Alejandra Birgin. En su paso por Córdoba, Meirieu se presentó, además, en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.

* El texto es un extracto de la conferencia, la versión completa audiovisual puede consultarse en el siguiente enlace: <https://youtu.be/6kB2KabuFKU>



Las relaciones entre los pedagogos y la política nunca fueron simples. El primer ejemplo es Sócrates, asesinado por quienes defendían la democracia ateniense porque sospechaban que corrompía a la juventud. En realidad, lo que trataba de posibilitar es que cada joven comprendiera lo que hacía, pensara por sí mismo lo que tenía que decidir y no se sometiera a los ricos y poderosos. Sócrates expresaba cuestionamientos frente a los políticos, quienes pretendían tener todas las respuestas y prohibir las preguntas. Los pedagogos y los educadores son personas que plantean preguntas, ayudan a otros a hacerlas, interrogantes que muchas veces molestan, como los que Sócrates hacía a los políticos: “¿Por qué ustedes afirman cosas tan interesantes y no las ponen en práctica?”. Muy a menudo en política se superpone un discurso general y generoso, con el cual todo el mundo está de acuerdo: “Es necesario que el alumno crezca, se desarrolle, aprenda, sea feliz”, nadie diría lo contrario. Pero después, hay que implementar eso y cumplirlo en lo concreto. Muchas veces la política se ocupa de declarar de ese modo y, a la vez, recortar el

presupuesto educativo. Podemos continuar en la línea de Sócrates planteando preguntas que molesten, que no siempre son fáciles para las políticas, pero que son fundamentales para construir una sociedad más humana y democrática. En todos los regímenes teocráticos o totalitarios los pedagogos tienen problemas, porque invitan a otros a pensar por sí mismos, a reflexionar sobre su futuro y a no contentarse u obedecer a un gobierno del presente.

Cuando tenemos que definir la pedagogía podemos hacerlo a través de dos polos: lo que vale la pena ser enseñado es lo que libera y lo que une. Por un lado, lo que libera al mundo de sus prejuicios, de todo aquello que lo encierra en su historia, en su fatalidad, lo que libera al niño de quienes quieren decidir sobre su futuro. Pero para la educación lo que libera también es lo que une, es lo que permite a todos los estudiantes sentirse solidarios, sentir que pertenecen a una colectividad que pueden construir conjuntamente. En algunas sociedades se enseña solamente lo que une, esas son dictatoriales. En otras, las liberales, se enseñan lo que libera y no lo que une, entonces son sociedades individualistas. El pedagogo

“El pedagogo debe enseñar lo que libera y también lo que une, es decir aquello que permite a seres libres agruparse en colectivos democráticos”.

debe enseñar lo que libera y también lo que une, es decir aquello que permite a seres libres agruparse en colectivos democráticos y eso es fundamental, es el sustento mismo que posibilita a la pedagogía ser una esperanza para la política, la democracia y el mundo del mañana.

Pero cuando miramos la situación educativa internacional estamos un poco preocupados. Porque en forma simultánea a algunas sociedades dictatoriales o liberales, vemos emerger un nuevo tipo de



políticas educativas globales, que se apoya exclusivamente en comparaciones internacionales para tomar decisiones, en resultados de evaluaciones cifradas que no contemplan aquello que no es cuantificable, que no evalúan nunca la formación en ciudadanía, algo que es esencial en educación. Las pruebas PISA nos muestran que podemos obtener excelentes resultados con proyectos de sociedades radicalmente diferentes. Los dos países que están hoy a la cabeza de esa clasificación son Corea del Sur y Finlandia. Pero no tienen para nada el mismo sistema escolar. El de Corea del Sur es uno en el que los niños están entrenados para pasar pruebas todo el tiempo, de competencia permanente, en el que la escuela transcurre junto con cursos que son pagados por los padres, un sistema en donde cada alumno está contra el otro y no con los otros. El de Finlandia, por el contrario, está fundado en la solidaridad, en la ayuda entre los estudiantes -incluso de diferentes edades-, en un trabajo colaborativo entre los docentes y donde los alumnos no están preparados de manera forzada para los textos estandarizados. Eso nos da una esperanza, nos muestra algo que le tenemos que decir a los políticos y es

que si queremos buenos resultados escolares no hay una sola forma de obtenerlos. Tenemos que elegir nuestro proyecto de sociedad y, cuando lo hagamos, cuando pensemos privilegiar la solidaridad más que la competencia, no vamos necesariamente a retroceder en nuestra clasificación internacional, sino simplemente a cambiar la perspectiva en la que nuestros estudiantes se educan: no van a aprender

“Tenemos que reivindicar una educación que no sea totalmente dominada por las cifras, sino por las finalidades y los objetivos educativos que nos demos en conjunto”.

más contra los otros para convertirse en mejores que ellos, sino que van a aprender con los otros para volverse mejor que ellos mismos.

La educación libera y une a la vez y siempre a partir de estos dos verbos tenemos que pensar una formación de los docentes y no solo desde los test estandarizados. PISA mide solo lo que es medible (y elige medir), pero hay muchas cosas que en educación no lo son. El culto de las cifras es algo que nos hace mal. Considero que hay que “des-cifrar” la educación. Ellas son buenas para algunas áreas, pero no puedo poner cifras sobre la libertad, la democracia, o la capacidad de hacer un debate con otros para superar la violencia. Tenemos que reivindicar una educación que no sea totalmente dominada por las cifras, sino por las finalidades y los objetivos educativos que nos demos en conjunto.

Todo esto no quiere decir que no queramos ser evaluados. Aceptamos serlo, pero deseamos evaluarnos sobre cosas que nosotros reivindicamos y compartimos. Entonces, queremos ser asociados a las herramientas de evaluación y a su confección. Buscamos que se evalúe en un establecimiento no solamente el resultado PISA, sino también si hay proyectos culturales, si

tramitamos la violencia, si tenemos más ayuda mutua entre los alumnos; necesitamos que esos indicadores estén presentes en una evaluación.

El lugar de la ciencia en la práctica educativa

Advierto que está llegando a nuestros países una política que decidiría en lugar de los docentes, que validaría científicamente aquellas buenas prácticas que los maestros solo tendrían que implementar. Y advierto también una proletarización de los maestros. ¿A qué me refiero con “proletarización”? Marx nunca dijo que los obreros eran proletarios, sino que habían sido proletarizados por la máquina, es decir que en algún momento fueron puestos al servicio de la máquina. Mi temor actual es que los docentes sean proletarizados, es decir puestos al servicio de una tecnocracia que les imponga utilizar métodos que no inventaron, para los cuales no tuvieron una formación necesaria, que son considerados milagrosos porque se los probó en Singapur o en otro lado, y a partir de ahí, que los maestros sean reducidos a mano de obra, a obedecer una tecnocracia educativa internacional que va a

decidir su lugar y el de todos los ciudadanos que la escuela tiene que formar.

Allí hay un verdadero peligro, que está relacionado con la ilusión de que habría una pedagogía científica. Debo decir, y lo hago también delante de mis colegas universitarios, que considero que la investigación debe ser científica, pero que la práctica no puede ni debe serlo. En educación, la práctica no puede ser científica porque estamos ante una transacción humana, es una acción de un hombre sobre otros, de un ser humano que lleva en él una intención, un proyecto de emancipación, y esa transacción no puede reducirse a una suma de comportamientos que serían dictados por métodos científicamente probados. Ustedes tienen que ejercer cotidianamente su juicio, decidir todo el tiempo sobre lo que es necesario para sus alumnos, y no podemos resolver en su lugar porque no hay dos estudiantes que se parezcan, no hay dos aulas similares, y frente a un mismo curso no hay solamente un docente que pueda ejercer su juicio de forma lúcida. Una práctica educativa que fuera científica sería una práctica de la dominación que no suscitaría la libertad, pero que organizaría

condicionamientos -es decir, conductista-, que fabricaría robots y que no formaría seres humanos. Entonces, estamos ante un peligro: el de una política globalizada que busca hacer de la escuela una máquina para contestar test; para comparar los alumnos y los profesores; para cotejar las escuelas, los países y los continentes. Frente a esto ustedes pueden resistir -y ya lo están haciendo-, todos podemos resistir. Tenemos una misión, que es la de preparar el futuro, y no la de formatear humanos para que entren en una sociedad de la competencia, en donde la solidaridad no esté en el orden del día.

Soy un investigador y me reivindico de esa manera. Considero que la educación necesita de la investigación científica en psicología, sociología, didáctica, neurociencias, en todas las áreas, pero los datos científicos no nos dicen qué tipo de hombre y de sociedad queremos promover. Son elementos que nos informan sobre los medios que podemos utilizar y no sobre el norte hacia el cual vamos. Ese objetivo no es científico, la ciencia no nos brinda ninguno, solo nos da medios que tenemos que poner al servicio de un horizonte y una idea. La ciencia se es-



“Estamos ante un peligro: el de una política globalizada que busca hacer de la escuela una máquina para contestar test; para comparar los alumnos y los profesores; para cotejar las escuelas, los países y los continentes”.

cribe en indicativo y no en imperativo, nos dice lo que hay y no lo que debe ser, nos dice cómo suceden las cosas, pero no hacia qué horizonte tenemos que ir.

En el mismo sentido aclaro que siempre busqué relacionar a los investigadores y los universitarios con los docentes, para que puedan intercambiar experiencias. No para que el experto dicte al maestro su comportamiento, sino para que lo ayude a ver con mayor claridad algunas cosas. El combate sindical y político debe ser muy fuerte en este punto relativo a la formación continua: el derecho a la formación continua de los docentes es esencial.

Las aulas como territorios de esperanza

Los docentes suelen estar un poco desamparados, y tienen la impresión de nadar a contracorriente en relación a la sociedad: la sensación de que se les solicita ceder a los caprichos de los niños mientras ellos tienen que pedirles que reflexionen; que lo importante es el confort de los adultos sobre la exigencia y el deber de la educación; la sensación de que en la sociedad el niño es importante como consumi-

dor, como practicante de nuevas tecnologías de las que se va a convertir en esclavo; la impresión que están solos frente a una especie de máquina social que querría transformar a los alumnos en individuos que estén peleándose unos con otros, que no se ayudan mutuamente. Entiendo, entonces, que los maestros tengan a veces un sentimiento de abandono. Decimos en Francia que por momentos parece que tuvieran la obligación de vaciar el océano con una cucharita, algo lógicamente difícil. A veces podemos pensar que no lo vamos a lograr, pero en materia de educación nunca tenemos derecho a desesperarnos, porque los chicos están ahí para llamarnos, para que volvamos a levantar la cabeza, para decirnos que somos quienes preparamos su futuro, que es su futuro lo que cuenta y no la dictadura del presente.

Mi propuesta es que la escuela tenga una función termostática en la sociedad. Como ya sabemos, un termostato toma la temperatura y, cuando hace mucho frío, activa la calefacción y cuando hace calor, pone en marcha el aire acondicionado. La escuela debe servir en el mismo sentido: en una sociedad individualista debe crear lo colectivo;



donde prime la inmediatez, debe permitir la emergencia del pensamiento; en una sociedad de la competencia debe ser la que construya la solidaridad; cuando sospechemos del otro, debe promover la ayuda mutua entre los alumnos. La escuela tiene ese poder social de restablecer los equilibrios y es una posibilidad importante la que los docentes tienen en sus aulas: poder hacerles atravesar a sus alumnos la experiencia de una sociedad solidaria, de un aprendizaje colectivo, de un proyecto en común. Hacerlos vivir la experiencia contraria a lo que pasa en la sociedad. Y cuando estos alumnos salgan del aula, cuando hayan hecho esas experiencias, se van a convertir en otros ciudadanos, van a reclamar y exigir una verdadera democracia, pedir que no sean las finanzas las que manejen el mundo, sino la cultura. Tenemos el poder de ese descubrimiento fabuloso: hacerlos entrever que otro mundo es posible. Cuando ellos entiendan esto, podemos dejarles el mundo, esperando que lo vuelvan mejor.

Con un niño nunca vemos las consecuencias de lo que pasa, y esto puede ser un poco decepcionante. Porque en la televisión podemos ver a uno que comete un acto de violencia, pero no nos van a mostrar a otro que -gracias a sus docentes- no lo cometió, que gracias a sus maestros se comprometió a ayudar a otros. Eso existe, y tenemos que luchar para hacerlo visible, que se conozca.

Al final de uno de sus libros el gran novelista italiano Ítalo Calvino escribió que vivimos en un infierno, pero que hay dos maneras de hacerlo. La primera es acomodándose y cerrando los ojos. La segunda es identificar en el propio infierno los lugares en donde hay otra cosa, algo diferente de la competencia, el individualismo y la violencia, y hacer perdurar esos lugares de tal forma que se convirtan en territorios de esperanza. Es bueno imaginar que cada una de sus aulas sea un territorio de esperanza, un lugar donde el infierno retrocede. •



Afiliado honorario

La Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba distinguió a Philippe Meirieu como "Afiliado honorario", en reconocimiento a su trayectoria y sus aportes a la defensa de la escuela pública. Su ficha y carnet llevan el N° 001, por tratarse del primer afiliado honorario y se suma de esta manera a los más de 42.000 compañeros y compañeras que integran la organización. Esta iniciativa de UEPC destaca, entre los méritos del académico francés, su "valoración del trabajo de enseñar y sus propuestas para fortalecer el derecho de aprender como modo de avanzar en la construcción de una sociedad menos desigual y más inclusiva".



Jerarquizar el nivel superior como forma de defender la educación pública



Por Oscar Ruibal (*)

Las y los docentes de nivel superior, organizados en la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, venimos trabajando por el fortalecimiento y la jerarquización de los Institutos de Formación Docente (IFD) y de Formación Técnica y Profesional (IFTyP), en consonancia con la lucha por la defensa de la educación pública de calidad, igualitaria e inclusiva.

Compartimos con nuestros pares de todos los niveles y modalidades educativas la preocupación por las graves consecuencias que tienen para el sistema educativo argentino, las iniciativas oficiales que ponen en riesgo el derecho social a la educación y atentan contra la educación pública.

Como resultado de distintas convocatorias donde debatimos sobre el estado de situación del Nivel Superior, acordamos algunos ejes que sintetizan aspectos centrales por los cuales trabajar, que fueron expuestos, además, durante la III Conferencia Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que se llevó a cabo en Córdoba en junio de 2018.

En primer término, creemos necesario respetar la autonomía de los institutos de nivel superior para desarrollar articulaciones con otros niveles y modalidades educativas, que permitan enriquecer sus propuestas de formación.

Otro eje es avanzar en los concursos para acceder a cargos docentes como titular, y promover la creación de cargos que reemplacen las horas cátedras y permitan desarrollar las funciones de

formación continua, investigación y extensión. Como ocurre en el nivel universitario, esto permite fortalecer y jerarquizar dichas funciones. El incremento del presupuesto para el nivel superior es central para ello. Actualmente, asistimos a una jerarquización de los IFD en el plano discursivo, que no se corresponde con los medios materiales y humanos aportados para su labor.

En el mismo sentido, creemos necesario fortalecer los Consejos Institucionales mediante la provisión de recursos que permitan cumplir su cometido, tal como lo establece el Reglamento Orgánico Marco.

Consideramos que es preciso construir instancias de participación de los IFD y los IFTyP en las iniciativas ministeriales, que tengan como objetivo mejorar la formación en servicio de las y los docentes de los distintos niveles y modalidades educativas.

Por último, es preciso convocar a los institutos a participar de una mesa de trabajo permanente, donde se analice la situación del nivel y las alternativas necesarias a desarrollar. En este sentido, sostenemos que es fundamental abrir la participación para discutir y planificar las ofertas educativas debatiendo las necesidades y objetivos de la formación docente y técnico-profesional. Esto supone construir consensos sobre las prioridades para el sistema educativo provincial, sin desconocer las prioridades regionales y dar cumplimiento a la conformación de los CAR (Consejos Asesores Regionales).

(*)

Secretario de Coordinación
Gremial de UEPC.

La formación docente, un debate urgente y necesario

Por **Alejandra Birgin** (*)

¿Cómo es deseable que se formen las y los que enseñan? Se trata de una intensa controversia políticopedagógica sobre la que hay distintas opiniones fundadas, diversas políticas públicas y también múltiples investigaciones, en Argentina y en muchos otros países de la región y del mundo. Construir políticas públicas sobre este tema exige promover debates informados, dar lugar a una multiplicidad de voces y construir acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, porque cuando nos preguntamos acerca de qué docentes y escuelas queremos, estamos asumiendo qué sociedad buscamos construir colectivamente.

Aunque suene obvio, déjenme empezar diciendo que ninguna política se define en el vacío: lo quiera o no, dialoga con sujetos, con tradiciones, con saberes y experiencias acumuladas a lo largo de la historia.

¿Cuáles son las principales orientaciones de las políticas de formación docente actuales? ¿Cómo se vinculan con las exigencias contemporáneas de las escuelas? ¿Cómo dialogan con las experiencias acumuladas? ¿Qué docentes se propo-

nen formar? ¿Qué ponen a disposición para lograrlo?

De las múltiples aristas que abren estas preguntas, en este breve artículo compartiremos algunas posiciones e interrogantes recorriendo las bases institucionales de nuestro sistema formador, los pilares de las políticas vigentes y algunas alternativas para debatir con ellas.

Nunca fue sencillo⁽¹⁾

En la Argentina, cuando en las últimas décadas del siglo XIX el Estado asume que para erigir la Nación necesita formar patriotas, toma para sí la responsabilidad de la construcción de un sistema edu-

cativo nacional, entendiendo que ello implica sembrar el territorio de escuelas y docentes diplomados, es decir conformar un cuerpo de especialistas y para ello construirá un ámbito específico para su formación. En ese marco nace y se expande velozmente una red nacional de escuelas normales. Mientras se construye un sistema de educación primaria para el conjunto de la población, la educación

(*)

Profesora e Investigadora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Directora de la Maestría en Políticas Públicas e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE).

(1) Este apartado retoma ideas de la nota de opinión "Formar docentes es cosa seria", publicada en Infobae el 30/11/2017.



La historia de la formación docente en Argentina es particularmente rica e intensa y ha dejado profundas huellas. Abordar esta problemática no admite respuestas lineales, sino que exige reconocer esas marcas.

media y la educación superior abonaron la construcción de la elite argentina.

Se conforman dos redes: la formación para el magisterio fue muy diferente (desde su origen mismo) de la formación del profesorado. Para el magisterio, las escuelas normales (que eran pos primarias). Para los colegios nacionales, en cambio, los primeros profesores fueron generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional (jueces, profesionales universitarios e intelectuales con reconocimiento público en su área) (Pinkasz, 1992). Fuertes debates en el campo y la expansión de la educación secundaria (que se fortalece desde mediados del siglo XX, con el consiguiente debilitamiento de su mandato excluyente) requirieron una formación específica para enseñar en el nivel que se configuró, por un lado, con carreras *ad hoc* en las Escuelas Normales Superiores e Institutos del Profesorado. Por el otro, las universidades construyeron profesados propios.

En Argentina, entonces, desde el origen del sistema educativo instituciones diferentes se ocuparon simultáneamente de la formación de docentes. Por eso la tensión Universidad/ "normalismo"-IES (Institutos de Educación Superior) es una tensión que está presente desde la constitución del sistema formador y se manifiesta en la disputa por el formato institucional de la formación. Ahora bien, este viejo debate ha ido cambiando su intensidad y sus sentidos. Hoy podemos identificar y reconocer, entre otros ejes, la discusión pedagógica (qué docente proponemos, para qué escuela, qué saberes exige su formación, qué instituciones tienen más experticia en ellos), la discusión por el gobierno (los IES dependen de cada jurisdicción, las universidades son autónomas y dependen del Estado nacional) y también una discusión territorial (en general los IES tienen una llegada al territorio -y a las escuelas- que no alcanzan las universidades).

Luego de la fragilización y fragmentación del sistema formador que produjeron los años 90, la creación del INFD (en el marco de la reconfiguración de la institucionalización del sistema formador) busca atender uno de los efectos de la década neoliberal: la carencia de regulaciones, marcos y sentidos compartidos para que la diversidad no devenga diferenciación o atomización (Davini, 2005; Terigi, 2005). Por eso, el INFD tuvo como uno

de sus objetivos mayores construir lineamientos, orientaciones, programas, normas comunes a todas las jurisdicciones del país. Así, una notable heterogeneidad institucional (escuelas normales, universidades, IES -estatales y privados-, profesados populares, universidades provinciales, Universidad Pedagógica) con diversas pertenencias (Nación, provincias, etc.) dejó de ser obstáculo para que un sistema complejo tuviera (en términos generales) orientaciones comunes en las políticas de formación de enseñantes.

La historia de la formación docente en Argentina es particularmente rica e intensa y ha dejado profundas huellas. Abordar esta problemática no admite respuestas lineales, sino que exige reconocer esas marcas a la vez que promover debates y propuestas plurales atentas a las coordenadas contemporáneas.

La propuesta nacional actual: ¿soplar y hacer botellas?

El gobierno que asumió en diciembre de 2015 lleva adelante políticas para la formación docente que vamos a describir (simplificándolas) en tres ejes: en primer lugar, qué docente se proponen formar y con qué saberes. En segundo lugar, qué perspectivas y propuestas acerca del sistema formador sostienen y, por último, cómo y con quiénes construyen esas políticas de formación docente.

Para abordar el primero, déjeme comenzar con un ejemplo: cuando se presentó públicamente la propuesta UNICABA (noviembre 2017) se usó un *power point* que definía en una diapositiva (sí, una sola) qué docente se buscaba formar. Lo decía del siguiente modo: el docente del futuro "debe trabajar en equipo, tener actitud emprendedora, habilidades de comunicación, usar las tecnologías, comprender las culturas, estar abierto a la diversidad y ser flexible y adaptarse a los cambios". Pero... ¿Dónde está lo específico? ¿Qué diferencia a una docente de un vendedor de seguros o de una ingeniera industrial? ¿Un docente del futuro no debe saber enseñar? ¿No debe tener una relación curiosa y crítica con los conocimientos? ¿No debe saber pedagogías? ¿No debe construir un horizonte de expectativas acerca de qué ciu-

dadanos y qué sociedad deseamos aportar a formar? (Birgin, 2017).

Como venimos de ver, en términos generales la novedad de la agenda que propone la política nacional de formación docente está centrada en los temas de emprendedurismo y liderazgo “modernos” (tecnologías, equipos, comunicación) y una presencia de las neurociencias y la educación emocional que trae consigo otra perspectiva acerca de los sujetos. La prioridad de los temas curriculares del aula que integran la formación están regulados por lo que prioriza PISA⁽²⁾ y el INFD produce guiones al detalle, que orientan cada una de estas instancias en todas las escuelas⁽³⁾.

Se trata de propuestas basadas en una racionalidad instrumental y pragmatista, que evitan toda deliberación política y pedagógica. ¿Por qué enseñar *a* y no *b* o *c*? ¿En qué debates se enmarca formar para el emprendedurismo? ¿Qué relación hay entre participar en asambleas de aula y formar ciudadanos críticos? ¿Qué priorizar en la enseñanza de las nuevas tecnologías? ¿Es que la historia la han hecho solo hombres y no mujeres? Detrás de cada una de estas preguntas (que traen consigo reflexiones sobre la democracia, la participación, la igualdad) hay debates contemporáneos claves que ninguna formación docente tecnocrática aborda.

La otra novedad que introducen estas políticas es que ponen una inmensa preocupación en transformar lo enseñable en evaluable, para lo cual formulan marcos referenciales (Coria, 2018). Es decir, se fijan metas para establecer criterios de evaluación. La evaluación individual y externa pasa a tener un lugar central en la formación docente (en la asignación de becas, en la reactivación del sistema de acreditación, en una prueba a los egresados de las ISFD, etc.). Se trata de una orientación que redefine bajo nuevos parámetros el lugar del Estado y que se alinea con las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito. Esta relación se observa también en la asignación de recursos: mientras en el Presupuesto Nacional, la partida destinada a formación docente está congelada desde 2015 en alrededor de 1000 millones, la de evaluación crece significativamente (de 73 millones en 2015 a 559 en 2019).

En cuanto al segundo punto, el gobierno nacional ha hecho anuncios de cambios en el sistema de formación docente⁽⁴⁾, que tienen como una de sus premisas avanzar hacia una redefinición del sistema formador (en línea con aquella política de los 90 de “reordenamiento y acreditación”) reiterando que es excesiva la cantidad de ISFD, que su calidad está deteriorada (mucho más si se encuentran en localidades pequeñas y con pocos recursos). La desconcentración territorial de la oferta de formación es comprendida de modo unívoco: en el fondo, lo que se sostiene es que calidad y expansión son incompatibles. La provincia de Jujuy⁽⁵⁾ y CABA aparecen como pioneras sosteniendo que lo que hay en formación docente (los ISFD) no sirve y por eso se inventa algo nuevo: una universidad (en CABA) o un nuevo instituto (el nro. 12 en Jujuy). A la vez, se están cerrando carreras en Mendoza, en provincia de Buenos Aires, en Salta.

Desde 2008, en América Latina la educación superior se estableció como un derecho (Cartagena, 2008). En ese marco, su expansión es una condición para garantizarlo. Por eso no sobran institutos sino, en todo caso, es necesario trabajar para fortalecerlos y hacer efectivo ese derecho.

Desde 1969 (casi) no quedan instituciones responsables de la formación docente inicial por fuera del nivel superior. Y aunque inicialmente la gramática de la formación docente tuvo pocos cambios, contra las tradiciones infantilizantes (propias del normalismo), en el siglo XXI los ISFD fueron constituyéndose en sujetos políticoeducativos (son instituciones cogobernadas, tienen centros de estudiantes, espacios autónomos de definición curricular institucional, etc.), asumiendo “una mayoría de edad”, construyendo una voz que se va haciendo oír, como la universitaria, con quien comparte el nivel superior.

A fines de 2018 se aprobó en CFE la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente (CNEAC), un sistema de acreditación institucional que ubica al Estado Nacional como agente responsable de evaluar a todos los ISFD a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, quien elaborará los instrumentos necesarios para el desarrollo

(2) Alcanza con revisar qué elementos componen la formación concebida desde el INFD: por ejemplo, la diferencia entre la presencia fuerte de Ciencias Naturales y débil de Ciencias Sociales tiene esa explicación.

(3) Guiones al detalle significa que se explicitan no solo los objetivos y el recorte temático sino la distribución del tiempo, cada una de las actividades a realizar, cada uno de los textos y videos que se sugiere utilizar en la formación, etc.

(4) Imprescindible pensarlos en el marco de la reforma laboral y previsional y del ajuste del gasto público pero eso merece otro análisis.

(5) En un reciente decreto (con el que cierra todas las carreras vigentes de formación docente para el nivel inicial y primario), el gobierno de la provincia de Jujuy afirma: “Las instituciones [de FD], que además están ubicadas en zonas con escasa oferta cultural, indefectiblemente redundan en ambientes empobrecidos de formación con escasas oportunidades de enriquecimiento durante el trayecto formativo” (Resolución N° 7239-E/17, 2017). Estas posiciones públicas naturalizan una asociación entre localidades pequeñas, bajo rendimiento y pobreza.

del modelo evaluativo⁽⁶⁾. Se instalan así nuevos modos de gobierno, donde el rendimiento, la eficacia y la eficiencia para la rendición de cuentas acoplan las cuestiones de la gestión con las de la evaluación, argumentos que aparecen luego como legitimadores del ajuste (Normand, 2018).

Por último, déjenme volver al ejemplo de UNICABA. La Ciudad de Buenos Aires presentó una universidad para la formación docente en noviembre de 2017, sin consultas ni debates públicos. Ninguna conversación con los gremios o las universidades, ninguna mesa de diálogo con los 29 institutos de formación docente

existentes. Sí, en cambio, el gobierno porteño promovió una encuesta (vía telefónica, campaña en el subte, en las oficinas públicas), siempre con la misma pregunta (con opción de respuesta afirmativa o negativa): ¿Estás de acuerdo con que la formación docente pase de ser terciaria a universitaria? Esa pregunta (y la propuesta que encierra) pareciera que dispone de una solución mágica para resolver los numerosos y diversos desafíos que plantea formar docentes hoy. Y también (al ser la única consulta pública) que no se requiere de saberes específicos (técnicos, académicos, de la práctica) para aportar perspectivas y vías de solución a problemas tan complejos.

Es una muestra más de propuestas de cambios que no convocan a las y los profesores ni al debate (ni a las paritarias), ya sea que trabajemos en escuelas, en universidades o en institutos. Pareciera que no tenemos nada para decir, que nuestra experiencia carece de relevancia. Atención: la invisibilización es el reverso del reconocimiento, de la apreciación como acto público. Podemos preguntarnos, también, ¿qué imagen pública docente se promueve cuando el gobierno de la provincia de Buenos Aires plantea reemplazar docentes por voluntarios (¿a alguien se le ocurriría reemplazar a un cirujano o un ingeniero por un voluntario?), o cuando se propone formar líderes educativos en dos meses y medio (programa Elegir Enseñar del gobierno de CABA). Se trata de operaciones que producen desautorización pública de la voz y la experiencia docente.

Asumamos la complejidad.

Notas para un debate

La formación docente es cosa seria. Sospechemos de las soluciones mágicas, de aquellas que tienen una llave que abre todas las puertas. Esa perspectiva (lineal y tecnocrática) es la que propone y confía en la transferencia mecánica de propuestas cerradas. Habilita, de paso, un mercado internacional (el de las plataformas de formación docente *online*, el de los materiales que responden a ítems estandarizados, etc.). Un ejemplo claro es la compra "llave en mano" de modelos a imitar (como el método Singapur), ignorando que las dificultades de enseñanza y aprendizaje escolar son mucho más que las que "un buen método" puede atender y que cualquier propuesta no debe desconocer las historias, tradiciones y saberes de donde se inserta.

Sospechemos también de las propuestas tecnocrá-

Sospechemos de las soluciones mágicas, de aquellas que tienen una llave que abre todas las puertas (...)

Sospechemos también de las propuestas tecnocráticas que invocan la neutralidad del trabajo educativo.



(6) La GNEAC estará integrada por representantes nacionales del ámbito académico y de la conducción política y, a diferencia del sistema de acreditación universitaria, no incluye pares (docentes o directivos de IES) para la evaluación (art 3).

ticas que invocan la neutralidad del trabajo educativo y no hacen más que legitimar el orden establecido. Desplazar la pedagogía o descontextualizar saberes (reduciéndolos a capacidades e indicadores) es parte de la misma operación. El trabajo pedagógico es un trabajo político que define sentidos, que se inscribe en proyectos y en sueños.

Que hace falta mejorar la formación docente es in-

dudable. Hubo, hay y habrá mucho por hacer. Pero las propuestas con aspiraciones fundacionales dan a entender que no hay nada que fortalecer, rescatar, revisar, aprender. Que no hay legado a transmitir. Sin embargo, la formación docente es una de las grandes tradiciones que construyó nuestro país y nuestra identidad. Es con esas experiencias, frustraciones y tesoros que vamos a construir algo mejor. •

Referencias bibliográficas

Birgin, A. (30 de noviembre de 2017). Formar docentes es cosa seria. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2017/11/30/formar-docentes-es-cosa-seria/> [consulta marzo 2019]

Coria, A. (2018). Políticas de formación docente en Argentina: una aproximación crítica a las definiciones curriculares y de evaluación. *Práxis Educativa*, 14(28), 118-135.

Davini, M. C. (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Normand, R. (2018). A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 18-29.

Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En C. Braslavsky y A. Birgin (Comps.), *Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente* (pp.59-82). Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño y Dávila.

Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 229-290). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Normativa

Resolución N° 7239-E/17 (2017). Aprobación del Plan de Mejora Integral del Sistema Formador Provincial. Ministerio de Educación. Provincia de Jujuy. Recuperado de <http://educacion.jujuy.gov.ar/leyes-decretos-resoluciones/> [consulta marzo 2019]

Reivindicar la producción de conocimientos desde los IFD

Por Sergio Andrade (*)



Desde hace años muchos los Institutos de Formación Docente (IFD) vienen trabajando en la producción de conocimientos -y no solo en la transmisión-, una tarea que debe ser reivindicada y fortalecida. Se trata de una labor vinculada, sobre todo, a problemas que nos movilizan en tanto instituciones de formación superior, cuestiones relacionadas a problemas de aprendizajes, a formas de enseñar, como también al contexto social en el que trabajamos. Así, por ejemplo: en nuestro Instituto nos interesó indagar en las “prácticas *ad honorem*”, actividad naturalizada en el sistema educativo y que no había sido relevada como objeto de investigación.

Cuando pensamos en producir conocimientos se suele considerar que solo las

universidades lo hacen. En realidad, se generan saberes y conocimientos en muchos otros espacios. Por cierto, se puede discutir respecto al rigor y la especialización que requiere una investigación científica, pero antes hay que reconocer que en otros ámbitos -entre ellos, los IFD- se producen conocimientos, o producirlos debería ser parte de su acción formativa.

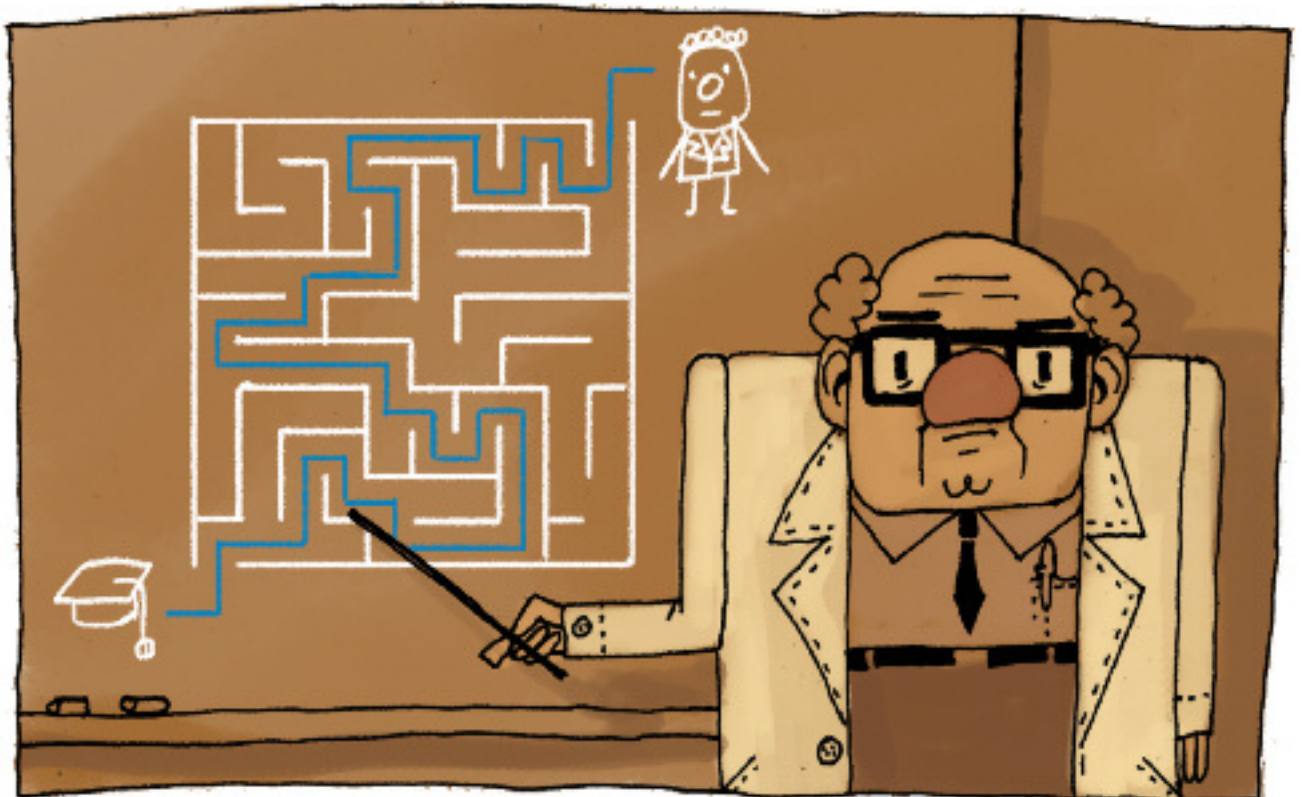
La relevancia de esta reivindicación radica, al menos, en dos razones. En primer lugar, por el valor de lo que ya se genera, que debe recuperarse y compartirse. Por otro lado, porque permite ubicar en otro lugar político -no solo instrumental- a la formación docente y a los IFD. Si queremos cualificar el nivel superior, es necesario aceptar la necesidad y la urgencia de atender a esta dimensión de toda práctica educativa.

(*)

Director del Instituto Superior de Formación Docente “René Trettel de Fabián”, Córdoba.

Formación docente: Enseñar en tiempos del derecho a la educación

Por **Graciela Lombardi** (*)



El sentido identitario de la formación docente ha sido y continúa siendo formar para enseñar. El trabajo de los formadores se despliega en las relaciones docente-estudiante-saber, en un contexto social e institucional históricamente demarcado.

El desafío perdurable de la formación docente es primordial, pero no únicamente, formar para la enseñanza; lo siempre variable es el contexto histórico, institucional, social y político en el cual se enseña.

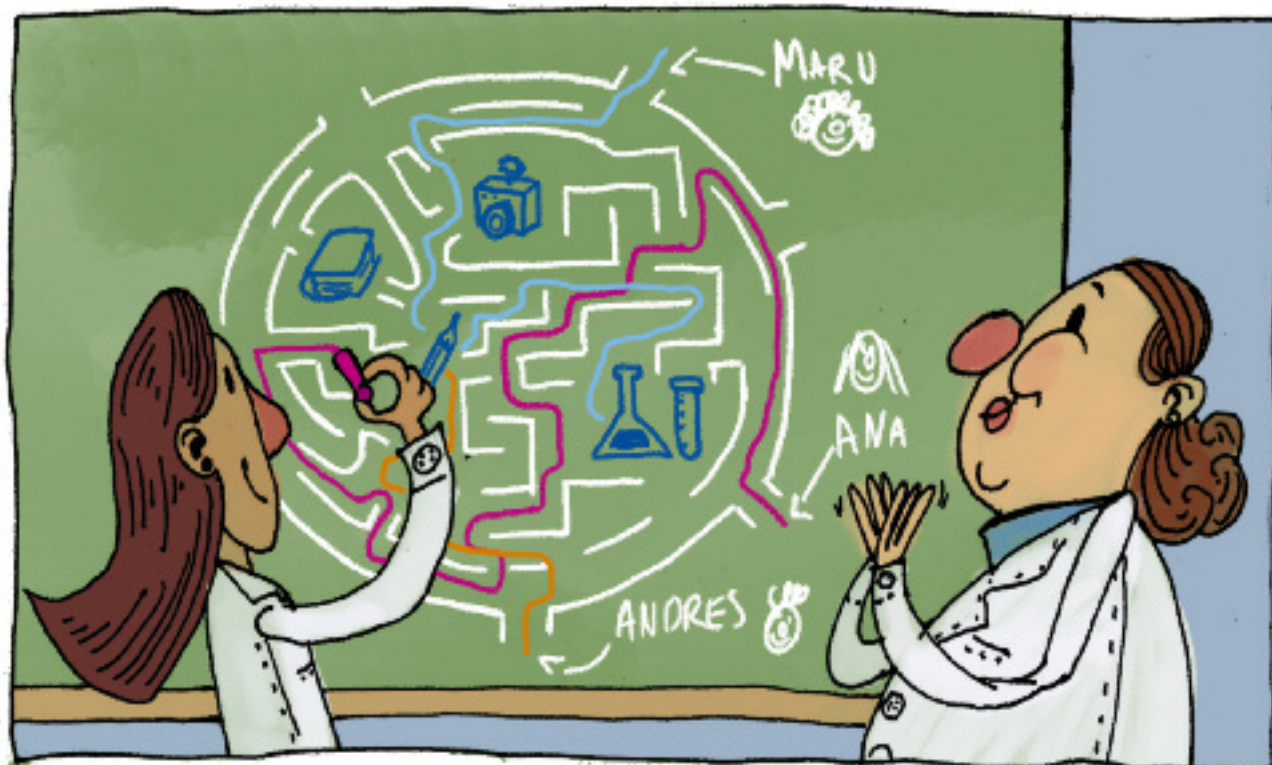
Resulta importante registrar los aspectos salientes del contexto actual para pensar la formación de los profesionales de la enseñanza.

De la educación como obligación a la educación como derecho

El diseño del sistema escolar y la formación docente en los siglos XIX y XX ha respondido al tipo de relación entre la sociedad y el Estado en materia educativa. Si se

analiza esa relación, se registran transformaciones en muchos sentidos durante los últimos 120 años.

A los fines de dar contexto a los actuales desafíos de la formación docente baste indicar el cambio más preponderante: el pasaje de la *educación como una obligación* de familias y estudiantes ante el Estado, a la *educación como un derecho* de las familias y de los estudiantes exigible al Estado. La educación como obligación quedó plasmada en la señera Ley 1420, que determinaba la obligatoriedad de las familias y los estudiantes de asistir a la escuela. El Estado y el sistema escolar exigían ese cumplimiento a las familias. Más de un siglo después, la Ley Nacional de Educación reconoce el derecho de las familias y los estudiantes a aprender en la escuela. En la actualidad, la relación entre Estado-sociedad en materia educativa se expresa como la demanda de las familias y los estudiantes al Estado por el derecho a aprender de todas y todos.



En el marco del derecho a aprender, atender a las diferencias es promover variadas alternativas pedagógicas y didácticas para que todas y todos puedan llegar a aprender.

Las políticas educativas se han transformado, pasando de una concepción según la cual el estudiante es un sujeto de obligación, la de aprender, a una concepción en la que el estudiante es un sujeto de derecho y el docente tiene que lograr que todos aprendan.

En el contexto de la educación como obligación, el fracaso escolar era primordialmente atribuido al estudiante y su familia.

En el contexto de la educación como derecho, no hay lugar para el fracaso individual y más bien es el sistema escolar en su conjunto el que debe agotar las alternativas para que todas y todos puedan aprender en la escuela.

En este nuevo contexto, el riesgo es sostener una mirada simplificadora que atribuya el fracaso escolar a los docentes individualmente. La gran cuestión de las políticas docentes es asumir el desafío de construir un sistema escolar justo y responsable, que supere la mirada simplificadora y la responsabilidad individual, y genere transformaciones estructurales que favorezcan el trabajo colectivo y el despliegue de procesos de enseñanza diversificados para atender las necesidades de todas y todos.

Las tradiciones escolares han sostenido que la igualdad de oportunidades para aprender consiste en enseñar a todas y todos lo mismo y al mismo tiempo. Sin embargo, tanto la experiencia como la investigación educativa han demostrado que la idea de que proponer idénticos caminos y puntos de entrada para aprender, y hacerlo en un tiempo igual para todos, puede no ser justo.

¿Acaso agrupar a los estudiantes por edad y graduar la enseñanza en unidades de tiempo anual es la única opción para organizar la enseñanza?

¿Qué formas de organización del tiempo y los agrupamientos en la escuela ayudarían a crear igualdad de oportunidades para todas y todos?

En el marco del derecho a aprender, atender a las diferencias es promover variadas alternativas pedagógicas y didácticas para que todas y

todos puedan llegar a aprender, lo mismo pero a través de caminos diversos. ¿Sabemos hacerlo? ¿Tenemos condiciones para hacerlo?

El desafío es enseñar lo mismo pero a través de variedad de modos o puntos de entrada y brindando tiempos necesarios según los ritmos de cada alumno. ¿Sabemos hacerlo? ¿Podemos contribuir a hacerlo a partir de la formación docente inicial y continua?

En este punto, las políticas y el diseño de la formación docente cobran relevancia y enfrentan desafíos, ya que todo derecho, para ser efectivo, requiere de unas políticas que generen un sistema justo, que ampare a los sujetos de derecho.

Pensar la formación docente acorde a la demanda de la educación como derecho

Las transformaciones arriba descriptas conllevan a replantear diferentes niveles de rediseño del sistema escolar y de la formación docente. Los vectores para pensar qué cambiar y qué conservar debieran incluir al menos tres cuestiones:

El derecho de las y los estudiantes a aprender.

La responsabilidad y el derecho de los docentes a enseñar.

La responsabilidad del Estado de revisar qué oportunidades brinda para una formación permanente de los docentes en ejercicio, cómo supera los límites de los dispositivos de "capacitación" y diseña puestos de trabajo que incluyan el trabajo colectivo y permitan sistematizar el saber producido en el trabajo docente.

Pensar la formación docente hoy, requiere que las instituciones formadoras puedan formar futuras y futuros docentes capaces de lograr el derecho efectivo a la educación de sus estudiantes. Para ello, resulta conveniente revisar las respuestas a viejas preguntas:

¿Qué saberes necesitan las y los docentes?

¿Cómo se relacionan las y los docentes con el conocimiento?

(*)

Licenciada en Ciencias de la Educación de la UBA. Especialista en Formación docente, exdirectora ejecutiva del INFD. Integró equipos de la Secretaría de Educación de CTERA. Actualmente es Coordinadora del proyecto institucional Escuela Secundaria, de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

¿Cómo encarar la enseñanza para promover aprendizaje?

¿Comprendemos las prácticas docentes?

¿Qué preguntas faltan aún formular?

Docentes, estudiantes y conocimiento

Se afirmó más arriba que el sentido identitario de la formación docente se juega en las relaciones docente-alumno-saber, en un contexto social e institucional históricamente demarcado.

¿Cómo es esa relación entre las personas y el saber? ¿Cómo circula el conocimiento en las aulas, en las escuelas, en el sistema?

El psicoanalista Fernando Ulloa (2008) plantea una desafiante distinción a propósito de las relaciones entre el saber que se posee y aquellos a quienes se enseña.

Describe un *saber ignorante*, que es el saber que frente a lo nuevo o distinto, anula el motor de la curiosidad. Es el saber que muchas veces circula en las aulas, el cual ante la pregunta inesperada niega la palabra a ese estudiante portador de “lo diferente” por perturbador.

Lo describe como un saber que intenta colonizar “lo nuevo o perturbador”, imprimiendo en el portador aquellos puntos de concordancia con el propio saber. Es el saber que impone una afirmación que no da respuesta a la pregunta que lo perturba, más bien clausura la pregunta. Dice Ulloa, es un saber cruel.

Por el contrario, habla de un *saber curioso*, que también se sorprende frente a lo distinto, frente a la pregunta que perturba. Pero frente a la perturbación, enciende el motor del conocimiento, que es la curiosidad. El saber curioso no descarta lo nuevo, lo convierte en atractivo, avanza hacia lo ignorado, acrecienta el conocimiento, y en consecuencia, el “poder hacer” con él. Aprovecha e incluye al portador de lo disruptivo. Es un saber que abre al conocimiento, es un saber respetuoso.

Formar para la enseñanza

La formación docente es un proceso continuo que comienza con la experiencia que trae el estudiante, se desarrolla en la institución formadora, y continúa a lo

largo de toda la vida profesional. ¿Conocemos las vacancias de saberes para acompañar este extendido proceso?

No se trata solo de transmitir conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se trata de desarrollar la comprensión de concepciones educativas reflexivas que sostengan prácticas de enseñanza y actuaciones flexibles y responsables en instituciones educativas y comunidades cambiantes.

Se trata de formar docentes autónomos, capaces de trabajar en equipo, con dominio disciplinar y un fuerte compromiso ético y político con los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Formar para la enseñanza en tiempos del derecho a aprender implica pensar la propuesta formativa haciendo foco en el aprendizaje.

Para ello se necesitan nuevas condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas que den lugar a variadas trayectorias de aprendizaje para los estudiantes, futuros docentes. Se necesitan instituciones formadoras cuyo diseño organizacional y laboral facilite la creación de condiciones para aprender de múltiples maneras.

Desde el punto de vista curricular y pedagógico, es necesario seleccionar contenidos fundamentales de cada campo disciplinar para abordarlos en profundidad.

El docente de hoy necesita poseer dominio de un conocimiento disciplinar y pedagógico validado, de modo tal que pueda usarlo en diferentes contextos de manera flexible.

Es indispensable promover que los futuros docentes puedan hacer un uso activo de los conceptos, teorías, procedimientos, narraciones, hechos e informaciones disponibles en el campo de las ciencias y la pedagogía.

El uso activo y flexible del conocimiento requiere abandonar la tradición escolar de creer que el conocimiento es un conjunto de datos, hechos o informaciones cuya más importante relación es que unos vienen a continuación de los otros. Y para ello, hay que formar docentes que logren dominar en cada campo disciplinar una red conceptual rica en conexiones, organizada y flexible.

Diseñar variadas formas de enseñar para dar diversas oportunidades de aprender también requiere saber

El saber curioso no descarta lo nuevo, lo convierte en atractivo, avanza hacia lo ignorado, acrecienta el conocimiento, y en consecuencia, el “poder hacer” con él.

que el conocimiento se produce a instancias de una dinámica relación entre propósitos e intereses vigentes en cada cultura y en cada tiempo histórico, o sea, tener conciencia de la estrecha y compleja relación entre conocimiento y vida cotidiana y sociedad.

Finalmente, formar en tiempos de derecho a aprender supone que el futuro docente sea capaz de comunicar la comprensión del tema o concepto que enseña utilizando lenguajes y/o sistemas de símbolos adecuados, tanto a la índole del concepto o tema, como pertinentes al destinatario de esa comunicación y su contexto.

Implica, también, conocer las posibilidades y dificultades que surgen cuando se pretende que un alumno o un grupo pasen de una comprensión intuitiva hacia una comprensión disciplinar, y ser capaz de guiar desempeños progresivos y variados que modifiquen lo intuitivo y profundicen la comprensión disciplinar. Un do-

cente formado para estos tiempos ha de ser capaz de diseñar secuencias acordes a las características de su grupo de clase, más o menos heterogéneo, con trayectorias previas no necesariamente similares.

La formación docente está desafiada a proponer experiencias múltiples de apropiación de los conocimientos. Ello favorece la construcción de una práctica profesional que incluya la reflexión y análisis colectivo de logros y dificultades en la práctica de enseñar.

Las instituciones formadoras requieren equipos capaces de profundizar las comprensiones actuales tanto de lo que se enseña, como de por qué y para qué lo hacen.

El desafío puede ser abordado si ejercemos con alegría y responsablemente esta tarea ética y política que consiste en promover el efectivo acceso al derecho a la educación. •

Bibliografía

Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Morata.

Pogré, P. y Lombardi, G. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción*. Buenos Aires. Papers.

Terigi, F. (2008) Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) *Educación. Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del Estante.

Ulloa, F. (2008) *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Formar docentes reflexivos y autónomos

Por Paola Saporiti (*)



En la actualidad, los principales desafíos de los Institutos de Formación Docente (IFD) radican en lograr implementar los ejes del diseño curricular jurisdiccional, ya que cambiaron los planes de estudios, la cantidad de años de las carreras y, por primera vez, hay documentos que orientan y prescriben de algún modo las prácticas de enseñanza al interior de los mismos. Pese a ello, no hemos logrado en su totalidad que cambien las prácticas de enseñanza en las unidades curriculares; en ocasiones, parece ser que solo se hubiera modificado su nominación, pero se siguieran dando los mismos contenidos que antes.

Nuestro deseo es formar docentes que sean reflexivos y, sobre todo, autónomos, que sientan que no necesitan a alguien que les enseñe para aprender, que están atravesando su formación inicial, que nos interpelen y se interpeleen.

Esas son las principales herramientas que podemos ofrecerles para que en sus prácticas puedan interpelar a sus estudiantes en el salón de clases, ya que, estoy convencida, no se puede enseñar aquello de lo que uno carece.

(*)

Vicedirectora del Instituto Superior "Carlos Alberto Leguizamón", Córdoba.

Un balance de la gestión de Cambiemos según su versión de los hechos

Por **Gabriel Martínez** (*)

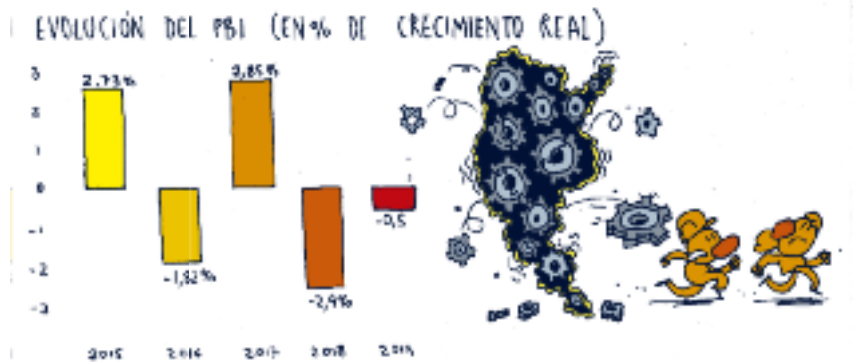
A fines de 2018, el Poder Ejecutivo presentó al Congreso Nacional el proyecto de Presupuesto para el ejercicio 2019 que, como es habitual, incluye un conjunto de estimaciones macroeconómicas y fiscales que dan cuenta de lo que sería el último año de la administración de la Alianza Cambiemos, que inició en diciembre de 2015. De esta manera, el documento nos permite tener una visión global de la totalidad de la gestión macrista, tanto en sus aspectos macroeconómicos como en particular en el campo de las políticas educativas. Señalamos aquí apenas algunos de los principales aspectos.

(*)

Licenciado en Economía de la UBA, con estudios de posgrado en Economía Política (FLACSO) y Administración Financiera del Sector Público (UBA). Exdirector de Evaluación Presupuestaria (Ministerio de Economía de la Nación 2006-2013). Actualmente es investigador en temas de Economía de Educación del Instituto "Marina Vilte", de CTERA.

La actividad económica

El presupuesto 2018 preveía un crecimiento real del PBI de 3,5%, que finalmente fue una disminución del 2,4%. Para 2019 se espera otra caída de 0,5% del PBI, aunque el FMI ya adelantó que la recesión será mucho mayor. En cualquier caso, considerando 2016 y 2017, podemos concluir que el gobierno finalizará su mandato con un PBI en términos reales de al menos 1,9% inferior al del 2015 y un PBI per cápita que será un 6% menor al existente al iniciarse el gobierno de Cambiemos.



Fuente: Instituto Marina Vilte en base a datos oficiales del Ministerio de Hacienda y Proyecto de Ley de Presupuesto.



Inflación

Se reconoce el fracaso de la política antiinflacionaria llevada adelante por la gestión económica. La inflación 2018 fue de 47,6% (punta a punta) y 34,3% (promedio), cuando inicialmente se había previsto que sería de entre 8/12% (meta fijada por el Banco Central), o del 15,7% (promedio anual, estimado por el Ministerio de Hacienda). Para 2019 se prevé una inflación "punta a punta" de 23% (diciembre de 2019 contra diciembre de 2018) y "promedio anual" de 34,8%.

El FMI

Durante los primeros años de gestión, el macrismo sostuvo una política irresponsable de rápido endeudamiento, pero la poca sustentabilidad de la política económica macrista fue advertida por los mercados internacionales que abruptamente dejaron de comprar los bonos emitidos. Ahora, el equipo económico afirma en el Proyecto de Ley: "La reversión del financiamiento externo nos obligó a recurrir a fuentes alternativas, como el FMI y otros organismos multilaterales, y a reducir más rápidamente los déficit tanto fiscal como de cuenta corriente".

Déficit Cero

El gobierno de Cambiemos acentúa la prédica en pos del equilibrio fiscal; sin embargo, la disminución de los impuestos dirigidos a los sectores más poderosos (impuesto a la riqueza, retenciones a la exportación), dispuesta al inicio de la gestión y la caída de la recaudación producto de la recesión generada, no hicieron más que aumentar el déficit primario. Ahora se anuncia "déficit (primario) cero" para el año que viene, el que se espera lograr con un brusco ajuste presupuestario tratando de ocultar que de todas maneras las cuentas del Estado estarán en total desequilibrio, debido al creciente peso de la deuda en el presupuesto estatal.

PROYECTO DE PRESUPUESTO 2019
POR FINALIDADES Y FUNCIONES DEL ÁREA SOCIAL
EN MILLONES DE PESOS

FINALIDAD Y FUNCIÓN	PRESUPUESTO 2019	VARIACIÓN NOMINAL 2018-2019	VARIACIÓN REAL 2018-2019
ADMINISTRACIÓN GOBIERNAMENTAL	18758,2	8,0%	-18,5%
SERVICIOS DE DEFENSA Y SEGURIDAD	1877,1	23,3%	-8,5%
SERVICIOS SOCIALES	284208,2	20,3%	-1,8%
SAÚDE	148607,5	28,4%	+8,8%
PROMOCIÓN Y ASISTENCIA SOCIAL	88342,0	28,1%	-5,7%
SEGURIDAD SOCIAL	208813,0	34,6%	-8,2%
EDUCACIÓN Y CULTURA	228303,5	27,3%	-18,8%
EMPRESA Y TRÁMITE	48258,5	27,7%	-8,2%
TRABAJO	13784,5	17,0%	-12,8%
VIVIENDA Y URBANISMO	78806,9	11,0%	-17,3%
AGUA POTABLE Y ALICANTARILLADO	26428,9	22,0%	-8,5%
SERVICIOS ECONÓMICOS	438135	-8,4%	-28,8%
DEUDA PÚBLICA-INTERESES	748389	41,0%	5,8%
TOTAL	4122212,1	26,9%	-5,8%

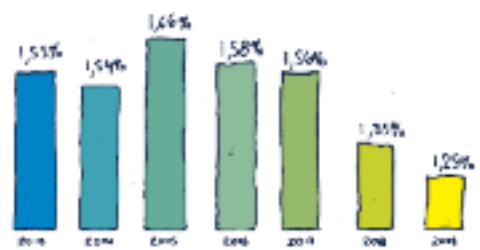


¿Cuál es la política del gobierno respecto de la educación?

Por efecto de la reestimación del cuadro macroeconómico para 2018 (la inflación fue mucho mayor a la prevista), se blanquea que la participación del gasto nacional en educación y cultura fue de 1,35% (y no 1,65%, como se sostenía anteriormente), con lo cual se profundiza el cambio de tendencia creciente en la inversión en educación y cultura que se había manifestado entre 2007-2015. Pero para 2019, se plantea expresamente y desde el inicio, acelerar el proceso de desfinanciamiento del sector educativo, bajando la inversión en Educación y Cultura a 1,25%; el nivel de inversión más bajo en una década.

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Hacienda y Proyecto de Presupuesto 2019.

INVERSIÓN PÚBLICA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA APN (EN % DEL PBI)



Las políticas de formación docente

Las políticas nacionales de formación docente comprenden a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal y privada. Los recursos presupuestarios para este fin se asignan al programa "Acciones de Formación Docente", gestionado desde el INFOD.

Para 2019 este instituto contará con una asignación de \$ 1.087 millones, lo que representa un 21,5% menos que en 2018, en términos nominales. Sin embargo, este achicamiento no empezará este año. Si lo vemos en términos reales observamos que desde la llegada del macrismo al poder, el presupuesto del INFOD no ha dejado de caer. Desde 2015 la caída llegó a 65%, si lo medimos en términos de su participación en el PBI.

PRESUPUESTO FORMACIÓN DOCENTE (EN % DEL PBI)



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Hacienda y Proyecto de Presupuesto 2019.



Principales programas educativos 2018 - 2019

En la presentación de los resultados del operativo Aprender 2017, el presidente Mauricio Macri inició su discurso diciendo: "No hay nada que logre mejor igualdad de oportunidades que la buena educación, especialmente la educación pública de calidad". Sin embargo, en el presupuesto 2019, Educación y Cultura sufre fuertes recortes.



PRINCIPALES PROGRAMAS EDUCATIVOS	PRESUPUESTO VIGENTE 2018	PROYECTO 2019	VARIACION NOMINAL 2018-2019	VARIACION REAL 2018-2019	VARIACION REAL 2015-2019
ACCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE	1262,8	1000,2	-19,7%	-25,7%	-69,3%
FONDO NACIONAL DE INCENTIVO DOCENTE Y COMPENSACIÓN SALARIAL	20222,0	25115,2	3,9%	-22,5%	7,1%
FORTALECIMIENTO EDUCATIVO DE NIÑOS DE INFANTE	6945,8	2028,9	71,9%	68,2%	
FORTALECIMIENTO TERRITORIAL Y ACOMPAÑAMIENTO DE CDR EDUCATIVAS	128,15	1322,3	332,8%	671,0%	
GESTIÓN EDUCATIVA Y POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS	3815,70	2045,2	-46,4%	65,9%	88,2%
IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN DIGITAL	5400,0	1428,0	-73,3%	-68,0%	-82,0%
INFORMACIÓN Y BASILARIDAD DE LA CALIDAD EDUCATIVA	481,53	950,8	21,7%	-5,3%	128,5%
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	8438,8	2614,1	-68,7%	-78,9%	-31,8%
INNOVACIÓN Y DESARROLLO DE LA FORMACIÓN TECNOLÓGICA	5800,00	9000,0	23,8%	-43,0%	-48,5%
BECAS A ESTUDIANTES PROGRESIVO	10033,1	10000,4	1,4%	-24,5%	-52,8%
COOPERACIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL	242,68	75,17	69,2%	-78,8%	-48,1%
TOTAL	66657,8	52941	-18,1	-38,4%	-42,4%

Fuente: elaboración propia en base a datos del Ministerio de Hacienda.



Las nuevas tecnologías y una oportunidad para enriquecer la enseñanza

“Dejarse llevar por la velocidad de las y los estudiantes”

Javier Castrillo fue coordinador del Proyecto Huayra/Linux, el sistema operativo nacional de acceso libre y código abierto, desarrollado para las *netbooks* del programa Conectar Igualdad. Su vínculo con el software libre comenzó durante la década de los noventa, mucho antes de las discusiones y debates en torno a esta problemática. Era docente de un centro de formación profesional en tiempos en que la crisis económica del país imponía como prioridad pedagógica en las escuelas la copa de leche y los comedores para tratar de paliar y contener las necesidades básicas de los barrios más castigados. En semejante escenario y con la porfía de rasguñar oportunidades para sus estudiantes, acondicionaba computadoras donadas/desechadas que, por su precariedad de componentes, solo admitían sistemas y programas de *software* libre que necesitan menos espacio y recursos que Windows. “Ahí estábamos, en medio de una crisis des-

garradora, trabajando con jóvenes y adultos, tratando de garantizar una o dos comidas diarias y enseñando *software* libre”, recuerda Javier.

Desde entonces, su recorrido laboral y profesional han conjugado convicción y compromiso en torno a tres temas centrales: educación, desarrollo nacional y *software* libre. **Educación en Córdoba** le propuso un diálogo sobre la potencialidad de las nuevas tecnologías para enriquecer y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas tecnologías cosechan un abanico bien amplio y variado de opiniones y posicionamientos, que van desde proponerlas como la solución universal a cualquier problema, hasta declararlas como el opio de las nuevas generaciones. ¿Cuál es el lugar y espacio que podemos asignarles en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Cualquier proceso formativo necesita de un fuerte

“El desafío más grande es el de salir de esa zona de confort que tiene quien posee la exclusividad del conocimiento”.



Gentileza de Revista Alfilo, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

vínculo con la sociedad en la que está inserto y la nuestra está claramente marcada por las nuevas tecnologías de comunicación. Muchas veces, recorriendo el país con el Programa Conectar Igualdad, quienes nos recibían en las escuelas -entre comedidos y agradecidos-, nos decían: “Yo estoy de acuerdo con las tecnologías”. Y me quedaba pensando que en realidad importa poco si estamos o no de acuerdo, las nuevas tecnologías están ahí y ni yo ni ningún docente va a poder determinar si la tecnología puede o no ingresar al aula. Porque va a estar presente desde el mismo momento en que entre en la vida de los sujetos que la habitan. Entonces, que se permita o no usar el celular, la *tablet*, la computadora o Internet en el aula es más bien una cuestión estratégica de cómo y con qué herramientas elijo potenciar el trabajo de enseñar. Está en la inteligencia, en la valentía y en el criterio de los que tenemos la responsabilidad de crear nuevos trayectos formativos el pensar cómo introducimos esas tecnologías en el aula. Y aquí, el desafío más grande es el de salir de esa zona de confort que tiene quien posee la exclusividad del conocimiento, esa pseudoautoridad y seguridad que nos otorga el hecho de que nuestros estudiantes no puedan discutirnos el contenido, que la última palabra sea la nuestra. Porque muchas veces, el progresismo educativo se acaba cuando al conocimiento lo tiene el otro.

Ahí hay algo vinculado al lugar y al rol docente sobre lo que nos toca reflexionar. La relación con el conocimiento, las fuentes y los modos de acceso a esos conocimientos.

Justamente, que las y los estudiantes sepan utilizar y manipular una tecnología mejor que la o el docente

no pone en duda su lugar ni su rol específico. Se ha hablado y escrito mucho acerca de que la construcción de conocimiento genera un movimiento de ida y vuelta, donde tanto docentes como estudiantes se van modificando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero cuando uno raspa un poquito, son pocos las y los docentes que tienen el coraje de decir: “Bueno, acá quienes saben son ustedes, cuéntenme de qué se trata, cómo se hace y vamos a ver qué podemos trabajar juntos”. Tomemos por ejemplo el *Fortnite*, el videojuego más popular de hoy. Como docente, no puedo permanecer ajeno a semejante fenómeno, pero tampoco se trata de que me convierta en un jugador experto. Lo que sí puedo hacer es conocer de qué se trata, qué tiene de particular, cuáles son sus lógicas, qué hace que estén todo el día conectados y pendientes de eso. No tengo idea de cómo se juega al *Fortnite*, pero no por eso voy a negarlo o excluirlo de mi universo. Todo lo contrario, tengo que preguntarme qué cosas pasan ahí, porque los chicos y chicas que juegan arman equipos, planifican estrategias, asumen diferentes roles, se asignan tareas y objetivos a cumplir. Todo eso tiene un potencial para ponerlo en clave pedagógica que yo no puedo dejar pasar. Ahí es donde se define mi lugar y rol como docente, en la posibilidad de generar una reflexión pedagógica a la par de mis estudiantes, de proponer una sistematización de conceptos, de abordar la vida cotidiana desde otra perspectiva.

Yo tuve la suerte de visitar muchas escuelas, y conocer docentes que lograron dejarse llevar por la velocidad de sus estudiantes. “Profe, hay una aplicación de celular que sirve para medir ruidos, podemos utilizarla en el experimento”; “Nos enteramos que salió un

evento de video juegos y nos gustaría participar” ; “Hay un concurso de cortos audiovisuales y tenemos algunas ideas para hacer”; “Grabamos una peli con el celu, la editamos en la compu, la subimos a Youtube y ya la vieron 400 personas”. Inquietudes y propuestas de estudiantes que encontraron una respuesta positiva en la virtud de un o una docente que se animó a sumarse al ritmo de esas iniciativas, para conjugar allí su tarea de enseñar: “¡Buenísima la película!, ¿qué les parece si ahora hacemos otra y trabajamos un poco más con el guión?”; o “Che, vi la película, ¡está buena!, se me ocurría que podíamos mejorar más los diálogos, o la puesta en escena desde Plástica, o la iluminación, o abrimos una segunda historia o abordamos algún otro tema”. Aceptaron el desafío de abrir el juego a sus estudiantes, desde la confianza, desde el estímulo, pen-

sando también en un modo de incluirlos y comprometerlos con su aprendizaje.

Por lo que planteas, aparece como no solo necesario, sino ineludible la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo si pensamos en la distancia de código y de lenguaje que existe entre una forma analógica -como la pizarra y el fibrón (para ser modernos)- y los lenguajes digitales, con los que crecen y se relacionan las nuevas generaciones. Ahora bien, ¿es siempre deseable la incorporación de las nuevas tecnologías? ¿En qué medida potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cuándo los entorpecen?

Primero me gustaría plantear un punto importante, el hecho de que la tecnología sea parte de nuestra so-

Logros, pendientes y la situación actual

Lo más fuerte que tuvo el Conectar Igualdad fue la universalidad. Universalidad no solo de alcanzar a todos los chicos y chicas que estaban en las escuelas públicas, sino también en la ampliación de derechos y acercamiento del Estado a esos pibes y pibas. Desde los programas educativos para la escuela, hasta la posibilidad de hacer los trámites de ANSES, navegar en internet, o mirar la Televisión Digital Abierta. En muchos casos fue la única computadora de la casa y la usaba toda la familia. Pienso que en esas *netbooks* coincidían y confluían muchas políticas públicas que buscaban una mejor calidad de vida para los argentinos, sobre todo de la clase trabajadora.

Además, tenían un sistema operativo libre nacional, desarrollado por nosotros mismos y desde una construcción federal: el programa de robótica ÍCARO, que venía en Huayra, fue realizado en Córdoba, la tabla periódica estaba hecha en Tierra del Fuego; Pilas, el programa para generar video juegos, en Capital Federal.

Como en todo proyecto que pretende consolidarse a largo plazo, nos faltó tiempo para poder trabajar más y mejor la resistencia que generan estos tipos de cambios. Durante los dos primeros años nos ocupamos casi exclusivamente del desarrollo y dejamos de lado la formación, en los dos años siguientes metimos muchas fichas en el acompañamiento a las y los docentes. Si pudiera corregir algo, pondría el mismo empeño a ambas cosas desde el comienzo y con la misma importancia.

El gobierno actual desmanteló el Conectar Igualdad y presentó cuatro programas que supuestamente iban a ser superadores. El último que lanzaron con bombos y platillos fue Aprender Conectados, pero de movida aclararon que no van a entregar una computadora por estudiante, con lo cual ya están dejando a muchos afuera. Y con este discurso de que todo está disponible en la *nube*, demuestran que solamente hablan para Capital Federal, donde hay conectividad en todas las esquinas.

Aprender Conectados entrega dos drones a una localidad; dos computadoras, en otra; tres robots, en otra. Un revoleo de dispositivos electrónicos sin ninguna política clara de distribución, sin ninguna propuesta de trayecto pedagógico o proyecto educativo sugerido. Un reparto discrecional de obsequios, para que cada funcionario pueda *twittear* su foto.

“Más que aprender a utilizar tal o cual programa puntual, tenemos que animarnos a formar hackers, sujetos activos y críticos que puedan pararse desde cierta distancia pedagógica frente a las tecnologías”.

ciudad actual, no implica que esté garantizada su accesibilidad. En este sentido, la experiencia del Conectar Igualdad modificó el escenario rotundamente, planteando una cuestión fundamental que fue el acceso universal. No podemos charlar de inclusión tecnológica si no es para todos y todas. Porque no es verdad esa idea de que “todos los pibes tienen celular”, porque si uno o dos no tienen, entonces ya no es todos. Y para sostener la educación como derecho, cuando decimos *todos* tienen que ser *todos*; no, muchos; no, casi todos; no, la mayoría. No podemos dejar a nadie afuera. Pero claramente no alcanza con el acceso universal, esa es apenas la condición inicial, el punto de partida. Y frente a este nuevo escenario, el desafío es pensar las preguntas pedagógicas: ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué?

Muchas veces, la introducción de las nuevas tecnologías en el aula termina siendo un adorno intrascendente, para cumplir con alguna consigna que no aporta nada e incluso le quita potencia al proceso de enseñanza y aprendizaje. Un trabajo de investigación sobre la situación del agua en la comunidad, ciudad o zona de nuestra escuela, cuya dimensión tecnológica se reduce al Powerpoint de presentación final, es al menos, un desperdicio de tiempo y de recursos. Nos pasamos horas viendo cómo armamos las diapositivas, si le podemos poner música o no y reducimos la tecnología a un mero soporte. Eso mismo se podría haber hecho en láminas de cartulina o en una maqueta que incluso es mucho más po-

tente y didáctica. Ahora, si para el mismo trabajo uso imágenes satelitales de Google maps, comparando el tamaño de la laguna o el curso de los ríos y analizo las diferencias entre la época de lluvia y la de sequía, ahí sí vale la pena, porque la tecnología nos está brindando un aporte que no podemos lograr de otro modo. Lo que tenemos que preguntarnos es: ¿qué idea y concepción de la tecnología ponemos en juego? ¿Cuál es la potencia pedagógica de ese trabajo?

En la formulación de estas preguntas uno puede encontrar algunas intuiciones sobre cuál debe ser el lugar y rol docente, que no necesita manejar la tecnología mejor que sus estudiantes, sino saber qué quiere lograr como objetivo pedagógico. En este sentido, ¿qué tipo contenidos, herramientas y actitudes tendríamos que garantizar en los trayectos de formación docente?

No soy yo quien pueda definir cómo tendría que ser la formación docente respecto de la tecnología, pero pienso que algunas claves para esa formación es que genere, despierte e incentive una actitud de curiosidad, de búsqueda.

El docente tiene que ser una persona con más preguntas que respuestas, que su verdadero motor y aporte sea la pregunta, la duda. Ese es el tipo de docentes que tenemos que formar. Hay que enseñar procedimientos, hay que formar en la elaboración de criterios, hay que formar en método científico, pero no como un contenido, sino como



una estrategia de acción en la tarea de enseñar, como un modo de pararse y aproximarse al conocimiento, como un modo de ser docente.

Hace mucho tiempo, mi hija, con siete años me preguntó: “¿Mi abuela te alquilaba películas cuando eras chico?”, yo le tuve que explicar que cuando era chico no existía la posibilidad de alquilar películas y que en el cine rara vez programaban películas para chicos. Hoy, ella tiene 25 años y si tuviera hijos seguramente le preguntarían si sus padres la dejaban ver Youtube o jugar con el celular. ¡Cuántas tecnologías pasaron en apenas 40 años! La televisión tal como la conocemos ya no existe, esa idea de esperar el día y la hora para ver tal o cual programa desapareció y eso también nos forma socialmente. Nuestros chicos y chicas están acostumbrados a ver menús y elegir lo que quieren ver, son sujetos más activos e inquietos, pero no por déficit de atención, sino porque así crecieron. Sus preguntas son distintas y sus intereses son variados y múltiples. No

podemos seguir con un modelo que nos queda cómodo, donde yo soy quien monopoliza la palabra en un aula de estudiantes callados y sentados, porque el mundo es diferente.

Además, en este nuevo escenario, docentes y profesores ya no son la fuente única del conocimiento y mucho menos pueden dar respuesta a todo. Por eso, la formación docente no puede ser específica de una tecnología, hacer doble *click*, reconocer y abrir un archivo, manejar Powerpoint. Al contrario, más que aprender a utilizar tal o cual programa puntual, tenemos que animarnos a formar *hackers*, sujetos activos y críticos que puedan pararse desde cierta distancia pedagógica frente a las tecnologías y “*hackearlas*”, en el sentido de encontrarle la vuelta y trastocar esa relación entre los objetivos para los cuales fue creada o es usada cotidianamente y lo que necesitamos en nuestros proyectos. Y para eso necesitamos en gran medida de la creatividad y la curiosidad como motor de la docencia. •

Enfocarse en el contexto en que toca trabajar

Por Daniel Machado (*)



Uno de los principales desafíos de los Institutos de Formación Docente (IFD) es que nuestros egresados puedan enfocarse en el lugar en que les toca trabajar. Esto significa ser conscientes de qué tipo de estudiantes van a tener, cuál es el nivel que ellos tienen, con qué características y atributos cuentan. Implica, además, respetar las individualidades, garantizar la educación, entender la necesidad de cada uno (desde el niño hasta su familia) y comprenderse a sí mismo, como persona que está formando a un ciudadano. Es decir, comprender la complejidad de la práctica, como una práctica social situada.

Nuestros egresados no son extraños en

sus lugares sino parte de ellos, porque provienen de esos parajes o poblados y por ende, están en mejores condiciones de acompañar la formación, lo cual implica transmitir saberes emancipadores, después aprender y compartir valores, y con todo ello preparar para una vida ciudadana y el ejercicio de la democracia.

Entonces, a la hora de ejercer como docentes, nuestros egresados deben poner su atención en los espacios y contextos en que les tocará vivir y trabajar, ya sea una escuela rural, una barrial, un plurigrado, contextos de encierro u hospitalarios, etc. Se trata, en suma, de advertir con qué elementos y limitaciones se cuenta para, en base a ello, trabajar para brindar más igualdad.

(*)

Director de la Escuela Normal Superior de Formación Docente, Villa del Totoral.

Evaluar la formación docente: qué, cómo, para qué y para quiénes

Por **Agustina Zamanillo** (*) y **Diego Moreiras** (**)

(*)

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Docente de educación secundaria y en la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Integrante del área de formación docente del ICIEC-UEPC.

(**)

Profesor de Primer y Segundo Ciclo de EGB y Licenciado en Comunicación Social (UNC). Docente en institutos de formación docente y en el Profesorado en Comunicación Social de la UNC. Integrante del área de formación docente del ICIEC-UEPC.

En octubre de 2017 se desarrolló Enseñar, un nuevo operativo de evaluación sobre el sistema de Formación Docente. El gobierno de la Alianza Cambiemos presentó esta iniciativa como “la primera evaluación diagnóstica” realizada en el país y puntapié inicial para la elaboración de políticas públicas tendientes a mejorar la educación. La propuesta fue ampliamente difundida y valorada por los medios de comunicación hegemónicos, aunque en algunas provincias tuvo dificultades para su implementación, por la oposición de los gremios docentes a una evaluación construida sin consensos públicos. El estado de sospecha y desconfianza hacia la formación docente se refleja en las declaraciones del ministro Finocchiaro, titular de la cartera educativa nacional, quien en una entrevista al diario La Nación, admitió: “Las pruebas Enseñar no dieron resultados tan malos como sospechábamos, pero tampoco son tan buenos” (20 de diciembre de 2018).



Sin embargo, a pesar del despliegue publicitario que así lo presentó, no se trató de la primera evaluación diagnóstica de la formación docente inicial, como tampoco es este el primer gobierno nacional que pretende impulsar transformaciones en el sistema formador. Durante las tres gestiones anteriores se desarrollaron numerosas acciones y operativos de evaluaciones que tuvieron un profundo impacto en el sistema, aunque su aparición mediática fue casi nula.

Con la finalidad de analizar los cinco operativos de evaluación implementados desde los últimos quince años para el sistema de formación docente, desde el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) de UEPC se realizó un informe que permite reconocer las perspectivas, metodologías, abordajes y potencialidades de las evaluaciones realizadas. Se tomó como punto de partida la conformación -durante 2005- de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, coordinada por Juan Carlos Tedesco, que tenía como objetivo realizar un diagnóstico del sistema formador y elaborar sugerencias de políticas públicas para su mejoramiento.

Esta comisión estuvo conformada por autoridades ministeriales de la nación y de las provincias, y un amplio y variado número de actores e instituciones del campo educativo. Los especialistas convocados para integrarla fueron la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. María Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo Van Gelderen. La Lic. Alejandra Birgin, por entonces directora nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, fue la secretaria ejecutiva. Para la elaboración del diagnóstico, la comisión impulsó un proceso de consulta nacional, que fue respondida por más de la mitad de los institutos de formación docente del país, en dos jornadas de trabajo institucional. También se encargaron diferentes documentos de análisis y fueron convocadas organizaciones como CTERA y CONSUDEC, que participaron de reuniones plenarias.

(el artículo continúa en pag. 44 >)

A continuación, presentamos un breve esquema comparativo entre los cinco operativos de evaluación analizados.

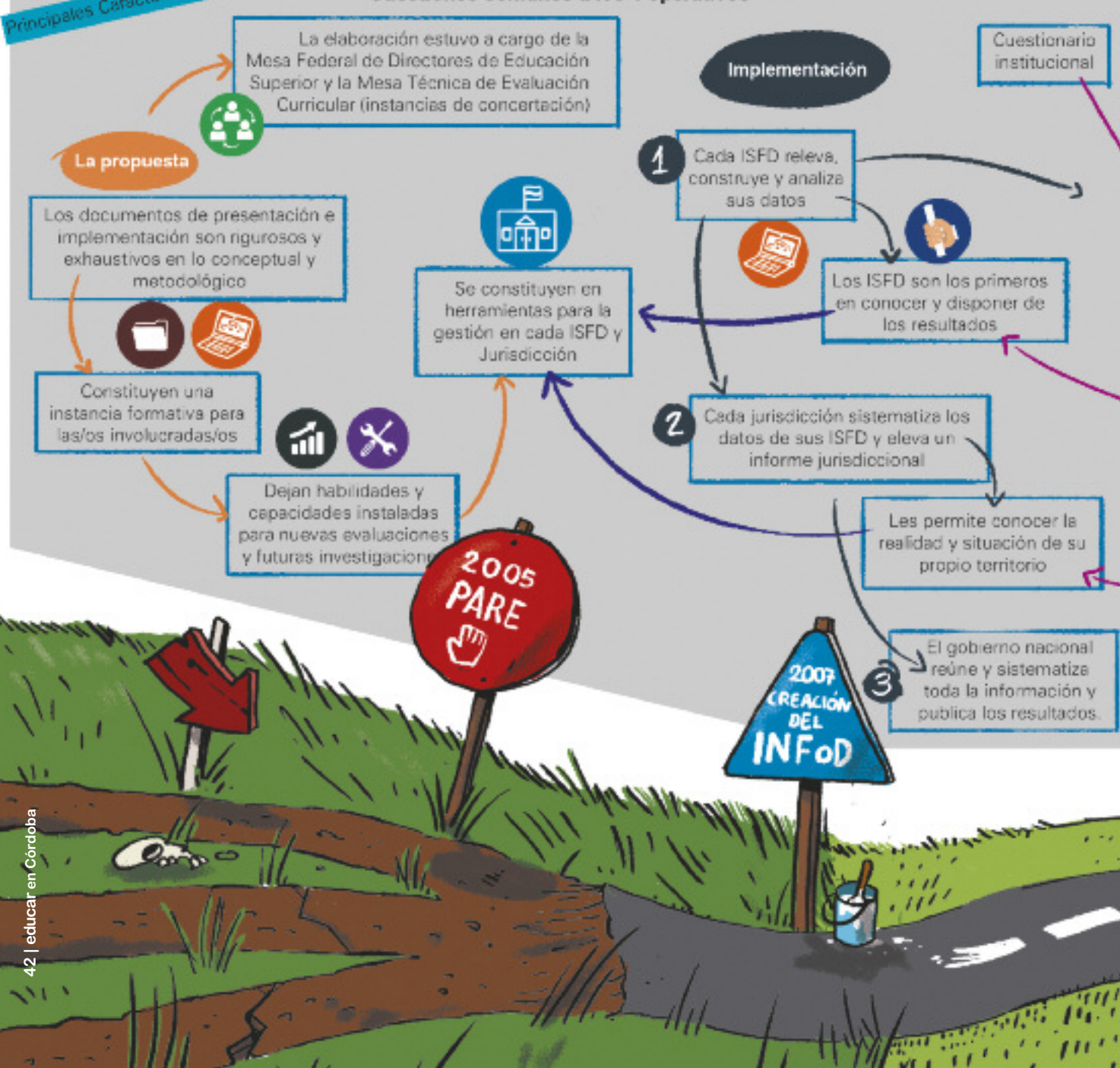


Evaluar la formación docente: qué, cómo, para

Operativo 1 (2011-2012)	Operativo 2 (2014-2015)	Operativo 3 (2014-2015)
¿Qué evalúa? Desarrollo curricular y condiciones institucionales como seguimiento y valoración de los cambios introducidos a partir del diagnóstico de 2005.		Los aprendizajes de los estudiantes
Alcance Implementado en PEI y PEP (Prof. de Ed. Inicial y Primaria)	Implementado en PEE, PEF y PEA (Prof. de Ed. Especial, Ed. Física y Ed. Artística)	Implementado en 3er año de PEI y PEP
33.409 estudiantes 590 jornadas docentes 522 ISFD 24 jurisdicciones	11.329 estudiantes 405 jornadas docentes 353 ISFD 18 jurisdicciones	10.506 estudiantes 513 talleres con estudiantes 392 ISFD 24 jurisdicciones
Resultados Publicados en 2015	Publicados en 2016	El procesamiento de datos pasó a la gestión de Cambiemos, pero hasta el momento no se dieron a conocer, ni se publicaron resultados

Principales Características

Cuestiones comunes a los 4 operativos



qué y para quiénes

Operativo 4 (2017)	Operativo Enseñar (2017)
Desarrollo curricular y condiciones institucionales	Los aprendizajes de los estudiantes
Implementado en Prof. de Ed. Secundaria	Implementado en el último año de PEI, PEP y Prof. de Ciclo Básico de la Ed. Secundaria
Hasta el momento la gestión de Cambiemos no ha dado a conocer datos oficiales sobre su implementación y alcances	11.941 estudiantes 464 ISFD 23 jurisdicciones
No se publicaron resultados	Publicados en diciembre de 2018



La propuesta

El documento de presentación valora los operativos anteriores, pero critica (sin dar precisiones) su complejidad y dificultad de sistematización

Se elabora sin consensos con instituciones y docentes

Escaso porcentaje de respuestas

La muestra no llegó a tener representatividad estadística

Implementación

Es una prueba estandarizada

Se aplica en un máximo de 3 horas

Se responde de modo individual

No contempla instancias de trabajo colectivo

La participación docente se limita a controlar la aplicación del instrumento

La sistematización y análisis de datos se centraliza en el nivel nacional

A más de un año y medio de implementado, los ISFD aún no conocen los resultados de desempeño de sus estudiantes



Finalmente, la comisión elaboró un diagnóstico inicial exhaustivo, cuyo documento principal se conoce como Informe Davini, que es de carácter público y se puede consultar fácilmente a través de internet⁽¹⁾. Con este diagnóstico como base, que evidenció la fuerte fragmentación presente en el sistema formador, el gobierno nacional impulsó, desde el Consejo Federal de Educación, una serie de modificaciones y desarrolló en los años subsiguientes al menos una política pública para cada uno de los problemas identificados. A través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), creado en 2007, se vehiculizaron políticas de articulación del sistema formador, estableciendo bases comunes a nivel nacional para las propuestas formativas (en cuanto a contenidos y tiempos), la estructura organizativa y académica de los institutos superiores y la emisión de titulaciones. Entre las principales huellas de dichas políticas pueden destacarse: la extensión de las carreras de profesorado de inicial y primaria, que pasaron a ser de cuatro años; la transversalización de las instancias de "prácticas" en cada año de formación; el fortalecimiento del campo de la formación general; la generación de instancias de articulación de saberes de los tres campos de formación (general, específica y de la práctica profesional); el establecimiento de un Régimen Académico Marco y un Régimen Orgánico Marco para los institutos superiores de formación docente, y de regulaciones

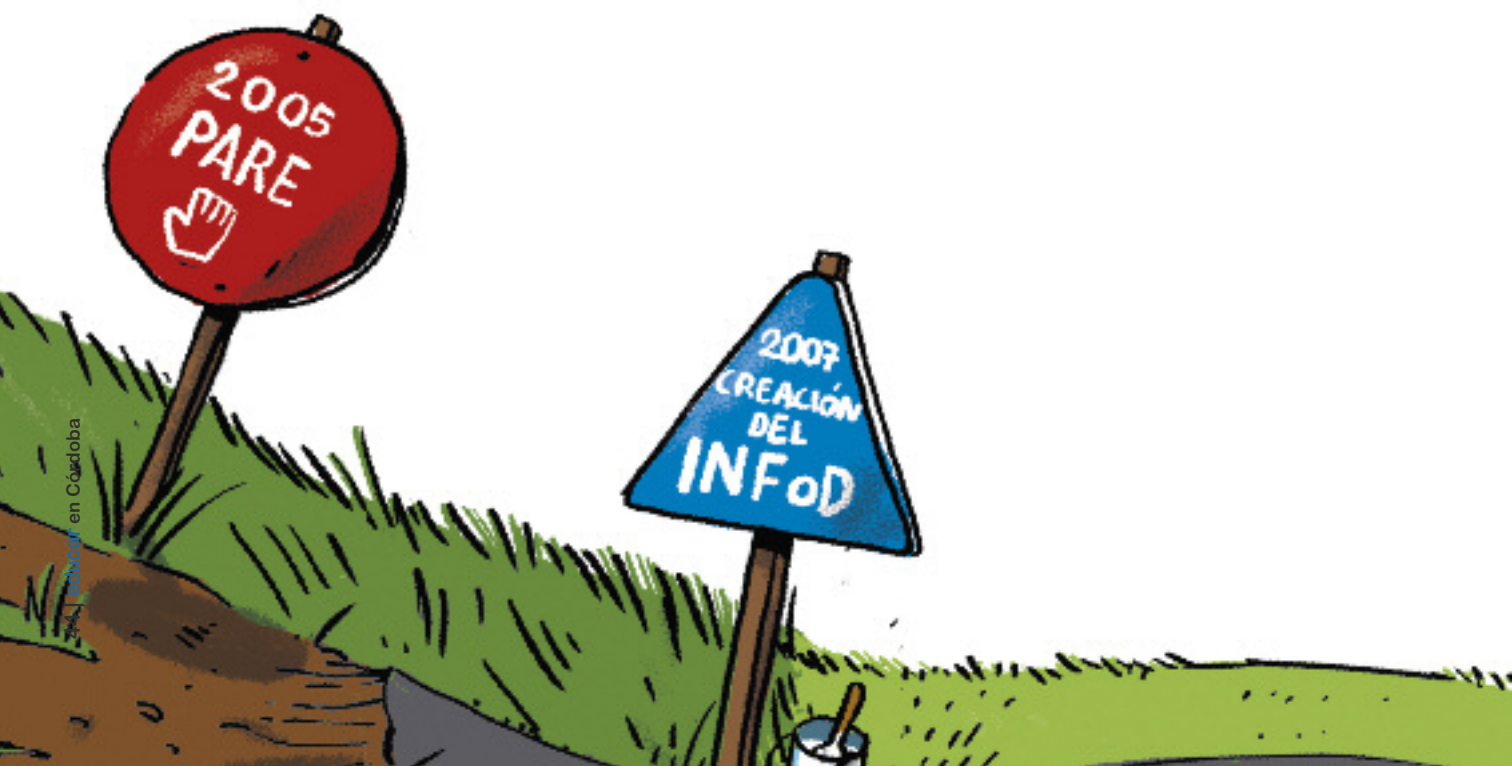
para la selección de docentes formadores y directivos; el fortalecimiento de las estructuras jurisdiccionales para el desarrollo de políticas de educación superior (creación de direcciones o secretarías específicas).

Luego de las transformaciones estructurales -tanto a nivel de las propuestas de formación como de aspectos organizacionales del sistema sobre los que se sostienen esas propuestas-, a partir de 2011 se diseñaron e implementaron cuatro operativos de evaluación, con el objetivo de analizar y valorar en diferentes instancias el desarrollo e impacto de las modificaciones llevadas a cabo.

El informe del ICIEC destaca aspectos desarrollados en estas evaluaciones, que contrastan claramente con el mediático Operativo Enseñar.

1 - Disponibilidad y accesibilidad de los resultados: la implementación de estos operativos es en etapas escalonadas de abajo hacia arriba (institucional, regional, jurisdiccional y finalmente nacional), y los resultados se materializan en informes, con lo cual -a medida que avanza el proceso de evaluación- cada institución es la primera en conocer y acceder a los resultados. Este rasgo no solo aporta a la transparencia del proceso, sino que, además, favorece y promueve la revisión de prácticas institucionales al contar con información directa, concreta y fidedigna para diseñar modificaciones o proyectar estrategias de mejoras a futuro.

(1) El informe completo puede consultarse en la página web del ICIEC UEPC o en la versión digital de la revista **educar en Córdoba**,



2 - Verticalidad participativa: El proceso de aplicación prevé instancias abiertas de intervención, donde las instituciones y el personal involucrado asumen un doble rol de evaluadores/evaluadoras y evaluados/evaluadas. También espacios de discusión y debate con parámetros y marcos de referencia comunes, pero que en cada institución permiten dar cuenta y abordar las problemáticas particulares, tanto para favorecer la autoevaluación, como para reflejar la diversidad y complejidad del sistema.

3 - Horizontalidad formadora: participar en la implementación de estas evaluaciones constituye una instancia de formación para el personal involucrado, y este es un propósito central en estas modalidades de evaluación. Se evidencia dicho propósito en los documentos de presentación e instructivos de aplicación de los operativos, que no solo enuncian las responsabilidades y acciones que competen a cada una de las partes, si no que detallan los fundamentos y el marco teórico metodológico en que se basa el dispositivo, incluyendo conceptualizaciones y relaciones entre los aspectos a relevar, parámetros de lectura de resultados y acciones posibles desde lo institucional. La participación en estos esquemas ha permitido al personal involucrado vivenciar una forma de evaluación que trasciende la idea de control y clasificación numérica; y en el paso por esta experiencia, el dispositivo de evaluación deja capacidades instaladas en cada institución para diseñar e implementar futuras evaluaciones o autoevaluaciones.

4 - Multiplicidad de instrumentos, modalidades y asuntos objeto de evaluación: desde encuestas que se responden individualmente hasta propuestas de resolución grupal y espacios de discusión y abordajes colectivos; desde variables cuantificables y medibles numéricamente, hasta aspectos cualitativos que reflejan apreciaciones personales o grupales, sugerencias, críticas y propuestas. Desde aprendizajes estudiantiles relacionados con cuestiones conceptuales y didácticas, hasta otros vinculados con la dimensión éticopolítica de la formación docente, como el reconocimiento del carácter público de la educación, la educación como derecho, la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

5 - Calidad y disponibilidad de tiempos: el desarrollo de estos operativos prevé varias jornadas institucionales de trabajo, asumiendo que no hay posibilidad de reflexión, ni oportunidad de trabajo colectivo, si los tiempos son acotados o se superponen con otras actividades. Favorecer tiempos y espacios para la reflexión y el diálogo entre docentes y estudiantes va de la mano con la impronta formativa que conllevan los dispositivos.

En los cuatro operativos anteriores a Enseñar 2017, el foco estuvo puesto en diagnosticar problemáticas para enriquecer y fortalecer la formación docente, desde una perspectiva democrática y participativa. A diferencia del Operativo Enseñar, donde solo se alude a lo que no tendrían o sabrían las y los estudiantes que finalizan la formación docente inicial, en las anteriores evaluaciones los problemas de la formación se tomaron como los objetos de trabajo necesarios de sostener por parte de las políticas públicas y los institutos de formación docentes. Es decir, antes que negar los problemas existentes, se evitó trasladar la responsabilidad a individuos e instituciones, y se generaron condiciones para involucrar en su superación a las autoridades, instituciones formadoras, docentes y estudiantes.

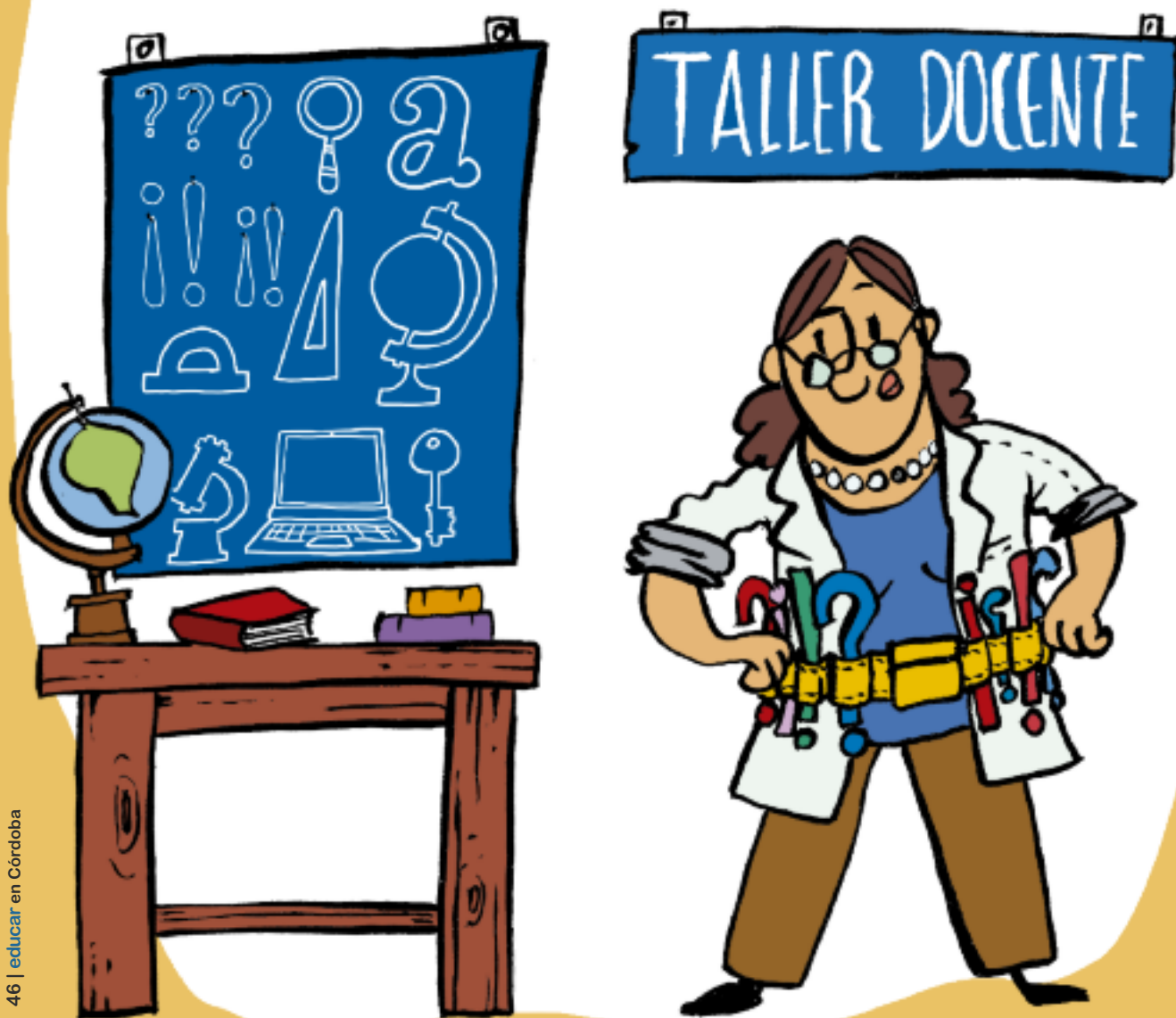
En estos contrastes se advierte un corrimiento en relación a las prioridades de las políticas de formación docente: *de la centralidad de la formación a la centralidad de la evaluación*. Esta última entendida, a su vez, desde el paradigma del control y el disciplinamiento. Enseñar, además de elaborarse sin consensos públicos, se inscribe en la única área ministerial en la que el presupuesto educativo aumentó. Fue también el antecedente de la creación -en diciembre de 2018, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Formación Docente. Mayor claridad adquieren las prioridades de la actual gestión ministerial al observar en el presupuesto educativo

2015-2019, que la inversión en formación docente disminuyó un 65%, mientras que en el área de Información y Evaluación de la Calidad Educativa se incrementó un 139,5% (ver en este número "Un balance de la gestión de Cambiemos según su versión de los hechos", de Gabriel Martínez).



Pensando la formación desde la gestión directiva

Acerca de su dimensión pedagógica



Por **Liliana Abrate** (*)

Entre las múltiples temáticas que se desprenden de la gestión directiva en las instituciones educativas, resulta importante recuperar su dimensión pedagógica. Claro que, dicho así, puede derivar en diversas interpretaciones o dejar abierto un sinnúmero de interrogantes. Es intención de este artículo presentar una posible comprensión de su contenido y dar cuenta del análisis que venimos compartiendo con colegas en el trabajo profesional⁽¹⁾.

(*)

Magister en Ciencia Sociales.
Profesora de Educación Preescolar
(Escuela Normal Superior A. Carbó);
Profesora y Licenciada en Ciencias
de la Educación, de la Facultad de
Filosofía y Humanidades, UNC.
Docente e investigadora en la
Cátedra de Pedagogía de la Escuela
de Ciencias de la Educación y en la
actualidad, se desempeña como
directora de la misma institución.

Mirar..., pensar..., reflexionar sobre la escuela

La escuela es una de las instituciones surgidas en la modernidad que vive situaciones complejas, derivada de la coexistencia de procesos de transformación y de debilitamiento institucional (Dubeet, 2013). Al tiempo que se generan innovaciones, ya sean impulsadas por políticas ministeriales o por las iniciativas de los equipos docentes, es también objeto de fuertes críticas que ponen en duda su eficacia simbólica. Recibe el impacto de la sociedad, que demanda múltiples funciones junto a expresiones que debilitan la propia institucionalidad. Estamos transitando las primeras décadas del siglo XXI con una escuela que reinventa cotidianamente sus prácticas, junto a otras formas que conservan sus características históricas; todo ello, en procura de atender los contextos socioculturales y los sujetos pedagógicos que la habitan.

En estas dinámicas que ponen en tensión las fuerzas conservadoras y las fuerzas transformadoras del devenir institucional, quienes participamos desde dentro,

involucrados con lo que en ellas sucede, nos debatimos en las reflexiones pedagógicas que fundamentan unas y otras formas del trabajo escolar. Es en ese sentido que proponemos centrarnos en lo específico de la escuela: su tarea formativa definida como la dimensión pedagógica.

Abordar la dimensión pedagógica de la escuela significa comprender que todo lo que acontece a su interior debiera ser considerado como una situación formativa para quienes en ellas participan. No nos referimos a la dimensión pedagógico didáctica, tal como supo definirse en los años 80, que remitía a una visión restringida de lo pedagógico a lo curricularizado.

Desde una perspectiva institucional amplia, pensar la escuela, mirar su devenir, analizar sus prácticas cotidianas –dentro y fuera del aula–, repasar los discursos e ideas que fundamentan las acciones, todo ello constituye el trabajo sobre la dimensión pedagógica de la escuela. Las preguntas acerca de la formación guían estas tareas: ¿Qué estamos transmitiendo? ¿Cómo estamos mostrando este mundo a los niños y jóvenes? ¿Qué disposiciones estamos propiciando en esta es-

(1) El uso del plural adoptado para esta nota de mi autoría, pretende recuperar las voces de los colegas con quienes compartimos el trabajo profesional de muchos años en diversos espacios laborales.

Pensar los procesos de formación en la escuela implica reconocer su diversidad, complejidad e inacabamiento en relación a todos los sujetos involucrados

cuela? ¿Qué disposiciones quedan excluidas del proceso formativo? ¿Qué nos dicen los niños y jóvenes acerca de aquello que reciben? ¿Cómo se logran las finalidades educativas de esta escuela? ¿Se aproximan los discursos a las acciones? ¿Qué prácticas escolares resultan satisfactorias y por qué?

Se trata de *revisitar* la escuela, tal como nos propone Sandra Nicastro (2006), mirar, reflexionar, analizar su acontecer cotidiano, para fundamentar las intencionalidades expresadas y ajustar su coherencia con el accionar desplegado. Es en tal sentido que sostenemos el análisis de la dimensión pedagógica de la escuela, focalizando las intencionalidades en sus procesos formativos.

A propósito de la formación

Reconocemos la *formación* como una actividad y un proceso permanente que se despliega en las instituciones educativas y que acontece en quienes la habitan. Es común considerar que se trata de la labor más reconocida de las escuelas para con los niños, jóvenes y adultos que concurren a ella, pero no lo es de la misma manera cuando nos referimos a quienes asumen la responsabilidad de la tarea de educar. O sea, si pensamos en quienes hacen la escuela: docentes, preceptores, coordinadores, equipos técnicos e incluso sus directivos, nos encontramos con ciertas expresiones que aluden a un proceso concluido, supone que al asumir su cargo un docente "ya está formado"; ha adquirido todo aquello que le exige el ejercicio de la profesión. Este supuesto remite a la existencia de un formato, molde o modelo al que ajustarse; significa adoptar una determinada manera de actuar para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, que luego podrá perfeccionarse (Ferry, 1997).

El concepto de formación desde el que estamos trabajando, difiere de tal apreciación y sostiene su incompletud e inacabamiento, poniendo en discusión su carácter modélico. Si entendemos la formación como un movimiento de ajuste o de acomodación a una forma

predeterminada, estamos replicando la idea de educación como fabricación. Por lo tanto, pensar los procesos de formación en la escuela implica reconocer su diversidad, complejidad e inacabamiento en relación a todos los sujetos involucrados. No cabe duda de que es parte de la responsabilidad de quien se ocupa de la gestión directiva conocer e intervenir en el conjunto de procesos formativos que la escuela ofrece a los estudiantes; siendo una tarea colectiva asumida por el conjunto de los docentes.

Por otra parte, si pensamos en quienes se ocupan de la tarea de educar, las incertidumbres se actualizan y demandan cada vez más revisiones sobre los saberes consolidados. Los docentes y directivos, de diversas maneras, continúan su formación inicial poniendo en diálogo permanente su propia práctica con el saber experto, con las experiencias de otros docentes y con la investigación educativa.

Por todo lo dicho hasta aquí, sostenemos que la formación, en tanto tarea central de la escuela, constituye un proceso altamente complejo que demanda de la participación y reflexión permanente para su reconstrucción colectiva.

Formación de equipos docentes desde la gestión directiva

La formación específica para acceder a los cargos directivos tiene escaso desarrollo y durante mucho tiempo, prevaleció como único criterio la antigüedad docente, lo cual suponía una equivalencia entre ser buen docente y reunir condiciones para dirigir la escuela, dada cierta acumulación de experiencia. Hoy no caben dudas sobre las exigencias específicas que plantea la gestión directiva y la necesidad de desarrollar disposiciones particulares y diferentes a la tarea áulica. En los últimos años, se han producido cambios significativos en las modalidades de acceso a los cargos de gestión, junto a políticas de formación orientadas a quienes se proyectan para ello.

En el modelo normalista que configuró la identidad

docente de nuestro país, destacando la figura del maestro como ejemplo de conducta, el director o la directora de escuela debía reunir determinadas características para “que se destaque su figura como entidad superior”(2). Desde una perspectiva organizacional verticalista y jerárquica, la tarea de orientar a los docentes en su trabajo áulico estaba incluida entre las responsabilidades de la dirección, con los rasgos propios de la pedagogía normalista. El relato de Beatriz Sarlo sobre Rosita del Río, ilustra claramente esta posición. Así lo describe:

Durante el primer año que yo fui directora, no observé ninguna clase, sino al revés. Llamaba por turno una vez por semana o por quincena, a cada una de las maestras y les preguntaba cuáles eran los temas del día siguiente. Entonces les decía: “Muy bien, mañana la clase de Historia o de Lengua o de Lectura, la voy a dar yo. Ud. despreocúpese”. Y llegaba yo a la escuela con material didáctico nuevo, preparado por mí, que luego quedaba para el uso de todos y daba la clase, sin cartilla, hecha de preguntas a los alumnos que les permitiera razonar, sacar conclusiones, escribir esas conclusiones en los cuadernos. Las clases de cualquier tema tenían que servir para que al final de la hora escribieran sus resúmenes propios en el cuaderno y para que leyeran siempre alguna lectura alusiva, que estuviera en el libro de lectura o en otros libros. Las maestras observaban la clase y así aprendían que no tenían que recitar, que no tenían que mecanizar, que tenían que pensar para cada tema una forma de exposición propia, que tenían que saber usar las láminas, el pizarrón, el material didáctico, reagrupar a los chicos, sentarlos como mejor conviniese a la clase, sacarlos al patio si allí podían hacer alguna observación o si necesitaban más espacio para una actividad. Un chico entretenido es un chico que aprende y un chico entretenido que aprende está en silencio.

Si bien la tarea áulica sigue incorporada en las preocupaciones de la gestión directiva y plantea demandas específicas, cabe ampliar la mirada para orientarse hacia una formación integral de los equipos docentes. Implica expandir el espacio y romper con la perspectiva modélica, en la que el director o directora es el ejemplo a imitar. Más bien, debiera pensarse en relación a los diversos escenarios de actuación de los docentes y en una dinámica institucional de reflexión colectiva sobre las intencionalidades, las condiciones de posibilidad y las decisiones adoptadas.

Consideramos que no se trata de sumar más actividades de las que ya desarrollan los directivos, sino de teñir de intencionalidades formativas a muchas tareas que se concretan en la vida cotidiana de la escuela. Muchos y variados son los espacios que posibilitan acciones formativas. Entre ellos, podemos revisar el momento de inserción en la escuela de los docente nóveles, las conversaciones en la sala de profesores, la valoración y devolución de las planificaciones, la resolución de situaciones problemáticas, la socialización de experiencias educativas significativas, entre otros. En todas estas situaciones se pueden visibilizar y tematizar los saberes que atraviesan sus configuraciones, en un debate colectivo que permita poner en tensión las certezas históricas en diálogo con las exigencias contextuales. Preguntas como ¿por qué hacemos lo que hacemos de tal o cual manera?, nos permiten habilitar el debate, el análisis, las argumentaciones que sostienen su permanencia o transformación.

Es así como sostenemos que pensar y gestionar la escuela, fortaleciendo su dimensión pedagógica, implica asumir la formación permanente de los equipos docentes, a través de los diversos espacios y habilitando las dinámicas reflexivas sobre la propia práctica. Para ello, se necesita reconocer explícitamente el ámbito escolar como un espacio de formación continua e incor-



(2) En el año 1920, en la revista Monitor de la Educación, un director de escuela ambulante, Cornelio Moyano, publicó un decálogo pedagógico para director de escuela pública, en el que se exponían diez principios sobre cómo debía realizar su tarea, para asumir su jerarquía. Un ejemplo del modelo directivo normalista.

Se requiere de una gestión directiva que habilite los intercambios, reconociendo los saberes que cada uno transmite, portando experiencias, tradiciones, historias y anhelos.

porar la profesionalización docente en las tareas de gestión directiva.

Recordemos, finalmente, que los equipos directivos tienen a su cargo la supervisión, el acompañamiento y la intervención sobre el trabajo escolar para que se logren los resultados esperados. El control de lo que sucede en la escuela es parte de su responsabilidad. Sin embargo, ello no excluye la posibilidad de desplegar las acciones formativas; solo requiere de un movimiento que subsuma el control a los procesos de construcción colectiva, en los que la apropiación de un modo de hacer la tarea abona la experticia de quienes participan. Se trata de desplazar el control por un momento y dar paso a procesos de reflexión colectivos y situados, impulsados desde la gestión directiva.

Una conclusión para el debate

Seguramente todo director que repase su práctica cotidiana encontrará acciones, situaciones y prácticas formativas desplegadas para con los estudiantes y para con sus equipos docentes; quizás no siempre con la vi-

sibilidad o explicitación suficiente, aunque no menos significativas.

La dimensión pedagógica de la gestión directiva se expresa en la tarea cotidiana, asumiendo múltiples formatos e integrando el trabajo compartido de quienes hacemos escuela. Ante el debilitamiento de las certezas pedagógicas modernas, resulta necesaria la reflexión y el debate colectivo para la emergencia de nuevos saberes pedagógicos. Se requiere de una gestión directiva que habilite los intercambios, reconociendo los saberes que cada uno transmite, portando experiencias, tradiciones, historias y anhelos.

Como nos planteara Simón Rodríguez, se trata de inventar o errar. El gran pedagogo latinoamericano señalaba que la alternativa era, de un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida, la libertad, y del otro, la reproducción, el error, la imitación, la opinión, el servilismo. La primera es hacer escuela, es lo que se necesita para que existan escuelas en América; la segunda es la más frecuente de encontrar en las escuelas y requiere ser transformada. Hacer escuela re-creando, inventando es el modo de avanzar en su transformación. •



Referencias bibliográficas

- Dubet, F. (2013) *El declive de la Institución. Profesionales, sujetos e individuos en la Modernidad*. Edit. Gedisa - España.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Edit. Novedades Educativas. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Una apuesta a la formación politicopedagógica



Por Aurorita del Valle Cavallero (*)

UEPC ha construido, a lo largo del tiempo, una trayectoria vinculada a la formación permanente de nuestras y nuestros afiliados. Y ello en virtud de considerar, desde los inicios, que la defensa de las condiciones laborales incluye no solo la lucha por el salario, sino también el fortalecimiento de las perspectivas desde las cuales las y los docentes miramos y entendemos “lo educativo”, y así disputar los sentidos en la arena de las políticas públicas. Entendemos, por tanto, que se trata de aspectos insoslayables que no se pueden disociar.

Cuando hablamos de formación permanente nos referimos, específicamente, a la constitución de espacios de encuentro donde reflexionar en forma colectiva sobre los debates actuales que atraviesan a la escuela –sobre todo a las instituciones públicas-, y los nuevos escenarios que nos interpelan.

Actualmente, es preciso estar atentos a los procesos que –de manera explícita o implícita- menoscaban la tarea docente (procesos que inician en la década del noventa). Es decir, la instalación de discursos a través de los cuales se considera que las y los docentes no están bien preparados; que son las y los responsables de los aprendizajes que, según las pruebas estandarizadas, no estarían dando los resultados deseados, etc. La desvalorización sistemática sobre nuestro trabajo termina convirtiéndonos en las y los únicos culpables de todos los males de la educación.

Es por eso que las y los trabajadores, a través del sindicato, respondemos a dichos procesos con estrategias profundas de formación permanente, que posibiliten leer e interpretar los escenarios contemporáneos que involucran nuevas formas de construir conocimientos y, por tanto, exige nuevas formas de construir otros saberes didácticos, otros saberes sobre la gestión de las escuelas. Al mismo tiempo, no podemos dejar de considerar los rasgos de las demandas actuales

hacia las instituciones educativas –distintas a las que fueron expresadas al inicio de la constitución de los sistemas educativos-, que son diversas y más complejas, pero que atraviesan fuertemente a la escuela (entre ellas, la convivencia, la educación sexual, el uso de las tecnologías, los derechos humanos, la formación ciudadana, las nuevas configuraciones en el mundo del trabajo, etc.).

En ese contexto, la Secretaría de Cultura y Educación de UEPC y el ICIEC asumen el compromiso y la tarea de pensar, diseñar e implementar diversos formatos para concretar los trayectos de formación (congresos, cursos, jornadas, publicaciones, ateneos, seminarios, entre otros), tanto para las y los docentes cuyo territorio de inscripción es el aula, como para quienes asumen el desafío de conducir una institución. En cualquiera de los dos casos, pensemos que la docencia es una profesión que exige tomar decisiones, reflexionar sobre el trabajo e incidir en el currículum.

Por ejemplo, durante 2018 cerca de 11.800 docentes asistieron a nuestras propuestas. Y aquí resulta interesante resaltar que en dichos espacios se inaugura, cada vez, un diálogo que permite amalgamar de manera enriquecida el mundo académico y la experiencia de las y los trabajadores. Se trata, entonces, de fortalecer precisamente esa enorme capacidad de las y los docentes para construir aquellos saberes que, cada día y en cada escuela, hacen posible que la cultura pública sea disfrutada por las niñas, los niños y jóvenes.

Es fundamental para el gremio sostener esa enorme posibilidad de hacer del mundo un lugar más hospitalario y más justo. Para nosotros, la UEPC, esa posibilidad está en las manos de las y los docentes.

De allí que el sentido de la formación permanente sea un sentido politicopedagógico que nos ubica como trabajadoras y trabajadores de la educación, en un lugar de total responsabilidad y absoluta creatividad.

(*)

Secretaría de Cultura y Educación de UEPC.

Brigada de jóvenes para la prevención de violencias de género

Confiar en las y los jóvenes para construir un mundo más igualitario

Susana Lionetti fue profesora de Educación Física durante 30 años en el Colegio Comercial “Joaquín V. González”, de La Falda y en el Nacional de Capilla del Monte, hoy IPEM 279, donde también fue rectora durante tres años, hasta su jubilación. Además de la docencia, entre sus intereses y preocupaciones siempre tuvo un lugar prioritario la problemática de género: ocupó la presidencia del Consejo Municipal de la Mujer y Políticas de Género de Capilla del Monte, desde su creación en 2000 hasta 2011. Luego, continuó su actividad/militancia dando charlas, talleres y capacitaciones sobre prevención de violencias de género en espacios provinciales, nacionales e internacionales. También forma parte de la Unidad Temática Género y Municipio, de Mercociudades. **educar en Córdoba** viajó hasta Capilla del Monte para conversar con Susana sobre un proyecto innovador, que lleva adelante desde 2016: la brigada de jóvenes para la prevención de violencias de género. Una experiencia que conjuga formación de formadores, formación entre pares y el abordaje de una temática tan actual y necesaria.



Son aproximadamente 30 jóvenes voluntarios y voluntarias de cuarto, quinto y sexto año de los colegios secundarios de Capilla del Monte, que se reúnen por fuera del horario escolar cuatro veces por semana para estudiar, investigar, buscar y elaborar materiales que luego formarán parte de los talleres para la prevención de violencias de género, que dictan a chicos y chicas de ciclo básico. “Yo siempre les digo que la primera responsabilidad para poder abordar un tema, para poder lograr el cambio que nos proponemos, es estudiar; debemos conocer en profundidad de lo que queremos hablar”, explica Susana Lionetti, responsable de esta iniciativa que surgió como una propuesta a un grupo de 6° año del Colegio Nacional donde fuera docente y rectora. Luego, la convocatoria se extendió a los tres colegios secundarios de Capilla del Monte. En estos tres años de actividades, ya pasaron por la brigada alrededor de 100 jóvenes, muchas y muchos de las y los cuales siguen en contacto con el proyecto.

“La brigada surge como respuesta a una deuda pendiente que no pudimos trabajar cuando presidía el Consejo de la Mujer y Políticas de Género. El Estado atiende hechos consumados de violencia, pero no trabaja en la prevención sistemática, que en definitiva es la que nos permite cambiar conductas y comportamientos, que en el largo plazo traen como consecuencia la disminución de los niveles de maltrato y violencia y la posibilidad de reducir la expresión mayor de esos actos de violencia que es el feminicidio”.

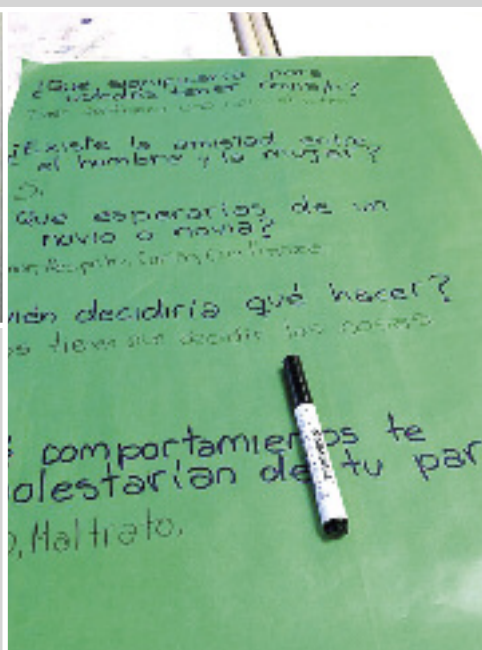
En un principio, la brigada de jóvenes daba charlas masivas en el cine Muiño de la ciudad sobre prevención de la violencia, promoviendo la construcción de vínculos saludables en el noviazgo; también abordaban la prevención contra la trata de personas y violencias de gé-

nero. Más adelante, aunque las charlas tenían buena convocatoria, tomaron una decisión estratégica y cambiaron la metodología de trabajo, para realizar talleres con estudiantes del ciclo básico. “Lo que buscamos de fondo es modificar conductas; queremos generar un profundo cambio cultural y social. Por eso elegimos la metodología de taller, donde los participantes puedan ser coprotagonistas de la construcción de ese conocimiento, favoreciendo una mayor y mejor apropiación de estas ideas. En el mismo sentido, elegimos trabajar con los primeros años, porque consideramos que es la edad adecuada para poder cambiar el *chip*; y ojalá nos diera el tiempo para trabajar también con 5° y 6° grado de primaria”.

En esta segunda etapa del proyecto, a las temáticas que ya tenían trabajadas para las charlas se le sumaron masculinidades y femineidades hegemónicas; los mandatos sociales; y agregaron el eje: educar en el respeto por la diversidad, que tiene más que ver con el lugar de las y los adultos, tanto docentes como la familia en general.

Formar formadores

El giro en la modalidad de trabajo, pasar de las charlas a los talleres, implicó reformulaciones en el abordaje de la temática, pensando en chicos y chicas de 12 a 15 años en lugar del público general, pero sobre todo generó reflexiones y debates en la construcción y diseño de la propuesta de taller. El trabajo es horizontal, cada integrante busca videos, textos, imágenes, dramatizaciones que puedan servir de disparadores y formas de acercar, visibilizar la problemática; luego, se ponen en común, y de manera colectiva van seleccionando cuáles son más potentes para desarrollar determinado as-



pecto, o abrir el debate o plantear alguna problemática. Susana subraya la importancia y potencia que tiene pensar dispositivos de formación para jóvenes, con jóvenes; de planificar el abordaje de cualquier problemática con y desde la mirada de las y los principales involucrados. “Y ahí siempre me sorprende el criterio de los chicos y chicas de la brigada, primero por su modo de evaluar los materiales pensando lo que les provoca a ellas y ellos mismos como jóvenes, si lo entienden, si les atrae, si les sirve para pensar sobre la problemática, y después, proponiendo modos de abordaje y propuestas de trabajo o dinámicas para ponerlos en juego. En eso la creatividad es fundamental. Grabamos un video donde, a modo de charla entre ellas y ellos, tomando mates, trabajaban estrategias y acciones para cuidarse en el uso de Internet, en espacios de ocio y recreación, cómo cuidarse de secuestros o ataques en la vía pública que es una cosa rápida y violenta; qué cuidados tener en los medios de transporte y cómo estar atentos para descubrir ofertas laborales engañosas. Ahí trabajamos con la coordinación del Instituto Parroquial “Madre Cabrini”, que es un colegio privado con orientación en audiovisual y comunicación”.

El compromiso de las y los jóvenes con las actividades de la brigada es fundamental, no solo para el sostenimiento del espacio en el tiempo, sino también para darle contenido, vigencia y pertinencia a la propuesta. Entre los materiales teóricos que se trabajan sobre violencias de género, puntualizan cuatro tipos: la violencia física, la violencia psicológica, la violencia simbólica y la violencia sexual. Debatiendo durante el diseño de los talleres, las y los brigadistas agregaron la idea de “violencia invisible”, en relación a ciertas canciones que se escuchan y cantan todo el tiempo y que van naturalizando e instalando ideas respecto del lugar de la mujer, y sobre la construcción vínculos y relaciones que están cruzadas por estos tipos de violencias. “Yo no sabía ni que existían esas canciones, ¡cuando me mostraban las letras yo no lo podía creer!”, primero sonrío y luego se horroriza Susana, destacando que la fortaleza de la brigada está dada por el protagonismo y centralidad de las y los jóvenes que la integran.

“Una de las cosas que más me sorprendió de verlos trabajar -relata orgullosa Susana-, es el manejo conceptual que fueron adquiriendo y el modo en que rápidamente internalizaron los principales ejes de la problemática”. “Yo veo en las y los chicos un proceso de madurez muy grande; primero, porque han estado en contacto con realidades muy diversas que ni se imaginaban. Chicos y chicas en extrema vulnerabilidad, jóvenes de escuelas especiales que hacen integración y siempre han trabajado maravillosamente bien”. “Compartieron con



chicos y chicas que tenían dificultades para escribir y terminaban escribiendo lo que esa o ese joven quería decir o expresar”. Además, en su compromiso con el trabajo de la brigada “han desarrollado una empatía que les permite ponerse rápidamente en el lugar del otro, de los otros y las otras y tratar de comprender, sin juzgar”. Agrega Susana que también trabajan otras cuestiones al cierre de cada taller: cómo se sintieron, lo que les pasó a cada uno, a cada una, cómo lo vivieron, qué se podría cambiar o mejorar. “Lo que nosotros buscamos es que las y los jóvenes se afirmen en los valores de participación, empoderamiento y protagonismo, habilitándoles la palabra para construir espacios donde se fortalezca la salud, disminuyendo los riesgos y la violencia”.

Aprender entre pares

Los talleres que realiza la brigada de jóvenes se instrumentan como una jornada completa de trabajo y se realizan en los colegios, con la autorización de los equipos directivos y en horas de clase. Son coordinados por los chicos y chicas de la brigada, que van atando consignas más distendidas, con aportes conceptuales y espacios para que las y los participantes puedan tomar la palabra, expresarse y reflexionar de manera individual y colectiva. El juego de roles es una de las dinámicas utilizadas: reparten tarjetas que identifican una situación o característica particular, a partir de la cual cada participante tiene que vincularse con el resto, por ejemplo: “Tengo dos papás”, “soy gordo/a”; “soy sensible”, “soy pobre”, “soy débil”, “soy dócil”, “soy gay”; “soy muy flaco/a”; de las preguntas, acciones e interacciones que

van surgiendo en las distintas situaciones, van abordando qué cuestiones se ponen en juego y de qué manera afectan a los involucrados e involucradas. La idea es lograr ponerse en el lugar del otro o la otra.

Otro eje de trabajo aborda la construcción de vínculos saludables. Ya constituidos los grupos de trabajo, se reparten tarjetas con situaciones y frases que los chicos y chicas de la brigada fueron relevando y reconstruyendo de su vida cotidiana y que aluden tanto a relaciones de pareja, como de amistad: “Tus problemas son los míos”, “quiero tener la contraseña de tu celu”, “estoy con vos en las buenas y en las malas”, “te quiero tal y como eres”, “anoche en la fiesta te la pasaste mirando a otra/o chica/o”, “quiero que me digas siempre dónde estás, porque te extraño mucho”. Luego, en grupos, debaten sobre la característica de cada frase que deben clasificar en cuatro columnas posibles: amor, amistad, celos, control.

En la elaboración de las tarjetas, las y los adolescentes de la brigada fueron explicitando escenas de la vida cotidiana, que muchas veces pasan desapercibidas o se naturalizan como gestos de cariño, amor o amistad, sin evidenciar o dejando pasar por alto la lógica de violencia con la que se van construyendo esas relaciones. La segunda instancia de la propuesta tiene que ver con reflexionar y clasificar a qué tipo de relación corresponde cada frase o situación, pudiendo elegir entre las cuatro categorías (amor, amistad, celos, control). Finalmente, los grupos de trabajo preparan un afiche colectivo a partir de consignas simples: ¿Qué significaría para ustedes tener novio o novia? ¿Existe la amistad entre el hombre y la mujer? ¿Qué esperarías de un novio o una novia? ¿Quién decidiría qué hacer? ¿Qué comportamientos te molestarían de tu pareja? Aquí, el verdadero aprendizaje, el eje pedagógico, no está puesto en las respuestas sino en la posibilidad de hacerse preguntas.

La propuesta de trabajo de la brigada hace hincapié en la necesidad de poner el cuerpo, de permitir, pero también empujar a que cada participante pueda involucrarse con la temática, que puedan expresarse, que discutan y desde allí, desde la reflexión, poner en juego lo conceptual.

“Apostamos a constituir la brigada con jóvenes, porque creemos que el mensaje que circula y se construye entre pares es mucho más internalizable, queda mucho más afianzado, se escuchan con mayor atención y es más saludable. Siempre decimos que nosotros hacemos un compromiso con la comunidad, para que se involucren escuela, familias y sociedad creando un espacio colectivo que trabaja por la salud de las y los jóvenes, protagonizado por jóvenes”. En ese protagonismo, Lionetti coloca la principal estrategia pedagógica donde la

empatía y el código común abre y garantiza vínculos de confianza, donde las chicas y los chicos se animan a preguntar y plantear cuestiones que muchas veces les cuesta expresar frente a sus docentes o sus padres y madres. “Durante los talleres -relata- se ubican en ronda y arman grupos mixtos, donde los chicos y chicas de la brigada se sientan a la par como uno o una más, con aportes particulares que tienen que ver con su formación previa”.

Quizás, la marca de su perspectiva de trabajo se puede encontrar en el eslogan que las y los jóvenes de la brigada definieron colectivamente: *Queremos con-arte, para que no te pase ni a vos, ni a mí.*

Siempre se puede ir un poco más lejos

A partir de los talleres realizados y la buena valoración del trabajo por parte de docentes y equipos directivos de los colegios, muchos profesores y profesoras interesados en la temática les piden desarrollar temas puntuales y específicos. También, se han propuesto ampliar el alcance de sus propuestas realizando talleres con docentes de nivel inicial y primario, a partir de un material producido por la propia Susana, denominado *Desaprendiendo lo aprendido*.

“Nuestra perspectiva de trabajo es lograr el paso o cambio que va de la escuela mixta a la concepción coeducativa”, argumenta Susana. “Esto es un marco teórico conceptual, que señala que venimos de una escuela fundada en determinados cánones, que dan cuenta de un modelo creado para el niño (varón) y que hoy es adaptado, forzado a un sistema mixto de niños y niñas. El pasaje a la escuela coeducativa significa trabajar por una igualdad real, que se apoye en las potencialidades de los niños y niñas, en lugar de partir de prejuicios y roles preconcebidos, las niñas a enfermería, docencia; los niños, ingeniería, deportes. ¿Qué debemos trabajar en ese sentido? El lenguaje, cómo se lo cambia tanto en la escuela como en el hogar, en la comunidad y en los medios. El uso de los espacios de recreación, que son espacios compartidos por niños y niñas; los materiales didácticos y los textos escolares; los propios currículums”.

Susana Lionetti y su brigada de jóvenes no pueden quedarse quietos; por eso, ya están planificando los próximos pasos: Familias por la igualdad. “Es una cosa que tenemos pendiente para adelante. Empezaríamos convocando a las familias de los chicos y chicas de la brigada, para que luego ellos puedan invitar a dos o tres familias amigas y así, ir armando un grupo con quienes trabajar para ver cómo en el seno familiar se van construyendo esas diferencias”. •

Reutilización del agua de desecho
de los equipos de aire acondicionado

Las inquietudes de las y los estudiantes como fuente para diagramar la planificación docente



La mirada atenta de las chicas y los chicos de quinto grado B de la escuela Florentino Ameghino de Villa María logra problematizar una situación cotidiana de la institución. Esta inquietud, traducida en proyecto de investigación, indaga sobre las propiedades del agua de desecho de los equipos de aire acondicionado para evaluar las mejores opciones para su reutilización. Experimentos de laboratorio, encuestas a vecinos y comerciantes, charlas con expertos e investigación conceptual provocan un cambio de mirada y toma de conciencia en los/as estudiantes respecto de las prácticas individuales y sociales. “No se pierde, se transforma”, así decidieron titular las niñas y los niños esta experiencia que llegó a participar en la instancia provincial de la Feria de Ciencias.

El año 2013 fue declarado por Naciones Unidas como el “Año Internacional de cooperación en la esfera del agua”, haciendo hincapié en la importancia de su cuidado desde una dimensión solidaria entre los países. O sea, la necesidad de cuidar el agua como recurso vital y escaso, para que otros puedan acceder a ese derecho.

La escuela “Florentino Ameghino” de la ciudad de Villa María ha tomado esta consigna mundial que impregna muchas de sus actividades cotidianas como institución: la formación a la entrada y salida, actos recordatorios y efemérides. Desde recomendaciones para aprovechar y ahorrar agua, hasta tips y pautas de reflexión para atender o detectar su mal uso. “Había un clima de concientización respecto del tema y estaba presente en los chicos la necesidad de cuidar el agua”, explica Victoria Vassia, maestra suplente de Matemática y Ciencias Naturales en quinto grado B durante 2013.

Además, el agua es el eje central de los contenidos curriculares diseñados para el grado en Ciencias Naturales. La hidrósfera, los estados del agua, su ciclo, el agua como recurso natural indispensable para la vida, el agua potable y sus características, el agua fuente de energía, los usos diarios que le damos, la valoración y el cuidado de tan valioso recurso.

La escuela funciona en un edificio pequeño, pero tiene muchos/as estudiantes, por eso la utilización múltiple de los espacios juega un papel fundamental. Las aulas están divididas por áreas y los que van cambiando de espacio son las chicas y los chicos de cada grado. Está el aula de Matemática y Ciencias Naturales y la de Lengua y Ciencias Sociales. La biblioteca es, además, gabinete de computación y en algunas ocasiones, también hace las veces de laboratorio.

Por su ubicación en el edificio, esta sala no cuenta con ventanas y para su refrigeración depende de un equipo de aire acondicionado. En una de las actividades realizadas allí, el bidón donde se recolectaba el agua de desecho de este artefacto se llenó y al momento de solicitar el cambio de recipiente (acción más que cotidiana en dicho espacio), Thiago hizo la pregunta que cambiaría el curso de las cosas: “Seño, ¿qué vamos a hacer con el agua de ese bidón? ¿No la vamos a usar para nada?”.

Cuestionar es la cuestión

Toda pregunta bien encarada es el germen de una investigación y, por lo mismo, lo que genera son más interrogantes. “La verdad era que no sabíamos bien qué pasaba con esa agua, y sobre todo, nadie se había detenido a reflexionar sobre el tema”, comenta la maestra.

Lo primero fue indagar sobre las características del agua proveniente de estos aparatos.

Había que transformar esa primera inquietud y la batería de preguntas que le siguió, en un planteo que permitiera un abordaje científico. Victoria Vassia identifica momentos importantes del proceso: “En primer lugar, a partir de un ojo atento, la posibilidad de cuestionar una acción o situación cotidiana, identificar una problemática; segundo, dar lugar y estimular interrogantes y dudas que surgen de esta problemática; luego, ordenar y clasificar esas inquietudes hacia la construcción o formulación del problema a investigar: la pregunta científica”.

Si la problemática remite al agua que se desperdicia, la reacción inmediata es darle un uso cualquiera. Sin embargo, la formulación en términos de aproximación a la ciencia debe ir más lejos y evaluar todas las variables. Por eso, atendiendo a que no alcanzaba con darle cualquier utilidad, el interrogante propuesto para la investigación fue cuál sería la mejor forma de reutilizar el agua que desechan los equipos de aire acondicionado según las características que esta posee.

El diseño curricular como punto de apoyo

Como primer paso, quinto grado B indagó en el funcionamiento de los aires acondicionados. Estos aparatos trabajan a partir de la condensación y según lo trabajado conceptualmente en clase acerca de ese proceso, las chicas y los chicos podían deducir que el agua resultante sería baja en sales. Más tarde, mediante el aporte de un técnico que dio una charla específica sobre el tema, supieron que se la denomina “iones” y que ese tipo de agua baja en iones es muy requerida para el funcionamiento de planchas a vapor y algunos motores de máquinas. “El contenido curricular trabajado les sirvió como marco teórico del proyecto, y les permitió hacer preguntas y planteos más profundos”, reflexiona Victoria.

Además de investigar técnicamente sobre el funcionamiento, abordaron la historia del aire acondicionado. “En los primeros aparatos la cantidad de agua que despedían no era la misma. Es importante ver cómo se van dando las cosas en el tiempo, porque no hay ningún concepto que no tenga historia y no hay nada de lo que hagamos que no tenga una repercusión social y ecológica”, explicita Victoria, dando cuenta de la perspectiva desde donde aborda su trabajo.

Otro camino que transitaron fue el de pensar los usos posibles en relación a la vida cotidiana de las personas: “Para tomar”, “para regar”, proponían a coro. Antonella levantó la mano y contó que su mamá la usaba para lavar los pisos. Así, quedaron en un abanico bien



amplio que iba desde definiciones conceptuales hasta usos anecdóticos e intuitivos, las cuatro hipótesis de trabajo: regar las plantas; beber (ya sean personas o animales); lavar los pisos; utilizar en planchas a vapor y motores de máquinas.

Aprender a paso de científicos

Propuestas las cuatro hipótesis, lo que quedaba era poner manos a la obra para verificar cuál de ellas sería la mejor forma de reutilizar el agua de desecho de los aires acondicionados. Para eso, fueron desplegando diferentes acciones de recolección y verificación de datos.

Crearon un modelo de registro para medir la cantidad de agua que desechaba el equipo de aire acondicionado. Un marcador indeleble, un reloj o cronómetro, paciencia y rigurosidad. Eligieron una medida de tiempo para obtener un registro constante y transcurrido ese período fueron marcando en el bidón el nivel de agua desechada. También diseñaron modelos experimentales para corroborar empíricamente las cualidades del agua desechada en relación a las hipótesis de riego, de consumo como bebida y de limpieza. Concibieron y realizaron una encuesta a vecinos/as y comerciantes cercanos a la institución que luego debieron tabular para conocer y analizar la situación de la zona respecto del uso de equipos de aire acondicionado y sobre el destino que la población le daba al agua de desecho.

De este modo, a la vez que iban obteniendo información de las distintas aristas de la problemática, incorporaban nociones del procedimiento científico y conceptos de la propuesta curricular. Victoria recuerda haberse sorprendido con la respuesta de sus estudiantes. “Pensé que todo lo referido a la tabulación de datos de la encuesta, que es uno de los temas en Matemática de quinto, les iba a costar o los iba a aburrir, pero estaban

tan ansiosos por conocer los resultados que lo disfrutaron muchísimo”.

Una profe sin tizas

La concepción y diseño de los modelos experimentales tuvieron gran protagonismo de las y los estudiantes a partir de una dinámica impulsada a base de preguntas. “Estoy convencida de que nuestro trabajo es escuchar y ayudar a problematizar”, argumenta Victoria. “La base del descubrimiento está en la construcción del problema. Y en eso el docente es una guía, pero no diciendo, no en imperativo, sino preguntando: ¿Cómo podemos hacer para llegar a esto?”. La pregunta es la forma de introducir los contenidos y también una invitación a que sus estudiantes reflexionen y hagan.

Para someter a comprobación empírica la hipótesis de riego y de limpieza de pisos se llevaron a cabo dos experimentos. Ambos necesitaban un punto o parámetro de comparación para lo cual se definió el agua potable corriente de red que comúnmente se utiliza para esas funciones. La evaluación sobre el desempeño en la limpieza de pisos se llevó a cabo demarcando dos rectángulos iguales con cinta de enmascarar sobre un pasillo del patio de la escuela y al azar se designaron a los/as encargados/as de pasar el trapo. “Hubo que sortear porque todos querían trapear”, recuerda la maestra.

La hipótesis de riego implicó mayores definiciones. “Podríamos regar dos plantines”, propone Camila. “Uno con agua del aire acondicionado y otro con agua común”. “¿Qué pasa si uno de los plantines tiene algún problema o enfermedad de antes?”, pregunta Victoria. Silencio reflexivo. “Entonces, tendríamos que poner más plantines por las dudas”, responden. ¿Con qué podemos regar? ¿Cada cuánto tiempo? ¿Cuánta agua



EXPERIENCIA “NO SE PIERDE SE TRANSFORMA”

► **Escuela:** Florentino Ameghino

► **Localidad:** Villa María

► **Departamento:** General San Martín

► **Nivel:** Primario

► **Grados:** 5º B

► **Formato Pedagógico:** Proyecto

► **Docentes:** Victoria Vassia (maestra de grado)

► **Año:** 2013

► **Duración:** 3 meses y medio

► **Espacios:** aula, biblioteca, gabinete de computación, laboratorio, galería de la escuela

OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS EDUCATIVOS Y CULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> ► Reconocer la relevancia del cuidado del agua. ► Problematizar prácticas cotidianas e identificar acciones posibles para el cuidado del agua. ► Identificar posibles usos del agua de acuerdo a sus características: el caso del agua de desecho de los equipos de aire acondicionado. ► Familiarizarse con procedimientos del trabajo científico. ► Identificar instrumentos y unidades de medida pertinentes para realizar mediciones de acuerdo con la necesidad que impone el problema a resolver. 	<ul style="list-style-type: none"> ► El agua como recurso natural. Usos del agua. Cuidado del agua. ► Propiedades organolépticas y características microbiológicas del agua. ► Características que requiere el agua para ser considerada potable. ► La condensación como fenómeno a partir del cual se produce un cambio de estado de la materia (agua). ► Procedimientos del trabajo científico: observación, planteo de problemas e hipótesis, análisis y contraste de datos, experimentación, elaboración de conclusiones, comunicación de los resultados. ► Medición de conductividad eléctrica, de cantidad de iones, de cantidad de agua que se desecha por unidad de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> ► Observación y registro acerca del agua que liberan los equipos de aire acondicionado de la escuela: medición de cantidad de agua desechada por unidad de tiempo. ► Búsqueda bibliográfica sobre equipos de aire acondicionado: características generales, historia, modo de funcionamiento. ► Reportaje a un técnico en aires acondicionados y sistemas de refrigeración. ► Construcción de maquetas del proceso que realiza el equipo de aire acondicionado. ► Realización de encuesta a distintos actores de la comunidad (familiares, vecinos, comerciantes), consultando si conocen los motivos por los que “pierden” agua los equipos de aire acondicionado e indagando sobre el uso que comúnmente le dan a esa agua. ► Despliegue de experimentaciones para corroborar hipótesis (comparando muestras de agua desechada por el equipo de aire acondicionado y del agua de red): <ul style="list-style-type: none"> ⇒ registro de propiedades organolépticas de las muestras; ⇒ registro de propiedades microbiológicas de las muestras a partir de la observación con microscopio y de cultivo de bacterias en placas de Petri con medio <i>Tripteina Soya</i>; ⇒ riego de plantines con las diferentes muestras de agua; ⇒ análisis de conductividad de las muestras. ► Lectura de resultados de análisis solicitados a un externo en relación a la cantidad de iones presentes en las muestras. ► Constatación de resultados de las experimentaciones con las hipótesis y elaboración de conclusiones. ► Presentación oral y escrita del proceso 	<p>Recursos institucionales</p> <p>Articulación con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ► El profesor de Tecnología de la escuela. <p>Asesoramiento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Un especialista en equipos de refrigeración. ► Un técnico en Bromatología. <p>Recursos bibliográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Búsqueda en internet de textos informativos sobre equipos de aire acondicionado. <p>Recursos técnicos y materiales</p> <ul style="list-style-type: none"> ► Agua de grifo y de desecho de equipo de aire acondicionado; plantines; escurridor; elementos de limpieza; trapos de piso nuevos; cámara fotográfica; yogourtera (como estufa de cultivo) ► Instrumentos de laboratorio: microscopio, jarra graduada, balón, probetas, vasos de precipitados, placas de Petri con medio <i>Tripteina Soya</i>; circuito eléctrico.



Yo recomiendo...

VICTORIA VASSIA:

“Muchas veces, mis compañeras me preguntan ‘qué hago este año’. No tenés que inventar nada en el vacío, solo estar atenta a lo que preguntan tus estudiantes, las cosas que les interesan. Siempre hay problemáticas que les preocupan. Estar atenta a eso y en todo caso traducirlo a los contenidos (...). Estoy convencida de que nuestro trabajo es escuchar y ayudar a problematizar. La base del descubrimiento está en la construcción del problema. Y en eso el docente es una guía, pero no diciendo, no en imperativo, sino preguntando: ¿Cómo podemos hacer para llegar a esto? (...) Siempre hay un grupo que se engancha con más fuerza y su entusiasmo contagia al resto. Por supuesto que hay otros más remolones, con otros tiempos, ahí la tarea es hacerles lugar. Buscar las preguntas y las tareas que los movilizan, pensar cuál puede ser su aporte para que se involucren”.

le ponemos? ¿Cómo medimos esa cantidad? ¿Qué otras cosas tenemos que tener en cuenta? ¿Qué pasa con la luz? A esta maestra nunca se le terminan las preguntas. “Yo hablo mucho con mis estudiantes. Paso por los bancos, les pregunto, les propongo situaciones contrapuestas para que reflexionen desde otro lugar, recupero preguntas, inquietudes. Conversamos tanto que a veces pienso que tengo la tiza al vicio”.

La voz de las otras y los otros

En relación a la propuesta de usar el agua de desecho para consumo de personas o animales, Victoria explica que por razones de seguridad y de salud, no ingirieron los líquidos sino que utilizaron diferentes modos de análisis. Primero observaron algunas propiedades organolépticas (características físicas de una muestra que pueden ser percibidas de manera directa a través de los sentidos como olor, color, aspecto) y confeccionaron una tabla donde fueron registrando valores de esas variables, siempre contrastando con el agua potable de la canilla. Luego, avanzaron realizando un examen microscópico y una experimentación de las propiedades microbiológicas a través de cultivos de bacterias en placas de Petri utilizando el medio *Trypteina Soya*.

Para dicha evaluación debieron tomar muestras de agua potable y de los diferentes equipos de aire acondicionado de la escuela (además de la biblioteca había cuatro aulas que poseían aparatos). Por otra parte, una técnica en Bromatología de la municipalidad fue invitada a dar una charla sobre las características que debe cumplir el agua para consumo humano, los estudios que deberían realizarse para determinar eso y las condiciones que deberían cumplir los recipientes en los que recolectarían las muestras a ser analizadas.

Además de maestra, Victoria Vassia es Técnica en Laboratorio y durante muchos años trabajó en el área de salud. Los temas de la charla eran cuestiones que manejaba perfectamente, pero así mismo planteó en el grado el interrogante sobre a quién llamar para abordar el tema. “Siempre es bueno que vengan expertos de afuera porque así no queda como que el docente sabe todo. Y a la vez aprendemos que el conocimiento es social, que se construye entre todos, y eso enriquece”, reflexiona Vassia. “También el hecho de pensar a quién se puede consultar como un modo de evaluar y jerarquizar las fuentes. Cuando traen algo de internet les planteo lo mismo: ¿cuál es la fuente? Primero quién lo dice y después qué dice”.

Finalmente, en un trabajo conjunto con el profesor de Tecnología, Eduardo Montenegro, les propusieron a los/as alumnos/as construir un circuito eléctrico utili-



zando las muestras como diferentes conductores. Evaluaron así sus características en relación a la composición en iones, lo que determinaría su aprovechamiento para el funcionamiento de maquinaria.

Como resultado final de toda la investigación, las y los estudiantes de quinto descartaron la hipótesis de reutilización del agua de desecho de los equipos de aire acondicionado para consumo, luego que los análisis bromatológicos determinaran que no era apta por su carga bacterial; respecto de su utilización en limpieza de pisos y riego, si bien los experimentos arrojaron resultados positivos, evaluaron y concluyeron que dada su composición específica, de bajo contenido en iones, la mejor forma de reutilización es el uso en las planchas a vapor y motores.

Además, con el cuidado necesario en los métodos de recolección, puede convertirse en una fuente de ingreso por su valor de mercado. Esa fue, incluso, una de las propuestas de continuidad del proyecto como un modo de obtener fondos para el viaje de estudios, aunque no pudo concretarse por diferentes cuestiones, entre las cuales, la culminación de la suplencia de la docente fue una.

Una lógica de trabajo

Para Victoria, los proyectos de investigación con el formato de Feria de Ciencias son un modo efectivo y potente de vincular las inquietudes e intereses de las y los estudiantes con la propuesta curricular. No solo en

Ciencias Naturales, sino para todas las áreas y desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. “En Lengua tienen que ver la noticia, entonces, acordaba con mi compañera qué tipo de noticias, qué temas abordar bajo ese formato que es la noticia. En Tecnología armaron una maqueta. Trabajar con otros está bueno, pero tiene que ser una cuestión colaborativa, no le proponés algo a tu compañera o compañero y lo dejás solo, estás ahí acompañando el proceso”.

Esta impronta de trabajo demanda un ejercicio de reflexión didáctica y pedagógica permanente. Cada año, cada proyecto es diferente y funciona como escenario en el que la o el docente va incorporando los contenidos curriculares. Por otro lado, tiene la potencia de que los saberes sean aprehendidos por sus estudiantes con avidez, porque lo hacen en función de un objetivo mayor. “Siempre hay un grupo que se engancha con más fuerza y su entusiasmo contagia al resto. Por supuesto que hay otros más remolones, con otros tiempos, ahí la tarea es hacerles lugar. Buscar las preguntas y las tareas que los movilizan, pensar cuál puede ser su aporte para que se involucren”.

Pero no solo de contenidos curriculares se trata. Durante el desarrollo del proyecto la docente pudo notar algunos cambios de actitud en sus estudiantes. Thiago le contó una mañana, bastante ofuscado, que había visto cómo un vecino de la escuela dejaba la manguera abierta mientras barría la vereda. Otros revelaron situaciones domésticas donde aparecía primero el llamado de atención a sus familiares y luego la intervención sos-

tenida e insistente para el cambio de conductas.

“No se pierde, se transforma” participó de la Feria de Ciencias y llegó a la instancia provincial, pero para Victoria más que por mérito o reconocimiento ese tipo de actividades son valiosas porque son una oportunidad para “conocer y tomar ideas de estrategias de enseñanza de otros colegas”. Y subraya que su propuesta en el aula siempre tiene la modalidad de proyecto de feria de ciencias, porque lo considera un modo diferente de vincularse con el conocimiento.



“Muchas veces, mis compañeras me preguntan: ‘¿Qué hago este año?’. No tenés que inventar nada en el vacío, solo estar atenta a lo que preguntan tus estudiantes, las cosas que les interesan. Siempre hay problemáticas que les preocupan. Estar atenta a eso y en todo caso traducirlo a los contenidos”, comenta Victoria. Y concluye: “Es como los nenes chiquitos que siempre quieren el juguete, la cajita, el cartoncito o lo que sea que tiene el otro. Con el conocimiento pasa lo mismo, si vos demostrás entusiasmo, tus estudiantes van a querer hacer lo que hagas. Si ven a alguien que disfruta de la Matemática, van a querer aprender Matemática”. •

Una experiencia que jerarquiza la tarea de enseñar

Por Carlos Andrada (*)



Una de las cuestiones fundamentales que tienen los proyectos como “No se pierde...”, es el modo en que docentes y estudiantes se vinculan con el conocimiento. Cuando era niño e iba a una escuela rural, el Google de nuestra época era *El Libro Gordo de Petete*, en mi casa me lo compraban y recuerdo haber leído una frase que con el tiempo se convirtió para mí en una idea central para pensar la educación: “Lo que oí lo olvidé, lo que vi lo recuerdo y lo que hice lo sé”. Ahí está la potencia de este tipo de experiencias pedagógicas: en primer lugar, porque para las chicas y los chicos es inolvidable, queda en su memoria con la fuerza de lo vivencial, por lo anecdótico, por lo comparado, por lo novedoso. Y en segundo término, porque lo importante no es solo el punto de llegada, la meta, sino -y sobre todo- el recorrido. Lo que aprendieron fue un modo de acercarse al conocien-

to, una metodología en la que pudieron problematizar cuestiones de su vida cotidiana, a responder sus propias preguntas y una vez que se apropiaron de ese proceso, luego sirve para abordar cualquier tema o problemática que les interese.

La posibilidad de dar a conocer y visibilizar estos proyectos que se desarrollan en nuestras escuelas, tiene gran importancia desde una perspectiva política, porque desmitifica ciertos prejuicios sociales respecto de lo que pasa en las aulas, la tarea docente y lo que se aprende en las escuelas públicas. Este tipo de experiencias nos permite jerarquizar y poner en valor el trabajo de enseñar, desde el esfuerzo en tiempos de planificación, seguimiento y acompañamiento a las y los estudiantes y el trabajo compartido con otros y otras profesionales; hasta el desafío permanente de propuestas que implican creatividad y apertura a la palabra e intereses de las y los estudiantes.

(*)

Secretario General de UEPC,
Departamento San Martín.

Arte en colegios rurales, una forma de estimular las capacidades expresivas

Pintar para abrir las palabras



A 20 kilómetros de La Francia (Depto. San Justo), en medio de campos que antes fueron explotaciones tamberas y ahora –soja mediante– se transformaron en agrícolas, las escuelas rurales “Constancio Cecilio Vigil” y “Juan Enrique Pestalozzi” están llevando adelante una experiencia educativa vinculada a las artes plásticas llamada “Un túnel a la imaginación”, que aúna la divulgación de obras de

los más reconocidos pintores argentinos de los últimos 150 años, con el estímulo a la libre interpretación y expresión por parte de los alumnos; el trabajo a partir de las “inteligencias múltiples” de las niñas y los niños, que coexisten en instituciones plurigrado, y el fortalecimiento de los lazos comunitarios a partir de la articulación con las familias.

Manejar todos los días un ciclomotor a través de

caminos rurales ya puede resultar algo difícil. Pero si además hay que trasladar consigo a tres niños, es algo que raya lo imposible. Sin embargo, este desafío es algo habitual para Cati –mamá de Nahuel, Magdalena y Ludmila–, tres alumnos de la Escuela “Juan Enrique Pestalozzi”. En el marco del proyecto “Un túnel a la imaginación”, Cati y sus hijos conocieron obras de pintores que nunca habían visto, realizaron sus propios trabajos y charlaron con maestras, madres y estudiantes sobre lo que todos evocaban a través del arte. Cati recordó, por ejemplo, que casi nunca dibujaba cuando era niña, pero que en su colegio de Santiago del Estero una vez había ganado un concurso de pintura, representando un algodónal inundado. Su recuerdo era el de su abuelo llorando, emocionado, porque habían elegido su dibujo y, a partir de allí, manifestar su compromiso por acompañar la educación de sus hijos, un apoyo con el que ella no pudo contar.

También otras experiencias y vivencias de niños, niñas y adultos circulan a través de los encuentros propiciados por este proyecto, que fue una iniciativa de Vannessa Formia –docente y directora de la escuela “Juan Enrique Pestalozzi”– y Erika Caffarena –docente y directora del colegio “Constancio Cecilio Vigil”. Ambas instituciones se encuentran en la zona rural de La Francia: la primera tiene 83 años, se ubica a 20 kilómetros de esa localidad –en una zona conocida como Campo Los Porteños– y cuenta actualmente con 7 alumnos (5 en el primer ciclo y 2 en el segundo). La escuela Vigil tiene 68 años de vida, se encuentra 5 kilómetros más alejada de La Francia –en Pozo del Chajá– y cuenta con 3 alumnos. Todos los estudiantes son hijos de trabajadores rurales, en muchos casos familias que se trasladan habitualmente dentro de una misma zona o de otras regiones, lo que dificulta la estabilidad de la matrícula de las escuelas. Ambas instituciones, además, fueron muy afectadas por las inundaciones que azotaron esos campos en 2016 y 2017, lo que derivó en la pérdida del primer trimestre de cada año y en desencuentros entre las familias de la zona, algo que impacta en su dinámica institucional.

El proyecto “Un túnel a la imaginación” fue gestado por las docentes, con el objeto de dar respuesta a objetivos de diversa índole. El primero de ellos fue valorizar el aporte de los lenguajes artísticos –en este caso, la pintura– como parte de una formación integral e integradora de las y los alumnos, al tiempo que estimular las capacidades expresivo-comunicativas en sus diversas manifestaciones, desde edades tempranas. En segundo lugar, trabajar con “las inteligencias múltiples de los chicos y las chicas”, señala Vannessa, dado

que a su colegio asiste un estudiante que alterna con una escuela de educación especial y la idea “es fortalecer sus capacidades expresivas, que son muy buenas a través del dibujo y el arte”. Y en tercer lugar, llevar el arte allí donde los niños y las niñas están, en sus colegios y hogares. “Aunque en los pueblos hay una gran variedad de talleres, los chicos muchas veces no se acercan por cuestiones de tiempo o de recursos”, explica Erika.

Por último, el proyecto busca también fortalecer los lazos entre las familias de la zona, que quedaron resquebrajados luego de los conflictos derivados de las inundaciones, y ello impacta en la asistencia de los niños y las niñas, un problema importante para estas escuelas. “Si no apuntamos a revincular a los papás y mamás, atraerlos, convocarlos, no podemos lograr una asistencia continua. Si le demostramos que son útiles, ellos se esfuerzan para que los chicos vengan”, sintetiza Vannessa.

Ambas maestras recalcan, además, el valioso material con que cuentan los establecimientos, aportado por el Estado Nacional a través de la muestra pictórica “Arte en la comunidad educativa”, que incluye láminas de gran calidad con obras de pintores argentinos de los años 1861 a 2014, un catálogo y un cuadernillo con actividades sugeridas para el aula. “Es un material muy valioso que, por las inundaciones, no habíamos tenido tiempo de utilizar y este tipo de iniciativas nos da esa posibilidad: retomarlos y ponerlos a disposición de los alumnos y de la comunidad”, subraya Erika.

Transformar el aula en un atelier

La primera jornada del proyecto se llevó a cabo en septiembre de 2018, en la escuela Pestalozzi. Allí comenzaron a llegar, desde temprano, las y los estudiantes de ambas instituciones; sus madres; algunos exestudiantes del colegio; e incluso mujeres que integran la comunidad rural –madres de exestudiantes o integrantes de familias recientemente asentadas. Las docentes invitaron también para participar de este encuentro a Carolina Taranzano, una joven de La Francia que cursa actualmente el Profesorado de Artes, en la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe”, de la ciudad de San Francisco. Carolina es exestudiante de una escuela rural e hija de una docente rural ya jubilada, por lo que conoce de cerca el ámbito de trabajo y enseñanza en este tipo de establecimientos.

En tanto guía de actividades, Vannessa y Erika decidieron tomar como referencia las propuestas sugeridas en el cuadernillo “Arte en la comunidad educativa”, apor-



tándole toques locales propios. Uno de ellos fue, justamente, la presencia de Carolina, que es una joven “que todos conocen, que tiene conocimientos más específicos sobre pintura y podía mostrarles también sus propias obras y su propia experiencia de trabajo a los niños”, comenta Vanessa. En ese sentido, su convocatoria fue una apuesta a explorar, investigar y articular con la comunidad artístico-cultural más cercana. Otro toque local fue la convocatoria a las familias –participaron solamente las madres, aunque cualquier integrante podía hacerlo–, para que se sumaran a los encuentros.

El primero se estructuró en dos grandes etapas. Un momento inicial en que se presentaron al grupo de estudiantes, exestudiantes y madres las láminas que componen la muestra. Ella incluye obras de Prilidiano Pueyrredón, Ernesto de la Cárcova, Fernando Fader, Pío Collivadino, Lino Enea Spilimbergo, Antonio Berni, Emilio Pettoruti, Raquel Forner, Víctor Cúnsolo, Jorge de la Vega y Juan José Cambre, entre otros. Las mismas, impresas en gran tamaño, fueron exponiéndose gradualmente en el aula y, a partir de allí, conversando de manera grupal sobre lo que se veía en ellas, el uso de las formas y los colores, las sensaciones generadas ante la pintura y los materiales, las herramientas y las técnicas utilizadas –todo esto apuntado por Carolina, que conocía más sobre el tema. Mientras tanto, se fueron aportando algunos datos del autor y del contexto de realización de la obra. “Nunca había visto todas estas pinturas juntas, fue como estar un museo, pero en el campo”, sintetizó Ludmila, una de las alumnas participantes.

“Está bueno que entendamos que el mismo cuadro puede generarle cosas totalmente distintas a cada uno, y muy diferentes a las que se imaginó el autor o la autora al hacerla. Es muy buena idea mostrarles estas láminas a los chicos y que vayan viendo qué sienten con la obra, qué representa, qué piensan sobre ello y qué les genera”, evalúa Carolina. En ese sentido, Aracely, una de las mujeres que acompañaron a las niñas y los niños en el encuentro, consideró: “A mí me gustaron mucho los cuadros, porque son todos tan diferentes y te hacen pensar mucho. Vos mirás y mirás y tenés que esforzarte para tratar de entender el contenido. Algunos me dieron tristeza, porque uno ve cosas similares en el campo” dijo, puntualizando en una obra de Berni.

Tras ese primer momento se abrió la segunda etapa, vinculada a la realización de una producción pictórica propia por parte de niñas, niños y adultos. Para ello, agruparon las mesas simulando un atelier colectivo y, con distintos materiales a la mano (temperas, pinceles, lápices, crayones, tizas, fibrones y pinturas acrílicas, entre otros), comenzaron a generar sus propias obras, cada

una muy distinta de las demás: algunas más abstractas, otras realistas; unas minimalistas y otras más paisajísticas; con composiciones diversas y diferentes usos del espacio y del tamaño. A lo largo de esta etapa cada uno fue explicando al resto qué quería representar con su trabajo y por qué había decidido hacerlo de esa manera. Y justamente, allí estuvo una de las claves de la experiencia: el desarrollo de las capacidades expresivo-comunicativas. “No apuntamos a la formación de ‘niños artistas’ a partir de este trabajo, sino al desarrollo de esas capacidades comunicativas que se desarrollan y profundizan en contacto con experiencias de aprendizaje significativas”, subraya Vanessa.

Carolina, por su parte, quedó sorprendida por “cómo se engancharon las madres. Pensé que quizás no fueran a participar tanto y se amoldaron muy bien a las actividades”. Ella enfatizó ante adultos y estudiantes que “no necesariamente hay que tener las temperas, los acrílicos, los lápices, sino que con cualquier cosa se puede hacer una obra de arte realmente significativa. Un ejemplo fueron las obras de Antonio Berni que pudimos ver, que estaban hechas con basura”. Franco, otro de los niños que participaron de la actividad, valoró el aporte de Carolina: “Nunca me habían explicado cómo trabaja un pintor, con qué herramientas, con qué pinturas. Así pueden entenderse mejor estas pinturas”, indicó.

Estas etapas debieron convivir, además, con la realidad de las escuelas plurigrado, a la cual asisten niñas y niños de distintas edades y en distintas etapas de aprendizaje. “Para ello trabajamos como siempre lo hacemos: tratando de que todos participen, pidiendo cosas distintas a cada uno según las edades, pero a partir de un trabajo común”, explica Erika.

Las perspectivas de trabajo

El proyecto “Un túnel a la imaginación” representa al mismo tiempo un camino abierto y otro con mucha historia. Es abierto, porque a partir de esta primera etapa de trabajo con la pintura las docentes ya comenzaron a delinear su continuidad, que se prolongará incluso durante el presente ciclo lectivo. Para ello seguirán guiándose con las propuestas del cuadernillo “Arte en la comunidad educativa”, incorporándole adaptaciones propias. “Nosotros no sabemos de arte, por eso recurrimos a ese material, pero sí sabemos lo que queremos trabajar con los chicos y las familias y por eso le vamos haciendo retoques a esas actividades”, señala Vanessa.

En ese sentido, y dado que les interesa sobre todo el desarrollo de la capacidad expresiva en las y los estudiantes, se imaginan en las próximas etapas trabajar

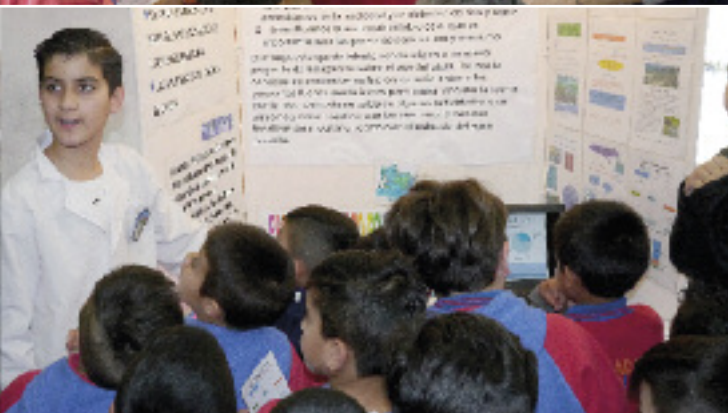


con nuevos materiales (distintos tipos de papeles, por ejemplo), que permitan abordar la técnica del collage; crear “historias-cuentos” a partir de las obras (una breve narración para cada dibujo), lo que implicaría entonces la labor de escritura y reescritura de esos textos; el trabajo a partir de retratos y autorretratos de los chicos –que impliquen lo visible, pero también aspectos de la personalidad de los retratados–; la confección de caricaturas, jugando con exageraciones y distorsiones; o el trabajo con historietas que permitan construir personajes e historias en diversas resoluciones estéticas, entre otras opciones.

Este vínculo entre lo artístico y las posibilidades y capacidades expresivas es algo que estas dos escuelas vienen explorando los últimos años, en ediciones anteriores del proyecto. “En 2017 exploramos a partir de la literatura y las bibliotecas áulicas que hemos recibido en los colegios –comenta Erika–, mientras que en 2016 experimentamos en el trabajo con porcelana fría, con el aporte de artistas locales”.

Pero otra faceta en la que las docentes piensan avanzar con el proyecto está vinculada al encuentro con las familias, algo que quieren profundizar. Por ello, ya acordaron que el próximo encuentro se realizará a la tarde, para que puedan asistir otras mujeres y, si lo desean, también los hombres. “El horario escolar es complicado para estas familias que trabajan en el campo, por eso hay que contemplar otras posibilidades. Por ahora son las mujeres las que van acercando a las familias”, comenta Vanessa. Esta labor de rearticulación social que han asumido las maestras –y a la cual contribuye este proyecto– se complementa durante el año con otras instancias, como los festejos por el Día de la Mujer (cada 8 de marzo, fecha en que son agasajadas por la escuela Pestalozzi) y la Cena de Gala, que reúne a toda la comunidad escolar a cerrar el ciclo lectivo. “Para nosotros, mejorar la asistencia de los alumnos es un aspecto clave para fortalecer su educación. Por eso hay que trabajar con todos: con las familias, como una forma de pensar en los chicos”, cierra Vanessa. •

CONSTRUYENDO SOLUCIONES





La dimensión pedagógica de la gestión escolar

Sobre los modos de acompañamiento al trabajo de enseñar

Un trayecto formativo que involucró a equipos directivos de 28 escuelas durante un año. Un espacio de trabajo colectivo y colaborativo, para pensar y desarrollar proyectos escolares en el marco de la 50ª Feria Provincial de Ciencias y Tecnología. Encuentros y jornadas de reflexión permitieron revisar prácticas de enseñanza y fortalecer la dimensión pedagógica de la gestión escolar.

La zona de inspección escolar 1121 abarca el sector sureste de Córdoba Capital, en una franja que va desde los barrios Colón, Sarmiento, Crisol y Maipú más cercanos al centro de la ciudad, hasta José Ignacio Díaz, Ampliación Ferreyra, Ciudad Evita, Itzaingó y Ciudad de Mis Sueños, hacia las afueras, pasando largamente circunvalación. Está integrada por 28 escuelas primarias y varias de sus direcciones han sido

recientemente concursadas. Graciela Martínez es la inspectora de la zona 1121 y para 2018, propuso que la totalidad de las escuelas a su cargo se presentaran en la 50ª Feria de Ciencia y Tecnología, como un modo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Ciencias. Las primeras reacciones a la propuesta fueron de resistencia y negación. “No vamos a poder”, “Es muy difícil cumplir con los requisitos”, “Los proyectos que

se presentan son muy complejos”, “Somos escuela Faro, la Feria de Ciencias no es para nosotros”...

Frente a este escenario, Graciela Martínez comparte su inquietud con Alina Monzón, Secretaria General Adjunta de UEPC Capital, con la intención de buscar y generar herramientas pedagógicas para acompañar e incentivar a los equipos directivos, sobre todo en estos primeros pasos del ejercicio de sus funciones. Así, en contacto con



el Instituto de Capacitación e Investigación del gremio, Alina le presenta la posibilidad de realizar un trayecto de intervención y formación situada junto al área de Consulta Pedagógica.

Las preocupaciones y la construcción de la demanda

Muchas veces, lo primero que aparece como demanda -y el punto donde se manifiestan las preocupaciones, no es la mejor puerta de entrada si se pretende intervenir para transformar prácticas escolares. Suelen ser apenas la punta del iceberg, emergentes de los cuales es necesario distanciarse y enmarcarlas institucionalmente para pensar modos de abordaje.

Desde el equipo de Consulta Pedagógica sostienen que la intervención situada no solo tiene que ver con ir y estar en las escuelas, sino también con pensar cada espacio atendiendo a las particularidades e intereses de las y los involucrados. Por eso, en cada intervención, el equipo del área lleva adelante una construcción colectiva de lo que será el trayecto de formación.

“El proyecto de la inspectora de zona estaba centrado en el trabajo con las directoras y equipos directivos de cada una de las 28 escuelas, con la idea de que fueran las y los responsables de impulsar y garantizar, a través de su vínculo con las y los docentes, la participación en la

Feria de Ciencias. Por eso, propusimos una primera actividad con las directoras y equipos directivos para conocer desde sus propias voces, cómo concebían su rol y lugar a través de las actividades que desarrollaban como prácticas de gestión y cuáles eran las principales dificultades que encontraban en ese devenir cotidiano”, explica Romina Clavero, coordinadora del área de Consulta Pedagógica del ICIEC. “Como resultado de esta primera propuesta, que se respondía de manera individual, aparecía con mucha recurrencia entre las dificultades, la idea de que las docentes no sostenían los acuerdos realizados y por otro lado, en relación a las prácticas que desarrollaban se subrayaba el acompañamiento y asesoramiento. Entonces, fuimos conversando con ellas que ahí había algo que podíamos trabajar: ¿por qué si entre las principales actividades desarrolladas por los equipos de gestión estaba el acompañamiento y asesoramiento, no se sostenían los acuerdos? Encontramos ahí un tema para abordar, en torno a qué significa y cómo se pone en práctica el acompañamiento y asesoramiento, y cómo en esos marcos se construyen los acuerdos”.

¿Qué significa acompañar y asesorar? ¿Cómo? ¿Con qué acciones, con qué actividades? ¿En qué instancias? La objetivación de conceptos y prácticas, la posibilidad de traducirlos en acciones concre-

tas es el primer paso para darles contenidos y desde allí, analizarlas para modificarlas o reforzar intencionalidades. En este punto, una cuestión que subrayan desde el equipo de Consulta Pedagógica es la fuerte presencia de cuestiones vinculadas a lo administrativo y organizativo: ceder tiempos, habilitar espacios, revisar planificaciones y carpetas. “Las directoras y equipos directivos siempre están muy atentas y atentos a lo pedagógico, pero muchas veces la cotidianidad, las exigencias a cumplir, el deber ser y la necesidad de herramientas concretas provocan un desacople entre lo que se quiere lograr y lo que se hace para lograrlo efectivamente”, argumenta Micaela Pérez Rojas, integrante del equipo de Consulta Pedagógica. “Entonces, objetivar los lineamientos de gestión en acciones concretas fue importante para revisar las prácticas. También trabajar sobre los modos en los que se constituyen o dan por sentados estos acuerdos, ya que, si bien todos los equipos directivos realizan reuniones semanales y mantienen conversaciones periódicas con sus docentes, aun así se producen estos desencuentros. ¿Cómo son esas reuniones, qué pasa en esos espacios de encuentro? Porque si los acuerdos no se logran sostener, hay algo que no está funcionando. Por eso, tratamos de avanzar en reconocer otros modos de habilitar



los espacios de encuentro y reuniones desde la gestión para que los equipos docentes puedan apropiarse de esos acuerdos”.

Valorar lo propio

El prestigio de la Feria de Ciencia y Tecnología provincial en sus 50 años de existencia, muchas veces juega en contra a sus objetivos pedagógicos, sobre todo en escenarios donde las pruebas estandarizadas estigmatizan comunidades educativas señalando ganadores y perdedores. En esas representaciones, la Feria se vuelve algo ajeno, difícil de alcanzar, un espacio para otras escuelas, una convocatoria para las mejores. Para desnaturalizar algunos de estos preconceptos y prejuicios, desde el ICIEC-UEPC y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia, se llevaron a cabo una serie de talleres con el objetivo de guiar y acompañar la construcción de proyectos y la modalidad de presentación en Feria de Ciencias, donde se invitaron además a una docente o un docente de cada una de las escuelas.

Desde el equipo de Consulta Pedagógica destacan que varias de las docentes que planteaban no estar a la altura de la Feria de Ciencias, o decían no saber cómo armar un proyecto, durante los talleres del Mincyt cuando analizaban -por ejemplo- los criterios de evaluación, qué cosas se tenían en cuenta y

desde qué perspectiva, descubrieron la similitud con los proyectos que venían desarrollando. Proyectos de reciclado, una investigación sobre contaminación sonora que surgió de la dificultad de trabajar en el aula cuando había clases de educación física en el patio contiguo. O sea, iniciativas de aprendizaje por proyectos, abordajes multidisciplinares, investigaciones que parten de una problemática concreta de la vida cotidiana. Todos trabajos de aula, cuya perspectiva de abordaje coincide con lo propuesto por la Feria de Ciencias y donde solo faltaba ajustar algunas cuestiones administrativas de presentación o incorporar referencias sobre los modos de sistematización pedagógica, como los cuadernos de campo y registro de seguimiento por parte de las docentes.

“Aparecía mucho esta idea de lo científico, de lo innovador, como algo sofisticado e imposible de alcanzar”, reflexiona Romina. “Pero analizando los trabajos que estaban llevando adelante y las perspectivas con que los desarrollaban, pudimos visibilizar que está todo ahí. Que solo falta ponerlo en palabras, o tomar distancia para reflexionar sobre la propia práctica y de ese modo, conceptualizar tareas y objetivar procesos, resultado de la acumulación de experiencias con ensayos, aciertos y errores. Por eso, este trayecto de formación fue importante también para recuperar y

poner en valor el trabajo cotidiano de las y los docentes”.

La construcción de la pregunta

La iniciativa de Graciela Martínez buscaba incorporar otras dinámicas de enseñanza en el aula. “El formato *ciencia* plantea otro modo de acercarse al conocimiento y se generan, así, otros procesos de aprendizaje”, argumenta Graciela. Y lo primero que se modificó a partir de los talleres fue el punto de partida y con ello, la mirada de las y los docentes.

Gilda Cecilia Rubiolo es maestra de Ciencias Naturales en 5° grado de la Escuela “Pedro Goyena”, en B° Gral. Urquiza, y cuenta que tras aceptar la propuesta de la directora de su escuela presentó un proyecto atendiendo a los temas de los currículos que le faltaban de abordar, pero que durante el transcurso de los talleres tuvo que desestimar, porque se dio cuenta que faltaba algo fundamental. “Me hicieron reflexionar en la búsqueda de prácticas más innovadoras, partiendo desde preguntas que sean importantes para los chicos, que sean motivadoras, que sean situadas. Una pregunta problema que sea importante y significativa para ellos. Una tiene el contenido para dar, pero tiene que encontrar preguntas que tengan un sentido para los chicos desde lo común, buscar esta relación de su vida diaria con contenidos significativos”.

Como en el proyecto de investigación denominado “El misterio del huevo”, realizado por segundo grado de la escuela “Paulino Francés”, en B° Ampliación Ferreyra, que surgió de la inquietud y duda de niños y niñas respecto de si los huevos de supermercados y despensas que se usaban para cocinar tenían o no pollitos adentro. “Una pregunta que solo ellos eran capaces de formular -explica Miriam Frontalini, maestra de apoyo del Proyecto 108- porque en su barrio, ya sea por su familia o algún vecino, están en contacto con la cría de animales de granja y ellos saben que de los huevos salen los pollitos, de ahí la inquietud. Muchas veces, los proyectos que desarrollamos en el aula están llenos de fórmulas repetidas: si enseñamos la semilla hacemos una germinación; si enseñamos animales, vamos al cuadrado de ovíparos y vivíparos. Los talleres que hicimos con UEPC nos permitieron reconstruirnos como docentes desde otra perspectiva, pudimos abordar otro tipo de formatos, planificar desde situaciones problemáticas significativas. A partir de nuestro proyecto, logramos dejar de hablar de ovíparos y vivíparos en abstracto y vivenciar qué pasaba cuando la gallina ponía un huevo y cómo nacía un pollito. La diferencia entre un huevo fecundado y otro que no. Y el cambio es abismal, porque fue concreto, fue visible. Los chicos

podieron investigar desde una motivación que era genuina”.

No solo cambia el punto de partida con la formulación de una pregunta situada y significativa para las y los estudiantes, sino que también se modifica el recorrido para la construcción del conocimiento, siempre desde una perspectiva que propone a chicos y chicas como protagonistas. “Dar clases de otra manera”, reflexiona María Gabriela Lozano, maestra de apoyo del Proyecto 108 de la escuela “República de Costa Rica”, en B° 25 de mayo. “Hay que desestructurarse, correrse del modo que tenemos de concebir la clase, porque si buscábamos por un lado y no había información, cambiábamos y buscábamos por otro lado. Eso es lo que hacen los investigadores, cuando algo no les da la respuesta que están buscando, van por otro lado”.

Este cambio de perspectiva en los abordajes y el mayor protagonismo de chicos y chicas en los procesos de trabajo, modifica también su relación con el conocimiento. María Gabriela Lozano participó del proyecto “¿Qué pasó en Córdoba en 1810?”, y cuenta que al principio le parecía difícil que las chicas y los chicos se entusiasmaran con el trabajo, dado que la historia no suele ser de las temáticas favoritas. Como parte de las actividades organizaron una visita al Cabildo Histórico de la ciudad y recibieron

en la escuela la visita del historiador y concejal Esteban Dómina. “Los chicos empezaron a traer libros y a leer más. Y no solo que nosotras planteábamos preguntas, sino que también ellos comenzaron a hacerse preguntas y también a buscar respuestas por sí solos. Cuando fuimos al Cabildo, los chicos estaban maravillados por lo que nos brindaron ahí y las mamás que nos acompañaron también. Ahí se engancharon con esto de ‘vamos a seguir investigando’. Entonces, no solo se hicieron investigadores, sino que las familias también”.

La hora de la verdad

En el 50° aniversario de la Feria de Ciencias estuvieron presentes las 28 escuelas de la zona 1121, con más de 42 proyectos. Este dato seguramente pasó desapercibido para las estadísticas, pero fue un verdadero logro para quienes participaron del trayecto de formación. “Lo primero que hicimos al llegar fue abrazarnos con las docentes y directoras de las otras escuelas. Esa sensación de alegría y alivio de que finalmente lo logramos”, relata con entusiasmo Zulma Chacarelli, directora de la Escuela “María Eva Duarte”.

La exposición en la Feria era una meta a alcanzar, pero también la hora de la verdad, una instancia de evaluación del proceso de trabajo



donde las chicas y los chicos tienen que dar cuenta de lo recorrido y aprendido. Como tal, los miedos e incertidumbres del comienzo volían a proyectarse y esta vez con más fuerza. Afortunadamente, siempre están las chicas y los chicos para salvar las dudas de adultos y adultas. “Hoy, acá cambió realmente mi mirada de lo que es una Feria de Ciencias, porque se aprecian algunas condiciones de los niños y las niñas que no se ven en el aula, ni desde una exposición oral, ni desde la escritura. Porque expresan y surgen algunas cosas desde lo espontáneo que una no esperaba”, cuenta orgullosa Gilda Cecilia Rubiolo.

Un relato común a todas las experiencias fue que de los primeros balbuceos cargados de vergüenza con que las y los estudiantes fueron contando su proyecto las primeras veces, rápidamente pasaban a la elocuencia del entusiasmo, incluso saliendo de las aulas a los pasillos para disputar visitantes a quienes mostrar su proyecto de investigación. “Todos querían contar lo que habían hecho, no se salvaron ni los chicos que repartían las facturas”, relata Natalia Guzmán, maestra (personal único) de la escuela rural “General Manuel Escalada”, en Camino a 60 Cuadras, que llevó a los 12 estudiantes que conforman toda la escuela. “iPensar que al principio me preocupaba que les diera vergüenza!, porque no estamos acostumbrados a tanta exposición, ni a tanta gente”.

Pero lo que más se ponía en juego en la instancia de exposición era la posibilidad y experiencia de estar con otras escuelas, conocer otros proyectos y mostrar lo propio. “Nosotros somos escuela “Faro” -comenta Zulma Chacarelli, esta vez más desafiante que culposa- y a uno de nuestros proyectos “¿Dónde está el robot?” le tocó exponer en un aula compartida con secundarios. Venían estudiantes de ciclo básico y le preguntaban a la maestra que dónde quedaba su colegio para anotarse y poder trabajar con robots”.

Para Graciela Martínez, causante

y responsable de esta aventura educativa, los objetivos de esta primera instancia se cumplieron con creces. “Lo que cambió fue esta forma de vincularse de los niños con el saber. Eso, la verdad que nos llena de alegría el alma. Contaba una maestra de tercer grado, que después de hacer una investigación sobre las mezclas un chico le dijo: *Yo quiero ser científico. Señó, hoy descubrí que quiero ser científico*. Y eso la verdad, es una alegría pedagógica”.

“Lo que ellos vieron acá, es que su palabra valía y que todos estaban expectantes por escucharlos. Esa

Sobre premios y reconocimientos

Entre las 28 escuelas que participaron del trayecto de formación, desarrollaron y presentaron 42 proyectos a la Feria de Ciencia y Tecnología, siete de los cuales pasaron de la instancia zonal a la provincial y una logró, además, llegar a la Feria Nacional. Este reconocimiento de los jurados no solo sirvió para valorar las experiencias promovidas, sino que funcionó como la legitimación de un proceso de trabajo conjunto y fue celebrado por todas las escuelas.

Sin embargo, en las voces de las directoras, el mayor reconocimiento al esfuerzo y trabajo realizado fue el involucramiento y compromiso de las familias. Desde los padres y madres que alquilaron transporte particular para acompañar en grupo a la escuela el día de la presentación, hasta las propuestas de reeditar una versión propia de la feria en el barrio, para mostrarle orgullosos a sus vecinos lo que sus hijas e hijos habían logrado.





sensación, creo que es inolvidable”, reflexiona Miriam Frontalini. “Hay muchos mitos e idearios en torno a la Feria de Ciencias, es como que uno no se esperaba que escuelas de zonas periféricas y barrios más vulnerables pudieran ser parte. Este año pudimos alcanzar esa meta y fue concretamente una cuestión de justicia social, de justicia educativa poder estar presentes en la Feria”.

Repensar las acciones de acompañamiento

El segundo aspecto del trayecto de formación propuesto desde el ICIEC y consensuado con la inspectora y directoras de la zona 1121, planteaba abordar y fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico de los equipos directivos a las y los docentes en el trabajo de enseñar. De abril a octubre, todos los esfuerzos, talleres y acciones estuvieron puestos en la presentación a Feria de Ciencias, y para abordar esta segunda dimensión de la propuesta, en lugar de comenzar de cero una vez cumplido el primer objetivo, el área de Consulta Pedagógica le propuso a las directoras y equipos directivos visitar el proceso de trabajo conjunto, en clave de lo que fuera la primera demanda planteada: “la dificultad-imposibilidad de sostener acuerdos colectivos de enseñanza”.

Así, en la relectura de lo que las directoras valoraron como una expe-

riencia exitosa, fueron recuperando las conversaciones e intercambio de ideas, los espacios compartidos y acciones concretas con las que fueron construyendo miradas comunes y líneas de trabajo junto a sus docentes. Identificando y visibilizando modos concretos de acompañamiento y asesoramiento pedagógico desde la gestión escolar, pudiendo diferenciar también qué características los distinguen de una función normativa y administrativa, que suele ser la finalidad con la que se identifica al rol de los equipos directivos. Comprender además, desde el trabajo compartido, que la primera condición para la construcción de acuerdos pedagógicos es la idea de un recorrido común entre equipos directivos y docentes; que muchas veces se habla de “construcción de acuerdos”, donde solo hay imposiciones normativas a las que las y los docentes se tienen que ajustar o plegar; que si bien existe una función indelegable de la gestión -que tiene que ver con marcar prioridades y lineamientos, la posibilidad de traducirlos en acuerdos pedagógicos tiene que ver con garantizar espacios de participación activa y creativa, donde las y los docentes puedan incorporar su mirada y apropiarse de las propuestas.

A partir de las reflexiones colectivas basadas en esta experiencia conjunta de trabajo, las directoras y equipos directivos no solo fueron identificando modos de acompaña-

miento y asesoramiento a las y los docentes en la tarea de enseñar, sino que además fueron descubriendo y construyendo colaborativamente (a partir de la escucha e intercambios de ideas y opiniones sobre cómo resolver situaciones similares), la dimensión pedagógica de la gestión escolar. Una mirada superadora de sentidos normativos y administrativos que suelen esperarse y exigirse a los espacios de gestión, para fortalecer la centralidad de los saberes escolares en las relaciones pedagógicas y la relevancia que poseen allí los equipos directivos.

“Acompañar el trabajo de enseñar desde los equipos de gestión –sostiene el documento elaborado colectivamente como cierre del trayecto formativo- implica habilitar espacios de encuentro con los equipos docentes, considerándolos como espacios formativos que necesitan tiempo y ser planificados; donde se ponen en juego dispositivos de escucha, diálogo y trabajo cooperativo en torno a la enseñanza, donde se permitan construir objetivos comunes sobre el derecho a la educación que debe garantizarse, y establecer hipótesis sobre los mejores modos de organizar el trabajo escolar, donde se construyan criterios de perspectivas de enseñanza, disciplinar, de evaluación, en torno al vínculo con las familias a partir de los cuales orientar la experiencia escolar”. •

“Una escuela que se cierra sobre sí misma no puede ser intercultural”



La reconocida investigadora en el campo de la investigación intercultural Sofía Thisted dialogó con Gonzalo Gutierrez, director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), sobre los desafíos actuales respecto a la educación intercultural: las tensiones históricas presentes en la institución escolar, los retos para la práctica y la formación docente, los roles posibles para las políticas públicas y el peligro de solapar la desigualdad con la diversidad.

Gonzalo Gutierrez (G.G.) *¿En qué deberíamos pensar cuando hablamos de diversidad cultural en la escuela?*

Sofía Thisted (S.T.) Lo primero que uno puede pensar es que diversidad cultural en la escuela siempre hubo. Ella siempre alojó la diversidad, con chicos que provienen de distintos lugares geográficos, pero también de diferentes inscripciones culturales. Y eso no pasó solo en Argentina. Una de las cuestiones, entonces, es saber qué hacer con eso. Cuando nos preguntamos qué pensamos por diversidad a veces fijamos la tensión exclusivamente en la cuestión cultural, pero en la escuela conviven múltiples diversidades: de género; de generaciones –jóvenes, niños y adultos–; distintas inscripciones culturales, cuando pensamos en los pueblos originarios, pero también en clave de nacionalidades; y todo eso hace a la forma de ser y pensar la escuela.

G.G. *¿Cómo se ha ido construyendo históricamente la agenda de la diversidad cultural en la escuela? Me refiero a que, en los orígenes del sistema, primó una perspectiva homogeneizante, con poco espacio al reconocimiento de las diferencias. Pero ante todas las diversidades existentes podemos preguntarnos, por un lado, ¿qué es lo que queda de común en la escuela entre los distintos? Y por otro, ¿cómo la escuela ha ido ampliando su mirada y ha pasado de no considerar ninguna diferencia a tener que hacer lugar a tantas, que en algunos momentos parece estar permanentemente en falta?*

S.T. La escuela es una invención y como tal, se construye con un firme propósito homogeneizante, que se va revisando a lo largo del siglo. Por supuesto, considerándola como algo genérico, pues hay muchas escuelas, docentes y prácticas distintas. En todo caso, lo que me parece importante pensar es que va resolviendo de diferentes maneras la cuestión de la diversidad, define cuáles reconoce y cuáles no, y actualmente –por lo menos es lo que uno advierte cuando investiga–, hay posiciones heterogéneas respecto a qué diversidades se admiten. Por ejemplo, la diversidad en términos de las identificaciones de género está reconocida legalmente y sin embargo, la escuela sigue siendo un espacio más silenciado para ello, mientras que otras diversidades son más visibles. O ciertas cuestiones en términos de las identificaciones de género sí se reconocen y aparecen con claridad, y otras no. Siempre se trata de un proceso largo, tanto con las diferencias de género como las generacionales o las estéticas. En términos generales, acordamos que hay que reconocer las identificaciones estéticas, pero

los uniformes siguen estando, las impugnaciones a ciertas formas de vestirse también. Es un tema de agenda que hay que poder discutir en las aulas: qué cosas obturan la posibilidad de un común y cuáles habilitan la posibilidad de pensarnos distintos.

G.G. *Es interesante esto que planteás, sobre todo lo relativo a las legislaciones, porque nos permite pensar el lugar que tuvieron en las últimas décadas algunas políticas públicas, que han ido ampliando derechos por un lado, pero que a la vez instalaron nuevas demandas hacia la escuela respecto a cómo trabajar con esas diferencias. Y ahí pareciera haber un nudo crítico, entre lo que las políticas públicas vienen construyendo como reconocimiento y cómo las escuelas tienen que ir tramitando eso en el marco de propuestas pedagógicas complejas.*

S.T. En los últimos quince años en Argentina hubo muchas políticas de ampliación y de reconocimiento de derechos. Tal vez la identidad de género sea el lugar donde más cruje la escuela, porque ella se pensó para homogeneizar. La organización de la gramática escolar (entendida como aquella estructura sobre la que se organiza la escuela: horarios, agrupamientos, división de espacios) está pensada para construir sujetos no solo iguales, sino también homogéneos. Y eso no se discutió. Entonces, sobre ese mandato de homogeneización –que sigue intacto en cuanto a la forma de organización escolar– se sobreimprime otro, el de reconocimiento de la diferencia. Y los que quedan en el centro de la tensión son los docentes: reconocer la diversidad y promover la homogeneidad no parecen ser mandatos coherentes. Y cada maestro a través de sus prácticas cotidianas, o cada escuela cuando hay instancias de trabajo colectivo, tiene que decidir qué hace con las diferencias culturales que transitan las aulas, y ese es un desafío.

G.G. *En muchas ocasiones, la forma en la que esto se resuelve implica construir prácticas diferenciadas, con propuestas que no tienen puentes en común para todas y todos, de la mañana o de la tarde, para aquellas y aquellos que gustan de un tema y otras y otros que no. Entonces, el trabajo sobre la diferencia suele dar lugar a una colección de propuestas que no están conectadas y donde lo que se pierde es el punto en común al cual las y los jóvenes pueden llegar.*

S.T. Comparto ese planteo, y creo que tiene que ver con el sentido político de la escuela, no en la connotación político partidaria, sino en relación a cuál es el norte de formación que se está proponiendo. No es

algo tan discutido en las aulas, aunque parezca algo obvio que la escuela toma decisiones políticas en términos de la formación de los estudiantes. No hay tantas instancias para discutir con otros que queremos formar sujetos críticos y ver qué son los sujetos críticos y cómo son; o si queremos que la formación habilite para el mundo del trabajo, ver qué significa eso y cómo se concreta.

G.G. Esto que planteás coloca a las y los docentes en juego con la estructura, con la organización laboral y pedagógica. Pero el asunto es que trabajar sobre la diversidad cultural también afecta a las y los docentes como sujetos y las posiciones que tienen construidas en relación a cuestiones vinculadas con la diversidad, con la violencia de género, con la pobreza, con las injusticias, con el tipo de autoridad que van construyendo. ¿Cómo analizás las implicancias que tiene para las y los docentes, en tanto sujetos, esta demanda de atención a la diversidad por parte de la escuela?

S.T. Cuando analizás en perspectiva histórica, se advierte que siempre los docentes fueron responsabilizados por hacer algo con la diversidad -sea suprimirla o ahora, eventualmente, reconocerla-, aún cuando nunca fue clara la indicación respecto a cómo se hacía. Uno puede pensar y construir pistas efectivas para trabajar de manera intercultural, pero hay pocas orientaciones nítidas sobre eso, más aún porque la interculturalidad de un aula hoy no está hecha solo en términos de dos polos -indígenas y no indígenas, mujeres y varones-, sino en términos múltiples. En un aula suele haber niños y jóvenes de distintas identificaciones sexuales, de diferentes pertenencias culturales, con distintos consumos que tienen que ver con las localizaciones barriales. Y seguramente, la formación que recibieron los docentes tuvo que ver con encausar todo eso en un único canal, antes que hacer que todo eso dialogue entre sí. Conversar sobre pautas de comportamiento en el aula para docentes y estudiantes en torno al uso de los celulares, a las gorritas, a los *piercings* o a marcaciones identitarias, entender eso como inscripciones culturales y no como desafíos a la institución escolar, supone un cambio de posiciones en donde también es difícil no perder el lugar de los adultos.

G.G. ¿Cuál sería el papel del Estado para construir estructuras de apoyo al trabajo de enseñar que tiene que lidiar con estas cuestiones?

S.T. Fui Directora de Educación Intercultural en la provincia de Buenos Aires, que es populosa y comple-

ja. Me tocó estar en el lugar del funcionario que piensa políticas públicas. Lo primero que hay que hacer desde el Estado, es reconocer las cosas que las escuelas sí hacen en términos de interculturalidad y dialogar con eso, no es que todo está por hacerse, hay muchas iniciativas que hoy están circulando en las escuelas. Por ejemplo, han cambiado los festejos de lo que antes se llamaba el Día de la Raza y hoy de ninguna manera se denomina así; han cambiado las discusiones cuando se presenta el tema de los pueblos originarios o indígenas en las clases de Historia, las discusiones en torno a *Ni una menos* y las cuestiones de género. Todo eso hay que reconocerlo, para luego generar espacios de discusión que excedan incluso a la institución escolar, para conversar acerca de actividades, de preocupaciones y de lugares sobre los que hay que construir consensos, acuerdos, que no vamos a imponer desde afuera. Por ejemplo, el tema de la vestimenta es un tema sensible, porque la escuela centenaria imaginó que con delantales producía igualdad, y es un símbolo muy querido para quienes trabajamos en la docencia, pero hoy sabemos que hay desigualdades y diferencias que no desaparecen por la utilización de un delantal. Y si queremos una escuela en la que todos entren con sus marcas culturales, también tenemos que discutir qué delantal necesitamos y qué no necesitamos; o qué de lo común necesitamos y qué del reconocimiento de las diferencias, porque no son cosas contrapuestas. Y para eso hay que pensar las diferencias en pie de igualdad, dignidad y derechos. Pero para llegar a eso en una escuela, hay que construir muchas conversaciones, necesitamos tiempos institucionales, diseños curriculares que tengan perspectiva intercultural.

G.G. ¿Cuál es el horizonte que debería pensarse para que las políticas de formación docente contribuyan a que la escuela avance en relación a estas cuestiones, pero que además la ayuden a ver cómo tiene que dialogar con otros? Porque reconocer las diferencias no es solo un asunto de la escuela, sino de la sociedad en su conjunto, aunque en muchas ocasiones pareciera que la demanda es solo hacia la escuela.

S.T. Temas para la formación docente hay muchos y sería importante abordarlos a todos en distintas instancias, pero por lo menos hay dos que me parecen nodales. El primero es trabajar sobre las propias biografías de los estudiantes, cómo vivieron la experiencia escolar en torno a las diferencias. Lo que uno constata muchas veces es que quienes llegamos a trabajar en educación lo hacemos por dos motivos: tratando



de reeditar buenas experiencias, o buscando evitarle a las nuevas generaciones aquellas que resultaron muy dolorosas. Poder discutir en la formación docente qué marcas biográficas deja el paso por la escuela –a cada uno, pero a todos- es un tema central, dado que la experiencia escolar no es inocua, sino que deja huellas subjetivas profundas y de eso hay que hacerse cargo.

Y por otro lado, es importante pensarse como parte de una sociedad en la que la escuela no está sola, es decir, las redes que articulan instituciones de la sociedad civil, que también incluyen a las familias. No hay que concebir la escuela escindida de la trama social más amplia, sino pensar que la formación de las próximas generaciones se juega en la relación que pueda construir la escuela con otras instituciones.

El imperativo del reconocimiento de la diversidad se da en un momento en que recrudece la desigualdad, la pobreza, las necesidades. Y reconocer las diferencias también supone analizar cuáles son diferencias culturales, de género -o de lo que fuera-, y cuáles son desigualdades. Y pensar esas cuestiones solo desde la escuela puede dejarnos en un lugar de mucha impotencia. La escuela sola no puede, pero con otros sí; una escuela que se cierra sobre sí misma no puede ser intercultural, y no puede -muchas veces, ni siquiera ser homogeneizante; en cambio, si se piensa con otros es una escuela que energiza.

G.G. ¿Cómo analizás actualmente el papel del Estado? Lo digo en el sentido de que en el último

tiempo se desmanteló, por ejemplo, la Dirección de Interculturalidad Bilingüe, pero también un conjunto de dispositivos que buscaban que la escuela tuviera ciertos soportes para construir articulaciones con otros en sus apuestas pedagógicas.

S.T. Lo veo con mucha preocupación, pues hay un proceso de desmantelamiento de ciertas iniciativas que garantizaban un piso común. En nombre del federalismo se ha dejado librado a su suerte que se instalen o no ciertas políticas, como los programas socioeducativos que en determinadas provincias siguen vigentes y en otras no, experiencias interesantes de ampliación de horizontes culturales -como el de orquestas juveniles o infantiles, o el Conectar Igualdad. En el caso de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, la preocupación es importante, porque se desarmó una Dirección –entre muchas otras- desde la cual se había generado un espacio interesante, que era el CEAPI (Consejo Educativo Autónomo para Pueblos Indígenas), donde se discutían las políticas que se iban a proponer en educación intercultural junto con representantes de los pueblos indígenas de distintos puntos del país. Que no exista esa modalidad, nuevamente deja librado a que las jurisdicciones tomen o no iniciativa en estos lugares.

Y en sintonía, uno lee el Plan Maestro¹ -la carta de presentación del Programa Educativo actual- y se preocupa más, porque allí no está mencionada la educación de 0 a 2 años, la escuela primaria no está considerada, ni los problemas de sobreedad. Se advierte



que se piensa la educación en términos de exposición, como si fuera el sol: con más tiempo de exposición, vas a salir más educado. Todos sabemos que eso no es así, no hace falta estudiar Pedagogía para reconocer que no es un problema de cantidad de horas, sino de permitir o generar las condiciones para la construcción de políticas que propicien efectivas posibilidades de inclusión.

Cuando el foco se pone en la evaluación estandarizada de los aprendizajes de los alumnos, también corremos riesgos en términos del reconocimiento de las diferencias. La evaluación estandarizada, por su propia forma, niega las diferencias, las posibilidades de llegar a distintos lugares. Si es el único parámetro que se va a tomar para pensar la calidad de la educación, estamos en serios problemas. No estoy en contra de las evaluaciones estandarizadas, sí me parece riesgoso considerarlas como la única referencia en términos de calidad educativa.

G.G. En este escenario, pareciera que la diversidad se está transformando en un asunto de prácticas y tradiciones culturales solamente. Pero también hay nuevos circuitos de pobreza que van ingresando con fuerza a la escuela y que, en todo caso, obligan a no confundir -como planteabas- diversidad con desigualdad. ¿Cuál es el lugar posible para una o un docente que está hoy en la escuela? Si tuviera que decirle algo, ¿qué le dirías?

S.T. Lo primero, sería que se junte con otras instituciones y traten de correr ese manto de sospecha que se colocó sobre los docentes -por un lado, y sobre las familias y los chicos por otro. Hay que correr la sospecha que pesa sobre nosotros y sobre otros, sobre los chicos, sus formas de vestirse, sus consumos culturales, y empezar a ver si podemos encontrarnos con esos que fueron construidos como otros, pero que no lo son. Y también los invitaría a reencontrarse con aquello que los llevó a ser docentes. •

(1) El Plan Maestro fue presentado a principios de 2017 como el proyecto que refundaría la educación argentina. La propuesta fue profundamente criticada por múltiples sectores de la comunidad educativa. Actualmente, aunque cuenta con estado parlamentario, no ha sido tratado debido a su escaso consenso político, social y educativo.

Programas de Formación 2019

La Secretaría de Cultura y Educación renueva su compromiso por defender la escuela pública y a los compañeros y las compañeras de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba en su formación permanente.

► Programa de Formación en Gestión de las Instituciones Educativas

Continuamos sosteniendo a los compañeros y compañeras a través de propuestas destinadas a quienes estén interesados en asumir cargos directivos y a quienes ya están en funciones. Las propuestas de este año tienen como objetivo fortalecer y enriquecer las miradas sobre la tarea de conducción de las escuelas.

► Convenio UEPC-FLACSO Argentina

Curso: **Gestión Directiva: construir condiciones institucionales para hacer posible la enseñanza.**

De modalidad semipresencial. Carga horaria: 140 hs. Delegación: Capital. Comenzó el 12 de abril.

Curso de actualización académica FLACSO-UEPC 2019

Gestión Directiva. Enseñanza y currículo en sociedades complejas

De modalidad semipresencial. Carga horaria: 80 hs. Delegación: Capital. Dirigido a quienes ya han cursado alguna de las propuestas de Gestión Directiva del convenio FLACSO-UEPC y deseen profundizar sobre los principales ejes temáticos.

Curso de Gestión Directiva Gestión directiva: tensiones y desafíos de la intervención pedagógica.

De modalidad semipresencial. Carga horaria: 90 horas. Destinatarios: docentes de todos los niveles y modalidades. Delegaciones: Colón (comenzó 29 de marzo), Juárez Celman (comenzó 3 de mayo) y Punilla (comienza 2 de agosto).

► Ateneos para Directivos

De **modalidad presencial**. Este espacio que venimos enriqueciendo desde 2017 está destinado a los compañeros y las compañeras que ya están ejerciendo cargos de conducción. Su propósito es la reflexión colectiva sobre las problemáticas y desafíos que plantea la gestión directiva en las escuelas.

Se realizarán dos Ateneos, uno en cada semestre:

Conversaciones sobre los desafíos de la gestión de la enseñanza de ESI. A cargo de **Mgter. Gabriela Ramos.**

¿Qué es lo que puede la escuela? Conversaciones sobre la enseñanza y la didáctica desde la gestión directiva. A cargo de **Dr. Daniel Feldman.**

► Plan de Apoyo a Concursos

Los planes de apoyo a concursos para cubrir cargos de conducción en el sistema educativo provincial han sido -junto a otras y variadas propuestas de formación-, una de las acciones prioritarias de UEPC, a través de su Secretaría de Cultura y Educación y las Secretarías Gremiales de los distintos niveles. Este año, continuaremos la tarea que venimos realizando, considerando las convocatorias para cargos directivos de todos los niveles del sistema educativo.

Se realiza de abril a agosto en sede Capital para todas las delegaciones.

► Programa de Formación en Alfabetización Inicial

Para la Secretaría de Cultura y Educación, la formación académica de la docencia que tiene a su cargo la enseñanza en los primeros años de escolaridad, se constituye en una inquietud permanente. Asumimos en este nuevo programa el desafío de repensar los modos de enseñar a leer y escribir en edades tempranas con las siguientes propuestas:

- Curso: **Los desafíos de la política y la didáctica en la alfabetización inicial**

De modalidad semipresencial. Carga horaria: 112 horas. Destinatarios: docentes de inicial, primaria y superior de todas las modalidades. Sede: Villa Dolores, Delegación: San Javier (comenzó 11 de mayo).

- Curso: **Lectura y escritura al inicio de la escolaridad**

De modalidad semipresencial. Carga horaria: 100 horas. Destinatarios: docentes de inicial y primaria de todas las modalidades. Delegaciones: Río Cuarto (Vicuña Mackena, comenzó 3 de mayo), Marcos Juárez (Corral de Bustos, comienza 26 de julio) y Cruz del Eje (Cruz del Eje, comienza 26 de julio).

► Congreso de Docentes Rurales

Como todos los años, la segunda semana de noviembre, en la colonia de Los Cocos, organizaremos el **28° Congreso de Docentes Rurales**. Un espacio colectivo a favor de nuestro compromiso y defensa de la educación rural.

► 10° Encuentro de Educación y TIC

2019 nos encuentra celebrando 10 años ininterrumpidos de encuentros de **Educación y TIC**. Su objetivo es compartir miradas, experiencias y saberes sobre cómo atraviesan las TIC a nuestras instituciones, qué está pasando con los sujetos que las habitan con sus modos de relacionarse, comunicarse y construir los conocimientos. Mes de septiembre.

► Programa de Educación Rural

La Secretaría de Cultura y Educación de UEPC continúa su compromiso con la educación rural, acompañando a la docencia que transita su profesión en contextos rurales. Esta tarea se lleva a cabo a través de la realización ininterrumpida de congresos y compartiendo distintas propuestas de formación. Este año, hemos planificado las siguientes propuestas:

Jornadas pedagógica-didácticas para la ruralidad con puntaje:

- **La Educación Sexual Integral en el contexto rural: cartografías de lo posible.**
- **Itinerarios de lectura. Una propuesta para (re)pensar las prácticas de lenguaje.**
- **Registro, comunicabilidad y uso de experiencias áulicas para las Ciencias Sociales en y para escuelas rurales.**
- **Ciclo de indagación: construcción, acción y reflexión en la Educación Ambiental.**
- **La enseñanza de Matemática en la escuela rural.**

► Jornadas pedagógicas que atraviesan el escenario escolar contemporáneo

Preocupados por algunas problemáticas que creemos que la escuela no puede dejar de tratar hoy, hemos generado jornadas y talleres con reconocidos especialistas:

- **El campo de posibilidades de la escuela en relación a la problemática del consumo de drogas.** Docentes: **Julio Zucaría** y **Julio Muro**.

- **La educación sexual integral en el contexto rural: Cartografías de lo posible.** Docentes: **Ivana Puche**, **Valeria Aimar** y **Verónica Ferrucci**.

► Jornadas pedagógicas

Las jornadas pedagógicas ofrecen espacios de reflexión conjunta y debate para abordar las distintas temáticas de interés que atraviesan la escuela hoy, como: convivencia, educación sexual integral, medio ambiente, derechos laborales, alfabetización, salud, tecnologías de información y comunicación, medios audiovisuales, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Arte y expresiones, etc.

► Programa artístico cultural

Espectáculos artísticos-culturales

El programa de espectáculos artísticos-culturales amplía su propuesta con nuevos artistas y grupos destacados que se suman a nuestro Programa. Intentamos responder las distintas demandas de las delegaciones y las escuelas con el objeto de democratizar el acceso a espectáculos de calidad en todos los rincones de la provincia.

► Talleres culturales

Continuamos con el dictado de los Talleres culturales para compañeros y compañeras jubilados y jubiladas que siguen participando activamente de la vida sindical, pudiendo desarrollar sus expresiones creativas, artísticas y culturales y al mismo tiempo seguir trabajando por las reivindicaciones del sector.

► Convenio con la Universidad Virtual de Quilmes

Este año hemos renovado el convenio con la **Universidad Nacional de Quilmes**, para que los compañeros afiliados que deseen comenzar con la Licenciatura en Educación, o la estén cursando, obtengan un 20% de descuento. Los interesados en acceder a este beneficio deben comunicarse con la Secretaría (enviar nombre y apellido, DNI y número de afiliado) y realizar la matriculación en la Universidad seleccionando la opción que acceden a Convenio UEPC.

► Formación docente

Este año contamos con 21 propuestas de formación docente para toda la provincia. Más de 1500 compañeras y compañeros, trabajan en instancias enriquecedoras de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

Entre las diversas temáticas que el área de Formación docente ofrece encontrarán: evaluación; ESI; educación ambiental; dispositivos móviles y consumos culturales; programación; inclusión educativa; matemática; argumentación; juego y pedagogía; interculturalidad; teatro; proyectos escolares; patrimonio artístico y cultural; convivencia escolar; ciencias sociales; currículum común y aulas diversas; experimentación en ciencias naturales; entre otros.

En estos espacios ensayamos, creamos y recreamos intervenciones pedagógicas que propicien los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes.

En agosto comenzarán nuevamente las diferentes propuestas en las 26 delegaciones departamentales. Los cursos tienen puntaje docente y son gratuitos para afiliados y afiliadas.

Podés consultar con tu delegación para inscribirte. ¡No te lo pierdas!

► Talleres institucionales

Una propuesta integral y diversificada de talleres para escuelas, donde se abordan diferentes problemáticas pedagógicas e institucionales. Para solicitarlos deberán comunicarse a las direcciones de correo específicas de cada uno, o con su delegación UEPC.

► El Aula Digital Móvil, una herramienta para enseñar

Está dirigido a docentes de nivel primario, son dos encuentros institucionales de 4 horas. En estas jornadas reflexionaremos sobre el por qué, para qué y cómo incorporar las TIC en las propuestas de enseñanza; exploraremos el ADM y construiremos una propuesta de enseñanza integrando sus herramientas y recursos.

Para solicitar este taller escribinos a:
auladigital@uepc.org.ar

► Buentrato para enseñar y aprender

Está dirigido a docentes de todos los niveles, es un encuentro de 4 horas. En esta jornada reflexionaremos sobre problemas vinculares, de convivencia y de clima institucional, que dificultan el enseñar y aprender. También, construiremos acuerdos y propuestas en relación a lo abordado.

Para solicitar este taller escribinos a:
buentrato@uepc.org.ar

► Escuela y Discapacidad: herramientas para su abordaje pedagógico

Está dirigido a docentes de todos los niveles, es un encuentro de 4 horas. Durante la jornada se abordará la construcción de adaptaciones curriculares, el marco normativo y la relación entre docente de apoyo, docente de grado y familia. Se hace hincapié en lo que cada escuela considere prioritario.

Para solicitar este taller escribinos a: escuelaydiscapacidad@uepc.org.ar

► Enseñar en la escuela: estrategias para promover aprendizajes diversos

Está dirigido a docentes de todos los niveles, es un encuentro de 4 horas.

Durante la jornada se abordará la construcción de estrategias para enseñar que atiendan los diferentes ritmos, modos de aprender y conocimientos previos de las y los estudiantes.

Para solicitar un taller escribinos a: ensenarenlaescuela@uepc.org.ar

► Matemática y Ciencias Naturales: aportes para su enseñanza

Está dirigido a docentes de inicial y primaria. Se desarrolla en una jornada de 4 horas.

Este taller acerca criterios para construir propuestas de enseñanza de Ciencias Naturales y Matemática, de manera integrada y en el marco de proyectos. Se trabaja recuperando experiencias de docentes de Córdoba, y aportes de especialistas en la enseñanza de contenidos en dichas áreas.

Para solicitar un taller escribinos a: instituto@uepc.org.ar

Acompañando el trabajo de enseñar, por una escuela donde todos y todas puedan aprender

► Consulta Pedagógica

Ofrecemos un espacio de asesoramiento y acompañamiento pedagógico para nuestras escuelas y sus docentes. El área de Consulta Pedagógica realiza un abordaje situado y particular. A partir de un diagnóstico conjunto con el equipo del área, se convoca a diferentes especialistas con formación específica en la temática demandada, y se elabora una propuesta de trabajo, acordada con directivos y docentes.

Este espacio de acompañamiento está pensado para nuestras escuelas en todos sus niveles y modalidades. Desde esa amplitud, se trabaja con situaciones y problemáticas que atraviesan a diferentes actores: inspectores, directores y docentes, preceptores, coordinadores de curso y todas las personas involucradas en la tarea educativa, enfocados siempre en nuestros y nuestras estudiantes.

Las temáticas y situaciones se van construyendo de modo muy diverso. Hasta el momento, hemos abordado diferentes problemáticas, como por ejemplo: Acompañamiento en la elaboración y desarrollo de propuestas de enseñanza situadas. Trabajo sobre la articulación entre nivel primario y secundario. Acompañamiento a espacios de gestión escolar y zonal. Espacios de trabajo en demandas específicas relacionadas con las tareas pedagógicas de Coordinadores y coordinadoras de curso y preceptores y preceptoras.

Para contactarse: comunicarse con su delegación de UEPC o mandanos un correo a: consultapedagogica@gmail.com

conectate

a la pasión de educar

► Comunicación y contenidos

El área de Comunicación y contenidos produce diferentes materiales para acercarte recursos, lecturas, investigaciones, y propuestas pedagógicas didácticas que aporten a tus ideas para el aula.

Visitá nuestro sitio web “Conectate a la pasión de educar” (www.uepc.org.ar/conectate) o seguinos en las redes sociales:

Facebook: poné “Me gusta” a la página ConectateUepc.

Instagram: [conectateuepc](https://www.instagram.com/conectateuepc)

Twitter: [@conectateuepc](https://twitter.com/conectateuepc)



Allí podés encontrar:

► **Recursos pedagógicos:** fichas didácticas, orientaciones a sitios de interés, ideas y lecturas para el trabajo con distintas efemérides escolares.

► **Cartilla “Nuestros hechos y nuestros derechos”:** un material práctico y sencillo con ideas para abordar algunas efemérides y temáticas en clave de derechos.

► **Aportes para el debate:** Notas, artículos y recomendaciones sobre los debates educativos actuales.

► **Diálogos pedagógicos:** charlas y conferencias de la mano de referentes de educación y cultura, quienes aportan su mirada pedagógica para colaborar con el trabajo de enseñar en la escuela.

► **Entrevistas a capacitadores y capacitadoras:** conversaciones con capacitadores y capacitadoras de los

cursos del ICIEC sobre diversas problemáticas sociales, culturales y educativas actuales para que ayuden a abordarlos pedagógicamente en el aula.

► **Contenidos audiovisuales:** videos sobre experiencias pedagógicas escolares, entrevistas, jornadas y actividades desde las voces de sus protagonistas.

► **Para el aula:** un breve boletín quincenal de fácil acceso a la información y a las últimas novedades, en formato web y *whatsapp*.

► **Publicaciones:** todos los años el ICIEC edita nuevos materiales junto a docentes, referentes, capacitadores, capacitadoras y talleristas con quienes se trabaja y articula en diferentes propuestas institucionales.

¡Y mucho más!

educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



CTERA



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

