

educar en Córdoba



Gratuita para afiliados a UEPC
Año XX | nº 38 | Junio 2021
ISSN 2346-9439

nº 38



Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba

conectate

Programa Consulta Pedagógica

Novedades

Recursos
para el aula

Formación Docente

Experiencias educativas

Ciclo: Entre docentes

Publicaciones

www.uepc.org.ar/conectate

Revista educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



25 de Mayo 427 - Córdoba - Argentina - TE: (0351) 4101400 y líneas rotativas
<https://www.facebook.com/pages/UEPC-Pagina-Oficial/>
https://twitter.com/_UEPC

Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

Sumario

Editorial
Buscar mejores ideas para
realfabetizar la ciudadanía
Pág. 4



Isabelino Siede
Las pantallas, la pluma y la
palabra: escuelas y familias
ante la pandemia
Pág. 38



Gonzalo Gutierrez
Propuestas para sostener
el derecho a la educación
en tiempos de pandemia
Pág. 6



Celeste Anahí Juárez
Transformamos al encuentro
virtual en una gran oportunidad
Pág. 41



Nora Z. Lamfri - Yanina D. Maturó
Educar en pandemia:
tensiones y oportunidades
Pág. 14



Ricardo Albornoz
El disparador fueron las
preocupaciones genuinas
de las y los estudiantes
Pág. 42



Daniela Soledad Margaritini
Crear un vínculo
tecnológicamente mediado,
pero a la vez amoroso
Pág. 19



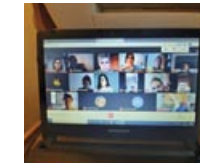
20º aniversario de la creación de ICIEC
El trabajo de enseñar como
urgencia y compromiso
Pág. 44



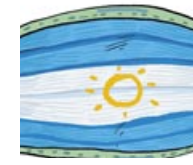
Estado y situación
del sistema educativo
Pág. 20



CONSTRUYENDO SOLUCIONES
Círculos de acompañamiento
en nivel superior
Pág. 52



Entrevista a Sonia Alesso y Zuli Miretti
"Las familias siguen confiando en
que la escuela es el lugar más
seguro y de mayor contención
para sus hijas e hijos"
Pág. 24



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
Unos pajaritos de la radio que
encontraron su voz en pandemia
Pág. 60



Diego Moreiras - Julia Villafañe
Tecnologías digitales para la
escuela, diversos lenguajes
para las clases, ciudadanía para
todas y todos
Pág. 30



UEPC reconoció experiencias realizadas en pandemia
IDEAS MAESTRAS: para
revalorizar una gesta de
compromiso y creatividad
Pág. 66



Estela Torres Rosso
Trabajar con las familias para
poder apoyar a nuestras y
nuestros estudiantes
Pág. 37



AGENDA DEL ICIEC Pág. 72

Secretaría de Cultura y Educación.
Programa de Formación 2021 Pág. 73

Reflexiones Gráficas Pág. 74

STAFF

Dirección
Juan B. Monserrat

Consejo editorial
Juan B. Monserrat
Zuli Miretti
Aurorita Cavallero
Gonzalo Gutierrez

Comité Editorial
Santiago Martínez Luque
Luciana Corigliano

Director editorial
Gonzalo Gutierrez

**Coordinadores
de producción**
Gino Maffini
Ariel Orazzi

**Producción
periodística**
Gino Maffini
Ariel Orazzi

Diseño gráfico
Zetas Comunicación
y Diseño

Ilustraciones
Cape

Corrección
Lizabeth Kent



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

Revista educar en Córdoba es una publicación
del ICIEC - UEPC

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

Buscar mejores ideas para realfabetizar la ciudadanía

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

La pandemia dejará un mundo convulsionado, desigual, muy distinto al de finales de 2019. Se naturaliza el debilitamiento de los lazos de solidaridad y fraternidad, se desdibuja el Estado como regulador de la vida de los sujetos, como protagonista activo que distribuye bienes y servicios, materiales y simbólicos, que hagan posible una existencia más justa, digna y con menos incertidumbre.

La razón, el Estado de derecho, la Constitución, las normas que regulan la vida en sociedad, la institucionalidad, el respeto por la otra, el otro, la tolerancia y el debate fraterno, todos activos sociales construidos en largos periodos de experiencias históricas y en dolores existenciales, están en riesgo. La pandemia no solo cristaliza las desigualdades, también devalúa todas nuestras iniciativas y propuestas que piensan y organizan sociedades más justas.

Somos trabajadoras y trabajadores de la educación, organizados en instituciones que tienen muchos años de experiencia y existencia. Hemos convivido y superado procesos de la historia nacional que nos han marcado y forman parte de nuestras memorias, necesarias e imprescindibles para comprender este presen-

te. Venimos de un pasado construido con lucha y seremos una parte de lo que se avecina, que nos necesita como actores imprescindibles para reconstruir nuestras vidas colectivas con más esperanza. Desde nuestro trabajo y desde nuestras organizaciones sindicales, hay mucho por hacer y construir.

Tenemos guardado en nuestra memoria que vivir en una sociedad democrática supone contar con ciudadanas y ciudadanos activos, formados, capaces de comprender sus derechos y obligaciones, responsables, continuos lectores del presente, constructoras y constructores de futuro, de respeto hacia las y los demás, asumiendo responsabilidades colectivas, siendo conscientes de nuestras fortalezas y debilidades.

Aspiramos a construir sociedades fuertes, maduras, tolerantes, que deliberen y razonen, que preserven nuestra libertad en la diversidad, respetando y reconociendo lo colectivo. El individualismo ya no solo es una limitación para construir sociedades más plurales, es también una amenaza al sistema democrático.

La escuela, a instancias de las y los docentes, propone ideas para repensar estos desafíos. Nues-



tras organizaciones debaten y proponen. El trabajo de enseñar no se detiene, sigue adelante al ritmo de estas nuevas preocupaciones. Una apuesta por la formación de ciudadanas y ciudadanos, con saberes que permitan hacer uso de esa condición, supone un posicionamiento directo, una interpelación profunda al núcleo de la lógica liberal, de la existencia humana, una pelea constante y continua contra la desigualdad y la injusticia.

Nuestro ser y deber ser están indisolublemente asociados al sentido ético y humano de la vida. Por eso nuestra organización –próxima a cumplir siete décadas de existencia– decidió hace ya 20 años crear el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), para que la pedagogía también se escriba en términos de trabajo docente, que exprese las evidencias y vivencias del encuentro diario con nuestras y nuestros estudiantes, que recoja las demandas pero también las esperanzas, que reconozca a aquellas y aquellos precursores de esa utopía civilizatoria. Pero también, a quienes le dieron sentido al trabajo de enseñar en coordinadas de compromiso popular, como lo es el saber irradia-

do por Pablo Freire, que en este año del centenario de su natalicio nos encuentra renovando el compromiso con la pedagogía que libera, con el saber comprometido, con el reconocimiento amoroso de familias, niñas, niños y jóvenes que ven en nuestro esfuerzo –pese a la realidad que golpea los sueños–, el compromiso permanente de no rendirse ni doblegarse, de seguir luchando.

Este proyecto pedagógico está en el alma de cada docente, en la formación inicial y continua para recrear la mejor organización que proteja a la democracia, el contrato social ciudadano. Estamos obligados a proponer, desde las posibilidades reales y concretas, una mejor sociedad y la mejor escuela. En nuestras agendas y planificaciones seguiremos planteando debates en torno al trabajo de enseñar, a la búsqueda de mejores herramientas para “realphabetizar” a nuestra ciudadanía. Pensar los saberes básicos e imprescindibles que promuevan el bien común, que reconozca en la sociedad organizada en torno al Estado reglas éticas básicas que protejan al medioambiente y cuestionen la violencia indiscriminada y la obscena concentración de la riqueza. ●

Propuestas para sostener el derecho a la educación en tiempos de pandemia

Por Gonzalo Gutierrez (*)

La velocidad de las transformaciones sanitarias y sociales alteró con profundidad las condiciones para enseñar y aprender, pero –especialmente– los saberes pedagógicos necesarios para sostener las relaciones educativas en estos escenarios de cambios acelerados y permanentes. En este sentido, es posible apreciar que la escuela en el primer semestre de 2021 es muy distinta a la que tuvimos en 2020, al igual que lo fue con respecto a 2019, y que será muy diferente a la que tendremos en la segunda mitad de 2021, así como en el inicio de 2022, cuando –vacunación mediante– podamos retornar a una presencialidad similar a la de 2019.

Si en 2020 el debate se centró en torno a la pregunta sobre cómo sostener una propuesta educativa que no era presencial ni a distancia (con todo lo que implica), el 2021 nos encuentra atravesando la segunda ola de contagios por COVID-19, con un profundo

debate sobre la relevancia de la presencialidad educativa y las condiciones necesarias para sostenerla en tiempos de pandemia. Una parte de la discusión sobre la presencialidad se ha visto atravesada por una politización que procura marcar diferencias con las posiciones oficiales, sin asentarse en saberes sanitarios ni pedagógicos, intentando enfrentar a docentes y familias, como si ambos tuvieran intereses opuestos a educar y cuidar. Otra parte de la discusión se ha centrado en interrogarse sobre la posibilidad de lo pedagógico en escenarios diversos: no presenciales –como en 2020–, con presencialidad alterada y combinada con no presencialidad (o parte de la escuela en el hogar). Cada opción moviliza tensiones y límites específicos sobre los modos de garantizar, simultáneamente, el derecho a la salud y a la educación, las condiciones sanitarias y tecnológicas para sostenerlas y las desigualdades e injusticias que en cada una de

(*)
Director del ICIEC-UEPC

ellas se movilizan. Circunstancialmente, hasta que la vacunación del conjunto de la población sea una realidad, la opción de educar deberá navegar entre estas tensiones. Mientras tanto, el desafío central se encuentra en cómo sustraer lo educativo de la disputa partidaria (no de lo político), y reponer la centralidad de lo pedagógico en el encuentro entre niñas, niños, jóvenes, docentes y familias, por cualquier medio en que finalmente se materialice la relación educativa.

Cómo nos encontró la pandemia

La pandemia nos encontró con desigualdades sociales y educativas que se fueron profundizando aceleradamente en estos meses. Han crecido sideralmente el desempleo y la pobreza, en especial la infantil y juvenil, que ha llegado a superar el 60% según algunos estudios. La continuidad pedagógica se vio jaqueada, porque la ausencia de presencialidad hizo más evidente las desigualdades de acceso a dispositivos y conectividad en miles de estudiantes y docentes a lo largo y ancho del país. Esta situación incrementó exponencialmente las desigualdades educativas, al punto de que tuvimos una regresión histórica. Por primera vez en décadas, la curva de crecimiento de la escolaridad se detuvo y disminuyó. A la fecha, primer semestre de 2021, sabemos que, en una situación inédita, miles de estudiantes dejaron de asistir o lo hacen de modo intermitente.

Otro problema que evidenció la pandemia fue la debilidad de los dispositivos estatales orientados a generar condiciones para enseñar y aprender. La política del expresidente Macri desmanteló el programa Conectar Igualdad y la distribución de *notebooks*. Esta situación fragilizó las condiciones para aprender en pandemia para quienes no contaban con dispositivos tecnológicos, eran escasos en los grupos familiares, o de existir, eran tecnológicamente antiguos y estaban desactualizados. Complementariamente, al haberse focalizado las políticas de distribución de *notebooks* en estudiantes, fueron las y los docentes quienes se encontraron también con dificultades para poder enseñar. Si el acceso a dispositivos fue un problema para estudiantes y docentes, la desigual conectividad complejo aun más el desarrollo de propuestas pedagógicas. Frente a ello, se fueron construyendo alterna-

tivas tales como: Seguimos Aprendiendo, a nivel nacional en 2020, complementada con la plataforma Juana Manso en 2021 y Tu Escuela en Casa, en Córdoba. Aunque con una diferencia significativa: en las plataformas nacionales, al igual que en la de la Universidad Nacional de Córdoba (con más de 100.000 usuarias y usuarios potenciales), es posible acceder sin consumir datos, lo cual soluciona al menos una parte de los problemas. Complementariamente, se han licitado más de 650.000 *notebooks* a nivel nacional y 100.000 a nivel provincial. En el primer caso, se estima que algunas comenzarán a estar disponibles a fines de 2021 y en el segundo, a comienzos de 2022.

Los problemas de accesibilidad a dispositivos tecnológicos y conectividad estuvieron en la base de lo que se ha denominado “desconexión” de miles de estudiantes. Frente a esa situación, gran parte de las escuelas distribuyeron libros existentes en sus bibliotecas. Ello no tuvo el impacto esperado debido a que durante la gestión del expresidente Macri dejaron de proveerse libros a las bibliotecas escolares, con lo cual no se contaba con la cantidad necesaria, lo que agudizó el problema de la continuidad pedagógica. Frente a ello, las autoridades nacionales se abocaron a la impresión de más de 50 millones de cuadernillos de trabajo que, desde junio de 2020, comenzaron a llegar a las escuelas de modo fragmentado y discontinuo, para ser distribuidos por docentes u organizaciones sociales. La urgencia de los tiempos impidió concertar criterios de producción que posibilitaran un abordaje menos centralista de los contenidos. Esta iniciativa no fue acompañada de modo similar por la provincia de Córdoba, con lo cual el acceso a materiales impresos dependió solo de lo previsto por Nación.

La pandemia hizo evidente que, ni a nivel nacional ni a nivel provincial, se desarrollaron o consolidaron programas ministeriales que acompañaran, codo a codo, las decisiones didácticas elaboradas al interior de las escuelas. Ambos hechos repercutieron con fuerza en el desarrollo de alternativas educativas frente a la situación de ASPO y DISPO en 2020, para sostener la educación pública mediante la combinación de respuestas desde dos posiciones diferentes. A nivel escolar, fueron los equipos directivos junto a las y los docentes quienes construyeron estratégica y colectivamente Ideas Maestras⁽¹⁾, en función de las características de sus comunidades escolares, posibili-

La velocidad de alternativas producidas al interior de los grupos de WhatsApp y salas de Meet, para sostener la continuidad pedagógica, fue mayor a las desplegadas por las políticas públicas.

tando de este modo sostener la continuidad pedagógica, aunque ello implicara una intensificación de su jornada laboral y lo debieran hacer en gran soledad. Por otro lado, en la escala del sistema educativo, las respuestas se fueron construyendo por medio de cuatro grandes estrategias: la elaboración de plataformas virtuales donde alojar contenidos educativos; la producción de materiales digitales didácticos; el diseño de proyectos orientados reconectar estudiantes (el más claro es, sin dudas, el Programa Tendiendo Puentes); la reorganización de prioridades curriculares y la producción de resoluciones (nacionales y provinciales) y de memos orientados a regular aspectos laborales, sanitarios, administrativos, organizativos y pedagógicos. Si bien gran parte de las regulaciones elaboradas se explican por los cambios normativos necesarios de considerar en el escenario de pandemia, muchos otros, al no articularse con dispositivos estatales de acompañamiento al trabajo de enseñar, reflejan un supuesto según el cual las prácticas educativas se orientarían o cambiarían por medio de prescripciones. Esto no es algo nuevo en Córdoba, y se acopla a los problemas surgidos en el escenario de pandemia caracterizado por múltiples escisiones: entre quienes pudieron sostener su continuidad pedagógica y aquellas y aquellos que no; quienes contaban con dispositivos y conectividad para enseñar y aprender y las y los que no; y entre quienes sostienen la educación cotidianamente desde las escuelas y quienes deciden políticamente, pero se encuentran alejados de ella. Esta última cuestión produjo tensiones e incertidumbre al interior de las escuelas, en tanto muchas resoluciones y memos fueron poco claros, ambiguos o sufrieron rectificaciones evitables que desestabilizaron las complejas estrategias elaboradas por los equipos de gestión y docentes que, en muchas ocasiones, las percibieron como nuevos problemas, en vez de aportes y orientaciones para sostener su trabajo cotidiano.

La incertidumbre en clave pedagógica es una constante estructural de las relaciones educativas y nada tiene que ver con la perspectiva neoliberal que la valora por generar sistemas de incentivos individuales, que reducen derechos y redes de solidaridad, colocando

en los individuos las responsabilidades sobre lo que les ocurre. En este sentido, la presencia de otras y otros no maleables, que piensan, sienten, actúan, hace imposible pensar lo pedagógico como algo certero, preciso y a prueba de contextos y sujetos. Este saber docente sobre el trabajo con la incertidumbre permite comprender por qué, cuando pandemia mediante se suspendió la presencialidad en 2020, fue posible elaborar desde el interior de las escuelas múltiples respuestas para sostener la relación pedagógica. La velocidad de alternativas producidas al interior de los grupos de WhatsApp y salas de Meet, para sostener la continuidad pedagógica, fue mayor a las desplegadas por las políticas públicas y en especial las educativas, y se asentó en esas disposiciones construidas cotidianamente en las aulas, para trabajar con la incertidumbre desde una perspectiva de compromiso profundo con el derecho a la educación de nuestras y nuestros estudiantes. Así se explica la irrenunciable apuesta por sostener la enseñanza con insuficientes, precarias e inestables condiciones laborales y pedagógicas. En 2020, año de la pandemia, se evidenció la irrenunciable apuesta por enseñar, cuidando y cuidar al enseñar por parte del conjunto de la docencia, quedando claro que, como lo han planteado Hannah Arendt, Masschelein y Simons, Bárcena y Larrosa, en la educación se juega el amor al mundo y a los que vienen. Pero también, la necesidad de estabilizar demandas hacia el trabajo de enseñar, consensuando expectativas sobre lo que se espera de la escuela en tiempos de pandemia, a los fines de reducir las incertidumbres que acompañan cotidianamente las opciones de educar.

Hacia dónde vamos, despejando falsos mitos

En 2021 el retorno a una presencialidad reducida e intermitente, que se ha denominado de múltiples modos: bimodalidad, modalidad híbrida, presencialidad alternada, etc., se acompañó de la incertidumbre y tensiones derivadas del temor al contagio. Entre quienes la han defendido a ultranza, como cabal reflejo de

(1) En el segundo semestre de 2020 se realizó a una convocatoria de experiencias educativas construidas en escenario de pandemia, que se denominó Ideas Maestras. Fueron reconocidas en diciembre 14 experiencias que se pueden conocer en el siguiente link: <https://www.uepc.org.ar/conectate/ideas-maestras-en-tiempos-de-pandemia-repositorio-de-experiencias/>

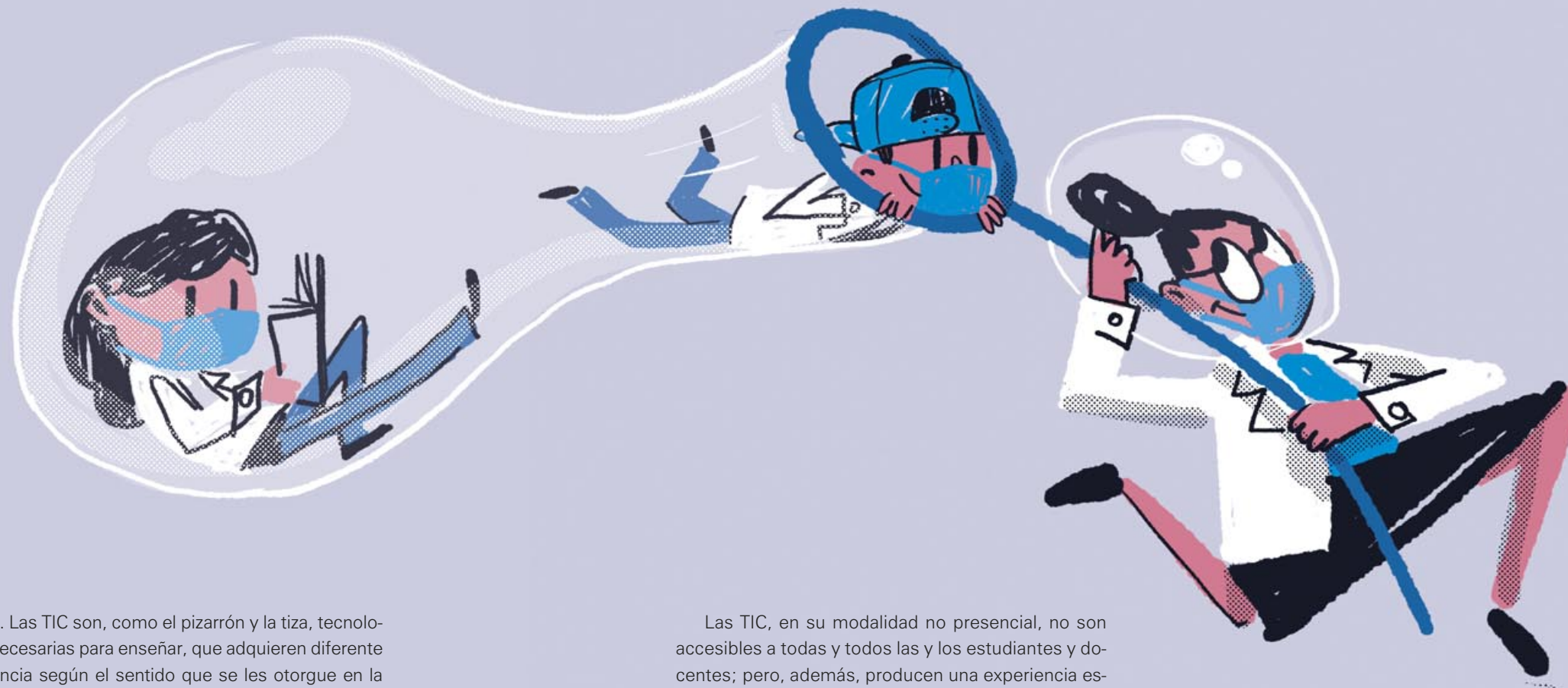
la atención al derecho a la educación, y quienes han sostenido la prudencia de considerarla en función de las condiciones sanitarias existentes en cada región, se juegan supuestos pedagógicos necesarios de considerar, porque remiten a creencias sobre la función de la escuela, los modos de trabajo didáctico y las relaciones con el saber de las y los estudiantes. Asumiendo que la presencialidad como opción educativa es uno de los grandes consensos que en torno a la educación se han producido, es posible realizar algunas consideraciones de su implicancia.

Sostener la presencialidad como un aspecto nodal en la formación de niñas, niños y jóvenes, tanto por los saberes que se transmiten como –y fundamentalmente–, por las experiencias de humanidad y ciudadanía que construyen, permite descurricularizar la mirada sobre la escuela y dejar de reducirla a un “enseñadero” al cuál es necesario evaluar sistemáticamente. La escuela es un tiempo y espacio de igualdad, donde niñas, niños y jóvenes son suspendidos de las lógicas productivas y familiares para conocer el mundo, su pasado y comenzar a elaborar sus proyectos de futuro. En este sentido, los contenidos curriculares son el medio indispensable por el cual se atiende el derecho ciudadano de conocer. Estamos en la escuela para hacernos de un tiempo que nos permita mirar con atención al mundo, a sus detalles, a lo que en él sucede y nos sucede (Bárcena, 2019) y lo hacemos a través de objetos y disciplinas donde organizamos los saberes a transmitir (Larrosa, 2019). Por lo tanto, la presencialidad se podría sostener tanto en el encuentro de los cuerpos en la escuela, como en el de las miradas por medio de una pantalla. Tal vez el asunto central a considerar sea “cómo” estar en el edificio escolar, o en las pantallas, y en qué medida la invención didáctica posibilita captar la atención de nuestras y nuestros estudiantes, de modo tal, que se produzca ese espacio tiempo de igualdad. De este modo, la cuestión central en esta coyuntura de pandemia debería dejar de ser el debate sobre presencialidad sí o no, abriendo paso a interrogantes sobre las propuestas didácticas que en cada caso es posible desplegar y las materialidades con que se cuenta para garantizar el derecho de enseñar y aprender, ya sean estas programas de asesoramiento pedagógicos sistemáticos, *notebooks*, acceso a internet, cuadernillos impresos, condiciones sanitarias adecuadas en las escuelas, etc.

El consenso social sobre la relevancia de la presencialidad en la escolaridad de niñas, niños y jóvenes posibilita desmitificar la creencia según la cual, lo tecnológico podría reemplazar el trabajo docente, garantizar una mejor transmisión y privatizar el sistema edu-

cativo. Las TIC son, como el pizarrón y la tiza, tecnologías necesarias para enseñar, que adquieren diferente relevancia según el sentido que se les otorgue en la relación educativa. Por ello, es central trabajar sobre su sentido didáctico, su accesibilidad a todas y todos las y los estudiantes, su implicancia en torno a los modos de circulación social del conocimiento y su articulación con el conjunto de dispositivos estatales orientados a acompañar el trabajo de enseñar.

Hace unas semanas Infobae informaba que *Google for Education*, junto a Ticmas elaboraron 1500 secuencias didácticas disponibles para docentes, sin anclaje curricular alguno, claro está. Las mismas están disponibles como parte del repositorio de algunos Ministerios de Educación en Argentina. Este ejemplo permite ver que donde el Estado no acompañe la enseñanza, lo hará el mercado, con propuestas “simples”, “prácticas” y rentables. En este sentido, los intentos de mercantilización educativa –a diferencia de otros tiempos–, no se centran en el crecimiento del sector de gestión privada y sí en la venta de servicios tecnológicos en el marco de software privativo, por el cual el Estado, o las y los usuarios deben pagar si quieren acceder, tanto a sus servicios, como a los saberes que se alojan en sus plataformas. La alternativa es clara aquí: plataformas como Juana Manso, que posibilitan el acceso sin consumo de datos, y se desarrollan desde una perspectiva de derechos, contribuyen a desmercantilizar el acceso a las tecnologías educativas. Por ello, precisamos más alternativas como estas, que combinen la accesibilidad libre de datos con la producción de materiales pedagógicos y didácticos articulados a demandas curriculares.



Las TIC, en su modalidad no presencial, no son accesibles a todas y todos las y los estudiantes y docentes; pero, además, producen una experiencia escolar reducida con respecto a la presencialidad. Comprender esta doble cuestión debería orientar las alternativas construidas para la presencialidad alternada que se viene ensayando, o la no presencialidad que, por razones sanitarias, se produce en diferentes puntos del país y de la provincia. En aquellos casos donde el acceso a las TIC se encuentra obstaculizado, deberían contemplarse opciones intermedias a la compra y distribución de *notebooks*, como la distribución de libros de textos y de secuencias temáticas de trabajo didáctico, complementadas con actividades didácticas de trabajo organizadas por grado, o por año y espacios u áreas curriculares, que puedan ser ampliadas y reelaboradas en cada contexto por sus docentes. Cuando estas opciones no las construye el Estado, se producen tres efectos poco deseables: se fragmenta la transmisión escolar desde la escala del sistema educativo, porque en cada escuela, cada docente toma las mejores opciones en función de su propio contexto, profundizando las desigualdades ya existentes de acceso a un piso básico y común de saberes y experiencias educativas; se incrementa la soledad de las y los docentes para construir opciones didácticas en sus propios contextos; y se deja el camino abierto para buscar en el mercado tecnológico o editorial las respuestas para la enseñanza. En este sentido, queda claro que cuando las propuestas y orientaciones para enseñar no las construye el Estado, las produce y vende el mercado, y las compran las y los docentes.

El debate sobre la presencialidad nos reenvía al corazón de la pedagogía. Si la educación requiere de la confianza en el otro, en su capacidad de aprender en el marco de una relación cuidada con los saberes escolares, la actual situación nos enfrenta a una doble tensión: la presencialidad con temor difícilmente logre construir la confianza necesaria para aprender. Pero a la vez, una relación educativa no presencial y tampoco configurada en una modalidad a distancia (con lo que ella implica), no garantiza aprendizajes comunes, sino más bien, tiende a profundizar las desigualdades educativas. En este punto, es interesante notar que en la *primera tensión*, las relaciones pedagógicas se verán debilitadas por el temor al contagio, obstaculizando la relación con los saberes escolares, con independencia de las invenciones didácticas elaboradas y del capital cultural de los hogares de las y los estudiantes, de la posesión o no de dispositivos tecnológicos (*notebooks*, celulares), de conectividad y disponibilidad de espacios (o no) para estudiar. En este sentido, cabe recordar que no es posible enseñar y aprender con miedo. Tampoco con frío. Las propuestas de presenciali-

dad con ventilación cruzada en invierno producen doble paradoja: por un lado, la consideración de lo sanitario desplaza la centralidad de lo pedagógico en el trabajo escolar (por momentos, casi no hay margen para hablar y pensar sobre ello). Por otro lado, la misma medida de cuidado sanitario está en la base de nuevas enfermedades, frente a lo cual hemos visto a estudiantes asistiendo con colchas, o familias que no los envían a clases cuando disminuyen las temperaturas. Tal vez sea necesario avanzar en una perspectiva pedagógica más integral de abordar el debate sobre la presencialidad, reconociendo que nuestras y nuestros estudiantes no se reducen a aparatos cognitivos, sino que portan cuerpos (que sienten frío) y subjetividades (de seguridad o temor). En este sentido, hablar de presencialidad en clave pedagógica supone definir qué tipo de presencias queremos construir y producir en nuestras escuelas.

Por contrapartida, la *segunda tensión*, relativa a esa modalidad que no es estrictamente presencial ni a distancia, garantiza el cuidado de la salud, empodera pedagógicamente al devolvernos el lugar de sujetos con la capacidad de crear e inventar opciones para que algo de lo escolar continúe, sosteniendo el interés por conocer, para que algunos aprendizajes se puedan lograr en esta situación inédita. Esto supone de antemano saber que, en esta segunda opción, las respuestas serán diferentes según los contextos, con la finalidad de obtener algunos efectos similares. El rol del Estado es clave aquí, pues se trata de generar simultáneamente invenciones didácticas al interior de las “aulas” y condiciones para sostenerlas en función de la variedad de contextos existentes. De este modo, se podría avanzar en reducir o contener las desigualdades producidas por la situación de pandemia, generando una base común sobre la cual repensar el retorno a una mayor presencialidad con la paulatina vacunación de la sociedad.

Reponer la centralidad pedagógica en la construcción de alternativas que permitan reducir las desigualdades educativas

La pandemia es una tragedia, no una oportunidad. Desde su aparición se han deteriorado las condiciones de vida en nuestra sociedad, debilitando el derecho social a la educación. Las prioridades frente a este nuevo escenario deberían centrarse en trabajar sobre el retorno pleno a la escuela de quienes –en este tiempo– se han desconectado, reponer la centralidad de lo pedagógico como organizador de sentidos escolares y producir condiciones que permitan disminuir

las desigualdades para enseñar y aprender. Para ello, es necesario abrir el debate político, social y pedagógico sobre la escuela que queremos y precisamos en la pospandemia, las transformaciones en la organización del trabajo escolar necesarias, y las estrategias orientadas a disminuir distancias entre las pedagógicas –construidas al interior de las escuelas– y las producidas desde las políticas educativas. Algunos aspectos que se vuelven nodales para avanzar en esta agenda educativa son los siguientes:

A) Estabilizar las demandas hacia el trabajo escolar: En esta coyuntura se vuelve prioritario dar previsibilidad sobre cuestiones laborales, organizativas, administrativas y pedagógicas, como modo de acercar la lógica de las políticas escolares con la de las políticas educativas. Es preciso trabajar con ciclos de planificación pedagógica semestral (frente a la incertidumbre de la pandemia), que otorguen estabilidad al interior de las escuelas. No ayudan propuestas constantes de cambio pedagógico-didáctico con escaso tiempo de diálogo, consenso y reflexión al interior de las escuelas.

B) Acompañar el trabajo de enseñar: Es preciso inventar dispositivos de trabajo, que posibiliten acompañar en situación a los colectivos docentes en la elaboración de propuestas institucionales, pedagógicas y didácticas. El programa 108 Escuelas marcó un hito en Córdoba sobre los modos posibles de generar dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar, que acercan las lógicas escolares a las de las políticas educativas, a la vez que producen mejores condiciones para enseñar y aprender.

C) Restablecer demandas comunes de enseñanza para disminuir desigualdades educativas: En la medida en que, sobre la base de prescripciones curriculares comunes, cada escuela seleccione los contenidos a enseñar en función de su contexto, a las desigualdades educativas producidas por la crisis social y económica derivada de la pandemia, se le acoplarán las desigualdades pedagógicas producidas por la desregulación curricular. Regular curricularmente la transmisión escolar no supone apostar a una imposible homogeneización de la enseñanza. Tampoco a intentar hacerlo solo por medio de prescripciones. Por el contrario, supone construir un punto intermedio que restablezca un piso común de bienes culturales a compartir y orientaciones para enseñar. Así, por ejemplo, podrían señalarse lecturas comunes en cada grado o año, por espacio o área curricular; co-

Las prioridades deberían centrarse en trabajar sobre el retorno pleno a la escuela de quienes –en este tiempo– se han desconectado, reponer la centralidad de lo pedagógico como organizador de sentidos escolares y producir condiciones que permitan disminuir las desigualdades para enseñar y aprender.

locarse como referencia –para tramos similares de escolarización– actividades comunes para estudiantes; documentales y audiovisuales que, en conjunto, permitan que las invenciones didácticas al interior de las escuelas se construyan sobre la base de un piso curricular común. De ese modo, avanzaríamos en restablecer algo de la justicia curricular.

D) Avanzar en la construcción de plataformas libres: Es vital, en este tiempo, producir repositorios digitales que posibiliten la navegación sin consumo de datos. La experiencia de Juana Manso y la UNC muestran a las claras un modo de superar el problema de conectividad. Dichos repositorios deben elaborarse desde la perspectiva del *software* libre, que posibilita sentar las bases para un modelo de incorporación tecnológico desde una perspectiva de derechos y no de mercado. La relevancia de este asunto se comprende mejor cuando se advierte que el 80% de las escuelas de gestión estatal no poseen en la actualidad plataformas de trabajo virtual con sus estudiantes.

E) Alternar propuestas TIC con impresión de materiales: La distribución de *notebooks* claramente se orienta a atender el derecho de aprender. Es necesario incorporar como beneficiarios a las y los docentes, porque dichos dispositivos, al igual que la tiza y el pizarrón, se constituyen actualmente en herramientas básicas de trabajo. Pero a la vez, mientras llegan dichos dispositivos y en tanto continuemos en pandemia, se precisa la impresión de materiales didácticos que vuelvan accesibles lecturas prioritarias que se quieren promover; secuencias de clases temáticas, concentrando así, en un mismo lugar, las demandas académicas realizadas a estudiantes que no poseen dispositivos o conectividad. Materiales de este tipo fortalecerían la necesaria regulación curricular que señalamos en el punto anterior.

F) Desarrollar estrategias para el retorno de quienes se desconectaron de la escuela: Ello no puede recaer solo en la escuela. Es preciso pro-

ducir articulaciones interministeriales que posibiliten buscar a quienes se han desconectado, para poder nuevamente acercarlos a la escuela. El programa Teniendo Puentes es una buena alternativa, pero requiere complementarse con desarrollos específicamente provinciales, que permitan restituir el derecho de acceder a la escuela a todas y todos, niñas, niños y jóvenes.

G) Convocar a foros abiertos por la educación pública: Es prioritario recuperar la dimensión colectiva, cooperativa y participativa del gobierno educativo. No se atraviesa una crisis de esta magnitud produciendo memos y resoluciones. Se requiere del trabajo articulado entre todas y todos quienes nos encontramos preocupados y abocados a garantizar el derecho a la educación: docentes, directivos, organizaciones sindicales y sociales, universidades públicas y privadas pueden aportar la experiencia desarrollada en tiempos de pandemia para enriquecer las opciones de política educativa en un marco de consensos amplios.

Con la pandemia se reactualizó el debate sobre la crisis del saber didáctico, en tanto se han visto trastocados los supuestos de gradualidad, simultaneidad y presencialidad de la enseñanza. Pero, tal vez, sea posible hipotetizar que dicha crisis es anterior y no se aloja en los efectos de la pandemia, sino que se encuentra en la ampliación de escolaridad producida durante las últimas décadas, bajo el principio de la igualdad como un punto de partida y no de llegada (Ranciere). Si la igualdad es el punto de partida, el interrogante a resolver es cómo enseñar todo, a todas y todos, sea de modo presencial o no presencial, tengan dispositivos y conectividad o no. La respuesta a dicho desafío nos interpela, en tanto nos dice que algo al respecto podemos hacer, pero no solas ni solos, ni desde una sola escala (la escuela o las políticas). Por el contrario, precisamos construir alternativas participativas, que repongan la centralidad de lo pedagógico para proyectar nuevas apuestas educativas en un mundo y una escuela profundamente alterados. ●

Educación en pandemia: tensiones y oportunidades

Por Nora Z. Lamfri (*) y Yanina D. Maturo (**)

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de COVID-19. La región más afectada por ese entonces era la asiática y parte de Europa; sin embargo, semanas más tardes el mundo entero se vería afectado provocando una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. Para frenar la expansión del virus SARS-CoV-2, causante del Coronavirus, algunos estados reaccionaron de manera inmediata con medidas como el confinamiento total y el cierre de fronteras.

En Argentina, las actividades cotidianas –entre ellas, el regreso a las aulas después de las vacaciones de verano– se vería truncado: desde el 16 de marzo del mismo año se declaraba el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), como medida sanitaria para enfrentar el avance del virus. De acuerdo a datos de CEPAL-UNESCO la emergencia sanitaria a nivel mundial “ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educa-

tivas en más de 190 países”; por lo cual, para “mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza de todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela”. (2020, p. 1)

A poco más de un año de declarada la pandemia, y habiendo retornado a las aulas en medio de un fuerte recrudecimiento de la crisis sanitaria, nos preguntamos: ¿Qué impacto tuvo este fenómeno en el trabajo cotidiano de las instituciones educativas de nuestra provincia? ¿Qué tensiones se presentan en torno a las medidas sanitarias adoptadas? ¿Qué oportunidades y desafíos se presentan en relación al futuro?

Para comenzar, exponemos tres tensiones que entendemos estarían dando cuenta de las particularidades que adquirió este fenómeno en nuestra provincia y, luego, algunos indicios sobre las oportunidades que se nos presentan para repensar el lugar de las instituciones educativas y el trabajo docente.

(*)

Docente investigadora a cargo de las cátedras de Política Educativa y Legislación Escolar y Planeamiento de la Educación. Actualmente, directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

(**)

Docente investigadora, profesora Asistente de dedicación exclusiva de la cátedra de Política Educativa y Legislación Escolar, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.



La “creatividad” y las “buenas intenciones” siempre tienen un límite cuando las condiciones materiales no son las óptimas.

Primera tensión: nuevos mecanismos de regulación sobre las funciones educativas y las tareas de directivos y docentes

Desde fines del siglo pasado se viene alertando sobre la introducción de nuevos mecanismos de regulación y control del sistema educativo, justificada por un discurso que destaca la necesidad de modernización, desburocratización y combate de la ineficiencia del Estado bajo principios de eficiencia, eficacia y calidad. En materia de política educativa, particularmente, tales orientaciones se materializaron a partir de la introducción de diversos instrumentos de control y evaluación de la tarea de directivos y docentes, donde el desarrollo de programas y proyectos ha sido una de las principales estrategias vehicularizadoras. De manera paulatina pero constante, se fueron cristalizando nuevas formas de administrar lo educativo, lo cual no solo da cuenta de un rol evaluador del Estado por sobre las funciones de las instituciones, sino también de la aparición de nuevos actores ligados al diseño y desarrollo de programas y proyectos (empresas, organizaciones, fundaciones, etc.). Si bien, el discurso político educativo tuvo un fuerte viraje hacia una perspectiva de derechos, plasmada en la Ley de Educación Nacional 26206/2006, cambiando la orientación y el contenido de planes, programas y proyectos, el mecanismo de regulación estaba instalado.

Iniciada la actual gestión de gobierno nacional y declarada la pandemia a nivel mundial, se produjo la emergencia de un nuevo actor en el escenario provincial: el Ministerio de Salud de la provincia de Córdoba crea el Centro de Operaciones de Emergencia (COE) (Res. N° 311/20), con el fin de concretar la planificación, organización, dirección, coordinación y control de todas las acciones referidas a los eventos adversos relacionados con la pandemia del Coronavirus. El COE se constituyó en el principal agente gubernamental organizador de la vida cotidiana de la población, con fuerte impacto de sus decisiones en las instituciones educativas provinciales.

En el COE se diseñan y establecen con fuerza de ley las disposiciones y protocolos que deben seguir las instituciones para garantizar la presencialidad de los actores escolares. Se presenta como un nuevo agente regulador de la cuestión educativa, marcando los pasos a seguir por las instituciones y sus trabajadores. Sus disposiciones secuencian y organizan la vida institucional educativa; desde los criterios de permanencia en espacios comunes, aulas, recreos, comedores, kioscos, cantinas, etc., hasta las pautas que se deben respetar antes del ingreso a la institución, durante su permanencia y su retiro.

Si bien son considerados excepcionales en este contexto de pandemia, la ampliación de los mecanismos de regulación no representan más que la realidad que viven las instituciones, directivos y docentes desde hace años: la delegación de más responsabilidades sobre sus funciones y la sobrecarga de actividades que poco tienen que ver con lo estrictamente pedagógico. La introducción de regulaciones del trabajo cotidiano en las instituciones por parte del COE, ponen en tensión las actividades cotidianas de las escuelas con las nuevas y precarias formas de llevar a cabo el trabajo pedagógico en este contexto de pandemia; dejando de esta forma en evidencia procesos de multirregulación (Barroso, 2006) de la tarea escolar y a la vez, la delegación de responsabilidades por parte del Estado en las instituciones educativas.

Segunda tensión: los márgenes de autonomía escolar y la necesidad de dar respuestas a la cuestión educativa emergente

Relacionada a la primera tensión, se produce paradójicamente en este proceso de delegación de responsabilidades en las instituciones educativas la flexibilización de los márgenes de autonomía para que las escuelas puedan “ensayar” respuestas ante el ASPO y el cese de la presencialidad en las aulas. Las escuelas

apelan –sin más posibilidades que las que les otorga la ley– a su autonomía pedagógica e institucional para dar respuesta a la situación que se presenta. Directivos y docentes tienen la ardua labor de rediseñar los formatos escolares tradicionales para adaptarlos a la nueva realidad “bimodal”, pero con las limitaciones materiales que les presenta el día a día.

El relevamiento de datos e informes producidos hasta el momento desde diferentes organizaciones y sectores han dejado evidencia de que la “creatividad” y las “buenas intenciones” siempre tienen un límite cuando las condiciones materiales no son las óptimas. La coyuntura ha permitido visualizar con total claridad y, a la vez, ha profundizado las desigualdades existentes entre escuelas, niveles, modalidades y sectores (público-privado), las carencias materiales, la brecha digital, la falta de capacitación de los docentes, etc. (BID, 2020; ONU, 2020; UNICEF, 2020)

El trabajo de enseñar en el contexto de pandemia se ha cimentado en el voluntarismo de docentes y directivos. Las condiciones materiales para garantizar el derecho a la educación en la no presencialidad fueron recayendo sobre las posibilidades de cada institución y de cada docente: tener una buena conexión a internet, contar con conocimiento en el uso de TIC y herramientas de informática, etc. Estas carencias materiales se sumaron a las que poseen los alumnos, nuevamente marcando y cristalizando desigualdades de acceso al conocimiento y poniendo en riesgo el derecho a una educación de calidad. Las desigualdades de origen se acentúan y las posibilidades de superarlas se desdibujan ante un contexto de máxima heterogeneidad entre instituciones y a la escasa posibilidad del Estado de hacerse cargo en tiempo récord de subsanar las deficiencias materiales de las escuelas.

En el plano simbólico, las realidades vividas a diario en las instituciones educativas nutren la convicción generalizada de que todo lo que pasa en las escuelas forma parte del folklore institucional: ¿caso

se cuestiona la tarea que emprenden a diario directivos y docentes para paliar las desigualdades de origen de los estudiantes y garantizarles la continuidad escolar? La autonomía se vuelve de esta forma en una especie de autoresponsabilización de realidades que escapan a las posibilidades de dar respuesta desde la escuela. El trabajo de docentes y directivos se concentra en una tensión asentada en una desvirtuada responsabilidad de sus funciones: hacerse cargo de lo educativo y lo social. Las acciones de las escuelas pendulan entre no perder el contacto con los alumnos para garantizar continuidad educativa –particularmente de aquellos de sectores en condiciones sociales y económicas desfavorables donde se evidencian mayores dificultades–; y a la vez, proyectar líneas de acción que permitan recuperar y dar continuidad educativa en este momento de reapertura de las escuelas. Se impone integrar diferentes formatos escolares que contemplen las diferencias y las desigualdades que se profundizaron durante el ASPO.

Tercera tensión: de la presencialidad a la virtualidad y viceversa: la demanda social por el trabajo del docente

Se ha instalado una fuerte tensión relacionada con la presencialidad y la no presencialidad; quizás, hipotetizamos, porque se ha tendido a confundir o relacionar la no presencialidad con la falta de acción educativa, invisibilizando el arduo trabajo realizado por miles de docentes para “sostener” la continuidad educativa de millones de alumnos en los distintos niveles educativos. Así, fueron tomando forma discursos sobre los efectos “nocivos” de la no presencialidad, de la no materialidad física del “cuerpo” docente, que han llevado a responsabilizar al mismo por los resultados del proceso educativo y la consecuente exigencia de “volver a clases” de forma presen-

El trabajo de docentes y directivos se concentra en una tensión asentada en una desvirtuada responsabilidad de sus funciones: hacerse cargo de lo educativo y lo social.

Las instituciones educativas se vuelven, de esta manera, en uno de los pocos espacios que, ASPO o DISPO mediante, siguen reivindicando su rol social con el trabajo sostenido por directivos y docentes.

cial, como la única manera de garantizar el derecho a la educación. Mientras tanto, la realidad nos muestra otra cara y es que la no presencialidad ha descansado sobre el trabajo continuo de escuelas, directores y docentes para mantener “el sistema funcionando”.

La decisión de suspensión de las clases presenciales ha llevado a distintos sistemas educativos a generar diferentes estrategias para garantizar la continuidad escolar: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal docente y directivo y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. Así, las medidas adoptadas privilegiaron mantener el vínculo estudiante-docente y familia-escuela, respetar el diseño curricular y acompañar a los alumnos monitoreando constantemente sus aprendizajes. En un esfuerzo a contrareloj de las escuelas y los docentes se trabajó para paliar los resultados poco alentadores que se preveían para aquellos sectores más vulnerables de la sociedad.

Mientras las discusiones actuales giran en torno a la presencialidad o la no presencialidad, lo cierto es que el COVID-19 avanza y la escuela se consolida como “la” institución mediadora en la cuestión social y en la atención a las necesidades básicas. No solo sigue cumpliendo durante el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) con las funciones de siempre: dictado de clases (ahora desde la bimodalidad), comedores escolares, administración de becas, etc., sino que asume nuevas responsabilidades en el cuidado de la salud y hasta –en muchos casos– se vuelven un referente en el suministro de insumos para los sectores más desfavorecidos en la pandemia (como lo es en algunas escuelas técnicas que se dedican a la fabricación de alcohol y mascarillas de protección).

Las instituciones educativas se vuelven, de esta manera, en uno de los pocos espacios que, ASPO o DISPO mediante, siguen reivindicando su rol social con el trabajo sostenido por directivos y docentes

bajo materialidades que, en ocasiones, escasamente podrían asegurar la calidad educativa y la continuidad escolar. Sin embargo, lo siguen intentando.

Oportunidades y desafíos

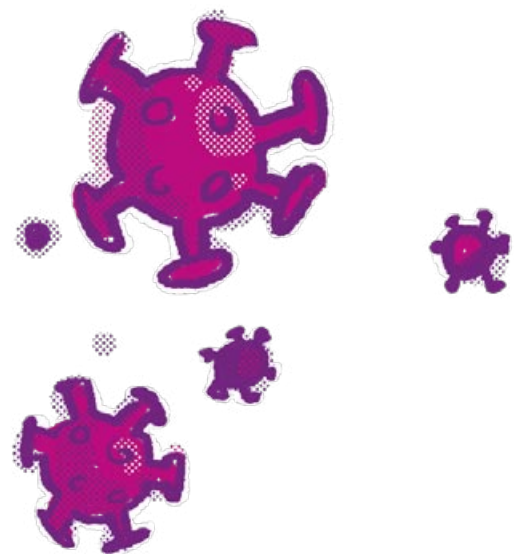
Más allá de las tensiones descritas, la situación nos invita a reflexionar sobre cuestiones que han estado latentes en nuestro sistema educativo.

Tenemos la oportunidad de asistir a un rediseño que nos invita a introducir vigorosamente los saberes pedagógicos en la discusión sobre la escuela, y hacer foco en la posibilidad de reflexionar colectivamente sobre las ideas fundantes de las distintas formas que ha asumido el trabajo escolar (dentro y fuera del edificio escolar).

Nos encontramos ante la posibilidad de revisar formatos escolares, algunos de larga data y otros más recientes; de poner en foco modelos educativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las realidades actuales. También de repensar las formas de evaluación escolar desde criterios más justos y acordes a las necesidades de los alumnos.

Las nuevas tecnologías nos invitan a enriquecer nuestras formas de trabajo para la enseñanza: portales, plataformas, producción de materiales educativos, radio, tv y otros tantos recursos que se vuelven privilegiados en el contexto actual.

Desde una perspectiva de derechos, apostar por una escuela cada vez más justa supone efectivizar formas de enseñanza que superen la responsabilización individual de docentes y estudiantes por los resultados, y garanticen aprendizajes sustantivos. Lo que también implica el reconocimiento del trabajo docente a través de garantizar estabilidad laboral y condiciones materiales para un ejercicio pleno de la docencia. Se trata, entonces, de asumir colectivamente el compromiso presente de construir un futuro para nuestras niñas, niños, jóvenes y adultos. Una escuela que debe ser repensada entre todas y todos. ●



Referencias bibliográficas

- Barroso, J. (Ed.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BID, 2020. La educación en tiempo de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19. Documento de discusión. Sector social. División Educación.
- CEPAL-UNESCO, 2020. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- ONU, 2020. La educación durante la COVID-19 y después de ella. Informe de políticas.
- UNICEF, 2020. COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe.

Crear un vínculo tecnológicamente mediado, pero a la vez amoroso



Por Daniela Soledad Margaritini (*)

Desde nuestra escuela apostamos a la inclusión de nuestras alumnas y alumnos. A ella asisten jóvenes que otras instituciones dejaron afuera del sistema educativo y rotularon como “fracasados”, cuando en realidad el fracaso estuvo en las pedagogías tradicionales de domesticación y exclusión, aún vigentes en muchos lugares. Los esperamos para que puedan sentirse parte de un proyecto que los incluye e invita a construir su propio proyecto de vida, desde una pedagogía del amor.

Consideramos que una cuestión básica y fundamental para el trato y el trabajo, para el devenir posterior de lo pedagógico, es el vínculo emocional, que en el contexto de pandemia había quedado trastocado. Comenzamos a preguntarnos, entonces, cómo generar un vínculo que, pese a estar tecnológicamente mediado, fuera amoroso.

Nuestra primera iniciativa fue generar espacios de tutoría, pero nos encontramos con que las y los estudiantes no contaban con los recursos necesarios para garantizar un vínculo sólido y continuo. Decidimos entonces preparar un cuadernillo articulado a partir de un eje transversal, que permitía trabajar todas las asignaturas. Pero decidimos, además, llevárselos casa por casa en una “caja sorpresa”. Allí había también algún alimento (mermeladas, por ejemplo, y la receta para prepararlas), juegos o manualidades. La idea fue no solo acercarlos lo estrictamente curricular, sino materiales que les permitieran sentirse queridos y valorados por sus docentes y la institución, como una forma de fortalecer ese vínculo emocional que la no presencialidad había subvertido.

(*) Profesora de Matemática en el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) del Instituto Provincial de Enseñanza Media (IPEM) N°288 “José Hernández” (Río Tercero, Departamento Tercero Arriba) e integrante del Proyecto “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”, reconocido en la Convocatoria “Ideas Maestras en tiempos de pandemia”.

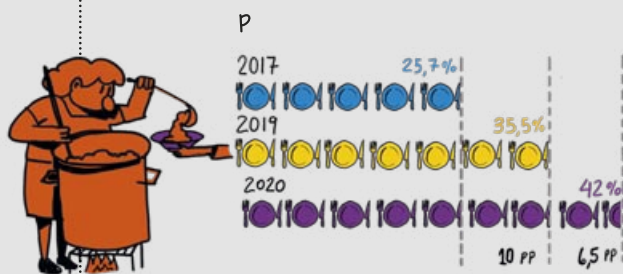
Estado y situación del sistema educativo

Producción: Eduardo González Olguín y Gonzalo Assusa, integrantes del área de investigación del ICIEC.

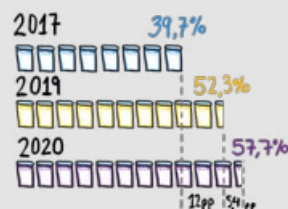


¿Cómo era la situación de las escuelas antes de la pandemia? La pretendida normalidad

Pobreza



Entre 2017 y 2019 el porcentaje de personas bajo la línea de pobreza en Argentina pasó de 25,7% a 35,5%. En menores de 14 años la incidencia de la pobreza es aún mayor, una realidad particularmente preocupante para la escuela pública, donde el impacto del macrismo (12 puntos) es dos veces mayor que lo provocado hasta el momento por la peor crisis mundial de las últimas décadas (5,4 puntos).



Tecnología y conectividad // 2019

30% de los hogares no tenía conexión fija a Internet.

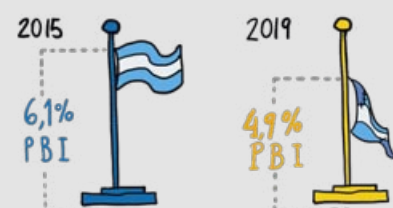
70% de los hogares con conexión fija a Internet.

70% (7 de cada 10) tenían problemas de velocidad y ancho de banda. Su conectividad no les permitía una participación sostenida y activa en clases virtuales sincrónicas.

53% no contaban con una computadora liberada para uso educativo.

Presupuesto para educación*

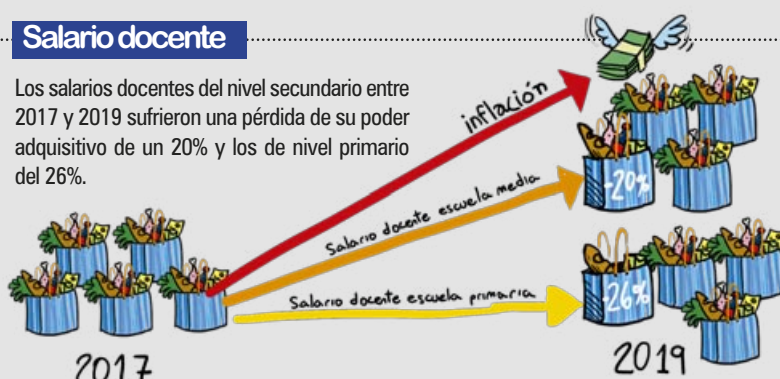
La reducción del presupuesto en educación durante el macrismo significó un recorte del 20% aproximadamente. Pero también disminuyó el PBI; o sea, que la caída en la inversión pública ha sido aún mayor.



* Corresponde al monto total ejecutado por Nación y Provincias en educación.

Salario docente

Los salarios docentes del nivel secundario entre 2017 y 2019 sufrieron una pérdida de su poder adquisitivo de un 20% y los de nivel primario del 26%.



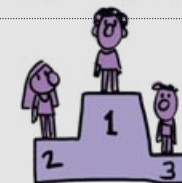
Durante la gestión de gobierno de Cambiemos (2015-2019), se suspendieron las paritarias nacionales docentes y se congeló el FONID (Fondo Nacional de Incentivo Docente).

Políticas y programas socioeducativos

2015



2019



El gobierno de Cambiemos recortó su presupuesto en un 90% en términos reales, afectando incluso el mantenimiento de las netbooks ya entregadas hasta dejarlas obsoletas.

El Plan Nacional de Lectura fue desmantelado y abandonado. En febrero de 2020, se descubrieron medio millón de libros que nunca fueron distribuidos por el macrismo.

Las becas Progresar endurecieron sus políticas de acceso bajo una óptica meritocrática.

La AUH perdió aproximadamente un 25% de su capacidad de consumo.

Infraestructura educativa



Promesas y programas de gestión 2015 - 2019

Finalizados Porcentaje de cumplimentado

Programa 3000 Jardines

107 (3,56%)

Programa 10.000 Salas materno-infantiles

311 (3,11%)

Con relación al Programa 37 "Plan Obra", durante la gestión 2015-2019 las obras que anunciaron como terminadas, se iniciaron en su mayor porcentaje en la gestión 2011-2015. Esto va a ser vital para pensar en qué condiciones materiales será posible la vuelta a la presencialidad.

Capacitación docente

2015

2019



El presupuesto destinado a formación docente durante la gestión de Cambiemos fue congelado en torno a los 1.400 millones de pesos. Esto significó una pérdida del 65% en valores reales.

La única partida que recibió un importante incremento durante el macrismo fue la de evaluaciones educativas, que alcanzó entre 2015 y 2019, una variación real del 139,5%.

El gobierno de Cambiemos hizo de la evaluación su principal acción de política educativa e incluso su bandera de gestión. Pero, ¿qué tipo de evaluación?, ¿con qué objetivos?

EN LO POLÍTICO

- a. Tratan de relativizar la ampliación de derechos e inclusión educativa, bajo el supuesto "hay más chicas y chicos en las escuelas, pero aprenden menos".
- b. Son cuantitativas y su resultado (puntaje) redundan en rankings comparativos entre escuelas, dejando de lado el contexto y condiciones sociales en las que cada una trabaja.
- c. Utilizan estos resultados (ranking) para imple-

mentar financiamiento focalizado y discrecional por proyectos y puntaje. Pasan de la educación con derecho, a la educación diferenciada por orden de mérito.

EN LO EDUCATIVO

- d. La escuela enseña a pensar, a trabajar con el error, impulsa el trabajo en equipo; las evaluaciones son individuales, con preguntas cerradas y respuestas únicas.
- e. Su centralidad en la distribución de recursos impacta en parte de las prácticas de enseñanza que empiezan a trabajar sobre el modo en que van a ser evaluadas.

EN LO IDEOLÓGICO

- f. Justificación para incorporar actores del sector privado al ámbito educativo.
- g. Formación y capacitación docente a cargo de fundaciones (de grandes empresas) y ONG, desplazando a las universidades públicas.
- h. Los contenidos y recursos de áreas prioritarias fueron delegados a empresas, desde la provisión de materiales hasta la implementación de los programas.
- i. Impulsan un corrimiento de la presencia y responsabilidad del Estado, en favor de la tercerización de servicios y el avance de sectores privados sobre la educación como nicho de negocios.



COVID-19 // La peor crisis global mundial de las últimas décadas

¿Cómo continuar enseñando en medio de una pandemia?

137 millones de niñas, niños y adolescentes vieron interrumpida la instancia de presencialidad en las escuelas.

32 países suspendieron la presencialidad en su oferta escolar durante 2020; y **29 de ellos en todo su territorio nacional**.

Apenas el **60% de las y los docentes** contaban con conocimiento y herramientas para sostener propuestas educativas virtuales al inicio de la pandemia.

En Argentina, el Gobierno nacional propuso como estrategia para garantizar el derecho a la educación, hacer énfasis en la continuidad pedagógica; o sea, la necesidad de sostener el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes. Desde el Estado nacional, bajo la consigna Seguimos Educando se desarrollaron una serie de acciones para garantizar el derecho a estudiar.



Se desarrollaron y pusieron en línea portales digitales con contenidos y propuestas educativas virtuales.

121.839 netbooks del Programa Conectar Igualdad (abandonadas por el macrismo) fueron reparadas, actualizadas y entregadas a estudiantes.

Créditos subsidiados para equipamiento informático a docentes.



+ 54.000.000 de cuadernillos impresos (hasta el 4 de diciembre), distribuidos en las 24 jurisdicciones educativas.



1.759 horas de producción televisiva desde la TVP, PakaPaka y Canal Encuentro.

1.253 programas divididos según nivel educativo: Inicial - 1er grado - 2do y 3er grado - 4to y 5to - 6to y 7mo - Secundario Básico - Sec. Orientado.

63 señales de TV, en medios cooperativos, provinciales y universitarios. También en la plataforma Flow.

Del **16 de marzo al 18 de diciembre** fue el período de emisión.

1.232 horas emitidas por Radio Nacional y sus repetidoras.

1.232 programas divididos según nivel educativo.

51 emisoras de radios comunitarias, universitarias y rurales.

Del **1 de abril al 18 de diciembre**.



Y **quichichientos** mil kilómetros recorridos por cantidad de docentes visitando casas y barrios, repartiendo fotocopias y hojas en blanco, y trabajos prácticos, y lápices, y crayones...

Fuente: Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa. Encuesta a hogares - Evaluación Nacional del proceso de la Continuidad Pedagógica (SEIE-ME // UNICEF)

2021

Para pensar un país más allá de la pandemia, una mirada diferente sobre la educación

La inversión educativa* creció en 2020 y 2021, después de la caída sostenida propiciada por la gestión macrista.

2019
1,09% del PBI



2020
1,17% del PBI



2021
1,29% del PBI



*Corresponde a los fondos que destina el Gobierno nacional, sin intermediación de las provincias.

Se recuperó la paritaria nacional



Se reactivó el INFOD y se lanzó el Plan Federal Juana Manso. Una plataforma federal educativa de navegación gratuita (no consume datos) y creada con *software libre* de producción nacional. Actualmente, alcanza a más de **150 mil estudiantes**: 7 provincias la han adoptado como plataforma única y otras 11 la integran a su propuesta; 22 jurisdicciones sumaron recursos educativos propios para compartir con toda la comunidad.

Se recupera y reactiva el Plan Nacional de Lectura.

633.000 netbooks que entregará el Ministerio de Educación durante 2021, se suman a las más de **120 mil** recuperadas, actualizadas y entregadas en 2020.



1.797.398 libros impresos en formato físico y digital (para la plataforma Juana Manso).
47.300 escuelas beneficiadas.

\$ 750 millones de inversión.
143 títulos seleccionados.
209 autores.

79 editoriales (que incluyen a 15 editoriales del interior del país, 49 de las llamadas "editoriales jóvenes" y 3 universitarias).



Los desafíos que nos quedan

La pandemia por el COVID-19 es la peor crisis a escala mundial de los últimos 70 años y la magnitud de su impacto, aunque pueda sentirse fuertemente en la vida cotidiana, todavía no ha revelado su total dimensión. En educación, como en muchos aspectos sociales, se pusieron en evidencia y profundizaron las desigualdades; con la suspensión de la presencialidad en las escuelas aumentaron las condiciones de exclusión y esto también impactó en una disminución de la terminalidad educativa en los hogares más pobres. A pesar del esfuerzo sostenido de las y los docentes, muchas niñas, niños y adolescentes se desconectaron de la virtualidad, en gran parte por condicionamientos económicos y sociales, pero no solo por eso.

En este marco, los desafíos que se pre-

sentan hacia adelante son enormes y numerosos. Sin embargo, uno de los más nítidos aprendizajes que deja esta pandemia en materia socioeducativa es que, en el proceso de crisis "el mercado" ha sido un gran ausente en la resolución de los problemas. Toda la línea de pensamiento que conecta eficacia educativa, privatización de la producción de materiales didácticos y de la formación docente, evaluación estandarizada con lógica de mercado, condicionamientos meritocráticos para los programas de apoyo a la escolarización y el achicamiento del Estado a partir de la reducción del presupuesto educativo, se ha mostrado ineficiente (si no inútil) para garantizar y sostener el trabajo de enseñar y las oportunidades de aprender durante la pandemia.

Por otro lado, con falencias y dificultades, el esfuerzo estatal ha sido el claro protagonista de la gestión educativa en esta crisis, y entendemos que debe seguir en esa vía, aunque profundizando varios de los procesos. Entre ellos: recuperar el salario docente, que lleva más de un quinquenio perdiendo frente a la inflación; priorizar la vacunación docente para un retorno a la presencialidad con un piso mínimo y necesario de cuidados; elaborar programas de distribución de dispositivos también a docentes, porque se constituyen en herramientas imprescindibles del trabajo de enseñar; construir acciones y programas que permitan: a) mitigar y contrarrestar procesos recientes de exclusión del sistema educativo y, b) contener y disminuir la fragmentación y la segmentación educativa. ●



“Las familias siguen confiando en que la escuela es el lugar más seguro y de mayor contención para sus hijas e hijos”

A más de un año de pandemia y en un momento crítico donde la educación está en el centro de los discursos mediáticos y demandas sociales, **educar en Córdoba** dialogó con Sonia Alesso, secretaria general de CTERA y de AMSAFE, integrante del Comité Ejecutivo de la Internacional de la Educación, representando a América Latina; y con Zuli Miretti, secretaria general adjunta de UEPC e integrante de la Junta Ejecutiva de CTERA, para reflexionar sobre el impacto que esta crisis mundial tuvo en la educación argentina y el trabajo docente; el vínculo con las familias, los discursos mediáticos contra la educación pública, el lugar del Estado, las deudas pendientes y los desafíos por venir.

La pandemia ha trastocado todos los modos de organización y comportamiento social; y la escuela, en tanto espacio común de encuentro y socialización, ha tenido que lidiar con situaciones nuevas e inéditas que transformaron el quehacer cotidiano en un desafío permanente. ¿Cómo ven la educación pública luego de este casi año y medio de pandemia y, dentro de este escenario de crisis, más particularmente a la escuela y sus docentes?

Zuli Miretti —La escuela siempre estuvo en la centralidad del debate, pero hoy, en una situación de crisis, más que nunca. Esta pandemia, si nos ponemos a mirar esa centralidad, nos dejó vivencias y experiencias. Una de ellas es que la escuela y el rol que cumple socialmente es intransferible, porque es el único lugar que da certezas; y además, que las y los docentes son irremplazables. Nos tuvimos que adaptar de un día para el otro a esta virtualidad; inventar modos de dar clases, buscar diferentes maneras de mantener el contacto con las y los estudiantes, repensar y priorizar contenidos, implementar estrategias y formas para acompañar en lo pedagógico, pero también en lo emocional, tanto a chicas y chicos como a

las familias. Y todo eso fue posible gracias al tremendo esfuerzo que hicieron nuestras y nuestros docentes. Por eso, tenemos que tener bien en claro que la escuela sí estuvo presente, aunque fue en un marco de no presencialidad; y que la educación sin docentes es imposible.

También fueron muy importantes los lazos y los puentes que se tendieron con las familias, porque ellas pudieron ver y entender —las que no lo habían hecho antes— cuál es trabajo que hacen la escuela y sus docentes. Ahora, el desafío es sostener y profundizar esos lazos con la familia. Porque cuando todo esto termine, nos van a quedar grandes secuelas económicas y culturales —más allá de la enfermedad y las pérdidas—, y esa tremenda desigualdad, que ya existía y que se visibilizó el año pasado y en 2021, nos demuestra que la escuela pública será fundamental y que tendrá que hacer un trabajo muy importante, pero también que tenemos que dar el debate de qué escuela queremos y qué escuela vamos a defender.

Sonia Alesso —Nosotros venimos haciendo encuestas y evaluando estadísticas sobre el vínculo de la escuela con la sociedad, que demuestran que al mo-



“Tenemos que tener bien en claro que la escuela sí estuvo presente, aunque fue en un marco de no presencialidad; y que la educación, sin docentes, es imposible”.
(Zuli Miretti)

“Al momento de decidir cuál es el mejor lugar para las chicas y los chicos, cuál es el lugar más seguro, cuál es el lugar de contención más importante, las familias opinan que es la escuela”.
(Sonia Alesso)



mento de decidir cuál es el mejor lugar para las chicas y los chicos, cuál es el lugar más seguro, cuál es el lugar de contención más importante, las familias opinan que es la escuela. Y ese es un activo que las maestras y maestros tenemos para seguir defendiendo la escuela pública: que la escuela siga siendo uno de los lugares de ascenso social, la oportunidad de que alguien que nació en las condiciones más desfavorables pueda ser el primer universitario de su familia, o ser investigador del Conicet, o ser una trabajadora o trabajador especializado.

Sin embargo, en los medios de comunicación abundan las opiniones críticas y se visibilizan reclamos donde pareciera que la mayoría de la sociedad tiene un profundo descontento con la educación pública...

S. A. —Lo primero es dividir el discurso hegemónico de muchos grupos mediáticos de la comunicación —que inciden en el discurso sobre lo escolar—, respecto de lo que piensa la mayoría de los papás, las mamás o las familias que llevan sus hijos e hijas a la escuela, porque no siempre es coincidente. Nosotros hemos visto un gran apoyo de las familias al trabajo de la escuela. Y a veces ese discurso sobre lo escolar, instalado desde los medios hegemónicos de comunicación, parece ser el único. Eso hay que dividirlo, porque incluso desde las provincias tenemos que ver cómo

discuten sobre la suspensión del subte como si fuera un tema nacional, o sobre los debates del AMBA, cuando en las otras provincias tenemos situaciones diferentes, al punto de que el año pasado se dictaron clases presenciales en muchísimas jurisdicciones y para el discurso mediático no hubo clases, porque no hubo en el AMBA.

En segundo lugar, en los medios de comunicación el discurso pedagógico está corrido. No se habla de pedagogía en los medios, sino de economía, de política; se politizan temas pedagógicos que merecen un debate más profundo; se simplifican los debates —presencialidad sí o no—; se cuenta como una cuestión matemática la cantidad de días de clase; se omite decir que el año pasado hubo clases todo el año, que esas clases fueron garantizadas por las maestras y maestros, por las profesoras y profesores, que pusieron el triple de horas de trabajo y hasta su propio dinero, su conectividad y su computadora, a pesar de que estaba regulado por la paritaria, para que sus estudiantes no perdieran clases. Se piensa lo educativo como una cuestión de acumulación de contenidos, algo que es el viejo discurso de la derecha. Son conservadores muy embrutecidos, no pueden sostener un debate pedagógico profundo, jamás tienen una idea vinculada a qué hacer, una propuesta.

Z. M. —La escuela pública argentina en todos sus niveles ha sido y es la vanguardia en América y en el

mundo, y esto molesta mucho. Y vemos cuán profundas son las huellas que el neoliberalismo ha dejado en nuestro país, sobre todo con el gobierno de la Alianza Cambiemos, todo lo que hicieron por reducir la inversión, no cumplieron la Ley de Financiamiento Educativo, devastaron todos los programas, como Conectar Igualdad, bibliotecas populares, orquestas infanto-juveniles.

S. A. —Tiene que ver con lo que venimos señalando de las políticas de la derecha a nivel mundial, especialmente las sostenidas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Ellos vienen trabajando una idea que está muy clara en un documento del Banco Mundial, que se llama “Profesores excelentes”, en la que marcan como preocupación principal el tema de los sindicatos docentes, porque América Latina —muy particularmente en esta región— es el lugar del mundo donde hubo o hay la mayor resistencia a la aplicación de políticas de ajuste o neoliberales que privatizan la educación. Achicar los Estados, que baje la inversión en educación, que baje la relación cantidad de docentes/cantidad de alumnos y que baje la calidad educativa. Y para eso necesitan sostener un discurso de hostigamiento, persecución y maltrato o desprestigio de la escuela pública argentina. Eso lo hemos visto todo el año pasado y es lo que está puesto en escena nuevamente en la discusión entre Alberto Fernández y Rodríguez Larreta, una disputa donde se debate la

concepción de lo público, de la salud, de la educación. Resulta que ahora, los mismos que discontinuaron el programa Conectar Igualdad nos dicen por los medios que faltan conectividad y computadoras. Ahora señalan que hay poco presupuesto educativo y hay problemas en las escuelas, pero los que desfinanciaron la educación pública fueron ellos mismos.

Entonces, ¿cuáles son los desafíos que tenemos que asumir y cuáles las disputas que tenemos que dar?

Z. M. —Si hay una deuda ética con la sociedad es la desigualdad que vivimos; las tremendas desigualdades sociales, económicas y culturales en las que viven nuestras infancias y juventudes y que hicieron que muchos perdieran el vínculo pedagógico con la escuela. Ese es el gran desafío que tiene la escuela pública hoy, recuperar a esas niñas, niños y jóvenes. Por eso defendemos la presencialidad, porque la escuela es el único ordenador social que puede abordar estas situaciones y pelear para reducir la desigualdad social. Y eso solo es posible con un Estado que sea garante. Nosotros defendemos lo público y al Estado, pero no cualquier Estado, sino uno que haga de la escuela un lugar para todas y todos, que sea un espacio común, donde se generen derechos, donde se construya colectivamente, donde se busque la justicia social.

Pero también, en este tiempo de crisis, quedó claro que a veces se le pide al docente y a la escuela que

actúen sobre situaciones críticas, donde es muy difícil producir un cambio si no hay políticas públicas que desarmen la desigualdad social. En la pandemia también vimos o pudimos observar que, muchas veces, las trayectorias educativas que tienen las familias y los recursos que poseen no alcanzan para poder ayudar a sus hijas e hijos. Que muchas veces no cuentan con un espacio adecuado dentro del hogar para desarrollar estas tareas, un espacio de tranquilidad para el estudio. Otras veces, ni siquiera cuentan con la alimentación adecuada. Y eso es fundamental, porque el derecho social a la educación, si no están dadas las otras condiciones y los otros derechos, tampoco se puede cumplir. Ahí también necesitamos un Estado presente.

S. A. —La pandemia lo único que hizo fue poner sobre la mesa una situación en la que ya estábamos, y en todo caso la profundizó, como lo está haciendo en todo el mundo. Porque los problemas de infraestructura en las escuelas no aparecieron con la pandemia, sino que se hicieron más evidentes con la pandemia. Techos que se caen, baños insuficientes o en pésimas condiciones, paredes electrificadas, falta de conectividad y de computadoras, problemas con el transporte en el que viajan los docentes, docentes que ganan poco y que están en algunas provincias bajo la línea de la pobreza, que trabajan en varios cargos para subsistir, desigualdad educativa. El hecho de que el PBI per cápita entre las provincias sea tan distinto, significa que un niño que nació en Formosa o en Chaco va a estar en peores condiciones que uno que nació en Capital Federal. Existe una desigualdad que hay que resolver con justicia distributiva. No es que Argentina sea pobre, la han esquilado, la han vaciado. Es un país lleno de recursos, con una gran capacidad de generar empleo de calidad, con altísima calificación de sus trabajadoras y trabajadores. Nuestros universitarios en cualquier lugar del mundo ocupan un lugar importante, y se destacan por la capacidad de trabajo.

Cuando hablan del mundo, de los países serios, hay que mirar cuánto ganan los maestros de otros países y en qué condiciones trabajan. Hace poco estuvo de moda hablar de Finlandia, nosotros conocemos cómo trabajan los maestros allá, y cambiaríamos cómodamente por esas escuelas. No solo de Finlandia, sino también de Suecia, de Noruega, de Dinamarca, de todos los lugares que eligen como modelos. Cuántas horas trabajan, cuánto tiempo tienen para planificar, para estudiar y para el trabajo en equipo, cómo se valora el estudio y la formación docente, el tema de tener otros estudios y cómo llevan adelante el sostenimiento de su profesión. Hay un montón de cuestiones de las que no se habla porque no conviene; entonces, de eso tenemos que hablar nosotros.



Desde los sindicatos de CTERA, en todo el país, pensamos que hay que discutir una nueva ley de financiamiento, que eleve el presupuesto educativo; que haya más presupuesto no solo para salarios, sino para infraestructura escolar; con objetivos pedagógicos para impulsar una segunda lengua; para salir a buscar —en este caso, en la situación que estamos viviendo—, a todas las niñas, niños y jóvenes que producto de la pandemia y de circunstancias sociales y económicas tuvieron que alejarse; fortalecer e impulsar la doble jornada; trabajar fuerte la educación por el arte; discutir la escuela secundaria, porque uno de los problemas que tenemos en Argentina es que hay profesoras y profesores que trabajan en una situación de pluriempleo, en cinco o seis escuelas según las jurisdicciones, viajando de una localidad a otra para poder tener un salario digno. Estos son todos temas que deben ser discutidos en una nueva ley de financiamiento educativo, con metas pedagógicas. ●

En 2021 se conmemoran 15 años de la sanción de la ESI (Ley de Educación Sexual Integral), en ese marco, aprovechamos la conversación con Sonia y Zuli para reflexionar en torno a los logros y desafíos respecto de las políticas de género, tanto en educación, como en la actividad docente y gremial.

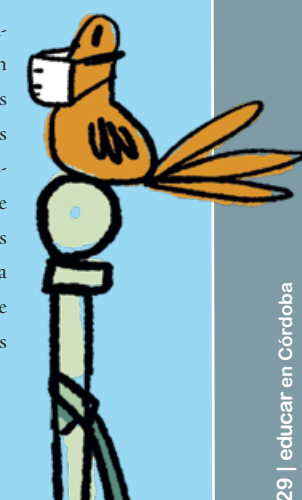
Sonia Alesso —Nosotros hemos definido algunos ejes pedagógicos para este año y uno de ellos es el trabajo de formación y políticas de género. Creamos la Escuela de Educación Popular “Estela Maldonado”, con el reconocimiento del Ministerio de las Mujeres a nivel nacional; y en julio se va a lanzar la primera formación nacional. Venimos abordando este tema desde hace muchos años en CTERA, pero esta va a ser una institucionalización sobre la temática: una escuela de formación específica sobre perspectiva de género.

Zuli Miretti —Desde UEPC, estamos armando un congreso por los 15 años de la sanción de la ESI, creemos que es fundamental hacer mucho hincapié en su implementación definitiva, porque todavía no hemos podido lograr que se trabaje en todas las escuelas y eso también tiene que ver con debatir sobre qué Estado queremos: un Estado que defienda a los bancos, o que trabaje por la ampliación de derechos y la justicia distributiva en beneficio de su población.

Dentro del gremio, tenemos una Secretaría de Derechos Humanos y Género muy activa y todo nuestro trabajo se está haciendo con perspectiva de género. Logramos la Licencia por Violencia de Género, un trabajo muy fuerte desde UEPC que, sabiendo que hay compañeras que lamentablemente están pasando por esto, aporta un respaldo laboral para comenzar a enfrentar la problemática. Y en Córdoba, tenemos conformada la intersindical de mujeres que tiene un trabajo muy fuerte de capacitación en torno al Convenio 190 de la OIT, contra la violencia y el acoso laboral. A la intersindical la integramos y construimos con un montón de compañeras de todas las centrales obreras y, desde allí, estamos haciendo también un trabajo muy fuerte de unidad.

Sonia Alesso —Con respecto a lo que todavía falta, con un conjunto de mujeres sindicalistas de la CGT, de la CTA, de la Corriente Federal de las y los Trabajadores, y con distintos sectores estamos trabajando una Ley de Políticas de Cuidado, que es una gran deuda de la Argentina. El trabajo de la casa y cuidado de las hijas e hijos, el cuidado de adultos mayores cuando no pueden valerse por sí mismos, el cuidado de familiares en situación de discapacidad, cae centralmente sobre las mujeres. Entonces, las mujeres trabajamos 4 horas más por día que los hombres y lo hacemos gratis. Por eso, si no hay una ley de cuidados compartidos esto va a continuar. Para nosotras, una Ley de Políticas de Cuidados es una cuestión necesaria y urgente, es una deuda de la Democracia. Lo hemos planteado en los 80, en los 90, en los 2000 y seguimos discutiéndola.

El otro tema que se tiene que discutir es el de los jardines infantiles para niños y niñas de las maestras. Las docentes, que educamos y cuidamos a niños y niñas de otras personas, no tenemos quién cuide a nuestras hijas e hijos. En todos los países del mundo que han avanzado en derechos, hay salas o jardines infantiles (no le llamamos guardería) para las mujeres trabajadoras. Aquí, muchas docentes cambian su salario por el de otra persona que cuida a sus hijos, para poder trabajar. Esto es un propósito y hace a una gran desigualdad salarial. En ese sentido, les hemos planteado tanto al presidente como al ministro de Educación nacional, en cada reunión que hemos estado, que uno de los temas fundamentales que se tienen que tratar cuando se discuta la Ley de Financiamiento Educativo, o la Ley de Políticas de Cuidado, es la creación de jardines infantiles para las y los trabajadores. Creo que son desafíos muy importantes, porque ahí hay una cuestión que desfavorece enormemente a las mujeres trabajadoras y también con las mujeres sindicalistas.



Tecnologías digitales para la escuela, diversos lenguajes para las clases, ciudadanía para todas y todos

Por Diego Moreiras (*) y Julia Villafaña (**)

Mucho se ha dicho y escrito sobre tecnologías en educación, sobre todo durante 2020. Aquí queremos recuperar algunas ideas a partir de una serie de materiales realizados desde el ICIEC-UEPC durante 2020 y 2021. Todos pueden consultarse en el sitio web **Conectate**.

Partimos de dos supuestos diferentes y complementarios:

I) La presencia de las tecnologías en nuestra vida cotidiana es ya habitual y constante (y ciertamente plantea brechas de desigual acceso y uso).

II) Los docentes producimos, creamos también de manera habitual y constante alrededor de nuestro objeto de trabajo: el conocimiento (desde esta perspectiva, no somos meros reproductores, ni aplicacionistas).

Estos dos supuestos nos permiten convidar a las

compañeras y compañeros docentes con algunas ideas que hemos organizado en dos apartados:

► **Parte A)** Como docentes, podemos producir y/o curar contenido¹ atendiendo a diferentes tecnologías; estas a su vez involucran diferentes lenguajes (visuales, sonoros, audiovisuales) que tienen la capacidad de potenciar nuestras propuestas de enseñanza.

► **Parte B)** Como docentes, podemos pensar la ciudadanía en la escuela desde diversos espacios curriculares, porque en *tiempos digitales* esto implica la posibilidad de elegir con qué recursos, medios y dispositivos vamos a trabajar y de elegir qué imágenes y textos vamos a compartir.

A continuación, presentaremos estas ideas y lo haremos de un modo particular, que apuesta a articular forma y contenido; sobre esto volveremos hacia el final del escrito.

(1) Tomamos esta idea del Portal Educar. La idea de curar contenidos y de ser curadoras y curadores en el mundo docente puede parecer arbitraria, aunque nos parece que algo de esto es parte del trabajo de enseñar y de acoger a otras y otros en propuestas de enseñanza. Si de ser curadores se trata y si de compartir estamos hablando, les invitamos a leer el siguiente artículo: <https://www.educ.ar/recursos/152031/como-curar-contenidos> para animarse a: Reutilizar – Reutilizar – Interpretar – Presentar.



(*) Maestro de primaria y licenciado en Comunicación Social. Magíster en Investigación Educativa. Capacitador del ICIEC-UEPC (desde 2009) en temáticas de imágenes y tecnologías en la enseñanza, también participa del área de Formación Docente del ICIEC-UEPC. Integrante del Programa de Investigación Comunicación / Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Docente en el Profesorado en Comunicación Social, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC.

(**) Docente. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, UNC, con Especialización Docente de Enseñanza de la Programación en Informática. Integra el Área de Formación Docente del ICIEC-UEPC, coordinando la propuesta formativa vinculada a tecnologías digitales. Profesora en formación docente inicial en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico.



Parte A.

Porque la docencia es reescritura e imaginación

Al pensar cómo producir o seleccionar contenidos para la escuela con tecnologías digitales lo central será siempre **la propuesta de enseñanza**, la situación o escenario que nos interesa construir para las y los estudiantes, las intencionalidades en juego, los saberes que consideramos valiosos transmitir. Y lo bueno: ya sabemos que estas dimensiones pedagógicas son las que deben comandar la propuesta (y no ir por detrás de nuestras elecciones tecnológicas). Ya lo sabemos y es un montón.



La tecnología es (entre otras definiciones) una disciplina humanística que analiza las creaciones de la humanidad (esas artificialidades que nos rodean, o atraviesan, o nos constituyen) y las artificialidades para mediar nuestra forma de conservar/transformar el mundo; en este caso, son artificialidades pedagógicas (analógicas o digitales) para mediar saberes.

**PA KE TE WA DECI
QUE NO SI SI**

Ahora bien, las tecnologías digitales se han convertido en una herramienta necesaria para el desarrollo de nuestras clases, con o sin pandemia, y han venido para quedarse. Ahora, ¿cómo se quedan y para qué se quedan? ¿Les hacemos o no lugar? ¿De qué modo? ¿Implicará sacar algo para dejarles lugar?



Entonces, ¿qué tendrá de específico recurrir a lo digital o a lo virtual si de todos modos las dimensiones a considerar son similares? Esta pregunta es valiosa porque invita a pensar varias cuestiones:

1) Que la propuesta didáctica define buena parte de las decisiones que tomemos, sea más analógica o digital. Entonces, no debemos empezar todo de nuevo: tenemos ideas y saberes que simplemente podemos poner en juego.



2) Que las tecnologías o los materiales que involucran diferentes lenguajes en la enseñanza tienen particularidades que pueden potenciar o no las propuestas. Conocer estos rasgos y potencialidades (así como sus limitaciones y lógicas propias) puede colaborar con las decisiones didácticas que tomemos. Habitualmente, esta combinación especial de decisiones tecnológicas y pedagógicas la denominamos estrategias tecnopedagógicas. Y sí, a veces la sensación puede ser de...



pero el aprendizaje es parte de nuestro ser docente, ¿o no? y hemos aprendido un montón.

3) Las tecnologías digitales y los lenguajes que involucran pueden resultar valiosos para pensar alternativas para llegar a nuestras y nuestros estudiantes. Aun en los escenarios más desfavorecidos, como docentes hemos apelado a nuestros saberes didácticos para producir materiales que puedan llegar a nuestros estudiantes, interpelarlos y promover procesos de aprendizaje, aunque su circulación haya sido analógica. En este sentido, pensamos que las producciones andamiadas en tecnologías son parte del apoyo al sostenimiento del vínculo didáctico.



En los materiales ya mencionados, apelamos a un esquema que permite pensar la creación de una o más clases, o de recursos didácticos para ellas, de modo pautado y organizado. Propusimos allí cuatro tareas, que pueden recorrerse completas cada vez, o elegir entre ellas aquellas que queremos privilegiar en cada momento:

1) **Ordenar y guionar tus ideas:** es fundamental organizar nuestras ideas antes de compartirlas con otras y otros. Esta etapa puede ser realizada en entornos digitales o en soporte papel, según tu conveniencia. De acuerdo al lenguaje con el que trabajas (sonoro, visual, audiovisual u otros) hay esquemas y modelos específicos que ayudan a lograr esta organización.

πCANTE

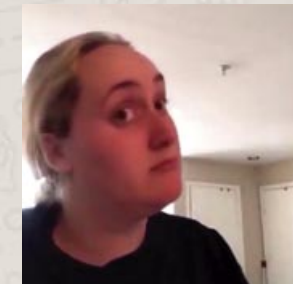
2) **Conseguir recursos libres para utilizar en tu propuesta:** como diremos en la Parte B, no da igual utilizar cualquier tipo de recurso que encontremos en la web. Comenzar a discriminar (en el sentido de seleccionar) también es parte de un proceso de enseñanza a trabajar con nuestros estudiantes. La idea es utilizar recursos digitales libres (o abiertos). Para esto, hay plataformas, páginas y tutoriales que nos pueden ayudar.



3) **Grabar y producir tus archivos y documentos:** seguramente estamos todo el tiempo, como docentes, produciendo documentos y materiales. Si nos enfocamos en el tipo de lenguaje involucrado cada vez, podemos potenciar esas producciones, y compartirlas libremente, para que otras y otros puedan reutilizarlas, al mismo tiempo que se respeta nuestra autoría.



4) **Subirlos a plataformas virtuales (a la nube)** y, eventualmente, compartirlas en diferentes entornos y redes: de acuerdo al lenguaje utilizado quizá sea conveniente una u otra plataforma. Conocerlas nos permitirá elegir con más criterio.



La propuesta didáctica define buena parte de las decisiones que tomemos, sea más analógica o digital. Entonces, no debemos empezar todo de nuevo: tenemos ideas y saberes que simplemente podemos poner en juego.

Parte B²

Enseñar a ser parte, que es participar, en pos de nuestros derechos

La escuela siempre se ha ocupado de la formación ciudadana de la población. De hecho, ha sido una de sus principales funciones en el marco de la constitución de los Estados modernos. En la actualidad, el ejercicio de derechos y obligaciones y los asuntos públicos de nuestras comunidades se reconfiguran con la presencia creciente de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y en la escolaridad.



Soberanía digital, software libre y el valor de los datos

En el primero de los materiales mencionados al comienzo, trazamos una analogía en relación a la autoría de libros y de los programas informáticos que “hacen andar” nuestras computadoras. Allí decíamos que una tarea habitual frente a un libro, como consultar su autor o autora, datos de edición o índice, se vuelve virtualmente imposible con materiales digitales para quienes no somos programadores (como con los programas y las aplicaciones que utilizamos a diario en computadoras y celulares). Y esto vuelve “opacas” a estas tecnologías.



Muchos de quienes estamos leyendo estas líneas, por nuestras trayectorias y edad, probablemente no tengamos la posibilidad (ni la voluntad) de transformarnos en programadoras y programadores, o desarrolladoras y desarrolladores de *software*. No obstante, aun así podemos asumir como propias algunas tareas como usuarias o usuarios y como docentes.



¿Por qué mi navegador “sabe” cuáles son mis intereses? ¿Por qué la plataforma de música en línea me hace recomendaciones? ¿Por qué me llega cierta información y no otra a mis cuentas de diferentes servicios? Hoy es raro no haber estado frente a situaciones como las anteriores. La noción de “capitalismo de vigilancia” es desarrollada por Shoshana Zuboff (socióloga estadounidense), quien plantea que la información que dejamos al navegar por Internet se utilizaría para la vigilancia y relevamiento de datos como materia prima para la publicidad, el mercado y el consumo.



No obstante, es importante saber que podemos tomar algunas decisiones para evitarlas o minimizarlas y mejorar nuestras prácticas digitales en línea. Se trata de medidas tales como limitar cierta información que ingresamos, elegir navegadores o buscadores que resguarden nuestros datos, saber cómo bloquear registros de huella digital, etc. Desde nuestro rol como

Es importante saber que podemos tomar algunas decisiones para mejorar nuestras prácticas digitales en línea: limitar cierta información que ingresamos, elegir navegadores o buscadores que resguarden nuestros datos, saber cómo bloquear registros de huella digital, etc.

docentes, también nos constituimos en referentes del cuidado de las generaciones con las que trabajamos y por eso resulta una buena idea comenzar a discutir estas cuestiones.



Sumado a lo anterior, encontramos que hay programas y aplicaciones que son de uso frecuente y que corresponden a lo que llamamos *software* no privativo, de código abierto o libre. Conocer cuáles son y potenciar su uso puede ser una excelente estrategia a trabajar desde el aula.



Por este motivo, no resulta arbitrario asociar *software* libre con ciudadanía y con soberanía. Quizá el mejor ejemplo de esto en Argentina es el desarrollo del *software* libre y educativo Huayra (que ha vuelto actualizado en estos días), así como la posibilidad de contar con centros de almacenamientos de datos en nuestro territorio, y no depender de las “nubes” que se encuentran alojadas en otros países.

Demandar, visibilizar/nos e informarnos: nuevas ciudadanía

Sumado a esos cuidados propios del mundo digital, aún creemos que es posible profundizar la idea de ciudadanía que nos incumbe como docentes. En particular, las siguientes:

- La ciudadanía implica el ejercicio de **demandar** por nuestros derechos (conquistados y por conquistar). Para demandar debemos participar y como docentes podemos comprometernos a que las y los estudiantes participen plenamente de la vida democrática, del mercado laboral, de prácticas artísticas y sexuales que puedan definirlos y definirlos, mientras se ofrecen herramientas para que puedan desempeñar estas tareas cuidándose y cuidando a otras y otros. Gran parte de las prácticas para demandar y garantizar nuestros derechos son llevadas adelante en medios de comunicación, o en redes sociales, por ejemplo. Esto supone un cambio en relación a las formas de demandar y reclamar de unas décadas atrás y plantea nuevas demandas a la escuela.



- También **visibilizar** situaciones injustas y ocupar espacios públicos. Nos referimos aquí a diferentes dimensiones vinculadas a modos de hacer, decir y estar de las juventudes en escue-

(2) Adelantamos aquí algunas ideas de uno de los materiales ya mencionados que aún no ha sido publicado, vinculado a las prácticas ciudadanas en tiempos digitales y los ciber-cuidados que demandan.

las secundarias: en particular, la visibilización de las estéticas juveniles en la escuela; las cuestiones sobre convivencia, construcción del orden escolar y las demandas de "respeto", así como formas específicas de participación política dentro de las escuelas. Una forma de abordar prácticas de ciudadanía en la escuela es dar cuenta de las producciones que las y los jóvenes llevan adelante desde diferentes espacios curriculares e institucionales. Por ejemplo, producciones escolares audiovisuales, sonoras o gráficas: producir estos medios se convierte en una estrategia convocante que permite contar historias de ficción, documentar experiencias de intervención comunitaria, explorar géneros y estilos; todo con la finalidad de promover aprendizajes significativos.



- Y finalmente **acceder a información** confiable y conocer vías alternativas para ejercer nuestro derecho a la información y la comunicación. Pensar en informarnos en nuestras sociedades contemporáneas supone una tarea compleja, por múltiples motivos. Entre otros, porque lo hacemos a través de diversos medios y plataformas, y porque resulta difícil distinguir qué es información confiable, qué es verdad y qué no lo es. Un trabajo interesante que podemos realizar como docentes en relación a la información, es indagar colectivamente cómo se construyen y circulan las noticias, tanto en medios,

en redes sociales y sistemas de mensajería instantánea, por qué creemos lo que leemos/veamos y cómo podemos hacer para chequear la información que recibimos.



Palabras finales...

El uso de los *stickers* que hemos hecho en este artículo amerita algunas palabras finales. Primero, no se trata de frivolar el uso de las tecnologías ni las consecuencias que acarrea, sino trazar algunos guiños cómplices y también, ¿por qué no?, jugar con el humor. Su incorporación puede sustentarse, al menos, en tres conjuntos de razones:

- 1) Están (como las tecnologías), los usamos. Y como dijimos anteriormente, si los pensamos como parte del entramado tecnológico que está a nuestro servicio (en este caso comunicacional), podemos ver cómo comienzan a trascender de unos ámbitos hacia otros (de charlas informales a este texto, por ejemplo).
- 2) La presencia de la imagen en las comunicaciones cotidianas es cada vez más habitual, y en alguna medida, nos invita a preguntarnos cuáles son sus aportes a los procesos comunicacionales y los límites que traen consigo. Ade-

más, sin dudas es parte de una provocación que nos interesa generar en diálogo con la reflexión más académica y "seria".

3) En ellas también se juegan cuestiones vinculadas a los sistemas tecnológicos, industriales e incluso gubernamentales. Hemos elegido dos fuentes de *stickers*: una originada en un servicio más corporativo y otra más libre, menos abusiva de sus políticas de privacidad. Esto también es parte de las discusiones que ya están entre nosotras y nosotros; ¿nos animaremos a llevarlas a nuestras aulas? Ahora sí...



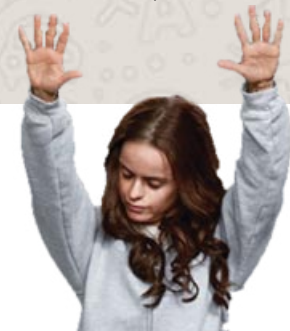
Agradecimientos

Stickers provistos por acopios personales. Igualmente queremos agradecer a tres inspiradoras: Jennifer Cargnelutti, Sofía Álvarez y Constanza Bosch Alessio.

Enviando abrazo virtual



y



Una forma de abordar prácticas de ciudadanía en la escuela es dar cuenta de las producciones que las y los jóvenes llevan adelante desde diferentes espacios curriculares e institucionales.

Trabajar con las familias para poder apoyar a nuestras y nuestros estudiantes



Por Estela Torres Rosso (*)

Algunos de los objetivos más importantes que emprendimos cuando comenzamos a enseñar en la virtualidad, a través de nuevas plataformas, fue que alumnas y alumnos se mantuvieran vinculados a la escuela y aprendieran los contenidos propios del grado; de esa manera, lográbamos mantener su trayectoria escolar. Eso involucró arduas enseñanzas para todos –estudiantes, familias y docentes–, porque tuvimos que revisar y reestructurar nuestras prácticas.

En lo personal, involucré una primera tarea central: aprender a usar las nuevas plataformas –como Zoom, Jitsi y Google Meet– y enseñarles a alumnas, alumnos y a sus familias cómo podían utilizarlas. Primero debimos “alfabetizarlos” todos en la nueva modalidad a través de la cual íbamos a vincularnos. Sin ese saber común, no hubiera sido posible motivarlos ni enseñarles.

En nuestra experiencia, resultó muy importante trabajar con las familias, quienes de alguna manera fueron “maestras y maestros particulares”. Para ello, debimos adaptarnos a sus tiempos y recursos y encontrar las estrategias adecuadas al contexto; por ejemplo, la grabación de clases en un canal de YouTube, al que familiares y estudiantes podían recurrir en cualquier momento para reforzar la explicación de los contenidos, y la creación de un grupo cerrado en Facebook –“Matemática 2020”– donde compartíamos juegos, problemas para resolver entre todos, concursos matemáticos, actividades con videojuegos y el uso de la robótica. Resultó así muy importante utilizar diversas estrategias y recursos para lograr un trabajo motivador y articulado con las familias.

Otro aprendizaje de la experiencia de trabajo fue que debimos animarnos a utilizar nuevas tecnologías y plataformas, a preguntar y pedir ayuda, por eso siempre es bueno trabajar en equipo. Y no olvidar nunca que somos las y los docentes los que terminamos de darle sentido al uso de esas tecnologías.

(*) Docente de Matemática en la Escuela “Nicolás Avellaneda” (Alejo Ledesma, Departamento Marcos Juárez) e integrante del Proyecto “MateMatic”, reconocido en la Convocatoria “Ideas Maestras en tiempos de pandemia”.

Las pantallas, la pluma y la palabra: escuelas y familias ante la pandemia

Por Isabelino Siede (*)

Desde que la pandemia trastocó nuestros días, el sistema educativo continuó trabajando de modo dispar, confuso y algo alocado, aunque su funcionamiento no siempre resultara visible para el resto de la sociedad. La docencia es una actividad atravesada por un significativo equívoco: desde marzo de 2020 trabajó más que en el tiempo ordinario, pero hay quienes la imaginan en un descanso extenso y distendido. No cabe duda de que en este tiempo hubo clases y hubo aprendizajes y solo una malintencionada deformación de los hechos puede desconocer el empeño de miles de docentes y directivos por garantizar el derecho a la educación, aunque también queda claro que la escuela no cabe en las pantallas. Hubo y hay infinidad de aprendizajes a través de las pantallas, pero no se ha replicado toda la propuesta formativa de la escuela, lo cual no merece ni invalida el esfuerzo. Esta situación de excepción nos

ha empujado a escarbar nuevamente en el sentido de la tarea realizada: la experiencia escolar requiere salir cara a cara de un espacio común, en el cual las diferencias nos enriquecen, los conflictos nos interpelan, el conocimiento nos da herramientas y la igualdad es, al mismo tiempo, suelo y horizonte.

Mientras tanto, las nuevas circunstancias golpearon con fuerza la vida de las familias e impactaron en las relaciones entre ellas y las escuelas. Los dispositivos de enseñanza mediada por tecnologías y acompañamiento hogareño han sido una ayuda inestimable, pero han generado también, por fuerza de las circunstancias, nuevas modalidades de exclusión. En grupos familiares donde hay hambre o una situación de incertidumbre, quizás la educación ha perdido prioridad, al menos hasta garantizar los elementos básicos de sustento. Por otro lado, están aquellos

(*)

Doctor en Ciencias de la Educación (UBA), licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y profesor para la Enseñanza Primaria (ENNS N° 2 "Mariano Acosta"). Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Moreno y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.



adultos responsables que no tienen un capital cultural acorde a las exigencias curriculares. Tengamos en cuenta que la potencia de la escuela en sus mejores logros ha sido permitir que cada generación supere el nivel educativo de la anterior. En las actuales condiciones, en cambio, algunas propuestas pedagógicas descansan en las posibilidades de enseñanza que tiene cada grupo familiar, lo cual implica saberes básicos del quehacer computacional y también cierto saber propio de la cultura escolar, como interpretar una consigna o resolver dudas emergentes de la actividad de aprendizaje. Finalmente, muchas familias dan cuenta de lo difícil que les ha resultado sostener emocionalmente los aprendizajes escolares y enumeran las fricciones que ha generado la tarea. Algunas estadísticas expresan que, una vez más, fueron mayoritariamente las mujeres quienes asumieron esa responsabilidad cotidiana.

No es extraño que muchas voces hayan añorado la vieja normalidad perdida. Volver a las aulas ha sido la intención más temprana de unos grupos que otros, cargados los primeros de cierta impugnación a las decisiones gubernamentales, preocupados los segundos por no suscitar riesgos innecesarios y avances precipitados. El regreso a la presencialidad no tiene como desafío recuperar un tiempo perdido, porque no fue eso lo que se perdió. Los propósitos son, en cambio, reconstruir los lazos afectivos que dan sustento a la tarea, reconocer los derroteros diferenciales de la etapa no presencial, resignificar los aprendizajes de ese período, considerando lo que se pudo sostener de la propuesta curricular, lo que se tuvo que postergar y lo que se agregó como fruto de una experiencia formativa inesperada. Por otra parte, las condiciones laborales que emerjan de la pandemia no deberían exponer a riesgos sanitarios al alumnado, a sus familias ni a sus docentes, al mismo tiempo que no tendría que suscitar exclusiones ni

discriminaciones por motivos de salud, de desigualdad social o de diferencias en el capital cultural.

En ese panorama, el retorno a las aulas implica expectativas muy disímiles, pues algunas familias mantienen miedos incólumes mientras otras ven con alivio el paso a una instancia de mayor interacción social. Nuevamente, se requiere pensar estrategias de reconstrucción lenta y paulatina de confianza en las instancias de presencialidad escolar, sabiendo que no podemos pedir confianza ciega. Convendrá explicitar meticulosamente lo que hace el equipo docente y directivo, mientras que contribuimos a apuntalar en la comunidad cercana los recaudos que las políticas públicas soliciten a la población. El cuidado extremo del ASPO y el alivio del DISPO desde fines de 2020 no serán reemplazados por un retorno progresivo hacia la normalidad, sino probablemente por períodos de mayor o menor restricción y estrategias diferenciadas. En ese proceso, la claridad de los protocolos sanitarios y su cumplimiento estricto son herramientas imprescindibles, aunque no suficientes: la comunicación clara, continua y recurrente entre escuelas y familias es un ingrediente hoy más relevante que nunca.

También se aprecia, en muchos grupos familiares, crecientes cuestionamientos a los enfoques curriculares y didácticos que propone la escuela. Familias que antes tenían una visión medianamente genérica sobre la tarea cotidiana de chicos y chicas, ahora tienen una mirada mucho más sutil e informada. La enseñanza ha quedado expuesta y empiezan a replicarse objeciones en las redes sociales, en grupos cerrados o abiertos: “Sería más conveniente enseñar tal otra cosa, o de tal otro modo”, o “Yo me pregunto por qué no hacen tal cosa, si en la escuela de al lado lo hicieron y trabajaron tal contenido, ¿por qué no lo trabajan ustedes?” No se trata de comentarios novedosos, sino de expresiones antes menos frecuentes que ahora proliferan y tienen

más información donde asentarse. Dentro de las escuelas hay mejores y peores ejercicios de la tarea docente, y hay propuestas formativas de variado pelaje. Esto ha quedado mucho más visible, pues las paredes del aula se han transparentado y las familias pueden ver mucho más lo que pasa dentro, pueden reconocer enorme esfuerzo y creatividad en muchos casos, y también, bastante flaqueza y limitaciones en otros. La virtualidad ha propiciado un proceso de empoderamiento de las familias, en el sentido de que han tenido mucho acceso a la “cocina del aula” y ahora demandan ser reconocidos en la interlocución para definir, por ejemplo, contenidos prioritarios y para decidir, ya que estamos, enfoques de enseñanza. En consecuencia, es probable que se abran debates curriculares y didácticos dentro de cada grupo escolar, en cada escuela y en cada jurisdicción. El pasaje por esa instancia puede ser desgastante para equipos docentes y directivos, pero al mismo tiempo abre la posibilidad de construir acuerdos más sólidos con las familias. Las estrategias sanitarias impactaron en los saberes enseñados y aprendidos durante la etapa crítica, tanto como en los modos de enseñar y aprender. La decisión de establecer “contenidos prioritarios”, tanto a niveles de gestión ministerial como dentro de cada escuela, ha puesto sobre el tapete que no todos los contenidos tienen la misma relevancia y es dable preguntarse si deberían volver a tenerla en la etapa pospandemia. Se abre, entonces, la posibilidad de introducir cambios en los contenidos prescriptos y realizar las selecciones que la inercia de la costumbre había evitado en tiempos prepandémicos.

La escuela inicia una nueva etapa de su historia, en que la plena presencialidad y la virtualidad excepcional probablemente se entretrejan en formatos bimodales que están en estado aún embrionario. Esto supone un trabajo arduo, construcción de acuerdos y mucha paciencia en el desacuerdo, por lo que se torna necesario un diálogo abierto, con condiciones de respeto e inclusión de todas las voces –donde no siempre el intercambio será fluido–, y será interpelada (ya lo es) la autoridad de los equipos directivos, de las supervisiones y de los equipos docentes acerca de las decisiones que toman, sean de carácter organizativo y sanitario o didácticas y curriculares. Será, sin duda, un desafío fatigoso, pero nos ofrecerá oportunidades de desarrollar una cultura política de mayor diálogo y construcción colectiva en cada institución. La educación en la ciudadanía, puntal de origen del sistema educativo, cobra un protagonismo inusitado porque reúne todo lo que no cabe en las pantallas y se expresa en cada comunidad esco-

Transformamos al encuentro virtual en una gran oportunidad



Por Celeste Anahí Juárez (*)

Desde comienzos de año (2020) decidimos que sería necesario adaptar nuestro habitual Encuentro de Coros anual –que ya tiene once ediciones– a los tiempos y posibilidades de estudiantes y sus familias. El vínculo virtual, no presencial, era algo nuevo para todos y las actividades propuestas no siempre llegaban en los tiempos y formas estipuladas. Ante eso decidimos transmitirles tranquilidad a nuestras alumnas y alumnos, favorecer la organización familiar y habilitar múltiples posibilidades para que nos hicieran llegar los trabajos. La organización del evento se fue postergando, para permitir consolidar ese vínculo con las familias.

Y a raíz de ello, el Encuentro de Coros en formato virtual se convirtió en una gran e impensada oportunidad para dar cabida a estudiantes y familias que no podían participar del mismo cuando se hacía en la escuela, porque las instalaciones no permitían albergarlos. En 2020 accedieron alumnas, alumnos, familiares, docentes y cuerpo de dirección de las once escuelas participantes. Durante la transmisión por la plataforma de YouTube se conectaron 800 personas en forma simultánea, una audiencia que nunca pudimos reunir de manera presencial. Pero, además, el encuentro fue la ocasión propicia para juntarnos como comunidad educativa, algo que resultó necesario e importante en esos momentos y una oportunidad para que, estudiantes y docentes, incorporáramos aprendizajes respecto a cómo producir material audiovisual de calidad, lo que nos permite estar imaginando nuevos proyectos.

(*) Profesora de Música en la Escuela Panamericana (B° Acosta, Córdoba Capital) e integrante del Proyecto “XI Encuentro de Coros 2020 en formato virtual”, reconocido en la Convocatoria “Ideas Maestras en tiempos de pandemia”.

La virtualidad ha propiciado un proceso de empoderamiento de las familias, en el sentido de que han tenido mucho acceso a la “cocina del aula” y ahora demandan ser reconocidos en la interlocución para definir, por ejemplo, contenidos prioritarios y para decidir, ya que estamos, enfoques de enseñanza

lar que se organiza para garantizar el derecho a la educación.

Quienes valoramos el trabajo de las escuelas tenemos claro el lugar de destino: una sociedad más justa, solidaria, inclusiva y pluralista. Sin embargo, florecen los desacuerdos y ensayamos respuestas provisorias sobre el camino más adecuado para

avanzar hacia allí. La escuela de cuño sarmientino, que con luces y sombras nos legó sus luchas con la pluma y la palabra, ahora también se adentra en pantallas que el sanjuanino no pudo siquiera imaginar. No es tiempo de rigidizar las respuestas viejas, sino de defender la vigencia de convicciones profundas mientras exploramos formatos renovados. ●

El disparador fueron las preocupaciones genuinas de las y los estudiantes

Por Ricardo Albornoz (*)



Una vez iniciada la pandemia, la prioridad principal que establecimos junto al cuerpo docente de la escuela fue sostener el vínculo con las y los estudiantes y definir una serie de contenidos básicos que debían desarrollarse. Pero surgió una situación imprevista: en los primeros audios que enviaban a través de los grupos de WhatsApp empezaron a aparecer algunas preocupaciones, vinculadas a cómo se estaba viviendo la pandemia en sus barrios (Maldonado, Müller, Villa Bustos, entre otros).

Advertían que allí la gente no se cuidaba; veían que sus propios vecinos y amistades no usaban barbijos y no tomaban las medidas que debían en el contexto de una pandemia. Entonces, decidimos tomar esas inquietudes y trabajar a partir de ellas, como una forma además de ofrecerles una contención afectiva. Advertíamos que se trataba de manifestaciones genuinas, que podían propiciar actividades potentes. No se trató de disparadores conceptuales, pedagógicos o didácti-

cos, sino de las preocupaciones que ellas y ellos fueron planteando en esos audios.

En ese marco, optamos por trabajarlas a partir de un observatorio social, un formato didáctico que permite construir una mirada colectiva, realista, despojada de estigmatizaciones. Evaluamos también que era adecuado a las características de las y los estudiantes: un grupo emprendedor, con aspiración de continuar estudios superiores, que se preocupaba mucho por la realidad de sus barrios y en el cual había mucha empatía entre sus integrantes.

En el mismo sentido, optamos también por acompañar y tratar de que no se perdiera el vínculo con la institución educativa.

En algunos casos, sobre todo en jóvenes de primer año, advertimos que no tenían construido el oficio de estudiante. Fue necesario trabajar específicamente esa condición, con mucha paciencia, y como docentes salir de nuestra zona de confort, trastocando tiempos y espacios.

(*)

Director del Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA), de B° Maldonado (Departamento Capital) e integrante del Proyecto "Observatorio Social: Y la historia nos sigue pariendo", reconocido en la Convocatoria "Ideas Maestras en tiempos de pandemia".



20° aniversario de la creación de ICIEC

El trabajo de enseñar como urgencia y compromiso

A lo largo de 2021 se realizarán actividades para conmemorar las dos décadas de existencia del Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC. Recuperar su historia es una forma de repensar qué objetivos y preocupaciones motorizaron su dinámica, y qué desafíos pueden plantearse para profundizar el proyecto.

20 UEPC **ICIEC**
AÑOS
2001 - 2021

Fue una flor en el desierto. En medio de una de las crisis sociales, económicas y políticas más importantes de la historia argentina, un gremio se animó a dar un paso cardinal, destinado a trascender esa coyuntura trágica: el 22 de abril de 2001 la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) creó su Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC). Veinte años después, el proyecto se constituyó no solo en aquello que sus impulsores desearon –una herramienta de formación para las y los educadores y un articulador de iniciativas de investigación–, sino también en una referencia clave dentro del campo educativo provincial con relación a cómo es posible enseñar contemplando una perspectiva de cuidado de infancias y juventudes, garantizando el derecho a la educación y revalorizando el trabajo docente, además de una importante herramienta para el trabajo gremial de las delegaciones.

dernos de debate sobre pedagogía y políticas educativas”, que evidenciaban en ese sector de la militancia “la voluntad de no quedarnos en una mirada meramente corporativa, sino abordar las temáticas de políticas públicas, pedagogía y didáctica”. Esa perspectiva sería la que, años después, en otras condiciones políticas e institucionales, daría origen al ICIEC.

Dar cuenta del surgimiento de este proyecto implica evidenciar los anhelos y concepciones personales, las voluntades políticas y las perspectivas de la militancia gremial que lo alentaron. Los protagonistas de esos años apuntan varias cuestiones en ese sentido. Ruibal recuerda que durante una visita a España –a partir de una beca obtenida por dirigentes de UEPC a finales de los noventa–, pudieron conocer institutos de formación docente pertenecientes a los sindicatos españoles, en los cuales llevaban adelante no solo capacitación de temáticas gremiales, sino pedagógicas. “Nos entusiasmos mucho con poder concretar algo similar en Córdoba, tener un ámbito de formación y capacitación propio, que tuviera su perspectiva particular frente a otras ofertas, más comprometida y con mayor profundidad”, rememora.

En un libro publicado en 2008, titulado “Bocacalle”, que presentaba la experiencia de trabajo hasta entonces del ICIEC, Carmen Nebreda subrayaba que su creación resultaba “una apuesta política de UEPC por la formación permanente de sus afiliados. Es a la vez una apuesta pedagógica y, por lo tanto, clave en la lucha sindical según el modo en que la concebimos, es decir, una lucha que se ocupa conjuntamente de lo salarial, de las condiciones de trabajo y de la tarea de enseñar”. Esa

El ICIEC se creó en 2001, pero el germen de su nacimiento se encuentra mucho antes. Según relata Walter Grahovac, quien fuera secretario general de UEPC al momento del surgimiento del Instituto, desde finales de la última dictadura militar un grupo de militantes –entre los que se encontraba el propio Grahovac, Carmen Nebreda, Juan Monserrat, Edgar Aguilera y Lidia Villareal, entre otras y otros– comenzaron a organizarse para recuperar el gremio y, a modo de resistencia, editaban “una revista que se planteaba el abordaje de las temáticas educacionales y a partir de la cual, obviamente, intentábamos generar un territorio de organización. De manera que, desde la perspectiva de nuestra participación en la vida gremial, siempre estuvo presente la cuestión educacional y la perspectiva profesional”. En el mismo sentido, Oscar Ruibal recuerda la edición en la década del ochenta –en el marco del Congreso Pedagógico convocado por Raúl Alfonsín– de “cua-



CARMEN NEBREDA:
“Nunca se había consultado a los docentes, y menos a los gremios, sobre las leyes educativas. Nos propusimos ser uno de los principales protagonistas al momento de discutir esos proyectos. Y lo logramos ampliamente”.



opción por la capacitación implicaba además retomar una tradición de larga data en el gremio, inscripta en sus inicios, vinculada a prácticas de formación sindical, apoyo a concursos para cargos directivos y realización de conferencias a finales de la década del sesenta.

Como herramienta gremial, el ICIEC permitiría –pensaban por entonces sus impulsores– avanzar en otras cuestiones centrales: poder incidir sobre las políticas públicas “en un momento donde se seguían lineamientos internacionales respecto a cómo se debía reestructurar el sistema, con fines del achicamiento del gasto”, apunta Aurorita Cavallero, actual secretaria de Educación de UEPC; legitimar la palabra y las opiniones de las y los docentes en los debates educativos, sobre la base de “la formación, la investigación y la interrogación ética”, como señalaba Nebreda; y “poder vincularse con aquellos docentes más alejados de la esfera sindical, que se reconocen sobre todo como profesionales y no tanto como trabajadores”, según explica Juan Monserrat.

Bajo este paraguas de convicciones, sueños y proyectos, surgió el ICIEC en la primera mitad de 2001, cuando nadie podía prever que el país atravesaría poco después algunas de las jornadas de protestas y manifestaciones populares más importantes de su historia. Según señala Walter Grahovac “podría haber surgido en otro momento, se venía pensando desde antes, pero vivíamos en Argentina: cuando no era la hiperinflación, era la pérdida de institucionalidades democráticas, o eran los procesos de flexibilización laboral. Estábamos siempre atravesados por esos temas, los de mayor naturaleza para el gremio, por eso surgió en 2001, junto a la revista **educar en Córdoba**”. Nació in-



JUAN MONSERRAT:
“Desde el Instituto nos tenemos que hacer fuerte en un método y apuntalar a las compañeras y los compañeros que están poniéndole el cuerpo a la tarea de enseñar”.

merso en un contexto de restricciones financieras –los dirigentes recuerdan que deambulaban por muy diversos espacios para poder dictar los cursos– y con tensiones al interior del propio ámbito sindical. “Había luchas internas, porque para algunos la formación pedagógica no era una cuestión del gremio. Estas tensiones estaban al interior del sindicato y también afuera”, indica Susana Larroca, primera directora del ICIEC. “Lo importante era la voluntad política; aun en un contexto de restricciones económicas, entendíamos el valor del debate sobre la política pedagógica”, sintetiza Ruibal.

Los proyectos iniciales

Durante los primeros años, la tarea de formación de las y los educadores congregó buena parte de los esfuerzos, en un intento por consolidar una oferta de cursos de capacitación, seminarios y talleres que se venía ofreciendo en años anteriores. La clave estuvo dada por adoptar una mirada específica: “Tomamos el hecho educativo como un todo, donde las prácticas, teorías y decisiones políticas se funden. Desde esta mirada múltiple, el Instituto es una apuesta para generar otro tipo de saberes que nos permitan enfrentar los discursos dominantes”, explicaba por entonces Carmen Nebreda, en la primera edición de la revista **educar en Córdoba**, e intentar construir una alternativa a las perspectivas de corte neoliberal que impregnaban los procesos de reforma en los noventa. La creación del ICIEC propició una apuesta “a la inscripción colectiva y política de los procesos de formación docente, considerando al trabajo de enseñar un hecho político que abre paso al pensa-

miento, al intercambio, a la responsabilidad y a la generosidad que encierra la opción por la transmisión de la cultura”, según quedó expresado en *Bocacalle*.

Para ello fue necesario conformar un equipo multidisciplinario, encabezado por Susana Larroca e integrado por especialistas provenientes de diversas disciplinas (Letras, Ciencias de la Educación, Comunicación Social, entre otras), quienes tenían “una fuerte pertenencia al sindicato”, apunta la exdirectora. Agrega, además, que la propuesta de formación se definía considerando a la vez debates estructurales y coyunturales, atendiendo las necesidades de docentes con distintos tipos de trayectorias y realidades laborales. Las y los capacitadores “recorrían toda la provincia, de norte a sur, en colectivos, por las cerca de 30 delegaciones de UEPC. En muchos casos el sindicato no tenía lugares donde dictar los cursos, de manera que se trabajaba en las escuelas del lugar. Se implementaban viernes y sábados, y en algunos casos domingos inclusive. Era una capacitación esperada y valorada. Y se trataba siempre de cursos aprobados por la Red Provincial de Formación Docente”. Agrega Larroca que se realizaban, además, a través de propuestas de educación a distancia.

Otra línea de trabajo que concitó los esfuerzos durante esos primeros años fue la de investigación, que se llevó a cabo a partir de una articulación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Como indica Nebreda, el ICIEC participó e impulsó numerosas e importantes investigaciones, reconocidas a nivel latinoamericano por universidades, como la Autónoma de México (UNAM). Entre ellas, destaca el proyecto “Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones”. Larroca, por su parte, subraya



OSCAR RUIBAL:
“El Instituto nos permitió instalar debates que años atrás no estaban presentes, como los relativos a la jornada laboral oculta del docente y a la formación en términos continuos, como algo inherente a nuestra carrera”.

también la creación del “Área de Políticas Educativas Comparadas”, con el objeto de observar el ámbito docente en América Latina y el mundo, que permitió en 2006 presentar el documento “Políticas docentes, profesionalización y sindicatos en América Latina. Un estudio de casos”. El vínculo con FLACSO permitió también al ICIEC ofrecer propuestas de formación de posgrado.

Durante esos primeros años el Instituto articulaba su labor con la revista **educar en Córdoba**, con el objeto de amplificar la difusión de su propuesta formativa y los resultados de sus investigaciones, pero también de “generar agenda periodística”, según relata Liliana Arraya, a cargo de la conducción de la publicación por esos años. “La revista era complementaria a los objetivos del ICIEC, con la pretensión de que no fuera solo destinada al universo docente, sino al conjunto de la sociedad”, complementa Oscar Ruibal.

Carmen Nebreda expone, además, una preocupación existente entre la dirigencia sindical, para la cual el ICIEC se convirtió en una herramienta indispensable: “Todos hablaban y opinaban de educación, pero quien hacía el trabajo docente no aparecía en esos debates. Por lo tanto, nuestro desafío fue ser parte de la discusión de las leyes educativas. Y eso lo logramos ampliamente”, evaluó.

Fortalecimiento institucional

El ICIEC atravesó en la última década un proceso de consolidación y expansión, que lo llevó a convertirse en una referencia ineludible dentro del campo educativo provincial, tanto para docentes de todos los ni-



WALTER GRAHOVAC:
“El Instituto expresó la conciencia de que en nuestro sector el sindicato tenía un doble posicionamiento: los intereses como trabajadores, pero también la responsabilidad profesional como educadores”.



AURORITA CAVALLERO:
“La formación del ICIEC no solo apuesta a la actualización pedagógica, sino a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a influir en las aulas”.



veles y modalidades, como para colegios e instituciones de formación –institutos superiores, facultades y escuelas universitarias y otras iniciativas del sector público–. Pero también se constituyó en una poderosa herramienta gremial, posibilitando a las delegaciones un trabajo a partir de la creación de nuevos dispositivos de formación y reflexión pedagógica. “En la labor cotidiana de maestros y profesores hay un saber que quizás no está sistematizado en los términos académicos en los cuales se lee la pedagogía, pero que es inescindible del esfuerzo y del trabajo de las y los compañeros, y que debe ser visibilizado”, señala Juan Monserrat, actual secretario general de UEPC e impulsor de este proceso de crecimiento del ICIEC.

Este fortalecimiento institucional se materializó en cambios en su conducción –en 2011 asumió como director Gonzalo Gutierrez, hasta la actualidad–; en su infraestructura –se inauguró en 2014 un nuevo edificio para el mismo, junto a la Casa del Docente–; en su planta de personal –se incorporaron más profesionales–; y, fundamentalmente, en la creación de nuevos dispositivos de intervención, como la “Consulta Pedagógica”, los talleres institucionales de formación situada y la producción y edición de recursos didácticos, entre varios otros. “Para poder construir esa referencia hacia adentro y afuera, en una mirada sensible a las

distintas aristas que tiene el trabajo docente –la dimensión laboral y la pedagógica–, nos planteamos empezar a generar una variedad de dispositivos, novedosos y ausentes en el aparato estatal y en las políti-



SUSANA LARROCA:
“Académicamente siempre tuvimos mucho cuidado en el diseño de los cursos, en buscar profesores capacitados y en evaluar cómo la propuesta era recibida por los docentes”.

cas públicas, orientados a producir un tipo de acompañamiento al trabajo de enseñar que posibilitó un diálogo horizontal con compañeros y compañeras, sobre cómo pensar la enseñanza, cómo organizar la escuela, cómo mirar a las y los estudiantes y cómo sostener una perspectiva de derechos”, explica Gutierrez.

Para asesorar y acompañar a las escuelas sobre temas, problemas y propuestas pedagógicas de carácter institucional o áulica, se creó el programa “Consulta Pedagógica”, que trabaja con establecimientos educativos, equipos directivos y docentes de todos los niveles y modalidades del sistema, en forma institucional e interinstitucional. “Había una demanda recurrente al sindicato con relación a problemas que se daban en la escuela, que nosotros abordábamos desde una perspectiva gremial, pero no era necesario allí un formato gremial, sino más bien pedagógico”, explica el actual secretario general de UEPC. A través de esta iniciativa, el ICIEC ha llegado a trabajar, en ocasiones, con más de 70 escuelas a la vez, a partir de que supervisoras y supervisores, equipos directivos y docentes acudieron para poder encontrar asesoramiento pedagógico.

El ICIEC también fortaleció y transformó su propuesta de formación para las 26 delegaciones de la provincia, a través de cursos con puntaje oficial, dándole continuidad a una línea de trabajo preexistente. “Fuimos redefiniendo el perfil específico de nuestra oferta: no somos la universidad –es decir, no hacemos una formación disciplinar–; tampoco somos el Minis-

terio –que busca saber si se cumplen las prescripciones curriculares–; sino que somos trabajadoras y trabajadores de la educación que elaboramos espacios de reflexión sobre nuestra labor, colocando en el centro de esos encuentros las experiencias y saberes pedagógicos construidos en las escuelas, y ello mismo opera como un modo de formación docente. Por eso, en nuestros cursos y talleres, las compañeras y compañeros ensayan propuestas pedagógicas vinculadas con lo que les interesa sostener en sus escuelas”, comenta el actual director del ICIEC.

También se impulsan talleres institucionales de formación situada –suspendidos durante la pandemia, pero que se llevaban a cabo en cada escuela con el equipo docente y directivo–, centrados en el Aula Digital Móvil, Buentrato para enseñar y aprender, Escuela y Discapacidad: herramientas para su abordaje pedagógico, Enseñar en la escuela: estrategias para promover aprendizajes diversos y Ciencias Naturales y Matemática: aportes para su enseñanza. “Como Instituto tenemos que sostener una pedagogía que dé cuenta de la igualdad, de la inclusión y del respeto al Estado de derecho”, explica Monserrat en ese sentido. Y en el marco del contexto de pandemia, se sustituyeron los cursos y talleres presenciales por una nueva oferta de formación, organizada en torno a talleres virtuales: se realizaron más de treinta en 2020, al igual que en 2021. También se creó el año pasado el ciclo “Encuentro entre docentes. Propuestas para enseñar”, como otra forma de adaptarse a los cambios en el contexto de trabajo y dar respuesta a las necesidades docentes.

Desde el Área de Investigación del ICIEC se vienen desarrollando líneas de indagación y publicación, entre ellas, la colección llamada *La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones*. Además, en los últimos años se puso el foco específicamente en los modos de funcionamiento del sistema educativo, aportando a una caracterización del mismo, manteniendo actualizada la información estadística al respecto e indagando sobre el impacto en las condiciones de trabajo docente. Otra línea de investigación en la actualidad está vinculada a la recuperación de la mirada de las y los estudiantes como referencia para pensar el trabajo de enseñar. En ella se llevaron a cabo dos encuestas (en 2014 y 2019) que reunieron las opiniones de 2.000 jóvenes cada una.

Por último, otra área de trabajo del ICIEC que se consolidó los últimos años fue la de comunicación y producción de contenidos. Se lanzó el sitio web *Conectate*, donde se puede acceder a una multiplicidad



GONZALO GUTIERREZ:
“Hemos generado una variedad de dispositivos que dialogan en distintos planos con las necesidades del trabajo de enseñar, y que se transformaron en una referencia para las delegaciones y el campo educativo provincial”.

de recursos didácticos y publicaciones (investigaciones, series de cuadernos, libros, revistas, cuadernillos, videos de charlas y conferencias, entre otras cosas), que aportan propuestas para el aula y socializan experiencias educativas inclusivas e innovadoras. “Nos propusimos revalorizar el trabajo de enseñar, entendiendo que no podemos decirles a las compañeras y compañeros cómo tienen que hacerlo, pero sí podemos acompañar en la búsqueda de los formatos pedagógicos más adecuados”, comenta Juan Monserrat.

La producción de recursos didácticos se derivó del propio proceso de expansión del Instituto: a las propuestas de formación continua se incorporó la Consulta Pedagógica, un modo situado de acompañar la resolución de problemas; a su vez, el trabajo de investigación aportaba una mirada estructural del sistema educativo; pero se advertía que hacían falta materiales que orientaran las propuestas didácticas. Y hace dos años se comenzó un proceso de producción en ese sentido, con

muy buenos resultados. Esto propició, por ejemplo, que en marzo pasado se hayan realizado casi 5.000 descargas de 70 productos distintos desde la web del ICIEC. La modalidad a través de la cual el Instituto sistematiza y presenta las experiencias pedagógicas –plasmada en libros, revistas y videos– está siendo reconocida a nivel latinoamericano, al punto de que la UNAM invitó a integrantes del mismo a exponer esta forma de trabajo.

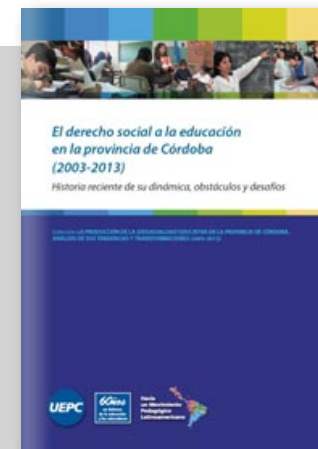
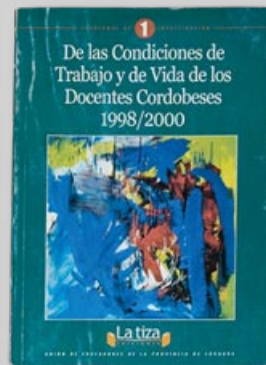
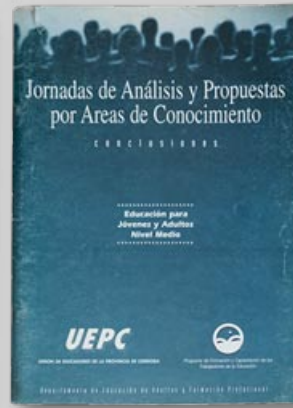
En términos de desafíos para los próximos años, el director del ICIEC considera que es necesario, antes que expandirse con mayor cantidad de acciones o asistentes a sus propuestas, “consolidar lo que se ha ido construyendo”. En los últimos años se ha trabajado con más de 9.000 docentes de toda la provincia por medio de diversas actividades (cursos, talleres, presentaciones de materiales, conferencias y ciclos de encuentros). “El horizonte es sostener y ampliar la referencia sobre un modo de pensar el trabajo pedagógico desde una perspectiva de derechos, con aprendizajes de calidad; es acompa-

ñar la elaboración de propuestas que puedan ser paradigmáticas para la política pública; y avanzar en producciones didácticas que surjan de procesos de trabajo al interior de la escuela, fortaleciendo, de ese modo, la voz pedagógica que las y los trabajadores de la educación construyen desde su organización sindical en el escenario educativo”, sintetiza.

Por su parte, Juan Monserrat considera que los retos del Instituto están vinculados, entre otras cosas, a las transformaciones de los formatos pedagógicos y a los logros de la lucha gremial, como la Paritaria Nacional Docente, la Ley de Financiamiento Educativo, la capacitación continua y en servicio, la Ley de Educación Técnica, la Educación Sexual Integral (ESI), entre otras. “La herramienta de conquista de esos derechos ha sido el sindicato. Ahora hay que tener herramientas que capitalicen esas conquistas, sin que se las apropien otros, para que sean los actores que las lograron quienes tengan un lugar preponderante”. ●



Publicaciones destacadas de ICIEC

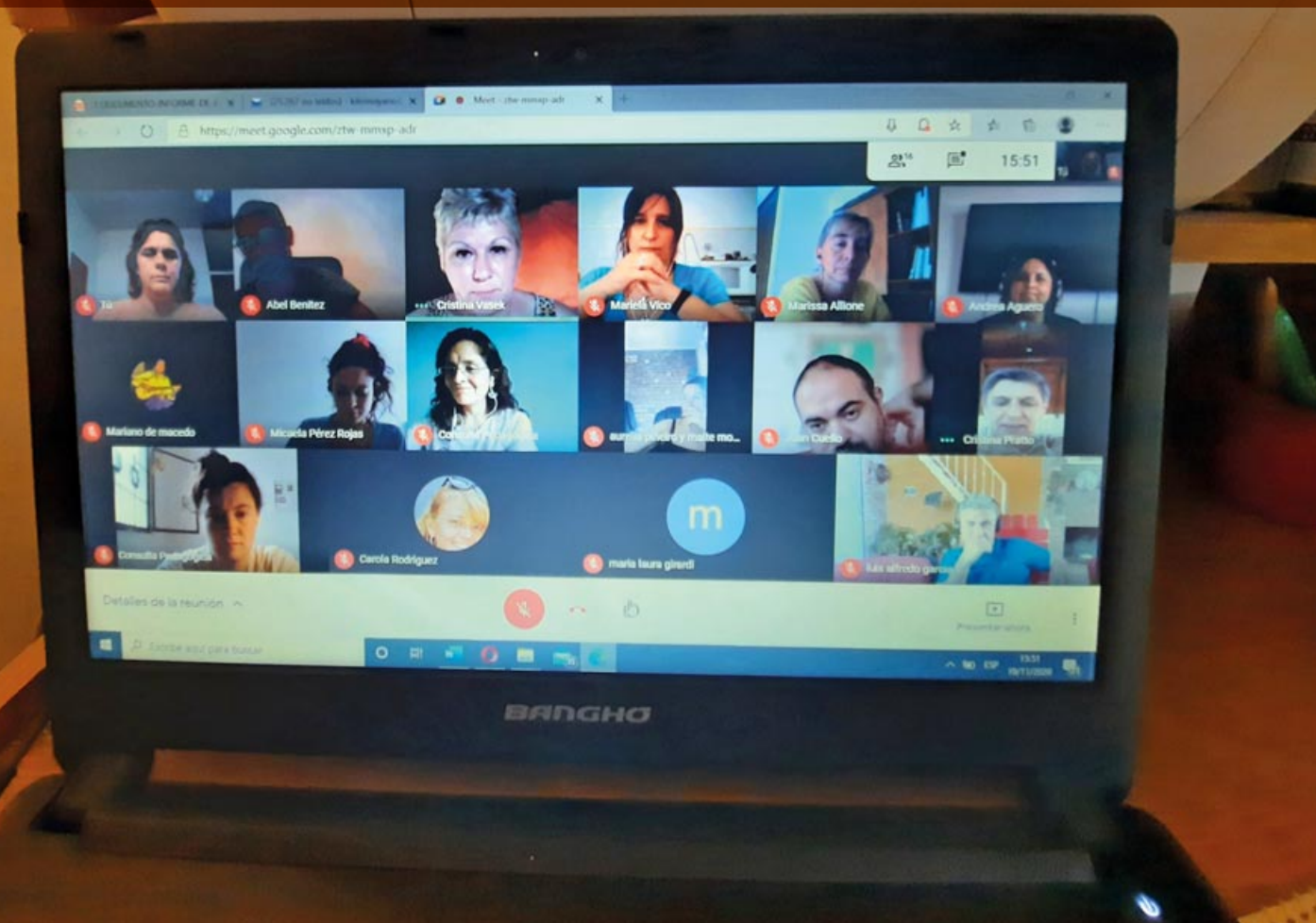


CONSTRUYENDO SOLUCIONES

Una experiencia de formación horizontal para docentes y equipos de gestión de nivel superior

Círculos de acompañamiento en nivel superior:

construcción colectiva de criterios pedagógicos para el abordaje de problemáticas comunes



El área de Consulta Pedagógica del ICIEC, la Secretaría Gremial de Nivel Superior y UPC y la de Gestión Privada desplegaron una nueva propuesta de formación destinada a equipos de gestión y docentes de institutos técnicos y de formación docente. La iniciativa promueve un espacio horizontal de formación entre pares, donde se definen de manera colectiva tanto la agenda de problemáticas a trabajar, como las estrategias de abordajes posibles y la construcción de miradas comunes en relación a diferentes temas y situaciones puestas en debate. Los encuentros se desarrollaron de manera virtual y en cada uno de ellos se sistematizaron los puntos centrales del intercambio de ideas, experiencias de trabajo, preocupaciones, desacuerdos y acuerdos, que luego fueron incorporados en los procesos de trabajo al interior de los institutos como referencia para pensar las propias prácticas.

Durante la segunda mitad de 2020, el área de Consulta Pedagógica del ICIEC, en vinculación con la Secretaría Gremial de Nivel Superior y UPC y la de Gestión Privada, desarrolló un espacio de trabajo y reflexión donde construir criterios pedagógicos, herramientas y acuerdos comunes para abordar las diversas problemáticas impuestas por el escenario de pandemia. La propuesta impulsó dos espacios diferentes y simultáneos: "Círculos de acompañamiento a la gestión pedagógica", realizado junto a equipos directivos de institutos superiores; y "Círculos de acompañamiento al trabajo de enseñar", llevado adelante con docentes del mismo nivel. Esta denomi-

nación marcó tanto la impronta de los encuentros, como la dinámica de trabajo y la disposición de sus participantes. Un círculo no tiene comienzo ni final, allí las y los participantes son iguales, así como necesarias y necesarios. Nadie puede hacer un círculo de manera individual. Entonces, el círculo es una forma de encuentro horizontal, colectivo y cooperativo; pero además, la idea de "acompañamiento" pone de manifiesto la necesidad de movimiento, donde el círculo es apenas un punto de partida para la acción conjunta.

Los Círculos de acompañamiento son una respuesta a las demandas surgidas de las mesas de trabajo regionales llevadas a cabo por las Secretarías de Nivel



Superior y de Gestión Privada, la mayoría vinculadas con la falta de espacios colectivos para poder reflexionar sobre las decisiones institucionales, organizativas, administrativas y pedagógicas que era necesario construir en el marco de la pandemia. “Las y los docentes nos compartían cierta sensación de malestar y soledad; trabajando en sus casas, frente a su computadora, teniendo que resolver situaciones y tomando decisiones en solitario y desde criterios individuales”, explica Juan Cuello, integrante de la Secretaría Gremial de Gestión Privada. “Y cuestiones similares se planteaban desde los equipos directivos”.

La experiencia se llevó adelante como una prueba piloto, dirigida a docentes, por un lado, y a equipos directivos, por el otro. Se plantearon espacios y días de trabajo diferentes, entendiendo que también sus necesidades, inquietudes y problemáticas son distintas, según las particularidades de cada tarea y función. Los encuentros se desarrollaron cada 15 o 20 días aproximadamente, y en ellos participaron docentes y equipos directivos de diferentes institutos de la provincia. Para Lita Moyano, secretaria gremial de Nivel Superior, el objetivo principal era lograr un espacio de confianza: “Generar un encuentro y un acercamiento desde el diálogo. Compartir trayectorias, compartir experiencias, abordar las dificultades y, desde nuestras propias miradas, poder construir y definir las problemáticas, para luego pensar resoluciones que puedan inscribirse en políticas educativas colectivas”.

La implementación de una propuesta horizontal también significó que no existieran temas ni problemáticas prefijadas, sino que a partir de los intereses e inquietudes de las y los participantes se fuera construyendo una agenda común de ejes y temáticas para abordar. “Creí que nos iban a dar orientaciones y herramientas específicas para trabajar en virtualidad, que iban a aclarar nuestras dudas”, reflexiona Carmen Moyano, profesora de Práctica Docente I en el Instituto Superior “Mariano Fragueiro”, de Embalse. “Pero me encontré con colegas que tenían las mismas problemáticas y desorientación; y que al juntarnos y tomar la palabra, nos permitió ver que teníamos realidades similares. Nos pusieron a reflexionar y las respuestas que estábamos buscando empezaron a salir de nosotros mismos”.

El formato y la dinámica de trabajo

Los encuentros plantean una primera instancia de circulación de la “palabra individual”, tomando como punto de partida las miradas, apreciaciones y relatos



particulares de cada participante, para conocer las realidades de los distintos institutos en su zona y territorio. Este primer momento es fundamental en una propuesta horizontal, donde los contenidos se construyen a partir de los intereses, inquietudes y planteos que, quienes participan y se involucran en la reflexión, ponen sobre la mesa en primera persona. “Yo participaba de los Círculos de acompañamiento –explica Carmen Moyano–, pero a la hora de poner en común las expectativas e inquietudes, de algún modo también fui reflejando las preocupaciones del equipo de trabajo del área de prácticas que tenemos en nuestro instituto”. Cada participante pone en juego su mirada particular, pero también la grupal y colectiva.

Luego, la propuesta prevé una instancia de trabajo grupal para reflexionar sobre los planteos surgidos, buscar puntos de similitud e identificar abordajes y miradas comunes. Si al inicio del taller lo que prima es el espacio para la “palabra individual”, este segundo momento podría explicarse como la búsqueda de una “palabra compartida”. Cristina Vasek, directora del ITEC Foro de los Ríos, de Villa General Belgrano, comenta: “Me sentí muy acompañada, pero sobre todo me sentí escuchada. Porque en muchos aspectos, los que participamos de los talleres teníamos una larga trayectoria como directivos de nivel superior y eso en muchas instancias de formación no es tenido en cuenta”.

Finalmente, uno de los momentos más importantes en cada encuentro: la puesta en común de lo trabajado en grupo, realizada en plenario, buscando trazar acciones posibles y generar propuestas de abordaje para las distintas problemáticas. También en esta instancia, y a partir de lo que va surgiendo en las conversaciones y debates, se definen y acuerdan los ejes y temas a tratar en el siguiente encuentro. Frente a la sensación de soledad y desconcierto que las y los participantes habían manifestado como principal efecto de la situación de pandemia, lo que se construía –o al menos se pretendía construir en esta instancia– era la posibilidad de una “voz colectiva”, una mirada conjunta hacia esa realidad educativa que se presenta compleja.

Y entonces, empezó a aparecer el modo de pensar el trabajo de las y los directivos con sus docentes, el modo de construir estrategias de acompañamiento hacia las y los estudiantes, los modos de inventar propuestas didácticas particulares según los contextos, los modos de socialización de las propuestas entre docentes, las tensiones que se producían y los modos de resolver esas tensiones. “Hay una apuesta muy fuerte del gremio en la construcción de estos espacios”, reflexiona Juan Cuello. “En primer lugar, porque se trata de poner en valor la experiencia y el trabajo co-

tidiano de las compañeras y los compañeros para pensar lo pedagógico; no son disposiciones administrativas pensadas en un escritorio, ni conceptos de un teórico, ni estrategias enlatadas de alguna empresa que vende *software* para educación. Son reflexiones construidas entre colegas a partir de la práctica concreta. Y en segundo lugar, porque también es un espacio de militancia, somos trabajadores de la educación, haciendo nuestro aporte al sistema educativo, pensando mejores formas de garantizar el derecho social a la educación”.

Aprender con lo propio

La desazón y sentimiento de soledad, planteado tanto por docentes como por directivas y directivos en las mesas de trabajo regionales, no respondía exclusivamente a la condición física de aislamiento, sino también y sobre todo, a la falta de claridad en las disposiciones y las demandas contradictorias que el propio Estado fue exigiendo a la tarea docente; y lo limitado de los recursos brindados por el Gobierno para poder cumplimentar dichas demandas.

En este punto, la propuesta de los Círculos de acompañamiento, además de la posibilidad del encuentro con otras y otros, funcionó también como una instancia de producción de conocimiento para pensar y afrontar decisiones pedagógicas e institucionales. De cada encuentro se elaboraron “minutas”, donde se registraron los puntos centrales debatidos, las problemáticas que iban surgiendo en común, las prácticas o acciones que desde lo particular se habían realizado y que el grupo señalaba como acciones potentes, los desacuerdos y los acuerdos, o propuestas de trabajo y abordaje en relación a las problemáticas señaladas. También condicionamientos o inquietudes que, por su carácter, no dependían de acciones propias, sino que funcionaban como factores exógenos a tener en cuenta. Estas “minutas”, donde se fueron sistematizando las discusiones y acuerdos trabajados, se convirtieron en un aporte concreto para compartir y socializar en los institutos como una referencia para pensar sus prácticas.

Muchas de las propuestas de abordaje frente a las problemáticas planteadas fueron surgiendo de las propias prácticas llevadas adelante por las y los participantes, ya sea en el ámbito de la docencia como en el de

la gestión. “Una de las cuestiones que más destacaron los equipos directivos en sus talleres, fue el esfuerzo y dedicación que pusieron en juego las y los docentes para sostener el vínculo con sus estudiantes y para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje”, subraya Romina Clavero, coordinadora del área de Consulta Pedagógica del ICIEC. “Era una situación urgente e inédita y por eso, en muchos casos tuvieron que ponerse a inventar cosas nuevas. Esas prácticas, que no aparecen en los medios masivos y que ocurre en esa soledad de la planificación docente, es lo que se pudo poner en valor en los talleres para socializarlo y multiplicarlo. Es construcción de conocimiento pedagógico que de otro modo se pierde”.

La pandemia como oportunidad de aprendizaje

Para comprender la propuesta y la lógica de construcción de los Círculos de acompañamiento quizás sirva explicitar el recorrido de una de las problemáticas trabajadas.


Hacia el cierre del ciclo lectivo 2020, desde el Mi-

nisterio de Educación dictaminaron que las y los docentes debían evaluar con nota para que cada estudiante pudiera acreditar las materias cursadas, lo cual significaba un cambio en las reglas de juego, ya que durante el transcurso del año se había dispuesto que las evaluaciones serían de tipo cualitativo. Esta modificación oficial puso la problemática sobre la mesa de discusión en ambos círculos, pero como en todos los encuentros, la propuesta de abordaje no fue lineal ni directa para definir qué nota poner, sino que se planteó como una instancia y oportunidad para pensar y reflexionar en torno a las prácticas institucionales y pedagógicas respecto de la evaluación. En la minuta referida al encuentro del 21 de octubre, se registran las preguntas que orientaron el debate: “¿Qué es para nosotros evaluar los aprendizajes? ¿Qué es evaluar la enseñanza? ¿De qué manera y cómo vienen evaluando? ¿Qué criterios son los que vienen sosteniendo nuestra práctica evaluativa? ¿Qué tipo de indicadores logramos construir desde la no presencialidad? ¿Cómo se entrecruzan nuestras creencias, conocimientos, adhesiones, opciones en las decisiones que tomamos?”.

De esta manera, las inquietudes y preocupaciones de las y los participantes marcan la agenda de trabajo

Pensar el nivel superior para diseñar el futuro

Por Lita Moyano, Secretaria Gremial de Nivel Superior y U.P.C. de UEPC



Hace poco más de 15 años, con la creación de la Universidad Provincial y de la DGES, se originó un proceso de acompañamiento político gremial de UEPC en el nivel superior, que resultaba imprescindible institucionalizar. A partir de ese trabajo sostenido se crea, como estructura independiente, la Secretaría Gremial de Nivel Superior y de la Universidad Provincial de Córdoba (U.P.C.).

Aun sin ser obligatorio, el nivel superior presenta particularidades como parte nodal de la educación pública, siendo uno de los arietes de la defensa del derecho a estudiar, enarbolado como principio y objetivo fundamental de esta secretaría.

Los institutos de nivel superior, a lo largo de todo el territorio provincial, proyectan un valor agregado, haciendo un aporte a la ciudadanía desde la posibilidad que le brindan a jóvenes, adultas y adultos de poder pensarse con predominio social y en un entorno comunitario.

Entendemos, desde esta perspectiva, que los equipos de gestión son los encargados de generar el ámbito de diálogo donde compartir experiencias, identificar las problemáticas y generar propuestas superadoras y abarcativas, siendo las y los docentes del nivel quienes deben pensarse formadoras y formadores de otras y otros, identificando sus contextos y las realidades que los atraviesan e interpelean.

Resulta imperioso preguntarnos qué docentes y profesionales técnicos son necesarios hoy, cómo diseñamos su formación y cómo pensamos que pueden incidir y transformar la realidad de las y los estudiantes. Bajo esa premisa, con la Secretaría Gremial de Gestión Privada y el ICIEC delineamos y abordamos los Círculos de Acompañamiento, sitios de encuentro para identificarnos, reconocernos y generar propuestas, elaborar documentos y establecer mesas de trabajo comunes, donde proponer instancias que jerarquicen y fortalezcan nuestro nivel superior.

Al realizarse los primeros encuentros regionales en 2020, junto a las dele-

gaciones se conformaron mesas de trabajo, en las que se pudieron relevar las problemáticas particulares de cada territorio. Pudimos, a la vez, caracterizar la formación docente, técnica y artística, identificando sus particularidades. De esas instancias surgieron ideas y propuestas pertinentes, considerando la posibilidad de incorporar a las mesas de trabajo otros actores sociales que se identifiquen con las distintas comunidades, para considerar ofertas profesionales y de formación docente que apuntalen el desarrollo local.

Las ofertas formativas necesitan presupuestarse y diagramarse con la comunidad, atendiendo a su proyección y necesidades concretas. La creación o el sos-

tenimiento de carreras sin anclaje cultural y comunitario conllevan una saturación de profesionales, escasa perspectiva laboral y migraciones forzadas.

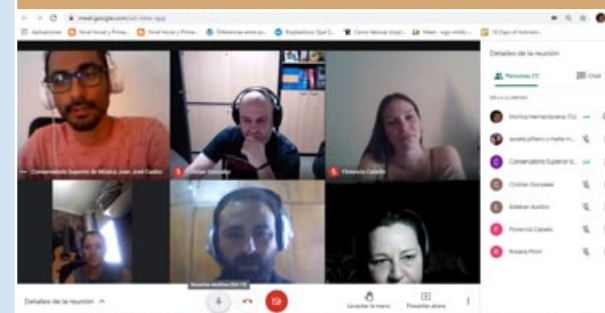
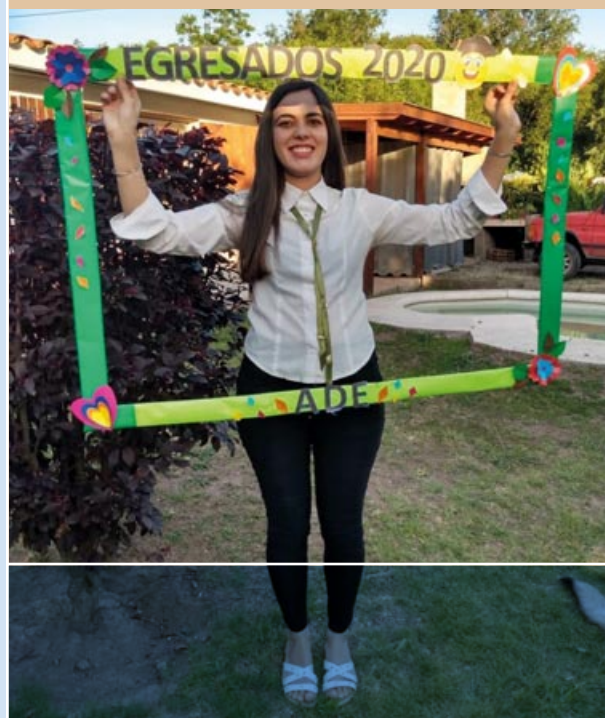
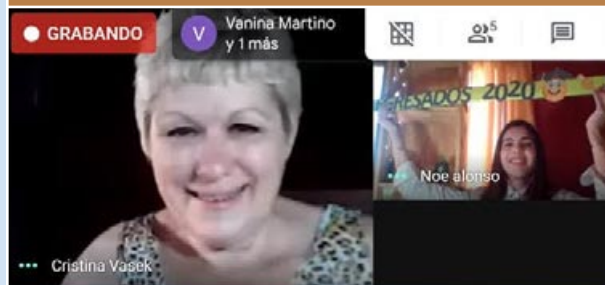
La defensa de carreras, unida al significado social de la institución en su comunidad, resulta imprescindible en nuestra concepción, soslayando criterios burocráticos o de dudoso marketing. El trabajo sostenido en estos años permite mirar la educación desde otro lugar, entendiéndola junto a otros actores sociales, considerando las necesidades comunes prioritarias desde la comunidad y, por sobre todo, desde una mirada con inclusión que exprese el fortalecimiento social.

de cada círculo, pero no para buscar la mejor respuesta posible, sino como punto de partida para el debate. En la ronda de experiencias, Abel Benítez comentó que, preocupado por las dificultades de entendimiento que a veces genera el marco de virtualidad y para asegurarse de hacer más comprensible los procesos, al momento de plantear las evaluaciones había optado por explicitar –en primera instancia– los objetivos de la evaluación, luego los criterios de evaluación y recién ahí, dar las consignas de trabajo. “Son cosas que muchas veces uno da por sobreentendidas, pero en el marco de la virtualidad las recuperamos con la intención de que todo el proceso sea más claro”, subraya Abel. La experiencia fue valorada de inmediato por otras docentes como una estrategia a poner en práctica, pero sobre todo como un modo de posicionarse frente a la evaluación. Por un lado, la necesidad de transparentar y dar cuenta de los procesos y criterios de evaluación en una acción de honestidad pedagógica para con sus estudiantes. Por el otro, contemplar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, donde las y los estudiantes puedan reflexionar sobre los contenidos y darle un cierre a la materia, a la vez que pueda servir como instancia de revisión y devolución hacia la tarea docente. Y finalmente, tener en cuenta la dimensión metacognitiva ya que, en cada propuesta de evaluación, también se está enseñando a evaluar.

Si bien los círculos funcionaron por separado y cada uno estaba conformado por participantes de diferentes institutos y localidades, las conclusiones y acuerdos en torno a la evaluación estuvieron en la misma clave, entre las cuales aparecen: transparentar propósitos, objetivos y criterios de evaluación; construir y explicitar criterios colectivos de evaluación; disponer un clima cálido en las prácticas evaluativas, más aun en esta coyuntura de incertidumbre; propiciar que las y los estudiantes realicen procesos de metacognición; reconocer también a las y los estudiantes como responsables de su aprendizaje; promover y solicitar las entregas procesuales de las actividades, desalentando las entregas todas juntas y al final; habilitar en las consignas diferentes lenguajes de expresión (oral, escrito, audiovisual, artístico, etc.), que les permita a las y los estudiantes explicar y mostrar lo que comprenden.

Sostener y ampliar la propuesta

Esta primera experiencia en Círculos de acompañamiento sirvió para afianzar algunas dinámicas y criterios de trabajo que permitieran garantizar su continuidad durante 2021. “Si bien la virtualidad fue una obliga-



Equipo de trabajo

Responsables de la organización y planificación: Romina Clavero, Micaela Pérez Rojas y Marion Petersen.

Coordinación: Marissa Allione, en el Círculo para gestión; y Andrea Agüero, en el Círculo de docentes.

ción marcada por el contexto, también nos dimos cuenta de que nos permitía reunir a docentes y equipos directivos de distintos institutos y diversas zonas que, de otro modo, por disponibilidad de tiempos y distancia, no podrían haber participado”, subraya Romina a modo de evaluación sobre la propuesta. “Lo que fuimos aprendiendo y sistematizando, este año nos permite plantear una propuesta más abarcativa, conociendo a partir de la experiencia qué dinámicas sí pueden funcionar. Construir lo colectivo atravesados por la virtualidad no resulta fácil, con algunas cosas nos podemos anticipar más que antes, pero sabemos que el escenario va cambiando”.

La edición 2021 de los Círculos de acompañamiento ya está en marcha y entre los temas principales que surgieron en la construcción de una agenda común, aparecieron la “bimodalidad”, la selección curricular y la construcción de criterios y prioridades para llevarlas a cabo. “Queremos que estos encuentros se sigan construyendo como espacio de referencia para los equipos de gestión y docentes de nivel superior, que acompañe las decisiones pedagógicas y didácticas que se van tomando en el cotidiano institucional, en un escenario donde, desde algunas regulaciones provinciales bajo el manto de cierta autonomía institucional, quedan muchos equipos de gestión y docentes en soledad frente a una cuestión de mucha responsabilidad. Fue muy relevante como en todos los encuentros se colocaba en el centro la preocupación por sostener las trayectorias de las y los estudiantes de nivel superior, qué docentes y qué técnicos profesionales se quiere formar, y para qué tipo de sociedad”. ●

Unos pajaritos de la radio que encontraron su voz en pandemia

En un proyecto que atravesó varias localidades de las Sierras Chicas, en el Departamento Colón, integrantes de la comunidad educativa de dos escuelas impulsaron –a lo largo de siete meses de 2020– un programa radial donde se presentaban producciones de las y los estudiantes, vinculadas a los aprendizajes que estaban trabajando en una modalidad virtual. Si bien la experiencia abordó todas las áreas del conocimiento, se centró en el desarrollo y el fortalecimiento de la oralidad, la lectura y la escritura. La misma fue presentada en el marco del 29° Congreso de Docentes Rurales, organizado por UEPC el año pasado.

Transcurría ya más de un mes de clases no presenciales y entre docentes, familias y estudiantes trataban de darle forma a una nueva modalidad que, si bien no se sabía todavía cuánto iba a durar, se prolongaba en el tiempo. “¿Y qué te parece si pasamos algunas producciones de los chicos por la radio? Si les sirve, cuenten con ese espacio”, le ofreció Patrizia Quaglia, operadora de radio comunitaria La Curva –de Salripuedes– a Marisol González, maestra de una escuela de Agua de Oro. La idea estuvo dando vueltas unos días, hasta que Marisol la compartió con Manuela Doliński, docente de otra escuela en Río Ceballos. Y entre las dos empezaron a darle forma al desafío. “¿Y por qué no?” –se dijeron– “Veamos si alguien más quiere sumarse”. Y así comenzó un itinerario que llevó

a cuatro maestras, decenas de estudiantes y sus familias, directivos de dos instituciones y comercios de la zona a comenzar una aventura que se llamó “Pajaritos de la radio”.

El proyecto consistió básicamente en la producción de un programa semanal en esa emisora, de una hora y media de duración, en el cual se compartían las producciones de niñas y niños de primero y segundo grado de la escuela primaria “Mariano Moreno”, de Villa Los Altos, en Río Ceballos y de quinto y sexto grado de la escuela primaria “9 de Julio”, de El Algodonal, en Agua de Oro. El mismo era conducido por las cuatro docentes a cargo de esos cursos, que organizaban la emisión, de manera que allí se difundieran contenidos trabajados durante la semana, en función de

una planificación pedagógica previa. No solo se trató de que las y los estudiantes salieran por la radio, sino que sus voces fueran protagonistas, de propiciar la escucha y el intercambio entre ellas y ellos y fortalecer el vínculo sincrónico entre docentes, estudiantes y familias, con énfasis en reforzar las capacidades de oralidad, lectura y escritura.

Ambos son establecimientos educativos rurales. La escuela de Agua de Oro cuenta con 120 estudiantes, mientras que la de Río Ceballos tiene 186, esta última en algunos casos organizada en plurigrados. En gran medida, madres y padres eligen estas instituciones porque comparten sus proyectos de formación, caracterizados por una histórica apertura hacia la comunidad y una construcción colectiva –junto a familias e



instituciones locales– de las propuestas escolares.

En búsqueda de mejores estrategias

Además de Manuela y Marisol, las maestras que impulsaron esta experiencia fueron Flavia Moreira y Lorena Rodríguez, quienes también trabajan en la escuela de Río Ceballos. En un texto en el que sistematizaron el proyecto –que fue presentado en el marco del 29° Congreso de Docentes Rurales, organizado por UEPC en noviembre del año pasado–, explicaron que el incierto contexto de emergencia sanitaria desde marzo de 2020 originó nuevas prácticas, formas de organización y lógicas de funcionamiento, pero también innumerables preguntas y desafíos: ¿Cómo

diversificar las propuestas para garantizar la inclusión, brindando diferentes posibilidades de apropiación y construcción de conocimientos? ¿Sería posible lograr momentos de educación sincrónica, entre estudiantes y docentes, que habiliten diálogos no mediatos, más cercanos a la dinámica de la escuela presencial?, se preguntaban al inicio de la pandemia.

En ese marco, de manera simultánea a la puesta en marcha del proyecto del programa radial e incluso antes, desplegaron un sinnúmero de estrategias para sostener la calidad y la inclusión educativa, al tiempo que el vínculo con estudiantes y familias. Entre ellas, un trabajo sostenido de clases y seguimiento de procesos de aprendizaje por WhatsApp; entregas sistemáticas de material impreso y realización de entrevistas y clases de

apoyo particulares a familias sin conectividad; préstamos de *netbooks* y libros (de literatura infantil e informativos); proyectos de correo-visititas; encuentros virtuales por Google Meet y otras plataformas; desarrollo de material audiovisual –al estilo de “clases”– como complemento de las propuestas escritas; se promovieron canales para difundir y compartir producciones de los diferentes grados (Facebook, Padlets, YouTube), entre otras muchas. Resulta necesario mencionar todas estas estrategias para dimensionar no solo el contexto en que surge el proyecto “Pajaritos de la radio”, sino también la envergadura de la labor docente durante los meses de 2020 –y aún en la actualidad– en que primó la no presencialidad.

En la búsqueda y creación de esas estrategias, a instancias del

No solo se trató de que las y los estudiantes salieran por la radio, sino que sus voces fueran protagonistas, de propiciar la escucha y el intercambio.



comentario realizado por Patrizia a Marisol, surgió la posibilidad de hacer un programa de radio. La idea tenía, a priori, varios aspectos positivos: en primer término, la presencia de una emisora abierta a contenidos educativos –ya se emitían otros a lo largo de su programación–: “Estos proyectos confirman la razón de ser de esta radio comunitaria, que pueda servir para que niñas y niños puedan ser protagonistas”, explica Patrizia. Este medio se mostraba como una opción ante los problemas de conectividad que tenían algunas familias, una característica que había surgido en una encuesta realizada por la escuela “Mariano Moreno”; por último, la iniciativa fue muy bien recibida por las directoras de ambos establecimientos, quienes la apoyaron desde el principio. En ese marco, Manuela y Marisol trasladaron la idea a todas las docentes que quisieran sumarse, y así se incorporaron Flavia y Lorena.

Radio pensada desde la docencia

Ninguna tenía vasta experiencia en la producción o locución radial, pero las motivaba, entre otras cosas, la potencialidad que el medio ofrecía para sus estudiantes en relación al desarrollo de la escucha y la oralidad, y la posibilidad de fomentar espacios de vinculación “simultánea” entre estudiantes y docentes. “Lo que más nos preocupaba del vínculo virtual era que cada uno participaba en el tiempo que tenía y muchos chicos no se podían conectar a un Meet, porque dependían del horario de trabajo de la familia, de la estabilidad de su conexión, de un montón de cosas” –comenta Manuela–. “Necesitábamos estar todos juntos en un momento, aunque no sea en el

mismo espacio físico: poder estar con la energía puesta al mismo tiempo en hacer algo conjunto”.

Tenían en claro, además, que no querían dar *clases magistrales* por radio. “Todos podíamos enseñar y aprender, queríamos correrlos del centro, para que las opiniones y los intercambios entre estudiantes oyentes también fueran un aporte para ellas y ellos. Nosotras, en todo caso, conducíamos esa construcción/reconstrucción”, subraya Flavia. Y también tenían la certeza de que, más allá de que en los programas pudieran abordarse contenidos de casi todos los ejes del currículo, su intención era centrarse en el desarrollo de las capacidades de oralidad, lectura y escritura: explorar y compartir ideas, deseos y preferencias; indagar nuevos recursos del lenguaje oral; verbalizar ideas completas y coherentes; participar en situaciones de interacción sociocomunicativa significativas; fortalecer la escucha activa y la comprensión; reconocer las funciones sociales de la lectura y la escritura; entre otros contenidos específicos que se propusieron trabajar.

Producir, un camino entre estudiantes y audiencias

En términos prácticos, la experiencia estuvo atravesada por el cruce de la lógica pedagógica con la radial. La tarea semanal comenzaba los lunes con la propuesta de actividades a las y los estudiantes, cuya resolución debía socializarse a través de audios en el grupo de WhatsApp, para ser utilizados en el programa que se emitía los viernes. Como explican las docentes, esos aportes de alumnas y alumnos eran fruto de actividades diversas: una labor previa de lectura y escritura; una actividad vivencial



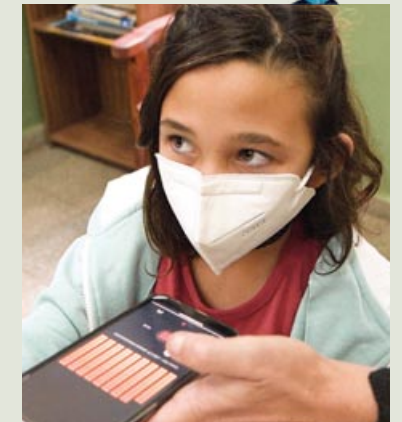
(salida, experimento, visualización, etc.); exploración de material audiovisual o trabajo con material concreto, entre otras. “Es decir que la mayoría de los audios que se compartían tenían la finalidad de comunicar una producción o un conocimiento construido, y tenían también ‘destinatarios reales’: sus compañeras, compañeros, maestra y la audiencia de la radio. Implicaba proponerles una situación comunicativa real”, aclaran. “Las propuestas que les dábamos siempre estaban orientadas a la capacidad, a los contenidos y a los objetivos. En función de eso pedíamos los audios, no eran cosas descolgadas”, explica Lorena.

Con esos materiales comenzó a emitirse el programa el 5 de junio de 2020. “Al principio era de una hora, y a la tercera emisión nos dimos cuenta de que necesitábamos una hora y media como mínimo”, recuerda Manuela, entre risas. Al inicio del proyecto, cada docente compartía al aire las producciones de su curso, y a veces no tenían relación entre sí. “Pero enseguida fuimos adquiriendo experiencia e íbamos acordando por teléfono los contenidos a tratar en los programas siguientes y, de esta manera, armábamos nuestra planificación semanal de clases y secuencias didácticas con relación al contenido consensuado”, explica Marisol.

Por lo general, los jueves eran días largos para las cuatro maestras, porque los dedicaban a editar –incluso hasta altas horas de la madrugada– el material que recibían durante la semana por parte de sus estudiantes. En ocasiones, fueron ayudadas en esta labor por personal de las escuelas, incluso hasta la propia directora de una de ellas, porque no llegaban a terminar a tiempo, o a incorporar todo lo que recibían. Realizaban un trabajo de selección, organización y montaje de los audios, para elaborar los micros o segmentos temáticos acordados para el programa. “Manu, Lore y Flavia tuvieron la peor parte –recuerda Marisol–, porque editar audios de niñas y niños de primer grado es más difícil. Mis estudiantes, de quinto y sexto grado, ya estaban recancheros, a veces hasta les ponían la música”.

Esta tarea implicó aprender saberes de orden técnico, como utilizar aplicaciones y programas (Audacity, Mp3, Cutter, InShot, convertir videos y audios a Mp3, entre otras cosas). Pero sobre todo supuso debatir y acordar criterios comunes de orden pedagógico y comunicacional. “El criterio principal fue siempre la inclusión y la diversidad: que estuvieran todas las voces, y que las diversidades se destaquen. Pero también nos guiaba un criterio estético, a partir del cual

Ninguna tenía experiencia radial, pero las motivaba la potencialidad que el medio ofrecía para el desarrollo de la escucha y la oralidad



Al estar articulada cada emisión con el trabajo didáctico, pudieron observar el incremento en la motivación y la participación activa de niñas y niños.

decidimos recortar algunos audios, por su extensión o repetición, con el fin de sostener el dinamismo de la puesta al aire”, indican las docentes. Las tareas de producción del programa y de preparación de las clases se retroalimentaban mutuamente. “Al principio no queríamos recortar ningún audio, pero luego lo empezamos a hacer para que salieran las voces de todos; si no, era imposible”, recuerda Manuela. “En algunos temas – por ejemplo, el Día de la Bandera– todos los audios eran iguales y resultaban aburridos para radio. Entonces empezamos a pedirles, en las próximas actividades, que aportaran un solo dato y que no hubiera sido ya expuesto por sus compañeros, lo que obligaba a investigar más y a escucharse entre sí”, relata Flavia. De esa manera, la construcción de los saberes era colectiva.

Para generar diversidad de materiales en torno a un mismo tema, cada docente lo abordaba desde una perspectiva distinta y adecuada a las particularidades de su propio grupo. De ese modo, también se enriquecían los contenidos radiofónicos y era más entretenido para la audiencia. Por ejemplo, en el programa dedicado a los derechos de niñas y niños, cada maestra trabajó con su curso sobre uno diferente. O cuando se abordaron los incendios forestales –que en 2020 fueron un grave problema en Córdoba y el país–, presentaron distintas propuestas vinculadas a ese tema.

Más allá de las producciones de estos cursos, el programa se referenció como un espacio al que podían aportar –si les resultaba necesario– docentes y escuelas de la provincia y el país. Recibieron, así, materiales de colegios de la zona (de Córdoba y La Granja), de la provincia (de Luyaba, en Traslasierra), de San Juan y Buenos Aires, y hasta de San Pablo (Brasil), a partir de un proyecto de intercambio cultural.

Una emisión con espacio para todas y todos

En la emisión fueron aprendiendo sobre la marcha, ayudadas por Patrizia, la operadora del espacio. “Nos sirvieron un montón sus consejos: que hagamos las cosas más cortas, que le pusiéramos separadores, que le demos lugar a la música, que ordenemos las secciones”, valora Manuela. “Veíamos entre todas cómo mejorar algunas cosas, y yo les sugería qué podían hacer. Fue impresionante cómo crecieron en tan poco tiempo, el amor y la dedicación que ponían en su trabajo”, destaca Patrizia. Al inicio del programa se planteaba una consigna, vinculada con algún suceso o efeméride significativa del día o la semana. La audiencia se iba comunicando a través de llamadas o mensajes a la radio, y para animar la interacción se sorteaban premios al finalizar la transmisión, donados por vecinos y comercios de la zona, fami-

lias de la escuela o por las propias docentes.

En esas idas y vueltas fue armandose una estructura del programa, que no estaba guiado solamente por una lógica comunicacional, sino también pedagógica. “Una dificultad fue cómo abarcar al público estudiantil de todas las edades, porque había cosas que eran entretenidas para los más chiquitos o para los más grandes, pero no para todos. Por eso decidimos hacer secciones con horarios”, comenta Marisol. En ese marco, aparecieron cuentos, entrevistas a científicos, micros de noticias, entretenimientos, recomendaciones, recetas, concursos –el nombre del programa, “Pajaritos de la radio”, surgió de uno de ellos–, entre otras cosas. “Tanta importancia le dábamos a este encuentro semanal, que en un momento las familias nos dijeron: ‘O hacemos las tareas de los viernes o escuchamos la radio’. Y les dijimos: ‘Escuchen la radio’. La tarea era encontrarse en el programa. Desde lo organizativo priorizamos eso, destinar el tiempo a escucharlos”, explica Manuela. Las docentes comentan también que advirtieron en un momento que había muchas voces adultas en el programa, y se preguntaron cómo las y los estudiantes podían tener más protagonismo. “Entonces, empezamos a trabajar que los alumnos entrevistaran a esos adultos, que ellos pensarán las preguntas para que estuvieran incorporados en esos diálogos”, agregan.



Hacer y evaluar, para rehacer

Las maestras realizan un balance positivo de la experiencia, desde varias perspectivas. “Como docente planificamos, nos ponemos objetivos, lo volcamos en un papel. Esto fue al revés: se fue dando, aprendizaje y acción todo el tiempo. Y al momento de sentarnos a escribir el proyecto dijimos: ‘No puede ser todo lo que hicimos, lo que aprendimos, cada viernes fue una experiencia excelente. Y estamos seguras de que a nuestros estudiantes les sirvió pedagógicamente, por las respuestas que tuvimos”, subraya Marisol. “Nos sirvió para fortalecer la idea de que en pandemia también se aprende, tanto estudiantes como docentes”, agrega Lorena.

Al estar articulada cada emisión del programa con el trabajo didáctico, pudieron observar el incremento en la motivación y la participación activa de niñas y ni-

ños. A la vez, percibieron el involucramiento de las familias en el proceso de apropiación de la lectoescritura –sobre todo, en el caso de las y los estudiantes de Unidad Pedagógica–, y el fortalecimiento de la oralidad en todos ellos, “incluso en algunos casos con mayor efectividad que en tiempos de presencialidad”, enfatizan. “Investigaron, indagaron, trabajaron con información para generar contenido comunicativo: leyeron, escribieron y, en algunos casos, discutieron sobre un tema, con el fin de enriquecer sus producciones. Se expresaron de distintas maneras en forma oral (narrando, describiendo, explicando, recitando, cantando, etc.), dando cuenta de la apropiación creciente de las características de los diferentes géneros discursivos. Corrigieron su entonación, dicción y vocalización, y utilizaron y ampliaron su vocabulario con palabras nuevas”, evaluaron las docentes con respecto a sus estudiantes tras la implementación del

proyecto, que finalizó en diciembre. En 2021 el programa retomó sus emisiones a partir de mayo, con la expectativa de sostener y profundizar la propuesta del año pasado.

Por último, destacaron otros dos elementos valiosos de la experiencia: su carácter colectivo, en tanto espacio de contención en medio del aislamiento propiciado por la pandemia, y a su vez también potenciador de debates y aprendizajes comunes y de vínculos interinstitucionales –escuela, radio, comunidad–; y haberse dado el tiempo para sistematizarla y reflexionar sobre la misma. Según comenta Manuela, “fue importante sentarnos a escribirla, relatarla, reconstruirla, a plasmar algo que tiene que ver con el hacer, porque vivimos haciendo cosas. Se hacen cosas muy interesantes, que después no se escriben y no se socializan. Dentro de la vorágine del año pasado, nosotras pudimos hacer eso”. ●

UEPC reconoció experiencias realizadas en pandemia

IDEAS MAESTRAS

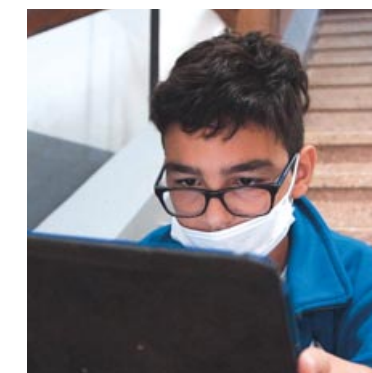
para revalorizar una gesta de compromiso y creatividad

En 2020 UEPC lanzó una novedosa convocatoria, cuya primera edición se realizó en el segundo semestre del año pasado y donde se presentaron 60 experiencias, que congregaban la labor de más de 100 docentes, de 14 localidades de la provincia. En 2021, el ICIEC comenzó a difundirlas a través de diferentes modalidades: podcasts, repositorios, publicaciones –en línea e impresas– y ciclos de encuentros, con el objeto de socializar los frutos del trabajo docente durante el primer año de la crisis originada por el COVID-19.

Entre septiembre y octubre de 2020 el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) y la Secretaría de Formación Político Sindical de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) impulsaron la primera convocatoria de “Ideas Maestras en tiempos de pandemia”, una iniciativa destinada –entre otras que se implementaron en el mismo sentido– a visibilizar y valorizar el trabajo de enseñar y la labor de las escuelas. La misma fue una forma de reconocer el compromiso y la inventiva con que las y los docentes asumieron el desafío de la

continuidad pedagógica en el marco de la crisis por el COVID-19, así como una oportunidad para socializar reflexiones y aprendizajes que permitió elaborar esta situación inédita.

El Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (AS-PO) implementado por el Gobierno nacional implicó, a mediados de marzo de 2020, la interrupción abrupta del cotidiano escolar. Durante gran parte del año pasado, en que el trabajo se trasladó a la casa de cada integrante de la comunidad institucional, las y los docentes sostuvieron la educación de infancias y juven-



tudes. Trasladar la escuela a los hogares implicó retos pedagógicos, tecnológicos y de organización de tiempos y espacios y, particularmente en lo relativo a la docencia, la articulación de labores de cuidado y acompañamiento con la elaboración de alternativas novedosas para sostener la enseñanza y recrear lazos con estudiantes y familias. En ese marco, en septiembre de 2020 UEPC lanzó la convocatoria “Ideas Maestras”, como “una forma de homenajear a quienes seguíamos resistiendo, enseñando y soñando, aun en este contexto tan adverso”, como indicó Carlos Ludueña, secretario de Formación Político Sindical del sindicato. Desde el 17 de septiembre al 30 de octubre se recibieron las diversas presentaciones, entre las cuales se seleccionaron diez que recibieron un reconocimiento y otras cuatro a quienes se les otorgaron menciones especiales, en todos los casos recursos para ser destinados a proyectos educativos y pedagógicos.

Formas nuevas para un contexto inédito

La convocatoria “Ideas Maestras” fue concebida contemplando las singularidades del trabajo de enseñar en meses de vínculo no presencial. Por caso, se lanzó promediando el segundo semestre de 2020, una vez que pasó el vértigo del primer cuatrimestre y las y los docentes pudieron disponer de más tiempo para implementar y sistematizar las iniciativas que venían realizando. También se diversificaron y abreviaron las formas en que podía postularse el trabajo –con relación a concursos anteriores– y se ampliaron los ejes de la convocatoria, dando lugar a experiencias de articulaciones entre actores del sistema educativo, crónicas o conversaciones extraordinarias entre los mismos e historias de trabajo. Se buscó contener especialmente ese sinnúmero de proyectos que surgieron “de abajo hacia arriba” –es decir, por la propia iniciativa e inventiva de maestras y maestros–

y con la impronta de las y los docentes que intervinieron. “Las respuestas para seguir educando se produjeron desde adentro de las instituciones y en una forma distinta: las escuelas han sido escuelas por lo que hemos podido hacer sus docentes”, subrayó Gonzalo Gutierrez, director del ICIEC, en su presentación durante la ceremonia de reconocimiento a los proyectos premiados. Por último, una particularidad de la convocatoria fue que estuvo destinada a reunir “todo lo que se había inventado en ese marco de enseñanza tan desregulada que ocurrió en 2020, a poder mostrar las propuestas que se lograron construir en ese escenario de pandemia”, tal como explicó Agustina Zamanillo, integrante del ICIEC y coordinadora de la labor del jurado que tuvo a su cargo la evaluación de las experiencias.

El trabajo de ese tribunal fue arduo, pues en 15 días debió analizar y debatir exhaustivamente sobre las 60 presentaciones recibidas, para expedirse sobre las mismas. Para ello apeló a criterios que fueron previamente consensuados. En primer lugar, en qué medida los proyectos atendieron a la situación de su contexto de trabajo; es decir, a la presencia de principios y decisiones pedagógicas sensibles a las condiciones desiguales de las y los estudiantes y sus familias y de inventiva pedagógica para favorecer la vinculación y re- vinculación de infancias y juventudes con la escuela. En segundo término, se convino tener en cuenta el desarrollo de modalidades participativas, vinculadas al protagonismo del alumnado en el desarrollo de las propuestas, pero también al trabajo cooperativo entre docentes y a los vínculos relevantes de la escuela con la comunidad. Por último, se atendió específicamente a la dimensión pedagógica, en función de la presentación de los criterios y argumentos sobre los cuales se fueron asentando las decisiones adoptadas; análisis críticos que dieran cuenta de fortalezas, debilidades y pertinencia en la coyuntura; y de reflexiones sobre la tarea docente más allá del contexto de pandemia.



Una épica de la voluntad y el trabajo

Las presentaciones que obtuvieron reconocimientos y menciones se dieron a conocer el 11 de diciembre del año pasado, a través de un acto que se transmitió en vivo y que contó con la presencia –en modalidad virtual– de representantes de los proyectos seleccionados. Fue un momento muy emotivo, no solo por la entrega de las distinciones en sí, sino porque todas y todos quienes intervinieron subrayaron la importancia y el valor que estas experiencias habían tenido en un año tan arduo y particular. La escritora María Teresa Andruetto sintetizó la valía de la totalidad los trabajos presentados al destacar en ellos “un esfuerzo por innovar y crear en la dificultad un modo nuevo, diferente, complejizado, de hacer trama, de trabajar en la identidad, en la comunidad, en la relación de la palabra con el contexto”.

En la sensibilidad y la emoción de los testimonios de las y los docentes que participaron de las experiencias, pudo entreverse la envergadura de la gesta que llevaron adelante en 2020, de la cual destacaron múltiples dimensiones. Una de ellas fue la necesidad de re-

diseñar y reaprender el vínculo con estudiantes y familias, para lo cual hubo que reconstruir colectivamente las características –de comunicación, acuerdos, organización, etc.– del mismo. “Cada casa se convirtió en un laboratorio, un teatro, un conservatorio, una gran aula. Y para eso tuvimos que trabajar con padres y madres, que pudieron sentir y revalorizar nuestro trabajo”, comentó Leticia Fernández, del proyecto “El regreso y la feria de ciencias”. “Fue clave encontrar canales novedosos, para que los padres pudieran aprender matemática y apoyar la educación de sus hijas e hijos. Esa necesidad fue algo totalmente nuevo”, expresó Estela Torres Rosso, de la experiencia “MateMatic”. Y también valoraron el aporte de sus propios familiares: “Mis hijos fueron un pilar importante. Sacamos recursos de donde no teníamos, para la PC, el celular, internet, para tener espacios y tiempos en nuestra casa. Siento que estuvimos solas y solos como docentes y el apoyo de los familiares fue irremplazable”, agregó Elisa Andrea González, impulsora de una iniciativa en la escuela “Honorato Laconi”.

Otra dimensión destacada estuvo centrada en lo pedagógico, en tanto necesidad de desarrollar una par-



Se receptaron 60 experiencias, en las cuales participaron más de 100 docentes, de 14 localidades. Se trató de iniciativas de los distintos niveles y modalidades del sistema

Proyectos de todos los niveles y modalidades

A lo largo de seis semanas en que estuvo abierta la convocatoria se receptaron 60 experiencias, en las cuales participaron más de 100 docentes, de 14 localidades de la provincia. Se trató de iniciativas impulsadas en los distintos niveles y modalidades del sistema, tanto en escuelas de gestión pública como privada. En los niveles inicial y primario fueron reconocidas las experiencias “Pajaritos de la radio”, de las escuelas “Mariano Moreno” y “9 de Julio” (Depto. Colón); “El regreso y la feria de ciencias”, de la escuela “Ángel Fausto Ávalos” (Depto. Capital); “XI Encuentro de Coros en formato virtual”, de la Escuela Panamericana (Depto. Capital); “MateMatic”, de la escuela “Nicolás Avellaneda” (Depto. Marcos Juárez); “María Elena, ¿estás ahí?”, del Conservatorio Superior de Música “Juan José Castro” (Depto. Tercero Arriba) y una experiencia de la escuela “Honorato Laconi” (Depto. Capital). En el nivel secundario se reconocieron las experiencias “Observatorio Social: Y la historia nos sigue pariendo”, del

Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos de Barrio Maldonado y 4 anexos (Depto. Capital); “Juegos y recursos para la Educación Sexual Integral (ESI)”, de un conjunto de escuelas de la ciudad de Córdoba (Depto. Capital); “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”, del Programa de Inclusión y Terminalidad del IPEM N°288 “José Hernández” (Depto. Tercero Arriba); “Hacer nada: experiencias de escritura en la pausa”, del instituto “Juan Zorrilla de San Martín” (Depto. Capital) Por último, recibieron menciones especiales las experiencias “Jugando en casa. Aventuras para el cuerpo, la mente y el alma”, de la escuela “Manuel Belgrano” de nivel primario (Depto. San Javier); “Científicos amiguetes”, de la Escuela Panamericana de nivel primario (Depto. Capital); “Desde casa, pero juntos”, del jardín de infantes “Domingo F. Sarmiento” (Depto. Marcos Juárez); y “Poesía en Emergencia”, del IPEM N°276 “Dr. Ricardo L. Coloccini” (Depto. Marcos Juárez).

“Ideas Maestras” es una forma de visibilizar el trabajo de enseñar, y que estas experiencias sean recuperadas por todas y todos, para hacer escuela.

particular sensibilidad para atender las necesidades y expectativas de sus estudiantes, que requirió revisar diámetralmente las prácticas y los currículums abordados. “Nosotros consideramos que era un momento para poner en el centro a nuestras alumnas y alumnos, y descubrimos allí una potencia pedagógica y didáctica para investigar y aprender en materia de Educación Sexual Integral”, explicó María Eugenia Guidara, del proyecto “Juegos y recursos para la ESI”. Por su parte Ricardo Albornoz, de la experiencia “Observatorio Social: Y la historia nos sigue pariendo”, destacó la posibilidad de “poder correrse de las urgencias administrativas y enfocarse, durante la pandemia, en los desafíos pedagógicos y en las inquietudes que surgieron de las y los estudiantes”. Como parte del proyecto “María Elena, ¿estás ahí?”, Vanina Urbani valoró que “pese a la incertidumbre con que empezamos 2020, le encontramos la forma para que las chicas y chicos que estaban en su casa pudieran aprender, disfrutar y fortalecer el vínculo con sus docentes y las escuelas”.

Por último, desde las experiencias reconocidas valoraron especialmente el énfasis puesto en la labor de cuidado, a tal punto que educar y cuidar se fundieron como nunca antes. “En nues-

tro proyecto decidimos descentrarnos de la continuidad pedagógica y enfocarnos en crear trama y cercanía como comunidad educativa, a través de la palabra poética”, subrayó Natalia Soriano, de “Hacer nada: experiencias de escrituras en la pausa”. “Nuestra preocupación central fue que, pese a la mediación tecnológica, pudiéramos generar un vínculo amoroso con alumnas y alumnos, como lo hacemos en la presencialidad. Y creo que lo logramos”, relata Daniela Margaritini, de la experiencia “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”.

Testimonios y saberes de tiempos difíciles

“Todas estas ideas serán miradas con el tiempo para conocer cómo se defendió la escuela pública en este marco inédito de pandemia”, sintetizó Carlos Ludueña. Allí se inscribe otra dimensión del reconocimiento a estas experiencias. Además del aporte económico, UEPC se comprometió a difundir y socializar en 2021 las presentaciones que fueron reconocidas, de diferentes maneras. Ello implica un arduo trabajo de readecuación, para adaptarlas a formatos que fa-

vorezcan su divulgación. En primer término, las mismas pueden ser consultadas en un repositorio que se aloja en www.uepc.org.ar/conectate, donde se encuentra la información básica de cada una y otros materiales adicionales. También se lanzaron videos breves en las redes sociales del ICIEC, que cuentan el foco de cada propuesta y micros con entrevistas a las y los docentes intervinientes. Las presentaciones también se difunden en esta edición de la revista **educar en Córdoba** –a través de notas y columnas docentes–, en el programa radial La Tiza –pueden consultarse en Spotify en UEPC *podcast*– y a través del ciclo “Encuentro entre docentes 2021”, donde las y los protagonistas exponen algunas de las iniciativas seleccionadas.

Si bien el escenario este año no es igual al de 2020, cuando se realizaron las experiencias presentadas en “Ideas Maestras”, todas ellas contienen una serie de características capaces de perdurar más allá de esa coyuntura, vinculadas a una concepción integral del trabajo pedagógico, a la búsqueda de articulaciones con la comunidad, a una priorización del vínculo con las y los estudiantes, tratando de escuchar sus demandas e inquietudes para involucrarlos. Como propuso el secretario general de UEPC, Juan Monserat, esta convocatoria será en adelante “una forma de visibilizar el trabajo de enseñar. En la era de la mercantilización y la concentración del poder, muchos pícaros quieren apropiarse de estos saberes y estas experiencias. Pero nosotros queremos que sean recuperadas por todas y todos, para hacer escuela”. ●

Un jurado reconocido y plural, a cargo de la evaluación

Para seleccionar las presentaciones que obtendrían reconocimientos y menciones se conformó un tribunal plural, compuesto por destacadas personalidades de la educación y la cultura, tanto a nivel nacional como provincial. La diversidad del mismo estuvo dada por los perfiles de trabajo y las experiencias desde las cuales provenía cada integrante. Estuvo compuesto por Isabelino Siede y Pablo Pineau (Doctores en Ciencias de la Educación y docentes e investigadores en universidades públicas del país); Fernanda González y Sandra Martirelli (inspectoras de nivel secundario y primario, respectivamente, en la provincia de Córdoba); Javier Quinteros (docente y director del instituto superior “Dr. José A. Ortiz y Herrera”); Nora Lamfri (docente y directora a cargo de la escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba); el Padre Mariano Oberlín; la escritora María Teresa Andruetto (exdocente de nivel primario y secundario); Zuli Miretti, secretaria general adjunta de UEPC; Gonzalo Gutierrez, director del ICIEC; y Romina Clavero, Luciana Corigliano, Micaela Pérez Rojas y Agustina Zamanillo, integrantes de distintas áreas del ICIEC.



Agenda: ICIEC - UEPC

Talleres virtuales de formación docente

► <https://bit.ly/2S2V5Ug>



Círculos de acompañamiento al trabajo de enseñar en el nivel superior

► <https://bit.ly/3z4GFU0>



Círculos de acompañamiento a la gestión pedagógica en el nivel superior

► <https://bit.ly/3z0BoNj>



Trayecto de acompañamiento para el ingreso a la Carrera Docente Universitaria de la UPC

► <https://bit.ly/3fTelqV>



Convocatoria Ideas Maestras en Tiempos de Pandemia

► <https://bit.ly/2SZZ4kw>



Ciclo "Encuentro entre docentes. Propuestas para enseñar"

► <https://bit.ly/3z3t5Aj>



Programa de formación 2021



<https://bit.ly/3fPneq0>

PROGRAMA DE GESTIÓN DIRECTIVA

- **AcompañARTE** "Gestionar enseñanzas y aprendizajes en la escuela bimodal" (de abril a junio)
- **Plan de Apoyo a Concursos de cargos de Gestión Directiva** (comienza en agosto)
- **Ateneos para directivos concursados y en ejercicio** (todo el año)

PROGRAMA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

- Talleres - Jornadas - Foros (comienzan en junio)

PROGRAMA DE PROMOCIÓN A LA LECTURA

- **Lecturas En-Redadas** (todo el año)
- **Talleres literarios** (todo el año)

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- **Narrar la experiencia educativa como formación** (comienza en agosto)

PROGRAMA DE EDUCACIÓN Y TIC

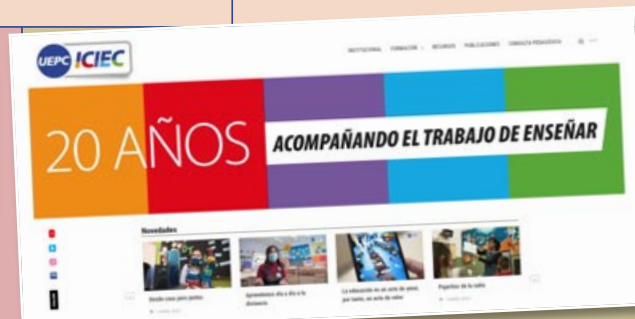
- **12º Congreso de Educación y TIC** (septiembre)

PROGRAMA DE EDUCACIÓN RURAL

- **30º Congreso Anual de Docentes de Escuelas Rurales** (noviembre)

Publicaciones

► <https://bit.ly/3fr1CKP>



En el sitio web **Conectate a la Pasión de Educar** podés encontrar:

Experiencias pedagógicas

► <https://bit.ly/3v11nkj>



Recursos para enseñar

► <https://bit.ly/2S2bIPV>



REFLEXIONES GRÁFICAS

GUIÓN: ORAZZI
DIBUJOS: CAPE

WI-FI:
PARA ESTAR CONECTADOS Y SOSTENER LA EDUCACIÓN DESDE LA VIRTUALIDAD.

WTF:
PARA ESTAR ALERTA Y RESPONDER A TODAS LAS RESOLUCIONES Y CONTRARRESOLUCIONES, PARCHES Y DISPOSICIONES SOBRE LAS CLASES, LOS CONTENIDOS PRIORITARIOS Y ORGANIZACIÓN DE HORARIOS Y CAMBIOS DE MODALIDAD.

WHATSAPP:
PARA RESPONDER DUDAS Y CONSULTAS DE ESTUDIANTES O FAMILIA A TODA HORA Y DESDE CUALQUIER LUGAR.

WHAT'S UP / CÓMO TE VA?:
LAS Y LOS DOCENTES HAN PUESTO ESPECIAL INTERÉS Y ATENCIÓN EN SOSTENER Y ESTIMULAR EL ÁNIMO NO SOLO DE SUS ESTUDIANTES, SINO TAMBIÉN DE LAS FAMILIAS.

UNA COMPU ABIERTA:
LA ESCUELA ES UN TIEMPO Y UN ESPACIO PARA PENSAR Y MIRAR EL MUNDO QUE NOS RODEA DESDE NUEVAS PERSPECTIVAS, CON OTRA LÓGICA. SI ES EN EL EDIFICIO ESCUELA, MUCHO MEJOR, PERO TAMBIÉN PUEDE OCURRIR EN VIRTUALIDAD, CUANDO LA SALUD COLECTIVA ESTÁ EN JUEGO.

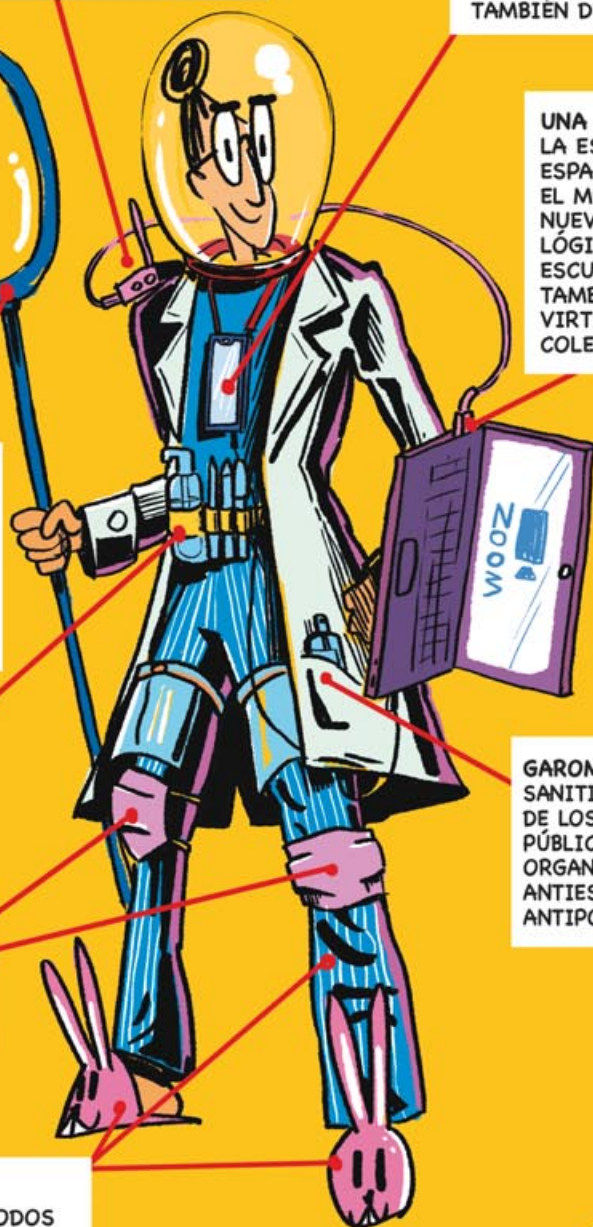
EL COSO ESE PARA HACER BURBUJAS, PERO GIGANTE:
QUEREMOS VOLVER A ENCONTRARNOS, QUEREMOS VOLVER A COMPARTIR UNA RONDA; PERO PARA ESO, LO PRINCIPAL ES SEGUIR CUIDÁNDONOS.

ALCOHOL EN GEL:
SANITIZANTE CONTRA EL COVID-19.

BARBIJO DE CONICET // INDUSTRIA NACIONAL:
PORQUE CUIDARSE Y CUIDARNOS TAMBIÉN ES EDUCAR.

PANTUFLAS Y PIJAMA:
PARA ESTAR CÓMODAS Y CÓMODOS DURANTE LAS CLASES VIRTUALES.

ZAPATILLAS:
PARA LLEVAR TAREAS Y MATERIALES A QUIENES NO TIENEN CONEXIÓN; Y PARA QUE CUANDO LAS CONDICIONES SANITARIAS LO PERMITAN, ¡SALIR CORRIENDO A LAS AULAS QUE ES LO QUE MÁS EXTRAÑAMOS!



GAROMPA EN SPRAY:
SANITIZANTE CONTRA LA VIRULENCIA DE LOS DISCURSOS ANTIESCUELA PÚBLICA, ANTITRABAJADORES ORGANIZADOS, ANTISINDICATOS, ANTIESTADO Y SOBRE TODO, ANTIPOLÍTICA.

20 AÑOS
2001 - 2021



www.uepc.org.ar/conectate

Publicaciones recientes



ES Igualdad en cuarentena: la ESI nos encuentra tendiendo puentes entre infancias, familias y escuelas. Nivel Primario. Serie Cuadernos para la enseñanza (2020). ICIEC-UEPC
<https://bit.ly/3u7qToJ>



Cartillas de trabajo aúlico: toda educación es sexual (2021).
Secretaría de DDHH y Género de la UEPC.
<https://bit.ly/3udhDzi>

La ESI nos encuentra: haciendo escuela en tiempos de pandemia.
7° Encuentro entre docentes | Propuestas para enseñar (2020).
<https://youtu.be/TRgHpNSnNOY>



Conectate Uepc



@ConectateUEPC



Sitio Conectate UEPC



(0351) 208940/04



conectate@uepc.org.ar



educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

