

# educar en Córdoba

20° Aniversario

Dossier: "Continuidad pedagógica y evaluación"

15 años de la ESI

A 100 años del nacimiento  
de Paulo Freire

n° 39



# 20 años educar en Córdoba

[www.revistaeducar.com.ar](http://www.revistaeducar.com.ar)

20 años  
UEPC ICIEC  
2001 - 2021

ACOMPañANDO  
EL TRABAJO DE ENSEÑAR

Programa Consulta Pedagógica

Formación Docente

Publicaciones

Recursos para el aula

Experiencias educativas

Diálogos Pedagógicos

Ciclo: Entre Docentes

[www.uepc.org.ar/conectate](http://www.uepc.org.ar/conectate)

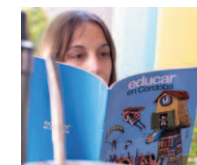
## Sumario

Editorial  
Desde la escuela y el  
sindicato, generamos futuro  
Pág. 4



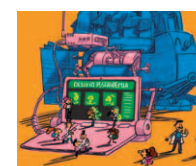
Entrevista a Emilio Tenti Fanfani  
"Debemos erradicar la idea  
de mérito, porque eso es lo que  
sirve luego para justificar las  
diferencias sociales"  
Pág. 30

Gonzalo Gutierrez  
La salida a la desigualdad  
producida por la pandemia  
requiere de más y mejor pedagogía  
Pág. 6



20° años de la revista educar en Córdoba  
La pedagogía como territorio  
y el derecho a la educación  
como bandera  
Pág. 38

Andrea Martino y Alejandra Castro  
Discontinuidades y puntos de  
apoyo en el trabajo escolar.  
Reflexiones pedagógicas sobre  
algunos regresos y otras despedidas  
Pág. 12



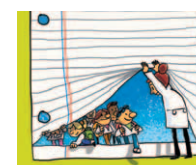
A 100 años del nacimiento de Paulo Freire  
Un hombre latinoamericano,  
una obra universal  
Pág. 44

Bibiana del Valle Pelozo  
Propuestas pensadas  
en función de la realidad  
de las familias  
Pág. 17



A 15 años de la puesta en marcha  
de la Educación Sexual Integral  
ESI: es una ley,  
sigue siendo una lucha  
Pág. 48

Entrevista a Liliana Pascual  
"Hay que dar una batalla cultural  
respecto al concepto de  
evaluación"  
Pág. 18



CONSTRUYENDO SOLUCIONES  
Trayecto de formación y  
acompañamiento para la  
implementación de la ESI  
en cuatro escuelas primarias  
Pág. 54

Infografía:  
Evaluación tradicional /  
Evaluación formativa  
Pág. 26



Alina Monzón  
La ESI es ley, pero sobre  
todo es un derecho  
Pág. 61

Marisa Loza  
Los contenidos son  
una excusa para  
desarrollar capacidades  
Pág. 28



12° Encuentro de Educación y TIC  
Repensar el uso de las tecnologías  
desde las experiencias y con  
conciencia crítica  
Pág. 62

Ivana Soledad Aguirre  
Acompañamiento a través  
de tutorías, optimizando las  
posibilidades institucionales  
Pág. 29



Reflexiones gráficas  
Pág. 66

## 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

# Desde la escuela y el sindicato, generamos futuro

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



La pospandemia es un enorme desafío para la humanidad. Contener las demandas de todos los actores sociales que ha dejado esta experiencia dolorosa es una tarea enorme, a la que nos debemos abocar, pero lo es principalmente para los gobernantes que tienen responsabilidades de Estado ante las y los ciudadanos.

Son tiempos complejos. La participación activa de los ciudadanos y las ciudadanas es vital para poder construir certezas sobre el presente y el futuro.

Ideas y supuestos que creíamos superados recuperan una centralidad relevante, desplazando del debate los proyectos que ponen el acento en la igualdad y la redistribución del ingreso.

Una de las grandes crisis en la que estamos sumergidas y sumergidos quienes venimos de la militancia en defensa de la escuela pública, la redistribución del ingreso y la ampliación de derechos, es que nuestra perspectiva de vivir en una democracia representativa, con más igualdad y justicia, se encuentra desdibujada.

El protagonismo que tenemos en la construcción colectiva del contrato social es nuestra prioridad. Allí se establece la función indelegable del Estado de garantizar el derecho social a la educación, y a las y los docentes el trabajo de enseñar.

Es una gran tarea la que se nos presenta por delante, para la cual es imprescindible reconocer que existen vastas franjas de la población que están excluidas y que necesitan de un Estado fuerte y eficiente, que dé cuenta de las preocupaciones colectivas, y de la necesidad de encontrar ideas comunes que nos fortalezcan como sociedad.

Nuestra agenda debe partir de preocupaciones comunes y concretas. Cualquier proyecto tiene que dar cumplimiento a los mandatos societarios, aquellos que están en la Constitución Nacional, en la Ley de Educación, en los consensos y pactos de convivencia, que se expresan en normativas que fueron votadas y aprobadas por las y los representantes ungidos por el voto popular.

Batallar con todo aquello que impide cumplir con nuestra tarea docente y satisfacer la demanda societaria de ser garantes de una educación de calidad, supone llevar adelante acciones que obliguen a quienes deben dar respuestas a este derecho prioritario, a repensar el currículum escolar, a más conectividad y nuevas tecnologías, a más recursos materiales y simbólicos.

Estamos viviendo momentos de una profunda transición. Las preocupaciones por cuestiones como las infancias, la riqueza y -su contracara- la pobreza,

la concentración de las grandes fortunas, la desigualdad y la exclusión, son temas colectivos, no individuales. La escuela, como expresión visible del Estado en la organización social, tiene el imperativo de contribuir en esos debates dentro de las comunidades, involucrándose en estas problemáticas que trascienden la defensa de los derechos laborales, salariales y previsionales de las y los trabajadores de la educación. En este escenario, es esencial resistir a la privatización, no solo de la gestión escolar, sino del debate de lo común y lo público, para que las niñas, niños, jóvenes y familias accedan a más derechos, más igualdad, más dignidad, más futuro.

Desde hace 20 años, la revista **educar en Córdoba** es uno de los principales instrumentos de difusión de nuestra tarea, de nuestros aportes de ideas y propuestas concretas. Es una poderosa herramienta para el debate público, construida por nosotras y nosotros, las y los docentes organizados y que visibiliza ante la sociedad la intervención comprometida que tenemos en el trabajo de enseñar, lo valioso de este enorme esfuerzo que, día a día, realizamos en todas las escuelas de la provincia.

Nuestro trabajo, desde el Instituto de Capacitación e Investigación y otras secretarías del sindicato, es mantener un intercambio abierto para que aquello que está aconteciendo en la sociedad, no sea interpretado como un problema particular de las y los docentes, sino que sea una problemática colectiva, una preocupación de todas y todos.

Con ese mismo compromiso, hace 15 años -tras la sanción de la Ley 26.150 que impulsó la Educación Sexual Integral (ESI)- nuestro gremio tomó la decisión de que esa disposición no sea una norma vacía de contenido, fuimos parte activa de su redacción y nos apropiamos de sus dispositivos, y desde ahí, asumimos el compromiso de trabajar por su implementación efectiva. Construimos propuestas de formación para las y los compañeros, fortalecimos el trabajo de los equipos de conducción de las escuelas y acompañamos a las familias y comunidades. Podemos dar cuenta de que los derechos a una educación de calidad y leyes como la de Educación Sexual Integral, no son solo dispositivos legales, sino parte activa de realidades concretas, porque las hemos defendido, las hemos trabajado, las hemos hecho realidad.

“Construir futuro”, construir nuevos horizontes de esperanzas comunes -tal como nos lo propone el exvicepresidente de la hermana Bolivia, Álvaro García Linera-, es lo que debemos poner en marcha en forma urgente. Así lo haremos. ●

# La salida a la desigualdad producida por la pandemia requiere de más y mejor pedagogía

Por Gonzalo Gutierrez (\*)

En las últimas dos décadas y, en especial, en estos dos años de pandemia, se ha ido construyendo un profundo consenso sobre considerar la escuela como el mejor lugar para las infancias y juventudes. La ampliación del nivel inicial y la obligatoriedad de la escuela secundaria dan cuenta de ello, así como el desarrollo de programas orientados a garantizar la terminalidad de estudios, entre los que se destacan el Plan Fines a nivel nacional y el Pit 14-17 en Córdoba. También empezó a construirse, desde hace una década, un profundo consenso sobre la relevancia de garantizar aprendizajes comunes y de calidad, entendiendo que inclusión escolar sin aprendizajes no es democrático ni justo.

La pandemia nos ha dejado otros consensos. Por un lado, que enseñar contenidos escolares requiere de saberes pedagógicos específicos, esos que portamos las y los docentes; ni el apoyo de las familias a la escolaridad de sus hijas e hijos, ni las acciones de voluntariado pueden reemplazar la función docente. Por otro lado, la escuela fue valorada por una función que durante las últimas décadas pasó desapercibida, mucho más amplia que la relativa a enseñar saberes curriculares. El reclamo por el retorno a la presencialidad articuló la demanda societal de aprendizajes escolares, con la preocupación por los efectos subjetivos que el aislamiento producía en las infancias y juventudes. Tomó fuerza, así, el reconocimiento a la función socializadora de la escuela y su relevancia en la formación.

Es probable que el consenso más importante producido en es-

te tiempo sea el relativo a la profunda desigualdad existente en nuestro sistema escolar. No posee las mismas posibilidades de culminar la escolaridad con aprendizajes escolares de calidad quien nace en un hogar de nivel socioeconómico alto, medio o bajo; no recibe la misma educación quien asiste a una escuela con o sin recursos didácticos, con o sin dispositivos tecnológicos, con *notebooks* y conectividad o sin ellos. Tampoco quien asiste a una escuela de gestión estatal o privada, urbana o rural, y la lista de variables que producen diferenciaciones en los procesos de escolarización podría continuar. Estas desigualdades no eran nuevas al inicio de la pandemia y la mirada sobre ellas se fue profundizando a medida que se avanzó en la consideración de la educación como un derecho. Fue a partir de las legislaciones que ampliaron la escolaridad obligatoria y se propusieron aprendizajes de calidad como un derecho común, que fue incrementándose la implementación de evaluaciones estandarizadas, se realizaron sucesivas modificaciones curriculares y se crearon múltiples dispositivos orientados a acompañar los procesos de escolarización.

Hasta el inicio de la pandemia el debate se centraba en la curva de la desigualdad. Es decir, en qué medida, a lo largo de los años, esta venía disminuyendo o incrementándose. Sobre ello tomaba forma la discusión sobre las políticas de financiamiento educativo existente. Sin embargo, a 20 meses de iniciada la pandemia, la desigualdad ha explotado en el sistema educativo argentino y cordobés. Podríamos decir que estamos frente a abismos de de-

(\*)

Director del ICIEC-UEPC



sigualdad, no solo para aprender, sino también -y en especial-, para enseñar. Con un 60% de pobreza infantil/juvenil, con una sociedad empobrecida por el incremento de la desocupación y el deterioro del poder de compra de los salarios, la educación parece ir en línea con los problemas sociales más amplios que nos atraviesan. Sin embargo, es preciso advertir que esta lógica nos lleva a una alternativa algo ingenua, según la cual, con más recursos se solucionarían gran parte de los problemas educativos. Por el contrario, tal vez sea necesario comenzar a considerar con más fuerza que parte de los problemas en la escolaridad obligatoria obedecen a los diagnósticos sobre la actual situación y las políticas educativas -y en particular de la enseñanza-, que de ellos se derivan. Es decir, se requiere de más recursos económicos para sostener el derecho a la educación, pero ello por sí mismo no alcanza para transformar las desigualdades que tenemos en la actualidad. Tampoco se superan con más regulaciones y evaluaciones. Por el contrario, el mayor desafío para los próximos años se sitúa en la definición de las condiciones y políticas orientadas a garantizar acceder y culminar la escuela, por un lado, y promover enseñanzas que posibiliten aprendizajes de calidad, por el otro.

Este es un punto nodal para pensar las políticas educativas necesarias de desplegar a partir de 2022. En especial, si se advierte que tanto sectores liberales, como conservadores y progresistas, parecen acordar en que es necesario disminuir las tasas de repitencia y sobreedad, mejorar la terminalidad educativa y la calidad de los aprendizajes, dotar a las escuelas de recursos para enseñar y aprender, reconociendo la relevancia del trabajo docente. Sin embargo, estos acuerdos pierden fuerza y se diluyen cuando se proponen interpretar las causas de este presente y las alternativas políticas y pedagógicas que son necesarias de construir. ¿Qué modelo de Estado subyace en estas posiciones? ¿Qué políticas educativas se promueven? ¿Qué pedagogías se movilizan por detrás? ¿Cómo se articulan en dichas perspectivas las relaciones entre Estado, políticas y pedagogía? Es en las respuestas a estos interrogantes donde se configuran diferentes modelos educativos para tramitar los procesos de escolarización, en la salida de la situación de pandemia que venimos atravesando desde marzo de 2020.

A continuación, centraré el análisis en algunas cuestiones que entiendo nodales para restituir pisos de igualdad, que posibiliten hacer de la escuela un tiempo y espacio más justo para las infancias y juventudes.

## Las transformaciones educativas pendientes

Desde el retorno a la democracia se produjeron sucesivas transformaciones educativas en el marco de dos grandes leyes educativas, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. En ese marco, hemos asistido a la actualización de saberes, a enseñar mediante el establecimiento de los Contenidos Básicos Comunes (1997), la elaboración de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004-2007), y a nivel provincial, al menos dos grandes reformas curriculares, una en 1997 y otra entre 2009-2011 (actualizada en 2016).

Es decir, la escuela ha renovado y actualizado sus saberes y perspectivas para enseñar con una estrategia aditiva, incorporando mayor cantidad de contenidos, en un tiempo similar de escolarización y, en algunos casos, ampliando la jornada escolar (como en Jornada Extendida y con las escuelas PROA), o agregando un año más de escolaridad (en las escuelas técnicas). Esta estrategia viene mostrando sus límites, en la medida en que debilita la jerarquización de contenidos a enseñar y, en ese marco, aumenta la dispersión y fragmentación de saberes transmitidos por la escuela. Ello tiende a reforzar ciertas tendencias a la desigualdad, pero desde la lógica de lo que se ofrece escolarmente. Un reconocimiento a la dimensión de este problema se observa en la elaboración de documentos curriculares como Aprendizajes y Contenidos Fundamentales -en 2017-, con el propósito de dar centralidad a ciertos saberes en cada espacio curricular. La pandemia agudizó esta situación, con escuelas que -por contar con docentes y estudiantes con *notebooks* o PC en sus hogares y conectividad-, sostuvieron en la no presencialidad propuestas muy diferentes a la de quienes no contaban con ellos y debían apelar al uso de *whatsapps*, o materiales impresos por autoridades nacionales. Esta desigualdad educativa se profundizó por la decisión de trasladar hacia las escuelas la responsabilidad de seleccionar los contenidos a transmitir, diluyéndose de ese modo la posibilidad de elaborar, en la tragedia de la pandemia, un piso común de saberes a enseñar en la escala del sistema educativo. Insisto en este punto: durante la pandemia, la opción estatal de no regular los saberes mínimos a transmitir -con independencia del medio de enseñanza que se tuviera-, profundizó las desigualdades educativas y colocó como responsables de dicha situación a las escuelas y sus docentes.

Otro conjunto de cambios producido durante las últimas décadas giró en torno a los intentos de alte-

Durante la pandemia, la opción estatal de no regular los saberes mínimos a transmitir, profundizó las desigualdades educativas y colocó como responsables de dicha situación a las escuelas y sus docentes.



rar el tradicional formato escolar. Se crearon nuevas figuras docentes para sostener la jornada extendida en primaria, así como coordinadores y tutores de curso en secundaria. Sin embargo, estas nuevas figuras docentes se superpusieron a las tradicionalmente existentes. De este modo, la organización laboral-pedagógica tiende a organizarse sobre dos grandes principios antagónicos: en un caso, en torno a la relación entre el tiempo docente y el objeto del trabajo pedagógico (acompañar las trayectorias educativas, generar espacios diferenciados de enseñanza, etc.). Aquí, el objeto de intervención pedagógica se configura como el contenido mismo del trabajo docente. En otros casos, los mayoritarios, el trabajo docente se organiza bajo el principio según el cual el tiempo laboral docente es equivalente al tiempo de enseñanza frente a estudiantes.

Hasta marzo de 2020, estaba claro que existía un problema estructural aquí, porque el consenso sobre la necesidad de transformar el formato escolar se encontraba desarticulado de la revisión del puesto laboral docente. En este sentido, mientras los cambios de formato procuraban disminuir las dinámicas individualistas de trabajo escolar, los modos de contratación las fortalecían. Con la pandemia, esta situación se agudizó y mostró que la continuidad pedagógica intensificó el trabajo docente. Claramente, hacia adelante, se vuelve prioritario compatibilizar los modos de trabajo pedagógico estatalmente propuestos, con el contenido del puesto de trabajo docente. La pandemia, pero también los resultados de evaluaciones estandarizadas (esas que tanto hemos criticado desde esta sección de la revista **educar en Córdoba**), han mostrado que los desempeños escolares mejoran por una serie de prácticas que no están asociadas directamente a la enseñanza en el aula: el traba-

jo entre docentes con proyectos escolares, el sostenimiento de espacios de trabajo con las familias, la producción de materiales didácticos por parte de las y los docentes, así como la implementación de estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares. Es decir, contra toda métrica internacional, la complejización del trabajo de enseñar en la pospandemia requiere de más docentes, de modo tal que se puedan sostener las nuevas modalidades de trabajo pedagógico, en el marco de relaciones con grupos más reducidos de estudiantes, que posibiliten acompañar sus procesos de aprendizaje atendiendo a sus singularidades. Es este un camino pedagógico hacia la mejora de los aprendizajes no explorado aún.

## Resignificar el sentido de la evaluación

Las transformaciones en las demandas curriculares y la organización del trabajo escolar fueron simultáneas a la emergencia de múltiples dispositivos de evaluación. Si en la década de 1980 el Estado nacional y los Estados provinciales no se preguntaban por los aprendizajes escolares, en la actualidad, la pregunta por ellos -en tanto derecho de nuestras y nuestros estudiantes- ordena una parte importante de la discusión pública sobre los logros, deudas y desafíos de la escuela. Entre la década del noventa y la ac-

Si las evaluaciones no pueden orientar decisiones sobre las políticas de enseñanza necesarias de elaborar, o de sostener, poco aportan a la resolución del problema de la desigualdad de aprendizajes que tenemos en la actualidad.

tualidad, se implementaron en Córdoba más de 40 evaluaciones estandarizadas, algunas de carácter internacional, otras nacionales y en menor medida provinciales (Gutierrez, 2018). Junto a ellas, se han desplegados decenas de propuestas de autoevaluación institucional y se ha producido un sinnúmero de propuestas para evaluar en el aula.

Señalar que existe una obsesión por la evaluación, que esta se ha disociado de su sentido al interior del dispositivo didáctico, es asumir la imposibilidad de hecho, por parte del Estado, de las escuelas y sus docentes, de disponer estratégicamente del caudal de información producido. Como si fuéramos ciegos y tuviéramos el desafío de reconocer un elefante a partir de tocar solo una de sus partes -pero sin posibilidades de dimensionar su volumen y estructura-, la proliferación de evaluaciones disociadas de los dispositivos didácticos da cuenta de problemas en los desempeños, de modo fragmentado, sin comprensión de sus causas y por lo tanto, con escasas posibilidades de orientar criterios para las políticas educativas y las prácticas de enseñanza. Podemos destacar que la relación entre más contenidos para transmitir (a partir de los cambios curriculares producidos), el menor tiempo laboral entre docentes para sostener las transformaciones en el formato y la organización escolar, junto a la proliferación de dispositivos de evaluación, reduce sistemáticamente los tiempos para enseñar, debilitando así las condiciones para aprender de nuestras y nuestros estudiantes.

Por otro lado, es posible advertir que los dispositivos de evaluación se centran sobre qué se aprende en la escuela y qué distancia existe con lo que se espera según lo establecido curricularmente, sin interrogarse sobre dos cuestiones pedagógicamente centrales: qué es lo que se les ha enseñado y cómo aprenden las y los estudiantes. Ambas cuestiones son nodales para elaborar alternativas pedagógicas que posibiliten la mejora de los aprendizajes. Sin



embargo, es posible apreciar que las evaluaciones estandarizadas tienden a dar por evidente la presencia de ciertas enseñanzas que, como hemos visto, no necesariamente se producen, o lo hacen de modos diferentes a lo pensado ministerialmente.

La ausencia de interrogantes sobre cómo aprenden nuestras y nuestros estudiantes explica, probablemente, la proliferación de propuestas didácticas genéricas que orientan débilmente la enseñanza y, en este sentido, aportan muy poco a la mejora de los aprendizajes. El lugar otorgado por la política pública al debate sobre los aprendizajes y el divorcio construido entre prácticas de evaluación y de enseñanza, coloca sistemáticamente el foco en lo que no se sabe. Si bien ello es importante, poco orienta sobre lo que se precisa para tomar decisiones pedagógicas. Es decir: por un lado, qué es lo que sí se sabe, porque es este el lugar desde donde se precisa repensar la enseñanza. Por otro lado, cómo aprenden nuestras y nuestros estudiantes, porque ello brindará pistas sobre los tipos de recursos didácticos que se podrían incorporar a la enseñanza, los modos de explicación docente que es deseable privilegiar, los usos del tiempo didáctico, así como las situaciones en que se vuelve pertinente promover actividades individuales o grupales de trabajo con los saberes escolares. Si las evaluaciones no pueden orientar decisiones sobre las políticas de enseñanza necesarias de elaborar, o de sostener, poco aportan a la resolución del problema de la desigualdad de aprendizajes que tenemos en la actualidad.

### Prioridades en la pospandemia escolar

La salida de la pandemia frente al abismo de desigualdad educativa requiere, junto a una mayor inversión estatal y la mejora sustantiva de salarios, de más y mejor pedagogía, asumiendo que más contenidos y evaluaciones con la misma organización laboral producen menos tiempos de enseñanza, ma-

yor intensificación y precarización laboral en la docencia, fragmentación en la construcción de respuestas a los problemas escolares y debilitamiento de las oportunidades de aprender para nuestras y nuestros estudiantes.

En el horizonte de la pospandemia deseada, tal vez sea necesario invertir el orden para pensar lo curricular e interrogarse sobre qué es posible enseñar, con propuestas que disminuyan la inflación curricular a la que asistimos. Una propuesta con menos contenidos, claramente jerarquizados, con más tiempo para su enseñanza, mediante variedad de recursos y dispositivos didácticos es una alternativa para disminuir las desigualdades educativas. En este sentido, focalizar la mirada sobre lo que se ha podido enseñar en las condiciones disponibles para las y los docentes, los modos en que aprenden nuestras y nuestros estudiantes, es decir, sus modos de relación con el saber escolar y aquellos aprendizajes que lograron, es un modo superador de pensar la evaluación. Complementariamente, es necesario avanzar, por un lado, en el desarrollo de dispositivos que acompañen el trabajo pedagógico, regulando la enseñanza en torno a saberes y experiencias comunes que deben ponerse a disposición de nuestras y nuestros estudiantes, desde una lógica que otorgue valor a los saberes y experiencias sobre cómo enseñar, construidas por las y los docentes en este tiempo. Por otro lado, urge articular la demanda de los actuales modelos pedagógicos con las características del puesto de trabajo docente, reconociendo las múltiples demandas que se les realizan: enseñar, sostener proyectos escolares, fortalecer las relaciones con las familias y la comunidad, así como acompañar las trayectorias de escolarización de las y los estudiantes. Lo argumentado en este artículo permite sostener que, para superar la desigualdad educativa y avanzar hacia una escuela más justa, se precisa otorgar centralidad a la enseñanza, superando la vieja antinomia entre enseñar y trabajar, porque son dos caras de la misma moneda. ●

Una propuesta con menos contenidos, claramente jerarquizados, con más tiempo para su enseñanza, mediante variedad de recursos y dispositivos didácticos es una alternativa para disminuir las desigualdades educativas.

# Discontinuidades y puntos de apoyo en el trabajo escolar.

## Reflexiones pedagógicas sobre algunos regresos y otras despedidas

Por **Andrea Martino (\*)** y **Alejandra Castro (\*\*)**

*“A veces el destino se parece a una pequeña tempestad de arena que cambia de dirección sin cesar. Tú cambias de rumbo intentando evitarla. Y entonces la tormenta también cambia de dirección, siguiéndote a ti. Tú vuelves a cambiar de rumbo. Y la tormenta vuelve a cambiar de dirección, como antes. Y esto se repite una y otra vez. Como una danza macabra con la Muerte antes del amanecer... Y cuando la tormenta de arena haya pasado, tú no comprenderás cómo has logrado cruzarla con vida. ¡No! Ni siquiera estarás seguro de que la tormenta haya cesado de verdad. Pero una cosa sí quedará clara. Y es que la persona que surja de la tormenta no será la misma persona que penetró en ella”.*

Haruki Murakami (2002)

### Discontinuidades y puntos de apoyo

Si las medidas de confinamiento social, solidario y obligatorio por COVID-19 en 2020, que supuso el cierre de los edificios escolares del país, implicaron y configuraron en docentes, directivos y estudiantes experiencias ligadas a la interrupción, a la pérdida de espacios y objetos materiales, tiempos organizados, interacción entre cuerpos, formas de presencia espacializadas en tiempos determinados, saberes y rutinas sedimentadas, procederes y certezas, formas de hacer y de pensar

lo escolar, etc., lo que 2021 nos desafía -como experiencia social e institucional- refiere a los desafíos pedagógicos que el regreso a una presencialidad protocolizada sanitariamente vienen suponiendo.

Efectivamente, si algo podemos aseverar es que 2020 será un año para recordar a nivel social, pero especialmente a nivel escolar. Se trató de un acontecimiento que afectó y movilizó las condiciones

(\*)

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Docente a cargo de la materia Análisis Institucional de la Educación y profesora asistente en la materia Organización y Administración Educacional, en la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC. Capacitadora en UEPC.

(\*\*)

Doctora en Ciencias de la Educación (UNC), magister en Políticas y Estrategias (CEA, UNC), licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Se desempeña como profesora titular e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC.



en las que se venían produciendo los procesos de escolarización en nuestra sociedad. Según el filósofo Alain Badiou (1988) el *acontecimiento* es un fenómeno de ruptura, que rasga la pantalla en la que percibimos la escena de nuestra propia vida e irrumpe en la superficie de lo dado, produciendo una disrupción que genera fracturas en el tejido de la realidad convencional instituida. Uno de los efectos más impactantes en términos de ruptura fue, sin duda, el cierre de los edificios escolares y con ello la suspensión de la producción de un modo de escolarización, que implica un espacio-tiempo específico, separado de lo familiar, destinado para la transmisión cultural a las nuevas generaciones. Sin embargo, también fue impactante-aunque quizás no fue objeto de tanta prensa- el modo en cómo, pese a la ruptura de ciertas materialidades, temporalidades y encuentros, la escuela y sus docentes produjeron continuidad educativa; o para decirlo en palabras de una directora en el grupo de *whatsapp* con sus docentes: “El edificio está cerrado, pero la escuela está abierta”. Creemos, en este sentido, que no es posible -sin caer en cierto reduccionismo- hablar de las interrupciones de lo escolar, de manera desvinculada de aquello que sí continuó<sup>(1)</sup>. De hecho, partimos del supuesto de que para **pensar los desafíos educativos de 2021, necesitamos mirar lo sucedido en 2020, pero también un poco más atrás, para recordar y testimoniar de qué modo la tramitación de la ruptura o interrupción se realizó a través de conti-**

**nuidades que solo podrían haberse producido porque existían puntos de apoyo**<sup>(2)</sup>, producidos social e históricamente y disputados política y culturalmente, y que funcionaron como sostén simbólico para hacer frente a condiciones, situaciones y vivencias altamente adversos para lo educativo. En lo que va de la pandemia, ya se vienen registrando distintas investigaciones y diagnósticos en el campo académico y en las escalas del gobierno educativo, que señalan la profundización de las desigualdades educativas, que preexistían a 2020. En relación con lo que sí se pudo sostener/hacer/ensayar desde las prácticas escolares, también es posible reconocer preexistencias o puntos de apoyo. ¿Cuáles fueron estos? Compartimos a continuación algunos que venimos recogiendo en nuestras conversaciones con directivos y profesores en el marco de nuestras investigaciones y reflexiones colectivas:

► La experiencia social e histórica de la inclusión, la obligatoriedad y los derechos educativos hecha cuerpo. En el trabajo sostenido, en construcción y a profundizar, que desde hace décadas se viene realizando a nivel del sistema educativo, las escuelas y las políticas públicas para hacer realidad la educación como derecho y el Estado como el garante del mismo (sancionado por la Ley de Educación Nacional 26.206/06), es el territorio en donde se toma la decisión de suspensión de presencialidad en un primer momento, y asistencia en pequeños grupos o burbujas posteriormente. Existen desde hace décadas diver-

sidad de programas y proyectos socioeducativos orientados por la idea de inclusión y sostenimiento de los estudiantes en la escuela. Algunos de estos programas, que son ideas políticas en acción, proponen la revisión de ciertas tradiciones y prácticas del propio sistema educativo y las escuelas, para contribuir a la inclusión de los niños, jóvenes y adultos, la producción de conocimientos y saberes significativos y el reconocimiento de una diversidad de situaciones y procedencias socioculturales de los estudiantes, para contribuir a la universalización de este derecho. Este camino recorrido por muchos equipos directivos y docentes, que ha dado lugar a proyectos institucionales de mejora, al debate sobre lo que implica la inclusión en cada contexto particular, la elaboración de acuerdos y estrategias institucionales para el logro de estos propósitos, ha sido, sin duda, un punto de apoyo que permitió construir respuestas *ad hoc* para el nuevo escenario de pandemia.

► Las sedimentaciones simbólicas sobre el trabajo docente, sobre la condición de alumna y sobre el aula como lugar de encuentro -y de transmisión y recreación del saber-, siguieron operando en los contextos domésticos. Los docentes repensaron y reorganizaron sus propuestas de enseñanza al frente de sus pantallas (de la compu, del celular) durante muchas horas diarias, en una especie de “estado de alerta”<sup>(3)</sup> en relación a la producción simbólica de la posición de alumno/estudiante (Martino y Rotondi, 2021), usaron espacios do-

mésticos como lugares/rincones de enseñanza. Esta dimensión simbólica a la que nos referimos es una construcción histórica, social y cultural que siguió operando, aunque la materialidad edilicia estuviera transitoriamente suspendida. La producción cotidiana de lo áulico, la docencia y la alumna (una preceptora llamando diariamente a algunos estudiantes, una maestra de nivel inicial enviando cajas con semillas, plasticolas, revistas, hojas y crayones a las casas de sus estudiantes para que armaran el rincón de la sala de 5 años), dan cuenta de su eficacia simbólica que siguió operando, pese a las dificultades, desplazamientos y reconfiguraciones que la atraviesan.

Fueron estos puntos de apoyo, entre otros, los que nos permiten comprender que el mandato de continuidad pedagógica, más allá de su carácter prescriptivo desde las regulaciones ministeriales, devino significativo y praxis a la vez, al condensar en forma renovada, bajo condiciones de escolarización transformadas, los sentidos ligados a la defensa de la escuela pública y de los derechos educativos. Por ello, necesitamos producir memoria acerca de las discontinuidades y continuidades pedagógicas que se produjeron y configuraron en 2020 y en 2021 en clave local, de maneras artesanales en cada escuela<sup>(4)</sup>, con el involucramiento de distintos actores sociales y escolares, y con desiguales condiciones organizativas, pedagógicas, materiales y tecnológicas.



(3) Los docentes argentinos sabemos mucho de los estados de alerta y movilización en épocas de paritarias docentes, y en épocas de SARS-CoV-2, aprendimos a estar alertas y movilizados por nuestros estudiantes, en especial los más vulnerables.

(4) Esta idea de *artesanidad* no significa en absoluto enfatizar los componentes vocacionales/idealistas del quehacer docente, abstraídos de condiciones y derechos laborales. En este sentido, consideramos una deuda pendiente, que cuando las materialidades estatales quedaron cerradas por el confinamiento social, la apuesta por el derecho a la educación se sostuvo con materialidades y condiciones del orden de lo privado-doméstico de cada docente y directivo en particular. En este sentido, planteamos que las materialidades estatales no pueden desdibujarse. Hay condiciones que deben estar garantizadas a como dé lugar: conectividad, dispositivos tecnológicos, cargos docentes, secretarías, tutores, etc.

## De regresos y nuevos desafíos...

En 2021 los edificios escolares comenzaron a reabrirse. El regreso a la materialidad de los establecimientos no significa el retorno a lo mismo que teníamos en tiempos pre-COVID. La bimodalidad, las nuevas formas de agrupamiento, los distanciamientos y medidas de cuidado e higiene cotidianas, los protocolos ante posibles contagios, etc. se constituyen en nuevas condiciones de escolarización que desafían a considerar la lógica sanitaria en el territorio educativo y a construir su imbricación con las propuestas de organización escolar y de enseñanza y aprendizaje.

Sabemos que nada será igual. El regreso es a ciertas materialidades y objetos, pero nuestras identidades docentes y estudiantiles son otras; nuestras experiencias, vivencias y conocimientos también. Salimos de la tormenta de arena diferentes, como dice Murakami en el epígrafe, pero también seguimos siendo, en parte, los de antes. Quizás tengamos que comenzar a pensarnos como un anudamiento siempre transitorio, delicado y fuerte a la vez, de continuidades y discontinuidades subjetivas, sociales, culturales y biológicas. Los escenarios escolares son diferentes, pero nosotros también. Quizás por todo esto, necesitamos mantener los puntos de apoyo existentes, pero también

(1) En el campo de lo educativo, y por tanto de la cultura, no es posible hablar de rupturas e interrupciones a modo de arrasamiento y páramo. No por lo menos desde determinadas perspectivas interpretativo-críticas. La idea de cambios, transformaciones, renovaciones, permanencias ancla en procesos materiales y simbólicos.

(2) En el campo de la Física el punto de apoyo refiere al lugar fijo sobre el que se apoya una palanca, y que permite que se pueda transmitir la fuerza ejercida sobre la misma. También refiere a la idea protección y de sostén.



producir otros nuevos o renovar aquellos con nuevas significaciones. Hemos atravesado una parte de la tormenta y a partir de ello, es que podemos comenzar a pensar algunos de los desafíos presentes y futuros.

Necesitamos inventariar/testimoniar saberes logrados y producidos en el confinamiento, es decir, reconocer las pedagogías pandémicas producidas (Dussel, 2021) en 2020 y preguntarnos qué continuidades y discontinuidades es posible sostener en relación a ellas. También, se vuelve fundamental incentivar investigaciones y relevamientos rigurosos sobre los espacios materiales existentes, las refuncionalizaciones y construcciones necesarias en relación con criterios pedagógicos articulados al cuidado de ahora en más. A la vez, es necesario reconocer la necesidad de repensar el vínculo entre sujetos, interacciones/relaciones y espacios, la producción de encuentros y grupalidades en la socialización de nuestros estudiantes y su relación con la gestión de las cercanías y distancias protocolizadas por las políticas sanitarias.

Necesitamos inscribir el debate sobre continuidades y discontinuidades en relación a las formas de presentación y relación con el conocimiento que venimos propo-

niendo desde la enseñanza. Y cómo las mismas se encuentran vinculadas a formas de organización pedagógico-institucional en contextos pandémicos. En esta línea, las discusiones sobre las TIC en la enseñanza y el aprendizaje son insoslayables, anudadas a la selección de contenidos y a las necesarias discusiones sobre qué es lo "importante" a ser enseñado en un mundo pos-COVID.

Asimismo, consideramos fundamental la producción de saberes didácticos acerca del carácter *anfíbio* de la enseñanza en los tiempos actuales. En esta línea, la producción de memoria y sistematización de los ensayos que los docentes y directivos ya están haciendo para que la bimodalidad no fragmente las propuestas de enseñanza (virtual y presencial), necesita constituirse en parte de las agendas de políticas educativas, que tiendan a reconocer y potenciar la producción de saberes desde abajo y en las experiencias escolares.

A su vez, necesitamos abordar la problemática de las rupturas, discontinuidades, intermitencias en la problematización sobre las trayectorias escolares y la necesidad política y pedagógica de que sean continuas, completas y con aprendizajes significativos (Terigi, 2009, 2010). Es decir, necesitamos pro-

ducir dispositivos de sutura para aquellas trayectorias que quedaron interrumpidas o se discontinuaron en la pandemia (estamos hablando de los estudiantes desvinculados). Ello significa comenzar a reconocer que parte de las heterogeneidades que pueblan nuestras aulas hoy, tienen ver con esto.

Sin duda, a lo reseñado es posible incluir otros puntos y ampliar estas reflexiones. Hay mucho por hacer, ensayar y producir. Los análisis aquí compartidos tienen el propósito de mirar el 2020 (pero también un poco más atrás), tratando de pensar este 2021 en relación con nuestras prácticas pedagógicas actuales y los desafíos a futuro. Creemos que como docentes tenemos mucho que decir y aportar en este sentido, estamos construyendo experiencias, saberes y formas de organización en el tránsito por la tormenta. Sin duda, las prácticas pedagógicas recreadas al fragor de este proceso interpelan modos y formas instituidas de lo escolar y, a la vez, abren a otros pensamientos y prácticas que enriquecen nuestra identidad como trabajadores intelectuales. El presente, como escribe Benedetti, luce arduo cuando "el mundo adquiere una intolerable nitidez". Pero, y justamente por eso, el futuro también se presenta "radiante". ●

## Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (1988) *L'être et l'événement*, Paris: Seuil. [Trad. cast. Cardeiras, R. J.; Cerletti, A. A. y Prados, N. (2007). El ser y el acontecimiento, Buenos Aires: Manantial.]
- Dussel, I. (2021, 14 de julio) *¿Qué quedará de las pedagogías pandémicas? Notas sobre pedagogías, tecnologías y desigualdades en tiempos alterados*; realizado en Campus 12ntes Sin Distancias. (Conversatorio por Youtube).
- Martino, A. y Rotondi M. E. (2021) Ser estudiante en la escuela secundaria. Entre oficios, méritos y esperanzas. En co-autoría. En Gutierrez, G. y Pérez Rojas, M. (Eds.). *La Escuela Secundaria Construye Aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación*. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), Alaya Servicio Editorial.
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Santa Rosa, La Pampa.

## Propuestas pensadas en función de la realidad de las familias



Por Bibiana del Valle Pelozo (\*)

La pandemia nos llevó a cambiar nuestra perspectiva de vida; no elegimos vivirla, pero llegó para hacernos parar la marcha, hacer un alto en nuestros planes y presentarnos otros diferentes. Tuvimos que atender a cuestiones totalmente nuevas. Desaprender y volver a aprender nuestras prácticas.

En nuestro caso, nos concentramos en poner especial atención en las necesidades y particularidades de los grupos familiares, para favorecer la continuidad pedagógica de alumnas y alumnos. Todas las propuestas las analizamos colectivamente en el equipo docente y las estrategias que se implementaron fueron consensuadas y pensadas en función de la realidad de las familias de nuestro pueblo. Cada secuencia y actividad fue pensada respetando sus horarios, equipamiento y posibilidades. Por ejemplo, rápidamente nos dimos cuenta que no había condiciones para tener clases virtuales vía Google Meet o Zoom, y que nuestras principales vías de intercambios iban a ser Whatsapp y los cuadernillos que preparamos para las familias. Cada semana les imprimíamos esas actividades -de todas las materias-, que contenían también explicaciones para que madres y padres pudieran favorecer la comprensión de sus hijas e hijos. Y les pedíamos que nos las enviaran resueltas cada día, para que mantuvieran la rutina escolar del trabajo cotidiano.

En ese andar nos dimos cuenta, entre otras cosas, de que esos cuadernillos debían contener temas en común entre los distintos grados y actividades más prácticas, para que les resultara sencillo a las familias y todas y todos pudieran participar; por ejemplo, desafíos y acertijos para trabajar las operaciones matemáticas; propuestas para cocinar entre todos, donde compartían rece-

tas, creaban y probaban las propias, aprendiendo los beneficios de una buena alimentación, a la vez que veían el sistema de peso y medidas. Eran maneras de apoyar a las y los estudiantes, pero también a sus madres y padres en la tarea de acompañar la enseñanza. Por lo cual estamos profundamente agradecidos y orgullosos de las familias que integran la comunidad educativa; sin ellos nada podría haber sido posible.

Podemos decir con mucha satisfacción que ningún estudiante se desvinculó de nuestra escuela durante 2020. Para ello, entre todo el grupo docente emprendimos una labor de seguimiento de cada alumna y alumno cuando advertíamos que no realizaban devoluciones o se demoraban. Nuestra idea fue que no perdieran el vínculo con la institución, que se sintieran contenidos y apoyados, adaptando o flexibilizando las actividades si era necesario.

A futuro, y analizando la tarea realizada durante la etapa más cruda de la pandemia, valoramos positivamente el trabajo con los cuadernillos, elaborados en su totalidad por las y los docentes. Se trata de un dispositivo que comenzamos a usar antes de la expansión del COVID-19, que profundizamos durante 2020, y que este año mantuvimos, organizándolo en términos de secuencia didáctica (uno para cada una de ellas). Nos permite acompañar las clases presenciales a través de actividades de afianzamiento y repaso.

Por último, hacia adelante también hace falta revisar el currículo, que debería someterse a un análisis profundo. Es preciso incluir otros saberes importantes para el desarrollo integral de las y los estudiantes: alfabetización ciudadana, económica, emocional y, por supuesto, digital y mediática.

(\*)

Directora de la escuela "María  
Laurentina Robledo" (Lucio V.  
Mansilla - Departamento Tulumba)

## “Hay que dar una batalla cultural respecto al concepto de evaluación”

La noción de evaluación educativa -en sus distintos niveles- ha sido y es objeto de arduos debates desde hace varios años. En esta entrevista la docente universitaria Liliana Pascual -quien cuenta con una amplia trayectoria en la gestión pública y es investigadora del instituto “Mariana Vilte” de CTERA-, desmenuza las limitaciones, en general, de las pruebas estandarizadas de aprendizaje y, en particular, en un contexto de pandemia; propone caminos posibles de evaluación para las instituciones educativas, para las y los docentes y deja planteados los aspectos centrales que implica una educación de calidad en la actualidad.

**D**esde el inicio de la pandemia se valoró socialmente el trabajo y el esfuerzo docente por sostener el vínculo pedagógico, pero una vez pasado el punto más agudo de la misma aparecen críticas, tanto para la escuela como para las y los docentes. ¿Cómo ves la escuela hoy? ¿Qué cambios ha habido en ese sentido?

—En principio no hay que olvidar que atravesamos una pandemia, que incluso no sabemos cuándo va a terminar. La verdad que quiero destacar el esfuerzo descomunal que hicieron las y los docentes, sobre todo para *aggiornarse* a una situación para la que nadie estaba preparado, ni las y los docentes, ni la familia, ni la sociedad.

Y lo que ocurrió fue que se quebró algo del contrato social entre la escuela, la familia y la sociedad y también del formato de la escuela tradicional que conocemos. Es decir, la no presencialidad, en algunos

casos suplantada por la virtualidad, llevó justamente a dos cuestiones. La primera tiene que ver con que la escuela era la columna vertebral y el gran organizador de la sociedad, y ahora estamos justamente viendo el efecto que la pandemia tuvo en ese sentido, en tanto, por ejemplo, los padres no podían organizarse para la atención de hijas e hijos, o para llevar adelante la escolaridad virtual -en el mejor de los casos-, o para resolver sus obligaciones laborales, pues muchas familias no tenían con quién dejar a sus niñas y niños para salir a hacer una changa. Se quebró ese lugar de la escuela como gran organizador de las familias. Eso tiene que volver a recomponerse en la relación escuela-sociedad. En segundo término, la relación de enseñanza y aprendizaje que se da en la escuela en la presencialidad nunca puede ser suplantada o extrapolada a una relación en la virtualidad. Porque básicamente el proceso de ense-

Prueba Estandarizada



ñanza y aprendizaje que se da en la escuela en la instancia presencial es de intercambio comunicacional, pero en un contexto conformado por una institución, por un aula, por recursos edilicios, por recursos didácticos y materiales de todo tipo. Y en ese contexto se da la transmisión de saberes, que no es solo eso, sino también transmisión de una relación con los saberes. Es muy difícil mantener esa situación en la no presencialidad.

Por eso soy bastante crítica del concepto de “escuelas híbridas” que se está bajando desde los organismos internacionales, diciendo que este es un período en el cual la presencialidad va a tener que coexistir de forma híbrida con la no presencialidad. En definitiva, tenemos que volver a una escuela presencial, y eso no quiere decir que la virtualidad no nos pueda servir de complemento en algunas instancias, pero nunca pensada como un modelo híbrido en el cual tengan el mismo peso e importancia los dos tipos de formas de enseñanza y de aprendizaje. La escuela tiene que volver a ser presencial. Y, por supuesto, no podemos dar la espalda a la tecnología y a las posibilidades que nos ofrece en determinados aspectos, pero siempre adaptándose a una escuela presencial.

**Para entrar un poco a la temática de la evaluación, nos gustaría que cuentes en qué consiste el Plan Nacional de Evaluación Educativa. ¿Qué tiene de nuevo o de común con otras experiencias anteriores? ¿Para qué sirve hoy evaluar y acreditar?**

—Hay un quiebre con la concepción de evaluación que surgió en los noventa, en un contexto muy diferente, caracterizado por la vigencia de la Ley Federal de Educación, donde el Estado tenía la función de controlador y la evaluación era un elemento de rendición de cuentas, pues el financiamiento de los organismos internacionales así lo exigía. A partir de la Ley Nacional de Educación, aprobada en 2006, hay un quiebre con relación a esa concepción. En varios artículos de esa norma se establece que la política de evaluación se tiene que concertar en el marco del Consejo Federal; que el Estado asume el rol de garante del derecho a la educación -no de controlador-; y aparecen con mucha fuerza conceptos como los de igualdad e inclusión, que durante todo el período kirchnerista fueron centrales. Y ya no se entendió a la evaluación y a las pruebas de aprendizaje como sinónimos de calidad educativa. Estuve a cargo de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa desde 2009 hasta 2015, y trabajamos -a posteriori de la Ley Nacional de Educación-

varias resoluciones a través de las cuales, justamente, se ponía en discusión el concepto meritocrático de “calidad de educación” y se hablaba, en cambio, de una “educación de calidad”, pero en un contexto de inclusión educativa. Y, además, se planteaba que la evaluación de los aprendizajes debía ser entendida como un indicador más acerca de la educación de calidad, y no como el único, como había sido durante la década de los noventa.

¿Por qué digo esto? Porque tenemos que tener en cuenta cuáles son las grandes limitaciones de las pruebas estandarizadas, como fueron los Operativos Nacionales de Evaluación y la Evaluación “Aprender” durante el gobierno macrista. En primer lugar, son una forma de medición, es decir implican que los conocimientos se tienen que medir, y no todos se pueden medir en términos cuantitativos; por lo tanto, esas pruebas solo se organizan a partir de algunos aprendizajes que pueden ser medidos. Esa es una gran limitación, ya que no evalúan todo lo que se aprende en el aula y en la escuela. Por otro lado, hay aprendizajes -como el pensamiento crítico, por ejemplo- que valoramos muchísimo en la cultura argentina. ¿Cómo se mide el pensamiento crítico? Realmente se trata de aprendizajes que resulta difícil que estén presentes en esas pruebas de evaluación.

Por otro lado, sabemos que durante la pandemia las directivas del Consejo Federal apuntaron a priorizar algunos saberes sobre otros, porque era imposible abarcar todos los saberes de una planificación para un año o un grado determinado. Y en cada jurisdicción se priorizaron algunos, pues eso fue interpretado por las distintas instituciones y, a su vez, reinterpretado y resignificado por las y los docentes, con lo cual fue bastante dispar el mapeo de los saberes que fueron enseñados durante la pandemia. Y para organizar una prueba de evaluación estandarizada -que debe ser la misma para todas las escuelas del país-, uno tiene que tomar aquellos saberes que fueron enseñados en todas las instituciones, porque si no, se corre el riesgo de que haya preguntas sobre cuestiones que nunca fueron enseñadas: las y los estudiantes no podrían responder a la prueba, pero no porque no hayan aprendido algo, sino porque nunca les fue enseñado. Por otro lado, cuando se pilotean los ítems de las pruebas de aprendizaje, muchas veces se descartan aquellos que fueron contestados por todas y todos los alumnos, o que no fueron contestados por nadie y se toman solamente aquellos en los cuales se puede discriminar el aprendizaje de las y los estudiantes, por una cuestión incluso estadística de poder diferenciar los logros.

“Las pruebas estandarizadas no evalúan todo lo que se aprende en el aula y en la escuela”



Estas son grandes limitaciones relativas a cómo se construye una prueba estandarizada de aprendizaje y para qué puede servir, habiéndose atravesado una pandemia.

Cuando se presentó el nuevo Plan de Evaluación Educativa, la idea era no realizar pruebas de aprendizaje este año. Pero hay ciertos sentidos instalados con respecto a la evaluación, fogueados por los medios de comunicación no oficialistas; por ejemplo que, si no se evalúa, no podemos saber nada. En realidad, no se tiene conciencia de todas estas limitaciones que tienen estas pruebas y que realmente, al hacerlas en estas condiciones, es poco lo que se puede saber, porque hay que contextualizar los resultados de aprendizaje y para ello hay que conocer

y evaluar también el contexto en que se dieron. Si ya era difícil contextualizar los resultados en condiciones normales, cuando la enseñanza y el aprendizaje se daban en las escuelas en forma presencial, ¿cuánto más difícil será poder contextualizar los aprendizajes cuando los contextos en que se dieron fueron aulas virtuales -en el mejor de los casos-, o situaciones familiares muy dispares en las cuales se encontraban las y los alumnos?

Entonces, es muy difícil poder contextualizar los aprendizajes en una situación como la pandemia, por lo cual considero conveniente que cada jurisdicción realice algún tipo de evaluación diagnóstica -después de hacer un mapeo curricular dentro de las instituciones de cada nivel, para ver efectivamente qué

“Las instituciones también tienen que, en un proceso de reflexión colectiva, autoevaluarse”



saberes fueron enseñados-, que les permita tomar decisiones en términos de política educativa. Porque lo importante es tener información para eso: la información por sí sola, si no se contextualiza o analiza, no sirve para nada. Es útil cuando uno tiene preguntas -que vienen desde el campo de la política educativa- para hacerle a esa información. Siempre doy un ejemplo, que no por repetido es menos sabio: es como si una persona tuviera fiebre y lo único que hiciéramos es aplicarle el termómetro para ver cuánta temperatura tiene, pero luego no tomamos ninguna decisión para combatir la enfermedad. Las experiencias de países que han evaluado mucho, y que han hecho de la evaluación parte de su política educativa -incluso con consecuencias muy fuertes, con sanciones a las escuelas o con otorgamiento o quitas de retribuciones económicas en función de los resultados-, nos están mostrando que eso no ha contribuido para nada a mejorar la calidad educativa; en muchos casos, eso ha llevado a que las escuelas enseñen para la evaluación -como es el caso de Chile, por ejemplo-, para evitar sanciones, y eso lleva a un em-

pobrecimiento del currículum, pues se enseña solo aquello que puede ser medido a través de estas pruebas.

**Decías que hay cosas que se pueden medir y por eso las pruebas estandarizadas se focalizan ahí, pero hay otras que estarían más vinculadas al perfil de ciudadano que uno desea formar, como la solidaridad, el pensamiento crítico, el nivel de altruismo, la capacidad de trabajo colectivo o de participar grupalmente. ¿Cómo pensar una evaluación para eso? Y ¿cómo equilibrar cargas, en el sentido de propiciar al mismo tiempo un tipo de formación en ciudadanía y a la vez de contenidos?**

—En realidad, en las evaluaciones de aprendizaje también podemos pensar en ese tipo de contenidos y hacer una evaluación que no solo sea de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas, sino que tenga que ver con otros contenidos; por ejemplo, con Ciudadanía, con Educación Sexual Integral, con cosas que pocas veces se incluyen en estas evaluaciones. Pero hay otra cuestión que es

“En un contexto de pandemia, calidad implica sobre todo inclusión”

muy importante: cuando hablaba de ese trabajo colectivo a nivel de las instituciones pensaba también en una forma de autoevaluación. Las instituciones también tienen que, en ese proceso de reflexión colectiva, autoevaluarse. Por eso digo que los equipos directivos, en la medida en que puedan permitir estos espacios de reflexión, deben hacerlo: tienen que ser espacios de innovación para repensarse como institución, donde se discutan -por ejemplo-, qué tipo de población estudiantil asiste, qué pasa con las y los estudiantes, por qué fracasan en Matemáticas, qué está pasando con la enseñanza de las diferentes disciplinas, por qué fracasan en algunas y no en otras, si hay algún tipo de acompañamiento que se pueda realizar, pensar otras alternativas. Y eso surge de los espacios de autoevaluación, que no implican decir que todo está bien, sino una reflexión profunda donde se tome conciencia de los problemas.

**Te has referido a la cuestión de la calidad educativa, que es un concepto polisémico, y sobre el cual es difícil llegar a un consenso respecto a cómo entenderlo. ¿Qué significa, actualmente, en este contexto de pandemia, que la educación sea de calidad, sabiendo que no puede ser pensada en términos prepandémicos?**

—Así es, es un concepto polisémico, que abarca una gran cantidad de dimensiones. Pero en un contexto de pandemia, calidad implica sobre todo inclusión; o sea, que vuelvan a la escuela quienes quedaron en el camino por múltiples motivos, ya sea porque no tuvieron ningún contacto con la misma, porque tuvieron que salir a trabajar -algo muy frecuente en el nivel secundario y, en algunos casos, en los grados superiores del nivel primario-. Entonces, en primer lugar, calidad significa inclusión, que vuelvan quienes están en edad escolar. En segundo lugar, también implica que puedan incorporar aprendizajes que sean significativos; es decir, tiene que haber una priorización de los mismos. Tenemos un currículum que es diletante en Argentina -aunque también en otros países-, en el sentido de que es dema-

siado amplio. Habría que hacer una priorización de ciertos contenidos curriculares y pensarlos ya no por disciplina -y en esto atiendo sobre todo a la problemática del nivel secundario-, sino por grandes áreas temáticas. Y pensar también en que, si se modifica el puesto de trabajo para que no sea solo por horas cátedra atendiendo al dictado de una disciplina en el aula, se tienen que pensar también contenidos curriculares interrelacionados o interdisciplinarios.

Entonces, para los primeros años del secundario hay que priorizar algunos saberes, incluir a los chicos que quedaron afuera y priorizar algunos cambios en el formato escolar, tratando de que a todas y todos se les ofrezca iguales oportunidades de aprendizaje, que no quiere decir las mismas sino semejantes, de acuerdo a las necesidades que tiene cada estudiante; porque cuando llegan a la escuela no lo hacen como una tabla rasa, sino que traen un *background*, una experiencia personal, un desarrollo cognitivo propio que fundamentalmente es fruto del núcleo familiar donde se dio su socialización primaria. Entonces, como esas experiencias son heterogéneas, es necesario, a partir de ellas, ofrecer distintas posibilidades de aprendizaje, pero que permitan lograr resultados equivalentes. Porque si ofrecemos una experiencia homogénea -como ha sido la escuela hasta ahora-, nos encontramos con que algunas y algunos estudiantes van directo al fracaso escolar y eso tiene que ser pensado no como el fracaso de las y los alumnos, sino de la experiencia de la escuela en general.

**Todo esto que planteas implica fuertes transformaciones en algunos sentidos, que tomarían tiempos y debates extensos. Sin desconocer eso, ¿cómo pensar cambios que puedan realizarse con las estructuras que están hoy, con las y los docentes y con estos estudiantes que están volviendo o deberían volver a las aulas?**

—Si seguimos las resoluciones del Consejo Federal, por ejemplo, hay algunas de 2010 sobre la escuela secundaria que ya estaban planteando estos

cambios. No digo que volvamos a eso, pero sí afirmo que ningún proceso parte de cero, que nada es borrón y cuenta nueva, sino que siempre hay que retomar aspectos que estaban planteados dentro de la sociedad, que habían sido discutidos.

Por otro lado, ningún cambio es posible si la escuela como institución no se piensa a sí misma como un gran sujeto colectivo; es decir, son muy importantes los equipos de dirección. Otro aspecto a contemplar es el tiempo que tienen las y los docentes: alguien que trabaja en tres o cuatro escuelas promedio, que tiene 300 alumnos a la semana para corregir actividades e interactuar con ellos, ¿qué tipo de enseñanza situada e individualizada puede llevar adelante?, ¿cómo puede planificar actividades?, ¿qué tiempo tiene, en qué escuela de esas tres o cuatro, para poder trabajar colectivamente y pensar cambios? La transformación del puesto de trabajo es una condición absolutamente necesaria, aunque no garantice por sí sola el cambio. Hablamos de lo que

algunos autores llaman “colegiabilidad”, es decir poder compartir experiencias, innovaciones, charlas acerca de potencialidades de las y los alumnos, qué está pasando con cada uno de sus estudiantes, adelantarse a situaciones de fracaso, contemplando sus necesidades frente a sus trayectorias educativas. Todo eso es solo fruto de un trabajo institucional colectivo y no se puede dejar librado al voluntarismo, porque de esa forma aumenta la desigualdad.

**Muchas veces generamos un proyecto interdisciplinario, pero luego nuestra evaluación queda desconectada de eso, como si el único lugar de seguridad conocido fuera hacer algo medible. ¿Qué tenemos las y los docentes que aprender o modificar respecto de los modos de evaluación?**

—Hay mucho que aprender si se concibe la evaluación en el aula como formativa y no como una evaluación de resultados. Muchas veces la o el docente se siente con confianza, pero también desde

“Hay mucho que aprender si se concibe la evaluación en el aula como formativa y no como una evaluación de resultados”

arriba se le exige tomar las herramientas de evaluación tradicionales. En una investigación indagamos evaluación en docentes de secundaria, con la idea de comparar qué pasaba en las escuelas de contextos vulnerables y no vulnerables. Y en las escuelas de contextos no vulnerables, donde en general asistían alumnas y alumnos de clase media o media alta, lo que sucedía es que las y los docentes se atrincheraban mucho más en las formas de evaluación tradicionales: tomaban una prueba, en general las y los estudiantes asistían en el momento de la misma, habían estudiado y contestaban. ¿Qué pasaba en el otro lado? En las escuelas de contextos vulnerables era imposible llevar adelante ese tipo de evaluaciones; en primer lugar, porque las y los estudiantes iban de manera irregular a la escuela; en segundo lugar, porque muchas veces ni habían estudiado para el examen. Entonces, las evaluaciones tradicionales no les servían para nada, porque si las aplicaban nadie aprobaba. Tenían que innovar en términos de evaluación y era muy interesante cómo pensaban nuevas alternativas para aplicar en función de la heterogeneidad de la población con la cual se encontraban. Eso es lo que tiene que hacer el docente: buscar otras alternativas de evaluación, que pueden ser más difíciles porque no consisten en elaborar cinco ítems y darle dos puntos a cada uno y luego sumar y dar la nota, sino evaluaciones no tradicionales donde tengan que trabajar con los textos; es decir, leer en el momento y plantearse preguntas, reflexionar, abstraer, hacer síntesis, una serie de habilidades cognitivas que muchas veces no se ponen en juego en las evaluaciones tradicionales.

Y además, hay que dar una batalla en el sentido cultural acerca del concepto de evaluación, porque está instalado en los medios que si no se toma una evaluación no sabemos dónde estamos parados y entonces no podemos aplicar ninguna política, y no es así. Tenemos otros indicadores e información sobre el sistema educativo que nos permiten también realizar un tipo de evaluación por fuera de lo que son

las pruebas de aprendizaje. Estas tienen que llevarse adelante, pero en forma complementaria con la información que existe sobre el sistema educativo en su conjunto, sobre las y los alumnos y sus trayectorias, que también nos dicen muchas cosas sobre lo que está pasando. Es un tema para dar una batalla cultural, porque se instaló muchísimo, especialmente durante el macrismo, que evaluar era lo más importante y las políticas de información -e incluyo a la evaluación como una forma de información- no son las políticas que tiene que llevar adelante un gobierno, sino que a partir de esa información tiene que desarrollar las políticas educativas.

**Finalmente, camino a dos años de pandemia y cuando se avizora que el panorama puede ser en 2022 más parecido al de 2019, ¿cuáles son los desafíos para el próximo año? ¿Qué habría que sostener de lo que se hizo en 2020 y 2021?**

—No se puede volver atrás en términos del uso de la tecnología, se ha avanzado muchísimo y eso se tiene que recuperar, pero pensado como una herramienta y no como un objetivo en sí mismo; es decir, la virtualidad no debe ser el objetivo en sí, sino una herramienta complementaria de la presencialidad.

Hay que volver a una escuela que se repiense a sí misma y trate de ofrecer otras oportunidades de aprendizaje en función de la heterogeneidad de la población a la que atiende. No es una tarea sencilla para nada, pero es una oportunidad. Porque es una escuela que tiene que recrearse a sí misma, como de alguna manera ya las instituciones tuvieron que recrearse en esta vuelta a la presencialidad; porque desde los gobiernos provinciales o locales se les indicaron ciertas medidas generales, pero las escuelas fueron quienes tuvieron que pensar las burbujas, cómo hacerlas, la alternancia, la organización de las y los docentes, cómo trabajar. Entonces, la escuela tiene que volver a pensarse como un sujeto político colectivo que tiene un gran papel en la definición de la política y de las instituciones educativas. ●



# EVALUACIÓN TRADICIONAL (como medición objetiva)



## ¿QUÉ BUSCA?

- Busca medir cuánto sabe un/a estudiante en relación a una escala para traducirlo en una nota.



## ¿PARA QUÉ SIRVE?

- Cuantificar - clasificar - jerarquizar - hacer comparaciones, estadísticas y rankings.  
- Funciona como cierre para determinar si se aprobó o no el trayecto de formación.



## ¿CÓMO SE APLICA?

- Prevalen modalidades escritas, con actividades multiple-choice.  
- Demanda respuestas únicas, debilitando los procesos de reflexión e interpretación.  
- Se concibe por fuera del proceso de aprendizaje, como control externo.  
- No plantea instancias de devolución.



## ¿QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA PROMUEVE?

- Valora los contenidos más que los procesos.  
- Privilegia el estudio de memoria y repetición.  
- El rol docente se reduce al control, debilitando su lugar pedagógico.  
- La acreditación que produce, no garantiza comprensión de los saberes, ni su uso adecuado en situaciones cotidianas.



## ¿QUÉ CUESTIONES OBSTACULIZA?

- Conocer y comprender en qué cosas las y los estudiantes se equivocan ni por qué.  
- Trabajar didácticamente sobre el error.  
- Evaluar procesos ni procedimientos, solo importa la efectividad de la respuesta.



# EVALUACIÓN FORMATIVA (como insumo para enseñar)



## ¿QUÉ BUSCA?

- Conocer qué sabe y qué no sabe un/a estudiante, para reforzar contenidos cuando es necesario y continuar sobre procesos consolidados.



## ¿PARA QUÉ SIRVE?

- Trazar diagnósticos de determinado tema.  
- Ver procesos de apropiación de conocimiento.  
- Conocer qué se va pudiendo hacer a lo largo del ciclo escolar.  
- Comprender cómo las y los estudiantes utilizan y aplican los conocimientos.



## ¿CÓMO SE APLICA?

- Usa dispositivos: individuales, grupales, orales, escritos, de resultado y de proceso.  
- Construye valoraciones integrales.  
- Es parte del dispositivo de enseñanza, permite hacer síntesis y afianzar conocimientos.  
- Plantea instancias de devolución.  
- A través de rúbricas o informes se dan cuenta de los diferentes criterios a valorar.



## ¿QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA PROMUEVE?

- Da cuenta tanto de contenidos como de procesos de avance y apropiación de conocimiento.  
- Pondera el estudio reflexivo y reconoce capacidades expresivas, discursivas, corporales, analíticas.  
- Permite atender situaciones individuales, grupales y de contexto.  
- Propone un rol docente pedagógicamente activo.  
- La acreditación que produce garantiza pisos de aprendizajes y comprensión genuina.



## ¿QUÉ CUESTIONES OBSTACULIZA?

- Realizar generalizaciones.  
- Trazar comparaciones.  
- Construir rankings.



El sistema de evaluación tradicional participa de una especie de extorsión, de una relación de fuerza más o menos explícita, que sitúa a docentes y alumnos, y más generalmente a jóvenes y adultos, en dos campos diferentes, unos intentando preservar su libertad y su tranquilidad, los otros esforzándose por hacerlos trabajar "por su bien".



La evaluación formativa y la pedagogía diferenciada de la que ella participa, se enfrentan a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas, que no privilegian suficientemente la diferenciación. El horario escolar, los espacios, son otras tantas fuerzas disuasivas para quien no tiene, profundamente arraigada, la pasión por la igualdad.



## Los contenidos son una excusa para desarrollar capacidades

Por Marisa Loza (\*)

Algo que me sorprendió mucho durante la pandemia fue darme cuenta de que, después de tantos años de trayectoria en el aula, por primera vez estaba dando clases dentro de la casa de mis alumnos, y desde ahí pude entender de otro modo algunas cosas. Saber de dónde vienen, cómo viven, asomarnos a su vida cotidiana nos permitió conocer mejor quiénes son nuestros estudiantes. En el aula solo vemos que no trajo la tarea, o que su carpeta está desordenada o desprolija, pero cuando en plena clase virtual descubrí que la música está a todo volumen y la familia se cruza todo el tiempo, te das cuenta de que esa criatura no tiene un lugar, un espacio y un tiempo donde sentarse a ordenar sus ideas, donde concentrarse y dedicarse a lo que le pide la escuela. Entrar en la casa de los chicos fue abrir la cabeza a una perspectiva diferente.

A la vez, valorar que las familias nos abrieran las puertas de sus hogares, y en ese dejarnos entrar, fuimos construyendo un vínculo de cercanía y confianza. Paradójicamente, la distancia nos permitió un acercamiento que no ocurría en la normalidad de la escuela. Como docentes, muchas veces juzgamos a las familias que faltan a una reunión y nos predisponemos mal, y ya los catalogamos que no les importa la educación de sus hijos. Pero también ocurre que en el horario que los citamos están trabajando y vuelven tardísimo a sus casas. ¿Eso quiere decir que no les interesa la escuela y cómo van sus hijos? ¡Claro que no! Y sin mencionar que si la maestra los manda a llamar, es porque algo malo pasó y eso tiene una carga muy fuerte.

En cambio, la virtualidad nos permitió conversaciones más fluidas y cotidianas, no tan solemnes como las del “cuaderno de comunicados” y eso nos hizo estar más cerca, más pendientes y poder tener un seguimiento más profundo. Porque no es que a la familia no le interese la educación de sus hijos, sino que a veces los modos que les proponemos son

muy rígidos; en cambio, con un mensajito enseguida responden y después también se animan a preguntar por sus hijos. Este vínculo en lo cotidiano es lo que tenemos que sostener y lograr hacia adelante, porque es fundamental para el aprendizaje.

Y aquí viene otra cuestión, la pandemia nos obligó a repensar qué es lo verdaderamente importante y qué le pedimos a la escuela. La frase “No llego con el programa” es una constante en todos los años de tu vida docente; y pensar nuestra tarea desde ahí genera una especie de carrera, en la que vamos apretando temas y ya no importa si los chicos entendieron o no.

Los contenidos tienen que ser una excusa para desarrollar capacidades: la lectura comprensiva, la interpretación, el análisis y la posibilidad de dar respuesta a situaciones problemáticas, que no son exclusivas de Matemática. Apostando a desarrollar esas capacidades, preparamos a los chicos para abordar por sí mismos cualquier temática. Y en el mismo sentido tenemos que pensar la evaluación. El *cuco* de la evaluación es asociarla directamente con la nota, con la aprobación o no, con la obtención de un número, cuando en realidad la evaluación me permite ver dónde estoy parada y hacia dónde tengo que ir.

Hace bastantes años que no tomo evaluaciones escritas, porque no creo en el resultado que me brindan. En cambio, voy evaluando permanentemente: cuando muestran su trabajo, cuando plantean una duda. Llevo registro en un cuaderno con

la participación de cada uno; y claro que no todos se animan abiertamente a participar en clase. Ahí me acerco y les pregunto: “¡Uy! esto que no lo entendí, ¿cómo lo hiciste?”, tratando de habilitar la palabra, ayudando a que pueda expresarse, a que confíe en sí mismo y le cuente a sus compañeros. Hay que dedicarle tiempo y estar atenta como docente. Te tiene que importar que todos aprendan, pero principalmente, tenés que creer y confiar en que pueden hacerlo.

(\*)

Maestra de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Ciudadanía y participación de 4to grado, de la escuela “Madre Teresa de Calcuta”, Córdoba capital.



## Acompañamiento a través de tutorías, optimizando las posibilidades institucionales

Por Ivana Soledad Aguirre (\*)

A partir de la experiencia del año pasado, en 2021 nos interesaba abordar de manera más específica las situaciones de desvinculación o vinculación intermitente de estudiantes, que se presentaban de diferentes formas y por distintas razones (problemas económicos de padres y madres, dificultades de acceso a recursos tecnológicos, limitaciones de acompañamiento a alumnas y alumnos al interior de los hogares, entre otras), y que se reflejaban en la proporción de estudiantes que no alcanzaba el 30% de los aprendizajes prioritarios. Nos preocupaba también acompañar a las familias, tratando de generar mejores condiciones para que pudieran apoyar a sus hijos e hijas.

Entre otras estrategias o recursos, nos planteamos comenzar este año un trabajo de acompañamiento a las trayectorias escolares a través de tutorías, que contó con un importante apoyo de las autoridades y de integrantes del colegio. Para ello fue necesario aprovechar al máximo las posibilidades que brindaba la trama institucional, coordinar el accionar de muchas áreas y personas dentro de la misma, una condición indispensable para llegar a buen puerto. Durante la primera mitad del año realizamos un seguimiento semanal de los trayectos educativos, lo que permitió conocer las situaciones de cada alumna y alumno, una labor en la que las y los preceptores resultaron claves, pues ocupan un lugar esencial en el vínculo docente-estudiante-familia.

A partir de allí, se organizó un equipo en el que participamos el único tutor designado como tal en el colegio, la coordinación de curso y un grupo de docentes de cátedras con horas institucionales orientados a Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Inglés y Especialidades Técnicas -claves dentro de nuestra escuela-, para organizar un espacio de tutorías, con un aula y horarios específicos, que se abrió en general,

pero sobre todo destinado a las chicas y chicos que necesitaban fortalecer el vínculo con el proyecto educativo.

El trabajo fue arduo, porque incluso se hizo necesario legitimar la figura de los espacios tutoriales al interior del alumnado y del propio cuerpo docente, dado que no estaban desarrollados dentro de la institución. De a poco, a lo largo de la segunda mitad de 2021, las y los estudiantes se fueron apropiando de los tiempos y lugares destinados a tutorías y recurriendo ante necesidades específicas o por pedido de la escuela, o de las propias familias. En esto fue importante el perfil que desplegaron las y los docentes, tratando de acompañar, sostener y vincular la propuesta educativa institucional con los aprendizajes que deben adquirir las y los jóvenes en cada uno de los espacios curriculares que son parte de la escuela secundaria técnica.

El espacio tutorial se adaptó incluso a situaciones específicas del colegio. Dado que cuenta con un internado de 115 jóvenes, fue preciso articular las tutorías en los momentos en que asistían a la escuela, ya que lo hacían en burbujas alternadas. Se trabajó, además, con los talleres de formación técnica -la escuela tiene seis especialidades-, para fortalecer esos espacios. E incluso, en el caso de las y los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, se dispuso que directamente fueran acompañados por docentes tutores y no asistieran al aula. Actualmente estamos discutiendo las modalidades de evaluación con docentes, propiciando evaluaciones en proceso, secuenciadas e integrales.

Consideramos que lo más importante en estos tiempos que corren es garantizar el derecho social a la educación y, en ese sentido, la iniciativa del acompañamiento a las trayectorias escolares a través de tutorías -entre otras cosas- nos ha permitido no tener estudiantes desvinculados. Por ello, consideramos que es importante su sostenimiento a futuro, más allá de la situación de pandemia.

(\*)

Coordinadora de curso del Instituto Provincial de Enseñanza Técnica (IPET) N° 50 “Ingeniero Emilio F. Olmos” (San Francisco, Departamento San Justo)

## “Debemos erradicar la idea de mérito, porque eso es lo que sirve luego para justificar las diferencias sociales”

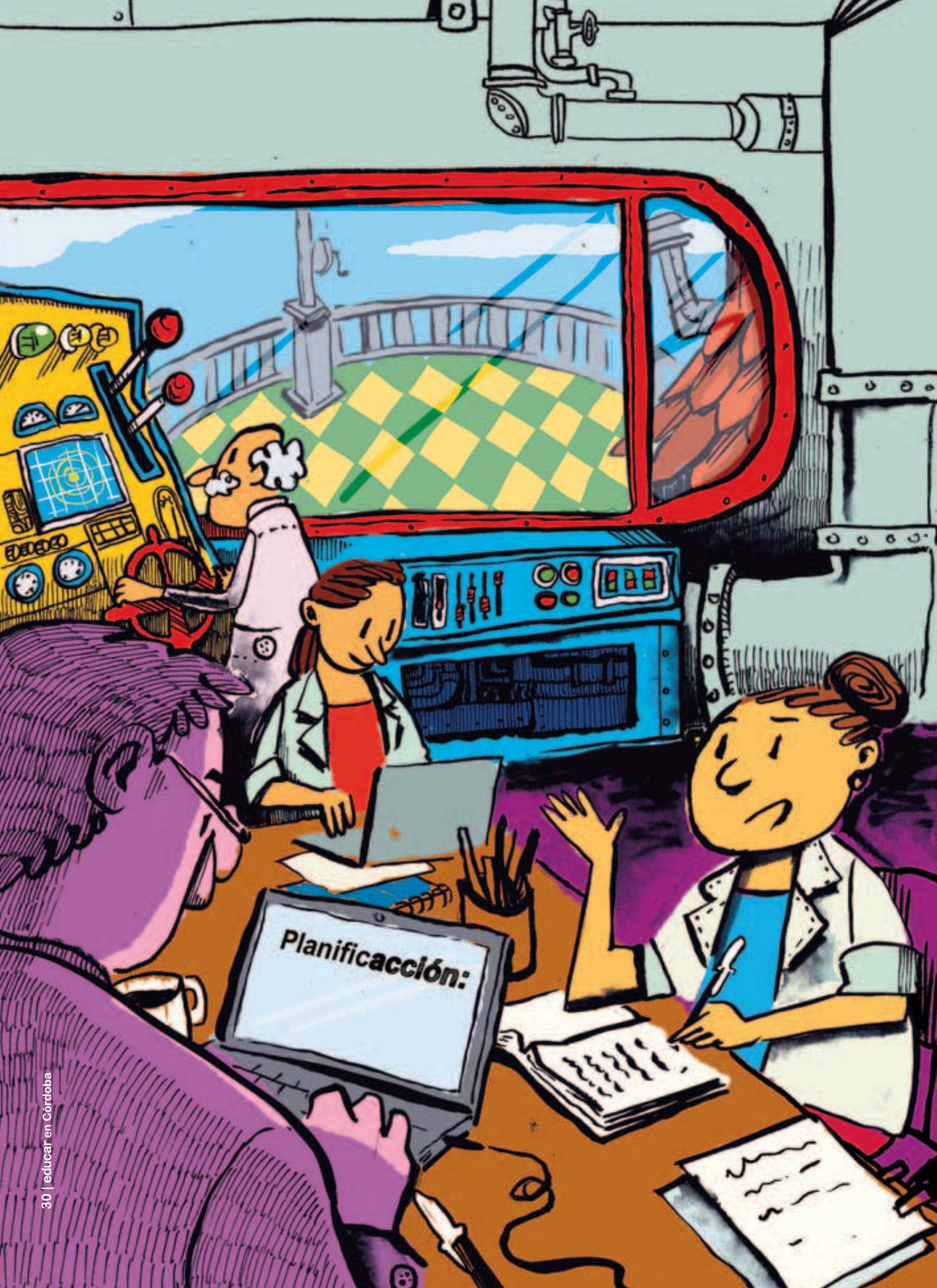
La pandemia sacudió y puso en jaque a todas las lógicas escolares, desafiando a docentes y equipos directivos a inventar y desplegar formas novedosas e inéditas de plantear, construir y sostener el vínculo pedagógico con las y los estudiantes. Desde [educar en Córdoba](#) dialogamos con Emilio Tenti Fanfani, sociólogo, investigador independiente de Conicet y profesor en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, para reflexionar sobre la tarea docente, las formas de plantear y concebir la enseñanza y su correlato con la evaluación, las prioridades educativas y los desafíos para pensar una nueva escuela.

**E**milio Tenti Fanfani es sociólogo, pero además de eso es un gran conversador, amable y dispuesto. Nos encontramos de manera virtual, pero la sensación es similar a una charla de sobremesa, con el tío viajado de la familia, o el amigo aventurero que vuelve con la mochila cargada de anécdotas, solo que en este caso cuenta historias de escuelas y la propuesta es pensar juntos sobre algunos aspectos de la educación. Las preguntas estratégicas para romper el hielo son innecesarias y apenas tienen lugar después de avanzada la charla. Emilio comenta que lo que más lo sorprendió en este tiempo de pandemia fue la “capacidad de respuesta, la creatividad y la imaginación” que tuvieron docentes, profesoras y profesores para mantener el vínculo con sus estu-

diantes. Y que en tiempos en los que “todos critican a la escuela, incluso los propios docentes, este despliegue que desarrollaron a nivel individual y colectivo en toda América Latina, ha logrado visibilizar y revalorizar su imagen social”. Pero también se pregunta, desde su inquietud sociológica: “¿Cuánto de esta creatividad va a permanecer en el sistema? Todas estas innovaciones, toda esta imaginación desplegada para hacer las cosas de otra manera ¿cuánto de esto queda y cuánto va a pasar?”.

Desde su análisis, propone tres escenarios posibles: “Uno es el **escenario conservador**. Seamos optimistas y pensemos que el año que viene volvemos a la presencialidad completa, hay tantas sinergias en el sistema escolar que quizás volvamos a la vieja escuela: están los alumnos, los maestros,

están los programas, están los pizarrones, las tizas..., está todo; están los salarios, están los bancos esperando ahí, toda la máquina vuelve a funcionar”. Y subraya que si bien es un escenario bastante posible, lo deseable sería aprovechar semejante sacudón que conmovió a la sociedad y a la educación, para pensar un rediseño de la escuela utilizando también esta afluencia de creatividad que desplegaron las y los docentes. Pero cuando de cambios se trata, lo primero que aflora es la puja de intereses y proyectos. En ese punto, Tenti señala: “Hay una propuesta de centroderecha que viene de antes y tiene que ver con incorporar tecnología educativa, que pretende hasta reemplazar al docente si es posible. A esto ya lo conocemos y yo le llamo el **escenario tecnocrático-mercantilista**. Ellos le





“Todos pueden alcanzar los objetivos si les permitimos hacerlo a su debido tiempo, de acuerdo con estrategias casi personalizadas, diría yo”.

llaman *ventana de oportunidades* y hacen seminarios por todos lados: que este es el momento, que para problemas globales hay que buscar soluciones globales; y aparece Harvard como la gran usina de materiales pedagógicos para todo el mundo y junto con ello todas las empresas que venden *software* y tecnologías educativas. Una ventana de oportunidades para hacer negocios y meterle un golpe a la vieja escuela pública, igualitarista, que concibe el conocimiento como un derecho”.

La mirada de Emilio Tenti Fanfani, autor del libro “La escuela bajo sospecha”, no es ingenua ni condescendiente, pero a la vez hace una clara distinción entre un proyecto inclusivo y otro excluyente. “La verdad es que la escuela no está funcionando bien y está reproduciendo la desigualdad social. Los datos están demostrando que, efectivamente, los hijos de los sectores cultural y económicamente altos son los que más aprenden. Hay una desigualdad en la apropiación de conocimiento y esa desigualdad perjudica a los sectores sociales llamados populares, menos privilegiados, pobres o como los quieras llamar, es un hecho objetivo. Después está la interpretación que se le da a estos datos, la lucha por el sentido. Porque ahí es donde los liberales sostienen que la culpa es del Estado, porque no es un buen administrador, no hay competencia, no se premia el mérito. Y la solución es que hay que intro-

ducir el elemento de la competencia dentro del sistema y eso va a despertar al elefante perezoso”.

En el extremo opuesto de esta concepción mercantilista de la educación aparece el tercer escenario, que el investigador y escritor denomina **humanista-igualitarista**. “Este escenario, obviamente, parte de la definición del conocimiento de la cultura como un derecho, o sea, que el conocimiento no puede quedar librado al poder adquisitivo de las personas, es un derecho y como tal, todos los chicos tienen derecho a aprender esos conocimientos básicos que en cada momento histórico se definen como esenciales. El mercado queda afuera y la tecnología queda como una herramienta en manos del maestro, nunca sustituyendo al maestro; como la tiza o el pizarrón que también son tecnologías. La relación docente-estudiantes es una relación de comunicación, ¿cómo no van a utilizar las nuevas herramientas para comunicar? Pero es el docente quien tiene que decir en qué contexto, cuándo, qué, cómo”.

### La evaluación al servicio del aprendizaje

Entre la inercia que lleva al primer escenario y los intereses de los poderes económicos dominantes que se benefician con el segundo modelo, el escenario pospandémico se presenta complejo y desafiante, sobre todo para las y los docentes, quienes además

de reflexionar sobre lo que necesita y podría ser la escuela, deben afrontar el aquí y el ahora de una situación inédita, con lógicas y herramientas concebidas para y desde otras realidades. Así, mientras tratan de reinventar los modos de enseñar para sostener el vínculo pedagógico con sus estudiantes tienen, además, que cumplir las exigencias del sistema -también las expectativas de las familias-, en temas tan definitivos como la evaluación y la acreditación o no de saberes. Para Emilio, la pregunta es anterior, no se trata de pensar cómo evaluar, o incluso para qué evaluar, sino de definir qué tipo de educación vamos a impulsar, para diseñar también qué sociedad queremos construir.

“Si la educación general básica es obligatoria, significa que todos los chicos tienen derecho a estudiar; entonces, tenemos que lograr que todos puedan aprender cálculo básico y competencias expresivas; que puedan ponerle forma a sus pensamientos e ideas, y que logren conocer cierta lógica de funcionamiento del mundo social y del mundo natural que nos rodea. Pero también hay que comprender que todos son diferentes: un chico puede ser rápido en Matemática, pero tiene más dificultad en Lengua; otro es ágil con el cuerpo, es un genio en gimnasia y capaz Historia le lleva más tiempo. Pero todos pueden alcanzar los objetivos si les permitimos hacerlo a su debido tiempo, de acuerdo con estrategias casi



personalizadas, diría yo. Hay que buscar un sistema más flexible, modular, en el que cada quien vaya avanzando hasta lograr los objetivos básicos”. Desde esta concepción, según el investigador, no tiene sentido la evaluación que clasifica o jerarquiza, la que señala quién es mejor. “No es una olimpiada la escuela. En las olimpiadas, por definición, la mayoría son perdedores. La educación básica no es cuestión de mérito. El mérito es la gran ideología que justifica y legitima las desigualdades. El mérito se compone de inteligencia y esfuerzo: si sos inteligente y te esforzás, tenés premio; pero el que pierde, que son la mayoría, es burro o es vago. El esfuerzo es ne-

cesario, porque el aprendizaje es un trabajo que requiere dedicación, pero la disposición al esfuerzo es algo que está socialmente construido. Eso tendría que ser parte de la responsabilidad de la escuela, lograr la motivación para que todo el mundo encuentre un sentido a lo que le proponen aprender. Debemos erradicar la idea de mérito, porque eso es lo que sirve luego para justificar las diferencias sociales”.

Sin embargo, para el sociólogo, esto no significa negar la importancia de la evaluación y señala que existe una gran tradición de dispositivos de evaluación que tienen una finalidad pedagógica, donde las y los docentes obtienen

la información necesaria para diseñar y reorientar sus estrategias de enseñanza. “Los docentes tienen que ser grandes conocedores de sus estudiantes”, subraya, y plantea el rol docente como un “factor estratégico fundamental”, articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

### Interés y motivación

El modelo humanista-igualitarista que propone Emilio Tenti Fanfani requiere de profundos cambios en relación a las prácticas docentes y lógicas escolares. “Pasa mucho en el secundario, que tenemos profesores de disciplina,

“Romper con esta idea de que a los chicos no les interesa nada, porque no existe un chico al que no le interese nada; en todo caso, no le interesa nada de lo que vos le estás contando como docente”.

ese es otro gran tema que debemos resolver. No puede ser que a un chico de 13 o 14 años lo sometamos a un régimen de 14 materias, donde cada 45 minutos tiene que hacer un *switch* y pasar de la historia de los Fenicios, a los polígonos, al sistema digestivo de la vaca, ¡es una locura! Y después tenemos la impronta del profesor, cuando cree que lo fundamental es el contenido -con mi respeto por el contenido, no hay enseñanza sin contenido-, pero lo específico del docente es el tema del aprendizaje, de la enseñanza y para eso tiene que ser un experto en chicos. Su profesión es justamente el niño, la pedagogía, la didáctica, la psicología del aprendizaje, la cultura de los chicos, y a ese chico no lo vas a conocer desde una nota promedio, ese chico tiene angustias, fantasías, deseos, tristezas, alegrías. Tenemos que cono-

cer a cada estudiante como ser humano: dónde vive, qué intereses tiene, qué música le gusta. Romper con esta idea de que a los chicos no les interesa nada, porque no existe un chico al que no le interese nada; en todo caso, no le interesa nada de lo que vos le estás contando como docente. Un profesor tiene que generar primero el interés por los Fenicios, antes de abordar cualquier contenido histórico sobre los Fenicios; eso es pedagogía. Eso se estudia: cómo se motiva, cómo se genera el interés. Por eso es tan importante la primera formación docente, es estratégica, es fundamental”.

En un segundo momento, y como posible estrategia superadora de la situación analizada, el investigador y escritor trabaja la cuestión de los contenidos, partiendo de esta situación extraordinaria que atravesó la educación.

“La pandemia achicó el tiempo escolar, nos obligó a hacer algo que tendríamos que haber realizado hace mucho: definir qué es lo esencial en la educación, qué es lo que sí o sí un chico, una chica tiene que llevarse al final de un año escolar; cuáles son las prioridades, eso nos ayuda a concentrar nuestros esfuerzos”. Y plantea a modo de hipótesis dos cuestiones fundamentales: por un lado, las competencias expresivas; y por el otro, el pensamiento lógico y el cálculo. “Cuando digo competencias expresivas no me refiero solo a Lengua y Literatura, sino a dibujo, música, gimnasia, expresión corporal, todas las formas que tenemos los seres humanos para comunicar: con el cuerpo, con el gesto, con la palabra, con la escritura, con las imágenes”. “Competencia expresiva en un sentido amplio obliga a que



“Tenemos que persuadir al chico y a su familia que ir a la escuela vale la pena”.

trabajen juntas la de Teatro, la de Plástica, la de Lengua y Literatura. Y eso tendría que ser transversal, en Matemática también necesitan desarrollar la capacidad de expresión. Está demostrado que muchos chicos no resuelven los problemas matemáticos, no porque no saben sumar, restar o dividir, sino porque no entienden la consigna, no saben hacer una lectura comprensiva del problema. Eso es darle contenido a esa frase muy bonita que dice: *Hay que enseñar a aprender*. Garantizamos que adquieran competencias expresivas y pensamiento lógico, les vamos a estar dando dos grandes herramientas para que después puedan aprender lo que quieran o necesiten”.

### Lo que hay y lo que falta

El trabajo grupal entre docentes, el diseño de proyectos donde integrar los contenidos de varias materias, la búsqueda de propuestas novedosas e interesantes para abordar diferentes contenidos, y la preocupación de las y los docentes por la situación emocional y familiar de cada una o uno de sus estudiantes -junto con la utilización de diferentes estrategias de contacto y comunicación para sostener el vínculo pedagógico- fue una constante durante este tiempo de pandemia. Si bien este despliegue en muchos casos fue consecuencia de una situación inédita y extraordi-

naria, existen un gran número de escuelas -de manera institucional-, y grupos de docentes -en forma particular-, que llevan adelante experiencias pedagógicas de este tipo desde mucho antes, como su forma habitual de entender la tarea de enseñar. “La buena escuela existe —reflexiona Emilio—, no hay que inventarla, el problema es el promedio, el conjunto. Como decía un italiano: ‘La escuela es un archipiélago bastante triste donde existen algunas islas felices’. En Argentina hay unas 55 mil escuelas, y en muchas provincias están haciendo un esfuerzo en nivel medio para superar esta fragmentación disciplinaria, para que los docentes trabajen en equipo. Existen experiencias en este sentido, no es una cosa utópica, se está haciendo; lo que tenemos que lograr es que la pandemia les dé impulso, las multiplique”.

Pensar, diseñar y planificar en equipo no es fácil ni rápido, requiere de un gran esfuerzo, de tiempos y de un gran ejercicio de comunicación entre las y los docentes. Pero en todas las experiencias llevadas a cabo, los resultados superan con creces todas las expectativas. “Trabajemos juntos, en equipo, exploremos las capacidades diversas de cada docente. Hay algunos que son más simpáticos, que tienen más liderazgo; otros tienen más capacidad para explicar, otros son más creativos. Es como un equipo de fútbol: si hay tipos que son buenos en la defensa, van atrás; pero

el equipo es uno solo, a otros les toca meter los goles. Que cada uno haga lo que mejor sabe. Conozco un caso en Buenos Aires, en la Di Tella, un famoso curso que están dando un economista y un historiador: Historia de la Economía. Lo dan al mismo tiempo, van los dos al aula y dialogan entre ellos, contestan a las preguntas, trabajan en equipo delante de sus estudiantes. El trabajo colectivo es espectacular, se puede hacer a través de proyectos, abordando temáticas particulares de manera transversal”, explica el sociólogo.

### Desafíos para 2022

Más allá de las diversas experiencias desarrolladas y a pesar del enorme esfuerzo desplegado por las y los docentes, la escuela se vio fuertemente afectada durante este tiempo de pandemia, donde lo que más se evidenció y profundizó fueron las desigualdades sociales y económicas. Para el sociólogo e investigador existe una situación que es urgente: los chicos que se han desconectado de la escuela. “Esto requiere una estrategia muy explícita. Como dice el ministro -aunque no sé si lo va a poder hacer- ‘hay que ir a buscarlos donde están’. Tenemos que persuadir al chico y a su familia que ir a la escuela vale la pena. Y en ese sentido, no podemos ofrecerle la historia de los Fenicios, porque seguro encuentra otras cosas más interesantes afuera.

Me voy a la verdulería a cargar bolsas, gano unos pesos y me compro unas zapatillas, o ayudo a mi familia; eso tiene más sentido que estudiar a los Fenicios. Por eso es un dilema, un desafío". "A esos chicos tenemos que hacerles una oferta interesante, ahí está la pedagogía de la motivación, cómo generar la disposición al esfuerzo, no es cuestión de darle lecciones morales: 'Te conviene estudiar porque el día de mañana...'; eso

era cuando había un mañana. Hoy, a los chicos de los sectores populares que no tienen futuro, qué les vas a hablar de mañana. Sabemos que en Argentina el 60% de las niñas y niños están por debajo de la línea de la pobreza, ¿le vamos a hablar de futuro a esos chicos? ¿Le vamos a pedir que se piensen 10 años para adelante? ¿Cómo va a tener un proyecto alguien que tiene el tiempo corto de la necesidad? La necesidad te obliga a con-

centrarte en el presente, a pensar en un milagro, a comprar la lotería. No hay posibilidad de la espera y sin espera, no hay educación; es muy grave esto. Y ni siquiera le puedo decir a ese pibe que con el diploma de secundaria va a conseguir laburo, cuando en Europa, quienes tienen licenciaturas no consiguen trabajo". "Cómo puedo volver atractiva la escuela, cómo convencerlo que tiene que volver a sentarse en ese banco, escuchar

la clase, estudiar de los libros, aprenderse la elección, hacer los ejercicios. Ese es el principal desafío, el más grave".

La contundencia demoledora del análisis no vuelve la situación más alentadora; sin embargo, ponerla en palabras es al menos un primer paso necesario. Emilio plantea entonces una segunda situación: las y los estudiantes que siguieron conectados y conectados, aunque de manera intermitente.

"Ahí es el docente el que puede actuar, porque los conoce mejor que los números y estadísticas que tiene el Ministerio. Tenemos que armar grupitos, separar. Pensar una pedagogía diferenciada en función del estado de avance, o de las pérdidas, los vacíos, los huecos de aprendizaje que han quedado en cada grupo. Hay que darle oportunidades nuevamente a todos; hay que evitar la repitencia, invertir más tiempo, dedicarle a los que más ne-

cesitan. Y respecto del enorme esfuerzo que están realizando nuestros docentes, creo que esta crisis tiene que servir para revalorizar su trabajo, eso es un capital que se puso en juego en este tiempo y también es un envión que tienen que aprovechar los sindicatos para reforzar y afianzar sus conquistas docentes, porque no es algo que se pueda hacer sin el reconocimiento y valoración del resto de la sociedad". ●

## En la docencia, los problemas cambian todo el tiempo

El abordaje que propone Emilio Tenti Fanfani hace mucho hincapié en la tarea pedagógica de las y los docentes, pero su mirada también trabaja sobre las condiciones para que eso ocurra. Según el sociólogo e investigador, se trata de una profesión que hay que jerarquizar a través de una política integral. "Algunos hablan de la formación y reclutamiento, otros de salario y condiciones laborales; muy bien: hay que hacer todo y al mismo tiempo. Hay que darle mucho énfasis a lo que sería una nueva profesionalidad para el docente. Soy bastante crítico del sistema de formación inicial docente que tenemos en América Latina. En Argentina, según cifras del Ministerio de Educación, existen 1.356 institutos de formación docente, más las universidades que también forman profesores de secundaria. En Francia existen 50; en México, 500, son 150 millones de habitantes y tienen 500 normales. Es muy difícil sostener cierto nivel de calidad en 1.356 instituciones".

Emilio hace una distinción comparativa respecto de las situaciones y problemáticas que deben afrontar las y los docentes en relación a la tarea de enseñar: "Todos los cambios que se producen en la sociedad, repercuten en la escuela. La liberación de la mujer, los cambios en los hábitos sexuales de los adolescentes, los sistemas y los medios de comunicación. Hace unos años, las directoras me preguntaban: '¿Qué hacemos con el celular en la escuela?'. Claro, cuando estudiaron magisterio ni siquiera existía el celular. En las otras profesiones, los problemas son relativamente los mismos y lo que va avanzando son las técnicas y tecnologías para abordarlos. La medicina, por ejemplo,

hoy tiene aparatos de diagnóstico y formas de tratamiento mucho más avanzadas que antes. Van acumulando conocimientos en torno a un mismo problema. A nosotros nos cambian los problemas: un adolescente de hoy no es lo mismo que un adolescente de hace 20 años; sus gustos, sus preferencias, sus sentimientos, su emotividad, su sexualidad la despliegan de otra manera; su lenguaje, su vida, que ahora tienen derechos. Yo no tuve derechos, cuando tuve mis 13 a 17 años no existía la adolescencia, no había comida para adolescentes, música para adolescentes, programas de salud para adolescentes. Entonces, los adolescentes son nuevos todo el tiempo y los docentes no saben qué hacer con ellos; por eso necesitan tener una sólida formación general para poder pararse frente a las problemáticas que se manifiestan en la escuela". "No pueden estar esperando que el Ministerio les baje un instructivo para cada situación. Porque después viene el pedagogo y se hace un picnic con sus libritos de recetas: cómo enseñar educación sexual, cómo trabajar la diversidad cultural en las escuelas. Puras recetas, cuando tendrían que tener una formación sólida como para poder enfrentar esas problemáticas de manera colectiva, desde la docencia. Y lo bueno que tiene la escuela es que se trata de un espacio interdisciplinario; entonces, juntarse, estudiar el problema, tratar de explicarlo para luego abordarlo. El docente tiene que ser un profesional con la capacidad de diagnosticar los problemas de su escuela, construir ese problema, darle sentido, explicarlo y al mismo tiempo decidir qué estrategias se emplean, si no para resolverlo, al menos para poder gestionarlo".

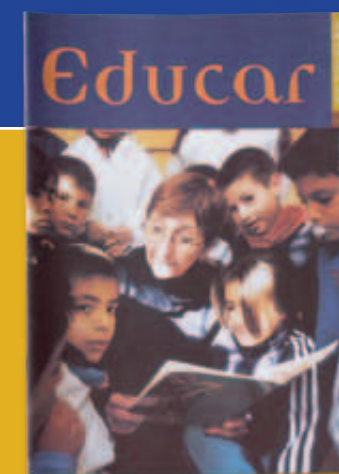
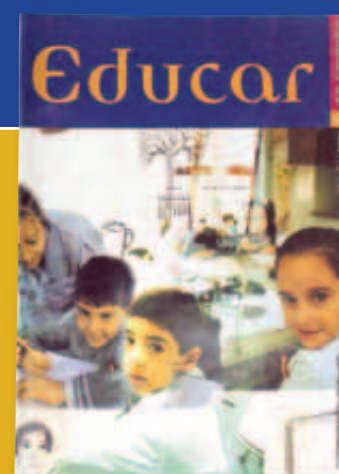


20° años de la revista educar en Córdoba

# La pedagogía como territorio y el derecho a la educación como bandera



Lo que surgió como un proyecto editorial pionero en la provincia, impulsado desde UEPC, propone desde hace dos décadas la reflexión pedagógica y la discusión política educativa desde la perspectiva de las y los trabajadores e impulsa un reconocimiento a la práctica docente cotidiana. En suma, diversas manifestaciones de la crítica y el debate como formas de defender el derecho social a la educación.



**E**vocar el 2001 en Argentina puede ser a la vez un ejercicio de memoria de la devastación -el agravamiento de la crisis social, política, económica y cultural del modelo neoliberal en el país-, al tiempo que una labor de recuperación de innumerables prácticas de resistencia y creatividad política, desde las cuales se enfrentaba el supuesto “fin de la historia”. Como otras organizaciones gremiales, UEPC desafió el avasallamiento de los derechos de las y los trabajadores con movilizaciones, huelgas y jornadas de protesta, pero también con iniciativas destinadas a trascender esa situación. En lo más profundo de la debacle dio lugar a dos proyectos paridos casi por los mismos imperativos, que aún hoy se mantienen hermanados: el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) -cuya creación y evolución reseñamos en nuestra anterior edición- y la revista **educar en Córdoba**, que en octubre cumplió 20 años de vida.

Quienes impulsaron la publicación subrayan el contexto de surgimiento. En primer término, un avance de los proyectos privatizadores que amena-

zaban el ámbito de la educación en Argentina, pues ya se habían impuesto sobre los principales servicios públicos y el sistema de jubilaciones y pensiones, entre otros campos. Otro aspecto que destacan está vinculado a la voluntad de las élites dominantes de circunscribir a las y los trabajadores a la discusión de cuestiones laborales y salariales. “Para el neoliberalismo, las y los maestros no podíamos hablar de educación o de pedagogía, que es la esencia de nuestro trabajo. Todo era diseñado por un grupo de expertos de los organismos internacionales; nosotros solamente podíamos hablar de salarios. Había que romper esa limitación, y allí se inscriben la generación del ICIEC y de la revista”, explica Aurorita Cavallero, actual secretaria de Educación del gremio, quien se incorporó a participar en la publicación poco después de su surgimiento. Vinculado a este punto, se presentaba la necesidad de las y los docentes de poder expresar una palabra legítima en los debates sobre las políticas educativas. “Todos hablaban y opinaban de educación, menos quienes trabajábamos en ese ámbito: un dirigente agropecuario, un abogado, un médico,



pero ninguna maestra o maestro. Ni siquiera nos llamaban”, recuerda Carmen Nebreda, ex secretaria general de UEPC y una de las principales impulsoras - junto a Walter Grahovac, por entonces titular del sindicato- de la iniciativa de la revista. “En ese marco, decidimos avanzar con el ICIEC y la **educar**. Fue una manera de decir: “Bueno, si nos están disparando por todos lados, salgamos por arriba”, grafica, entre risas, Oscar Ruibal, otro de los dirigentes que empujaron la publicación.

### Una palabra innovadora en Córdoba

Para la revista se convocó a la periodista Liliana Arraya, quien contaba con experiencia de trabajo en vinculación con organizaciones gremiales. “Por esos años, empezamos a entender que era necesario profesionalizar algunas tareas dentro del sindicato. La edición de la revista fue una de ellas”, puntualiza Ruibal. En esa línea, se conformó un equipo de profesionales, que se abocaron a las labores de producción periodística, arte, diseño y fotografía. A lo largo de los primeros 10 años de la **educar** trabajaron Micaela Bressán, Eugenia Monti, Alexis Oliva, Mario Mercuri, Florencia Pérez Gaudio, Natalia Riva, Silvana Zanelli, Mariana Mandacovick, Mónica Beltrán -como corresponsal en Buenos Aires- y Milena Pasetti en la producción de artículos y entrevistas, entre otras y otros, siempre bajo la dirección periodística de Liliana Arraya. Se convocó además a Bibiana Fulchieri y Carlos Luna en fotografía y al artista Lucas Di Pasquale en arte y diseño. Desde ese entonces y hasta



actualidad, cada una de las 39 ediciones de la revista estuvo bajo la corrección de Lizabeth Kent, encargada también de la impresión.

La publicación comenzó a funcionar con el asesoramiento de un Consejo Editorial, formado por autoridades de UEPC, entre quienes estuvo desde un principio Carmen Nebreda y luego se fueron sumando Oscar Ruibal y Aurorita Cavallero. También fue importante la presencia, en un primer momento, de Walter Grahovac. Poco después, ese consejo fue ampliando su conformación con referentes del campo de la educación, guiado por un criterio de pluralidad de miradas. Así se sumaron Encarnación Sobrino, Delia Provinciali

y Alicia Carranza. Este espacio era importante dentro de la dinámica de la publicación, pues de allí surgían los temas que se abordaban. “Se proponían los debates y nos poníamos de acuerdo de qué manera tratarlos y con quiénes. En general, en cada número había un eje central que vertebraba toda la edición”, recuerda Arraya. “Estábamos muy arriba de la revista, buscábamos que realmente expresara lo que el gremio quería decir, que no congregara solo debates académicos, sino que estuviera presente el trabajo docente”, comenta Nebreda.

A lo largo de los 20 años de vida, las principales discusiones educativas e importantes referentes intelectuales del país, dentro de ese campo disciplinar y otros afines, han estado presentes en la revista. Durante la primera década, cada edición -a razón de dos a tres por año, de 40 páginas cada una- desmenuzaba un tema a través de artículos breves y entrevistas, al tiempo que se difundían también investigaciones académicas, experiencias innovadoras desarrolladas en toda la provincia, novedades editoriales, lecturas recomendadas, entre las secciones fijas. “Tratábamos de llevar cosas al aula que pudieran ser usadas por los docentes, de ofrecerles insumos”, puntualiza Arraya. La publicación combinaba un abordaje periodístico de debates y experiencias pedagógicas, desde perspectivas variadas, con una ágil propuesta de lectura. **educar en Córdoba** se constituyó así en la primera revista pedagógica en la provincia que ha mantenido una circulación regular por 20 años. A partir de su aparición surgieron otras desde ámbitos académicos u oficiales, pero el proyecto señero fue iniciativa de un gremio interesado en la “defensa de la educación y los educadores”, como propone UEPC.

Desde su primera edición, la revista sostuvo una concepción que se mantuvo hasta la actualidad: lo laboral y lo pedagógico como dos caras de la misma moneda. “Nuestra propia concepción de la militancia gremial nos llevó a querer reflexionar sobre lo que hacemos, evaluar lo que producimos y en base a eso tomar decisiones”, explica Oscar Ruibal. Esta perspectiva de trabajo explica no solo el surgimiento de la **educar** como un espacio de expresión con respecto a debates del ámbito educativo, sino también del ICIEC co-

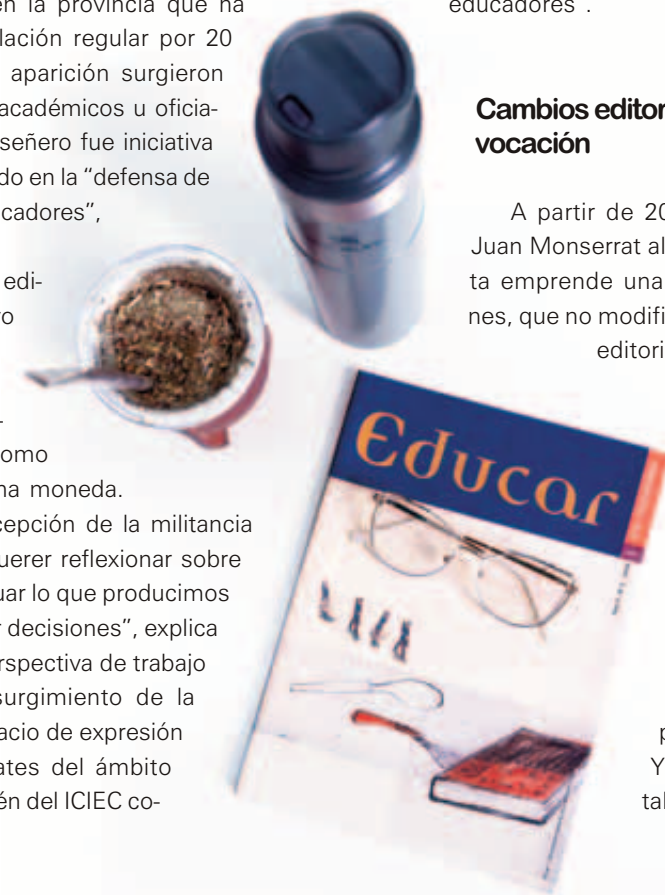
mo un lugar de formación e investigación con una perspectiva propia. Como sintetiza Gonzalo Gutierrez, actual director de ambos proyectos, “lo que tienen en común desde su origen el Instituto y la revista es el intento de construir en el espacio público una voz pedagógica de la UEPC”.

Otro objetivo para el cual la publicación ha sido estratégica, es ser un espacio desde el cual UEPC pudiera intervenir en los debates académicos y sociales sobre políticas educativas, a partir de referentes propios u otros convocados para temas específicos. “Teníamos que expresar nuestras propias posiciones como gremio. En la actualidad, si se discute sobre educación y las y los maestros hacemos un planteo, parece algo normal, pero 20 años atrás eso no era así, fuimos el primer gremio del país en hacerlo”, comenta Carmen Nebreda. En una perspectiva similar, Juan Monserrat, actual secretario general del sindicato, plantea que “el valor que tienen -tanto la revista como otras publicaciones que hacemos- es que van generando agendas de temáticas que nos van preocupando. Y nuestro público, además de ser las y los docentes, también es la sociedad cordobesa. La educación pública es un bien muypreciado, por lo tanto participar del debate político pedagógico es necesario. Y lo hacemos desde nuestra perspectiva: el ICIEC y la revista **educar** expresan las preocupaciones de las y los docentes como educadoras y educadores”.

### Cambios editoriales, la misma vocación

A partir de 2010 -con la asunción de Juan Monserrat al frente de UEPC- la revista emprende una serie de transformaciones, que no modifican sus objetivos político editoriales, aunque sí la forma

de plasmarlos en un producto y, por ello también, en el equipo de trabajo. Esta nueva etapa comenzó ese año, a través de una renovación en el Consejo Editorial y la asunción de Gustavo Varela como director periodístico de la revista. Y se consolidó fundamentalmente en 2012, cuando





Gonzalo Gutiérrez asume la dirección editorial, hasta la actualidad. Más allá de las improntas personales, esta etapa coincidió con un fuerte crecimiento del gremio -lo que obligó a modificar la modalidad de producción de la revista- y un mayor desarrollo del trabajo pedagógico del sindicato, a cargo del ICIEC.

Se suceden, entonces, una serie de cambios en el *staff* de producción, integrado en distintos momentos por: Ariel Orazzi, Gino Maffini, Leandro Groshaus, Pablo Carrizo, Carina Masciángelo, Ivana Viano, Mercedes Arrieta, Juan Pablo Ravasi, Eugenia Rotondi y Luciana Corigliano. Un aporte relevante fue también la incorporación de Santiago Martínez Luque como coordinador de producción, quien permitió introducir debates trascendentes para algunos cambios de la revista. Otras facetas en que se dieron transformaciones importantes fueron el diseño y el arte de la publicación: se relanzó su estética en 2010, a cargo de Agustín Massanet; y en 2012 se consolidará su impronta actual, a partir de la propuesta de Zetas - Comunicación y Diseño, y de la incorporación de las ilustraciones editoriales del artista Hernán Cappelletti (Cape), que pasarán a ser un componente distintivo de la revista y, en muchos casos, de la propia UEPC.

En términos de las características del producto, los cambios fueron importantes en esta nueva etapa: se plasmó la decisión de incorporar un texto editorial desde el gremio; la elaboración de un *dossier* específico para abordar el tema central, luego se presentan artículos y entrevistas de intelectuales invitados; las experiencias pedagógicas comenzaron a tener mayor extensión y profundidad; se creó la sec-

ción *Construyendo soluciones*, enfocada en visibilizar saberes producidos por las y los docentes en forma colectiva; se incrementó la presencia de docentes de toda la provincia y de dirigentes de las delegaciones de UEPC, a través de columnas de opinión. Todo ello derivó en un mayor volumen de contenidos -con ediciones de hasta 82 páginas- y en un producto de artículos más extensos y con abordajes pedagógicos más detallados.

Sobre estas características, Gutierrez considera que primó una actitud de “muchacha escucha en la diferencia, como para amalgamar aportes de distinto orden, sin perder la identidad histórica que había tenido la revista”. Y entiende, también, que “los cambios que ha tenido la **educar** se deben a que el desarrollo político del gremio generó que su voz pedagógica empezara a tener una densidad distinta”, y a su vez que -desde la conducción del gremio- se definiera que la revista fuera “la identidad de la UEPC en relación a la palabra pedagógica”.

### Un reconocimiento a la práctica docente

Más allá de estas transformaciones, otro objetivo que la publicación sostuvo a lo largo de sus 20 años de recorrido es concebirse como un espacio de presentación, expresión y reconocimiento de las iniciativas que miles de docentes llevan a cabo en la provincia. “Desde un primer momento quisimos que estuviera presente el trabajo docente, y así se difundieron muchas experiencias pedagógicas innovadoras que se realizaban en las aulas”, puntualiza Nebreda.

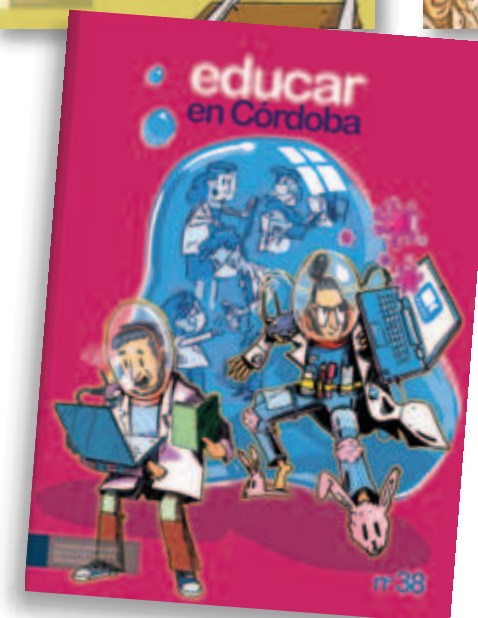
“Cuando se socializan estos proyectos, pasan a formar parte de un saber colectivo, al cual todas y todos podemos acceder”, agrega Cavallero. “Tenemos la convicción de que las y los docentes, en su hacer cotidiano, generan teoría, filosofía y política educativa. Eso es algo que solamente nosotros podemos rescatar, tenemos las herramientas para hacerlo y también la posibilidad de traducirlo a términos académicos. A través de la revista y el ICIEC logramos que los saberes construidos en la práctica pedagógica cotidiana puedan ser apropiados, leídos y difundidos por otras instituciones, organizaciones o universidades, que también hablan de la educación”, profundiza Monserrat.

Durante los últimos años, **educar en Córdoba** concentró también buena parte de sus esfuerzos en difundir de manera sistemática las múltiples actividades, materiales y reflexiones que UEPC genera a través de su Instituto de Capacitación e Investigación. La cantidad y la calidad de la producción del ICIEC ya había propiciado la creación del sitio web *Conectate*, y esta perspectiva de comunicación y divulgación se profundizó a través de la revista.

Como se advierte, aunque utilizando modalidades diversas, **educar en Córdoba** se planteó desde sus inicios entablar diálogos con lectores ubicados en distintos ámbitos: las y los docentes, que se preocupan por debates pedagógicos, pero requieren

también recursos didácticos y conocer iniciativas concretas; académicas y académicos, intelectuales, dirigentes gremiales y responsables de la función pública, con quienes se entrecruzan discusiones sobre políticas educativas y perspectivas pedagógicas; y dirigentes de base de las delegaciones del sindicato, que requieren difundir e intercambiar información sobre las experiencias de sus compañeras y compañeros.

Esta diversidad de objetivos sostenidos a lo largo de dos décadas y estos diálogos con múltiples lectores pueden resumirse en una única vocación: la defensa del derecho a la educación. Según sintetiza Gonzalo Gutierrez “todos los temas y discusiones que la **educar** abordó desde sus inicios -el trabajo de enseñar, las maneras de evaluar, la formación docente, el financiamiento y la inversión en educación, la gestión y los tiempos escolares, el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, el uso e impacto de las nuevas tecnologías en la escuela, la inclusión educativa, por mencionar solo algunas-, han contribuido a consolidar, desde la realidad cordobesa, una referencia alrededor del derecho social a la educación. Ha sido siempre un granito de arena en ese polo de la discusión”. ●



A 100 años del nacimiento de Paulo Freire



# Un hombre latinoamericano, una obra universal

En el marco del aniversario del natalicio del pedagogo brasileño, el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC), de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), organizó un “Encuentro entre docentes” para conversar sobre la vigencia de su legado y sus aportes en la alfabetización, la formación de maestras y maestros y la función pública. El mismo fue parte de una serie de iniciativas que se realizaron desde el gremio para recuperar la obra de Paulo Freire.

“¿Qué significa hoy educar la esperanza?” fue la pregunta que movilizó el séptimo “Encuentro entre docentes”, centrado en la vigencia política y pedagógica del trabajo y el pensamiento de Paulo Freire. Se realizó el pasado 9 de septiembre, con Pablo Gentili, María del Carmen Lorenzatti y Mariana Tosolini como disertantes, además de la participación de Juan Monserrat, Zuli Mirretti y Aurorita Cavallero, integrantes de la Junta Ejecutiva de UEPC. El conversatorio fue transmitido en vivo, pero puede consultarse en Facebook y el canal de YouTube *Conectate* UEPC.

La moderadora del encuentro fue la secretaria de Educación del gremio, Aurorita Cavallero, quien propuso recuperar el legado de Paulo Freire a la luz de los interro-

gantes y desafíos de la hora. “Son épocas de incertidumbre y es bueno seguir haciéndonos preguntas: ¿qué significa hoy educar para la esperanza?; ¿verdaderamente educamos para emancipar, para propiciar la igualdad, la inclusión, en un mundo cada vez más fragmentado, desigual y con menos justicia social?”, planteó.

Por su parte, el secretario general de UEPC, Juan Monserrat, consideró que Paulo Freire es “un símbolo de nuestra forma de ver la práctica docente y la militancia pedagógica”. Y subrayó la necesidad de revisar su herencia en clave actual: “No alcanza con repetir sus palabras y reeditar sus procedimientos, es necesario pelear sus batallas, con las armas y las dificultades que tenemos, con las *fake news* y las formas de regula-

ción societaria con las cuales el neoliberalismo invisibiliza la desigualdad reinante. Tenemos que ser vehículos de igualdad y de justicia social, honrar su legado y militar su memoria”, concluyó.

## La construcción de proyectos de futuro

El primero de las y los disertantes invitados en tomar la palabra fue Pablo Gentili, doctor en Educación, con una larga experiencia en la gestión de entidades de investigación en América Latina y quien al momento de la actividad se desempeñaba como secretario de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Como punto de partida, subrayó el lugar de la educación dentro de la pedagogía freireana. “Es la oportunidad que tenemos como comunidad de imaginar el mundo en que queremos vivir, este era el sentido profundamente emancipatorio, revolucionario, transformador que le atribuía a la educación: el espacio en el que se define el proyecto de futuro. Y por eso decía que es un acto inherentemente político, porque la construcción del futuro depende de correlaciones de fuerza, de la memoria acerca de lo que nos ha pasado, pero tam-



bién de aquellas cuestiones que queremos construir colectivamente para vivir mejor, para tener derecho a la vida que queremos”.

En estos esfuerzos por construir proyectos de futuro, Pablo Gentili subrayó también una faceta menos conocida o destacada de Paulo Freire: su labor en la gestión pública, un trabajo que -según relató- el pedagogo comenzó desde muy joven en Pernambuco, en la extensión cultural y educativa en el área rural; continuó en su exilio chileno, durante el gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende; y participó también de experiencias de gestión en países africanos, como Guinea-Bissau y Cabo Verde. Más tarde, en una etapa ya más difundida, fue secretario de Educación del Municipio de San Pablo, durante el gobierno del Partido de los Trabajadores (PT), encabezado por Luiza Erundina, entre 1989 y 1991, experiencia que luego resultó inspiradora para las políticas educativas de los gobiernos nacionales de Luiz Inácio Lula da Silva y Dilma Rousseff.

“Quien asuma la función pública pensando que en una semana va a poder cambiar la educación ar-

gentina se va a enfrentar con un muro de imposibilidades. Frente a eso, es fundamental arriesgarse a pensar y no conformarse. Ese inconformismo sobre el que Freire nos llama la atención, que debe estar en las educadoras y los educadores para transmitirle a las y los jóvenes, él también lo aplicaba a la gestión: no conformarnos con lo que tenemos, porque de lo contrario no cambia nada y la inercia que queda en nuestro sistema es la del privilegio, la desigualdad y la injusticia social”, propuso Gentili.

Por último, trasladó ese “inconformismo” en la gestión al campo estrictamente educativo, donde “se traduce en esta pedagogía de la pregunta freireana, no de la respuesta. Tenemos que hacernos



Nahuel Sánchez Tolosa

preguntas, las que podemos responder y otras que no sabemos hacerlo, pero es necesario que las planteemos. Las y los educadores somos interpelados a hacernos preguntas que nos obligan a dialogar con otras y otros, para encontrarles respuestas, o simplemente para generar nuevas preguntas”, concluyó.

### Mucho más que un método

La doctora en Educación, María del Carmen Lorenzatti, quien se desempeña como docente e investigadora de las universidades nacionales de Córdoba y de Chilecito, fue otra de las disertantes convocadas. Sus reflexiones se centraron en el legado freireano en el ámbito en que ella se desempeña: la alfabetización de jóvenes y adultos.

Allí propuso retomar dos planteos del pedagogo. En primer lugar, “que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra, lo cual nos lleva a pensar que la práctica educativa -y en este caso, la alfabetizadora- es una práctica social; se aprende a leer y a escribir con el otro y se aprende de diversas maneras”. Y en segundo término,

recuperar “una categoría freireana que es central a la hora de pensar los procesos de alfabetización y la práctica educativa: la relación dialógica, que implica el reconocimiento, poder escuchar y hablar con el otro, algo que no es poca cosa a la hora de pensar la formación de educadores”. De la propuesta de Freire, Lorenzatti subrayó también “la necesidad de reconocimiento del contexto concreto en el que viven las y los estudiantes, de identificar sus condiciones objetivas de vida, lo cual nos lleva a pensar en el contexto de uso de la lengua escrita y en cómo enseñamos a leer y escribir”.

Su propuesta fue ir más allá del método del educador brasileño: “Paulo Freire es mucho más que un método: es mirar al acto de enseñar como un acto político, y la política surge del reconocimiento del otro. Cuando trabajamos con las y los educadores, en el marco del gremio o de los movimientos populares, es muy importante ayudar a saltar esa dimensión didáctica respecto a cómo enseñar a leer y escribir, para ponernos a mirar quiénes son las y los estudiantes y quiénes somos las y los educadores.

Allí llega la pedagogía de la pregunta, empiezan los interrogantes”.

Lorenzatti cerró su disertación con otra invitación para las y los docentes: “Hay que pensar la alfabetización en un sentido amplio, como un proceso que va más allá de las letras. Ser alfabetizado significa leer y escribir para mantener relaciones sociales, para participar en actividades culturales, que es lo que plantea Paulo Freire cuando sostiene que la alfabetización o la educación es acción cultural para la libertad”, culminó.

### Contra la idea de neutralidad

La tercera disertación del encuentro estuvo a cargo de Mariana Tosolini, doctora en Estudios Sociales de América Latina y docente e investigadora de las universidades de Córdoba y de Chilecito, quien además forma parte de los equipos capacitadores de la Secretaría de Educación de UEPC. Planteó la necesidad de discutir la neutralidad en el campo educativo: “Crear que la educación puede ser neutral es peligroso, porque bajo ese velo se esconden las ideologías, de manera naturalizadas, que no nos permiten discutir, ni pensarlas”, señaló, tras lo cual propuso “defender la educación como práctica política, algo en lo que Freire insistió y sobre lo cual nos enseñó que todas las acciones que están comprendidas en la práctica educativa -los contenidos que seleccionamos, los métodos con los que trabajamos, las finalidades que nos proponemos, hasta las consignas- implican un posicionamiento político no partidario. Las y los educadores no podemos pensar únicamente en procedimientos didácticos, pues la educación implica decisiones éticas y políticas, y eso no nos tiene que asustar”, subrayó.



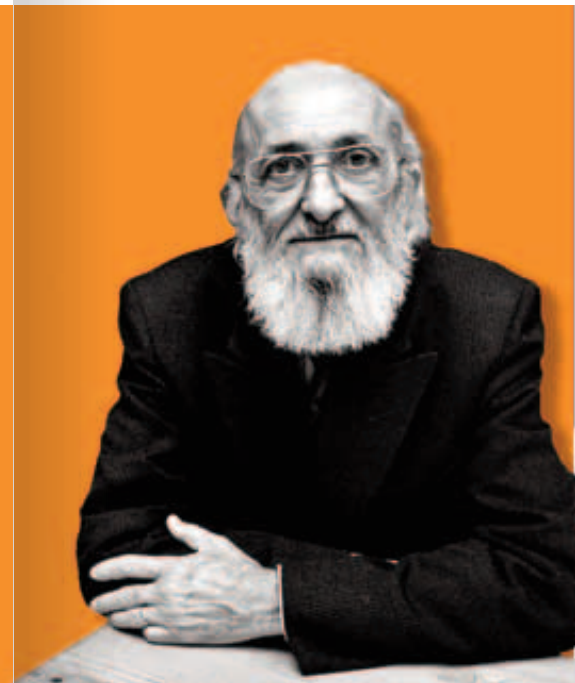
Nahuel Sánchez Tolosa

Por último, Tosolini propuso dos claves para la tarea docente. “Pensar nuestra práctica sin respuestas cerradas, o lo que Freire llamaría una ‘pedagogía de la pregunta’. Lo cual no es sencillo, porque hemos construido nuestro modo de ser desde el lugar del saber y nos cuesta pensarnos fuera de allí, en un espacio donde el saber es construido con otros”. Y en segundo término, planteó “recuperar el trabajo artesanal que es la docencia, lo cual no implica dejar de lado la tarea científica, sino que vamos tejiendo los saberes, construyendo el vínculo pedagógico, tomando decisiones acerca de qué enseñar y cómo y de qué manera acompañar a las y los estudiantes en ese proceso de vincularse con el conocimiento. Pero esa tarea no es solo técnica, está acompañada de un montón de decisiones ético-políticas que vamos realizando para llevarla adelante. Por eso las y los educadores no son meros ejecutores de prescripciones curriculares”.

El cierre del encuentro estuvo a cargo de Zuli Miretti, secretaria adjunta de UEPC, quien destacó el trabajo de la Internacional de la Educación para América Latina “para revalorizar la figura de Paulo Freire, cuando el gobierno de su propio país no lo está haciendo”, y concluyó que “siguiendo su mandato, tenemos que pensar en una educación que nos lleve a formar sujetos para una sociedad más justa, más solidaria, más humanitaria, con más justicia social”. ●

## Otras actividades para evocar a Paulo Freire

En el marco de la conmemoración de su natalicio, desde UEPC se prepararon distintas actividades y contenidos. Entre ellos, la Secretaría de Educación del sindicato confeccionó un micro sitio (<https://www.uepc.org.ar/cultura-educacion/freire/>), que reúne materiales para quienes deseen explorar el mundo pedagógico y político de Freire. El ICIEC elaboró una cartilla titulada “Rumbo al 100º Aniversario de Paulo Freire 1921-2021” (<https://www.uepc.org.ar/conectate/la-educacion-es-un-acto-de-amor-por-tanto-un-acto-de-valor-2/>), que contiene recursos que profundizan su obra y pueden descargarse de forma libre y gratuita. Por su parte, el Congreso Pedagógico de CTERA, “¿Qué docencia para estos tiempos?”, fue organizado en el marco de las acciones promovidas desde la Internacional de la Educación para América Latina por los 100 años del nacimiento del pedagogo brasileño. Allí se presentaron paneles, mesas temáticas y experiencias de toda la región, influenciadas por su obra.





# ESI: es una ley, sigue siendo una lucha

La sanción de la norma en 2006 fue el inicio de una serie de pasos institucionales tendientes a garantizar esta nueva perspectiva de abordaje: se crearon programas nacionales y provinciales y se definieron lineamientos curriculares para todos los niveles. Estas iniciativas estatales han sido acompañadas, desde entonces, por un sinnúmero de acciones de organizaciones e instituciones de la sociedad civil. Desde **educar en Córdoba** invitamos a quienes trabajan en UEPC sobre esta temática, para conocer cómo evalúan el avance de la ESI en las escuelas, los desafíos a futuro y el trabajo que llevan adelante.



**E**n octubre pasado se cumplieron 15 años de la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), que introdujo un profundo cambio de paradigma con relación a cómo se trabajaba esta temática y propuso –además– una perspectiva de abordaje transversal a distintos debates en las escuelas del país (convivencia, vestimentas, uso de los espacios y los tiempos, entre muchos otros). Desde entonces, la implementación plena de esta normativa y la expansión de su propuesta ha sido el eje de un trabajo paciente y constante de miles de personas en Argentina, desde docentes hasta integrantes de organizaciones sociales, gremios, centros de investigación académica y de la gestión pública en diversos niveles. Como parte de esas tareas, que son también esfuerzos y luchas por una ampliación de derechos para niñas, niños y jóvenes, la

Unión de Educadores de la Provincia (UEPC) viene trabajando desde diversos espacios –el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) y la Secretaría de Derechos Humanos y Género–, en iniciativas que atienden a distintas modalidades de intervención. “Siempre hemos tenido la firme convicción de que la escuela debe garantizar derechos y la ESI es uno fundamental, un proyecto de justicia social”, explica Zuli Miretti, secretaria general adjunta del sindicato.

La educación sexual está presente en la escuela argentina desde hace muchos años y preexistía a la sanción de esta ley. Pero esta nueva normativa propuso un abordaje que va más allá de los enfoques predominantes hasta el momento, de corte biologicistas (enseñar las partes del cuerpo humano y sus funciones), o médicos (trabajar solo la prevención del emba-

razo y las enfermedades de transmisión sexual). Tal como la concibe la Ley 26.150, la ESI es un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas en relación a los derechos de las niñas, los niños y adolescentes con cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad. Sus contenidos atraviesan distintas áreas y disciplinas –no está concebida como un tema o una asignatura específica–, responden a las distintas etapas del desarrollo de las y los estudiantes y contempla situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización. La ESI implica una perspectiva de abordaje que integra el proyecto educativo de la institución y requiere de un trabajo articulado con los centros de salud, las familias y las organizaciones sociales.

Como ha ocurrido en otros procesos de debate social que luego se materializan en normativas, la Ley 26.150 fue posible en un contexto histórico específico, en este caso de inclusión y ampliación de derechos, intentos por paliar las situaciones de desigualdad presentes en nuestra sociedad, en ámbitos muy diversos como las asignaciones universales, las jubilaciones, la libertad de expresión, los derechos políticos, entre muchos otros. Y fue parte también de una serie de transformaciones legislativas centradas en promover la equidad de género y la diversidad sexual, entre las cuales pueden mencionarse las leyes de Matrimonio Igualitario, de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, de Identidad de Género, de Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero, entre las principales.

## Una creciente apropiación

La primera situación que identifican quienes trabajan alrededor de la ESI está vinculada a algunas dificultades de origen que implica el abordaje de la cuestión. En primer término, las propias concepciones de gran parte del mundo adulto que se relaciona con las y los estudiantes. “El problema en la implementación de esta ley es que, a pesar de las capacitaciones que se han brindado, la formación sobre educación sexual que hemos tenido las y los adultos -tanto quienes somos docentes como las familias- ha sido diferente, más vinculada con lo moral, con el pecado, con lo biologicista o con el cuidado a determinadas conductas sexuales. Y esa formación no ayuda para trabajar la ESI”, evalúa Silvia Marchetti, secretaria de Derechos Humanos y Género del gremio. En sintonía con esa afirmación, Romina Clavero -coordinadora del Área de Consulta Pedagógica del ICIEC- considera que “la particularidad de esta temática es que interpela representaciones que tienen los mismos docentes sobre lo que son y cómo se conciben las relaciones. Ha sido necesario problematizar esos vínculos y situaciones cotidianas en las escuelas, desde las vestimentas hasta los usos de los espacios escolares”. Menciona, por ejemplo, debates que se presentaron en algunos colegios con los que trabajaron respecto al uso de las canchas de fútbol (los varones usaban las grandes y les dejaban las pequeñas a las mujeres, lo cual fue discutido), o el reclamo de alumnas para poder usar calzas en las clases de educación física, algo que les estaba vedado (mientras que los hombres podían usar ropa similar), lo que también pudo abordarse a partir de lo que propone la ESI. “La ley apela a una función de educadoras y educadores por parte de las y los docentes; no

solo implica contenidos de educación sexual, sino que también impacta sobre cuestiones de convivencia y organización institucional. Y eso conlleva un proceso más lento, en el cual aún hay mucho por hacer”, contextualiza Agustina Zamanillo, coordinadora del Área de Formación Docente del ICIEC.

En el marco de estas dificultades, desde UEPC advierten en los últimos años una mayor apertura y presencia en las escuelas de una perspectiva alineada con una educación sexual integral. “Cuando nos convocaban los colegios para alguna capacitación, la presencia de la ESI era muy vaga, ni siquiera la llamaban de esa forma. Pero desde 2015 hay una curiosidad y una demanda de querer saber qué pasa con estos temas y se empezó a recuperar una ley que en general no era conocida”, analiza Pate Palero, integrante del equipo de trabajo de la Secretaría de Derechos Humanos y Género de UEPC. Por su parte, Romina considera también que “se advierte un proceso de apropiación respecto de la ESI, aunque con heterogeneidades entre las escuelas”. Para Agustina, “es muchísimo lo que ha cambiado” desde los primeros años de implementación de la Ley 26.150. “Hoy en día todas y todos las y los docentes saben que hay una ley de ESI, que es una responsabilidad de la escuela y es parte de sus funciones. Y eso ha propiciado que muchas y muchos busquen formación. Solo un dato muy chiquito: el taller sobre este tema que abrimos en 2021 en el ICIEC llenó su cupo en un día”. Marion Petersen, integrante del equipo de trabajo del Área de Consulta Pedagógica, recordaba que, durante los primeros años de implementación de la ley, muchas escuelas solicitaban autorización a las familias para abordar la temática. “Eso no ocurre más, porque se ha ido construyendo la legitimidad de la ESI en los colegios”, puntualiza.

Por último, todas coinciden en que en los últimos años hubo una serie de “hitos” que han contribuido a ampliar la discusión social sobre cuestiones ligadas a la ESI. Entre ellos mencionan el surgimiento del movimiento “Ni Una Menos” -a partir de 2015- y los debates y las movilizaciones alrededor de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) -entre 2018 y 2020-. “Las pibas y los pibes se embanderaron con estos temas. Nos llaman de innumerable cantidad de centros de estudiantes comentándonos que en sus escuelas no les enseñan Educación Sexual Integral y que quieren recibir esa educación”, comenta Silvia. Por su parte, Zuli Miretti consideró con relación a estas demandas que “la escuela tiene el desafío de construir la igualdad de género y, en ese sentido, debe aportar herramientas que contribuyan a la sensibilización y el debate para que las desigualdades de género dejen de ser un obstáculo a la hora de construir una sociedad más justa, solidaria, para todas y todos”.

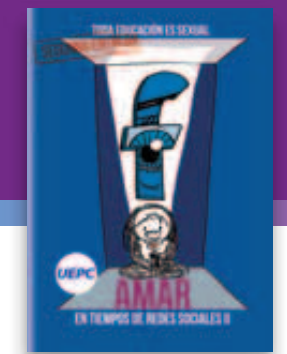
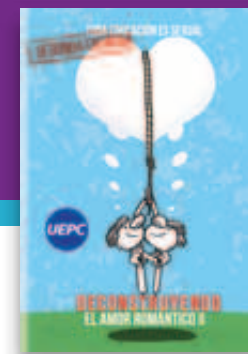
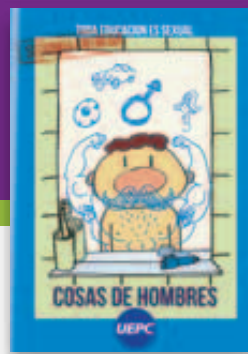
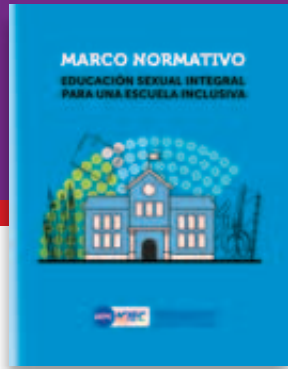
## Abordajes desde lo didáctico y lo pedagógico

En este marco de expansión de la perspectiva de la ESI en las escuelas, el ICIEC lleva adelante una serie de líneas de intervención vinculadas al tema. Una de ellas se implementa a través de su Área de Consulta Pedagógica, que elabora dispositivos de acompañamiento a partir de demandas concretas de las instituciones educativas. Según explica Romina, coordinadora de ese espacio, en un primer momento la perspectiva que proponía la ley de ESI no se abordaba directamente, sino a través de demandas vinculadas a otros temas, como por ejemplo los acuerdos de convivencia. “En esos debates empezamos a realizar algunas sugerencias en

lo relativo a género o la ESI”, puntualiza. Más tarde las intervenciones comenzaron a ser específicas, relacionadas a escuelas que querían desarrollar iniciativas sobre educación sexual integral. “Surgían demandas de los equipos de gestión, que armaban proyectos, pero no podían ponerlos en marcha porque las y los docentes no se identificaban con el mismo; porque no tenían relación con el contexto en que se implementaban; o en otros casos porque los ponían en la última hora del viernes, por lo cual no funcionaban. A partir de allí íbamos conversando acerca de los sentidos, el para qué de la ESI, los lineamientos curriculares y repensando esas propuestas”. En varias ocasiones, sobre todo cuando había más resistencia de las familias a la implementación de esa perspectiva, fue importante fortalecer con docentes y equipos directivos una argumentación pedagógica respecto a por qué era necesario trabajar algunos contenidos con las niñas y los niños en clave de derechos. “El lugar de los equipos de gestión es clave para avanzar en la implementación de la ESI. En los lugares en los cuales se comparte y se conoce esa mirada, se crean actividades, proyectos, modos de resolver los problemas, hay estímulo a las y los docentes; en definitiva, se incorpora dentro del proyecto institucional”, enfatiza Romina.

Otra línea de intervención desde el ICIEC está vinculada a sus propuestas de formación sobre educación sexual integral, una perspectiva que se implementa desde 2007 a través de cursos semipresenciales con puntaje docente en todas las delegaciones -el equipo a cargo de los mismos ya recorrió dos veces la totalidad de la provincia-. Debido a la pandemia, se generó un nuevo dispositivo, con la modalidad de talleres virtuales, a través del cual se buscó acompañar de manera más estrecha las particularidades del trabajo docente y la realidad escolar y familiar en este nuevo





contexto. Según explica Agustina, coordinadora de ese espacio, en 2021 la apuesta fue “otorgar más peso a la dimensión didáctica” de la educación sexual integral. “Le queríamos dar un lugar a la cuestión de cómo, cuando las y los docentes trabajan con sus contenidos específicos, también pueden abordar cuestiones de la ESI -indica-. Ahora hay más posibilidades de formarse en aspectos que tienen que ver con la sensibilización o con los lineamientos curriculares. Pero la pregunta es, para alguien que enseña Matemática, Filosofía, Historia o Literatura: ¿cómo estás trabajando la ESI?”, explica.

Desde ICIEC se llevan adelante otras dos líneas de acción sobre el tema. Por un lado, se han producido una serie de publicaciones: una que recopila el marco normativo internacional y nacional vinculado a la ESI; y otros dos “Cuadernos para la Enseñanza” -enfocados en el nivel primario y secundario, llamados “ES Igualdad en Pandemia”-, que reúnen actividades, orientaciones y experiencias para trabajar junto a las y los estudiantes desde un enfoque de derechos humanos y de género en el marco de la ESI. “Son cuadernos que buscan profundizar cómo trabajar educación sexual integral en las escuelas”, comenta Marion, una de las responsables de la producción de los mismos. Y, por otro lado, también se han visibilizado múltiples experiencias pedagógicas sobre este tema, a través de las convocatorias “De Boca en Boca”, “Ideas Maestras” y la “Feria de Ciencias”. Todas estas publicaciones y proyectos pueden consultarse en [www.uepc.org.ar/conectate](http://www.uepc.org.ar/conectate).

Por último, el ICIEC impulsa un uso del lenguaje no sexista en sus materiales: considera que el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder y que, por lo tanto, la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordi-

nación. En ese marco, desde 2018 se estableció como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal.

### Con el foco en la sensibilización

La Secretaría de Derechos Humanos y Género de UEPC se creó en 2011 y en los últimos años ha emprendido una intensa labor de difusión y concientización sobre la ESI en colegios primarios, secundarios y terciarios, a través de capacitaciones y talleres que incluyeron a 9.000 estudiantes, 4.000 docentes e integrantes de equipos de dirección, y cerca de 500 familias. “Nuestra responsabilidad como maestras y maestros es formar a esas personas con las que trabajamos, en la asignatura en que sea, en una perspectiva que les permita reconocer desigualdades e identificar discriminaciones y violencias para intervenir sobre eso y construir una sociedad más igualitaria, más democrática, con vínculos más saludables”, comenta Silvia Marchetti. Según su perspectiva, este espacio de UEPC se concentra en “un abordaje político, centrado en una perspectiva de género y derechos humanos”, que busca trabajar en la sensibilización: “La gente termina los talleres emocionada, conmovida, a veces alegre, otras veces enojada o llorando, o con necesidad de un abrazo”, relata Silvia. “Vemos cotidianamente personas -docentes, pibas, pibes, madres y padres- que se nos acercan para contarnos situaciones muy íntimas, que seguramente no podían relatar en otros espacios. Por eso pienso que esta es una ley de amor, que nombra y hace un lugar a lo que no se visibilizaba”, explica Santiago Merlo, integrante del equipo de trabajo de la Secretaría.

Según explica Marcos Ordóñez, otro miembro del equipo, los talleres ofrecidos están organizados

en tres partes: la primera sobre perspectiva y violencia de género; la segunda sobre diversidad; y una última sobre métodos anticonceptivos, prevención de embarazo y de enfermedades de transmisión sexual. Desde 2019 trabajan también en la capacitación de un grupo de promotoras y promotores de la ESI, conformado por representantes de todas las delegaciones de UEPC, lo que les ha permitido expandir aún más su labor a lo largo de la provincia.

Además, a partir de la experiencia de los talleres, han elaborado una serie de cartillas de trabajo áulico, tituladas “Toda educación es sexual”, que abordan temas como la deconstrucción de estereotipos de género y la idea de amor romántico, las nuevas masculinidades y la diversidad sexual, las redes sociales como espacios de control, los noviazgos violentos, entre otros. También otra llamada “El desafío de construir igualdad de géneros desde la escuela”, que intenta acercar herramientas para prevenir y erradicar la violencia de género; y otra titulada “TRANSformar la escuela”, una guía para el abordaje desde lo administrativo de la Ley de Identidad de Género y también, establecer un contacto directo para el diálogo, el pedido de asesoramiento, información y modos de acción. “Estos materiales buscan, en algunos casos, dar herramientas a docentes que ya pueden avanzar solas y solos con respecto a este tema; y en otros casos aportar a quienes aún no se han animado a abordar estas temáticas, para que tengan recursos y recomendaciones que les permitan hacerlo”, sintetiza Silvia. Todos están disponibles en [www.uepc.org.ar](http://www.uepc.org.ar).

### Los desafíos y las luchas pendientes

Desde UEPC reconocen que se ha avanzado en las escuelas en el trabajo sobre la ESI, pero aún avi-

zoran aspectos que es preciso mejorar. Algunos de ellos tienen que ver con que la ley propone no solo contenidos, sino una perspectiva de abordaje de múltiples problemáticas que ocurren en los colegios. Y esa condición transversal a las disciplinas y al trabajo institucional aún precisa resolverse con más claridad. “Aún circulan modos de pensar únicamente en términos de varón y mujer. Recién aparece en los institutos de formación docente, por ejemplo, la cuestión de las infancias trans. Hay mucho para mejorar aún en las prácticas institucionales para poder pensar y concebir un espacio escolar con libertad, que es lo que empuja la ESI”, evalúa Romina. “Se cumplieron 15 años de la sanción de la Ley 26.150 y aún no hemos logrado su plena implementación. Para eso es necesario el trabajo articulado con las familias, con las organizaciones sociales, con los centros de salud, espacios de mucha importancia para acompañar el desarrollo afectivo de niñas, niños y adolescentes, en pos de una sexualidad responsable, plena, saludable, libre de violencias, de miedos y de culpas”, reflexiona Zuli Miretti.

De todos modos, como señala Santiago, consideran también que la perspectiva de la educación sexual integral supone un piso imprescindible para avanzar hacia una escuela más inclusiva e igualitaria: “Sin la ESI es imposible pensar hoy en otras posibilidades”, estimó. “Nosotros creemos que, como gremio, no podemos dejar de luchar por defender y ampliar derechos y el ejercicio de los mismos, y eso es lo que hacemos con la ESI. La posibilidad de abordar todas las temáticas vinculadas con educación sexual integral no solo le mejora la vida a las y los estudiantes, sino a las y los docentes, por eso luchamos tanto en esta perspectiva de derechos, de género, por la igualdad y sin discriminación”, concluye Silvia. ●

## CONSTRUYENDO SOLUCIONES



## Trayecto de formación y acompañamiento para la implementación de la ESI en cuatro escuelas primarias

### Mirar la cotidianeidad escolar, para construir espacios más democráticos e igualitarios

Cuatro escuelas primarias agrupadas en comunidad de aprendizaje y acompañadas por el equipo de Consulta Pedagógica del ICIEC, protagonizaron un proceso de discusión y trabajo en torno a la implementación de la ley de Educación Sexual Integral. La experiencia fue pasando de la necesidad de armar una secuencia didáctica para abordar contenidos, a la posibilidad de reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana escolar desde una perspectiva de género, para abordarlas pedagógicamente como la materialización de los contenidos de la ESI. Durante este proceso, además, las y los docentes incorporaron un modo diferente de concebir los contenidos y la tarea de enseñar; a la vez que fueron testigos de cambios concretos, tanto en los vínculos entre las y los estudiantes, como en sus formas vivenciar y habitar la escuela.

La ley de Educación Sexual Integral fue sancionada en 2006, y desde entonces se han generado algunas controversias y situaciones conflictivas en torno a su aplicación. Marchas, manifestaciones, debates mediáticos y un sinnúmero de opiniones, en algunos casos con más vehemencia que argumentos y más prejuicios que información. Y mientras hubo escuelas que fueron construyendo experiencias muy potentes en torno a la ESI, en otras, el ruido mediático y el desconocimiento terminó por retrasar y hasta impedir su aplicación.

A principios de 2018, un grupo de cuatro escuelas primarias -por intermedio de Alina Monzón, secretaria general de la delegación Capital de UEPC-, hacen un pedido de acompañamiento en la implementación de la ESI al área de Consulta Pedagógica del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), de la UEPC. La necesidad surge por parte de algunas directoras y vicedirectoras al reconocer la complejidad que implica en la práctica de enseñanza trabajar los contenidos de la ESI en el aula, en un marco social donde las

violencias de género eran una realidad constante y urgente.

Las escuelas "Javier Villafañe", "Modesta Rodríguez", "Don Artemio Arán" y "Niñas de Ayohuma", que participaron en la consulta pedagógica, se agrupan como comunidad de aprendizaje y pertenecen a la zona de inspección 1171 al noroeste de la ciudad de Córdoba, en los barrios Autódromo, Villa Cornú y UOCRA. La Lic. Daniela Cabada, inspectora de zona, propuso esta forma de trabajo al inicio de su gestión en 2011. Al principio, se agrupaban por temas de interés y más tarde



fueron reconfigurándose por cercanía territorial para facilitar el intercambio y las acciones conjuntas, a la vez que esto les permite pensar, relevar y abordar problemáticas que les son comunes a su comunidad.

Las violencias de género eran parte de las problemáticas sociales que los equipos directivos fueron leyendo como urgentes en la zona, y en ese marco, la ausencia de la ESI en sus aulas se convertía en una deuda pendiente e impostergable. Pero, su implementación no era tan sencilla; entre las y los docentes había cierto miedo a la reacción de las familias, incertidumbre y desconocimiento respecto de los contenidos y mucha distancia en relación a las propuestas de la ESI.

### Construir la demanda para pensar las acciones

El equipo de Consulta Pedagógica estuvo integrado por Romina Clavero, Valeria Aimar y Marion Petersen; la primera parte del proceso consistió en una escucha activa. Conocer las necesidades concretas que planteaban las directoras pero, además, conocer la realidad de la escuela, sus docen-

tes y sus estudiantes, para pensar y diseñar un trayecto formativo situado y significativo que se desarrolló durante 2018 y 2019.

Al pedido concreto que formulaban los equipos directivos de las cuatro escuelas: “La construcción de criterios comunes para que las docentes pudieran armar secuencias didácticas y propuestas de enseñanza en torno a la ESI”, se le sumaron preguntas sobre qué mirada querían construir, por qué Educación Sexual en la escuela, qué es lo que querían garantizar desde la gestión. “Tuvimos muchas y largas conversaciones con las directoras en relación a cuál era su necesidad”, comenta Romina Clavero, coordinadora del Área de Consulta Pedagógica. “El pedido era por algo concreto que las docentes tenían que resolver. Entonces nosotras, trabajando desde ahí, empezamos a poner en debate el desde dónde y el para qué de una propuesta de Educación Sexual Integral, haciendo más hincapié en el enfoque para pensar una ESI que sea consistente y que pueda cruzar toda la vida institucional”.

El diseño de los talleres se realizó de manera conjunta entre un equipo de trabajo del ICIEC, que aportaba las dinámicas, herramientas y materiales posibles para

abordar los contenidos y las directoras como vínculo con la realidad de cada institución y su comunidad. Los encuentros eran mensuales y convocaban a las y los docentes de las cuatro escuelas a la vez, divididos en primer ciclo y segundo ciclo, diferidos semana de por medio. El espacio de formación tuvo un fuerte apoyo y acompañamiento de Daniela Cabada, inspectora de la zona, que habilitó horas institucionales para tal fin. “La propuesta abordaba una problemática que venimos visibilizando desde hace tiempo”, subraya Daniela. “Esa preocupación por la formación y la posibilidad de adquirir herramientas para trabajar sobre una problemática para mí es fundamental; yo quiero que mis docentes lean, quiero que estudien, quiero que reflexionen, pero para eso también hay que darles el tiempo necesario”.

### Mirar, leer, reflexionar y hacer

Cada encuentro fue conjugando la demanda inicial de armar una secuencia didáctica, con la posibilidad de pensar desde diferentes perspectivas el modo en que la ESI puede cruzar la vida cotidiana de la

escuela. Para ello, en el primer taller se propusieron una serie de escenas escolares: en el aula, luego del nacimiento del hermanito de una estudiante, las chicas y los chicos no pararon de hacer un montón de preguntas acerca del tema; en un recreo, las chicas juegan en espacios periféricos del patio donde pueden ponerse a resguardo de los juegos bruscos de algunos varones; en medio de la clase un alumno le grita a otro: “¡Callate, puto!”; a la primera reunión de “padres” del año se presentan María y Romina, madres de uno de los alumnos y el resto de las familias murmura. En grupos, las y los docentes debían conversar en torno a dichas escenas y luego elegir dos que les resultasen más representativas, para profundizar respecto a qué preguntas y reflexiones les generaba. Y luego, leer el texto de Mirta Marina “Los ejes de la ESI”, para cotejarlos con los lineamientos curriculares y pensar en qué puntos se relacionaban con las escenas, qué conceptos y nociones de la ESI podrían desarrollarse para abordar pedagógicamente esa situación.

Marion Petersen, especialista en Educación Sexual Integral, argumenta la consigna: “Nos deteníamos a leer las cartillas y los li-

neamientos curriculares de la ESI. Y desde ahí, evaluar/pensar con qué materiales, recursos y herramientas podíamos trabajar y armar una propuesta de contenidos que le diera sustento, y plantear un abordaje pedagógico respecto de esa situación. La propuesta era un ida y vuelta entre los lineamientos, el diseño curricular, los materiales y la problematización de la situación inicial”. En las escenas propuestas como consigna de trabajo aparece un quiebre con la manera tradicional de pensar educación sexual en particular, y los contenidos escolares en general; como así también el modo de pensarse como docentes. En primer lugar, se propone un recorrido inverso: no ir desde el currículum a la búsqueda de material bibliográfico para armar una clase donde las y los estudiantes deben adquirir los contenidos seleccionados: “Hoy vamos a hablar de la ESI”, sino que a partir de mirar las situaciones y prácticas cotidianas de la escuela, poder tematizar y problematizar esas realidades para abordarlas pedagógicamente y construir desde allí un conocimiento real y significativo que pueda ser transformador de esas mismas prácticas y situaciones. Y en segundo término, porque la vocación transformadora

que impulsa la ESI, demanda un rol activo de las y los docentes como impulsores y facilitadores de esos cambios.

### Sacarse los miedos para ponerse en movimiento

El punto de partida del trayecto de formación fue trabajar sobre algunos miedos respecto de la implementación de la ESI en las escuelas. Por un lado, el marco legal y la obligatoriedad, que da respaldo y sostén para las y los docentes; y por el otro, achicar las distancias entre los preconceptos sobre perspectiva de género y la propuesta de la ESI. “A medida que me fui acercando a los contenidos de la ESI -explica Belén, profesora de Educación Física en la escuela ‘Modesta Rodríguez’-, fui dándome cuenta de que los espacios de trabajo en Educación Física, anclados en el uso y el cuidado del cuerpo, eran el marco ideal para desarrollar estas temáticas; y también a la inversa, que la ESI me daba el respaldo teórico referencial para proponer y articular ciertas ideas y conceptos que forman parte del currículum, e incluso resolver situaciones y problemáticas que surgen en clase”.

También se fueron dando pequeños cambios, que más allá de modificar la vida cotidiana de la escuela, dan cuenta de una posibilidad para concebir de un modo diferente la organización escolar. Para Susana Palacios, docente de 3er grado en la escuela “Modesta Rodríguez”, la idea de dejar de pensar en términos de niñas y varones como una clasificación a priori, fue reveladora. “El armado de las filas por separado es algo que una va asumiendo por tradición, no hay una ley que diga que los varones forman por separado de las niñas, son costumbres que vamos reproduciendo sin tenerlas en cuenta. Ahora, cuando vamos al comedor o entramos al aula, hacemos una sola fila, nos mezclamos y vamos todos juntos. Me sirvió mucho que desde la perspectiva de la ESI yo pudiera hacer ese cambio con un respaldo desde lo conceptual y lo bibliográfico”.

Existen gran cantidad de materiales en torno a la ESI. Además de

los oficiales propuestos por los ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia, muchas organizaciones desarrollan sus propias producciones que complementan y amplían los abordajes. “En ese punto -explica Marion-, hubo cierta incomodidad vinculada al uso del lenguaje inclusivo en los materiales producidos por organizaciones, por eso trabajamos directamente con la bibliografía oficial. Nosotras siempre llevamos todos los materiales que hay a disposición para mostrar un abanico bien amplio de opciones, pero son sugerencias solamente”.

Mariana Asinari, directora de la escuela “Modesta Rodríguez”, recuerda que el uso de lenguaje inclusivo fue un punto de quiebre durante la formación. “La mayoría de los docentes dijeron que no veían que el lenguaje fuera inclusivo por tener una “x” o una “e”, sino que la inclusión venía por otro lado. Ese fue un momento en el que muchos docentes querían abandonar la formación porque no estaban de acuerdo con el lenguaje inclusivo”. Sin embargo, en el marco de construir acuerdos y abordando como eje temático la aceptación de las diferencias, el trayecto formativo continuó, respetando las opiniones de cada quién y priorizando el espacio de formación. El proceso de trabajo fue largo y sostenido en el tiempo, lo que permitió un ida y vuelta entre formación, reflexión y práctica. “Las directoras nos contaban cómo habían notado un cambio entre sus docentes, que iban escuchando de manera distinta a las niñas y a los chicos, que iban leyendo situaciones que antes no se tenían en cuenta”, comenta Romina. Y agrega que una de las potencias que tienen los procesos largos es que permiten ver cómo lo trabajado va tomando forma concreta en las aulas.

En uno de los encuentros, Romina hizo un recorrido por la escuela y le llamó la atención una actividad de 2do grado. Soledad, la docente que estaba a cargo, recupera la experiencia: “Una mamá me contó que su hijo no quería venir más a la escuela porque los compañeros le ponían sobrenombres y estaba pasándola muy mal. Nosotros estábamos trabajando lectoescritura y en eso se me ocurrió proponerles hacer un *cuá-cuá* [sapito, comecocos, comepiojos o sacapiojos], que es algo que usan todo el tiempo. En el juego te pueden tocar cosas lindas o cosas feas, pero en esta ocasión, trabajando la importancia de tratarnos bien, del respeto por los demás y de pensar cómo nuestras acciones hacen sentir a los demás, acordamos llenar nuestros *cuá-cuá* de frases positivas y agradables. Entonces, los chicos escribieron y leyeron (mucho y de buena gana), lo cual tiene que ver con el currículum, y a la vez, se la pasaron jugando y regalándose frases lindas unos a otros”.

### ¿Qué enseñamos cuando no pensamos en enseñar?

Uno de los ejes principales de trabajo en todos los trayectos de formación propuestos desde la Consulta Pedagógica, tiene que ver con instalar la pregunta permanente sobre el porqué de las cosas.

Marion comenta que en el primer taller, en la reflexión sobre la escena en que las niñas jugaban casi aisladas para resguardarse de los juegos bruscos de algunos varones, si bien existía una mirada de cuidado para con las niñas a razón de “tener cortitos a los varones”, en el fondo, lo que aparecía, eran una serie de creencias compartidas que funcionaban como justificaciones que impedían modi-

ficar nada: que los varones son más fuertes y bruscos, que les gustan los deportes y que los deportes necesitan más espacio. Pero, “¿qué pasa cuando corro y no me importa lo que ocurre a mi alrededor, si hago movimientos bruscos y por eso hay niñas que están relegadas, o que no pueden tener el mismo derecho a ocupar y a usar el patio?”, Marion recupera las mismas preguntas que utilizaron durante el taller. “¿Qué pasa en esa situación donde no estoy



## Apertura a la comunidad

Otra de las cuestiones importantes que el equipo de trabajo había proyectado abordar hacia el final de los talleres, y que forma parte de las propuestas de abordaje que plantea la ESI, era el vínculo con las familias y la comunidad. Sin embargo, a partir de las reflexiones y debates, y por la propia dinámica de las escuelas, ese vínculo fue tematizándose y haciéndose presente por sí solo. Al ir profundizando los contenidos de la ESI, tanto docentes como equipos directivos vieron la necesidad de extender dichas conversaciones a las familias. Por un lado, la necesidad y oportunidad de compartir lo que iban trabajando con sus hijas e hijos: que la ESI era mucho más que lo sexual y reproductivo, que abordaban cuestiones de respeto, de cuidado del cuerpo, de vínculos, de derechos. En definitiva, que se buscaba ir haciendo pequeños cambios para vivir mejor. En este marco, la escuela “Javier Villafañe”, por ejemplo, a fines de 2019 realizó una muestra donde cada grado tenía un stand y mostraba los trabajos realizados en torno a la ESI. Las familias podían ver, preguntar y jugar junto a sus hijas e hijos que fueron protagonistas de la jornada.

Por otro lado, esta apertura a la comunidad también surgió como necesidad y urgencia de involucrarse con las realidades de la zona. Las escuelas fueron realizando talleres centrados principalmente en las violencias de género, para poder visibilizar la problemática. Susana, docente de 2do, recuerda que muchas mamás, en esos talleres, fueron reconociendo que sufrían situaciones de violencia y que lo que les pasaba no era normal ni natural. “Se sentían identificadas en una imagen o una situación: ‘A mí me pasa eso’, decían”.

En la escuela “Javier Villafañe” propusieron una serie de talleres de pintura y de expresión artística donde fueron reflexionando sobre la problemática. “Nos juntábamos una vez al mes y buscábamos un horario donde las mamás pudieran venir sin afectar a sus tareas domésticas -explica Karina, impulsora y coordinadora de los talleres-; al principio venían muy poquitas, después se fueron uniendo más. La idea fue generar un espacio de encuentro donde pudieran estar cómodas y en confianza, pasándola bien, dedicando ese tiempo a sí mismas y ahí aflojarse y hablar. Así, a través de diferentes frases o ideas, abordábamos las situaciones cotidianas. También reflexiones respecto de cómo hacemos diferencias en la crianza de los hijos e hijas”. Como cierre de los talleres, se produjeron murales colectivos temáticos que se plasmaron en las paredes del patio de la escuela.



interviniendo como docente?, ¿qué aprenden las chicas en esa situación?, ¿qué pueden aprender los chicos si tienen que pensar juegos mixtos donde hay que cuidar que nadie salga lastimado? Y esto no solo pensando en las chicas, sino también en los juegos entre varones, en cuidar a sus compañeros”. Y Romina agrega: “Se trata de procesos de reflexión, no se puede, ni pretendemos, lograr cambios de un día para el otro. La idea es poder instalar algunos criterios para pensar formas de abordar diferentes situaciones desde la pregunta por lo pedagógico: ¿qué se está aprendiendo ahí?”.

Cuando esto ocurre, cuando cambia la perspectiva de trabajo incorporando la mirada de la ESI y la reflexión docente hace hincapié en la pregunta por lo pedagógico, algunas situaciones y frases que hacen a la vida cotidiana de la escuela emergen como voces de alarma. Karina, vicedirectora de la escuela “Javier Villafañe” y una de las impulsoras del pedido de formación, recuerda que al entrar en un aula, se encontró con una escena de las mil veces repetidas: la docente esforzándose por dar clases en medio del bullicio, las nenas en sus bancos tratando de prestar atención y participar, y los varones charlando a las risotadas o burlándose de sus compañeras. “Así no se puede dar clases”, intervino; y una de las niñas respondió: “Déjelos, señó, siempre son así, es inútil, no van a cambiar”. Para Karina, esa frase, aunque ya la había escuchado muchas veces, fue como un baldazo de agua fría y lo apuntó para abordarlo en la reunión docente. “No podemos naturalizar esas situaciones en el aula. Primero, porque hay una cuestión de respeto y dere-

chos entre compañeras y compañeros donde un grupo no puede aprender bien porque el otro grupo está molestando; y segundo, porque con esa idea de que las chicas tienen que aguantarse lo que sea *porque los varones son así*, también les estamos enseñando a tolerar situaciones de violencia peores, sin hacer nada al respecto. Un aprendizaje para las chicas y también para los chicos, que tomen dimensión de que sus comportamientos tienen consecuencias en relación a sus compañeras”.

### La ESI nos hace mejores personas

Estas reflexiones y miradas generadas en los talleres fueron impregnando las prácticas docentes y más tarde, modificando la vida escolar. Para Susana, docente de 3er grado, una de las cosas que la sorprendieron fue que el servicio de emergencias contratado por la escuela, durante 2019 no tuvo que asistir nunca. “Antes había muchas agresiones: se empujaban, se golpeaban, se peleaban y a partir de haber trabajado con esto del cuidado del cuerpo y el respeto por el otro, esas situaciones disminuyeron mucho. Ahora, en los recreos, juegan todos juntos, chicos y chicas, a las naves espaciales”, subraya alegremente Susana. Y agrega: “También se produjeron cambios en el aula, cuando levantan la mano para participar, cuando quieren



preguntar algo, hay como una plataforma de respeto en esperar que el otro hable, escuchar y luego opinar uno mismo. Si bien son cosas que uno todo el tiempo está trabajando en el aula o pidiendo silencio, yo noté un cambio cuando lo abordamos desde el respeto por el otro y los derechos de cada uno”. O como logró sintetizarlo la directora Mariana Asinari durante una reunión de planificación: “En muchas situaciones escolares donde antes veíamos cuestiones de disciplina, a partir de trabajar con la perspectiva de género podemos ahora ver situaciones de injusticia, que pueden ser abordadas pedagógicamente en el aula”.

Asumir la perspectiva de la ESI implica el desafío de cambiar la mirada sobre la cotidianeidad de la escuela, desde los carteles de bienvenida y Día de las y los estudiantes, hasta la organización de un acto escolar. “Antes yo armaba parejas de un varón y una nena para presentar un baile en un festejo patrio y muchas nenas se sentían incómodas porque no querían bailar con un varón”, explica Carolina, que era docente durante el trayecto de formación y hoy es vicedirectora de la escuela “Don Artemio Arán”. “Ahora el desafío es poder escuchar y asumir eso para proponer cuestiones diferentes, por ejemplo, pensar bailes en grupo y también proponer que cada quien pueda bailar con quien quiera. Entonces, pensar en un número o una intervención en un acto escolar tiene que ver con abrir estas posibilidades desde el respeto y la libertad de cada uno para elegir y sentirse cómoda o cómodo”.

La ESI no es solamente un cuerpo de contenidos nuevos que hay que enseñar y aprender, sino modos de habitar

y ocupar el espacio escolar de una manera más democrática y más igualitaria, pensando y repensando también qué ideas y qué valores se ponen en juego. En el centro de la escena están los derechos de niñas y niños a ser respetados, a ser escuchados, y sobre todo a poder *ser* libremente. Y que la escuela pueda convertirse en un espacio de protección, contención, refugio y aprendizaje. “Y en esto también se juega algo importante respecto de la formación -reflexiona Karina-, porque algunas docentes pueden decir que no están de acuerdo con la autopercepción de género; pero así, hablando mal y pronto, a nadie le importa si como docentes estamos de acuerdo o no, porque no es una encuesta de opinión, se trata de que hay leyes que garantizan un derecho y eso está muy por encima de lo que cada persona pueda pensar al respecto”.

La propuesta de trabajo para el último encuentro del trayecto formativo fue la elaboración o profundización del Proyecto Institucional de la ESI. Por única vez, las y los docentes trabajaron agrupadas y agrupados por escuelas, y fueron las directoras quienes coordinaron y llevaron adelante la dinámica del taller, para trabajar en función de sus necesidades. Sobre el alcance del proceso de trabajo, Romina Clavero concluye: “Logramos pasar de una demanda material por la construcción de una secuencia didáctica, a la consolidación en cada escuela de su propio proyecto, que es lo que les da el marco institucional desde donde trabajar, planificar y abordar las distintas situaciones con una mirada de la ESI. Un documento que les brinda apoyo y sustento a las acciones docentes e institucionales”. ●

## La ESI es ley, pero sobre todo es un derecho



Por Alina Monzón (\*)

Para nosotros es fundamental generar estos espacios de debate, de intercambio y de reflexión para tratar de ponerle voz a aquellas situaciones que nos interpelan en lo cotidiano. Sobre todo cuando se trata de la ESI, que va mucho más allá que cualquier otro contenido escolar o instancia de capacitación, que tiene que ver con la ampliación de derechos y con el ejercicio pleno de esos derechos: el respeto a la diversidad, la valoración de la afectividad, el cuidado de nuestro cuerpo y la construcción de vínculos saludables, poder reconocer la perspectiva de género en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Y en este sentido, tenemos mucho trabajo por hacer todavía, porque existen muchos temores, prejuicios y estereotipos que hay que ir rompiendo y desarmando para poder profundizar la presencia de la ESI como un eje transversal de todos los niveles educativos. La propuesta y la normativa son muy claras, pero independientemente de ello tenemos que lograr que sea un tema de reflexión permanente en nuestras escuelas. No solo para cumplir con la ley -que es importante-, sino también y fundamentalmente por el derecho de las y los estudiantes, sus familias y de la comunidad toda. La ESI nos permite reflexionar, identificar y abordar las violencias de género, construir relaciones basadas en la igualdad, poder reconocernos con la compañera o el compañero desde el respeto por la diversidad y desde la empatía.

No se trata de un contenido que hay que aprender, sino de un modo de mirar y de entender la realidad que nos rodea. Por eso, es fundamental generar y compartir experiencias de trabajo en el aula, pero también en los recreos, en los espacios de deporte, en las actividades de recreativas. Desde el gremio apostamos fuertemente a estas propuestas de participación activa y democrática para la implementación de la ESI, entendemos que nuestro rol como docentes es fundamental para generar y garantizar estos abordajes, pero también sabemos -como adultos- que en algunos aspectos tenemos mucho que aprender de las y los estudiantes, que tienen más internalizadas las discusiones respecto de la diversidad y las prácticas de cuidado.

(\*) Secretaria general de la delegación Capital de UEPC.

# Repensar el uso de las tecnologías desde las experiencias y con conciencia crítica

La Secretaría de Educación de UEPC organizó por segundo año consecutivo bajo una modalidad virtual este espacio para reflexionar sobre las y los estudiantes, sus modalidades de aprendizaje y las experiencias innovadoras que se desarrollan en la provincia de Córdoba. Una invitación a revisitar el lugar de la escuela y de las y los docentes como mediadores de la cultura, en un contexto dinámico y excepcional.

El 5 y 6 de octubre se llevó a cabo la duodécima edición del “Encuentro de Educación y TIC”, organizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), que congregó la participación de 600 docentes de Córdoba, del resto del país y del exterior. Se realizó en modalidad virtual por segundo año consecutivo, centrado esta vez

en los “Cuerpos, subjetividades y aprendizajes entre pantallas”.

Desde la organización, en 2021 se propusieron intercambiar opiniones y debatir “cómo las transformaciones de los últimos años, y especialmente la pandemia, afectan los cuerpos, las subjetividades, la sociabilidad, la enseñanza y los aprendizajes”, dado que “comprender estos cambios se vuelve vital para enseñar consecuentemente y construir una escuela con calidad y equidad”. El encuentro fue un espacio que reunió las miradas de especialistas y, principalmente, las voces de las y los docentes con sus experiencias y trayectorias.

En la apertura, el secretario general del sindicato, Juan Monserrat, destacó que la preocupación de UEPC por el cruce entre TIC y Educación comenzó “hace mucho tiempo, cuando recién empezaban a ingresar a los currículos los temas referidos a cómo incorporar las tecnologías en las escuelas. Hoy ya no son solamente un recurso, sino una forma de habitar, de vivir y de transitar cotidianamente, y las chicas y los chicos lo han asumido así durante esta pandemia”.

En la misma línea, la secretaria de Educación, Aurora Cavallero, destacó que en el año 2000 se co-

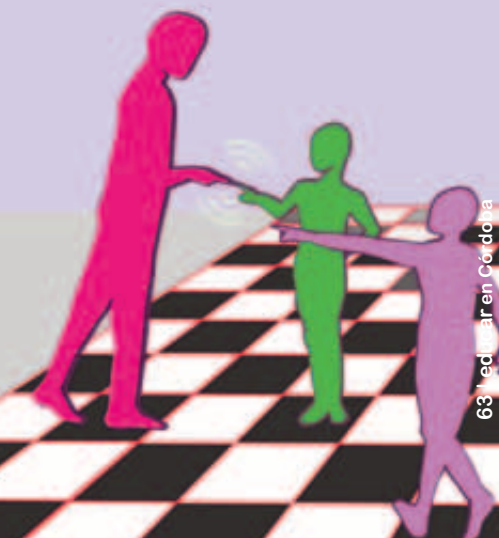


menzó a trabajar en el gremio acerca de las nuevas tecnologías, “porque considerábamos que era importante incorporarlas a los trayectos de capacitación y formación de las y los docentes”, a través de talleres, cursos y postítulos. “Hay que seguir pensando nuestro modelo pedagógico, que está siempre en reinvención, y ponerlo en diálogo con la presencialidad y la virtualidad, desde una perspectiva emancipadora. No podemos concebir las tecnologías solo desde un uso práctico, aplicativo, sino desde un pensamiento crítico, desde una conciencia ética y ciudadana sobre el uso y el impacto de las mismas”, subrayó al inicio del encuentro.

La disertante planteó, en primer término, la necesidad de “tener claro quiénes son las y los sujetos que habitan nuestras aulas, porque si no comprendemos eso no podremos enseñar consecuentemente. Hay que comprender sus características y sus cambios, pero también los cambios de la tecnología, que se transforma velozmente”. En ese marco, se preguntó “hacia dónde avanza la tecnología actualmente, para advertir algunos cambios necesarios en los aprendizajes y fundamentar por qué nuestra enseñanza tiene que reinventarse”. Y su respuesta fue que “el mayor

## De los sujetos a los aprendizajes y la didáctica

La primera jornada estuvo articulada alrededor de dos actividades. La primera fue una conferencia a cargo de la docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Carina Lion, acerca de “Aprendizajes emergentes e innovación didáctica”. La misma puede consultarse en el canal de YouTube “UEPC Córdoba”.





problema en relación con los escenarios tecnológicos es la inteligencia artificial, porque la mayor evolución se está dando en ese ámbito". Explicó cómo los campus virtuales y las plataformas educativas están invirtiendo en personalizar las propuestas y las experiencias de sus estudiantes. "Estos desarrollos parecen muy lejanos, pero no lo son tanto", consideró, al tiempo que estimó necesario reflexionar acerca de "qué significa el pensamiento crítico en un contexto que está cada vez más algorítmico, donde casi no decidimos, porque la información que ponemos nos la devuelven procesada; entonces, ¿cuál es el margen de autonomía que tenemos como sujetos?".

Más tarde, Carina Lion se concentró en algunas características de los aprendizajes en la actualidad, tales como la "horizontalidad" –según opinó, no hay jerarquías en Internet, ninguna información es más relevante que otra-; la "pluricontextualización"; la "multiexpresidad" –las posibilidades de distintos lenguajes para desarrollar una idea-; la "sobresimplificación" y la "fragmentación".

Frente a ello, planteó como desafío modificar las maneras de enseñar y puntualizó la necesidad de transformar "la secuencia lineal progresiva de la didáctica, según la cual explico un tema, luego lo aplican los estudiantes y lo verifican con la evaluación. Hay que pensar en una transformación didáctica que genere aprendizajes perdurables y significativos". También alertó con respecto a "definir en qué vamos a usar el tiempo de la presencialidad y qué pode-

mos dejar para la virtualidad. Tenemos que definir qué es relevante que pase en el tiempo escolar, lo que pase en la presencialidad es preciado", enfatizó.

Por último, propuso como estrategias didácticas para cambiar la clase la "gamificación" –es decir, capturar rasgos de los videojuegos para una transformación didáctica- y el desarrollo y uso de experiencias transmedia –que implican distintas plataformas de abordaje sobre un mismo tema-.

### Innovaciones en medio de una pandemia

La otra actividad central de la primera jornada fue la Feria Virtual de Experiencias Educativas, compartidas a través de un *padlet* ([https://padlet.com/rurales/feria\\_de\\_experiencias](https://padlet.com/rurales/feria_de_experiencias)), en la cual se presentaron 11 proyectos de distintos lugares de la provincia. Ellos fueron: "Audiolibros: Cuentos de terror escritos sin miedo", del Centro Educativo "Pbro. José Gabriel Brochero" (de Villa Santa Rosa, Depto. Río Primero); "Un camino de colores. Parte III", del Jardín de Infantes "Esteban Echeverría" (de Villa Giardino, Depto. Punilla); "Nos lanzamos desde lo virtual", del C.E.N.M.A 296 "José Alberto Ramón" (de Noetinger, Depto. Unión); "HONORATObooktubers", de la Escuela "Honorato Laconi" (de Córdoba, Depto. Capital); "Importancia de la puesta a tierra", del IPET 386 "Ciudad de los Niños" (de Estación Juárez Celman, Depto. Colón); "Tienes un WhatsApp desde el antiguo Egipto", del IPEM 326 "Mariano Moreno" (de Freyre, Depto. San Justo); "Pensamiento computacional en el nivel inicial", del Jardín "Ricardo Rojas" (de Córdoba, Depto. Capital); "¿Cómo llega el agua potable a mi casa?", del Jardín de Infantes "Félix



Vinuesa" (de Río Tercero, Depto. Tercero Arriba); "Nuestros deseos para todos los niños del mundo", de la Escuela "María del Tránsito Cabanillas" (de Córdoba, Depto. Capital); y "Robotita en acción", de la Escuela "Rosario Vera Peñaloza" (de Laboulaye, Depto. Pte. Roque Sáenz Peña).

Algunas de estas experiencias fueron parte de uno de los talleres realizados durante la segunda jornada del encuentro, titulado "Trabajo docente y TIC. Mesa de diálogo de experiencias", coordinado por Jaqueline D'Andrea y Mercedes Arrieta como responsables. El segundo de esos talleres se tituló "Sonidos digitales libres en la enseñanza: aportes para el aula" y fue coordinado por Julia Villafañe y Diego Moreiras.

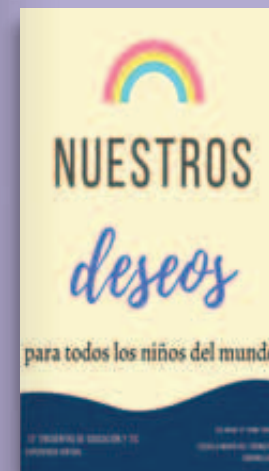
### Cuerpos y subjetividades contemporáneas

El cierre del encuentro estuvo a cargo de la ensayista, docente e investigadora de la Universidad Federal Fluminense (Río de Janeiro, Brasil), Paula Sibilia, cuya conferencia se tituló "Entre paredes y redes: visibles, conectados, dispersos, aislados, exhaustos", que también puede consultarse en el canal de YouTube "UEPC Córdoba".

"La escuela era una tecnología compatible con las subjetividades y los cuerpos de la sociedad industrial y quizás se esté volviendo incompatible con las subjetividades y los cuerpos contemporáneos (caracterizados por ser visibles, por estar conectados, por realizar múltiples tareas al mismo tiempo y por su dispersión)", planteó la conferencista. "Estamos viendo una incompatibilidad entre nuestros cuerpos y subjetividades contemporáneas y la propuesta escolar, que es compatible en su versión tradicional con las tecnologías analógicas, porque está determinada por el dispositivo pared. Las redes desconocen límites de espacio y tiempo, mientras las paredes suponen lo contrario", agregó.

Por último, dejó planteado un interrogante: "Las tecnologías no son neutras, por lo que si la enseñanza remota o híbrida es una tecnología de la época contemporánea, ¿cuáles son las características subjetivas y los modos de vida que ella supone, propone y estimula?".

El cierre del encuentro estuvo a cargo de Zuli Miretti, secretaria general adjunta de UEPC, quien consideró que, en el marco de una reflexión acerca del uso de las tecnologías, "hay que discutir los roles de la virtualidad, qué nos sirve de ella y qué no, porque una sociedad sin encuentros es una sociedad sin experiencias de lo colectivo y lo solidario". Por último, dejó planteado un reto urgente para la agenda de 2022: "El mayor problema que nos deja la pandemia son las niñas, los niños y jóvenes que se desvincularon de la escuela y allí está nuestro principal desafío. Las y los docentes tenemos que buscar estrategias para dialogar con ellas y con ellos, para enamorar y que sean otras). Según la investigadora, "con la pandemia esto se vio acentuado".



# REFLEXIONES GRÁFICAS: LA ESCUELA QUE QUEREMOS CONSTRUIR...

...CON TECNOLOGÍA



...CON FREIRE



...CON ESI



...CON OPORTUNIDADES PARA TODAS, TODOS Y TODES



20 **UEPC** **ICIEC**  
**AÑOS**  
2001 - 2021

20 **educar**  
**AÑOS** en Córdoba

[www.uepc.org.ar/conectate](http://www.uepc.org.ar/conectate)

## Publicaciones recientes de ICIEC - UEPC



**Tecnologías digitales y lenguajes: criterios y recomendaciones para construir propuestas didácticas.** Quinta entrega: Problemáticas y desafíos vinculados a la ciudadanía digital. Serie Cuadernos para la enseñanza (2021). ICIEC - UEPC.

<https://bit.ly/30FHd6g>

**Cuenta la gota: Integración de saberes en clave de indagación escolar.** Ciclo básico de la educación secundaria. Subserie Propuestas y experiencias para enseñar Ciencias Naturales. Serie Cuadernos para la enseñanza (2021). ICIEC - UEPC.

<https://bit.ly/3Cuul00>



**¿Por qué la educación hoy? Las preguntas que nos hacemos, las inquietudes que nos sobran: Encuentro con Graciela Frigerio.** Serie Aportes para el debate educativo (2021). ICIEC - UEPC.

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



Unión de  
Educadores  
de la Provincia  
de Córdoba



OTERA



Hacia  
un Movimiento  
Pedagógico  
Latinoamericano

