

educar en Córdoba



n°40

21 años educar en Córdoba

www.revistaeducar.com.ar



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

Sumario

Editorial
Que la esperanza le gane al miedo
Pág. 4



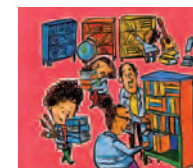
Lucía Amaranto
Docentes como artesanos
Pág. 39

Gonzalo Gutierrez
La escuela vale la pena. Aportes para democratizar sentidos en torno a la calidad educativa
Pág. 6



Infografía
La escuela tras la pandemia, algunos datos para considerar y reflexionar
Pág. 40

Daniel Feldman
Problemas en torno al currículum ¿Qué hacer en el retorno a la presencialidad plena?
Pág. 12



Construyendo Soluciones
Espacio de formación para la enseñanza de la Matemática con el eje puesto en la evaluación
Pág. 42

Rolando Aiassa
La palabra que habilita, el conocimiento que libera
Pág. 17



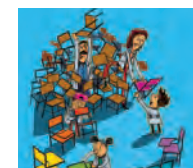
Uso de tecnologías para fortalecer la formación práctica en escuelas técnicas
Un proyecto profesional, una empresa educativa
Pág. 48

Entrevista a Nicolás Geréz y Lorena Vignolo
Enseñar y aprender Matemática: urgencias y desafíos en el cotidiano escolar
Pág. 18



UEPC frente a las políticas educativas desde el retorno a la democracia
Por una memoria colectiva y plural de las luchas docentes
Pág. 52

Luz Albergucci
De la obsesión por la normalidad al desafío pedagógico de lograr escuelas más justas
Pág. 26



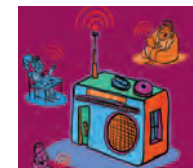
13º Encuentro de Educación y TIC: ¿Educar para qué mundo?
Una apuesta colectiva para repensar la escuela
Pág. 56

Sylvia Gerosa
La formación como apuesta permanente
Pág. 31



Jornada de debates y propuestas, organizada por UEPC y UNIPE
Construir consensos para una educación de calidad
Pág. 60

Experiencias radiales y continuidad educativa durante la pandemia
La magia de la radio hizo escuela
Pág. 32



Reflexiones gráficas
Pág. 62

Dirección
Juan B. Monserrat

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

Dirección editorial
Gonzalo Gutierrez

Comité editorial
Luciana Corigliano
Laura Pellizzari
Gino Maffini
Ariel Orazzi

Producción ejecutiva
Secretaría de Prensa y Comunicación

Equipo Técnico
Coordinación y 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

Que la esperanza le gane al miedo



Por Juan B. Monserrat, secretario general de UEPC

En el mes de septiembre de este año se reunió en Recife (Brasil), el VI Encuentro de la Internacional de Educación para América Latina, con una agenda de reencuentro tras dos años de pandemia. Nos reunimos los sindicatos de América Latina para homenajear los 100 años del natalicio de Paulo Freire y, al mismo tiempo, renovar y reactualizar los desafíos docentes, de las y los trabajadores de la educación, frente al avance de las políticas de discriminación, que promueven la desigualdad y la violencia ciudadana.

Me resultó estimulante la coincidencia latinoamericana, la apelación a la ESPERANZA, propuesta por Freire en su libro *Pedagogía de la Esperanza* y actualmente sostenida por el presidente electo de la República Federativa de Brasil, Luis Ignacio "Lula" da Silva.

Sin duda, esa no es una casualidad: en medio de procesos complejos, de muchísima contradicción, de incertidumbre y de carencia de referencias, apelar a la esperanza es un modo de pensar el futuro, el porvenir. En estos tiempos, resulta necesario imaginar escenarios más amables, más empáticos, que nos den paz y serenidad, para que nuestras vidas tengan dignidad y futuro. Las desigualdades del presente resultan intolerables y pensar en un futuro mejor y distinto es un buen modo de transitar un presente de tanta dificultad.

Cuánto sentido le dio Freire a nuestra condición de docentes. Cuánta síntesis logró reunir en el concepto de *educador*: el compromiso social, político, profesional, del trabajo de enseñar, de la ética y de la política, de una manera de habitar el mundo, de cambiarlo y de ampliar las vidas y esperanzas a través de la ALFABETIZACIÓN. Una idea condensada, una maravillosa síntesis, una utopía perfecta de que, sumando a los desiguales a la cultura alfabetizada desde el respeto a las diferencias culturales y las identidades, el educador como un atento escucha, podría sintetizar lo mejor del mundo para el mejor vivir de los oprimidos.

Somos herederos de ser eternos luchadores que promueven la IGUALDAD. La historia de la humanidad, ceñida por desencuentros, guerras, violencias, discriminaciones, se podría sintetizar en cuánta igualdad o desigualdad somos capaces de soportar.

Me pregunto si estamos –tras la pandemia y el avance tecnológico–, frente a un cambio de época, de un modo diferente de vincularnos, de generar empatía, de discernir las causas comunes, de las defensas de la vida, del respeto por el otro, de la justicia social, del cuidado del ambiente, o estamos frente a una disconformidad colectiva, que se expresa de un modo violento.

Sin intentar dar una respuesta al anterior interrogante, tengo la convicción de que el dispositivo ESCUELA transita por un tiempo de desasosiego, de ausencia de certezas, de dificultades para habitar ese lugar consagrado al cuidado de las infancias y las juventudes, que como caja de resonancia de una sociedad que no encuentra equilibrio, no ve un futuro con una esperanza renovada de que el progreso y los cambios que se están produciendo y los que vendrán, sean los que promuevan el amor y la igualdad. Por ello, en este marco, pensar en términos de ESPERANZA, en los términos de Freire, de Meirieu, de Lula, es ponerle nombre, rostro, identidad, a lo que queremos que sea el mundo por venir.

En una sociedad preocupada por protegerse de la desigualdad y la violencia creciente, no nos concebimos como indiferentes ni cómplices. Por el contrario, nos miramos y asumimos en la apuesta por transformar el mundo para que nuestros estudiantes tengan un mejor futuro. Es en esta opción ético-política donde nuestra ESCUELA encontrará su equilibrio y el reconocimiento de ser la referencia social más importante para la construcción de sociedades más justas. Tal vez, todo sería más sencillo si quienes deciden y construyen desigualdades, entendieran de una vez y para siempre que somos todos responsables de encontrar algo común que, superando nuestras diferencias, dé sentido a nuestras existencias.

Nunca fue fácil, menos aún en estos tiempos. Maestras, maestros, profesoras y profesores seguimos siendo un actor fundamental para desentrañar esta encrucijada. Nuestro gremio, nuestro instituto, todas las y los dirigentes y militantes de la escuela pública, somos conscientes de este tiempo difícil; por eso, nuestras convicciones son de un valor inestimable para encontrar lo que el resto de los actores sociales no encuentra, o simplemente ha renunciado a encontrar. ●



La escuela vale la pena

Aportes para democratizar sentidos en torno a la calidad educativa

Por Gonzalo Gutierrez (*)

En Argentina, las desigualdades sociales se han profundizado durante los últimos años y tienen su correlato en la generación de desigualdades educativas, en un sistema que durante las últimas tres décadas incluyó más estudiantes, actualizó su currículum incorporando nuevos saberes escolares y renovó sus perspectivas didácticas. Frente a esta situación, algunos análisis reducen su mirada sobre la calidad a lo informado por evaluaciones estandarizadas. En sus interpretaciones, disocian lo social de lo educativo y valoran como catastrófico el trabajo de las escuelas. Ello se refleja en titulares periodísticos y en títulos de libros publicados antes, durante y después de la pandemia, tales como: *La tragedia educativa* (Jaim Etcheverry; 1999); *El desorden de la educación* y *El colapso de la Educación* (Mariano Narodowski; 2004, 2018); *La gran estafa* (Guillermina Tiramonti; 2021), por nombrar solo algunos. Desde estos planteos se sostiene que “cada vez culminan sus estudios menos estudiantes”; y que “cada vez se aprende menos en la escuela”; “con la pandemia se han perdido dos años de aprendizajes”; “se ha producido una alta desconexión de estudiantes durante la pandemia que no se han recuperado”. Estos cuestionamientos radicales a la educación y en particular a la escuela, colocan en una situación de déficit permanente al trabajo de enseñar y poseen tres características:

► Descontextualizan los procesos históricos y la trama de condiciones y relaciones sobre las que se sostiene la escolaridad, por lo que sus interpretaciones toman la forma de reduccionismos analíticos que no logran explicar ni comprender qué sucede en las escuelas.

► Hacen de casos particulares –lo que sucede en una escuela, en un aula, con un grupo de estudiantes–, un caso universal de lo que sucedería en todo el sistema educativo.

► Toman al pasado como la referencia central para considerar la calidad educativa, señalando que la escuela “de antes” era mejor que la actual, aunque sin precisar a qué período se refieren.

Sin embargo, estas críticas radicales se enfrentan con dificultades argumentales para atender ciertos interrogantes: ¿Cómo explicar el mayor acceso a la escolaridad, junto a la renovación y complejización de saberes escolares a enseñar y la introducción de nuevas perspectivas didácticas, en un sistema educativo de “poca calidad”, en el que cada vez se aprende menos? ¿Cómo explicar que –frente a una

escuela aburrida donde se enseña igual que en el siglo XIX y se aprende menos que antes– cotidianamente las familias de nuestro país envíen a sus hijas e hijos, más de 14 millones de estudiantes, al encuentro con más

(*)

Director del ICIEC-UEPC

Recurrir a la escuela del pasado como horizonte de calidad educativa a recuperar, esconde principios de selectividad y exclusión sobre los que se asentaba e invisibiliza sus logros actuales.

de dos millones de docentes? ¿Qué tipo de calidad educativa es aquella que pide mejores desempeños y mayor continuidad pedagógica en un escenario donde se profundizan las desigualdades sociales e incrementa la pobreza de las infancias y juventudes? ¿Es posible sostener la escolaridad masiva en cada escuela, sin relaciones de confianza cotidianamente fabricadas, renovadas y sostenidas en cada comunidad escolar?

Sostener que estamos frente a una situación terminal del sistema educativo contradice lo que sucede en las aulas, se impide reconocer que la escuela actual, aun con sus dificultades y las profundas desigualdades que la habitan, vale la pena en tanto continúa siendo el mejor lugar para las infancias y juventudes, que encuentran en ella un espacio de cuidado y enseñanza que los reconoce como sujetos de derecho. En este sentido, cobra relevancia señalar que recurrir a la escuela del pasado como horizonte de calidad educativa a recuperar, esconde principios de selectividad y exclusión sobre los que se asentaba e invisibiliza sus logros actuales.

Afirmar que la escuela actual es preferible a la de tiempos anteriores no implica renunciar a considerar que debe ser aun más inclusiva y menos desigual. Es decir, poner en valor la educación pública y el trabajo docente no desconoce la existencia de profundas e ilegítimas desigualdades sociales y educativas. No se aprende en la escuela todo lo que quisiéramos, no culminan la educación obligatoria en tiempo y forma la totalidad de quienes acceden a la escolaridad, las posibilidades de continuar con estudios superiores se encuentran muy desigualmente distribuidas, no existen ofertas educativas similares en todos los lugares del país, ni cuentan todas las escuelas con los mismos recursos para enseñar: libros, computadoras, conectividad, instalaciones edilicias adecuadas.

Las desigualdades sociales son el problema, y estas suelen transformarse en desigualdades educativas. Es contra ambas que la escuela se debate cotidianamente. Su existencia genera un espacio y tiempo de igualdad (Masschelein y Simons; 2014) a infancias y juventudes que transforma en estudiantes, con un tiempo libre y liberado de las relaciones de producción y reproducción familiar y laboral, ofre-

ciéndoles nuevos horizontes de futuro y, en ese marco, tensionando desigualdades preexistentes.

¿La escuela de antes era menos desigual y de mayor calidad que la actual?

La educación de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que suele ser valorada como parte de una etapa dorada en Argentina, era fuertemente criticada por sus contemporáneos, quienes veían que en la inclusión e integración lenta y precaria que se construía, se perdía lo que hoy ciertos sectores en la actualidad llaman calidad educativa. Sin embargo, desde una perspectiva histórica, podemos apreciar que en las primeras décadas de nuestro sistema educativo, allí donde se fueron consiguiendo nuevos pisos de igualdad, se configuraron otras desigualdades, nuevas y diferentes a las anteriores. Veamos algunos ejemplos:

a) Entre 1890 y 1930 se produce lo que se conoce como feminización de la docencia. Las mujeres eran incorporadas a la docencia, pero se les pagaba menos que a los varones, no se les permitía dirigir escuelas medias y se proponía que enseñaran solo en los primeros años. Podemos pensar en Leopoldo Lugones (*Didáctica*, 1910), o Manuel Gálvez (*La Maestra Normal*, 1921), quienes sostenían que la educación pública estaba en una crisis terminal por el acceso creciente de mujeres a la enseñanza.

b) La escuela primaria surgida de la Ley 1420, que podríamos llamar inclusiva por su obligatoriedad, tendía a borrar las particularidades sociales. La inclusión se daba a costa de la homogeneización y la escuela secundaria, a la vez que ofrecía una formación orientada a la continuidad de estudios superiores, era fuertemente selectiva y se encontraba profundamente desarticulada de las lógicas del trabajo y los contextos regionales.

c) Los programas escolares, el currículum, era –siguiendo a R.W. Connell (1999)–, profundamente injusto, se mostraba desde un único punto de vista y dejaba afuera la perspectiva de las mujeres, las y los

pobres, los pueblos originarios y afrodescendientes, junto a sectores rurales, entre otros.

d) El trabajo docente, y en este marco, las condiciones para enseñar estaban fuertemente diluidas. El ingreso, el acceso, la permanencia y el ascenso en la carrera docente dependían de prebendas políticas. Recién a fines de la década del 50 y principios de los 60, con la sanción e implementación de los estatutos docentes, el saber pedagógico fue reconocido como condición para definir el acceso, la estabilidad y el ascenso docente.

e) La deserción escolar se explicaba como un problema de las y los estudiantes, que no se adaptaban a la organización escolar o que no tenían las condiciones adecuadas para aprender.

f) La pregunta por los aprendizajes se formulaba al interior de las aulas, pero no existían políticas que miraran los desempeños escolares. Será recién entre fines de 1980 y principios de 1990 cuando comenzarán a implementarse evaluaciones estandarizadas de carácter nacional.

g) La participación estudiantil en las dinámicas institucionales fue criticada e incluso prohibida durante largos períodos. Fue con el retorno a la democracia que comenzaron a renovarse los mecanismos institucionales de participación con centros de estudiantes y consejos escolares, aunque aún existen fuertes debates en torno a los alcances que esta participación debería tener.

La escuela de antes si por algo se caracterizaba, era por la presencia de desigualdades y arbitrariedades profundamente naturalizadas, y muchas de ellas, perpetuadas. Una perspectiva histórica y pedagógica permite apreciar que la escuela de antes no era “mejor” que la de ahora, en tanto las desigualdades y arbitrariedades educativas ya no son legítimas ni se explican por “incapacidades” de nuestras y nuestros estudiantes. Sabemos, además, que los desafíos políticos, relativos a cómo entender el derecho social a la educación, se articulan con desafíos de carácter didáctico que hemos asumido como propios, centrados en cómo hacer para lograr la máxima comeniana de *enseñar todo a todos*.

¿Cuánta igualdad educativa podemos pedirle a una sociedad cada vez más desigual?

Frente a las críticas radicalizadas a la educación y considerando la profunda desigualdad existente en nuestra sociedad, podemos preguntarnos ¿cuánta

igualdad educativa y qué tipo de calidad podemos pedirle a una sociedad cada vez más desigual?; ¿se puede pensar la calidad educativa en los mismos términos en una sociedad igualitaria que en una sociedad profundamente desigual? ¿Qué tan justa puede ser una sociedad que valore la educación solo por lo medible en evaluaciones estandarizadas, sin reconocer otros aspectos de relevancia, como la construcción de experiencias de dignidad, producidas en las escuelas y la formación en prácticas ciudadanas democráticas?

Las críticas radicalizadas a la educación en nombre de su preocupación por la calidad educativa ocultan los efectos selectivos y poco democráticos de sus propuestas: menor financiamiento educativo por parte del Estado; privatización de la producción didáctico-pedagógica para orientar la enseñanza; banalización del trabajo con los saberes escolares; disminución de los espacios de participación de estudiantes y familias en decisiones institucionales y la priorización de la evaluación como mecanismo regulador de relaciones pedagógicas asentadas en el principio del mérito que, al desatender las desigualdades sociales existentes, naturaliza las desigualdades escolares, interpretándolas como consecuencias de lo que hacen –o no hacen– estudiantes y familias. Frente a estas perspectivas pedagógicas instrumentales, es necesario ampliar los modos de entender la noción de calidad, reconociendo y valorando de modo integral la educación pública, por la función que cumple en la formación de una ciudadanía democrática y participativa. Es decir, dejando de reducirla a lo medible en evaluaciones estandarizadas que, aunque necesarias, son insuficientes para conocer el grado de justicia educativa producido en el sistema educativo.

Una educación de calidad será aquella en la que todas y todos los estudiantes –además de acceder a la escuela–, puedan apropiarse de valores comprometidos con el cuidado del medioambiente, las formas democráticas de participación social, el respeto por las diferencias culturales y de género, así como el rechazo a las desigualdades socioeconómicas que deshumanizan la sociedad. En ese marco, el acceso a los principales saberes movilizados en la escuela precisa ser reconocido como un medio para la formación ciudadana, y no como un fin en sí mismo. Estamos en la escuela para aprender a leer, escribir, hacer operaciones, conocer nuestra historia, acceder a diversas expresiones culturales y tecnológico-digitales, como parte de un proceso de formación ciudadana que requiere de dichos saberes y no porque estemos espe-

El acceso a los principales saberes movilizados en la escuela precisa ser reconocido como un medio para la formación ciudadana, y no como un fin en sí mismo.

cializándonos en ellos. Es por ese motivo que reducir la mirada sobre la calidad educativa a lo informado por evaluaciones estandarizadas, es insuficiente para comprender lo que en su interior sucede.

La pandemia mostró que en la escuela las cosas se pueden hacer de otros modos, que las y los docentes elaboraron importantes innovaciones para enseñar y generar lazos con sus estudiantes, que les posibilitaron sostenerse en la escolaridad y aprender. En este sentido, no resulta menor que –pandemia mediante–, la comparación entre 2019-2021 muestre que la matrícula en nivel primario se sostuvo (+0,5%) y creció en secundaria (+3,5%) ¿Podríamos decir que un sistema de poca calidad logra sostener la escolaridad de sus estudiantes en años de tanta discontinuidad pedagógica como durante 2020 y 2021? Ese es un logro de las familias, que reconocen la relevancia de la educación, pero también del trabajo invisible de millones de docentes a lo largo y ancho del país que, con y sin condiciones, sostuvieron los lazos educativos, miraron a sus estudiantes, se comunicaron con ellas y ellos, enseñaron y, de ese modo, evitaron su desconexión total. Claro está, los aprendizajes medidos por evaluaciones estandarizadas nos hablan de estancamiento y descenso de los desempeños con profundización de las desigualdades. Sin minimizar esta situación, es preciso señalar que esta escuela que aloja, contiene, sostiene el lazo y se cuestiona sobre cómo hacer para que todas y todos aprendan, es mucho más interesante que la que teníamos a principios del siglo XX y por qué no, de mayor calidad también.

Desafíos

Entre los desafíos pendientes para sostener una educación de calidad, comprometida con la disminución de las desigualdades educativas, se precisa:

1 Disminuir las desigualdades sociales. Si se sostienen los actuales niveles de pobreza, las mejores condiciones de escolarización serán insuficientes para construir una educación de calidad, donde se pueda enseñar y aprender. Las mejores alternativas institucionales, pedagógicas y didácticas cotidianamente construidas en las escuelas tensionan las desigualdades preexistentes y abren nuevos horizontes de futuro, pero no solucionan los problemas de igualdad que como sociedad debemos resolver.

2 Superar el desacople entre modelo pedagógico propuesto y modelo laboral vigente. Planificar colectivamente, sostener propuestas de trabajo con la comunidad, acompañar las trayectorias de escolarización, son prácticas pedagógicas que precisan ser reconocidas como parte del tiempo laboral. Por ello, es preciso avanzar en modos de contratación donde el tiempo laboral frente a estudiantes sea solo una parte de la jornada de trabajo docente, de modo tal que el resto del conjunto de demandas pedagógicas realizadas por el Estado queden comprendidas en su marco laboral.

3 Fortalecer las condiciones para enseñar y aprender. De modo similar a como se hizo en los orígenes de nuestro sistema educativo, precisamos construir condiciones pedagógicas e institucionales integrales en el marco de un proyecto de formación ciudadana democrático, participativo y crítico con todas las formas de desigualdad. Esto implica pensar simultáneamente la construcción de adecuadas condiciones salariales (sí, se precisan salarios docentes dignos para enseñar) y edilicias, la distribución universal de dispositivos tecnológicos y de útiles escolares, ya que allí donde no se cuenta con ellos, se debilitan las condiciones para enseñar y para aprender.



4 Priorizar los saberes a enseñar. Existe consenso en que las prescripciones curriculares son excesivas y que no es posible enseñar todo lo establecido. Priorizar aprendizajes e incrementar simultáneamente contenidos a enseñar obstaculiza la mejora de los desempeños. No podemos continuar considerando a la escuela como si fuera una vasija vacía a la cual simplemente le agregamos nuevas demandas de contenidos. En este sentido, las actualizaciones de saberes curriculares como las realizadas durante las últimas décadas, deben articularse a debates y decisiones sobre las exclusiones de saberes que deben acompañarlas. Así, por ejemplo, incluir al currículum saberes digitales relacionados con el pensamiento computacional debe ser simultáneo al debate sobre qué saberes, aunque relevantes, se deben excluir o ser considerados como opcionales; de lo contrario, sostendremos la actual inflación curricular y sabemos que ella produce mayor fragmentación y desigualdad educativa.

5 Mejorar los desempeños escolares. La mejora de los aprendizajes es un desafío irrenunciable. Nuestras y nuestros estudiantes

tienen derecho a aprender y ello se logra fortaleciendo la enseñanza, no evaluando más. Para eso, no alcanza con una formación docente gratuita, en servicio y situada (aún ausente). Es preciso, además, desarrollar dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar, que posibiliten pensar codo a codo con las y los docentes en sus escuelas las mejores opciones didácticas que pueden ofrecer a sus estudiantes. Los equipos técnicos deben contar con las condiciones para estar en las escuelas cotidianamente, y los equipos de gestión deben ver disminuidas sus demandas administrativas para poder gestionar pedagógicamente las escuelas.

La educación que tenemos posee profundos problemas de desigualdad, pero eso no significa que se encuentre en una crisis estructural. La alternativa no es retornar a un pasado selectivo, meritocrático y arbitrario como proponen ciertas críticas radicales, pues sabemos que, en cada escuela, en cada aula, día a día, se producen lazos, enseñanzas y aprendizajes que deben ser objeto de reconocimiento y trabajo por parte de políticas educativas comprometidas con el derecho de aprender. ●

Problemas en torno al currículum

¿Qué hacer en el retorno a la presencialidad plena?

Mientras las cosas se desenvuelven en la cotidianeidad de nuestra vida personal, de la sociedad, de las escuelas, muchos hechos resultan casi naturales. Pero cuando, por algún motivo, esa cotidianeidad se interrumpe algunas cuestiones se vuelven más evidentes, más visibles, más preocupantes. Algo de esto sucedió con la pandemia. La pandemia fue un hecho singular, pero que puso más en evidencia problemas que ya venían de largo en la educación primaria y secundaria. Cuando aparecieron restricciones del tiempo de enseñanza y de presencia en las escuelas, se hizo más necesario volver a planificar y a reacomodar lo habitual. A barajar y dar de nuevo.

Una de las cosas que se puso más en cuestión fue el problema de la amplitud de los contenidos. Todos nos preocupamos mucho por su extensión y su nivel de complejidad. También fue y es motivo de preocupación la posibilidad real de las escuelas, de las

maestras y maestros, profesores y profesoras para enseñar aquello que el currículum manda de una manera que ofrezca una honesta oportunidad de aprendizaje.

Todos sabemos que un paso rápido y superficial por los contenidos no colabora a que podamos ayudar a que muchas de nuestras alumnas y alumnos dediquen el tiempo y la profundidad que permite realmente aprender. Aprender lleva tiempo, lleva prác-

tica en tareas con dificultades acordes con las diferentes posibilidades de grupos que sabemos diversos. El currículum debería dar un mensaje claro en ese sentido y ser capaz de definir un trabajo realizable basado en una definición de contenidos básicos sobre los que pueda establecerse un acuerdo colectivo acerca de su importancia y necesidad.

Lo anterior también implica mirar el currículum como recorrido (según la idea original de la que proviene el concepto) y como articulación. En la medida en que las metas establecidas para cada etapa/grado superan las posibilidades de un trabajo profundo y asentado que promueva aprendizajes consolidados, lo más probable es que los grados posteriores deban usar el tiempo para lograr aprendizajes que debían traerse de momentos anteriores. Al contrario de lo esperado, en lugar de llegar "más lejos", pierde eficacia el uso del tiempo escolar (un bien preciado que se debería

(*)

Maestro normal y licenciado en Ciencias de la Educación. Investigador en el IICE, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Se especializó en Didáctica y currículum.



(...) el mejor avance no se logra por poner las metas más lejos, sino por establecerlas de una manera que permita que cada grado o ciclo cumpla con sus propósitos y que el tiempo de trabajo rinda frutos (...)

cuidar más desde todo punto de vista). Puede decirse que el mejor avance no se logra por poner las metas más lejos, sino por establecerlas de una manera que permita que cada grado o ciclo cumpla con sus propósitos y que el tiempo de trabajo rinda frutos sólidos que asienten el progreso futuro. Es posible que al final del camino podamos encontrarnos que, con metas simples, claras y bien definidas, lleguemos más lejos que con unas propuestas teóricamente más amplias, intensas y sofisticadas, pero que –año tras año–, no se verifican en la práctica.

¿Quiere decir esto que se debe apuntar a un “currículum mínimo”? La idea de por sí puede resultar algo perturbadora si se la identifica con la de “un currículum empobrecido”. No se trata de eso. Se trata de definir con coherencia la combinación entre lo deseable y lo posible en condiciones razonables de enseñanza, y establecer con total claridad cuáles son los aprendizajes básicos e irrenunciables a los que cada niña o niño que estudie en nuestras escuelas no puede dejar de acceder. Ahora bien, no es suficiente la claridad de los que se espera para cada grado/año del recorrido, sino que hace falta el compromiso de cumplirlo en tiempo y forma. Sobre todo, cuando se trata de aprendi-

zajes principales sobre los que se construyen buena parte de los demás. El dominio de la escritura y de la lectura constituye, seguramente, un ejemplo paradigmático de ese tipo de aprendizajes. Ello no quita que se puedan proponer niveles de complementación o avance en el proceso progresivo que se produce, en la medida en que se consolida un nuevo piso de aprendizaje.

Tal vez es tiempo de comenzar a mirar el currículum como un proyecto real de trabajo que orientará el esfuerzo en el corto y

mediano plazo, más que como un horizonte altamente deseable, pero que ofrece pocas indicaciones para una práctica cotidiana capaz de alcanzar objetivos tangibles, concretos y apreciables por quienes enseñan, por las y los estudiantes y por la comunidad. Y es evidente que la comunidad debe ser convocada –no solo para participar de los actos y la sociabilidad escolar–, sino, también, para participar de un esfuerzo en el que ella comprende, comparte y apoya los avances de los chicos y las chicas que nos confían a las escuelas, con la expectativa de que se cumpla la promesa de que obtendrán lo que les corresponde, como parte de una distribución más justa y equitativa del conocimiento.

Entre la emergencia, lo urgente y lo importante

La pandemia, se dijo hace un momento, al ser un hecho disruptivo puso al desnudo problemas que ya venían de antes. También los agudizó a un grado extremo y acentuó la necesidad de dar respuestas que, igualmente, nos debíamos desde hace tiempo. Una de ellas es relativa a lo que podemos llamar “la inflación curricular” que, como señalaban Coll y Martins¹, es un fenómeno mundial y no



exclusivamente nuestro. Las causas de esta inflación son varias: nuevas miradas pedagógicas, la preeminencia de un enfoque principalmente disciplinar, cierta desvinculación entre la planificación curricular y la práctica escolar; la idea, pocas veces verificada, de que armado el “mejor Plan de estudios” después se puede ajustar la práctica a él por diversos medios; la presión permanente por la incorporación de nuevos campos y contenidos al currículum escolar y varios etcéteras. La idea no es hacer una revisión crítica de estas conjugaciones de fuerzas, sino pensar desde el momento actual en algún principio para lidiar con algunos de los problemas que hoy han adquirido una urgencia extrema. Aun el currículum más sensato hubiese sufrido la necesidad de revisiones y adaptaciones frente a un evento como la pandemia. Pero, si además es excesivo y plantea metas que en la práctica diaria pocas veces se cumplen, la tarea es mucho más compleja.

Es posible que trabajar con ciertos aspectos del currículum, referidos a las formas de organización del contenido, pueda ayudar. Formatos más integrados pueden facilitar que se condense, simplifique y focalice el tratamiento en lo básico. Sin embargo, según sea el nivel, las estructuras organizativas, la conformación de los puestos de trabajo y la formación de los docentes, ya se sabe



que el paso de estructuras clasificadas por disciplinas a estructuras de áreas, por ejemplo, puede resultar complejo y no siempre productivo. Ese cambio requiere de unas condiciones particulares de trabajo y planificación que deben asegurarse de antemano antes de lanzarse a un proyecto de esas características. No es que el intento no sea valioso, al contrario, y puede ser importante encararlo en un plazo adecuado, pero siempre cuidando los requisitos que hay que cumplir para que sea viable.

Es algo que puede considerarse, pero tal vez no sea el punto principal a tratar en esta emergencia y hoy día. Sí lo es definir con mucha claridad lo básico, en el marco de la forma de organización de la que se trate. Precisar un marco razonable de aprendizajes esperables que el conjunto de participantes pueda apreciar de manera clara, complementa ese esfuerzo. Poder decir qué se espera de cada ciclo, y ser capaces de establecer de manera sistemática y documentada si lo hemos logrado, también. En este sentido, contenido, enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan. El currículum, la programación escolar y de aula deberían poder expresar esa articulación en torno a una definición sensata de los puntos a los que proponemos llegar a nuestros estudiantes hoy en día. Parece algo obvio, pero no lo es tanto cuando se analizan planes y programas. Esto debe ser remarcado: la definición del contenido escolar debe ser capaz de expresar el estado actual de los aprendizajes y de las condiciones escolares y los objetivos para su mejora progresiva. No se trata de definiciones escritas en piedra sobre un lejano futuro venturoso. Se trata de un proyecto de trabajo para hoy, para estas circunstancias, estos niveles, estas condiciones. Su éxito consistirá en que, elevados los puntos de partida a partir del cumplimiento de estas metas, estemos en condiciones

La definición del contenido escolar debe ser capaz de expresar el estado actual de los aprendizajes y de las condiciones escolares y los objetivos para su mejora progresiva.

(1) Coll, C. y Martín, E. (2006). “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares”. En: *Revista PREAL* N° 3, Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

de proponernos otras y definir nuevamente el proyecto curricular. Y “ojalá pronto esto suceda”. Algunos piensan el currículum como una larga y gran escalera que conduce a una altura lejana e ideal. Es tiempo de verlo como una pequeña escalera sin terminar, en la que cada peldaño que avanzamos nos permite construir el siguiente y a partir de allí el próximo y así de seguido, con firmeza y solidez.

El problema planteado hasta aquí se complejiza en el actual marco de mayor desigualdad y, al mismo tiempo, de mayor reconocimiento de la diversidad. Esto crea una fuerte presión sobre un sistema escolar que, mayormente, resolvió sus tareas mediante un enfoque normalizador y de relativa

homogeneización y que encuentra dificultades para enfrentar situaciones de mayor desigualdad y diferencias. En ese marco surgieron las ideas en torno a la “justicia curricular”, según el término propuesto por Connell². Él proponía invertir la lógica de producción curricular al poner énfasis en saberes que representan a los intereses de los menos favorecidos. El concepto de “justicia curricular” enlazaba dos principios claves para la producción del currículum: justicia social y democracia. Es evidente que esta posición abre un importante debate que convoca a todos los que estén interesados en la educación y, sobre todo, a los que estén interesados en la educación como uno de los más importantes mecanismos

de redistribución de los bienes sociales. Es una discusión que no debe omitirse. Sin embargo, como decía Snyders³, “mañana tenemos que ir a enseñar” y para ello no es posible aplazar la definición de un proyecto que, para ser un “currículum justo”, debe plantear un camino claro, de resultados comprobables acerca de lo que todos y todas deben poder aprender ahora en las escuelas, de un modo razonable y en la diversidad de situaciones y condiciones que se expresan en la vida educativa. Será justo solo si expresa lo que no puede dejar de ser ofrecido y adquirido de manera realista y efectiva, como parte de una cultura común que habilite para la participación ciudadana plena. ●

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

(3) Snyders, G. (1987). *La alegría en la escuela*. Barcelona: Paidotribo.



Docentes como artesanos



Por **Lucía Amaranto** (*)

Una de las cosas que nos dejó la pandemia fue la modalidad combinada que se implementó en el Nivel Superior y que se va consolidando en el tiempo. Soy una férrea defensora del espacio físico de la escuela, a mí lo que me motiva es la posibilidad de estar en las aulas, de compartir esos espacios comunes de cruce, de encuentro con el otro, ya sea entre docentes o con estudiantes y entre estudiantes. Sin embargo, también la pandemia nos empujó a implementar otras dinámicas de enseñanza y aprendizaje y nos mostró, a la fuerza, que las tecnologías pueden ser de gran ayuda en la propuesta pedagógica. Sobre todo si pensamos en la realidad de nuestros estudiantes que son de otras localidades y tienen que viajar para asistir a clases. Entonces, la idea de poder reducir los días de cursado presencial resulta una ventaja importante para que nuestros estudiantes puedan sostener y finalizar su carrera.

Además, en relación a la carrera docente, la modalidad combinada nos permite que a la vez que desarrollamos conocimientos y herramientas, vayamos utilizando una de esas herramientas como soporte pedagógico. Y esto permite que nuestros futuros docentes vayan familiarizándose con un ámbito tecnológico y estén más preparados para poder pensar desde esas plataformas, estrategias y modos novedosos de enseñar los contenidos. El uso de la tecnología tiene que entrar a las aulas y cruzar transversalmente a las escuelas para formar parte del proyecto pedagógico.

Pero la centralidad de las nuevas tecnologías, también nos pone frente a una pregunta: ¿Cuál es nuestro rol, como docentes, si el conocimiento está disponible y al alcance desde cualquier dispositivo móvil? Hay un texto de Michel Serres –que se llama “Pulgarcita”– que trabaja sobre el hecho de que los niños han cambiado su cuaderno de clase por las pantallas. En ese escenario, nuestra función es poder orientarlos sobre las búsquedas y criterios para validar estos conocimientos, brindarles herramientas para que puedan jerarquizar toda esa información de la cual disponen los estudiantes. Por eso, nuestra tarea es formar docentes que sean como artesanos que les puedan enseñar a sus estudiantes diferentes modos de trabajar y manejar esa materia que es el conocimiento.

Y en el otro extremo de este protagonismo adquirido por las tecnologías, aparecen las cuestiones fundamentales que tienen que ver con la posibilidad de estar en la escuela: la construcción del vínculo, la posibilidad de acompañar, de hacer que la palabra circule, de afianzar la relación con el conocimiento y de entender que aprendemos con otros, en el compartir espacios, en escucharnos, en discutir, en hacernos preguntas. Esta mirada, que fue nuestro desafío principal en la vuelta a la presencialidad, tiene que ser también parte del modo en que nuestros estudiantes entiendan y conciben su tarea como docentes. ●

(*)

Regente en la Escuela Normal Superior de Villa del Totoral.

La palabra que habilita, el conocimiento que libera



Por Rolando Aiassa (*)

La pandemia fue un cimbronazo a las estanterías de la bibliografía que teníamos como docentes. Por un lado, porque la distancia y la ruptura que produjo el aislamiento impactó directamente en uno de los ejes centrales de la escuela, que es la presencialidad; ese estar en el aula, ese compartir un espacio común entre docentes y estudiantes, vivenciar la escuela; por el otro, la irrupción de las nuevas tecnologías como soporte y mediación con el conocimiento.

Entonces, después de la pandemia, en esta vuelta a la presencialidad, hay mucho para pensar sobre nuestro rol como docentes. En primer lugar, asumir nuestro lugar como adultas y adultos referentes y desde allí posicionarnos en la recuperación de la palabra, ser quienes habilitan la palabra porque hay mucho por decir, hay mucho por desarmar. La circulación de la palabra como una forma de encuentro con otra, con otro, con otre. Ese es el horizonte que debemos perseguir cuando pensamos una clase, cuando abordamos los contenidos curriculares.

En segundo lugar, como docentes, no podemos dejar de lado nuestra tarea fundamental que es enseñar. Transmitir eso que se entiende como lo común que tiene que garantizar la escuela, esos saberes que se definen como necesarios y compartidos socialmente; pero ese conocimiento ya no puede ser una cuestión aislada de lo que le pasa a las y los estudiantes. No podemos pensar esta escuela que nos toca habitar nuevamente, sin abordar las discusiones sobre el ambiente, sobre la ESI, sobre las y los jóvenes.

Después de este tiempo de no presencialidad, tenemos que hacer que las, los y les pibes quieran estar en la escuela, pero no por obligación, no por un mandato, sino porque se sientan a gusto. Si queremos que la educación sea un derecho, las y los jóvenes tienen que sentir que la escuela es un buen lugar para estar. Y eso tiene que ver

con hacer que los conocimientos sean interesantes, pero sobre todo, con que les permitan responder las preguntas que les preocupan y movilizan. La escuela como espacio de escucha, como espacio de encuentro y como un lugar donde buscar respuestas, pero también donde poder hacerse más y nuevas preguntas.

Este desafío no tiene que ver con hacer dinámica y divertida la clase, sino con hacer que los contenidos puedan llegarle a nuestras y nuestros estudiantes para entender mejor el mundo, para entender desde otro lugar el mundo, para generar un pensamiento crítico. Y el pensamiento crítico como un ejercicio permanente.

¿Cómo se logra esto? Tensionando los lugares comunes de pensamiento. “¿Vieron que están matando a 4 jugadores de fútbol por semana?”, les comenté a mis estudiantes y eso generó sorpresa y alarma generalizada: ¿cómo?, ¿dónde?, ¡no puede ser! Pero cuando aclaras que no es a jugadores de fútbol sino a mujeres, pareciera que no nos impacta tanto, porque son cuestiones del “feminismo”. Y no se trata de poner en juego las convicciones de cada docente, sino de tensionar la mirada de las pibas y pibes. Muchas veces me toca asumir posturas en contra de lo que pienso. Si la mayoría son ateos posiblemente me haga el católico, porque la idea central es que aprendan a argumentar sus posturas y que puedan ser críticos aun de su propio pensamiento, que no reproduzcan automáticamente lo que dicen los medios, las redes o incluso sus familias.

Como horizonte, pienso y creo en una escuela que esté llena de pibas y pibes, una escuela que les resulte interesante y que se acerque un poco más a sus realidades, donde puedan encontrar respuestas y hacerse preguntas. Muchas veces se dice que hay que “bajar los conocimientos para que sean más accesibles”; yo digo que tenemos que elevar las estrategias para que las, los y les pibes accedan a su derecho a aprender. ●

(*)

Coordinador de curso en el IPPEM 96 “Profesor Pascual Bailón Sosa”; docente del anexo rural Plaza Luxardo; y profesor de Ética y construcción de la ciudadanía e Historia política de la Educación Argentina, en el Instituto de formación docente del Colegio Superior San Martín, de San Francisco.

Un territorio en el que todas y todos necesitamos estar acompañados

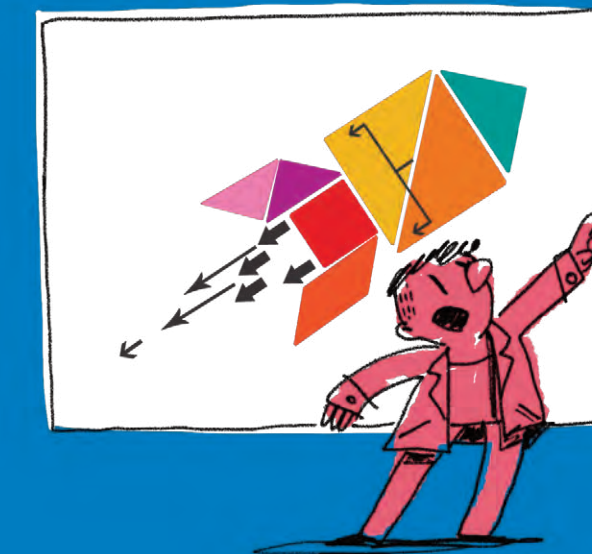
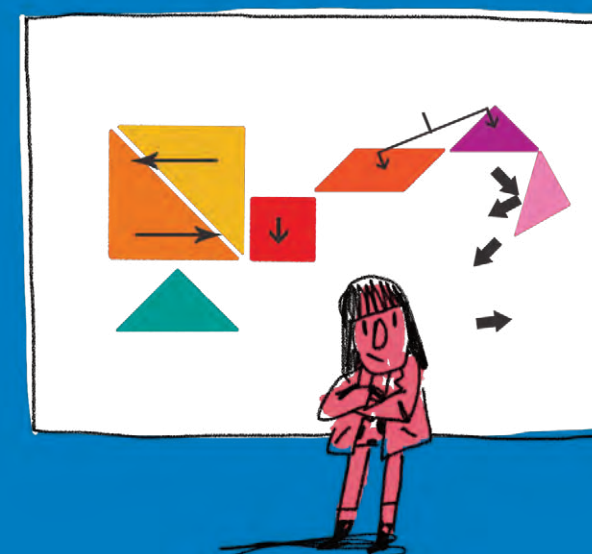
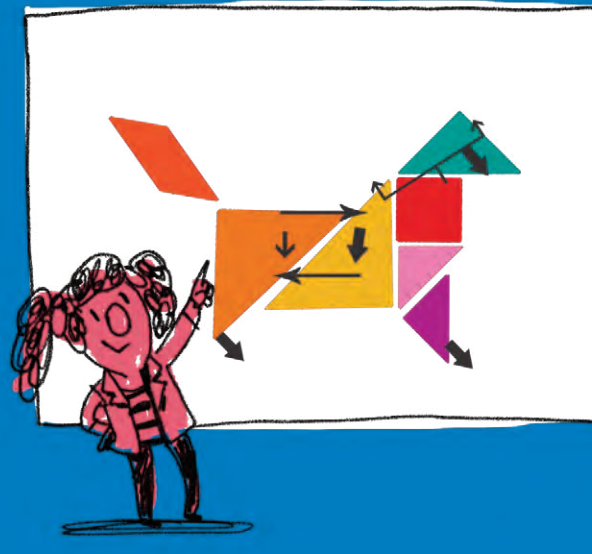
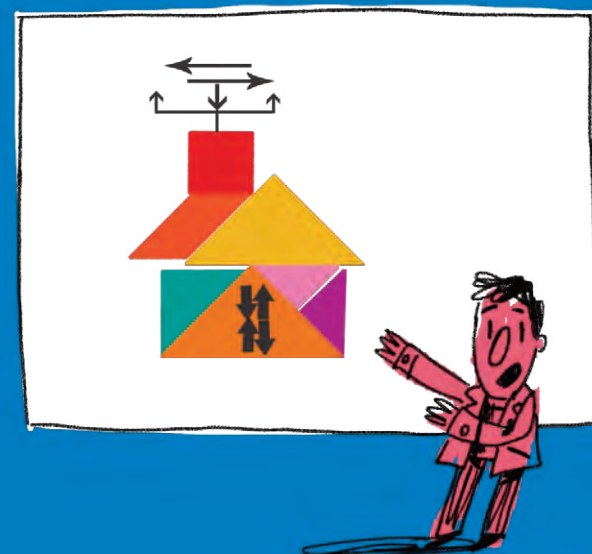
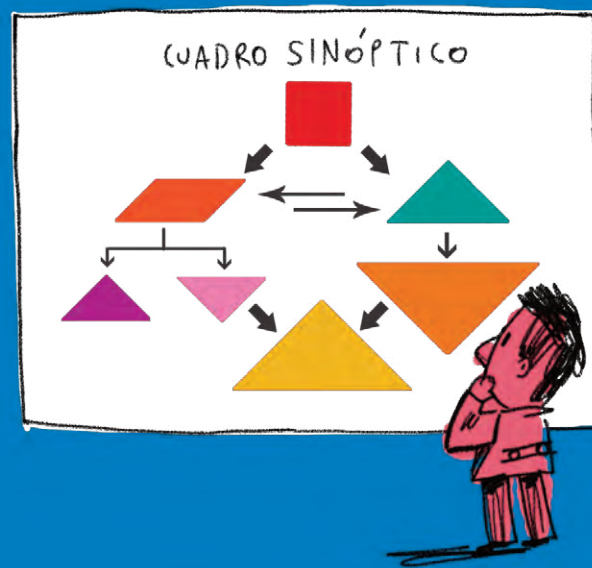
Como objeto de estudio, la Matemática requiere un análisis particular y situado para indagar acerca de las dificultades y potencialidades que las y los estudiantes evidencian en ese ámbito. Enfocarse en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, los dispositivos y los recursos de que disponen –tanto estudiantes como docentes– implica, en la actualidad, moverse entre un contexto modelado por las condiciones que determina la pospandemia y especificidades institucionales que demandan acciones peculiares, vinculadas a contenidos puntuales. En suma, una mirada global y a la vez local sobre las y los estudiantes, pero también sobre docentes; una mirada sobre la enseñanza, pero también sobre el aprendizaje.

Desde la experiencia docente cotidiana, así como desde los resultados de distintos tipos de evaluaciones, se advierte un nivel preocupante en los desempeños en Matemática, tanto en primaria como en secundaria. Por otro lado, también se conocen con frecuencia diversas prácticas en las escuelas que dan cuenta de avances, logros y aprendizajes novedosos en ese ámbito. Para vincular esas dos puntas de la madeja, en la que tanto estudiantes como docentes requieren de un acompañamiento fuerte y sostenido, entrevistamos a Nicolás Geréz y Lorena Vignolo. Proviene de formaciones académicas y ámbitos laborales diferentes, pero también comparten experiencias de trabajo y de investigación acerca de la enseñanza de la Matemática, que les permiten reflexionar acerca de las

condiciones, los dispositivos y los recursos implicados en las prácticas de enseñanza y evaluación, para potenciar las iniciativas transformadoras existentes –que han sido y son muchas– y acompañar a docentes y estudiantes de manera situada y específica en función de los objetos de estudio.

¿Qué aspectos explican las dificultades y las potencialidades que las y los docentes advierten en los desempeños en Matemática?

–Nicolás Geréz: Algo usual, que no sé si en otras áreas es tan común, pero en Matemática representa una dificultad para las y los estudiantes, es no poder construir sentidos sobre el conocimiento, sobre todo en secundaria: entender para qué estudio lo que estudio. Esa dificultad es algo que sigue



estando presente en muchas experiencias escolares y se expresa de diversas maneras en las diferentes áreas de la Matemática y en los distintos contenidos: no es lo mismo cuáles son las dificultades en relación al aprendizaje del sistema de numeración que de la Geometría, hay características específicas en cada caso.

—**Lorena Vignolo:** Considero que eso les sucede a las y los docentes también. Porque si nos centramos en lo curricular, que atraviesa las escuelas, vemos un montón de contenidos a enseñar, sobre los cuales también las y los maestros se preguntan por dónde y cómo hacerlo.

Lo que me parece interesante, desde hace un par de años, es que quizás en el secundario se siguieron manteniendo algunas tradiciones, pero en primaria el enfoque de cómo enseñar y hacer Matemática en el aula implicó cierta transformación. Lo que sucedió en 2020 y parte de 2021, a raíz de la pandemia, es que algunas de esas cuestiones estuvieron ausentes, como por ejemplo el diálogo pedagógico y didáctico que ocurría en el aula, las intervenciones y preguntas docentes, esos momentos en que se indagaba alguna cuestión para problematizar a las y los estudiantes a la hora de resolver situaciones.

Sin dudas, las instituciones y las y los docentes hacen una selección de lo que enseñan, pero hay otras variables que atraviesan esas decisiones: el tiempo, el espacio, las condiciones de cada institución, la realidad de cada una, la grupalidad. Hay cuestiones en las que se advierte cierta distancia en relación a la perspectiva jurisdiccional sobre qué se tiene que enseñar en la escuela, a veces las realida-

des institucionales están muy distantes de eso. Y la pandemia y la pospandemia hicieron que la brecha sea cada vez más grande.

—**Nicolás Geréz:** Me parece difícil explicar las dificultades de aprendizaje solamente desde un discurso general. Justamente lo interesante es pensar en la necesidad de dispositivos que puedan acompañar a las instituciones y a las y los docentes en relación a las necesidades específicas, situadas en lo local por supuesto, pero sobre todo vinculadas a la particularidad de los conocimientos: no es lo mismo la problemática del aprendizaje del número cuando entrás a la escuela primaria, que el aprendizaje de la Geometría en el segundo ciclo, por ejemplo. Uno puede, desde una perspectiva didáctica, armar un discurso que se vincule con esas realidades diferentes, pero de todos modos abordarlas realmente como dificultades del oficio de enseñar requiere generar dispositivos que atiendan a las especificidades de esas cuestiones.

Lorena estuvo trabajando su tesis acerca del programa nacional “Matemática para todos” y además ambos formamos parte de esa iniciativa, que fue una experiencia que valoramos mucho. Existió entre 2009 y 2015, y luego se truncó con el cambio de gestión y de modelo educativo a nivel nacional. Dentro de los aspectos que valoramos es que era un dispositivo que proponía un trabajo en las escuelas, con las y los maestros y en torno a discusiones sobre la enseñanza de objetos específicos. Y eso implicó elegir cuatro ejes de conocimiento —que no abarcaban todo el diseño curricular de las jurisdicciones, sino que suponían cierta jerarquización—, cuestiones no-

Nicolás Geréz es profesor de Matemática, licenciado y doctor en Ciencias de la Educación. Se desempeña en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FAMAF – UNC) y es formador de docentes de Matemática en dicha institución. Junto a Lorena, participa de un equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dirigido por Fernanda Delprato.

Lorena Vignolo es licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente en profesorado de formación superior y como maestra e integrante de un equipo directivo de una institución de enseñanza primaria. Junto a Nicolás, participa de un equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, dirigido por Fernanda Delprato.



“Pensar en el desempeño de las y los estudiantes es el final del ovillo, la punta es pensar la práctica de la enseñanza”.

dales que hacía falta atender. Y sobre esa base se generaban discusiones situadas, en un doble sentido: situadas en lo local de cada escuela o institución, y sobre todo en relación a cada objeto y a cada grado, algo muy rescatable, para entrar específicamente al abordaje de las dificultades.

Sí hay una idea general respecto a cómo parecían estar abordándose en el sistema de enseñanza las dificultades del oficio de enseñar: muchas veces la respuesta del sistema va por el lado de proveer perspectivas y discursos más generales sobre la enseñanza, por lo que las resoluciones terminan siendo tomadas por cada docente, que tiene que atender además a una educación de calidad, inclusiva, integrar nuevas tecnologías y un montón de otras cosas. ¿Cómo se resuelve eso cuando tengo que enseñar concretamente el trabajo con los cuadriláteros en el segundo ciclo? Eso termina redundando en cierto trabajo en soledad de las y los docentes, dado que tienen que apelar a su inventiva, a su propia capacidad de innovación, pero como respuesta es limitada, porque hay saberes que circulan en el sistema que

son necesarios para pensar esto, provenientes de la investigación o de experiencias de trabajo que han abordado esas cuestiones, y sería importante hacerlas circular.

—**Lorena Vignolo:** Totalmente de acuerdo; por eso, pensar en el desempeño de las y los estudiantes es el final del ovillo, la punta es pensar la práctica de la enseñanza. Es preciso subrayar la necesidad de la formación continua para las y los docentes que hoy —al menos desde mi perspectiva— está bastante ausente. Por eso parecía interesante la manera en que se planteaba la formación en ese programa, en el sentido de que quienes capacitaban iban a las escuelas y eso también era una novedad, y el centro estaba puesto en el análisis del objeto de enseñanza junto con las y los docentes. Y después de ese proceso había acuerdos didácticos acerca de cómo trabajar cada una de las secuencias.



“Es necesario tensionar algunas decisiones, ¿y qué se requiere para eso? Necesariamente dispositivos de trabajo que reúnan a las y los docentes discutiendo en torno a las dificultades de la enseñanza”.

—Nicolás Geréz: Es necesario repensar las prácticas de enseñanza, sobre todo teniendo en cuenta el lugar que tiene la resolución de cuestiones concretas sobre las mismas, que es donde se terminan de poner en juego ciertas decisiones pedagógicas vinculadas a las políticas. Por ejemplo, para tomar un caso puntual: hay un discurso vinculado a pensar la enseñanza de un modo situado —que uno comparte—, acortar la distancia entre lo que la escuela ofrece y la vida social o comunitaria. Ahora, ¿cuál es el problema? Resolver eso en términos de cómo enseñar, cuando las y los docentes terminan tomando decisiones en soledad, puede propiciar que las interpretaciones que se impongan terminen generando ciertos efectos que es necesario tensionar. Por

ejemplo, la decisión de que trabajar con estudiantes de contextos vulnerables en ocasiones puede implicar un cierto techo respecto a lo que uno puede ofrecer en términos de saber. Recuerdo el diálogo con una maestra, hace poco, que planteaba que en el segundo ciclo ella no trabajaba con números de más de 4 o 5 cifras, porque decía que las chicas y chicos no usaban esos números en su cotidianidad, entonces no tenían la necesidad de aprenderlos. Como argumento es complicado, porque en realidad hay parte de la experiencia que uno va construyendo sobre el objeto —sistema de numeración— que requiere también de avanzar sobre ciertos rangos numéricos; hay ciertas cosas que las aprendes con números de dos o tres cifras, quizás más vinculadas con el uso, pero no sé si podés llegar a comprender totalmente cómo funciona el sistema de numeración, qué lugar tiene la posicionalidad, la relación que hay entre las distintas posiciones, etc. Es necesario tensionar algunas decisiones, ¿y qué se requiere para eso? Necesariamente dispositivos de trabajo

que reúnan a las y los docentes discutiendo en torno a las dificultades de la enseñanza.

El lugar de las y los maestros en las prácticas de enseñanza

¿Cuáles serían algunas prioridades o jerarquizaciones necesarias en torno a los aprendizajes de las y los estudiantes, pero también en torno a las prácticas de enseñanza de las y los docentes?

—Nicolás Geréz: Cuesta mucho en ese punto dar una respuesta general, porque el universo de las escuelas es muy distinto. Esas jerarquizaciones necesariamente tienen que ser a escala institucional, porque deben estar ancladas en las apuestas de cada colegio y ser dialogadas allí. Para responder en serio a esa pregunta hace falta investigación y hacer otro tipo de ingreso a las escuelas que pueda reconocer qué está sucediendo, otra entrada que no sea solamente el de la prueba estandarizada. Lo que pensaba va por el lado de cómo reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y qué cuestiones haría falta reforzar o sostener. Buena parte de las tradiciones de enseñanza que se están queriendo instalar generan un efecto de corrimiento del lugar del docente, en términos de la palabra que tiene como docente, de lo que puede aportar en lo que están construyendo las chicas y chicos. Hay una apuesta fuerte a que las y los estudiantes participen en la construcción de esos conocimientos, que produzcan, que exploren, que investiguen, y muchas veces no aparece la voz de las y los docentes en ciertas explicaciones que solo ellas y ellos pueden dar en esas instancias. Eso muchas veces pasa por el lugar que tienen las puestas en común; por ejemplo, que no implican solamente que las y los estudiantes cuenten, sino que justamente la idea es generar un diálogo entre grupos de estudiantes que resuelven las cosas de diferentes maneras, ver qué vínculos hay entre una cosa y la otra, y esa relación es una relación matemática, que a veces en la inmediatez no es tan fácil de reconocer. Y después todo lo que tiene que ver con la palabra y la labor docente en términos de la institucionalización: de todo esto que estuvimos haciendo, ¿qué es lo que efectivamente uno va a intentar sistematizar, dialogar con otros saberes que ya construyó? Muchas veces queda a nivel de un activismo, donde los chicos juegan, por ejemplo, y a través de ello construyen un montón de cosas, pero también es importante hacerles preguntas a lo que estuvieron hacien-

do con esos juegos, sino es muy difícil que las y los chicos construyan una posición de aprendizaje.

—Lorena Vignolo: Algo que muchas veces vemos en la escuela es que no hay un entendimiento del enfoque: desde qué perspectiva uno enseña lo que enseña, qué pretende habilitar en el aula, para qué la puesta en común, de qué manera intervenimos como docentes. Y coincido con Nico en que hay un corrimiento, está costando que aparezca la palabra del docente cuando se presenta o se institucionaliza un objeto de enseñanza.

Las urgencias de la pospandemia, los tiempos del aprendizaje

Describen un escenario en el que había algunas potencialidades —vinculadas al programa “Matemática para todos”— que ya no están, ¿qué pueden aportar en este nuevo contexto otros actores institucionales —Ministerio, directores y directoras de escuela, coordinadores de área— para abonar un debate sobre la enseñanza de la Matemática en una realidad pospandémica?

—Lorena Vignolo: Pensando en esta realidad pospandémica, es muy importante ministerialmente o jurisdiccionalmente que haya espacios para que las y los docentes se puedan juntar, no solo para que circule la palabra, sino la palabra en relación a estos objetos de enseñanza. Hubo años en los que se planteaban talleres docentes de formación situada, donde desde la Provincia se habilitaban posibilidades de que un día no hubiera clases para abordar distintas problemáticas en relación a la enseñanza. Mi evaluación es que no hay una decisión política de generar eso. Y me cuesta despegarme, pero hay una sensación de que las escuelas tienen que avanzar, hay que recuperar el tiempo perdido por la pandemia, eso se percibe en los colegios y junto a otras y otros directivos. Y me pregunto si ese tiempo perdido se recupera realmente, porque hubo muchas pérdidas irre recuperables. Poder habilitar espacios para pensar la enseñanza y los objetos de la misma —en este caso de la Matemática— me parece fundamental para saber dónde estamos parados, porque hoy por hoy no son las y los mismos estudiantes de tercer grado —por dar un ejemplo—, con quienes nos encontramos en 2020, porque vivieron un primer grado virtualmente y un segundo grado con una bimodalidad y sus variantes. Hoy por hoy estamos revisando mucho cuáles son las prioridades en relación a las prácticas de en-

señanza, en relación a la Matemática y a todo. La pandemia visibilizó y subrayó algunas cuestiones de distancia entre las trayectorias ideales y las trayectorias reales, de las que habla Flavia Terigi.

—**Nicolás Geréz:** Hay ciertas cuestiones vinculadas a los tiempos que tienen que ver con las condiciones para poder desarrollar, por una parte, ciertos aprendizajes de la Matemática, pero también la construcción de nuevos saberes docentes en relación a la enseñanza. Efectivamente, en un contexto donde pareciera primar esta idea de recuperar el tiempo perdido —como decía Lorena— es difícil construir condiciones favorables para detenerse. Pero necesitás un tiempo de estudio, porque efectivamente encontrarse con otros docentes puede pensarse como un tiempo de estudio, vinculado a cuestiones de la práctica concreta. Y también lo pensaba en relación a los propios tiempos de aprendizaje de las y los chicos: muchas de las cuestiones que se plantean en relación a la enseñanza de la Matemática tienen que ver con la posibilidad de reconocer las propias construcciones que hacen las y los propios estudiantes ante ciertas tareas; por ejemplo, el trabajo sobre los procedimientos de cálculo, que necesitan tiempo para elaborar. Ahora bien, si no les damos ese tiempo para que puedan trabajar —en el sentido de que los vayan puliendo, sistematizando, advirtiéndoles para qué les sirven y para qué no, para qué números sirven y para cuáles no tanto—, ocurre que el enseñante termina transmitiendo esos procedimientos que deberían producir las y los chicos. Y ahí se termina desvirtuando bastante, justamente, la potencia que tiene el trabajo sobre los procedimientos de cálculo, y termina ocasionando los mismos problemas que tenía enseñar los algoritmos tradicionales: que no entiendan cómo funcionan, o que tengan una carencia de sentido sobre qué hacer en relación a determinadas tareas. Por eso me parece interesante pensar en los tiempos necesarios para esos procesos, que en estos contextos es complejo, porque las urgencias a veces son muchas.

Recursos para la enseñanza de la Matemática

Cuando se analiza la relación entre objetos de conocimiento y enseñanza, se observa que los recursos son un aspecto relevante. En Lengua, los libros; en relación a las TIC, el acceso a dispositivos; en Geografía, los mapas, y así pueden encontrarse

muchos ejemplos. En Matemática, ¿qué recursos son necesarios para enseñar y aprender? ¿Se encuentran disponibles en las escuelas?

—**Nicolás Geréz:** Hay una tendencia dentro de la didáctica —que se viene trabajando de manera muy fuerte—, vinculada al rol que tienen las tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, porque se entiende que la experiencia que uno puede construir vinculado a cierto tipo de *software* muchas veces es muy difícil de replicar con otras herramientas tecnológicas, pensando incluso el lápiz y papel como una tecnología. Hay todo un dominio de la Matemática, que es la Geometría dinámica, que se inventó porque existen estas tecnologías nuevas. Y en eso todavía hay una deuda. Con el Programa “Conectar Igualdad” se había avanzado muchísimo, porque Geogebra —que es un procesador para Geometría dinámica— estaba en todas esas computadoras y hoy ya no se cuenta con eso, y es una gran carencia. La otra cuestión, que en primaria es fuerte, es el uso de manuales. Usar un manual no implica generar una propuesta de enseñanza hiperpotente, pero sí hay algunas que son un poco más interesantes que otras. No sé si tendría sentido que el Estado produzca esos manuales, pero es un recurso que genera ciertas diferencias.

—**Lorena Vignolo:** En las escuelas de zonas vulnerables hay un montón de carencias. El Programa “Matemática para todos” distribuía las cajas no solo con material de estudio del objeto para los docentes y las secuencias para trabajar, sino que los estudiantes tenían su propio material, y hasta las reglas y los lápices, y estaba pensado para escuelas públicas, había una mirada puesta en poder generar las condiciones y los recursos para que lo que se pensó enseñar fuera posible. Hoy es necesario que el Estado esté presente en ese sentido.

—**Nicolás Geréz:** Más allá del recurso para el uso en el aula, pienso también qué recursos el Estado le ofrece a cada docente para que piense la enseñanza, de mínima qué materiales le pone a disposición para que lea al respecto. Estaban, por ejemplo, los “Cuadernos para el aula”, hubo jurisdicciones que produjeron materiales de desarrollo curricular que eran generados por personas que producían investigación didáctica, que tenían cosas muy interesantes para aportar y para hacerles discutir a las y los docentes. Es algo que no veo en Córdoba. Habrá escuelas que no podrán construir sus tiempos para discutir, o habrá escuelas en que solo dos docentes tengan tiempo para eso, pero necesitás un recurso que oriente y que motorice.



Transformar los modos de evaluación

Ustedes plantearon las dificultades existentes —vinculadas particularmente a Matemática— para encontrarle sentido a lo que se enseña y aprende. ¿Cómo puede abordarse esa situación?

—**Nicolás Geréz:** Diría ¿se puede aprender sin construir sentido de para qué me sirve eso? Hay cosas que podés aprender, por supuesto. Las tradiciones de enseñanza más ligadas a una transmisión directa, que entienden que el día de mañana vas a encontrar el por qué de los saberes —una utilidad que no la reconoces en la enseñanza—, persiste mucho en las escuelas, sobre todo en las secundarias. En la primaria en parte también. ¿Y por qué sobreviven esas tradiciones? ¿Por qué siguen sosteniendo el trabajo de enseñar? Porque muchas veces resuelven algo, vinculado a que con ciertos dispositivos de evaluación podés encontrar resultados. Como docente tenés la obligación de enseñar, pero además la obligación de que las alumnas y alumnos aprendan y muestren ciertos resultados, certifiquen los mismos. Y muchas veces es más fácil que eso impacte en dispositivos de evaluación si simplifico los conocimientos, armo trozos bien chiquitos de saberes y las y los alumnos se entrenan y de esa manera los pueden certificar en una prueba. Los pueden mostrar hoy, quizás mañana se lo van a olvidar. Si no discutimos los sistemas de evaluación, es complejo que puedan sostenerse nuevas tradiciones, porque muchas veces las y los profesores buscan generar otros tiempos para que las y los chicos exploren otras maneras de resolverlo, que no necesariamente han sido transmitidas antes de manera directa; pero eso lleva tiempo, esos aprendizajes son de largo plazo, porque implican el desarrollo de habilida-

des de tipo más general. Entonces, muchas veces ensayan y no advierten un efecto inmediato en una prueba a fin de mes, porque aprender a hacer Matemática no se logra en un mes, es un proceso muy largo. Si no se transforman modos y prácticas en las cuales se certifican los aprendizajes, es muy difícil que se sostengan y puedan sobrevivir ciertas prácticas y tradiciones de enseñanza que están generando otros tipos de conocimiento.

—**Lorena Vignolo:** Me parece también que, sobre todo, el sentido lo tenemos que encontrar las y los docentes: ¿Por qué enseñamos lo que enseñamos?, ¿desde qué lugar nos posicionamos?, ¿cómo planteamos las dinámicas en el aula? ¿Cómo planteamos el diálogo pedagógico y didáctico con las y los estudiantes? ¿Cómo institucionalizar un contenido luego de haber transitado un camino donde aparecieron situaciones a resolver, a veces individuales, a veces grupales?

—**Nicolás Geréz:** Y eso necesariamente implica saber qué rol cumplen los saberes en la construcción de la disciplina, algo que muchas veces es complejo. Por ejemplo, en el caso de los algoritmos. Evidentemente no se sostienen por su uso social, todo el mundo agarra una calculadora para hacer una división. Pero hay que pensar el rol que cumplen en la construcción de ciertos aprendizajes internos a la Matemática, qué aporta el estudio de esos algoritmos a la construcción de una lógica vinculada a la disciplina. Porque estudiando las técnicas de cálculo nos podemos encontrar con el rol que tienen las propiedades —distributiva, asociativa— y ahí quizás cambie la óptica: no enseñe los algoritmos porque le van a servir, sino porque habilitan una actividad matemática potente en términos de lo que es la Aritmética. ●



Por Luz Albergucci (*)

De la obsesión por la normalidad al desafío pedagógico de lograr escuelas más justas

La pandemia producida por COVID-19 impactó tanto en la dinámica social como en lo cotidiano de las instituciones educativas y su entorno, en los modos de enseñar y en los modos de aprender. En las investigaciones de las que vengo participando, en el marco del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la CTERA, se viene constatando que las modificaciones en el trabajo docente y en el oficio de estudiante han sido profundas¹. En este sentido, voy a recorrer algunos elementos que, a mi entender, pueden convertirse en disparadores para pensar desafíos actuales de la escuela y que interpelan a la idea de un “regreso a la normalidad”, noción que oculta, niega, invisibiliza o abiertamente ignora todo lo sucedido, producido y hasta temido durante los momentos más difíciles de la pandemia.

Por un lado, desde la perspectiva del trabajo docente, la pandemia ha visibilizado que el trabajo de enseñar no se reduce al aula, ni al horario escolar. La dificultad de establecer horarios por parte de las y los docentes durante los períodos de aislamiento y distanciamiento

social está fuertemente vinculada a unos tiempos de trabajo nunca reconocidos en la jornada laboral –ni en su consecuente remuneración–. Existe un trabajo de planificación, de elaboración de materiales, de corrección, entre un conjunto de diversas y variadas actividades que las y los docentes llevan adelante para vincular a las y los estudiantes al conocimiento escolar. También, la pandemia hizo visible que la tarea de enseñar requiere ser ejercida por personas formadas para ello: por maestras y maestros, por profesores y profesoras. Ha quedado claro que no es posible que las familias asuman esa tarea, aunque es preciso poner en valor su involucramiento en la construcción del oficio de estudiar de niñas, niños y jóvenes, acompañándolos. En este sentido, creo que una clave para pensar la escuela de hoy radica en la necesidad de fortalecer sus relaciones con la comunidad educati-

(*)

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), es docente en institutos de formación docente en la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Hurlingham. Actualmente a cargo del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es miembro del Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte” de la CTERA.

(1) Sugiero la lectura del Informe elaborado por Adriana Puiggrós, Miguel Duhalde, Liliana Pascual, Luz Albergucci, María Dolores Abal Medina, Andrea Núñez y Gabriel Martínez (2022) *Situación educativa y problemáticas emergentes durante la pandemia en Argentina*, 1a ed, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

Tenemos una obligación ética y política de reconocer este despliegue tan diverso de modos de enseñar y de aprender y otorgarles protagonismo a muchos de los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje que “funcionaron” durante la pandemia.

va, centradas en cómo es la construcción de vínculos con los saberes que se producen en los hogares y en las instituciones escolares. Es decir, se trata de pensar una escuela y una comunidad educativa preocupadas por cómo niñas, niños y jóvenes se vinculan con el saber producido en las instituciones, en los hogares y en su entorno más cercano.

Adicionalmente, la pandemia produjo una exigencia física, mental y emocional sobre el trabajo docente, no solo por la sobrecarga laboral involucrada sino también porque la nueva configuración de lo escolar –por fuera de las instituciones educativas– nos obligó a pensar nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas maneras de sostener los vínculos con las y los estudiantes y sus familias, nuevas formas de trabajo colectivo entre docentes y distintas formas de conducir las instituciones escolares, en un contexto altamente complejo y cambiante. En otras palabras, la pandemia introdujo exigencias sobre *el cómo* del trabajo docente, y sobre *el cómo* del oficio de estudiante. Tenemos una obligación ética y política de reconocer este despliegue tan diverso de modos de enseñar y de aprender, y de otorgarles protagonismo a muchos de los dispositivos de enseñanza y de

aprendizaje que “funcionaron” durante la pandemia. Esto es: proyectos de trabajo con otras instituciones de la sociedad civil, con clubes, con centros culturales, con organizaciones sociales y radios comunitarias, proyectos de enseñanza articulados entre docentes de distintas disciplinas y hasta proyectos articulados entre distintas instituciones escolares. Si bien el “borramiento” del espacio aula agudizó la desigualdad educativa –en su intersección con las desigualdades preexistentes entre los distintos sectores sociales–, también generó la posibilidad de tejer lazos más allá de las paredes de las instituciones escolares. Considero que aquí podemos encontrar otro elemento para pensar la escuela hoy, la enseñanza y el trabajo educativo con las niñas, niños y jóvenes con trayectorias desacopladas durante la pandemia.

Por otro lado, fue un momento que trajo aparejado una complejidad adicional al trabajo docente, estrechamente vinculada a la tarea de contener y acompañar a las y los estudiantes y sus familias en situaciones difíciles, exacerbadas durante el aislamiento físico de la pandemia, donde la docencia ha sido un sostén muy importante para niñas, niños y jóvenes. Si bien las preocupaciones

en torno a la vulneración de derechos y situaciones de violencia en los hogares, y entre los y las estudiantes, no es un hecho nuevo, sí se ha observado que durante la pandemia los distintos sujetos institucionales han encontrado nuevas dificultades para su tratamiento, una detección demorada y una mayor cantidad de problemas para lograr la articulación interinstitucional requerida. Durante la pandemia, la detección de estas situaciones, en ocasiones, aconteció en ámbitos distintos al aula, y muchas veces ante docentes que no se encontraban habituados a ello. Se hizo visible al niño, niña y joven más allá de su condición de estudiante; en su condición de persona que puede transitar o estar viviendo una realidad que también puede producirle sufrimiento o dolor. Considero que esto último tiene gran relevancia para reflexionar sobre el trabajo de enseñar con los y las adolescentes y jóvenes, en particular porque la escuela secundaria tiene un legado histórico no asociado específicamente a la tarea de contener y cuidar en su sentido pedagógico, y creo que la pandemia ha puesto en evidencia que enseñar y cuidar son dos caras de la misma moneda, también cuando se enseña Matemática en la escuela secundaria.

Reconstruir y reformular los modos de vinculación con el conocimiento

En relación al oficio de estudiante pueden encontrarse elementos en los que considero necesario detenernos a reflexionar para pensar la escuela hoy. En algunas instituciones, particularmente en el nivel secundario, el oficio de estudiante durante la pandemia consistió –fundamentalmente– en “dar”, en “responder”, en “entregar el TP”. El estudiante esperaba la consigna y el docente esperaba la respuesta; en cierta medida, el acto de enseñar y de aprender se redujo a una transacción cuasi económica. Por supuesto que esto no fue una generalidad, pero sí estuvo mayormente presente entre los y las jóvenes que, al volver físicamente a las escuelas, esperaban el mismo tipo de funcionamiento que aquel que habían vivenciado durante un año y medio. En este sentido, se produjeron modificaciones sobre el cómo vinculamos a las y los estudiantes con el saber, en muchos casos se redujo la construcción del saber a algo que se plasmaba en algunos pocos caracteres, a veces con poca elaboración propia, y tantas veces con poca construcción colectiva o colaborativa con otras y otros. Del otro lado del extremo, en cambio, pudieron promoverse trabajos cola-

borativos en espacios de distintas materias, entre estudiantes de distintos grados/años, entre jóvenes de diferentes instituciones escolares y no escolares. El acompañamiento de docentes para el logro de este tipo de propuestas, y fundamentalmente, la enseñanza desplegada para favorecer aprendizajes más colaborativos y reflexivos es, sin lugar a dudas, algo valioso que debemos rescatar para pensar la escuela hoy, en contraposición de la reducción de la enseñanza y del aprendizaje a una transacción bancaria.

La desterritorialización de la enseñanza y del aprendizaje, en tanto y en cuanto sucedió por fuera del edificio escolar, del aula, del turno específico, etc. y su consecuente pasaje a una educación remota –generalmente mediada por las tecnologías–, produjo no solo una profunda desigualdad en tanto acceso a los dispositivos, sino también un desacople en los tiempos de conexión, modificando la comunicación, dificultando los diálogos y los vínculos. En muchos casos, el aprendizaje ha quedado reducido al acceso individual y solitario de los contenidos escolares que se alojaban en un teléfono, en un *classroom*, en una nube. Esta transformación no solo implicó el pasaje de la escuela –como lugar público– al hogar –como lugar privado–; también, en lo que hace a las formas de

vínculo: de una dinámica colectiva, donde la simultaneidad de los procesos educativos implican una circulación de la palabra, aunque no todos participen activamente de esa conversación, a una dedicación individual mediada por el acceso a las TIC. Las aulas de hoy, sin dudas, deberán trabajar con más fuerza la construcción de las dinámicas colectivas, con una circulación de mayor horizontalidad tanto de voces como de saberes, esto sin detrimento del uso de la tecnología.

Recuperar y celebrar la palabra

Vinculado a lo anteriormente expuesto, hay otro elemento con relación al oficio de estudiante y que está dado por el lugar de la palabra. En pandemia, las niñas y niños más pequeños tuvieron poco espacio para ejercer el derecho a la expresión por fuera de su ámbito familiar. Sin presencia física en las escuelas, en ocasiones la palabra de las niñas y niños estuvo mediada por las personas adultas de su entorno familiar. Esta situación no solo pudo ocasionar consecuencias en el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, sino también en el establecimiento de vínculos de confianza con otros y otras personas, en la comunicación con sus pares, en

Las aulas de hoy, sin dudas, deberán trabajar con más fuerza la construcción de las dinámicas colectivas, con una circulación de mayor horizontalidad tanto de voces como de saberes (...)

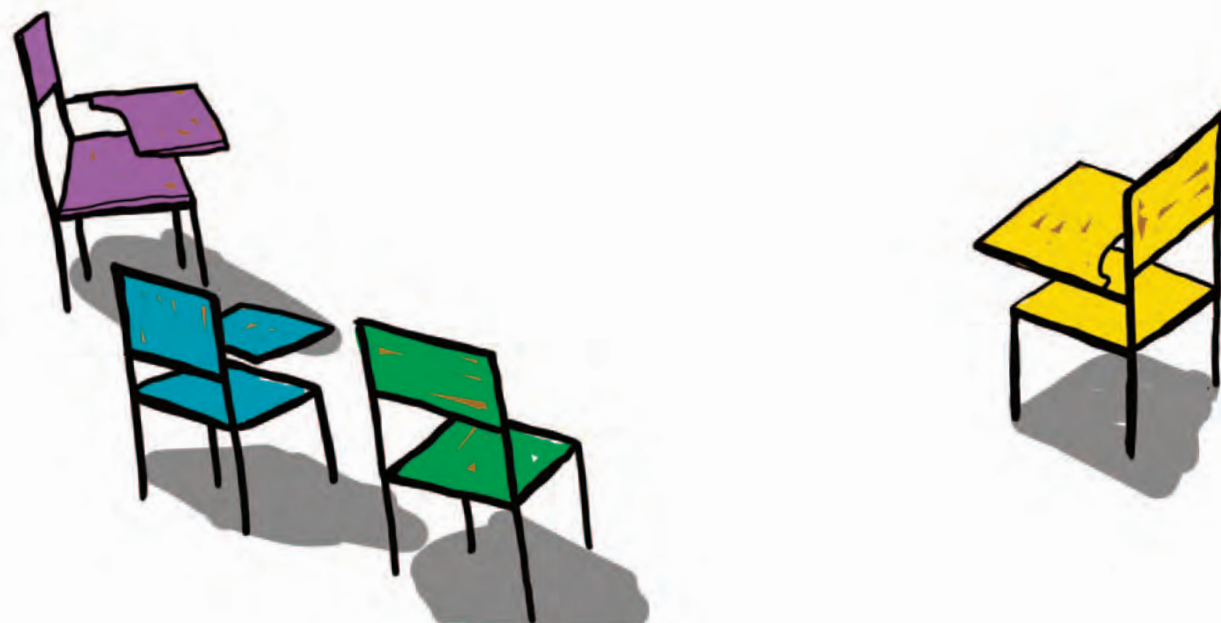
Es necesario pensar qué escuela deseamos y qué formas de enseñar y de aprender necesitamos, teniendo en cuenta un actual espacio escolar con estudiantes y docentes cuyas vidas y contextos han sido convulsionadas durante la pandemia.

los juegos, y otros aspectos esenciales que hacen a la socialización, a la vida con otros y otras, más allá del mundo privado de los hogares. Algo similar pasó con las y los jóvenes con efectos emocionales y afectivos aún hoy inciertos. En las escuelas secundarias se han hecho cada vez más frecuentes los problemas de convivencia entre las y los jóvenes, la dificultad para resolver conflictos por la vía de la palabra, situaciones de violencia verbal o física, muchas veces con repercusiones en las redes sociales. Considero que aquí tenemos otro elemento para pensar en la situación escolar actual: la participación de las y los estudiantes en las instituciones educativas, la intervención de

las personas adultas ante situaciones de conflicto y la generación de nuevos acuerdos de convivencia, debieran ser parte del trabajo de enseñar en la realidad que estamos atravesando.

Sobre estos cambios, al menos, es que hoy se construye una nueva cotidianeidad escolar, y ante esto, la idea de "regreso a la normalidad" resulta altamente conflictiva con la realidad. Dicho de un modo más directo, los sujetos no son los mismos después de la crudeza de la pandemia, por lo que no es posible pensar la idea de un simple retorno a "lo anterior". En el mismo sentido, pensar en "recuperar el tiempo de aprendizaje", o "recuperar aprendizajes perdidos" coloca el tiempo

de pandemia en un vacío, o como una pérdida absoluta. El imperativo de regresar o de recuperar plantea, por un lado, la idea de un pasado mejor al que debemos volver, y por otro lado, la noción de que lo que sucedió en ese tiempo no sirve, o al menos, no alcanza. Es necesario pensar qué escuela deseamos y qué formas de enseñar y de aprender necesitamos, teniendo en cuenta un actual espacio escolar con estudiantes y docentes cuyas vidas y contextos han sido convulsionadas durante la pandemia. Más que tiempo de recuperar, es tiempo de desafío y oportunidad para avanzar en la construcción de una escuela más democrática y justa con todas y todos. ●



La formación como apuesta permanente



Por Sylvia Gerosa (*)

La distancia y el aislamiento que provocó la pandemia puso en evidencia una de las cuestiones centrales de la escuela, que es la posibilidad de compartir un espacio de socialización, y que el proceso de enseñanza y aprendizaje, la construcción de conocimiento, ocurre en ese encuentro con otros. Por eso, el retorno a la presencialidad, más allá de los cuidados y temores, se dio con mucho entusiasmo, se notaban las ganas de volver a encontrarnos, de ponerle pilas a ese estar en la escuela, una avidez por lo nuevo, tanto de las docentes como de los estudiantes, por enseñar y por aprender. Los chicos con sus ganas de encontrarse con sus compañeros, de conversar, de tener ese contacto con el otro. La mirada, la charla, el juego, ese reconocerse, pensar que está ahí, que está presente, que se hace visible. La escuela en tanto espacio social y lugar de encuentro como condición para el aprendizaje.

Y sostener estas definiciones, esta experiencia vivida, no solo en relación a los estudiantes, que es lo lógico y lo esperable, sino también para repensar y redefinir nuestra tarea docente. Necesitamos dejar de lado las individualidades para poder constituirnos como equipo de trabajo, apoyarnos en esta idea de la escuela como espacio común para poder trabajar con el otro, compartir lo que sé, la mirada pedagógica, diferentes experiencias y estrategias.

Todos sabemos diferentes cosas y ponerlas en común puede ayudarnos a resolver problemáticas que aparecen como aisladas, pero que la mayoría de las veces se repiten o son similares. Como

docentes, nos cuesta mucho mirarnos, abrir el aula o mostrar nuestra práctica al resto de los compañeros, pero tampoco tenemos espacios donde poder hacerlo e ir aprendiendo y ejercitando ese compartir. Espacios institucionales donde cruzar miradas y pensar abordajes estratégicos. La sociedad y las necesidades de los chicos avanzan a velocidades vertiginosas y si no logramos constituir y consolidar estos espacios de reflexión, es muy difícil ir al mismo ritmo.

Otra de las cuestiones que se pusieron en evidencia con la pandemia, fueron las desigualdades sociales, la diferencia de condiciones y de posibilidades. Chicos de escuelas privadas que tenían clases virtuales diarias y nosotros –en la escuela rural o en el CENMA– apenas si logramos pasar un PDF a través de WhatsApp, o que la maestra o el profe pudiera ir hasta la casa para alcanzarles las fotocopias y trabajos. Por eso, para pensar nuestra tarea pedagógica, tenemos que pararnos más cerca de la realidad y el contexto de cada chico, en cada individualidad y a partir de ahí desarrollar aprendizajes. También contemplar las realidades familiares y su entorno de posibilidades, no para reducir expectativas ni bajar conocimientos, sino para pensar y diseñar las mejores estrategias pedagógicas. Tenemos que sostener la exigencia en relación al conocimiento y para eso es fundamental apostar a la formación permanente, como una manera de profesionalizar la docencia, para que nuestros estudiantes –además de acceder a ese conocimiento–, puedan aprender. ●

(*)

Directora de la escuela primaria
"Alfonsina Storni", Potrero de Garay.

La magia de la radio hizo escuela

Cuando tuvieron que reinventarse los modos de sostener la continuidad pedagógica, fundamentalmente durante el primer año de la pandemia, hubo muchas maneras de hacer escuela. Una de ellas fueron las radios escolares, propuestas que conjugaron el compromiso docente con la enseñanza, la disponibilidad de recursos para la emisión de programas –con diverso impacto pedagógico–, pero sostenidos, donde familias y estudiantes pudieron vincularse con parte de los saberes escolares. El Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC participó de una investigación nacional que indagó esas propuestas. Por ello, convocamos a Valeria Meirovich y Jennifer Cargnelutti, quienes participaron de la misma, para conocer qué formas asumieron esas articulaciones y qué potencialidades evidencian para un contexto pospandémico.

En la etapa más aguda de la pandemia, cuando el aislamiento y las clases no presenciales eran la “normalidad”, cientos de experiencias educativas se llevaron adelante por medio de radios –públicas, comunitarias, populares, alternativas, cooperativas o de los pueblos originarios–, proyectos de lo más diversos: desde tractores con propaladoras que recorrían las localidades distribuyendo cuadernillos y materiales para las y los estudiantes; espacios comunes generados para aportar conectividad a familias y escuelas; hasta programas editados con esfuerzo por docentes y comunicadores, que incluían las producciones de niñas y niños. Las radios jugaron un rol central para que miles de estudiantes accedieran a mejores condiciones para seguir desarrollando sus proyectos educativos, un

papel insoslayable y con un impacto demasiado importante como para ser desconocido.

Atravesar ese período en 2020 y 2021 resultó una experiencia traumática y desconcertante. En un contexto de idas y vueltas, de temores y cuidados, de ensayos y errores, desde distintos ámbitos –académicos, gremiales, educativos– comenzaron a advertirse limitaciones en algunas de las políticas públicas que se impulsaron para garantizar la continuidad educativa, pero también una distancia entre esas iniciativas y aquellas experiencias que, en la práctica cotidiana, escuelas y docentes creaban e implementaban para sostener el vínculo con sus estudiantes e impulsar procesos de enseñanza y aprendizaje. Esas inquietudes y observaciones fueron el puntapié inicial de un proyecto de investigación, centrado en



“las radios y la continuidad educativa en el contexto de aislamiento social”, financiado por el Estado nacional. Se desarrolló en el marco de una convocatoria destinada a pensar “la sociedad argentina en la pospandemia”, cuya relevancia residió en propiciar una mirada de la pandemia en clave social y reconocer la necesidad de producir conocimiento como base para el diseño de políticas públicas. Se trató, además, de una iniciativa de indagación poco usual por su arquitectura y envergadura, pues integró a alrededor de 70 investigadoras e investigadores, en 12 nodos, conformados por distintas universidades públicas del país y organizaciones vinculadas a la educación, la comunicación y la radiodifusión a nivel federal. Participaron las universidades nacionales de La Plata; Villa María; Quilmes; Tucumán; Córdoba; Comahue; Nordeste y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur; el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO), la Asociación de Radios de Universidades Nacionales Argentinas (ARUNA), la Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual y la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

Valeria Meirovich y Jennifer Cargnelutti participaron de esa investigación: Valeria como integrante del nodo de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y como coordinadora de una de las líneas de indagación: “Reconocimiento y caracterización de las iniciativas de continuidad educativa desarrolladas por radios públicas y del sector no lucrativo”; y Jennifer, como integrante del ICIEC, tuvo a su cargo la producción y redacción del informe centrado en el trabajo que las y los docentes desarrollaron durante 2020 en experiencias educativas radiofónicas. Desde **educar en Córdoba** las convocamos para dialogar acerca de qué características tuvieron y qué cosas posibilitaron esas iniciativas durante la pandemia.

Ambas puntualizan que para conocer sobre esas experiencias es importante considerar el contexto no solo social y sanitario, sino de las iniciativas públicas educativas en que se dieron. “Empezamos a inquietarnos en relación a las políticas que se iban generando para la continuidad educativa en articulación con medios, cuyo foco estuvo puesto en lo digital. Por nuestras experiencias y vínculos, advertimos que había una

“El mayor aporte de las experiencias radiofónicas en la pandemia fue acortar algo de la brecha de la desigualdad que existía, y que se había profundizado por la no presencialidad”.

brecha entre esa política pública –centralmente el Programa Seguimos Educando, del Estado nacional¹– y lo que iba pasando en otros contextos, pues conocíamos por boca de compañeras y compañeros el lugar que las radios estaban teniendo para garantizar procesos pedagógicos, distantes de lo planteado por Seguimos Educando, una política centralista en el marco de un sistema educativo descentralizado y cuyas dificultades estuvieron originadas en buena medida en esa concepción”, contextualiza Meirovich. En el mismo sentido, Cargnelutti sintetiza algunas de las limitaciones que las y los docentes advertían en esa propuesta: demoras en la entrega de los materiales, que los tornaba inútiles o con limitadas posibilidades de uso; una fuerte impronta urbana –y sobre todo, porteña–, ofreciendo contenidos descontextualizados (por ejemplo, al utilizar referencias al subterráneo, un medio de transporte desconocido en contextos rurales); y, en ocasiones, una alta complejidad en el tratamiento de los contenidos.

En ese marco de urgencias sociales y sanitarias, y de políticas públicas que intentaron enfrentar las limitaciones que imponía el aislamiento preventivo y obligatorio, fueron surgiendo experiencias que se propusieron continuar los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchas veces sin planificación previa y

en condiciones precarias. Allí jugaron un papel central las radios comunitarias, pero también muchas públicas, del ámbito cooperativo y de los pueblos originarios. “El mayor aporte de las experiencias radiofónicas en la pandemia fue acortar algo de la brecha de la desigualdad que existía, y que se había profundizado por la no presencialidad”, subraya Jennifer. Este aporte hubiera sido imposible sin mediar, además, el compromiso cotidiano de las y los docentes por enseñar y cuidar a sus estudiantes.

Múltiples modos de hacer escuela a través de la radio

La enorme variedad de experiencias educativas mediadas por la radio se originó –en buena medida, aunque no únicamente, como veremos más adelante– en el contexto de carencias estructurales y de desigualdades existentes en el país, que supusieron dificultades para continuar con la escolaridad, principalmente por falta de equipamiento y conectividad a Internet en los hogares y por las limitaciones experi-

mentadas por las y los adultos responsables para poder acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. En ese marco, las radios permitieron a las y los docentes sostener la continuidad pedagógica frente a grupos de estudiantes que no poseían dispositivos tecnológicos ni conectividad. Ahora bien, ¿qué tipo de propuestas educativas se implementaron desde y a través de las radios?

“Encontramos tres tipos de situaciones. En primer término, escuelas que habilitaron lo radial por primera vez, porque era la única posibilidad de sostener el vínculo pedagógico. En ese momento, el contacto con las y los estudiantes era lo esencial; si después se podía hacer algo del orden de la transmisión de contenidos, mucho mejor, pero la radio fue posibilitadora de ese primer vínculo, de ver que las chicas y chicos estaban ‘del otro lado’”, explica Jennifer. En el mismo sentido Valeria agrega que, según el relevamiento realizado en la investigación, entre las radios que transmitieron contenidos educativos, la mitad no trabajó contenidos curriculares. “Es decir que el 50% de las experiencias educativas centraron el uso del dispositivo radiofónico en poder estable-

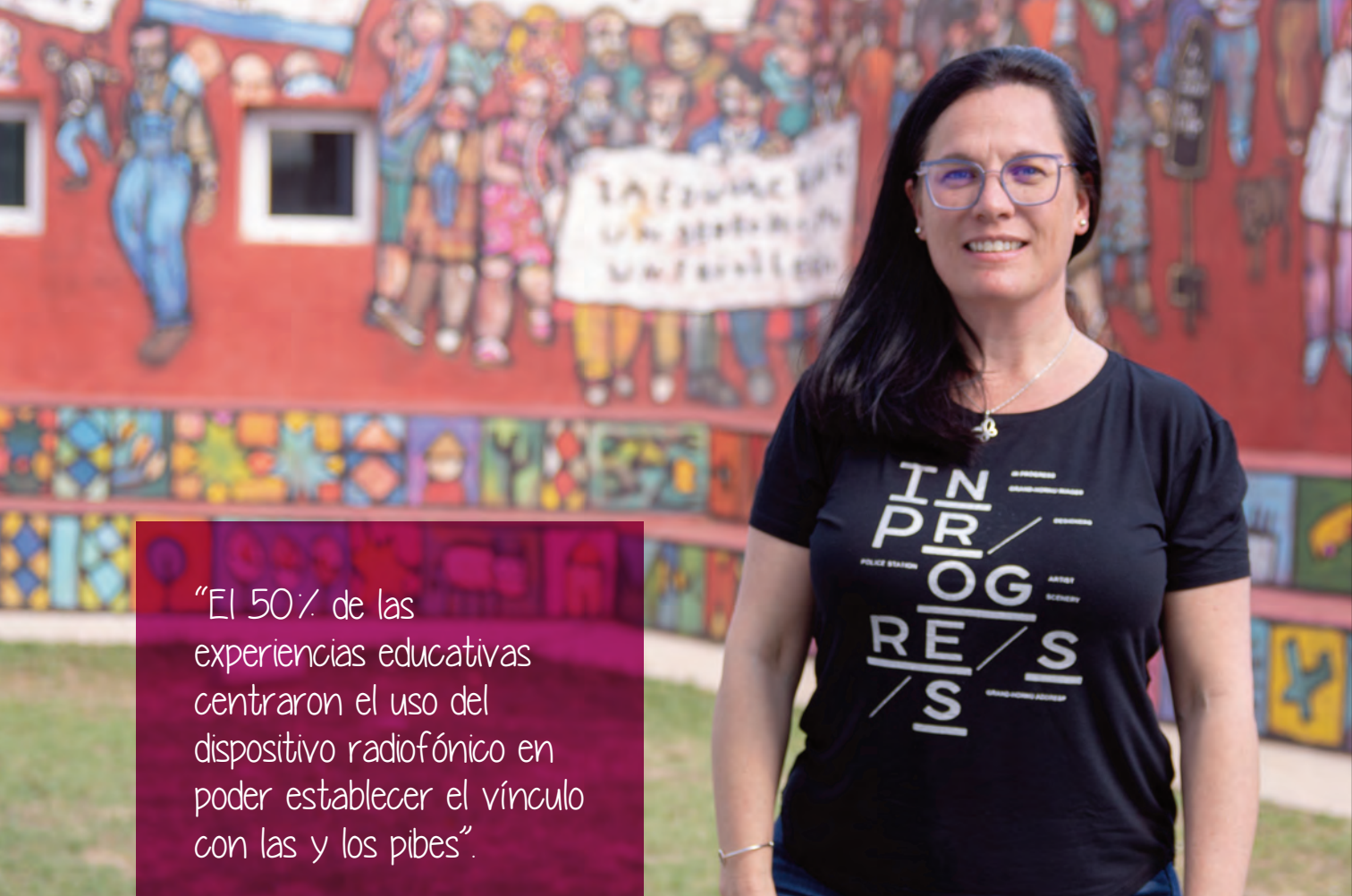
¿Por qué las radios permitieron sostener la continuidad educativa en pandemia?

Las radios jugaron un papel central en la continuidad educativa de miles de estudiantes y, por ello, permiten pensar promisorias líneas de intervención pedagógica a futuro. Pero una reflexión que no es posible obviar es por qué cumplieron ese importante papel y qué características tiene el medio para alcanzar ese nivel de incidencia.

En primer lugar, se destaca su amplia cobertura en todo el país, con un alto desarrollo de propuestas locales que permiten una estructuración de audiencias construidas sobre tramas culturales propias. “Es un dispositivo disponible en casi todos los hogares, que sigue siendo fuertemente popular”, explica Valeria. En el mismo sentido, fue importante su facilidad de acceso: hay una gran disponibilidad de artefactos receptores y supone un uso que no requiere conocimientos complejos o gastos asociados a costos de conexión. “El manejo de la radio es simple, propicia la cercanía entre generaciones. Ha pasado en muchas situaciones que había Internet y computadoras, pero la madre, el padre o adulto a cargo no tenía posibilidades de acompañar a través de ese medio que se proponía”, destaca Cargnelutti.

Finalmente, otras dos características están vinculadas a la legitimidad y el lugar que tienen las radios en sus comunidades y a la fuerte presencia de docentes en ellas. “En las entrevistas y encuestas se advertía que, en muchos casos, quienes participaban de las radios comunitarias eran docentes. Hay una historia de articulación previa, que se actualiza en la pandemia, entre uno y otro espacio. Esa trama social se puso a disposición de la necesidad de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de chicas y chicos y de poder contenerlos dentro del sistema de la mejor forma posible”, explica Meirovich.

(1) Se trató de una política pública diseñada en el contexto de excepción decretado en marzo de 2020 por el gobierno nacional. El programa se desarrolló fundamentalmente sobre la base de una plataforma interactiva, pero incluyó además producción y distribución de material audiovisual por señales públicas de televisión y cuadernillos impresos. En su formulación original, no se aludía específicamente a la radio.



“El 50% de las experiencias educativas centraron el uso del dispositivo radiofónico en poder establecer el vínculo con las y los pibes”.

Valeria Meirovich

cer el vínculo con las y los pibes y, recién cuando eso funcionaba y como un objetivo secundario, empezaban a incorporar contenidos que tuviesen que ver con los currículums escolares”, explica. En este caso, las y los docentes optaron por una estrategia de priorización y diseñaron propuestas que garantizaran la transmisión de contenidos mínimos.

Un segundo tipo de propuesta educativa estuvo dado por colegios que, contando con experiencias radiales previas, lograron enriquecer la experiencia pedagógica mediante programas. “En este caso, se trataba de escuelas que contaban con más recursos, que tenían su propio estudio de radio o más posibilidades materiales, entonces lo que hicieron fue capitalizar las iniciativas radiales previas para enriquecer la experiencia pedagógica en ese contexto particular de no presencialidad”, resume Jennifer. En este caso, las y los docentes utilizaron los programas como estrategias de expansión del trabajo con los contenidos de enseñanza.

Y por último, hubo escuelas que sin contar con conocimientos previos, habilitaron lo radial para enri-

quecer la experiencia pedagógica. En estos casos, la condición de aislamiento y distanciamiento se presentó como posibilidad para explotar el recurso radiofónico en vistas a fortalecer las condiciones de enseñanza.

Oportunidad para potenciar otras opciones pedagógicas

La charla con Valeria y Jennifer fluye a borbotones, porque cada reflexión de ambas abre varias puertas, a su vez hacia el pasado –ese autoconocimiento que implica reflexionar sobre lo vivido y actuado en lo más crudo de la pandemia– y hacia el futuro –pensando todo aquello que podemos proyectar hacia delante a partir de esa traumática experiencia–. Entre esas puertas, tomamos por aquella que nos lleva a pensar qué potencialidades pedagógicas tuvo –y podría tener– el trabajo a través de experiencias radiofónicas.

Una de ellas estuvo vinculada a la ruptura de la lógica disciplinar –promoviendo instancias de trabajo transversal con los contenidos– y a la posibilidad de

trabajar de manera articulada entre docentes de distintas áreas. “Hay una ruptura de las condiciones habituales que permite esa articulación, algo que es esperable, pero que cuesta mucho en otras condiciones y que aquí fue posible. Y eso es un hilo para tirar, para que no quede en el marco de la excepcionalidad”, indica Jennifer. Otro aspecto estuvo vinculado al fortalecimiento del desarrollo de la oralidad, en un espacio educativo donde la escritura siempre ha sido la práctica hegemónica. Y ese impacto ocurrió no solo sobre las y los estudiantes, sino también entre las familias, que en muchas ocasiones necesitaban mediar las prácticas educativas de hijas e hijos. “En una entrevista, una mamá que era trabajadora de casas particulares, nos contó que cuando estaba en su trabajo –donde tenía Internet con wifi– escuchaba los programas del Seguimos Educando por radio, y después le contaba a su hija los contenidos que se habían transmitido. Eso es la radio, eso habilita, y como esa experiencia hubo miles: al estar centrada en la oralidad, fue inclusiva. Muy probablemente esa mediación y esa práctica pedagógica entre docente, madre e hija no se hubiese dado sin el dispositivo radio”, enfatiza Valeria.

Otra particularidad fue la implementación de un doble criterio de selección y recorte de contenidos: lo mínimo y lo local. Respecto a los contenidos mínimos, lo prioritario se seleccionó según marcos curriculares como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), en tanto que el énfasis en lo local operó como criterio de expansión de esos contenidos mínimos de acuerdo a las particularidades del contexto en que se ubicaba cada iniciativa (región, comunidad, aniversarios, etc.).

“Las experiencias radiales permitieron también rescatar el lugar de las y los docentes como productores de conocimientos y no como meros transmisores o reproductores. Porque tuvieron que reflexionar, recrear contenidos y adaptarse a dar clases a través de un medio de comunicación que no fue creado para ello”, plantea Jennifer.

“Las experiencias radiales permitieron también rescatar el lugar de las y los docentes como productores de conocimientos y no como meros transmisores o reproductores”.

Jennifer Cargnelutti



Por último, Meirovich destaca el lugar del hogar y las familias en las experiencias a través de las radios, “en la medida en que no solo las y los chicos recibían un contenido educativo, sino porque el hogar era el ámbito que posibilitaba y generaba condiciones para la escucha y para darle sentido a esa escucha, poniendo en relación lo que estaban aprendiendo con el propio contexto de vida de las y los estudiantes. Ese es un punto interesante para seguir pensando: qué pasó con eso y qué aspectos podrían potenciar las prácticas pedagógicas que hoy vuelven a estar situadas en la escuela”, propone.

Condiciones para la continuidad en “normalidad”

Según relatan Jennifer y Valeria, a través de las entrevistas a docentes también se aprecia que muchos de los proyectos radiales iniciados se discontinuaron con la vuelta a la presencialidad, en tanto implicó para las y los docentes el retorno a otra lógica de trabajo. “Si en la pandemia no hubo condiciones laborales que evitaran a las y los docentes *cargarse en los hombros* estas propuestas, con el retorno a la presencialidad tampoco parecen estar existiendo condiciones que den posibilidad de sostener la continuidad de los proyectos de radios escolares. Ante eso, por lo menos cabe instalar la pregunta de por qué lo que surgió con tanta naturalidad en un momento difícil, después no se puede sostener”, plantea Cargnelutti.

“En parte, estas experiencias radiales se dieron

ante cierto desdibujamiento de las normativas y las regulaciones institucionales, lo que habilitó nuevas búsquedas basadas en inquietudes, en animarse a hacer cosas, en la inventiva. El desafío es pensar qué hacemos con esas iniciativas que tenían una gran potencialidad en términos de dispositivos que favorecen el vínculo y el aprendizaje”, propone Meirovich. Por su parte, Jennifer destaca también que “estas experiencias fueron producto, en gran medida, de la experimentación, la inventiva y la creatividad de las y los docentes. Ahí aparece una veta para la construcción de políticas educativas en términos de formación docente, de programas y proyectos que tengan que ver con la producción radial”.

Cabe subrayar también que las radios escolares tienen una larga tradición en el sistema educativo argentino y contaron hasta 2015 con políticas que les aportaron recursos para proyectos y equipos, y así posibilitaron emisiones más continuas. Sin embargo, entre 2016 y 2019 se produjo un fuerte desfinanciamiento a esos programas. En esa línea de interpretación, Valeria destaca que “la radio era parte de la escuela. Lo que pasó es que la pandemia se inició a continuación de un período de desmantelamiento del sistema educativo —entre 2015 y 2019— y de esos proyectos en particular. Las radios escolares a través de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) eran parte de la vida de los colegios en muchísimos lugares del país. Lo que sucedió fue el desguace de esos programas y nuestra expectativa es que, habiendo podido constatar —pandemia mediante— el lugar significativo que la radio tiene —no imprescindible, pero sí importante—, creemos que contribuye no solo al ejercicio del derecho a la educación de las chicas y chicos, sino también como dispositivo que ayude a procesar la vida de las y los estudiantes en las escuelas”.

En los proyectos relevados a través de esta investigación radica una potencia que no debería ser desoída, como en muchas otras experiencias educativas atravesadas en pandemia. Pero como destaca el informe elaborado desde el ICIEC en el marco del proyecto, tampoco sería oportuno olvidar que “durante los meses de aislamiento y distanciamiento, pudimos ver que la escuela —en este caso a través de experiencias radiales— transmite mucho más y se vuelve, paradójicamente, mucho más *efectiva* cuando hace lugar a la pausa, cuando sostiene modos cálidos y amorosos de relación con el saber, tomando distancia de lógicas tecnicistas, obsesionadas por evaluar y controlar, así como de perspectivas que, haciendo foco en lo emocional, se desentendían del trabajo con los conocimientos”. ●





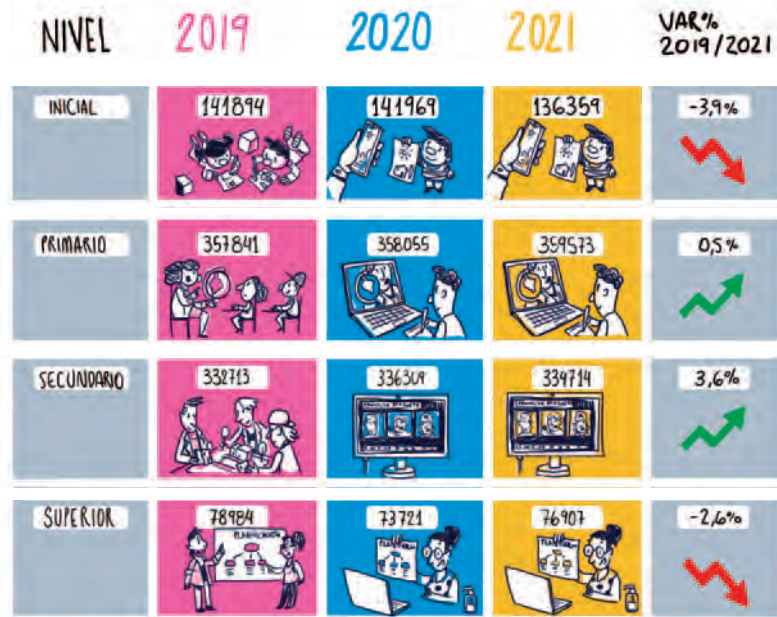
La escuela tras la pandemia, algunos datos para considerar y reflexionar

¿Escuchaste decir que durante la pandemia disminuyó la cantidad de estudiantes en la escuela secundaria? ¿De dónde sale esa idea? ¿Qué respaldo concreto tiene?

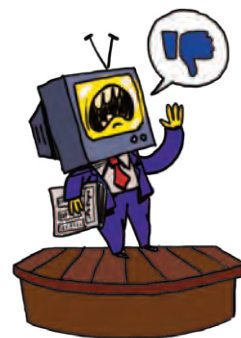
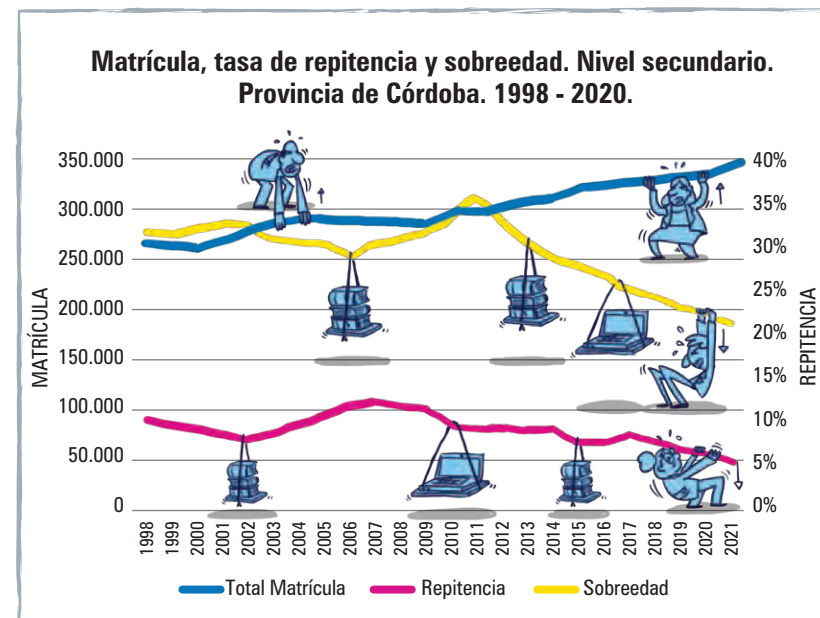
Según datos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, en el nivel secundario, a diferencia de lo que dicen los medios de comunicación, la matrícula pasó de 332.713 estudiantes en 2019 a 344.714 en 2021; 3,6% más. Es decir que, lejos de caer, la matrícula siguió aumentando. En primaria, la cobertura es prácticamente universal y así se sostuvo. Solo en los niveles inicial y superior se registraron disminuciones en la matrícula.

Pero, además, en secundaria también disminuyó, durante este período, la sobreedad y la repitencia, como viene sucediendo en los últimos años, mientras la matrícula no ha dejado de crecer.

En otras palabras: mejoraron los indicadores del sistema sin expulsar ni aumentar la exclusión. En este sentido, podemos sostener que se han combinado dinámicas de inclusión, crecimiento y mejora en el acceso y la terminalidad.



Fuente: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba

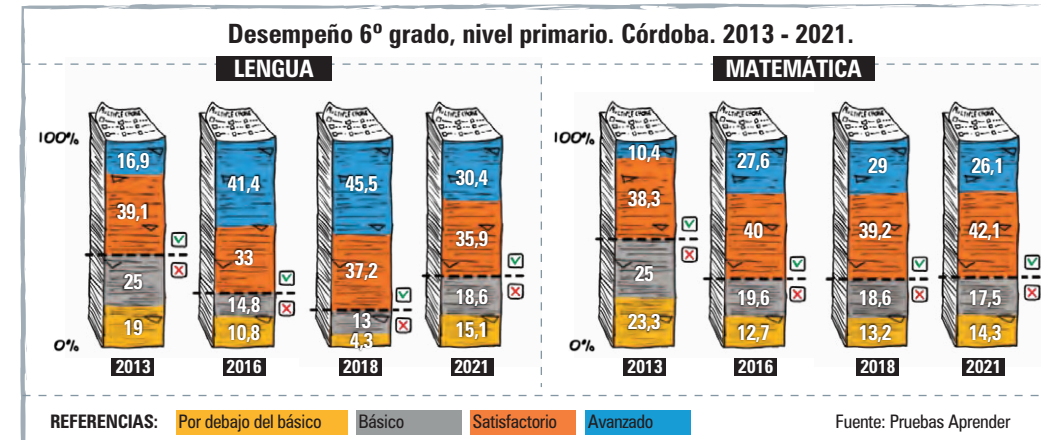


En muchos medios de comunicación se afirma que “disminuyeron los aprendizajes” y que en términos educativos “se perdieron dos años”. Pero ¿qué dicen los datos?

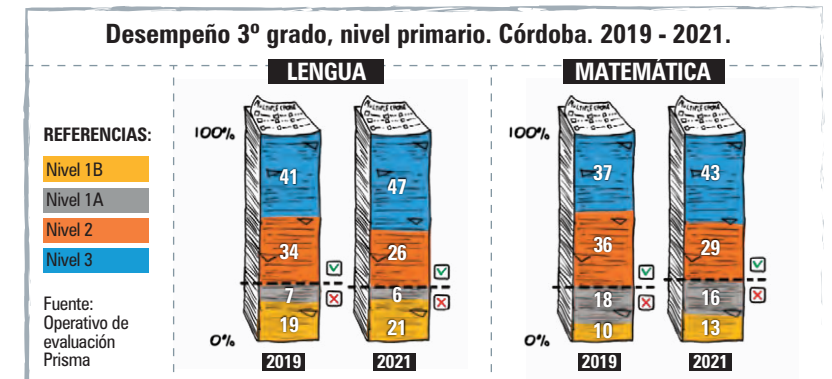
NIVEL PRIMARIO

Si se comparan las Pruebas Aprender 2018 y 2021 (pre y pospandemia), observamos que en Lengua disminuyeron los desempeños **avanzados** y aumentaron los desempeños **básicos y por debajo del básico**. Podríamos decir que en el último tiempo (pandemia mediante) se duplicaron los bajos rendimientos en Lengua para este nivel (de 17% en 2018 a 34% en 2021 en Córdoba, de 24% a 44% en Argentina).

Pero en Matemática no sucede lo mismo. Los desempeños bajos se mantuvieron estables antes y después de la pandemia: alrededor del 32% en Córdoba, y entre 43% y 45% en Argentina.

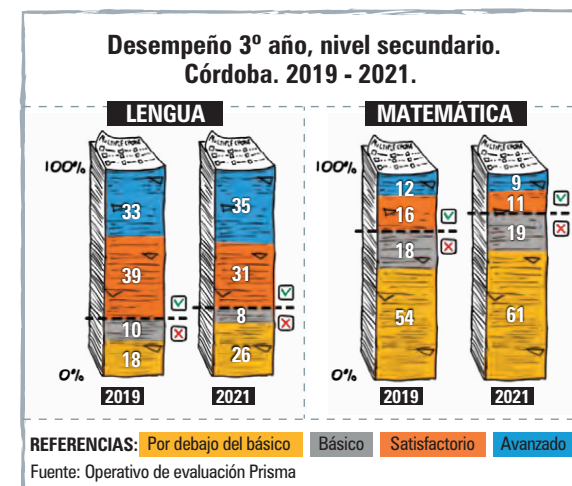


En 2019 y 2021 el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba implementó el Operativo de evaluación Prisma a estudiantes de 3º grado de la escuela primaria. La comparación de resultados muestra que, tanto en Lengua como en Matemática, 1 de cada 3 niñas y niños presenta desempeños bajos (tomando Nivel 1A y Nivel 1B). Aunque esto es de por sí problemático y debe ser objeto de trabajo pedagógico, no resulta menor señalar que, pandemia mediante, los desempeños no empeoraron.



NIVEL SECUNDARIO

Para 3º año de nivel secundario, entre 2019 y 2021 es posible apreciar que, en Lengua, los desempeños **básico y por debajo del básico** pasaron de 28% al 34%, mientras que en Matemática de 72% al 78%.

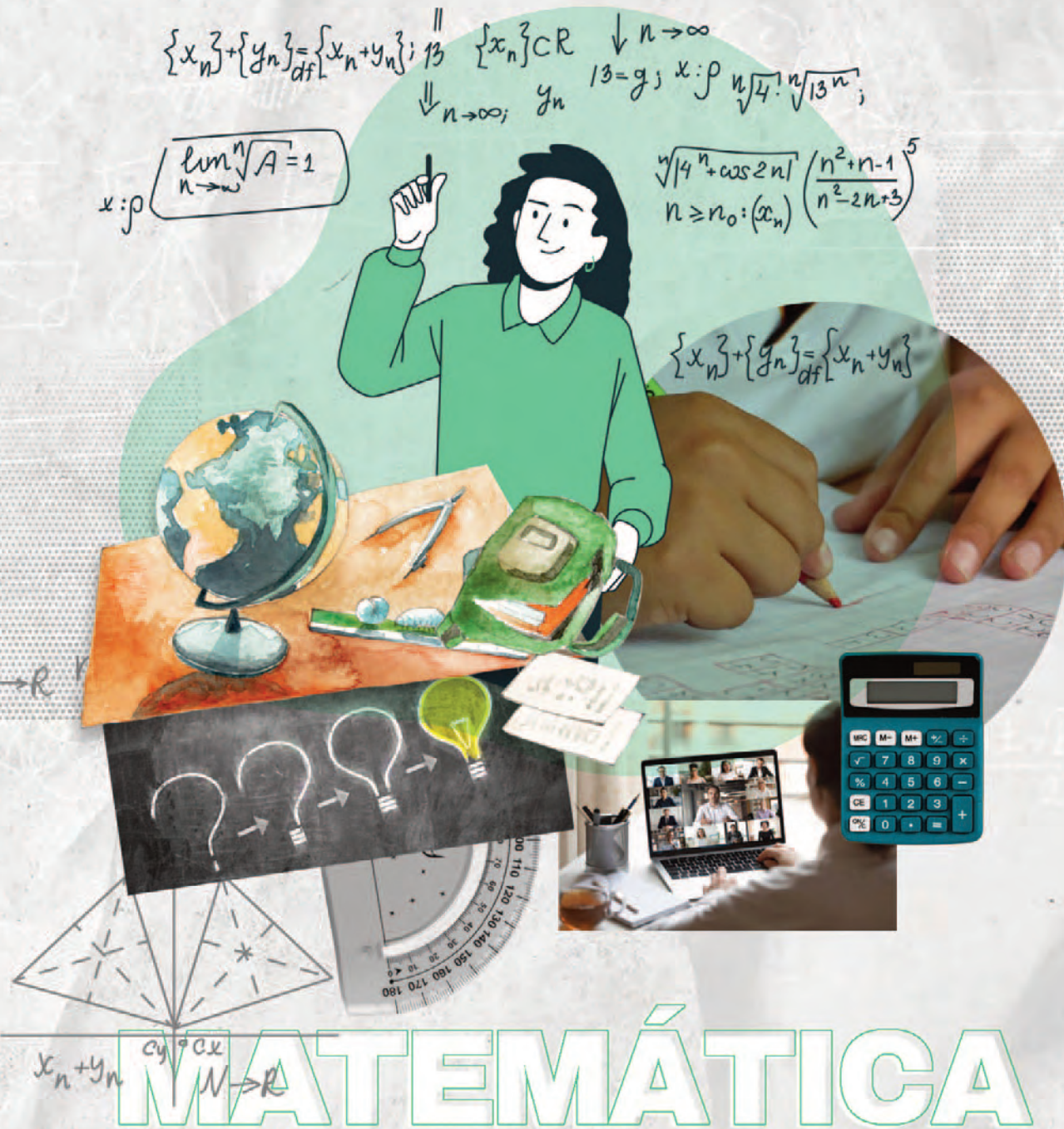


Los bajos desempeños en Lengua y Matemática en secundaria son un problema anterior a la pandemia. En el caso del tercer año de la escuela secundaria, este problema se agudizó.

¿Qué hace falta para sostener la inclusión y mejorar los desempeños?

La necesidad de mejorar los desempeños escolares no es una novedad ni un problema surgido durante la pandemia. El acceso universal a aprendizajes de calidad es un derecho de nuestras y nuestros estudiantes. Con la crisis producida por el Covid-19 los desafíos han aumentado. Enseñar, contribuir al desarrollo de nuestra sociedad y hacerlo con horizontes de justicia social requiere de mucho más que el esfuerzo individual de docentes y estudiantes. Necesita fundamentalmente producir condiciones materiales, institucionales y pedagógicas que acompañen el trabajo de enseñar. Esto requiere de políticas públicas que incrementen el financiamiento y la inversión educativa para sostener apuestas por la distribución universal de dispositivos tecnológicos, conectividad, libros y útiles escolares, en tanto constituyen condiciones materiales necesarias para aprender. Estos esfuerzos deben complementarse con políticas de formación docente continuas, gratuitas, situadas y en servicio, que posibiliten a las y los docentes, construir propuestas pedagógicas colectivas acordes a los renovados desafíos de la sociedad actual.





La evaluación como excusa para reflexionar y redefinir las prácticas docentes

Desde el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC y respondiendo a una demanda de la inspectora Daniela Cabada, se implementó un espacio de formación docente para trabajar sobre el mejoramiento y diversificación de las instancias de evaluación en Matemática. En este espacio fue posible discutir y abordar cuestiones pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje con docentes y equipos directivos de las 27 escuelas que integran la zona 1171 de Córdoba Capital, una propuesta de taller virtual que incluyó alrededor 90 docentes e integrantes de equipos directivos y articuló un cruce entre las experiencias áulicas con las nuevas miradas pedagógicas, haciendo hincapié en preguntas centrales como qué, para qué, de qué manera y con quiénes evaluar.

Las urgencias de la vida escolar y las exigencias del cronograma en lo educativo y en lo administrativo, la mayoría de las veces pareciera que funcionan como un tren que embiste a toda velocidad las posibilidades de reflexión, análisis y proyección de la práctica docente. Y así, cuando llega noviembre, se agolpan en la estación del cierre de año, lo que falta completar del programa, la entrega de informes y para eso las notas, y para eso las evaluaciones. Toda la escena, a finales de 2021, segundo año de pandemia y con los primeros intentos de presencialidad en las escuelas, adquirió una mayor agudeza. A los esfuerzos docentes por sostener el vínculo con sus estudiantes, de autogestionar la selección de con-

tenidos prioritarios y la necesidad de inventar y construir estrategias pedagógicas en el marco de la virtualidad, se le sumaban la pregunta por la evaluación.

La zona de inspección 1171, está ubicada en el sector noroeste de la ciudad de Córdoba capital e involucra a 27 escuelas primarias de los barrios: Argüello, Alejandro Centeno, Autódromo, Villa Cornú, UO-CRA y Mercantil entre otros. Desde hace varios años y por gestión de su inspectora Daniela Cabada, vienen sosteniendo un modelo de comunidades de aprendizaje por cercanía territorial que les permitió trabajar problemáticas comunes y abordajes integrales. Entre las cuestiones que más movilizan a Daniela Cabada está la necesidad y apuesta por la formación

docente permanente y situada. “La actualización docente es una cuestión fundamental, pero en la situación laboral y económica en que se encuentran, exigirles un trayecto formativo por su cuenta y fuera de su horario escolar es imposible. Se habla todo el tiempo de calidad educativa, pero no se brindan las condiciones para poder hacerlo”, argumenta Daniela, que de todos modos se las arregla para procurar espacios de formación en su zona. “Venimos trabajando mucho con el ICIEC (Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC), como espacio de formación. Hemos trabajado con la elaboración de pautas para el abordaje de conflictos, también sobre la implementación de la ESI”, comenta Cabada. Espacios de formación donde disponen de horas institucionales para facilitar la participación de la mayoría de las y los docentes y con abordajes que favorecen el intercambio entre pares y el abordaje de las problemáticas cotidianas de cada escuela.

De esta manera, en noviembre de 2021, para el cierre del año en el complejo marco de la pandemia, Daniela Cabada le plantea al equipo de Consulta Pedagógica del ICIEC la necesidad de un espacio de formación docente, a partir de una preocupación por la enseñanza de las matemáticas con el eje puesto en la evaluación. Cristina Murcia, coordinadora de las maestras de apoyo que trabajan en varias escuelas de la zona, explica que se trataba de discusiones y preguntas que venían haciéndose permanentemente y que, si bien no fue una cuestión excluyente de la pandemia, también significó la necesidad y posibilidad de restablecer un diálogo entre docentes y equipos directivos en la zona.

Mínimo común múltiplo

Para dar respuesta a estas necesidades, desde el área de Consulta Pedagógica del ICIEC, convocaron a Alejandra Foglia y Marcela Rivero, docentes de Matemática e investigadoras en problemáticas vinculadas a procesos de enseñanza y aprendizaje de la materia, para pensar, diseñar y acompañar la propuesta de trabajo, junto con Marion Petersen –que forma parte del equipo pedagógico del área. Todos los espacios de formación realizados por Consulta Pedagógica parten de una construcción colectiva de la demanda a partir de reuniones y diálogos con las personas involucradas, no hay módulos predefinidos de contenidos, sino una modalidad participativa de trabajo.

“En conversaciones con la inspectora y los equipos directivos involucrados –explica Romina Clavero, coor-

dinadora del área de Consulta Pedagógica–, definimos que nos interesaba un espacio donde poder trabajar cómo se valoran los procesos de aprendizaje de las matemáticas, qué le pedimos a las y los estudiantes que hagan, cómo se registra, cómo se mira, cómo se trabaja el error, cómo se piensan instancias de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

De este intercambio y construcción común surgió una propuesta de taller. La idea era que pudieran participar dos docentes y una persona del equipo directivo de cada una de las 27 escuelas de la zona. Participaron alrededor de 90 personas que, para facilitar las posibilidades de diálogo e intercambio, se dividieron en 3 grupos. Marcela Rivero evidencia algunos condicionantes de la propuesta de trabajo. Por un lado, el tiempo, con las urgencias de noviembre, con el cierre del ciclo escolar y la presentación de los informes; y sobre fin de año, donde la posibilidad de pensar procesos con continuidad es más compleja. Por el otro, el marco de cuidados y restricciones por la pandemia, que obligaban a la virtualidad, donde las posibilidades de intercambio de experiencias y trabajo grupal eran menos potentes que en la presencialidad. “En ese marco de tiempo y condiciones, era difícil garantizar un proceso de largo plazo; entonces, apostamos a realizar un buen diagnóstico de situación y sobre eso instalar preguntas que nos permitieran el ejercicio de mirar críticamente nuestras prácticas docentes, para repensarlas y redefinirlas”, sostiene Marcela.

“Lo primero que nos interesaba –completa Alejandra–, era conocer la mirada de las y los docentes. Queríamos saber qué pasaba en las aulas, cómo veían sus prácticas, desde qué perspectivas trabajaban y qué cuestiones identificaban como problemáticas. Ya teníamos un primer diagnóstico, que era la mirada desde inspección y lo que buscábamos era reconocer e identificar la realidad de quienes iban a participar del espacio, como punto de partida para la propuesta pedagógica”. En este sentido, diseñaron un formulario virtual de respuesta individual para tener información más cercana de las prácticas de enseñanza.

Finalmente, el formulario pedía adjuntar algún instrumento de evaluación de los utilizados durante 2021, que serviría como insumo para trabajar a modo de taller sobre las prácticas concretas y no como muchos espacios de capacitación, que terminan abordando situaciones genéricas, alejadas de la realidad donde se inscriben. Pero aquí, tanto Romina como Alejandra y Marcela hacen una autocrítica de la propuesta. “Muy pocas personas subieron sus instrumentos de evaluación”, explica Romina. “Eso nos quedó pendiente para seguir trabajando en los dispo-

sitivos de acompañamiento al trabajo docente, buscar el modo de socializar las producciones, dejando de lado la sensación de exposición, o la mirada desde el lugar de la falta o el señalamiento, sino más bien crear un espacio de confianza y seguridad donde las y los docentes puedan mostrar lo que hacen, como posibilidad de avanzar desde lo colectivo hacia las prácticas concretas”.

Sumar experiencias, multiplicar posibilidades

De la lectura y sistematización del formulario virtual salieron las cuestiones principales a trabajar en la instancia de taller. Entre los modos de evaluación más utilizados figuraban: las evidencias de resolución; la resolución de problemas; y los trabajos individuales. En relación a las dificultades que encontraban como docentes al momento de evaluar, la mayoría señalaba: la distancia entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial (vinculado a la situación coyuntural); la posibilidad de reflejar los diferentes momentos del proceso de enseñanza; y la elaboración del instrumento. Con respecto a las dificultades más comunes que presentaban las y los estudiantes en las evaluaciones, se destacaban: comprensión de las consignas y discontinuidad entre lo trabajado en clases y en la evaluación. Finalmente, entre las cuestiones que les preocupaban, aparecían: la autonomía; la ansiedad y nervios que generan las evaluaciones; y la comprensión de las consignas.

Después de la puesta en común y el primer análisis de los resultados del formulario virtual, las y los docentes realizaron un ejercicio que consistía (por medio de una aplicación de celular) en la elaboración de una nube de palabras, respondiendo a la pregunta: “¿Quién saca más provecho de la evaluación?”. El resultado final se muestra gráficamente como una nube, donde las respuestas que más se repiten ocupan el centro y aparecen de mayor tamaño. “Lo que salió con más fuerza fue que la evaluación beneficia a las y los docentes. Y fue interesante problematizarlo: ¿Qué pasa con nuestras y nuestros estudiantes?, ¿para quiénes hacemos las evaluaciones?, ¿qué tipo de evaluaciones hacemos?”, subraya Alejandra. “Y eso que no pusimos como opción 'sistema educativo', porque me parece que hubiera sido la otra respuesta fuerte. Eso también es algo para revisar en nuestra práctica”, comenta con una sonrisa, pero con preocupación.

Una de las ideas centrales que se trabajaron durante el taller fue concebir la evaluación como una

“acción intencionada”, que necesariamente debe ser parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no una cuestión ajena que actúa por fuera de ese proceso. Entre las prácticas compartidas por las y los docentes encontraron una gran heterogeneidad; por un lado, quienes trabajan con propuestas innovadoras, instancias de evaluación más integrales y de carácter formativo; y por el otro, propuestas más tradicionales. “Como docentes nos vamos *aggiornando* a las nuevas miradas, aparecen procesos interesantes respecto de la enseñanza, se hacen cosas muy pìolas en las aulas, pero que al momento de evaluar se siguen instrumentando fórmulas tradicionales como la prueba escrita, más vinculadas a la idea de acreditación que de evaluación formativa”, reflexiona Alejandra. Y profundiza: “También el sistema mismo impone esa lógica, porque fomenta acciones libres y novedosas en el aula, pero después vienen los operativos Aprender en un formato de *multiple choice*, que es una práctica que en las escuelas primarias no tiene cabida porque se trabaja con procesos”.

Para poder reformular esta mirada, una pregunta clave es cómo se gestiona el error, qué proponemos hacer con el error, porque esa posibilidad hace que las instancias de evaluación se conviertan en parte del proceso, volver sobre ellas para continuar aprendiendo. Una docente comentó que luego de cada evaluación, retomaba los errores más comunes para trabajarlos en clase; otra participante, compartió que después de una primera revisión, le devolvía a cada

12
6
3
3
1
8
4
2
1

6 | 2
3 | 2
3 | 2
3 | 3
1 |



$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

estudiante su evaluación, como una segunda instancia en la cual poder descubrir sus propios errores y corregirlos.

A partir de estas experiencias puestas en común, Alejandra y Marcela compartieron unos cuadernillos editados por Nación, donde se propone a la evaluación como el punto cero de un proceso de enseñanza y aprendizaje y también como el punto de cierre, el final de la secuencia. La misma evaluación funciona como indicador de diagnóstico y luego, como posibilidad de reconocer el trayecto recorrido.

La raíz de... las dificultades

Pensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje evita situaciones de ruptura entre lo trabajado en clase y la forma de evaluación, cuestiones que reflexionadas parecen obvias, pero que sin embargo en la vorágine de los tiempos escolares se repite mucho más de lo deseado. Clases planificadas en torno a la resolución de situaciones problemáticas y evaluaciones con una impronta muy fuerte del algoritmo; o sea, en resolver cuentas. Lo que implica una dificultad concreta para las y los estudiantes, pero no en relación al conocimiento, sino a la posibilidad de dar cuenta de lo aprendido. Para Cristina Murcia, el taller fue un "ejercicio reflexivo importante, porque con la excusa de trabajar la evaluación, se abordaron y profundizaron conversaciones en términos de quehaceres matemáticos".

La resolución de problemas aparecía en el cuestionario online como la segunda forma de evaluación más utilizada y la comprensión de las consignas como la principal dificultad entre las y

los estudiantes. Entonces, Alejandra y Marcela decidieron dedicarle un espacio especial a esa opción pedagógica, que además es la estrategia más mentada en primaria. Pero, ¿qué tipos de situaciones problemáticas plantear?, ¿qué cosas tener en cuenta?, ¿qué buscar con esas situaciones?

La situación problemática debe representar un desafío que movilice a las y los estudiantes, que despierte

su curiosidad, que los interpele. Natalia Villarroel es vicedirectora de la escuela República de Venezuela y durante el espacio de formación en 2021 era maestra de 2do grado. Recuerda que, si bien ya venían trabajando con situaciones problemáticas similares a la vida real, era recurrente caer en lugares comunes, como la compra en el supermercado o en planteos descontextualizados de manuales, donde sus estudiantes habían aprendido a identificar mecánicamente las cifras y las operaciones a resolver. A partir de lo trabajado en el taller, comenzó a pensar no solo en situaciones de la vida real, sino también en buscar situaciones donde sus estudiantes fuesen protagonistas. "Era tiempo de elecciones –recuerda Natalia–; entonces, debíamos tapar las ventanas para hacer el cuarto oscuro y lo abordamos desde matemática y geometría: ¿cómo podemos tapar los vidrios?, ¿cuánto papel necesitaríamos?, ¿cómo lo medimos?, ¿de qué manera usamos la menor cantidad de papel posible para cubrir todas las ventanas de la escuela?". Cuenta Natalia que algunos medían, otros hacían estimaciones. Pero que lo más importante fue que las preguntas que se iban haciendo surgían de evaluar la situación y de contrastar con nuevos problemas que aparecían. "También es fundamental la intervención docente para poder empujar o generar más preguntas, tendiendo a construir pensamiento crítico: por qué, cómo podemos resolver, qué les parece si..., y el cruce de miradas", reflexiona Natalia. Y concluye: "Resulta muy revelador observar cómo en las situaciones de la vida real aparecen preguntas de la vida real, y hay algo en el entusiasmo de los chicos que cambia diametralmente".

Aprender entre pares e impares

Para Marcela, el taller planteaba una oportunidad interesante, que era la posibilidad de recorrer el trayecto al revés, partiendo de esta inquietud por la evaluación para visitar otras decisiones que se definen antes, en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje. Poder utilizar esas conversaciones sobre los modos de evaluar como una oportunidad para repensar el rol y las prácticas docentes. Alejandra subraya esta reflexión como la cuestión de fondo: "El eje fundamental es la posibilidad, necesidad y voluntad de repensar la propia práctica, que va más allá de los contenidos, porque yo puedo evaluar que falta trabajo con la división, con la multiplicación, con los números complejos y eso se arregla con abordajes específicos; pero hay algo que es anterior y que tiene que

ver con el modo de estar en el aula, cómo me vinculo con las y los estudiantes, cuáles son mis propuestas de enseñanza". Y concluye que estos procesos no pueden darse en soledad, que necesitan de "un tiempo y un espacio institucional que los habilite y promueva con dos premisas fundamentales: por un lado, que sea entre pares; y por el otro, pensar desde la institución, para que sean situadas, no sobre lo que pasó en Francia o lo que proponen otras personas, desde otros lugares".

¿Y en el mientras tanto? ¿Qué oportunidades de revisar y repensar las prácticas existen? Marcela hace hincapié en la idea de gestionar la clase, que tiene que ver con escuchar a las y los estudiantes y tomar sus preguntas, sus argumentos como insumo para trabajar. Y esto define un rol diferente para las y los docentes, sobre todo en relación al modo de intervención, a fomentar y hacer circular la palabra, a promover la reflexión, la argumentación.

Marisa Genevro, maestra de 3er grado en la escuela República de Venezuela, destaca cómo la vivencia del taller le hizo un clic en relación a sistematizar prácticas que ya realizaba, quizás de manera más intuitiva, como las preguntas abiertas y la puesta en común. "La diferencia es que ahora planificamos esas intervenciones de manera estratégica, pensando en los diferentes momentos: presentar la actividad, plantear situaciones problemáticas ancladas en la vida cotidiana, intervenciones docentes propositivas que busquen abrir el juego e incentivar la curiosidad. Luego, la gestión de las puestas en común sobre lo resuelto, donde van aprendiendo de sus compañeros, cómo lo hizo cada uno. Y finalmente el cierre, donde la docente tiene la última palabra, en el buen sentido, porque ahí le permite institucionalizar los conocimientos".

Respecto de este último punto, Alejandra hace una observación importante y es que muchas veces la preocupación por las situaciones problemáticas deja de lado el conocimiento y manejo de los elementos, códigos y herramientas concretas y particulares del saber matemático. "Esos saberes a los que vamos arribando de manera grupal, en las puestas en común, pueden ser carteles y afiches que conforman la textualidad de las paredes y quedan allí como anclajes. Incluso podemos tomar el aporte de una estudiante en particular como referencia para resolver algunas situaciones, también podemos institucionalizarlo con su nombre: "el método Julieta" y así no solo tenemos una ayuda más fácil de recordar, sino que estamos valorando esa instancia grupal de construcción de conocimiento".

Despejar el valor de "x"

Si bien tematizar la evaluación fue un punto de partida para pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en Matemáticas, al cierre del taller, desde la coordinación se pusieron en común algunos materiales bibliográficos e instrumentos de evaluación, como las listas de cotejo y las rúbricas partiendo de lo compartido por algunas docentes que plantearon modos de evaluación integral, registrando en informes o fichas cómo cada estudiante avanza en su proceso de aprendizaje. Roxana Maldonado es docente de segundo grado en la escuela "Martha A. Salotti", y comenta que su modo de evaluación depende de un seguimiento y acompañamiento constante a sus estudiantes. "Se hace un registro y una semblanza de los aspectos que cada estudiante sabe. A veces con trabajos prácticos, otras mirando el cuaderno de clases, se pueden sacar fotos de los ejercicios cuando pasan al pizarrón, vas guardando evidencias de lo que son capaces de hacer. Entonces, logras armar un recorrido, una guía para que la maestra del año siguiente pueda conocer qué dificultades tiene cada estudiante, en qué se destaca, qué le cuesta un poco más".

Finalmente, se propuso la construcción de un instrumento de planificación que consistió en un cuadro de referencia sobre el cual discutir, acordar y registrar: qué enseño, cómo lo enseño y cómo lo evalúo. Se comenzó a conversar y construir en el taller, dejándolo como herramienta de planificación para fomentar que en cada institución continúen los espacios de encuentro y reflexión desde sus condiciones concretas.

Concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; integrarla pedagógicamente desde la planificación; atender a la coherencia entre el modo en que se enseña, lo que se enseña y el qué y el cómo se evalúa; proponer situaciones problemáticas vinculadas a la vida cotidiana de las y los estudiantes, donde puedan ser protagonistas y puedan hacerse preguntas; diseñar estratégicamente las intervenciones docentes como un modo de impulsar y potenciar el pensamiento crítico. "Se trata de que el conocimiento nos atraviese", reflexiona Natalia Villarroel. "A principio de año, en tercero, estaban viendo multiplicaciones, dibujando una grilla de cuadraditos para contar los verticales y los horizontales. Entonces, le propuse que sacara a sus estudiantes al patio, que hicieran los cálculos con las baldosas. Esa sola acción, cambió toda la dinámica de la clase". Y concluye: "Cuando ponemos el cuerpo hay intercambio de opiniones, argumentación, debate. La posibilidad de pensar a partir de lo que plantea otro". ●



Uso de tecnologías para fortalecer la formación práctica en escuelas técnicas

Un proyecto profesional, una empresa educativa

En el Departamento Colón, un establecimiento de nivel medio implementó un diseño pedagógico tendiente a fortalecer la capacitación laboral de sus estudiantes, a través del trabajo articulado entre las materias del séptimo año, el uso de TIC y el aprendizaje en el manejo de dispositivos tecnológicos específicos de su especialidad.

La pandemia ocasionó múltiples consecuencias en las escuelas. En los establecimientos técnicos, entre otras cosas, limitó en gran medida la práctica profesional y la capacitación en el uso de tecnologías –desde las más específicas de la

especialidad hasta las TIC–. En el Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) 386, ubicado en Estación Juárez Celman (departamento Colón), impulsaron un proyecto destinado a fortalecer la formación profesional de las y los estudiantes de séptimo año –cuya

modalidad replicaron a lo largo del año pasado–, a través de la conformación de una empresa simulada y el aporte específico de cada uno de los espacios curriculares. La iniciativa fue presentada en el Encuentro de Educación y TIC organizado por la Secretaría de Educa-

ción de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC).

El IPET 386 ofrece como título el de Técnico o Técnico en Electricidad. Fue inaugurado en 2006, un año después de la creación del Barrio Ciudad de los Niños en que está asentado –aunque en ese momento la escuela llevaba otro nombre–. En la primera mitad de 2021, tras haber atravesado el año anterior mayormente con una modalidad no presencial, estudiantes y docentes del instituto necesitaban resolver algunas situaciones problemáticas. Por un lado, las y los alumnos de séptimo año realizaban habitualmente, en el espacio de Formación en Ambiente de Trabajo (FAT), tareas profesionales en el área de electricidad, recreando situaciones laborales. El formato que utilizaban para ello era el de pasantía, pero el año pasado el contexto de pandemia imposibilitó su implementación, porque las empresas eran reticentes a recibir pasantes por el temor a incrementar los contagios.

Por otro lado, se encontraban ante el desafío de delinear un pro-

yecto que les permitiera trabajar de manera articulada entre distintos espacios curriculares, fundamentalmente para apuntalar la dimensión práctica de la formación en el séptimo año, dado que se trataba de estudiantes que prontamente deberían estar en condiciones de egresar, pero que habían atravesado su etapa de especialización en un contexto de muchas restricciones.

Al momento de buscar soluciones a esas situaciones problemáticas, a estudiantes y docentes les interesó también articularlas con alguno de los ejes de trabajo prioritarios de la institución. Uno de ellos es la seguridad eléctrica, dentro de la cual sobresale la cuestión de las puestas a tierra –dispositivos que se emplean en las instalaciones, justamente, como una medida de seguridad–.

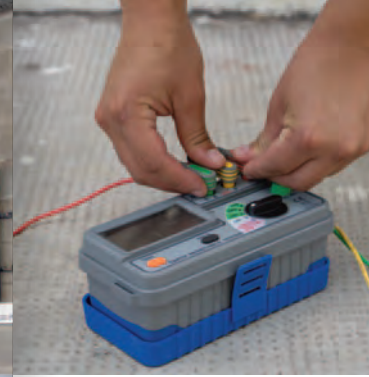
Un tema que preocupa, una práctica relevante

Ante esta situación, estudiantes y docentes comenzaron a de-

batir de manera colectiva qué forma podría asumir un proyecto que les permitiera realizar prácticas profesionales en el contexto de pandemia, que integrara distintos espacios curriculares para apoyar la práctica profesional y que pudiera, al mismo tiempo, encauzarse dentro de las prioridades institucionales. “Evaluamos diferentes opciones, de manera colectiva, y optamos por la medición de la puesta a tierra, que también permitía un trabajo de concientización entre la comunidad educativa. Por otro lado, es una formación que distintas empresas de la zona nos han solicitado”, explica Pablo Pugliani, docente de FAT, quien coordinó la implementación del proyecto.

Acordaron también la conformación de una empresa simulada –una tipología que ya habían utilizado en otras experiencias–, que fuera contratada por la propia escuela para hacer una medición de la puesta a tierra del Taller de Usos Múltiples (TUM) con que cuenta el establecimiento. La situación problemática estaba originada en que dicho espacio es muy utilizado y





valorado por las y los estudiantes, que hasta el momento era el único edificio propio que tenía la escuela, y que no estaba cumpliendo con las normativas vigentes (sobre lo cual, de hecho, las autoridades ya habían realizado los reclamos correspondientes). “El taller tenía deficiencias, pero no podíamos solucionarlas porque es competencia de la Municipalidad. Nos pareció oportuno aportar a esa resolución”, relata Pablo.

Los objetivos que se plantearon fue hacer una práctica profesional integral de un técnico electricista –con distintas aristas atinentes a la profesión–; capacitar y concientizar sobre la importancia de la puesta a tierra; realizar una iniciativa integradora en la que todos los espacios curriculares aportaran contenidos que se pudieran relacionar multidisciplinariamente; y divulgar el trabajo y los resultados producidos a través de las redes sociales de la escuela.

La iniciativa suponía que, al emprender una empresa simulada, las y los estudiantes requerirían capacitación específica en el uso de algunos dispositivos tecnológicos –como el telurímetro, un equipo utilizado para realizar mediciones de la resistencia de puesta a tierra– así como el uso de recursos (netbooks, cámaras fotográficas, softwares, aplicaciones), que contribuirían al relevamiento y a la difusión de los resultados; capacitación en la instalación de la puesta; formas de contratación de personal, responsabilidad civil y penal de las y

los electricistas; normas de higiene y seguridad; interpretación de textos en inglés –como los manuales de algunas máquinas–; y la redacción de informes y divulgación.

Una empresa pedagógica entre docentes y estudiantes

El proyecto se realizó en tres etapas, entre agosto y septiembre de 2021. La primera debió sobrellevar en mayor medida el impacto de los cambios impuestos por la pandemia, y allí se evidenció que las y los jóvenes no se animaban a realizar ciertas tareas que ya habían abordado en clases. Por ello se decidió, en conjunto, comenzar con un primer momento de capacitación teórica de los temas, desde un abordaje multidisciplinario, adoptando la modalidad de guía de trabajo, organizados en cinco grupos formados en función de la afinidad de las y los estudiantes. Eso transcurrió durante las dos primeras semanas de agosto. Cada espacio curricular aportó conocimiento especializado en la temática elegida y se abordaron así temas medulares vinculados a la situación problemática. Estuvieron implicados los espacios de Inglés, Marco Jurídico, Emprendimientos, Higiene y Seguridad, Centrales y Canalizaciones, Instalaciones Eléctricas, Automatizaciones, Electrónica Industrial y FAT.

Tras esas dos semanas, se implementó la segunda etapa, que

implicó la medición en campo con la elaboración de su correspondiente informe. Para ello, se abordó específicamente el uso del telurímetro –ya habían traducido su manual del inglés al español– y se realizó una prueba –supervisada por docentes– en una estación transformadora ubicada en la esquina del colegio. “Al principio les costó arrancar, pese a que habíamos repasado su uso tiempo antes. Pero después cada uno supo encontrar su rol para poder realizar el ejercicio”, indicó Pablo. La medición de la puesta a tierra es una actividad obligatoria para las y los electricistas –quienes deben certificar el carácter apto de una instalación–, pero que se realiza pocas veces en la práctica, de allí la importancia de trabajar en la concientización de esta tarea. “El telurímetro no es un equipamiento que se encuentre con frecuencia, por el costo que tiene, los conocimientos que implica y el tiempo que supone aprender a usarlo. Por eso es importante que las y los estudiantes puedan manejarlo”, comenta Martín Molina, docente de Centrales y Canalizaciones.

En la segunda mitad de agosto se realizó el esperado relevamiento en el TUM. La situación supuso, desde un primer momento, la simulación de que pertenecían a una empresa que prestaba un servicio profesional. La tarea involucró la medición, pero también la toma de apuntes, la confección de croquis a escala del lugar y el registro audiovisual del

trabajo, para contar con más información y recursos a la hora de hacer el informe técnico final, que debía contener todas las mediciones y observaciones registradas.

La tercera y última etapa implicó la realización del informe técnico final por parte de cada grupo, pero también la preparación de un video explicativo acerca del uso del telurímetro y otro de concientización sobre la importancia de la puesta a tierra, para compartir en la escuela y la comunidad. En esta etapa de preparación de materiales divulgativos, las y los jóvenes trabajaron de manera diferente: algunos pidieron una netbook al colegio para editar las imágenes y realizaron una presentación en Power Point; otros prefirieron hacerlo con el celular y con el editor de video InShot. Cada grupo eligió distintas alternativas en el uso de TIC y debió repartir su tiempo entre el trabajo en el colegio (en clases) y horas extra escolares. A principios de septiembre, a poco más de un mes de haber iniciado el proyecto, se realizó la entrega de los materiales (videos explicativos e informes técnicos)

“Es importante para ellas y ellos aprender a manejar estas opciones –desde la realización de fotos y videos, hasta la confección de un informe en un procesador de texto–, porque son necesarias al momento de su desempeño profesional”, plantea Pugliani. En el mismo sentido, Magalí Jiménez, una de las alumnas que participó de la experiencia, destacó el

aprendizaje en “algunas herramientas como el telurímetro, pero también en cómo redactar informes o hacer listados de precios –que yo no sabía– y cómo emprender un negocio utilizando herramientas del marketing”. También valoró la experiencia de “trabajo en grupo”, para poder seguir adelante en ocasiones en que el contexto de aislamiento y distanciamiento desalentaba a las y los estudiantes.

Una experiencia con impacto institucional

El cierre del proyecto se realizó a través de una charla con Sandra Meyer –directora de la fundación Relevando Peligros, una ONG enfocada en la cuestión de seguridad eléctrica–, quien visitó la escuela. Las y los estudiantes mostraron allí sus trabajos –informes y videos–, socializaron esos materiales con la fundación –que los solicitó para difundirlos–, y una alumna recibió una distinción por parte de la ONG por el trabajo realizado en la experiencia. “Eso les permitió afianzar su desempeño para relatar su experiencia en público”, valora Pablo, en tanto que Martín destacó la importancia del vínculo interinstitucional para la escuela.

También se acordó elevar de forma conjunta un reclamo formal –fundado en los resultados del proyecto– para optimizar las condiciones del taller del colegio, con

el objeto no solo de solucionar esas deficiencias, sino también de jerarquizar la labor profesional de las y los estudiantes. El esfuerzo surtió efecto, porque en 2022 lograron mejorar las condiciones del taller en lo relativo a la puesta a tierra.

Los videos producidos tuvieron una buena acogida entre las y los docentes del colegio, quienes se comprometieron a utilizarlos como material didáctico en sus clases. Asimismo, tuvieron también un importante impacto en las redes sociales (Facebook: IPET 386; Instagram: ipet386; y en grupos de Whatsapp) de la institución, donde fueron ampliamente difundidos y comentados.

Entre otros aspectos, docentes y estudiantes valoraron la posibilidad de hacer un trabajo profesional –con todos los temores y dudas que conllevaba para las y los jóvenes–; de profundizar los vínculos con otras instituciones; y de formarse en la práctica en el manejo de diversos tipos de tecnologías –desde el telurímetro hasta software y apps de filmación y registro–, para consolidar su formación técnica. “Fue una experiencia que les permitió atravesar, de punta a punta, lo que implica desenvolverse como parte de una empresa que presta un servicio. Y eso, en el marco de todas las dificultades derivadas de la pandemia que atravesamos en 2021, fue algo muy valorado, tanto por estudiantes como por docentes”, concluye Pablo. ●

UEPC frente a las políticas educativas desde el retorno a la democracia



Por una memoria colectiva y plural de las luchas docentes

Entre 2021 y 2022, desde la Secretaría de Formación Político Sindical y el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) de UEPC, en diálogo con delegaciones del interior, se elaboró una propuesta de formación destinada a construir y debatir, de manera situada y participativa, una memoria de las conquistas y resistencias llevadas a cabo por las y los docentes cordobeses desde 1983. Se buscó así acercar y compartir esas historias con las nuevas generaciones de afiliadas y afiliados. Está previsto que la iniciativa circule por las distintas delegaciones de la provincia.

“ Hay muchos docentes que no saben por qué cobramos el incentivo. Nos consultan cuándo lo depositan, pero nadie se pregunta por qué lo cobramos”. El breve comentario pertenece a Isabel Hidalgo, Secretaria General de la delegación Tulumba de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Seguramente se repite en otros lugares y expone una situación que atraviesa a muchas organizaciones, vinculada a cómo procesar una memoria colectiva de sus luchas, conquistas y resistencias, para compartir con las nuevas generaciones. Esa inquietud fue tomada desde distintos ámbitos institucionales, para dar forma a una propuesta de formación y debate destinada a recuperar el trabajo y el posicionamiento de UEPC frente a las políticas educativas desde el retorno a la

democracia; una política de construcción de una memoria plural, diversa y elaborada de manera participativa, desde las propias delegaciones.

La inquietud que dio inicio a este proyecto provino del norte de la provincia. Fue justamente Isabel quien se acercó al Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) y a la Secretaría de Formación Político Sindical del sindicato para abordar situaciones que la preocupaban: “Advertimos que en los últimos años se jubilaron muchas maestras y maestros en la zona y la gente nueva que se incorpora a la docencia no tiene tan presente una idea de lo colectivo, de las luchas gremiales, de las conquistas y las resistencias que hemos ido atravesando”, relata. Por su parte Carlos Ludueña, titular de la Secretaría de Formación Político Sindical de UEPC, comenta otra cara de esa situación, que se

presentaba en algunas delegaciones: “A muchas compañeras y compañeros les estaba costando, cuando llegaban a las escuelas, poder presentar de manera sistematizada las políticas educativas y las luchas docentes que hemos atravesado las últimas décadas; les costaba dialogar sobre ello con las y los docentes nuevos, tener una memoria común para delegadas y delegados”, explica. “Nosotros estábamos confiados en el relato oral, por ejemplo, en cómo se fue recuperando el sindicato durante la última dictadura. Pero nos empezaron a faltar esas fuentes para la transmisión oral y hubo que buscar una forma de recuperar y dejar sistematizado ese relato”, agrega.

Desde esa secretaría, el ICIEC y la delegación Tulumba comenzaron a delinear durante la primera mitad de 2021 una respuesta a esas necesidades. Los ob-

Archivo fotográfico de la Secretaría de Prensa y Comunicación



jetivos que se propusieron estuvieron vinculados a construir sentido de sindicalización –sobre todo en las nuevas generaciones de maestras y maestros– y una memoria común de las luchas docentes en la provincia, vinculada a lo acontecido en cada delegación.

En ese sentido, Romina Clavero –coordinadora del Área de Consulta Pedagógica de ICIEC– enfatiza la vocación por elaborar una propuesta situada y elaborada de manera colectiva, que diera lugar a las perspectivas locales y a la diversidad de las resistencias y de las luchas. “Nosotros, por ejemplo, sabemos todo lo que ha pasado en el norte de la provincia, pero eso no está escrito en ningún lado, surge cuando la gente te lo cuenta o pregunta. Yo participé de muchas manifestaciones y actividades, de algunas me acuerdo y de otras ya me olvidé. Queremos hacer presentes esas historias para que las nuevas generaciones conozcan cómo fueron adquiridos nuestros derechos, que nadie nos regaló nada, para no considerarnos como objetos de las políticas, sino como sujetos de la política”, sintetiza Isabel Hidalgo.

Nuestras conquistas y resistencias, en primera persona

Este proceso de intercambios dio origen a un ciclo de formación y debate, titulado UEPC frente a las políticas educativas desde el retorno a la democracia: resistencias, luchas y conquistas. La primera edición se realizó entre agosto y noviembre de 2021, e implicó 4 encuentros (uno por mes), realizados en modalidad virtual –por las limitaciones que impuso la pandemia–, con un conjunto de 50 delegadas, delegados, afiliadas y afiliados de la delegación de Tulumba.

En cada una de esas jornadas se abordó una etapa histórica a partir del retorno de la democracia, desde tres perspectivas: 1) un acercamiento a los contextos históricos y políticos que enmarcaron las políticas educativas en la provincia y el país, a cargo de Yanina Maturo, profesora de la UNC; 2) los posicionamientos y acciones de UEPC en esos diferentes momentos, que permitieron conquistas y resistencias, a cargo de Juan Monserrat, Zuli Miretti y Oscar Ruibal, representantes de la Junta Ejecutiva Cen-

tral de UEPC; y 3) las repercusiones locales en la delegación frente a las maneras en que se fueron desplegando las políticas educativas y la acción gremial, a cargo de docentes de la zona que –por su experiencia laboral o de militancia– pudieran contar lo acontecido en las distintas etapas históricas en esa región.

Este ciclo de jornadas de formación y debate tuvo una segunda versión, esta vez en Punilla, delegación que se interesó por la propuesta. “A quienes somos más jóvenes, nos parece que las conquistas y derechos estuvieron toda la vida, y no es así. Por eso quisimos trabajar esta propuesta en la delegación”, comenta Verónica Corzo, Secretaria General de la delegación Punilla.

En esta segunda edición, realizada entre agosto y septiembre de 2022, el ciclo fue concebido con algunos cambios. En primer lugar, se optó por realizarlo a través de dos encuentros presenciales –uno por mes–, que agruparan las etapas abordadas. Por otro lado, se modificó parcialmente el abordaje del contexto histórico, que estuvo más enfocado en los mojes de las luchas gremiales, esta vez a cargo de las profesoras Mariana Tosolini y Julia Maders. Y se decidió enfatizar el espacio de las y los referentes departamentales en las exposiciones.

En ambos cursos se abordaron hitos importantes y nodales de las luchas docentes, como la recuperación del gremio tras la última dictadura; la Marcha Blanca a finales de la década del ochenta; la Carpa Blanca, los ayunos y las marchas de las antorchas durante los noventa; las leyes nacionales de educación y el incentivo docente; la ley de financiamiento y la paritaria nacional durante la primera década del XXI; las resistencias a los procesos de mercantilización de la educación durante el neoliberalismo, entre otros. Todos estos mojes quedarán plasmados en trípticos, afiches y un sitio web interactivo, construido con la lógica de una línea de tiempo.

Pero lo importante fue reconocer, además, las luchas que marcaron la historia de cada delegación y de los docentes de esa región, como por ejemplo la oposición al cierre de escuelas rurales y la resistencia de las escuelas técnicas en Tulumba. “Nuestro departamento tiene muchas particularidades, por lo extenso, por las dificultades para el traslado y las comunicaciones. Y son muy importantes las escuelas

rurales, con poca matrícula pero muy metidas en el campo. Siempre las hemos defendido, a cada una de ellas: en San Pedro Norte, en Santa Cruz, en el Durazno, entre muchas otras. Hemos logrado ponernos al frente para que no las cierren”, puntualiza Ricardo Vera, docente del lugar, quien expuso en las jornadas acerca de las luchas atravesadas en la delegación y en la provincia. Por su parte, en Punilla tuvo un fuerte impacto el proceso de municipalización de las escuelas en la capital, que repercutió en la zona de Carlos Paz, pero también hay experiencias de docentes de la zona que sostuvieron más de 40 días de paro, sin cobrar un centavo durante varios meses. “Cuando nosotros en el año 1988 reclamamos en aquel gran paro, ¿qué pedíamos?: un nomenclador básico común, la unificación del sueldo para todo el país, un estatuto federal del trabajador, la ley de educación y paritaria nacional. Y muchas de esas cosas se han consagrado y no fueron obsequios del gobierno, se han consagrado con lucha, con resistencia”, reflexiona María Rosa Jara, Secretaria de Asuntos Jubilatorios de la delegación Punilla, quien participó de las jornadas contando las modalidades de lucha y las reivindicaciones docentes en los ochenta y noventa.

Hacia una mirada histórica y colectiva, que abrace a las nuevas generaciones

Las jornadas generaron un gran impacto, sobre todo entre las y los docentes más jóvenes, que plantearon en esas delegaciones su deseo de repetir y profundizar este tipo de instancias. “Nos pareció adecuado pensarlo como un encuentro de capacitación, donde quienes pudieran aportar lo hicieran, pero también quienes quisieran consultar e indagar tuvieron la oportunidad y el tiempo para hacerlo, como un conversatorio en relación a los temas que fuimos abordando”, relata Isabel Hidalgo. Agrega, justamente, que la pregunta y el planteo de dudas fueron las actitudes más presentes entre las y los jóvenes en su delegación. “¿Qué pasó con la ley de jubilación?, ¿con las escuelas técnicas?, ¿con el incentivo docente? Nosotros les contamos nuestras luchas como gremio. Y también, que a la par de lo colectivo, hubo gobiernos con los que pudimos conseguir más derechos que con otros, no dieron ni dan todos lo mismo”, agrega.

“Hay reivindicaciones que fueron planteadas como luchas en los ochenta –como las paritarias o el Fondo de financiamiento educativo–, que recién se vieron cristalizadas muchos años después. La intención es, justamente, ayudar a comprender cómo al-

gunas banderas no se consiguen inmediatamente, sino que es necesario sostenerlas para que, en un momento adecuado, puedan ser realidad; o por el contrario, en otras épocas hay que resistir para no perder derechos. Todo eso ayuda a tomar conciencia de dónde venimos como sindicato y como sector educativo”, indica Carlos Ludueña, secretario de Formación Político Sindical de UEPC.

Una propuesta lista para rodar y reinventarse

Tras las dos primeras ediciones –en 2021 y 2022–, la Secretaría de Formación Político Sindical comenzó a poner esta propuesta a disposición de todas las delegaciones. “Desde que nos llegó la inquietud de Tulumba y el ICIEC, visualizamos que podía ser un proyecto para toda la provincia, para propiciar una instancia de construcción participativa de la memoria y de la historia de las luchas docentes en Córdoba”, explica Ludueña, quien considera además que la iniciativa debería estar dirigida, centralmente, a delegadas y delegados. Al mismo tiempo, al ser un espacio de escucha y exposición sobre las luchas departamentales, “lo vemos a futuro como una fuente de insumos para la construcción de un centro de documentación de todas las luchas, conquistas y resistencias en la provincia en relación a las políticas educativas, queremos ir registrando la riqueza de la mirada departamental”, agrega.

Por su parte, Romina Clavero plantea que desde el ICIEC intentaron, a partir del trabajo en Tulumba y Punilla, “armar un dispositivo que pudiera quedar a disposición de las delegaciones que lo requieran”, pero que al mismo tiempo no se convierta en una propuesta “enlatada” que se repita en cada lugar: “La idea es que haya componentes más regulares y estables, pero también hacer lugar a lo que vaya surgiendo o necesitando cada delegación, para que la propuesta sea situada, porque no son iguales las historias y las luchas en Capital, en Cruz del Eje o en Tulumba”, explica.

Por su parte, desde las delegaciones que ya la realizaron proponen también llevar esta propuesta a cada escuela –a modo itinerante– y a los institutos de formación docente. “Pienso que es indispensable en todas las delegaciones, porque cada una tiene sus particularidades y aportó de alguna forma en todas estas conquistas. Entonces, es importante que cada departamento tenga su verdadera historia, y que la gente la conozca”, anhela Isabel. ●

13° Encuentro de Educación y TIC: ¿Educar para qué mundo?



Una apuesta colectiva para repensar la escuela

Mil doscientas personas participaron durante dos jornadas del encuentro organizado por la Secretaría de Educación de UEPC, para debatir acerca de la situación de escuelas, equipos de dirección, estudiantes y docentes en tiempos de “digitalización y cambios en la construcción de conocimientos”. Aún en un presente turbulento, la misión propuesta por los promotores de esta iniciativa es “seguir haciendo de la escuela, el mejor lugar para enseñar y aprender”.

Ilustración: Nahuel Sánchez Tolosa



La última edición del Encuentro de Educación y TIC organizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) se realizó el 28 y 29 de septiembre pasados, con el objetivo de reflexionar y discutir de manera colectiva, reuniendo las opiniones de especialistas con las voces y experiencias docentes. A diferencia de las últimas dos ediciones, este año el marco general de la actividad fue un escenario promisorio con respecto a la finalización de la pandemia, lo que permitió al equipo de la Secretaría de Educación –organizadora del evento– proponer interrogantes inscriptos en ese nuevo horizonte: “Volvimos a la escuela, pero a una escuela que no es la misma que antes de la pandemia. Las y los sujetos que la habitamos no somos los mismos, ¿debemos seguir enseñando igual?”, indagaba Mercedes Arrieta, integrante del equipo organizador, durante la presentación del encuentro, para luego dar paso a las motivaciones del mismo: “La propuesta es detenernos a pensar juntos cómo estamos, qué aprendimos, cómo reinventar nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje, cómo diseñar escenarios de futuro más inclusivos y equitativos, qué educación es necesaria y cómo educar para este mundo, qué saberes y herramientas necesitan las y los estudiantes para transformarlo”.

El Encuentro de Educación y TIC se funda en la voluntad que, desde hace más de 20 años, la UEPC tiene por reflexionar y formar sobre la temática, a través de distintas actividades como cursos, postítulos, talleres, jornadas, y la creación del sitio web Conectate a la pasión de educar (www.uepc.org.ar/conectate). Desde

2010, además, organiza anualmente una edición de este encuentro, que durante 2022 se realizó bajo una modalidad virtual para permitir la asistencia de una mayor cantidad de personas. A lo largo de dos jornadas participaron directivos, docentes cordobeses de todos los niveles y modalidades, pero

también de otras provincias y países vecinos. El encuentro contó con dos conferencias –una de apertura y otra de cierre, transmitidas a través de YouTube–, una feria virtual de experiencias educativas –reunidas en un muro de Padlet– y tres talleres –realizados de forma virtual–. Las conferencias y los talleres pueden consultarse como lista de reproducción en YouTube.

Imaginar puentes a un mañana más justo e inclusivo

Durante la apertura del encuentro, Juan Monserat, secretario general de UEPC, destacó la “potencia” de la propuesta formativa y la “riqueza” de las experiencias pedagógicas presentadas por docentes de la provincia. Y consideró que los debates de ambas jornadas aportarían a “tener mejores pistas para intervenir en una realidad escolar pospandémica”. Por su parte, Aurorita Cavallero, secretaria de Educación del sindicato, subrayó que la masiva asistencia demostraba “el compromiso de las y los compañeros con su actualización y perfeccionamiento”, pero también el lugar del gremio como referente en lo relativo a propuestas de formación. Inscribió el encuentro en el marco de una preocupación de UEPC por la escuela y

la educación públicas, “que deben ser inclusivas, y eso también implica la inclusión con respecto a las tecnologías”, planteó.

La conferencia de apertura estuvo a cargo de Inés Dussel, directora del Área de Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008 y quien actualmente se desempeña como investigadora en México. Su conferencia abordó el cruce entre digitalización de la sociedad, procesos de escolarización y desigualdades y diversidades en la pospandemia. Entre otros planteos, Dussel relativizó la existencia de una brecha “total” en lo relativo al acceso a dispositivos digitales –sobre todo a partir de la expansión de los teléfonos celulares–, aunque consideró que hay amplias diferencias en la conectividad y en los costos de acceso. Alentó a propiciar una mirada “interseccional” de las desigualdades –no solo atender a la dimensión económica–; alertó además acerca de un “individualismo exacerbado” a nivel global –con una pasión por expresarse, pero no por escuchar– y por la ruptura de la confianza en lo común, tema sobre el cual “la escuela tiene mucho por hacer”.



La conferencia de cierre fue ofrecida por el filósofo Alejandro Piscitelli, con vasta trayectoria vinculada a la innovación y a la educación digital. Su exposición –que tituló “Tecno-granularidad vs. miopía educativa”– constituyó un recorrido a través de algunas innovaciones pedagógicas que se presentan en la actualidad, derivadas de la inteligencia artificial; lo que llamó “el paradigma centauro” (el vínculo entre la inteligencia humana y la inteligencia artificial) y la revolución conectómica (vinculada al conocimiento del funcionamiento del cerebro), entre otras. Se refirió también a cómo pensar y diseñar escenarios de futuro. Ambas conferencias pueden consultarse en el canal de YouTube de UEPC (UEPC Córdoba).

El encuentro constituyó también un espacio de divulgación de experiencias de integración de tecnologías, desarrolladas por docentes y estudiantes de

Experiencias locales para enriquecer los debates

El encuentro constituyó también un espacio de divulgación de experiencias de integración de tecnologías, desarrolladas por docentes y estudiantes de



diferentes niveles en toda la provincia. Las mismas fueron seleccionadas a través de una convocatoria abierta realizada por la Secretaría de Educación.

La modalidad de divulgación fue una feria virtual de esos proyectos, que se congregaron en un muro de Padlet (<https://padlet.com/educauepc/4w6qsl7b4pmkflw>). Allí pueden conocerse ocho experiencias: “Las brechas de género en el mercado laboral nacional y local”, de la escuela experimental con énfasis en TIC - PROA - Biotecnología, de Río Cuarto (departamento de Río Cuarto); “Podcast basados en la novela 1984 de George Orwell”, del instituto Lourdes, de La Cumbre (departamento Punilla); “HonoArte”, de la escuela “Honorato Laconi”, de Córdoba (departamento Capital); “¿A dónde va?”, del instituto Los Sagrados Corazones, de Villa Huidobro (departamento General Roca); “Educación codificada”, del centro educativo “Pbro. José Gabriel Brochero”, de Río Primero (departamento Río Primero); “Álbum de figuritas: Fiestas Patrias Nacionales”, del jardín de infan-

tes “Eva Duarte”, de Córdoba (departamento Capital); “TIC lo dije jugando”, del jardín de infantes “Rosario Vera Peñaloza”, de Alejo Ledesma (departamento Marcos Juárez); y “Nos lanzamos desde lo virtual”, de la escuela C.E.N.M.A. N° 296 “José Alberto Ramón”, de Noetinger (departamento Unión y Marcos Juárez). Durante el encuentro, uno de los talleres –a cargo de Mercedes Arrieta y Jaqueline D’Andrea– propició una mesa de diálogo entre estas experiencias.

Por último, los dos talleres restantes estuvieron coordinados por Cecilia Sagol –“Enseñar y aprender en escenarios híbridos. ¿Por qué vale la pena más allá del aislamiento?”– y por Verónica Perosi –“Hora de aventuras: la pedagogía lúdica para la inspiración didáctica”–.

A partir de las conferencias, los talleres y la feria de experiencias que materializaron el encuentro, la misión continúa siendo –como en cada edición–, “seguir haciendo de la escuela el mejor lugar para enseñar y aprender”. ●



Jornada de debates y propuestas,
organizada por ICIEC-UEPC y UNIPE

Construir consensos para una educación de calidad

En articulación con la Universidad Pedagógica –una referencia ineludible en el ámbito de los debates educativos nacionales–, el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC organizó un encuentro intersectorial amplio y plural, para debatir en torno a tres ejes centrales: las desigualdades, la evaluación y las políticas educativas. A través de la iniciativa se buscó, además, generar propuestas de políticas públicas comprometidas con un sistema inclusivo, igualitario y de calidad.

Organizado de manera conjunta entre el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) –de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC)– y el Centro de Estado, Gobierno y Políticas Públicas (CEGOPP) –de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE)–, se llevó a cabo el 1° de septiembre una Jornada por el Derecho a la Educación. La actividad resultó singular, en primer término, por el perfil de las y los participantes, pues congregó a un abanico vasto y diverso –en términos institucionales e ideológicos– de actores y representantes de organizaciones e instituciones ligadas al ámbito educativo. En segundo lugar, también resultó destacable su vocación por contribuir de forma concreta en la construcción de propuestas de políticas públicas, buscando forjar consensos sobre qué entender por educación de calidad y qué recomendaciones realizar para revertir las desigualdades del sistema educativo.

El objetivo de la jornada –realizada en la localidad bonaerense

de Pilar– fue generar pisos de acuerdo acerca de la calidad de la educación argentina, temática de relevancia en el debate público: por un lado, quienes reducen calidad a desempeño escolar consideran que las evaluaciones estandarizadas constituyen el vehículo predilecto para medir y, eventualmente, diseñar políticas públicas capaces de revertir las desigualdades del sistema. Por otro lado, se encuentran quienes argumentan que es preciso incorporar una serie de dimensiones relacionadas con las características de las instituciones educativas, las propuestas curriculares, los recursos disponibles y las condiciones del trabajo docente, por lo cual las evaluaciones estandarizadas resultan insuficientes como dispositivos de medición. Buscando generar acuerdos entre actores diversos, se convocó a disertantes con distintas trayectorias y perfiles, vinculadas y vinculados a organizaciones del tercer sector, sindicatos, centros de investigación –estatales y privados–, y a la gestión pública. “En diálogo con

UNIPE, apostamos a reunir a personalidades con nombre propio, pero cuya participación se dio en representación de una diversidad de sectores, que ya venían discutiendo sobre el tema en la agenda pública, pero sin reunirse en un mismo ámbito. La intención fue ampliar las y los interlocutores con los cuales debatir”, explica Gonzalo Assusa, coordinador del Área de Investigación del ICIEC, quien participó de la organización del encuentro. Fue posible así reunir a representantes de UNICEF, la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Ministerio de Educación de la Nación, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Argentinos por la Educación, además de UNIPE y UEPC. Participaron, entre otras y otros, Gabriel Brener, Mariano Narodowski, Myriam Feldfeber, Leandro Bottinelli, Cora Steinberg, Juan Monserrat y Germán Lodola.



Debates hacia un sendero común

La modalidad de trabajo durante la jornada fue la presentación de ponencias organizadas en tres paneles: el primero abordó el eje “Desigualdades educativas y educación de calidad”, el segundo se explayó acerca de “¿Qué evaluaciones estandarizadas precisa el sistema educativo?” y el tercero expuso sobre “Políticas públicas para una educación de calidad”. El encuentro fue una estrategia para intervenir con recomendaciones y propuestas respecto a cómo concebir la educación de calidad y qué acciones son necesarias para alcanzarla. En ese marco, las disertaciones de las y los conferencistas resultaron insumos para generar documentos con los acuerdos alcanzados y los lineamientos de trabajo comunes, en clave programática. “Aunque se trata de sectores que habitualmente no tienden a encontrarse, advertimos que hay consensos que permiten construir un piso común para pensar algunas políticas educativas en una proyección de mayor estabilidad”, explica Assusa.

En ese sentido Gonzalo Gutierrez, director del ICIEC, precisa que “hablar de consensos no significa que podamos salir todos con una propuesta común, pero sí sentar una base sobre la cual estamos de acuerdo: que la escuela es el mejor lugar para las chicas y chicos; que eso lo debe garantizar el Estado; que tenemos algunos desafíos importantes en relación a cómo pensar la calidad educativa y cómo hacer para que las y los estudiantes aprendan; que no están aprendiendo todo lo que queremos y no se trata de que tengan problemas cognitivos, sino de desigual-

dades sociales que se transforman en desigualdades escolares. Para nosotros, esos consensos implican un paso adelante en términos políticos, para dejar atrás el carácter genérico que suelen tener estas discusiones y avanzar en propuestas y en la resolución de los problemas”.

Desde ICIEC-UEPC consideran necesario debatir e intervenir con relación a “la narrativa decadentista” de la educación argentina. “Hace falta participar de las discusiones sobre los problemas realmente existentes en el sistema educativo y construir diagnósticos más acertados. Y para eso hay que convocar también a quienes piensan distinto”, explica Assusa. “Los acuerdos alcanzados demuestran que es insostenible ese relato acerca de la decadencia absoluta de la escuela argentina, pero para poder decirlo necesitábamos juntarnos y debatir con otros de esta manera”, agrega.

Para el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC la jornada permitió un acercamiento y un trabajo de articulación con la UNIPE, un actor con peso propio en la agenda de debate educativo a nivel nacional. “Como instituto perteneciente a un gremio, fue importante comenzar una experiencia genuina de encuentro interinstitucional con UNIPE”, valora Gutierrez. A futuro, además de una agenda de trabajo prolífica y promisorio que comienza a delinearse con la Universidad Pedagógica, resta la difusión de los documentos elaborados, que ocurrirá antes de fin de año.

La apuesta fue grande, y dio sus frutos: permitió propiciar un diálogo vasto entre diferentes sectores y ordenar el debate, para reconocer todo aquello que hay en común, y generar una base de acuerdos para el futuro. ●

REFLEXIONES GRÁFICAS:

LO QUE SUPERAMOS, LO QUE APRENDIMOS Y LO QUE VAMOS A EXTRAÑAR DE LA PANDEMIA

GUIÓN: DRAZZI
DIBUJO: CMC

...LA MALA CONEXIÓN



...LOS MENSAJES DE CHAT PRIVADO



...EL MUTE



...EL ENCUADRE DE LA CÁMARA



...EL DOBLE CLICK



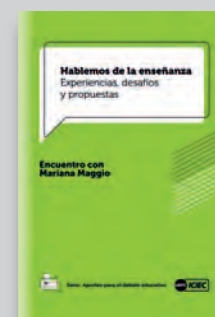
...LA BUENA CONEXIÓN



ACOMPañANDO EL TRABAJO DE ENSEÑAR

www.uepc.org.ar/conectate

Publicaciones recientes de ICIEC - UEPC



Hablemos de la enseñanza. Experiencias, desafíos y propuestas. Encuentro con Mariana Maggio. Serie Aportes para el debate educativo (2022). ICIEC - UEPC.
<https://bit.ly/3TgxN6J>

Trayectos escolares, enseñanza y trabajo docente. Entrevista a Andrea Martino y María Eugenia Lopez. Serie Aportes para el debate educativo (2022). ICIEC - UEPC.
<https://bit.ly/3UgH1Bl>



Regulaciones educativas 2020-2022. Inicial, primario, secundario y superior. Serie Recursos para Enseñar. ICIEC - UEPC.
<https://bit.ly/3DRJyLo>



Conectate Uepec



@ConectateUEPC



Sitio Conectate UEPC



(0351) 208940/04



conectate@uepc.org.ar

educar en Córdoba



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

