educar en Córdoba

Gratuita para afiliadas y afiliados a UEPC
Año XXII | Nº 41 | Octubre 2023
ISSN 2346-9439

nº41

En defensa de la educación y de las educadoras y los educadores

CTERA · CGT · IPE · Movimiento Pedagógico Latinoamericano

Sumario

Editorial
De crisis, transiciones y desafíos
Pág. 4

Vanina Loyola y Daniel Zamudio
Un trabajo colectivo y sostenido de construcción de prácticas democráticas
Pág. 33

Gonzalo Gutierrez
Ampliación de derechos en contextos de desigualdad. 40 años de educar en democracia
Pág. 6

Infografía 40 años de democracia
EPA! Educación Pública Argentina. El desafío
Pág. 34

Nicolas Arata
Sin escuela no hay democracia
Pág. 14

70 años de UEPC / 50 años de CTERA / 40 años de democracia
Aniversarios que convocan nuevas utopías
Pág. 36

Evangelina del Valle Heredia Besther
Las prácticas de democratización escolar como presente y futuro
Pág. 19

Celebración por el 70º aniversario de la creación de UEPC
Siete décadas de organización en defensa de docentes y de la educación
Pág. 40

Entrevista a Adriana Puiggrós
"En el siglo XX la discusión era respecto a escuela pública o privada, hoy es sobre la existencia misma de la escuela"
Pág. 20

Recambio de la Junta Ejecutiva
Agendas, miradas y desafíos en el horizonte de UEPC
Pág. 44

Yaniré García
Formación docente y democratización de la enseñanza
Pág. 26

Construyendo Soluciones
Producir, aprender, publicar. El IPETyM Nº 74 de Villa del Totoral realiza su propia revista escolar
Pág. 50

Favio Valinotti
Una identidad pedagógica propia construida desde nuestra comunidad
Pág. 27

Demandas e inquietudes estudiantiles en contextos rurales
Un cuerpo como experiencia de expresión y participación
Pág. 58

Mariana Tosolini
La docencia en la encrucijada: ¿para qué sociedad educar?
Pág. 28

Recurso y publicaciones de ICIEC
Pág. 64

Reflexiones gráficas
Pág. 66

Dirección
Juan B. Monserrat

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

Dirección editorial
Gonzalo Gutierrez

Comité editorial
Micaela Pérez Rojas
Gonzalo Assusa
Gino Maffini
Ariel Orazzi

Producción ejecutiva
Secretaría de Prensa y Comunicación

Equipo técnico
Coordinación y producción periodística: Gino Maffini y Ariel Orazzi
Diseño gráfico: Zetas Comunicación y Diseño
Ilustraciones: Cape
Corrección: Carla Fernández

UEPC ICIEC

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 de ICIEC-UEPC

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

Editorial

De crisis, transiciones y desafíos

Por Juan B. Monserrat,
secretario general de UEPC

Atravesamos una coyuntura local y global de cambios críticos y transiciones profundas. Estamos, por ello, en la búsqueda de nuevos equilibrios.

En retrospectiva, al asociar esta realidad con otros momentos críticos de nuestra historia reciente, surge el 24 de marzo de 1976, con el inicio de la dictadura cívico militar con 30.000 personas detenidas-desaparecidas; el desenlace del gobierno de Raúl Alfonsín en 1989, con hiperinflación, saqueos y pérdida del poder político; y diciembre de 2001, con el fin del gobierno de Fernando De la Rúa y de la convertibilidad. Grandes rupturas que provocaron cambios profundos en nuestras vidas, transformaciones que modificaron los escenarios políticos y sociales de nuestro país. Momentos de quiebre donde no pudimos o no encontramos la manera de resolver civilizadamente las diferencias y las tensiones que nos permitieran construir los consensos necesarios para que nuestra convivencia fuese más justa y armónica.

Las crisis son dolorosas, generan dudas e incertidumbres y nos invitan a identificar aciertos y errores, a transitar nuevas realidades. Son una posibilidad para que, en medio de la tempestad, emerja lo más creativo de nuestro carácter y nuestras capacidades, para poder construir nuevos acuerdos que nos permitan seguir viviendo de manera civilizada. La "Fábula de los 17 camellos" que nos recordaba Inés Dussel *(puede leerse en https://bit.ly/3rDbujV)* aporta una posible respuesta para entender lo que nos está pasando: arriesgarnos a pensar de un modo distinto, que aún no hemos reconocido como válido.

El actual escenario nos desafía a incorporar –a nuestras habituales formas y modos de interpretar lo que está pasando– otros dispositivos teóricos, explicaciones y análisis, propuestas más creativas y disruptivas, pues aquellas herramientas con las cuales explicábamos el mundo, la educación, la escuela y la organización y el trabajo docente comienzan a resultar poco válidas para participar y tomar decisiones en un mundo que se reconfigura en otras claves –ni peores, ni mejores, simplemente diferentes a las ya conocidas–. Encontrar una nueva síntesis civilizatoria es un imperativo necesario para transitar otros escenarios en los que nuestras ideas y pareceres reencuentren una potencia social y cultural imprescindible.

En medio de este momento tan desolador, es necesario aferrarnos a lo que somos y reconocernos en las dimensiones que nos dan identidad. Por un lado, nuestra dimensión pedagógica, nuestro *status* de docentes, habitantes indispensables de la escuela, ese templo laico creado por el Estado, lugar de certezas y convicciones activas, presentes y abiertas, cuya función es indelegable e imprescindible para recuperar el sentido de la convivencia ciudadana. Por el otro, nuestra condición de trabajadoras y trabajadores de la educación que defienden derechos. Ambas dimensiones son las referencias de principios fundamentales para una ciudadanía responsable.

Mantener en pie la herramienta que alfabetiza, escucha, que aprende y resuelve las claves existenciales de estudiantes y familias sigue siendo nuestra bandera y es desde las escuelas donde es posible recrear climas de aprendizaje y de convivencia.

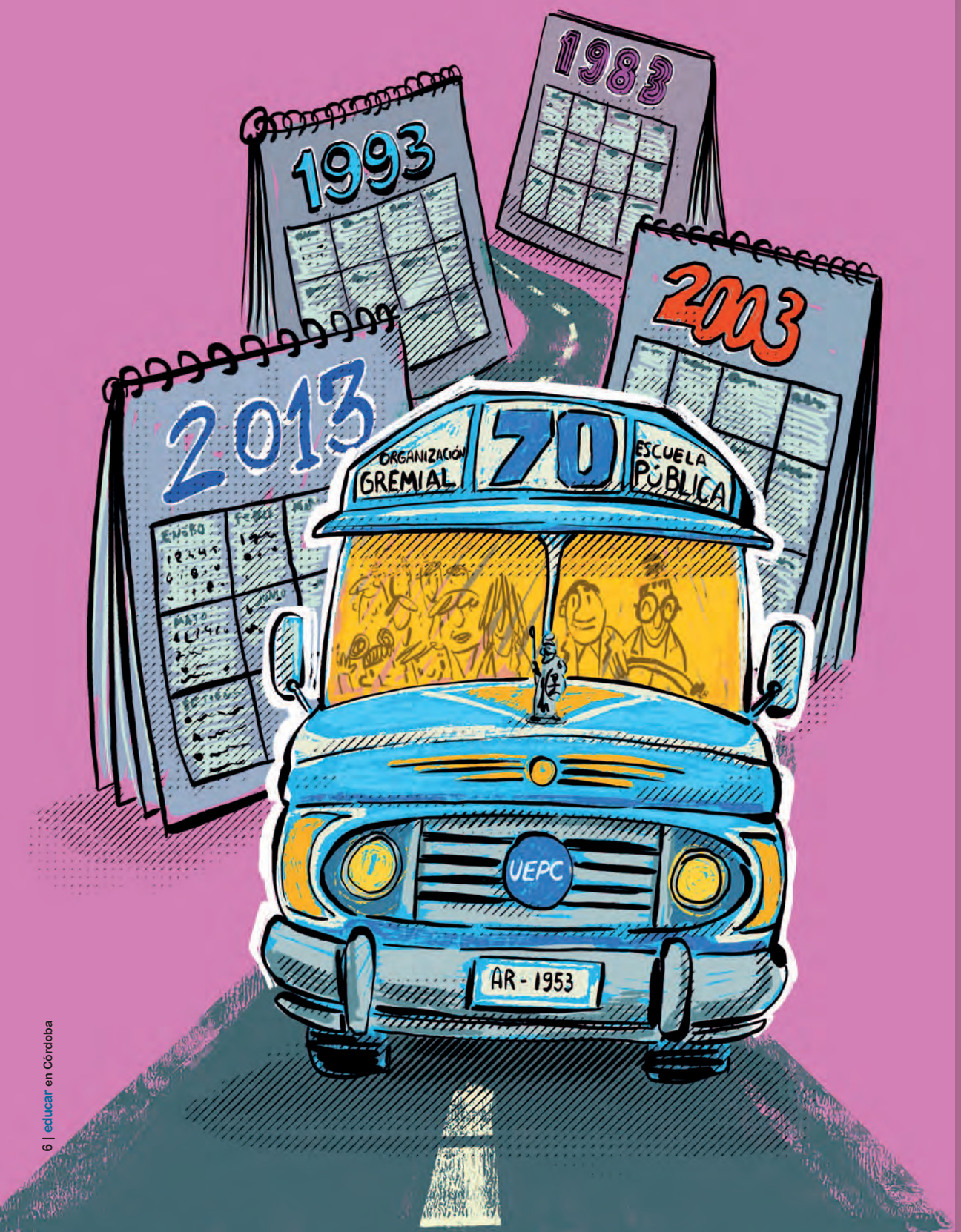
La potencia de la escuela pública argentina se fortalece cuando reconoce a sus estudiantes, respeta sus preferencias, identidades y pertenencias; cuando las y los hace presentes en un lugar común que dialoga con las diferencias, valora las historias y (re)construye acuerdos de convivencia. La escuela como gran organizadora de lo común y lo público, con docentes como agentes imprescindibles que dan sentido al presente construyendo el futuro.

La puesta en valor de nuestra labor y de lo que vamos construyendo colectivamente parte de reconocer el tamaño y la profundidad de la crisis, pero también los avances que pudimos y supimos lograr, enfrentando los problemas y las dificultades desde el quehacer cotidiano, con la convicción de que es la educación pública, inclusiva y de calidad y la escuela como espacio legitimado social y políticamente desde donde pondremos límites a la incertidumbre.

Quienes veneran al mercado como organizador del mundo y sus habitantes han multiplicado sus ataques hacia la educación pública. Saben que para construir una subjetividad individualista, desoladora, competitiva y carente de toda solidaridad es preciso que la escuela deje de ser la referencia de lo común y lo solidario. A fines del siglo XIX, la Generación del '80 comprendió la importancia de imaginar la utopía escolar como parte de la construcción de una nación y de una ciudadanía capaz de convivir en libertad y con derechos, consenso que no fue modificado ni con el radicalismo, ni con el peronismo, ni con las dictaduras a lo largo de los siglos XX y XXI.

Hoy asistimos a un feroz ataque a lo público y, particularmente, a la escuela pública, porque saben que allí se juega gran parte del presente y futuro de nuestra ciudadanía, de nuestros derechos. Como trabajadoras y trabajadores que portan ese mandato ciudadano, como trabajadoras y trabajadores del conocimiento y del saber, como responsables en la defensa y protección de las niñeces y juventudes, no permitiremos que el mesianismo del "mercado" destruya nuestras luchas, nuestras conquistas, nuestra valiosa historia. ●

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: De crisis, transiciones y desafíos



Ampliación de derechos en contextos de desigualdad.

40 años de educar en democracia

Por Gonzalo Gutierrez (*)

El 10 de diciembre de 2023 conmemoramos la recuperación de la democracia. Se trata del ciclo de institucionalidad más extenso y estable de nuestro país. En estos años, se normalizó el funcionamiento del conjunto de instituciones públicas, se ampliaron derechos, pero también se profundizaron las desigualdades económicas y sociales. Esta situación, de algún modo paradojal, refleja la ausencia de causalidad entre democracia, escuela e igualdad.

En estos 40 años, hemos visto que la democracia no garantiza una mejor distribución de la riqueza e, incluso, que esta puede empeorar. También que las desigualdades ingresan a la escuela sin pedir permiso y se reflejan en la precarización de los salarios y de las condiciones de trabajo y de vida de docentes, estudiantes y sus familias, así como en las dificultades de sostener trayectorias escolares continuas con aprendizajes de calidad para todas y todos. En este marco, resulta necesario señalar que, incluso si "con la democracia se come, se cura y se educa" es una promesa inconclusa, no pierde relevancia su potencia igualitaria. Ella posibilita reconocemos como iguales en derechos y semejantes en capacidades para participar en los procesos decisorios de la sociedad, tramitando las diferencias sin el retorno a modos autoritarios de gobierno.

Con la democracia se sostiene la apuesta por una sociedad más justa y allí la escuela posee un lugar central por su contribución a la formación de una ciudadanía crítica, participativa y solidaria.

Los malestares producidos por la desigualdad social tienen su correlato en las complejidades crecientes para enseñar y las debilidades que muestran los aprendizajes. Si bien es cierto que existen razones específicamente pedagógicas para analizar sobre ellas, también lo es que, frente a la desigualdad, la potencia de la escuela tiene sus límites. Por ello, es preciso diferenciar entre los límites que poseen los procesos de democratización con ampliación de derechos en escenarios de persistencia y profundización de las desigualdades sociales, de aquellas críticas elaboradas desde posiciones antiigualitarias y antidemocráticas en la escuela, que sistemáticamente colocan en falta a las instituciones educativas y al trabajo docente, sin considerar las insuficientes condiciones pedagógicas para enseñar y aprender en escenarios de pobreza creciente. Es preciso considerar, además, que aún en contextos de desigualdad social, la escuela es el espacio donde nuestra sociedad todavía produce igualdades, amplía derechos y, al enseñar, cuida a nuestras infancias y juventudes.

Ni la complejidad relativa a enseñar en escenarios de desigualdad ni las críticas hacia la

(*) Director de ICIEC-UEPC.

... en la escuela, disciplinas y contenidos son un medio para la formación ciudadana, no un fin en sí mismo...

escuela son nuevas. Están presentes desde los orígenes de nuestro sistema educativo. Sin embargo, desde hace algunos años, se ha producido un malestar que condensa, por un lado, la dificultad de valorar logros educativos en una sociedad cada vez más desigual, individualista y precarizada en sus condiciones de vida. Por el otro, los intentos, desde algunos sectores, de desarmar el dispositivo más democrático que hemos elaborado, sostenido y cuidado como sociedad: la escuela pública.

Como si fueran cuestiones opuestas, las críticas hacia los dispositivos de formación asentados en experiencias de participación escolar (centros de estudiantes, consejos de convivencia, proyectos con las comunidades educativas, recuperación de los intereses de estudiantes para pensar la enseñanza, etc.) contraponen la preocupación por los resultados en las evaluaciones estandarizadas y señalan a las políticas de inclusión educativa y ampliación de derechos como responsables de debilitar la calidad educativa[1]. Olvidan así que, en la escuela, disciplinas y contenidos son un medio para la formación ciudadana, no un fin en sí mismo, y que la mejora de los aprendizajes requiere de mayor financiamiento educativo, mejores políticas educativas y menores desigualdades sociales.

En un escenario donde toman fuerza discursos y propuestas que entienden a la educación pública como una mercancía, resulta necesario desmontar argumentos falaces que opacan su relevancia democrática y responsabilizan a sus docentes por los límites que produce la desigualdad social que nos atraviesa. Para ello, se presentan cuatro aparentes paradojas y una hoja de ruta que deberían atender las próximas autoridades educativas nacionales y provinciales.

Primera paradoja: ampliar derechos en procesos de desigualdad social

La recuperación de la democracia se encuentra atravesada por procesos de desigualdad social. La hiperinflación de 1989, la crisis de 2001 y la pandemia en 2020-2021 dan cuenta de tres momentos de quiebre en los ingresos salariales, pérdidas de puestos de trabajo e incremento de la pobreza infantil y juvenil. Cada una de estas etapas se acompañó de reequilibrios que no lograron recuperar anteriores pisos de igualdad, y las escuelas ingresaron también en la dinámica de fragmentación social al volverse menos heterogéneas internamente. Sin embargo, dichas crisis han sido contemporáneas a la democratización creciente de la escolaridad. De este modo, asistimos a una situación paradojal en tanto, mientras se producía la ampliación de derechos educativos que situó al Estado como responsable de efectivizarla, asistimos a procesos de permanencia, extensión y profundización de las desigualdades sociales que han precarizado las condiciones de vida de estudiantes y docentes.

Una manera de aproximarnos a la ampliación de derechos es considerar el modo en que se incrementó el acceso a la escolaridad:

	Tasas de escolarización*		
	NI	NP	NS
Años	5 años	6-11 años	12-17 años
1983	67,1	95,1	64,3
2022	99,6	100	92,7

1 Así, por ejemplo, las propuestas de reconocer la heterogeneidad de tiempos y procesos de aprendizaje que dieron lugar a leves alteraciones de los criterios de promoción escolar, como la resolución 174 que establece la unidad pedagógica entre Nivel Inicial y segundo grado en la primaria, o la promoción con tres materias en secundaria, han sido criticadas desde algunos sectores, según los cuales se relajan las demandas académicas y se promueve el facilismo para aprobar. Lo mismo sucede cuando se sostiene que hay más estudiantes en la escuela, pero se logran menos aprendizajes, sin reparar en que se trata de asuntos de distinto orden y que, en todo caso, tal vez sea preferible tener como dificultad que no se aprenda todo lo esperado y no, que no haya niñas, niños y jóvenes que no estén en la escuela. En el primer caso, hay mucho por hacer pedagógicamente; en el segundo, nada.

Otro modo de reconocer la democratización educativa con ampliación de derechos consiste en recuperar las principales políticas educativas que se construyeron desde el retorno de la democracia. En la década del 80, al calor de la normalización de las instituciones, se desarmaron los mecanismos selectivos de la escolaridad, se eliminaron los exámenes de ingreso a la escuela secundaria, se reincorporaron a docentes que habían quedado cesantes durante la dictadura, se permitió el funcionamiento de los Centros de Estudiantes, se debilitó el conjunto de mecanismos represivos aún existentes y se amplió el debate público sobre la educación en el marco del Congreso Pedagógico Nacional, en el que participaron partidos políticos, sindicatos, credos religiosos y organizaciones sociales. La década del 90 cristalizó el ingreso del neoliberalismo al sistema educativo y, con él, los mecanismos de evaluación de la calidad y competencia entre escuelas por fondos públicos. Pero fue allí también donde se extendió la educación obligatoria hasta la EGB3, se renovaron los contenidos y perspectivas curriculares, se institucionalizaron los espacios de participación al interior de las escuelas y se distribuyeron recursos para enseñar y aprender, como bibliotecas, útiles escolares y las primeras computadoras.

La primera década del segundo milenio arrancó con una profunda crisis económica y social y en dos semanas se sucedieron cinco presidentes. En ella, la escuela fue el símbolo contra el desamparo, supo decir Perla Zelmanovich. Es esta la década en la que se amplía la obligatoriedad en sala de 5 y en todo el Nivel Secundario, se continúan distribuyendo libros y recursos para enseñar y aprender, se vuelven a renovar los marcos curriculares, con los Núcleos a Aprendizajes Prioritarios, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, la incorporación de los Derechos Humanos, el pasado reciente y la Educación Sexual Integral como derecho de estudiantes y objeto de enseñanza. Se crea, además, el programa Conectar Igualdad y se instala la pregunta por quiénes dejan la escuela y/o no pueden terminarla. Como respuesta, se establece la Asignación Universal por Hijo (AUH) y se organizan diferentes modalidades de terminalidad educativa; se profundizan los mecanismos de democratización escolar sustituyendo las amonestaciones por los Consejos Escolares y de Convivencia, así como ampliando el lugar de los Centros de Estudiantes; y se abren las puertas de la escuela hacia la comunidad mostrando las experiencias y saberes estudiantiles en las Ferias de Ciencias.

La última década, desde 2013 en adelante, se caracterizó por los intentos de alterar la gramática escolar, reconociendo los diferentes tiempos de aprendizaje mediante nuevas regulaciones, como la resolución 174 del Consejo Federal de Educación –que establece la Unidad Pedagógica entre el Nivel Inicial y segundo grado– y la organización del Nuevo Régimen Académico, que flexibiliza los modos de organización curricular y promueve nuevas formas de evaluación y acreditación de estudiantes. Es esta la década donde la inversión educativa cae con profundidad entre 2015-2019 y la pandemia transforma todos los modos conocidos de escolaridad, cuando las pantallas y dispositivos de las y los docentes se transformaron en los modos de hacer escuela que posibilitaron sostener la continuidad pedagógica, aun en escenarios de ASPO y DISPO.

La escuela de 2023 es muy distinta a la de 1983. Es más democrática, inclusiva y sensible a las necesidades de las y los estudiantes. Sin embargo, ella continúa siendo valorada de modo descontextualizado por los resultados de las evaluaciones estandarizadas. La potencia democrática de la escuela se aprecia mejor cuando se observa que en el período donde más se profundizaron las desigualdades, mayor capacidad tuvo de incluir a sus estudiantes con propuestas pedagógicas que, si bien no logran atender las expectativas de aprendizaje de las evaluaciones estandarizadas, sí mejoraron las experiencias de vida de niñas, niños y jóvenes.

	Tasas de repitencia y sobreedad*			
Años	Repitencia		Sobreedad	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
2001	5,3	8,6	20	32,7
2010	3,4	9,6	16,6	31,1
2022	0,6	4,8	1,6	18,6

* **Fuente:** INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1980. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Relevamientos Anuales. Red Federal de Información Educativa. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Gestión de la Información con datos del Relevamiento Anual 2016 y 2020. DIE, MEN. Procesamiento de la información: Enrique Castro González, integrante del área de Investigación de ICIEC-UEPC.

La potencia democrática de la escuela se aprecia mejor cuando se observa que en el período donde más se profundizaron las desigualdades, mayor capacidad tuvo de incluir a sus estudiantes...

Segunda paradoja: las críticas hacia las desigualdades educativas se focalizan en la escuela y no en las políticas públicas que la producen

Frente a los límites producidos por la desigualdad social (externa a la escuela) en la atención al derecho de aprender, se produce una segunda paradoja por la cual las críticas hacia las desigualdades educativas se focalizan en la escuela y no en las políticas económicas y sociales que la producen, ni en las políticas educativas que debilitan aún más las condiciones para enseñar y aprender.

Si la escuela es el tiempo y espacio de igualdad, donde se comparte la condición de estudiante independientemente del nivel socioeconómico con la finalidad de estudiar, de prestarle atención a los objetos del mundo que incluimos en el currículum, el trabajo docente debe focalizarse en la enseñanza. Por ello, allí donde las demandas burocráticas restan centralidad al trabajo de enseñar, es la propia política pública la que contribuye a debilitar el derecho de aprender al precarizar las condiciones para enseñar. Vemos así que, junto a más recursos y saberes pedagógicos didácticos, se precisan, además, mejores políticas. Los últimos años han mostrado una falta de planificación en las políticas educativas nacionales, pero también y especialmente en Córdoba. Las modificaciones sucesivas en un mismo año de regulaciones sobre cómo evaluar, la elaboración tardía de orientaciones para enseñar, los constantes cambios en las demandas curriculares hacia la escuela, la fragmentación de la propia política pública que realiza demandas muchas veces contradictorias entre dependencias, la híper producción de documentos curriculares que reemplazan el acompañamiento situado, permanente y en servicio a las propuestas pedagógicas sostenidas por las escuelas integran las principales cuestiones que deberían modificarse en las próximas gestiones ministeriales porque, sabemos con certeza, intensifican el trabajo docente, dejan en soledad a la docencia con las complejidades de enseñar, debilitan las condiciones para aprender y responsabilizan a las escuelas por los efectos producidos ante estos modos caóticos de intervención estatal.

Tercera paradoja: las lógicas y mecanismos de mercado procuran reemplazar la centralidad del Estado en las regulaciones pedagógicas, pero no en su financiamiento al sector privado

Frente a las alternativas que procuran fortalecer y enriquecer la intervención estatal en la atención al derecho de aprender, emergen propuestas que, curiosamente, se plantean reemplazar la centralidad del Estado en la definición de qué y cómo enseñar, principio básico para la formación de una ciudadanía común, por las decisiones del propio mercado en una agenda de negocios donde el financista principal sigue siendo el Estado, pero, en esta ocasión, de modo funcional a la profundización de las desigualdades ya no solo sociales, sino también educativas.

Como reflejo de apuestas por reemplazar la centralidad del Estado en el sostenimiento de la educación común, se pueden reconocer tres ejemplos. El primero de ellos fue en 2018, cuando se intentó comprar "enlatados didácticos" como el Método Singapur para mejorar desempeños en matemáticas, con la creencia de que, frente a la ausencia de políticas de formación docente y recursos para enseñar esta disciplina, una "receta" elaborada por fuera de los marcos curriculares nacionales, sin participación docente, pero con financiamiento estatal, podría resolver las complejidades de su enseñanza. Otro ejemplo sobre el modo en que la centralidad de la escuela en la formación de una ciudadanía democrática se puso en jaque fue el intento de implementar

... donde las demandas burocráticas restan centralidad al trabajo de enseñar, es la propia política pública la que contribuye a debilitar el derecho de aprender al precarizar las condiciones para enseñar.

... una formación ciudadana sujeta a los efectos de las relaciones del mercado educativo y un Estado que, al ausentarse pedagógicamente, dimite a la apuesta por una educación común.

el Servicio Cívico Voluntario, dirigido a "pobres que se portan mal" en la escuela. Dicha propuesta desarmaba el principio de educación común, fundante de nuestra escolaridad, al dejar de reconocer a todas las juventudes como iguales en capacidades de aprender y con el mismo derecho a acceder a los bienes culturales que la escuela distribuye. De modo más reciente, se encuentra la propuesta de sostener la escolaridad mediante el financiamiento a la demanda con la entrega de *vouchers* a las familias. Con ella, todo lo común de la educación pública conocida se desvanece y, en ese marco, todo lo democrático que ella tiene, incluso en escenarios de profunda desigualdad. En su lugar, emerge la ficción según la cual la competencia de mercado entre escuelas producirá mayor calidad e igualdad educativa. Sin embargo, sabemos que los efectos de esta propuesta son muy diferentes, en tanto a la vez que desarma la posibilidad de pensar en una educación común, las desigualdades se transforman en fragmentaciones y nuevas exclusiones educativas, donde las familias eligen las escuelas y estas, a la vez, para sostener su matrícula que le garantiza los fondos de funcionamiento, se ven en la necesidad de excluir a quienes no se adapten a sus ritmos y dinámicas pedagógicas. El resultado es claro: mayor desigualdad con segregaciones educativas legitimadas, sin calidad educativa, una formación ciudadana sujeta a los efectos de las relaciones del mercado educativo y un Estado que, al ausentarse pedagógicamente, dimite a la apuesta por una educación común.

Cuarta paradoja: En escenarios de desigualdad, la escuela pública es la apuesta por la igualdad más democrática de nuestra sociedad

En escenarios de democracia y desigualdad, la educación pública precisa más recursos y mejores políticas educativas a sabiendas de que incluso con ambos componentes, si no mejoran las condiciones materiales de vida de las y los estudiantes, sus efectos serán limitados. Este planteo, lejos de proponer que mejoren las condiciones de vida para disminuir las desigualdades educativas, por un lado, le pone un límite a la demanda de mejora permanente, según resultados de evaluaciones estandarizadas que desconocen las condiciones materiales de existencia de docentes y estudiantes. Por otro lado, invita a valorar lo que la escuela, aun en estas críticas condiciones, ha logrado en escenarios de desigualdad social, al hacer menos injustas las vidas de niñas, niños y jóvenes, quienes contaron con docentes que asumieron la enseñanza como una forma de cuidado sabiendo que, al cuidar, también enseñaban.

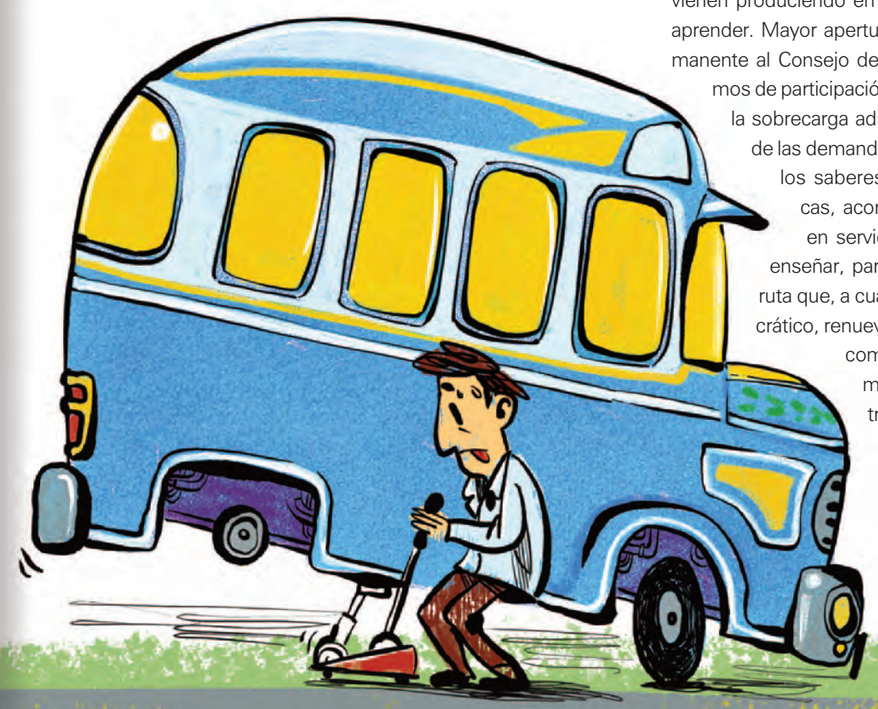
Contra el desamparo que produce la desigualdad, en los dolores y temores producidos por la pandemia en 2020 y 2021, contra las lógicas individualistas de nuestra sociedad, contra los discursos intolerantes y poco democráticos que proponen la represión como forma de resolver las desigualdades, la escuela se vuelve contracultural y, en ese acto, profundamente democrática. Lo hace al ofrecer, como horizonte, la utopía de vivir en una sociedad más justa, al colocar la palabra como modo de resolución de las diferencias, al ensayar la participación y la cooperación como experiencia común entre estudiantes, al promover la construcción de lazos sociales humanizantes, al problematizar el cuidado del medio ambiente y desnaturalizar las injusticias sociales.

... la escuela se vuelve contracultural y, en ese acto, profundamente democrática.

Hoja de ruta para profundizar la democracia y mejorar la educación

A 40 años de democracia, la escuela pública es, quizás, la única institución que sostiene aún la promesa de un futuro mejor acompañada de acciones cotidianas con niñas, niños y jóvenes. Por ello, podemos considerarla como el dispositivo más democrático que hemos podido darnos como sociedad.

En este marco, los desafíos de la política son claros tanto en la construcción de medidas que disminuyan las desigualdades, como en avanzar en otros modos de sostener la educación pública. Además de mayor presupuesto educativo y mejores salarios, es preciso tomar nota de los malestares al interior de las escuelas y de los obstáculos que ciertos modos de intervención estatal vienen produciendo en las posibilidades de enseñar y aprender. Mayor apertura al diálogo, convocatoria permanente al Consejo de Políticas Educativas, mecanismos de participación de la docencia, eliminación de la sobrecarga administrativa, mejor planificación de las demandas a las escuelas, centralidad de los saberes en las propuestas pedagógicas, acompañamiento situado, gratuito, en servicio y permanente al trabajo de enseñar, parecen centrales en una hoja de ruta que, a cuatro décadas del regreso democrático, renueve la apuesta por una educación común en una escuela pensada como el mejor espacio para nuestras infancias y juventudes. ●



educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Ampliación de derechos en contextos de desigualdad. 40 años de educar en democracia

Sin escuela no hay democracia

Por Nicolás Arata (*)

Un punto de partida: situarse históricamente

A través de este ensayo, quiero compartir algunas reflexiones a la luz de un trabajo que las y los docentes no debemos dejar de practicar: pensar históricamente el trabajo de enseñar. Es decir: inscribirlo en una trama y en una tradición, en una historia (que forjó nuestras identidades profesionales, laborales y militantes) y en un plano (el colectivo) donde se tejen acuerdos y se tramitan disensos. Me interesa situar esta reflexión en torno a una serie de conmemoraciones que tienen lugar cuando escribo estas líneas, recuperar algunos nudos de nuestra historia reciente en clave pedagógica, preguntarnos qué escuela forjamos en 40 años de democracia e indagar cuáles son las deudas que, como sociedad, mantenemos con la educación de nuestro pueblo.

Comienzo con una invitación: que tengamos esta conversación teniendo presentes, al menos, tres aniversarios importantes. Consideremos el que celebramos en este 2023 (los 40 años de recuperación democrática), pero también otros dos (y seguramente otros tantos más, que a mí se me escapan). Por un lado, el medio siglo del 73: un año emblemático por todo lo que significó en términos de lo que hoy conmemoramos (reanudar la vida democrática luego de siete años de dictadura, inaugurar un periodo de intensa participación política, poner en discusión la jerarquía cultural apelando a las lentes con las que se "leía" el conjunto de una época, esto es, en clave de liberación o dependencia). Por el otro, un aniversario que se conmemora "a caballo" entre dos años: 1882 y 1884. En ese lapso, se sentaron las bases de "la 1.420", entre la celebración del Congreso Pedagógico y los debates parlamentarios que le dieron fuerza de ley. De los hechos importantes para nuestra historia educativa que tuvieron lugar en esos años, rescataría dos: el consenso alcanzado –impulsado desde el Estado y acogido por referentes de la sociedad civil, con un protagonismo ganado a pulso por las y los docentes– en torno a debatir y acordar los fundamentos de una futura ley de educación, y que esa ley se consagrase al principio de la educación común, sentando las bases de la escuela pública argentina.

La educación común descansa en un principio democratizador que, en su letra chica, cifraba una condicionalidad. Es decir, una escuela que habilitaba a quien pusiera un pie en sus aulas a una carrera abierta al talento; una educación que prometía la ciudadanía a quienes transitaran los grados escolares (con una diferenciación tajante marcada por el género, ya que, al final del día, el derecho al voto estaba reservado solo a los varones), siempre que las y los aspirantes estuvieran dispuestas y dispuestos a resignar sus marcas identitarias (idiosincráticas, culturales, religiosas, epistemológicas) como condición para ser aceptadas y aceptados por la escuela. Ese es nuestro telón de fondo, el gran fresco donde se desenvolverá el siglo XX; lo que Pablo Pineau llamó "proceso de modernización incluyente". Se trata de una inclusión que no es un don que se distribuye de manera ingenua, gratuita o desinteresada, sino que, al incluir, excluye; que, al incorporar, subordina; y que, al integrar, homogeneiza.

El otro asunto que quiero pensar es una palabra clave que, tal vez, hasta pasó desapercibida: recuperación. No hablamos ni de vuelta ni de retorno (como si la democracia se hubiese perdido y, tras encontrar el camino, regresa).

(*)

Presidente de SAIEHE. Doctor en Educación (UBA) y Doctor en Investigaciones Educativas (DIE CINVESTAV, México). Profesor de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (UNIPE y UBA). Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA).

... una educación que prometía la ciudadanía a quienes transitaran los grados escolares...

¿Qué recuperamos en 1983? Para pensar una respuesta, hay que entender también qué estaba en juego, qué se perdió, qué perdimos. Hay que hablar de un sojuzgamiento de la sociedad, de la pérdida de su capacidad de imaginarse y proyectarse hacia el futuro. Esa historia –que ya tiene casi medio siglo (y que no por eso deja de ser "historia reciente")– atravesó, en clave pedagógica, al conjunto de la sociedad de un modo opuesto al que hacía mención en el punto anterior. Si la educación que alumbró la sociedad argentina a fines del siglo XIX construyó un piso común de oportunidades, el proyecto pedagógico que se forjó al calor de la última dictadura cívico-militar –sustentado en un régimen de violencia inaudito, basado en la inculcación del terror como expresión de un plan premeditado desde las más altas esferas del Estado– buscó instituir todo lo contrario. Su herencia fue, en cuatro palabras: segmentación, verticalización, autoritarismo y vaciamiento.

Más allá de triunfos y derrotas

Confieso: no comparto una interpretación que "lee" la historia de la escuela en clave de triunfos o derrotas. Son tan categóricos y unívocos esos términos, que impiden entrever matices, dilemas, claroscuros y controversias que anidan en las dinámicas de la vida escolar. Hay una infinidad de derivas de la cotidianeidad que no se pueden sopesar con justicia a contraluz de lógicas excluyentes. ¿Qué criterio es ese que "mide" el trabajo docente en términos de triunfos o fracasos? ¿Qué significa "triunfar" cuando de lo que se trata es de asumir las complejas tareas de enseñar y aprender? ¿Por qué habríamos de subir la escuela a esa balanza? ¿Para medir qué? Y es que, al final del día, la lógica triunfo-derrota contribuyó a gestar lo que Adriana Puiggrós llamó "la tremenda sugestión de pensar que no es posible". Una sugestión donde se anudan desalientos, se bloquean alternativas y se cancela la imaginación pedagógica; donde se obtura cualquier iniciativa capaz de parir proyectos de los que se desprendan rasgos utópicos, tachándolos de ingenuos; donde se oblitera cualquier iniciativa emancipadora señalando que "eso ya se probó y fracasó", y así de seguido. La recuperación democrática que supimos conseguir debió cargar con ese peso enorme: la sugestión de pensar que ya no era posible otra educación, otra escuela, otra sociedad y –sobre todo– que la escuela dejó de ser un componente insoslayable de la vida en democracia.

A los años 80 del siglo pasado se los denomina "década olvidada". En parte, porque no ingresaron con la misma centralidad al campo de estudios de la historia reciente como sí lo hizo el período 1976-1983. Sin desmerecer los importantes trabajos sobre este último, nos debemos una reflexión seria, sistemática y colectiva sobre los años de Alfonsín en clave pedagógica. Años en los que –creo– no solo se puso en escena el estado general del deterioro de las instituciones públicas, sino que también se dibujó una hoja de ruta para su recomposición en clave democrática a través de un programa que –al menos discursivamente– nombró a la educación como uno de los tres pilares del sustento democrático; los otros dos eran el derecho a la salud y el derecho a una alimentación. Pero al proyecto alfonsinista, el archivo de la política comparada –recuerda Juan Carlos Torre– le tenía reservado un destino: los gobiernos surgidos de las primeras elecciones libres luego del fin de los regímenes autoritarios nunca salían airosos cuando debían enfrentar el doble desafío de la transición a la democracia y de la gestión de los problemas económicos. El gobierno radical no fue la excepción. La crisis económica aceleró una transición hacia un ciclo gubernamental basado en un tipo de consenso político tan efectivo como ajeno y en abierta oposición a muchos de los elementos que habían caracterizado el discurso fundacional del peronismo.

La Ley Federal de Educación fue la respuesta neoliberal –basada en un programa político-pedagógico diseñado en Washington y sellado a nivel regional y local– a través de una trama hecha de argucias políticas, legitimaciones técnicas y estímulos presupuestarios, exponiendo la impotencia que la sociedad argentina tenía para sentar posición respecto de los acuerdos fundamentales sobre el tipo de educación y de escuela pública con los que quería ingresar al siglo XXI. Los enlatados neoliberales secuestraron el discurso pedagógico, lo moldearon en la horma del mercado y salieron a vender el paquete cerrado, con ruta establecida y destinos fijados de antemano. Las voces que se levantaron en disidencia no alcanzaron a contrarrestar el notable apagón pedagógico que atravesó casi de punta a punta el campo de la educación, con importantes excepciones. Quien sí levantó la voz para denunciar el saqueo a la educación pública que se estaba perpetrando fue el movimiento docente organizado. Hay marcas en las memorias y en los cuerpos de maestras y maestros ayunando, marchando y diciendo "basta" ante el avasallamiento, primero, y el ninguneo, después, de los gobiernos neoliberales que presidieron el país hasta 2003.

Alumbrar otra escuela

La Ley de Educación Nacional sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner expresó un quiebre con la horma neoliberal donde se fraguaron aquellas políticas, aunque la capacidad de traducir la norma en políticas concretas chocó contra escenarios complejos. Se ensayó la universalización en una sociedad lacerada por desigualdades sin precedentes en su historia. Se invocó la igualdad para desplazar del centro del discurso pedagógico la mercantilización, disputando los sentidos asociados a la calidad educativa y la inclusión. Y aunque fue tarea encomiable la que se hizo en términos de construcción de una agenda pedagógica *aggiornada* a los desafíos del siglo XXI (se extendió la obligatoriedad, se estableció que la educación no sería incluida en los tratados de libre comercio, se definió la multiculturalidad y el bilingüismo como elementos constitutivos de nuestras cultura y –por ende– de nuestras escuelas, se recuperaron elementos de la tradición pedagógica latinoamericana, entre otros), quedaron expuestas las enormes dificultades que tienen los actores del sistema educativo para fraguar consensos indispensables en torno a aquello que hay que reconstruir, discontinuar, combinar o refundar.

En todo balance educativo, la lista del debe suele ser más grande que la del haber. El tema no es ese. La cuestión es cómo las valoraciones que devuelven estos estudios se responden con una encendida imaginación pedagógica que alumbre nuevos diseños de políticas públicas. Se ha puesto un énfasis desmedido (por no decir malintencionado) en las deudas que la escuela mantiene con la democracia cuando de lo que se trata es de reconocer las deu-

Hay marcas en las memorias y en los cuerpos de maestras y maestros ayunando, marchando y diciendo "basta" ante el avasallamiento, primero, y el ninguneo, después, de los gobiernos neoliberales que presidieron el país hasta 2003.

... No hay escuela fallida sin una sociedad que le da la espalda, la ningunea y la denigra. No hay democracia plena sin escuelas que la nutran, la fortalezcan y la vivifiquen...

das que la democracia tiene con nuestras escuelas. No hay escuela fallida sin una sociedad que le da la espalda, la ningunea y la denigra. No hay democracia plena sin escuelas que la nutran, la fortalezcan y la vivifiquen.

Por eso, creo –y el "creo" no es ni por asomo un dejo de modestia, sino todo lo contrario: el punto de partida de una posición pedagógica habitada por la duda–, digo, creo que un problema de primer orden es preguntarnos qué condiciones hay que reunir para (re)construir una posición soberana (una palabra inmensa, casi de otra época) en materia pedagógica. Tras el desmantelamiento del proyecto de modernización incluyente en manos de la última dictadura cívico-militar y la reconfiguración en clave neoliberal del sistema educativo durante la década del 90 –y su segunda temporada, con el macrismo, entre 2015 y 2019–, es indispensable volver a identificar los grandes problemas de fondo que aquejan a nuestra escuela. Sin esa agenda, ¿cómo sabemos cuáles son las peleas que tenemos que dar?

Hay que volver a conversar. Nos faltan espacios para conversar. Adriana Puiggrós tiene un texto al cual suelo volver y en el que propone trabajar la categoría de escena fundante, un momento de alta condensación simbólica en el que se sientan las bases de un tipo de vínculo pedagógico que establece –en un periodo de larga duración– la forma en la que se impartirá la educación hegemónica en una sociedad. En el pasado, esa escena fundante pudo estar asociada con la figura del conquistador que imponía la fe católica o, más adelante, con la del maestro normalista que impartía un saber legitimado desde el Estado. Hoy, esa escena fundante se diseña en algún laboratorio oculto en el corazón de Silicon Valley. Allí se forjan –entre algoritmos, programas de inteligencia artificial y protocolos de enseñanza basados en la neurociencia– los nuevos enlatados pedagógicos del siglo XXI. No tengo la menor idea de los efectos que tendrá eso no solo en las formas de aprender, sino también en los procesos cognitivos y otros asuntos de enorme relevancia. Lo que sí puedo sostener es la evidente ausencia de imaginación político-pedagógica de quienes nos referenciamos en el campo educativo progresista y popular ante la escasez de acciones coordinadas dirigidas a reflexionar críticamente sobre las nuevas formas de desigualdad educativa que se gestan detrás de estas iniciativas.

Es indispensable proponer una conversación pública, franca y horizontal que nos permita intercambiar qué esperamos como sociedad de la escuela. Hace un momento, hablábamos de soberanía pedagógica; hay que decir que no es posible tal cosa sin la celebración de un nuevo pacto social (otra palabra inmensa, fundacional) que le dé fuerza y sustento. Tengo la sospecha de que estamos pisando un terreno inhóspito donde ni contamos con la certeza que podrían darnos un puñado de verdades construidas colectivamente ni poseemos buenas preguntas que nos permitan orientar y orientarnos en este inquietante escenario. Tampoco creo que las preguntas y las respuestas se vayan a producir en el cubículo de investigación, como tampoco creo que haya que quemar la biblioteca frente a los novedosos desafíos que enfrentamos.

En otro libro, Adriana llamaba a "volver a educar". Hoy, humildemente, añadiría "volver a conversar". Convocarnos a una mesa sin cabeceras, que promueva un diálogo horizontal, que permita desplegar un debate honesto sobre las escuelas que queremos, sobre las escuelas que necesitamos y sobre el proyecto político donde queremos que se inscriban. ●

Las prácticas de democratización escolar como presente y futuro

Por Evangelina del Valle Heredia Besther (*)

Durante la última dictadura militar, la censura, las persecuciones y las desapariciones se extendieron a todos los ámbitos, y la educación no fue la excepción. La escolarización tenía por objeto formar un sujeto disciplinado y pasivo, que no expresara opiniones o debates.

A 40 años de la recuperación de la democracia, las instituciones educativas se han convertido en un espacio para el ejercicio de la ciudadanía en el cual se tiende a crear vínculos y respetar la diversidad.

En las prácticas docentes actuales, las temáticas están orientadas a la construcción de una convivencia consensuada por toda la comunidad educativa, a través de proyectos como los acuerdos. En nuestra institución, el IPET Nº 85, el acuerdo de convivencia construido años atrás, de manera colectiva –por delegadas y delegados estudiantiles, docentes y autoridades–, permite contar con un claro marco de referencia para estudiantes y familias; y procesar de mejor manera diferentes cuestiones importantes para la escuela (desde el uso del uniforme escolar hasta las sanciones en casos de mala conducta, desde el comportamiento en los distintos espacios escolares –laboratorios, talleres, aulas, etc.– hasta la vestimenta requerida en cada uno de ellos, entre otras cuestiones).

También son importantes las propuestas que articulan las temáticas transversales de la ESI, logrando así proyectar a toda la comunidad educativa experiencias y prácticas, a través de las cuales se forman ciudadanas y ciudadanos en un mundo complejo, culturalmente diverso y desigual, donde conviven, piensan y aprenden a ser personas en su contexto actual, en su cultura, en su presente.

Como desafío futuro en esta perspectiva de trabajo, considero necesario profundizar la concientización respecto a la participación social y política –tanto el voto como otras formas de involucramiento– como forma de defender nuestra democracia. ●

(*)

Profesora de Historia. Docente en Ciencias Sociales en el Ciclo Básico Unificado en el Instituto Provincial de Educación Técnica (IPET) Nº 85 República de Italia, Estación General Paz, departamento Colón.

“En el siglo XX la discusión era respecto a escuela pública o privada, hoy es sobre la existencia misma de la escuela”

Una mirada con perspectiva histórica de la educación argentina para reflexionar sobre la situación actual de la escuela, sin caer en la trampa del pesimismo intencionado, pero con la conciencia clara de los desafíos presentes. Adriana Puiggrós, historiadora y doctora en pedagogía, dialogó con Gonzalo Gutierrez, director de ICIEC y de la revista Educar. La legitimidad de los derechos frente a los discursos de la derecha, el lugar del Estado como garante, las políticas públicas, las organizaciones gremiales y el mercado.

–Gonzalo Gutierrez: Estamos en vísperas de conmemorar los 40 años del retorno de la democracia en nuestro país y, para muchos sectores, la escuela está en el centro del debate. Si bien es cierto que hay cuestiones problemáticas –como siempre, probablemente–, llama la atención que las críticas más virulentas coincidan con procesos profundamente democráticos que hemos atravesado en estas cuatro décadas: no solo hay más estudiantes en la escuela, sino que aprenden otras cosas, se renovaron los currículums, hay programas de formación docente que antes no estaban, podemos señalar limitaciones en las leyes educativas, pero ahora están y antes no. ¿Qué tiene de interesante esta escuela actual con relación a la que teníamos a principios de la democracia?

–Adriana Puiggrós: En primer lugar, hay que decir que la memoria, muchas veces, es traicionera. No considero que la escuela argentina de otras épocas haya sido mejor que la actual. Y esta no es una postura de buena voluntad, sino simplemente por conocer épocas anteriores, porque las he vivido y porque he estudiado mucho la historia de la educación argentina. Voy a dar un ejemplo: en nuestro país siempre hubo problemas para enseñar Matemática y Lengua, no es algo que solo pasa ahora. Y lo menciono porque con los resultados en estas dos disciplinas nos tratan de descalificar las grandes pruebas internacionales, que suponen, en realidad, un modelo universal de ciudadano global, con el cual miden en Filipinas, en Nueva York o en Córdoba y Buenos Aires. Desde el punto de vista de ese ciudadano global, nosotros medimos mal, porque no nos adaptamos a eso. Pero si dejamos de analizar de esa manera y evaluamos, en cambio, lo que ha ocurrido en el último siglo y cuarto de vida argentina, advertiremos que ha habido épocas en las que se aprendió mejor y otras, peor. No solamente no es cierto que la escuela actual sea peor que la anterior, sino que además la escuela actual, como ha habido cambios culturales muy importantes, tiene tareas muy complejas. Desde el punto de vista cultural, se encuentra una continuidad importante a lo largo del siglo XX, pero en el XXI hay un salto de la cultura, del pensamiento científico, de la tecnología, que, por supuesto, afecta a la escuela, que debe hacer un enorme esfuerzo.

Ahora, otra cosa es que haya una política del mercado, de las grandes corporaciones y de los sectores conservadores en contra de la escuela pública. Eso ocurrió siempre, solamente que en el siglo XX la discusión era respecto a escuela pública o privada, y en el siglo XXI no es esa la primera discusión, sino que la más importante es sobre la existencia de la escuela, sea pública o privada. Porque el neoliberalismo, desde los primeros momentos en que se reunieron Milton Friedman, Ludwig von Mises y los grandes neoliberales en Mont Pelerin en la década del 40, ya tenía esa idea. Está presente en sus escritos –sobre todo en los de von Mises– la idea de la desescolarización, que luego aparece en Ivan Illich, quien actualmente es una referencia para los neoliberales y los libertarios, pero que también es recuperado por ciertos sectores de izquierda, de manera confundida, porque si bien hace una crítica importante a la escuela y a las insti-

tuciones de salud, al mismo tiempo no comprende a los Estados nacionales y a las instituciones: un mundo sin instituciones es una anarquía.

–Gonzalo Gutierrez: Esto que planteás da cuenta de cómo, en esta transformación que busca poner en jaque la idea de escuela en sí misma, no es un mercado sostener un servicio y sí lo es generar aquellos servicios a partir de los cuales se produce la transmisión, sea quien sea que la tenga. Esta mercantilización tiene que ver ya no con intentar gestionar sistemas educativos o con incrementar la tasa de asistencia en las escuelas de gestión privada, sino con proveer tecnologías y paquetes didácticos que pareciera que resuelven el aprendizaje –independientemente de los sujetos y los contextos–, con todas las limitaciones que supone esa forma de entenderlo. El mercado advirtió que aquello que genera renta no es sostener la educación, sino lo que está por detrás.

–Adriana Puiggrós: Claro, apareció un nuevo sujeto en el campo de la educación, que es el mercado. Y las reglas del mercado no son –ni siquiera– las reglas de las escuelas privadas tradicionales. Para explicarlo de manera gráfica: es como si entráramos a un gran supermercado de la educación, donde pudiéramos comprar un paquete didáctico para tal cosa, cursos para docentes, lo que sea. Eso no quiere decir que a las corporaciones no les interese el Estado. En realidad, quieren que pague aquella parte de la educación que no les rinde económicamente, que, desde su punto de vista, es un gasto y no una inversión.

–Gonzalo Gutierrez: Eso lo vemos claramente cuando miramos las tasas de escolarización en Córdoba: en el sector privado, la matrícula es menor donde mayor complejidad existe, que es el ciclo básico de la escuela secundaria. Ese lugar es el punto donde el mercado tiene menor participación, ni hablar de los espacios rurales. El mercado aparece en relación con los Estados, pero también en relación con los sujetos que están en el aula. Desde el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) de UEPC, desde hace varios años, generamos materiales didácticos. ¿Cuál es la coordenada con la cual empezamos a producirlos? Creemos que el límite de la política pública es que dice qué hay que hacer, qué hay que enseñar, pero no acompaña en relación al cómo, lo cual produce mucha soledad en las y los docentes para decidir algunas cosas. ¿Cómo resuelven el cómo las compañeras y los compañeros? Van y compran la revista *Primer Ciclo*, que les propone una secuencia –que puede estar bien o mal, no se discute en tanto serie de pasos para la acción–. El tema es qué sentido, qué principios y qué valores están por detrás de esa propuesta. Entonces, desde ICIEC empezamos a producir materiales didácticos en esa clave, dándole centralidad al conocimiento, porque hay un activismo grande en el discurso pedagógico actual y porque donde no hay conocimiento –es un supuesto que tenemos–, profundizamos la desigualdad. El mercado dialoga con esas y esos docentes que, ante la demanda que el Estado va generando, no la discuten, sino que lo que nos están diciendo es: "Todo bien con las chicas y los chicos, ¿pero cómo hacemos para que aprendan? Porque el Estado no lo está resolviendo". Allí, el mercado trabaja a dos puntas de la estructura del sistema: viene operando no solamente en relación a los acuerdos con los Estados, sino también con relación al sentido común de las y los docentes. La pregunta es, entonces, ¿cómo tensionar esos procesos?

–Adriana Puiggrós: En primer lugar, los docentes responden mucho a las propuestas sindicales de capacitación, hay una responsabilidad fuerte por parte de los gremios. Y a esto que planteás hay que abrirlo como una discusión. El docente que necesariamente tiene que solucionar un problema, dar clases día a día, no tiene tiempo en lo cotidiano para ponerse a pensar cuáles son las metas, para qué hace lo que hace; eso lo hace el día que no da más. Generar materiales distintos es importante, por los cuales tengan que plantearse el problema, porque estás habilitando que encuentren soluciones y deshabilitando la idea de que necesariamente tienen que adaptarse a esto. Ahora, claro, también hay que trabajar con el equipo directivo, para que habilite estas posibilidades .

–Gonzalo Gutierrez: Siguiendo con la preocupación respecto a cómo la mercantilización va permeando de distintas formas –sujetos por un lado, Estados por el otro–, advertimos, al conversar con compañeras y compañeros, que el discurso sobre los derechos tiene un límite. ¿Qué nos ha estado faltando en términos de políticas de derechos? ¿Cuál es el piso de desafíos hacia adelante?

–Adriana Puiggrós: Eso es importante, en primer lugar porque hay un desconocimiento acerca de la noción de derechos. ¿Qué pasó? Si desde finales de la Segunda Guerra Mundial, con los Derechos del Hombre y del Ciudadano, supuestamente todos los habitantes del mundo iban a sentirse ciudadanos de derecho. Eso no ocurrió. En Argentina, la categoría de derechos apareció con el peronismo, y fue usada por la Constitución de 1949. Pero después, claro, la Revolución Libertadora la borró. Ha habido un trabajo sistemático de la derecha en contra de la noción de derechos, y parte del mismo se evidencia en la poca importancia que se le ha dado, primero al ence-

"Apareció un nuevo sujeto en el campo de la educación, que es el mercado. Y las reglas del mercado no son –ni siquiera– las reglas de las escuelas privadas tradicionales".

> *En la medida en que uno asume sus propios derechos, conoce los de los demás".*

rrarla en materias, y después en virtud de la poca importancia que se le otorgó a esa materia, Cultura Ciudadana. Obviamente, la Libertadora borró esa materia que pretendía educar al ciudadano durante el peronismo. Y después, Educación Democrática –como la llamó la Libertadora, y sus sucesivas versiones interrumpidas por las dictaduras, pero retomadas al retornar la democracia– es muy pobre. Y decir esto no es contra los profesores, sino sobre la decisión política de diversos gobiernos respecto a de qué manera formar a los ciudadanos, pues estamos formándolos todo el tiempo, en todos los niveles del sistema educativo. En la medida en que uno asume sus propios derechos, conoce los de los demás, entonces está más dispuesto a hacer el pacto social necesario en todas las situaciones de su vida.

–Gonzalo Gutierrez: ¿La idea de pacto social te parece necesaria para poder pensar y trabajar política y pedagógicamente?

–Adriana Puiggrós: Es una noción importantísima, que hay que trabajar en todos los niveles, en el sentido de un pacto con ese alumno con el que estás trabajando, con cada colega y también con el equipo directivo, en tanto este último es organizador y coordinador de un grupo humano que está trabajando y formando nuevas generaciones.

–Gonzalo Gutierrez: Algún tipo de cambio se está produciendo en los sectores de derecha en relación a cómo pararse respecto a esa noción de derecho que construyó el peronismo, porque hasta hace 15 o 20 años estaba naturalizado que hubiera pibas y pibes que no estaban en la escuela. Cuando se miran las estadísticas, la pregunta por el Estado no estaba construida en relación a qué y a cuánto aprendieron hoy los sujetos, esas son preguntas recientes. Pero ahora, justamente, la derecha lo que hace es criticar las políticas de derecho en relación al incumplimiento de lo que proponen y enuncian. Probablemente en términos históricos se pueda mirar de otra forma, pero en la actualidad genera mucha tensión con la sociedad el hecho de que donde se puede interpretar un avance, ante el poder de los medios y por la forma en que se va enunciando el asunto, pareciera que estamos peor que antes. Si queremos que todas las pibas y todos los pibes estén en la escuela, están; si queremos que aprendan, incluso mirando los indicadores de evaluaciones estandarizadas, advertimos que tenemos problemas de desigualdad profunda, pero no puede decirse que aprenden menos que antes. Entonces, se trata de una discusión distinta, que tiene un nivel de tecnicismo que, por momentos, nos deja afuera de la conversación con la sociedad. Lo comparto como una reflexión, en función de lo que ibas planteando.

–Adriana Puiggrós: Mencionaste el tema de las estadísticas, y es muy importante recuperar las estadísticas históricas. Porque la derecha y los sectores neoliberales atacan a través de las estadísticas y, con eso, brindan un panorama que, con el apoyo de los medios, la gente termina por creer: que las cosas andan muy mal, que aprenden peor, que nuestro país es un desastre, que en cualquier *ranking* internacional estamos por abajo, y todo eso lo terminamos creyendo. Es muy difícil hacer estadísticas, porque requiere recursos, pero hay distintas otras formas. Para una publicación que estamos preparando en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), un compañero hizo una revisión muy interesante de la estadística de parte del siglo XIX, utilizando materiales que no se habían usado, censos educativos que nadie había trabajado –o lo habían hecho superficialmente– y te asombras del panorama. Y otra cuestión es cómo hacemos actualmente para tener información sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Y para ello hay que hacer investigación cualitativa, no queda otra, que es lo que estamos haciendo en el Instituto Marina Vilte de CTERA.

–Gonzalo Gutierrez: ¿A qué sujeto pedagógico tenemos que mirar en este siglo XXI? ¿Quién es el sujeto pedagógico de esta escuela pública con mucha desigualdad, pero que tiene a la vez una apuesta por los aprendizajes, por los derechos de los sujetos, por el reconocimiento de las diferencias?

–Adriana Puiggrós: El sujeto al cual debemos aspirar tiene que ser aquel que no saque los pies de su territorio –en un sentido general y, además, en un sentido concreto: que conozca su localidad, que conozca de dónde viene, la biografía comunitaria y familiar–, que entienda que es ciudadano de una nación y que tenga las coordenadas histórico-espaciales, que sepa cuál es la historia y cuál la situación actual, cuáles son los grandes poderes, que entienda de geopolítica.

–Gonzalo Gutierrez: Y en ese marco, ¿qué implicaría en esos términos, con ese sujeto al cual aspiramos, construir una soberanía pedagógica?

–Adriana Puiggrós: En la medida en que tenga una idea sobre quién es, luego vienen otras cuestiones: hay que avanzar en una apropiación de la tecnología; hay que terminar de tender la red de fibra óptica en el país, pues hace falta que de veras todas las escuelas del país tengan no solo acceso a la tecnología, sino un soporte conceptual de la tecnología. Si hay una comprensión de dónde estamos parados, quiénes somos y cuál es nuestra historia, si contás con los soportes conceptuales de la tecnología, entonces contás con un avance importante en materia científico tecnológica y con eso solo falta lo que en otra época se llamaba ética política, que permite darle un sentido a todo eso.

–Gonzalo Gutierrez: ¿Qué consejo darías a quienes están en el aula?

–Adriana Puiggrós: Conocer mucho a los chicos, tratar de entender qué les pasa, eso los aliviará a ellos y nos hará más fácil la tarea como docentes. ●

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: "En el siglo XX la discusión era respecto a escuela pública o privada, hoy es sobre la existencia misma de la escuela"

Formación docente y democratización de la enseñanza

Por Yaniré García (*)

El ejercicio de la docencia invita, a quienes nos desempeñamos en cada escuela del territorio argentino, a construir prácticas de enseñanza y aprendizaje cada vez más democráticas y, por ello, más justas.

Considero importante precisar y acordar con las lectoras y los lectores qué supone democratizar la enseñanza. Del infinito mundo de significaciones posibles, tomaré tres: apertura, inclusión y participación. Entonces, democratizar las prácticas educativas supone que las y los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) sean capaces de desarrollar prácticas democráticas porque han sido aprendidas, pero sobre todo porque las han recibido, experimentado y reconstruido en función de la mejora de sus propios procesos de aprendizajes.

En el ISFD donde me desempeño como docente, trabajamos fuertemente para lograr espacios de enseñanza que sean accesibles, inclusivos y participativos. Las y los estudiantes forman parte por representación directa del Consejo institucional, de la Cooperadora y, por supuesto, poseen el Centro de Estudiantes como órgano estudiantil. Mediante la consulta permanente, el Equipo de Gestión las y los involucra en una participación activa dentro del rol que las y los define como tales: futuras formadoras y futuros formadores. Lo mismo acontece al interior de las carreras, puesto que cada espacio curricular va promoviendo aprendizajes situados para que se vinculen con el conocimiento de manera significativa.

Es habitual que estudiantes y docentes se encuentren desarrollando propuestas de intervención para implementar en la comunidad, visitas a escuelas asociadas, salidas y experiencias en polos barriales. Como comunidad educativa, sabemos que la enseñanza se inicia en el espacio simbólico del instituto, pero se expande y crece, se dispersa en un generoso devenir, porque democratizar es que muchas y muchos formen parte de las propuestas de nuestro profesorado en un proceso sostenido, activo, donde lo que acontece por fuera del espacio institucional dialogue con lo que se construye puertas adentro para lograr el tan preciado conocimiento socialmente significativo.

La escuela, los ISFD y todas las personas que habitamos el espacio de "lo escolar" sabemos que, en todos estos años de democracia, hemos tenido que trabajar duro para instaurar prácticas que necesitábamos restablecer y que eran urgentes para rearmar lo destrozado.

Vale preguntarnos hoy si nos hemos equivocado. Sin duda, hemos tenido desaciertos, pero me animo a afirmar que cada escuela cuenta con un proyecto educativo, cultural y social propio, perfectible, en diálogo con los sujetos que la habitan y las posibilidades económicas y culturales que la atraviesan. Una escuela inclusiva que se esfuerza por desarrollar el potencial cultural, académico, social y político de cada estudiante para poder trenzar y rearmar el lazo social.

El dicho popular expresa que "para muestra basta un botón". Creo que la riqueza de la expresión colectiva nos dice, cuenta o retrata. Basta con darse una vuelta por las escuelas, entrar a las aulas, escuchar a las y los estudiantes, visitar prácticas, para saber que vamos por buen camino. ●

(*)

Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Docente del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Mariano Moreno, Bell Ville, departamento Unión.

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Columna: Formación docente y democratización de la enseñanza

Una identidad pedagógica propia construida desde nuestra comunidad

Por Favio Valinotti (*)

La Escuela Campesina de El Quicho –como se la conoce en nuestra zona– se inscribe institucionalmente como un Aula Extendida del Instituto Provincial de Educación Agrotécnica (IPEA) Nº 306 Dr. Amadeo Sabattini de la localidad de Paso Viejo, departamento Cruz del Eje. Allí se implementa el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y de Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14/17).

Una concepción democrática está en el origen de nuestra institución, surgida a partir de las luchas y estrategias organizativas que emprendieron las comunidades rurales nucleadas en el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC) para garantizar, recrear y defender la vida campesina en todas sus dimensiones; entre ellas, la del derecho a la educación. Así surgió esta escuela, en principio como un espacio mensual de formación y luego institucionalizada a través del PIT. Este origen a partir de la organización colectiva se articula con otro rasgo profundamente democrático: fue la primera propuesta que permitió acceder a la educación secundaria en esta zona rural; antes de ella, el derecho a la educación no era una realidad para muchas y muchos jóvenes de la región.

Otra característica democrática de nuestra propuesta institucional fue que, desde sus inicios, incorporamos a la comunidad en la construcción de la identidad de la escuela, en un constante diálogo. Eso se manifiesta en varios aspectos: en los ejes conceptuales amplios que se trabajan –al que las áreas de conocimiento aportan su especificidad–, que están inscriptos en los intereses de la propia comunidad (identidad y territorio; comunidad y participación; bienes naturales; modelos productivos y soberanía alimentaria; proyecto de vida, trabajo y educación; agroecología; y educación sexual integral). Y en la dinámica participativa que construimos para debatir los temas que nos incumben a todas y todos: una vez al mes, estudiantes y docentes nos reunimos en asamblea para discutir desde el uso de los recursos económicos comunes hasta las dificultades que surgen en las diferentes materias; desde las dificultades de cada joven para asistir a la escuela hasta las experiencias pedagógicas que vamos implementando.

Por último, quiero recuperar el lema de nuestra institución desde sus orígenes: "todos enseñamos, todos aprendemos". Eso ha implicado –e implica– aprender a escuchar, en el aula, en las asambleas. Y aprender que en cada comunidad hay conocimientos, que no es la escuela el único espacio que brinda cosas para aprender, sino que podemos tomar el aporte de las y los jóvenes, las familias y las trabajadoras y los trabajadores del lugar. Así lo hacemos con relación a prácticas agropecuarias o al uso del bosque nativo –entre muchas otras cosas–, como forma de hacer circular los conocimientos y desarrollar nuevos, que sean útiles al entorno en donde se encuentra nuestra escuela. ●

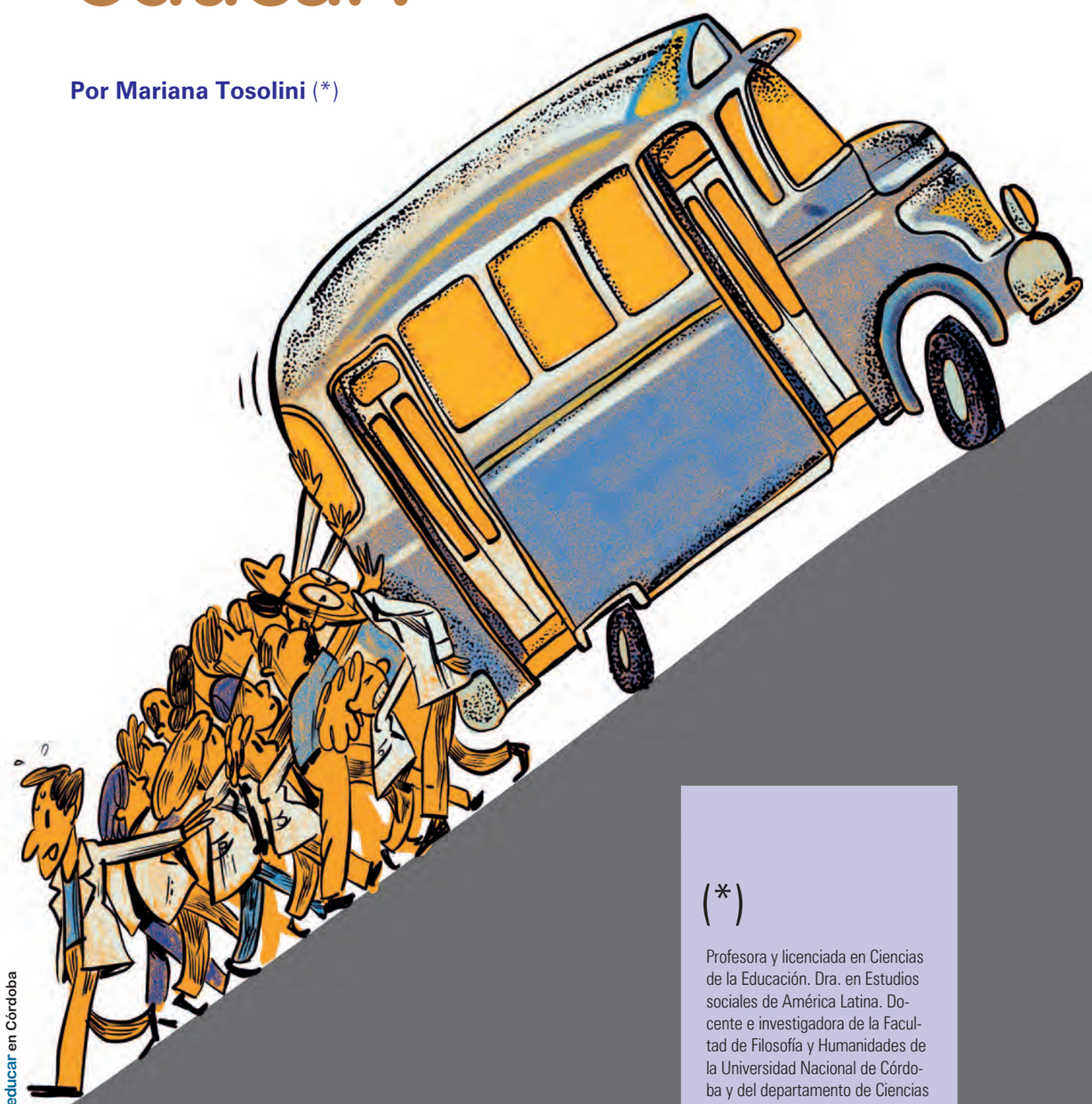
(*)

Coordinador pedagógico del PIT en el Aula Extendida –radicada en el paraje El Quicho– del Instituto Provincial de Educación Agrotécnica (IPEA) Nº 306 Dr. Amadeo Sabattini, de Paso Viejo, departamento Cruz del Eje. Delegado escolar de UEPC.

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Columna: Una identidad pedagógica propia construida desde nuestra comunidad

La docencia en la encrucijada: ¿para qué sociedad educar?

Por Mariana Tosolini (*)



(*)

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Dra. en Estudios sociales de América Latina. Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y del departamento de Ciencias de la Educación y Salud de la Universidad Nacional de Chilecito.

"Obediente, urbano y respetuoso"[1]

Reflexionar sobre la escuela y la democracia a 40 años de su recuperación instala interpelaciones para la tarea docente. Este artículo presenta reflexiones que giran en torno a algunos desafíos que supone la formación de sujetos democráticos. Aunque esta frase suele constituir un lugar común, expresa en realidad una tensión entre los deseos/demandas de formar sujetos solidarios, respetuosos de las instituciones y las prácticas democráticas frente al debilitamiento de las democracias como forma de gobierno, marcadas además por la profundización de las desigualdades. En ese escenario proliferan, hace algunos años, discursos que cuestionan el lugar de las y los docentes en torno a los sentidos "ideológicos o partidarios" que asume su tarea al sostener contenidos relativos a la ESI, derechos humanos, el ambiente, entre otros. Por caso, las expresiones de grupos de padres "con mis hijos no te metas" en Argentina, que instalaron el rechazo a la "ideología de género" en el marco de las discusiones por la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, o el movimiento "Escola sem partido", que manifiesta su oposición a un supuesto "adoctrinamiento ideológico" en la educación en Brasil. Estos ejemplos dan cuenta de cuestionamientos a la práctica pedagógica docente, asimilando lo político a la política partidaria.

María Saleme decía que a los docentes nos han formado para ser "candorosos", que la educación en la que fuimos formados "optó por preferir lo no conflictivo"[2]. En esa línea, la tarea docente encarnó el enseñar y transmitir conocimientos sobre un orden social desde una posición de desclasamiento, de extranjeridad social en la que el "modelo de docente" se configuró como el portador de un saber supuestamente valioso para todas y todos y socialmente neutro. No ha de extrañar, entonces, que prevalezcan como representación social modelos de "ser docente" asociados a la vocación, el compromiso y la neutralidad.

En el complejo panorama que se abre en la pospandemia, es necesario analizar la práctica política pedagógica que atraviesa la tarea docente para resistir/superar y construir alternativas a las visiones instrumentalistas de la educación. Para ello, propongo claves en las que residen –desde mi punto de vista– algunos de esos desafíos. En ese marco, es necesario retornar a las clásicas preguntas de la pedagogía: ¿para qué educar?, ¿qué sujetos formar?, ¿con qué contenidos? Estas preguntas requieren respuestas pedagógicas, pero, fundamentalmente, respuestas ético políticas.

Después de la pandemia... ¿un nuevo mundo?

Algunas preocupaciones que atraviesan estas reflexiones son la revitalización de miradas que promueven una educación instrumental y neutral y, en esa línea, la demanda de neutralidad en la tarea

1 Uno de los postulados vigentes en el Reglamento de Escuelas Normales de 1886. Citado en Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y Formación*. AIQUE Educación. P. 67.

2 Saleme, M. (1997). *Decires*. Vaca Narvaja Editor. Córdoba. P. 148.

docente. Si bien estos postulados no son nuevos, se resignifican en un contexto de profundización de las desigualdades que se traducen en exclusiones a los bienes materiales y simbólicos. Esta exclusión es mucho más grave en el proceso de aceleración del uso de las tecnologías de la información y el conocimiento en el trabajo y en las prácticas sociales.

En ese marco, se expresan discursos que procuran construir legitimidad en torno a una definición del mundo, una forma de entender la sociedad y de producir subjetividades que se caracterizan por la naturalización de la exclusión, la discriminación y el individualismo. En ese punto, esos discursos son portadores de posicionamientos que sostienen que los logros en términos sociales son producto del esfuerzo y el mérito personal. De ese modo, invisibilizan la incidencia de las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales en las cuales los sujetos desarrollan sus vidas.

El primer desafío que enfrentamos como docentes para formar sujetos democráticos reside en esta pregunta: ¿para qué sociedad formar?

Ramonet[3] publicó un artículo al inicio de la pandemia en el que planteaba algunos interrogantes que hoy –tres años después– es necesario volver a visitar: "¿Qué ocurrirá cuando se levanten los confinamientos? ¿Qué habrán estado rumiando los pueblos durante su inédito 'aislamiento social'? (…) Después de la pandemia, el nuevo mundo no surgirá por arte de magia. Habrá que pelear por él (…). Porque, pasado el susto, los poderes dominantes, por mucho que se hayan tambaleado, se esforzarán por retomar el control (…). Con mayor violencia, si cabe. Tratarán de hacernos regresar a la vieja 'normalidad'. O sea, al Estado de las desigualdades permanentes" (p. 148-149).

La pregunta "¿para qué educar?" nos obliga a las y los docentes a posicionarnos, a realizar lecturas críticas del mundo y de nuestro lugar en él.

La salida de la pandemia muestra la crudeza hecha realidad de esos relatos. Asistimos a un contexto de retorno de principios de organización social de las derechas que justifican la desigualdad, marcados por el uso de dispositivos de odio, de fascismos culturales, agravados más aún por la crisis económica derivada de la pandemia primero y la guerra después.

Cualquier práctica pedagógica requiere que nos preguntemos por las condiciones sociales en las que esa práctica se materializa, con sujetos concretos, con problemas, necesidades y deseos. La pregunta "¿para qué educar?" nos obliga a las y los docentes a posicionarnos, a realizar lecturas críticas del mundo y de nuestro lugar en él. Como señalaba María Saleme: "Sabemos que nada es inocente ni azaroso, que estamos obligados a analizar los problemas sociales más allá de ellos mismos, desde las razones o intenciones que los generan. Lo contrario se llama complicidad"[4].

3 Ramonet, Ignacio. (25 de abril de 2020). *La pandemia y el sistema-mundo.* Le Monde diplomatique en español. https://mondiplo.com
4 Saleme, M. (1997). *Decires.* Vaca Narvaja Editor. Córdoba. P. 233.

¿Qué enseñar? ¿A quiénes?

Un segundo desafío que nos interpela como docentes se encarna en las preguntas por la distribución de los conocimientos: ¿qué enseñar y a quiénes? Estas decisiones no se reducen a definiciones pedagógicas, ni solo didácticas, ni involucran criterios de adecuación a la edad, ni al desarrollo biológico y/o psicológico. El "qué" enseñar se pregunta por los conocimientos a ser distribuidos, y esa distribución está íntimamente vinculada a los sujetos y sus posiciones sociales. Sin dudas, esa distribución se articula a modelos societales, porque, en definitiva, esas preguntas apuntan a cómo distribuir los conocimientos en la sociedad y esa distribución tiene consecuencias sociales. Es decir, las consecuencias son sociales porque configuran diferentes accesos a la producción cultural, porque la distribución de los bienes simbólicos –al igual que la de los bienes materiales– es desigual y objeto de múltiples disputas. Y entonces involucra una pregunta por los sujetos. La pregunta es ¿qué tipo de sujetos formamos hoy y qué sujetos querríamos formar?

Es necesario recordar, desde esta perspectiva, que la tarea educativa de quienes son docentes involucra decisiones que van mucho más allá de los contenidos establecidos en un diseño curricular. Las prácticas docentes se hallan entramadas en instituciones que son complejas en términos políticos y culturales, ya que allí, en las escuelas, se encuentra el Estado con los distintos sectores sociales[5] y no son relaciones de iguales, por lo tanto, ese vínculo se configura de formas diferentes, ya que lo que ofrece la escuela puede ser apropiado, resistido o simplemente rechazo por cada uno de esos sectores.

La escuela es, además, una tecnología que produce sujetos.

La escuela es, además, una tecnología que produce sujetos. Desde esa perspectiva, no forma solo por los conocimientos que explícitamente se propone transmitir, sino, fundamentalmente, por la forma en la que organiza los tiempos, los modos en los que pauta la interacción entre los sujetos, las políticas de uso de los cuerpos (cómo vestirse, cómo comportarse, cuándo se puede comer o ir al baño), las emociones, las formas de comunicación, los parámetros de belleza, de lo bueno y de lo malo.

En tal sentido, qué enseñar y a quiénes para una democracia real nos desafía en términos de la construcción de colectivos institucionales que generen criterios comunes acerca de cómo organizar esa experiencia escolar para los sujetos.

La tarea docente es política

La tarea docente es política, no partidaria. Es política porque involucra decisiones acerca de qué sujetos formar y esa definición va íntimamente unida a un modelo social. Es decir, qué tipo de sociedad pretendemos, cómo está organizada, cómo y de qué

5 Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). "Escuela y clases subalternas". En *Cuadernos Políticos*, Número 37. Editorial Era. Julio-Septiembre. México, D. F. Pp. 70-80.

forma los sujetos pueden participar en ella. Las y los docentes podemos ser más o menos conscientes de esos posicionamientos, explicitar esas opciones o no, pero siempre están y son performativas, ya que construyen subjetividades. No nos debe asustar que existan, es parte de la construcción social y cultural de la humanidad. Los posicionamientos se tornan peligrosos cuando esas ideas se presentan de forma neutral a sujetos que no siempre están en condiciones de poder discutirlas: nuestras y nuestros estudiantes.

La formación de sujetos democráticos implica enseñar que el orden social es conflictivo, que los sujetos tenemos intereses y creencias, incluidos quienes somos docentes. En esa línea, la escuela como espacio de lo común, de lo público, es el espacio más propicio para construir el respeto por las diferencias y la producción de acuerdos en la diversidad. De esta manera, los posicionamientos no tienen que ser imposiciones, mucho menos la de quien es docente, que se encuentra en un lugar de poder y autoridad. Entendida así, la escuela como espacio de lo común y de lo público, las y los docentes producimos mediaciones que habilitan apropiaciones de saberes en el marco del respeto a las diferencias, a la diversidad de posiciones, sociales e ideológicas.

La formación de sujetos democráticos implica enseñar que el orden social es conflictivo, que los sujetos tenemos intereses y creencias, incluidos quienes somos docentes.

En tal sentido, el impacto de la pandemia y las políticas sanitarias mostraron que, si bien en la educación remota se pudieron seguir transmitiendo algunos saberes, faltó el espacio de socialización, de encuentro, de los vínculos. Pero la escuela no es solo eso. Si los sujetos no pueden apropiarse de los saberes necesarios para participar en la sociedad, quedan excluidos. Para que la escuela forme sujetos democráticos, no puede dejar de transmitir saberes, pero no debería ser cualquier transmisión. En ese marco, es necesario recuperar el valor de la relación pedagógica en la construcción de conocimientos. Una relación que sea humanizante.

Múltiples son las miradas críticas hacia la escuela y a sus docentes por estos tiempos de balance sobre los 40 años de democracia. Lejos de desaparecer los discursos detractores de la escuela, hoy se profundizan legitimando las desigualdades sociales y el mérito individual. Frente a miradas que solo ven en la tarea docente la transmisión lineal de contenidos, supuestamente neutrales, y las versiones instrumentalistas de la educación, es necesario recuperar el sentido de totalidad de la experiencia que produce la escuela y, allí, las y los docentes tenemos un lugar estelar en la formación de sujetos democráticos. ●

Un trabajo colectivo y sostenido de construcción de prácticas democráticas

Por Vanina Loyola (*) y Daniel Zamudio (**)

Desde hace muchos años –al menos, las dos últimas décadas–, en nuestra institución educativa de Nivel Inicial, venimos realizando un trabajo colectivo y sostenido de construcción de prácticas democráticas. Las mismas implicaron una apertura a la comunidad y la necesidad de ampliar las posibilidades de participación, diálogo, escucha y toma de decisiones con respecto a diversas cuestiones. En nuestro caso, algunas que van más allá –aunque también las incluyen– de las actividades y los contenidos que podemos abordar con las y los estudiantes. Por ejemplo, se articuló un movimiento muy grande con el propósito de tener secciones de 3 años y construir un espacio nuevo en el jardín. Allí participaron las familias, que se capacitaron en albañilería a través de la UOCRA, lográndose la autorización oficial de las obras a través de planos realizados por una exalumna que era arquitecta. Esto implicó una serie de decisiones colectivas, diálogos, que se conjugaron e involucraron la construcción de aprendizajes con la comunidad, con docentes y autoridades de la escuela y con las niñas y los niños que participaron de ese proceso.

También hemos generado acuerdos colectivos importantes en relación a cuestiones académicas, como, por ejemplo, las muestras pedagógicas que se realizan en la escuela. Allí, las familias pueden conocer lo que sus hijas e hijos están aprendiendo. Niñas y niños explican y muestran lo que han aprendido y, al mismo tiempo, abrimos el debate con relación a qué nos llevamos de cada muestra –familias, estudiantes, docentes–, qué aprendimos de ella, qué podemos cambiar, para generar mejores prácticas como docentes y como institución y seguir propiciando aprendizajes significativos.

Estas prácticas generan impactos directos en las y los estudiantes y en sus aprendizajes, ya que pueden opinar, discutir, proponer ideas distintas, debatirlas y alcanzar acuerdos; aprenden que pensar distinto no implica que algo está bien y algo está mal. Es un impacto directo con relación a sus derechos, siempre trabajados en vinculación a cuestiones cotidianas, como elegir el nombre de la sala, ¿qué vamos a leer y por qué?, ¿qué leeremos primero y qué después?, propiciando ámbitos de participación genuina que permitan tomar decisiones colectivas y consensuadas.

Hacia adelante, creemos necesario sostener esta perspectiva de trabajo, para las próximas generaciones. Esa constancia da como frutos saberes emancipadores. Aprender a elegir implica conocer, relacionar, para poder optar con responsabilidad. Llevar adelante el ejercicio de la democracia es nuestro desafío como educadoras y educadores. ●

(*)

Docente en sala de 5 años en el Jardín de Infantes Justo José de Urquiza, ciudad de Córdoba, departamento Capital.

(**)

Docente de Educación Física en el Jardín de Infantes Justo José de Urquiza, ciudad de Córdoba, departamento Capital.

EPA! Educación Pública Argentina. El desafío.

¡Descargue el tablero desde aquí!

Producción: Gonzalo Gutierrez, Micaela Pérez Rojas, Gonzalo Assusa y Ariel Orazzi
Datos: Enrique Castro González y Educardo González Olguín. Área de Investigación, ICIEC-UEPC
Idea y realización: Ariel Orazzi, Cape, Eugenia Zazú y Martín Cardo

Un abordaje lúdico sobre algunos hechos que moldearon nuestra educación pública en estos 40 años de democracia. No se trata de un recorrido exhaustivo, sino de un ejercicio de memoria para la reflexión. La educación pública no es juego, pero siempre vamos a jugarnos por defenderla.

1. En 1983 se organiza el Cuerpo de delegados de UEPC y, en 1984, asume la primera conducción tras la recuperación de la democracia. *Avanza 3 casilleros.*
2. Recursos pedagógicos.
3. Ley N° 1420/1884 - **Obligatoriedad y gratuidad** de la Educación Primaria. *Avanza 2 casilleros.*
4. Congreso Pedagógico Nacional, 1984. Participaron partidos políticos, sindicatos, credos religiosos y organizaciones sociales para debatir y consensuar los cambios para democratizar el sistema educativo nacional. *Avanza 2 casilleros.*
5. 1988 - Marcha blanca luego de 43 días de paro. *Por desgaste físico y anímico, pierde un turno.*
6. Recursos pedagógicos.
7. Ley Federal de Educación N° 24195/1993 - Regula el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades. Con ella ingresa el principio de **equidad** y el discurso de calidad educativa y las evaluaciones estandarizadas. Competencia entre escuelas por financiamiento educativo. *Vuelve al casillero 4 del Congreso Pedagógico para reflexionar.*
8. Campeonatos deportivos y Juegos Nacionales Evita (década de 1990).
9. 1995 - Repudio a las políticas de ajuste y represión. *Retrocede 4 casilleros para recuperar las bases de una educación más democrática.*
10. 1997 - Carpa Blanca frente al Congreso en reclamo por una Ley de Financiamiento Educativo y derogación de la Ley Federal de Educación. *Pierde 1 turno por las demandas no escuchadas.*
11. "HOY SOMOS TODOS DOCENTES". *Avanza 2 casilleros.*
12. Continúa el ayuno docente con gran apoyo social. *Avanza 1 casillero.*
13. Ley Nacional de Educación N° 26206/2006. El principio de **igualdad** desplaza al de equidad. Educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. *Avanza 3 casilleros.*
14. Se incorporan a las aulas saberes relevantes para la ciudadanía. *Avanza 2 casilleros, hasta "recursos pedegógicos".*
15. Asesinato de Carlos Fuente Alba (2007). *Todas y todos perdemos un turno.*
16. Recursos pedagógicos.

17 a 21. Jornada Extendida (2010) - Se crea la figura del Coordinador de curso y los espacios de Consejo de Convivencia (Córdoba: 2009-2010); los Centros de Estudiantes son promovidos por ley; Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Acciones que democratizan las relaciones educativas en el marco de un proyecto pedagógico inclusivo. *Avanza 3 casilleros.*

22. Recursos pedagógicos.
23. 2017 - Paro y primera Marcha Federal Educativa. Durante la gestión Cambiemos, desciende el presupuesto en formación docente y se incrementa en políticas de evaluación. La escuela pública se convierte en el lugar donde "caen" quienes no pueden ir a escuelas privadas. *Retrocede 3 casilleros.*
24. 2018 - Segunda Marcha Federal Educativa en Córdoba. Se discontinúan programas educativos, se subejecutan presupuestos y dejan de entregarse libros y *netbooks*. *Pierde 2 turnos.*
25. Escuela Itinerante en todo el país: la escuela enseña, resiste y sueña. La lucha siempre es colectiva y solidaria. *Elige a dos participantes para que avancen 3 casilleros.*
26. Recursos pedagógicos.
27. 2020-2021 - El esfuerzo, la dedicación y creatividad docente logran garantizar la educación durante la pandemia. *Con IDEAS MAESTRAS, avanza 3 casilleros.*
28. 2021-2023 - El retorno a la presencialidad y reclamos por mejores condiciones salariales y de trabajo. *Tiempo fuera para abrazar a cada participante del juego.*
29. Los discursos liberales que proponen la no intervención del Estado conciben la educación como gasto y atacan a la escuela pública por lo que le falta, sin contextualizar lo que logra y son una amenaza permanente al derecho de aprender. *Retrocede a tiempos antidemocráticos (Casillero 0).*
30. Tras 40 años de democracia ininterrumpida, son muchos los desafíos que nos quedan para la ampliación y profundización de derechos.
31. ¡Felicitaciones! Súbase al colectivo en defensa de una educación pública, gratuita y de calidad, que la lucha continúa...

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Epa! Educación Pública Argentina. El desafío

70 años de UEPC / 50 años de CTERA / 40 años de democracia

Aniversarios **que convocan nuevas utopías**

La historia propicia, nuevamente, cifras redondas para el gremialismo docente; celebraciones que motivan análisis en diferentes perspectivas. Los derroteros de UEPC y CTERA como memorias de logros, aprendizajes y hermandades y como inventarios siempre abiertos de desafíos y utopías.

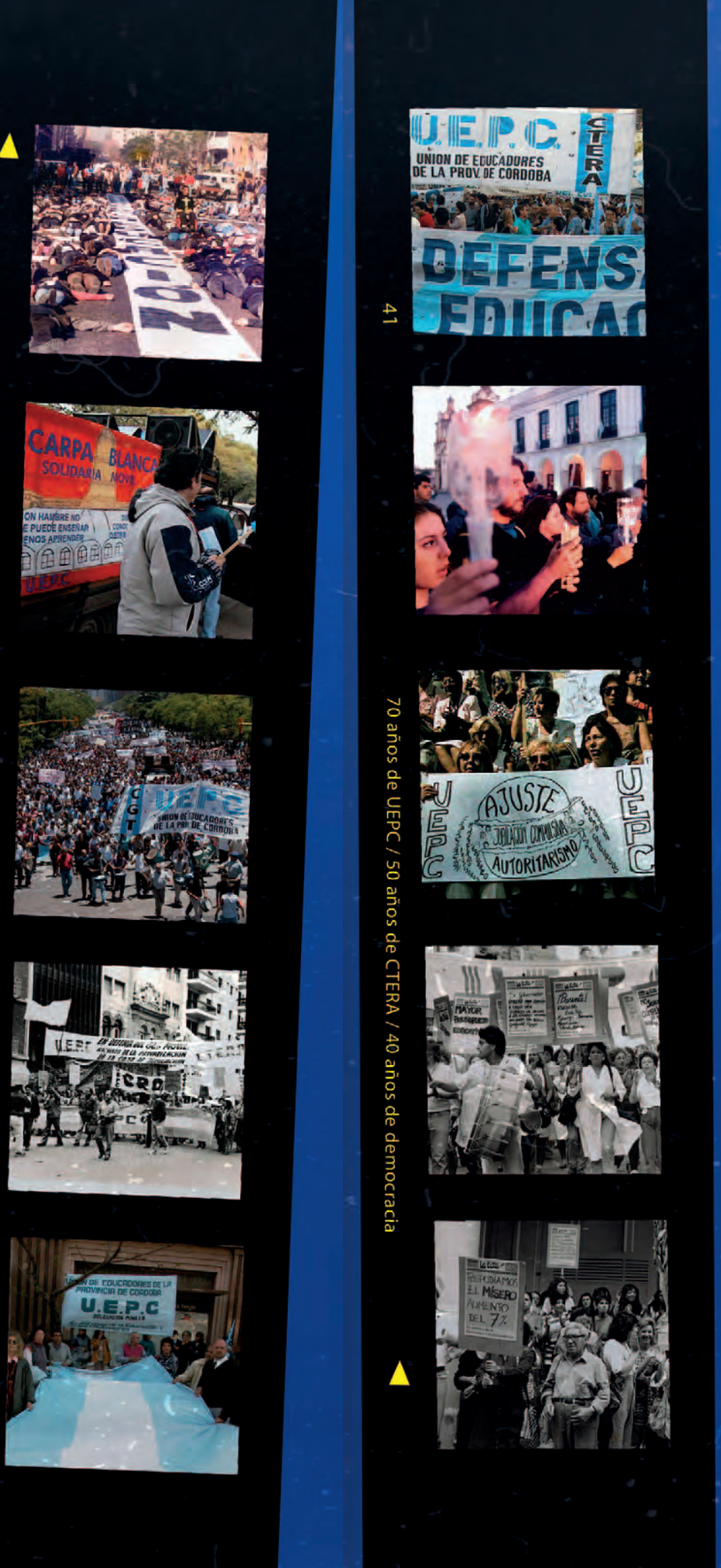
Tres aniversarios. Setenta años de la creación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), 50 años de la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y 40 años de la recuperación democrática en el país. Tres fechas con tal peso específico que convocan a analizar cuestiones centrales para el campo gremial docente: ¿qué papel han jugado los sindicatos docentes en la defensa de la educación pública argentina?, ¿cómo han evolucionado sus luchas y demandas hasta la actualidad?, ¿qué desafíos deben priorizar con vistas al futuro? Para ello, convocamos a un diálogo extenso a dos referencias centrales, Sonia Alesso –secretaria general de CTERA– y Juan Monserrat –secretario general de UEPC–. Dos militantes con miradas ancladas en sus experiencias diversas, pero también en una insoslayable perspectiva global e histórica para evaluar el camino recorrido y reconocer los desafíos por venir.

La relevancia del gremialismo docente en la defensa de la escuela y de la educación pública argentina es insoslayable al momento de repasar su accionar. Según evalúa Sonia Alesso, "los sindicatos docentes en el país y en América Latina tienen una particularidad que los distingue de otros del ámbito de la educación: su fuerte participación en la defensa de la escuela pública en general y de los derechos de las trabajadoras y los trabajadores en particular. Un documento del Banco Mundial (BM), elaborado en 2015, en el marco de una investigación que realizó respecto a la implementación de las políticas de mercantilización de la educación, planteaba que, en América Latina, los sindicatos de la docencia siempre han sido un obstáculo para el avance de las políticas privatizadoras. Entonces, la conclusión es simple: el ataque tan fuerte de la derecha a docentes en primer lugar, a los sindicatos en segundo lugar y a la educación pública en general está vinculado a que estas políticas neoliberales no han podido penetrar en la medida en que ellos quisieran". Esa particularidad –explica Alesso– estuvo presente en el origen mismo de CTERA –y anteriormente en los sindicatos de base que la integran–, de manera que "ha logrado instalarse en el imaginario social como una organización que tiene una historia de lucha y resistencia a las políticas de derecha; de hecho, surgió un 11 de septiembre de 1973, el día en que asesinaron a Salvador Allende, y su primer acto –en medio de los debates por su fundación– fue expresar la solidaridad con el pueblo chileno y en contra del golpe de Estado en Chile. Esa es una marca en la historia de CTERA, junto a la desaparición y el asesinato de muchísimas y muchísimos de sus dirigentes, pues ya contabilizamos casi 800 docentes desaparecidas y desaparecidos o asesinadas y asesinados. La vuelta a la democracia implicó renovar este compromiso de lucha, a través de hitos fundamentales como la Marcha Blanca, la Carpa Blanca o la Escuela Itinerante, por marcar algunos vinculados con la construcción de una pedagogía crítica y una defensa irrestricta de los derechos laborales y de la escuela pública".

Esta asociación está vinculada, según Juan Monserrat, a una apuesta por considerar a la educación como un bien público: "La academia y las universidades, intelectuales de calibre o distintas ONG pueden hacer aportes conceptuales, pero la fortaleza real que tiene la educación como bien público está íntimamente ligada al debate pedagógico que se da en las organizaciones sindicales. En ese sentido, tanto UEPC como CTERA han apostado a considerar la educación como bien público, no solamente para su defensa, sino también para su transformación. Hay tantas cosas por repensar que solamente desde los sindicatos y su fuerte aporte organizativo se pueden transitar los cambios en el sistema educativo para mejorar sus estándares de calidad".

Reivindicaciones y demandas en reconstrucción histórica

Esta defensa de la educación pública desde el gremialismo docente se fue construyendo paulatinamente y puede rastrearse en la evolución de los reclamos y reivindicaciones que se plantearon. En el caso de UEPC, desde sus inicios en 1953 sostuvo demandas vinculadas a la mejora de la condición laboral de las trabajadoras y los trabajadores; así como otras relacionadas a salarios, despidos y reincorporaciones; a la eliminación del sábado como día laborable o a la



sanción del Estatuto Docente. Más adelante, esos reclamos –cuya matriz reivindicativa se sostiene hasta la actualidad– evolucionaron y se aunaron a los planteados por CTERA –muchos de los cuales tenían origen, justamente, en los planteos de sus gremios de base–, como los vinculados a "igual trabajo, igual remuneración"; a la resistencia a las políticas de ajuste fiscal y privatizaciones; a la exigencia de una Ley de Financiamiento Educativo; al reclamo por una Ley Federal de Educación; a las demandas de mejores condiciones para la formación docente y de sostenimiento de los institutos de educación superior; a la defensa de las escuelas técnicas y rurales; al pedido de fortalecimiento de las escuelas en sectores más desfavorecidos; y al reclamo de medidas vinculadas a la calidad educativa –como la Ley de ESI o el Programa Conectar Igualdad–. Como se advierte, muchas de estas demandas exceden el plano estrictamente laboral y expresan una preocupación por la calidad, el sostenimiento y el sentido transformador del sistema educativo en el país.

"Nuestros sindicatos nacieron y se formaron en la resistencia: en la resistencia peronista, en la resistencia a la dictadura militar en la medida en que se pudo y en la resistencia al neoliberalismo durante el menemismo. Pero, además, siempre hemos intentado –y lo seguiremos haciendo– reconstruir lazos sociales a través de la educación, que nos permitan generar igualdad e identidad, en el sentido de pertenecer a nuestro país en tanto sujetos activos de derechos. Nadie podrá quitarnos ese activo militante. Porque creemos que no hay proyecto de país sin un proyecto pedagógico y que hay que sostener una fortísima apuesta sobre eso, como lo fue la apuesta de la Generación del '80 –a fines del siglo XIX–, que pensó a la escuela como un ámbito social articulador y ampliador de derechos. Esa utopía de un modelo educativo asociado a un concepto de nación es la que siempre hemos sostenido", explica Monserrat.

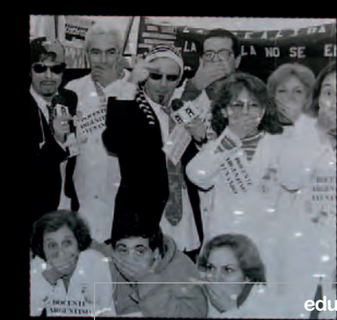
En esa línea, Alesso plantea la necesidad de debatir en perspectiva histórica las demandas y reivindicaciones que se imponen en la actualidad: "Hay que interpelar a las compañeras y los compañeros que se suman a la lucha gremial en la actualidad, en una situación distinta a la nuestra –que no teníamos concursos, con muchos problemas en los salarios, sin pago de las vacaciones, sin poder discutir muchas condiciones de trabajo–. Ahora hay nuevos desafíos, pero hay que contextualizarlos teniendo en cuenta de dónde venimos. Tiene que haber un debate para las maestras y los maestros jóvenes que asumen la tarea de educar, pues sus respuestas a la acción no pueden ni deben ser las mismas que teníamos quienes empezamos a militar en la dictadura o a principios de la democracia".

Los retos futuros, una agenda abierta

Al momento de plantear algunos otros desafíos para el gremialismo docente, Sonia Alesso menciona una extensa lista: un análisis profundo de las consecuencias de la pandemia; la crisis ambiental y la cuestión de los bienes comunes –"que no nos pertenecen a los argentinos, sino al mundo, y si no hacemos algo cotidiana y colectivamente, el planeta está en peligro", argumenta–; el impacto de las nuevas tecnologías y de la inteligencia artificial en la educación y en el mundo del trabajo; las distintas violencias sociales que influyen en la escuela –"debe haber un debate respecto a qué está pasando para que se presenten estas situaciones y, a su vez, generar un protocolo y una serie de recomendaciones y acciones para llevar adelante, cuestiones que ya planteamos en la última paritaria y esperamos que puedan ser aprobadas prontamente", comenta; la falta de maestras y maestros noveles –"que no es una preocupación argentina, sino mundial, pues traerá consecuencias graves en la calidad educativa", añade–; la redefinición del puesto de trabajo docente, de manera que incluya tiempo escolar frente a estudiantes y tiempo pago para la planificación y para la atención de familiares y de la comunidad; y, finalmente, abordar los lazos entre la escuela y la comunidad –al respecto, señala que "la escuela es una gran caja de resonancia, no hay ninguna institución en el país que tenga esa extensión territorial. Esa presencia genera que nada de lo que pase en la sociedad sea ajeno al mundo de la escuela. Por eso es tan importante el vínculo con la comunidad y que entendamos que lo que educa es la escuela, no la maestra de cuarto grado o el profesor de Física, sino la institución escolar colectivamente"–.

Alesso plantea también la necesidad de resistir a los intentos privatizadores en el ámbito educativo, que se expresan de renovadas maneras. "Ya no se trata de las políticas concebidas en clave de finales del siglo XX –cuando se intentaban privatizar escuelas o universidades–, sino de hacer del lucro en educación el eje de la inversión privada. Este nuevo tipo de mercantilización está vinculado a las evaluaciones estandarizadas a nivel global, según las cuales tenés que pagar para evaluarte, después te dicen que los resultados son malos y te venden el remedio. ¿Cuáles son los remedios? Las plataformas educativas, los libros, los cursos de formación para docentes, un negocio multimillonario en dólares que se está aplicando con distintos formatos en todo el mundo. Esas inversiones no están pensadas con un criterio nacional o de desarrollo, considerando el sentido crítico de la educación, sino como mero reproductor de las políticas neoliberales a escala global", explica la secretaria general de CTERA.

Por su parte, su par de UEPC plantea desafíos relativos a la formación docente: "Debemos enfocarnos en el aspecto profesional de nuestra tarea. Cada docente, además de ser una persona trabajadora con derechos, salario, vacaciones, jubilación y demás –cuestiones que nos dan certeza y seguridad–, necesita ser experta en lo que hace y ser valorada y reconocida en esa experticia, para desafiar y desafiarse. Es una utopía hermosa poder bucear en cómo hacemos para que nuestra estancia en la escuela sea en beneficio de que las y los estudiantes aprendan más y mejor. Siempre hay que crear nuevas utopías, nuevos futuros; como decía Stella Maldonado, no puede haber una maestra o un maestro en una escuela que no les genere nuevos futuros a sus estudiantes". ●



Siete décadas de organización en defensa de docentes y de la educación

En el elegante escenario del Teatro Real de la capital cordobesa, la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) celebró un nuevo aniversario de su fundación. En el festejo, participaron militantes que escribieron y escriben la historia de la organización, así como representantes de organizaciones hermanas y de diferentes niveles del Estado. El encuentro fue una oportunidad para un enorme abrazo colectivo, para los reconocimientos y agradecimientos, pero también para renovar el compromiso en la lucha por la educación y la defensa de los derechos de maestras y maestros.

"Para Simón Bolívar, la educación era un acto de amor y coraje: amor por los que menos tienen, coraje para enfrentar los embates. De estas convicciones se valió un grupo de maestras, maestros e inspectores, que decidieron fundar UEPC". Así comenzaba un video alusivo a la creación del sindicato, que se preparó y proyectó para los festejos del 70º aniversario del mismo, realizados en el Teatro Real de la capital provincial el pasado 23 de mayo. Allí se congregaron cerca de 500 personas –docentes, funcionarias y funcionarios de distintos organismos públicos, representantes de organizaciones gremiales y sociales, entre otras–, provenientes de todos los departamentos de Córdoba, para celebrar en conjunto, en la tibieza de un apretado abrazo, siete décadas de lucha, organización, resistencia y conquistas de UEPC.

"Este sindicato ha defendido y defiende la educación pública, gratuita y de calidad, la que combate desigualdades y mejora la vida de las personas y su comunidad, esta es su identidad", se evocó también en esa celebración. Y fue con ese espíritu que se reconoció a decenas de militantes, de maestras y maestros de todas las delegaciones de UEPC –imposible mencionar aquí en su totalidad– que, durante estos 70 años de vida, honraron el activismo gremial y la tarea docente. Una a una, las personas que se homenajearon fueron subiendo al escenario, recibiendo abrazos, cariño y agradecimientos. Y allí se reconoció también a quienes condujeron el sindicato durante los meses previos a la última dictadura y luego de la recuperación democrática: por un lado, Raúl Anzil, Walter Grahovac y Carmen Nebreda –quienes estuvieron presentes–; y por otro, Aldo Pandolfi, a quien se recordó

especialmente por ser quien condujo el gremio desde octubre de 1975 hasta el golpe del 24 de marzo de 1976, momento en que UEPC fue intervenida militarmente.

"Nada fue dado o concedido sin lucha, todo conquistado con organización y resistencia", se recordó esa noche. Escuchar a Elsa Limia, histórica militante de UEPC en el departamento Totoral, fue un túnel en el tiempo hacia esas luchas, pero también hacia una labor docente rodeada por un contexto muy distinto al actual. Elsita, como la llamamos con cariño, recordó que se integró al sindicato en 1953 –desde su fundación–, "cuando ser afiliada y gremialista era mala palabra"; que la última dictadura "se llevó hasta las tacitas de café", todo lo que tenían en la sede sindical; y que lucharon "siempre, siempre, para todo". Y reconoció: "No tengo vergüenza de decir que anduvimos en la calle, con la policía. Las marchas han sido agotadoras. Tenías que dejar a los hijos pequeños, pero había que poner el pecho, lo hacía chocha de la vida". Por último, consideró que el gremio le "ha dado todo", que daba "la vida por ser maestra de nuevo" y que, desde UEPC, "no hay que bajar los brazos" y "hay que dar la cara siempre, en las buenas y en las malas".

Lo que va de UEPC a CTERA: dos organizaciones hermanas

En la celebración también tomó la palabra Sonia Alesso, secretaria general de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), entidad que este año conmemora 50 años de existencia. La dirigente santafesina destacó que UEPC "fue y es un pilar" de CTERA y repasó algunos de los desafíos de la militancia y la labor docente: la falta de maestras y maestros en todo el mundo –"ante lo cual no solo hay que mejorar la formación, sino también el salario y las condiciones de trabajo", señaló–, el abordaje de la cuestión ambiental, la persistencia en el trabajo en derechos humanos y el fortalecimiento de nuevas y nuevos docentes.

En el final, tomó la palabra el secretario general de UEPC, Juan Monserrat, quien subió al escenario acompañado por la secretaria adjunta Zuli Miretti y el secretario de coordinación gremial Oscar Ruibal, además de Roberto Cristalli y Elizabeth Vidal –que en diciembre asumirán como nuevas autoridades del sindicato–. Monserrat caracterizó al gremio como "una gran hermandad y una gran familia de maestras y maestros" y reconoció: "Odiamos las injusticias, no nos bancamos las desigualdades ni un mundo que no permita oportunidades, que no nos dejen pensar o que no nos dejen reflexionar y luchar". Recordó también que fue en Córdoba –en Huerta Grande, más precisamente– donde se dio "el puntapié inicial para la construcción de CTERA" y agregó: "Para dejar de ser apóstoles y concebirnos como trabajadores, lo que implica un compromiso público y político". Por último, realizó una especial evocación de "Los Caballeros del Abecedario", el grupo de maestras, maestros, inspectoras e inspectores que dieron origen a UEPC: "Hemos sido sus tributarios y hemos honrado sus utopías, pero hay que crear nuevas utopías y nuevos futuros. Como dijo Stella Maldonado, no puede haber una maestra o un maestro en un aula que no le genere futuros a sus alumnas y alumnos".

El cierre de una celebración repleta de emociones y recuerdos estuvo a cargo de la artista Mery Murúa, quien –entre otras canciones– interpretó "La escuela es nuestra bandera", un himno para UEPC, una organización que ha sostenido al activismo gremial y al trabajo pedagógico como el impulso vital que permite más conquistas, más igualdades, más oportunidades y más derechos. ●

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Siete décadas de organización en defensa de docentes y de la educación

Agendas, miradas y desafíos en el horizonte de UEPC

El 1º diciembre asumirán las nuevas autoridades de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), elegidas en los comicios del pasado 4 de agosto. En este diálogo con Roberto Cristalli –próximo secretario general–, Elizabeth Vidal –próxima secretaria adjunta– y Fabiana Nocco –próxima secretaria de Educación–, repasamos sus análisis del contexto político nacional y provincial a poco del cierre del año electoral, sus opiniones acerca del estado de situación de la educación en Córdoba, sus prioridades en la agenda gremial y los desafíos planteados para el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) de UEPC. Una conversación directa sobre el horizonte político y gremial de las trabajadoras y los trabajadores de la educación de Córdoba.

En medio de una agenda gremial que no da treguas, Roberto Cristalli, Elizabeth Vidal y Fabiana Nocco –tres integrantes de la próxima Junta Ejecutiva de UEPC– pusieron en común reflexiones que han venido procesando al calor de la lucha política y de la militancia gremial, a través de un activismo de muchos años –desde la resistencia al neoliberalismo de los 90 y, más tarde, a las luchas y conquistas del siglo XXI–, que implicó que fueran del trabajo cotidiano en sus delegaciones en el interior a la responsabilidad de la conducción de la organización sindical más grande la provincia. En ese trayecto, se fueron encontrando con otras y otros militantes, trabajadoras y trabajadores con quienes fueron sintetizando miradas y perspectivas de trabajo, que serán las bases del proyecto que asumirá en diciembre la conducción de UEPC.

1.

–¿Cómo evalúan el contexto político nacional y provincial? ¿Cuál es su mirada política al respecto?

–Roberto Cristalli: Complicado y preocupante. De acuerdo a las expresiones vertidas por algunas candidatas y algunos candidatos presidenciales, sus miradas son restrictivas sobre el derecho social a la educación, sobre la escuela pública y, obviamente, sobre toda política pública que garantice o favorezca dicho acceso, continuidad, trayectoria y culminación.

Sabemos que este tipo de discursos, que hemos escuchado a lo largo de nuestra historia de forma cíclica en Argentina, nos conduce a un ajuste en educación y a un achicamiento del Estado, que, a nuestro criterio, debe garantizar ese derecho con inversiones que posibiliten el acceso a la escuela de cada niña, niño, adolescente y joven en nuestro país.

En materia de educación, hoy tenemos un Gobierno nacional que ha realizado importantes esfuerzos por distribuir en las escuelas recursos materiales, tecnológicos y didácticos para que las y los docentes puedan enseñar mejor. Particularmente en Córdoba, se avanzó con modificaciones, tanto en Nivel Primario –jornada extendida, quinta hora, implementando más tiempo en la escuela para las niñas y los niños–, como así también en el Nivel Secundario para garantizar las trayectorias de las y los jóvenes, frente a los índices de deserción y repitencia –Nuevo Régimen Académico, creación del Programa de Inclusión y Terminalidad, escuelas ProA, entre otras cosas–. Como sindicato, creemos que es legítimo apoyar todo lo que favorezca la educación de nuestras infancias y juventudes y garantice la terminalidad de la escuela, como lo establece la Ley Nacional de Educación, pero que ello se debe sostener mejorando las condiciones de trabajo de las y los docentes.

"Nuestro primer desafío es recuperar salario; a igual trabajo, igual remuneración".

Roberto Cristalli

–Elizabeth Vidal: Con respecto al contexto de la política nacional y las propuestas que algunas candidatas y algunos candidatos quieren implementar, serán muy diferentes y, en algunos casos, incompatibles y antagónicas con las políticas públicas actuales, como, por ejemplo, en lo relativo a la inversión en educación y con respecto a los derechos conquistados.

En la provincia se advierte continuidad. Las próximas autoridades pondrán en marcha o aplicarán reformas en materia educativa, como en otros ámbitos, y veremos qué impacto tendrán en las escuelas. Estaremos atentas y atentos, expectantes y procederemos como sindicato.

–Fabiana Nocco: Cualquiera de las dos opciones que tienen una mirada restrictiva sobre el derecho a la educación modifican el contrato que hemos tenido en democracia: un contrato social de participación, donde cada actor –en este caso, el sindicato– se involucra en ese contrato y es parte de la concepción y de la implementación de la política pública. Ante cualquiera de esos proyectos que gane las elecciones, las organizaciones que defendemos derechos y queremos incidir en la política pública pasaremos a ser sus enemigas. Si se tratara del candidato oficialista, aun con sus particularidades, se podrá mantener ese contrato para ser parte de las discusiones, y con eso ya tendremos un plus.

En cuanto a la provincia, conozco la gestión del gobernador electo porque fue intendente de San Francisco –en el departamento San Justo, del cual provengo– y a esa ciudad, por ejemplo, la proyectó como Polo Educativo, como Ciudad Educadora y allí implementó la Mesa de Articulación Gobierno-Municipio. Creo que hará mucho énfasis en la formación docente. No sé si será exactamente una continuidad, aunque considero que nos permitirán aportar la experiencia de las y los trabajadores de la educación.

2.

–¿Qué evaluación realizan de la situación de la educación pública y el trabajo docente en Córdoba? ¿Qué prioridades debería atender una próxima gestión en el Gobierno provincial?

–Roberto Cristalli: Como expresé anteriormente, este Gobierno provincial ha realizado reformas educativas, y algunas de ellas han llevado a un agotamiento generalizado en las y los docentes, por la cantidad de cambios que se han implementado, modificaciones a contrarreloj, que muchas compañeras y muchos compañeros observan que no solucionan los problemas de raíz. Se las y los responsabiliza por los números vertidos en las estadísticas, pero con dichas actividades, impuestas por el Ministerio, no se vislumbran objetivos y metas superadoras a partir de la ejecución de las mismas. Esto ha generado muchísimo malestar, porque no hay reglas

> *Frente a la sobrecarga administrativa, se daña el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso también impacta en el clima institucional de las escuelas".*
>
> **Elizabeth Vidal**

> *Nuestro anhelo es construir un espacio de formación permanente dentro de UEPC".*
>
> **Fabiana Nocco**

claras, se cambian los esquemas, los tiempos, las formas, pero no se focalizan los problemas institucionales acordes a esos contextos, realidades y culturas, brindando estrategias y/o planes de mejoras particulares que resuelvan los verdaderos problemas, para garantizar una escuela inclusiva, una escuela con sentido, una escuela que pueda dar respuesta a este nuevo paradigma. Luego del diálogo con las compañeras y los compañeros en cada escuela que recorrimos, nuestra plataforma política planteó con claridad: los problemas que atraviesa la educación en nuestra provincia no se solucionan con sobrecarga laboral. Esta no nos permite enfocarnos específicamente en nuestra tarea pedagógica, pero además tampoco contamos con los recursos humanos y materiales necesarios para implementar cualquier proyecto que garantice las trayectorias de las y los estudiantes. Esto se resuelve con mayor inversión educativa, salarios justos y propiciando espacios escolares con todo lo necesario para enseñar y aprender, con recursos tecnológicos, pedagógicos y de conectividad. Se habla muchísimo de calidad educativa, pero quienes militamos la escuela pública y el derecho social a la educación sabemos que esto no debe ser un enunciado, sino una práctica coherente.

–Elizabeth Vidal: Con respecto al trabajo docente, hay dos puntos clave, uno de orden administrativo y otro pedagógico. En primer lugar, existe un exceso de trabajo en relación a la implementación de los Informes de Evaluación Informativa (IEF) –contenidos y aprendizajes; si están pendientes, logrados o en proceso; semblanza de cada estudiante, etc.– y los Informes de Progreso Escolar (IPE). Es demasiado el trabajo que tienen las compañeras y los compañeros. Frente a esa sobrecarga administrativa, se daña el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cuestión pedagógica, que es lo nodal en cada centro educativo. Eso también impacta en el clima institucional de las escuelas. Jerarquizando las prioridades, lo esencial y central es el salario docente.

–Fabiana Nocco: El gran desafío son los tiempos escolares. La inclusión ha generado que cada docente necesite de otros tiempos, justamente para organizar ese proceso de enseñanza-aprendizaje, que no se está pudiendo concretar porque la escuela no está preparada para que dentro del aula –o en cualquiera de sus espacios– estén quienes tienen que estar. Esa irrupción de la inclusión –con la cual, por supuesto, estamos de acuerdo– necesita de otros actores que no están en la escuela y de otros tiempos que son imprescindibles. Cuando hablamos de los nuevos programas –por ejemplo, el Nuevo Régimen Académico en el Nivel Secundario–, pensamos: "Esto es lo que se necesita". Pero se implementa con la misma cantidad de personas y con los mismos tiempos que antes. Entonces, tenés docentes que trabajan en este Nuevo Régimen Académico, que tienen cinco o seis cursos y que, por cada niña integrada o niño integrado, tienen 16 o 17 reuniones. Eso genera que el verdadero objetivo del

programa –que la escuela sea para todas y todos– no pueda cumplirse. El gran desafío de la nueva gestión son los tiempos para esta escuela inclusiva, que se metió dentro de la estructura actual, con los bancos mirando al frente, con el docente al frente, con la pizarra; pero esa estructura escolar necesita de otros actores dentro de la institución escolar. Y de otros tiempos, que no necesariamente son tiempos con cada estudiante, sino dedicados a reuniones con otras y otros docentes, con las familias, con funcionarias y funcionarios estatales; hay que hacer un trabajo en red, no se trata solamente del trabajo de enseñanza-aprendizaje.

3.

–En este marco, ¿cuál es la agenda de desafíos principales como nueva conducción de UEPC?

–Roberto Cristalli: Nuestro primer desafío es recuperar salario; a igual trabajo, igual remuneración. También jubilaciones dignas y garantizar la estabilidad laboral, a través de la titularización de las y los docentes que tienen la titulación correspondiente y reúnen los requisitos, pese a lo cual no han logrado ser titulares. El Gobierno tendrá que mejorar de manera urgente la infraestructura escolar; necesitamos escuelas funcionales, limpias y seguras. Y exigimos, además, la capacitación gratuita, permanente, situada y en servicio.

–Elizabeth Vidal: En nuestra agenda también se encuentra la necesidad imperiosa de incrementar recursos humanos –que están faltando en las escuelas, y son esenciales–, recursos materiales, infraestructura y conectividad. Es necesario que los salarios sean justos; las condiciones laborales, adecuadas; la capacitación, permanente y en servicio; y reformar la ley jubilatoria para recuperar el 82 % móvil, eliminando el diferimiento y el descuento por doble beneficio.

–Fabiana Nocco: Identifico los desafíos de la nueva conducción en algo de orden estructural: las compañeras y los compañeros que están dejando la conducción son quienes hicieron crecer este sindicato, quienes formaron esta estructura, quienes pasaron de un gremio con poquita representación a una organización de la dimensión que tenemos en la actualidad, un sindicato que no solo participa en la política pública, sino que también genera sentidos y, además, contiene y representa a miles de trabajadoras y trabajadores. Y en este tiempo histórico en que la representación está en jaque, por diferentes razones, tenemos un verdadero desafío. Aquello que caracteriza a esta nueva conducción es la horizontalidad para llevar adelante lo que se propone: no hay una o dos voces que llevan todo adelante, sino orejas bien abiertas para escuchar lo que va pasando y poder sintetizarlo. Como surge de nuestro lema –"en defensa de la educación y los educadores"–, creemos que sin trabajadoras formadas y trabajadores formados, con buenas remuneraciones y con buenas condiciones de trabajo, la educación no es posible.

4.

–Ustedes integran una conducción que tiene 40 años en el sindicato, pero están tomando la posta por primera vez. ¿Qué habrá de nuevo y qué de distinto con respecto a ese proyecto de larga data?

–Roberto Cristalli: Nuestro mayor desafío es sostener y profundizar el federalismo y la pluralidad de la organización, haciendo que las compañeras y los compañeros de todas las delegaciones continúen sintiendo la importancia de su participación y sus miradas para el sindicato. El modelo de liderazgo de esta conducción tiene como objetivo principal escuchar todas las voces de los diferentes territorios, que potencian a la organización; por lo tanto, la síntesis va a estar dada desde la multiplicidad de esas voces. Quienes integramos la nueva conducción somos referentes políticas y políticos y representantes de las y los docentes de cada rincón de la provincia, con trayectos y miradas políticas y gremiales diferentes, con distintas construcciones e ideologías, pero con un objetivo común: seguir construyendo y proyectando una organización que defienda a las educadoras y los educadores, sus condiciones laborales, salariales y previsionales.

–Elizabeth Vidal: Somos parte de la actual conducción y, como muchas compañeras y muchos compañeros, forjamos nuestro sindicato. Creemos que hay que construir colectivamente con la palabra de todas y todos, compartiendo responsabilidades y la escucha permanente y atenta de las compañeras y los compañeros. La solidez se logra con la representación ampliada desde los territorios, conformando la Junta Ejecutiva con cada delegación, aportando una mirada profunda y fortalecida de la realidad territorial, trabajando de manera conjunta las distintas secretarías, abordando las temáticas de forma integral. Con militancia, fuerza, compromiso y agenda gremial, enfrentaremos este gran desafío.

–Fabiana Nocco: Somos parte de un proyecto que ya tiene muchos años, pero representamos a docentes que no son iguales a los de hace 40 años, las trabajadoras y los trabajadores de la educación son diferentes, por lo tanto, no podemos utilizar las mismas formas que antes. Para construir representación hoy es necesario un trabajo absolutamente diferente: el discurso hegemónico es que no necesitás formar parte de ninguna organización, sino que, en soledad, te podés defender. En revertir ese discurso reside uno de nuestros grandes desafíos. Y entonces, los lugares de incidencia y de trabajo deben ser absolutamente diferentes. Por eso, ICIEC es una herramienta clave para generar pertenencia, para potenciar lo gremial.

ICIEC, un espacio en articulación con la acción gremial

–¿Cuál es el lugar que tiene el Instituto de Capacitación e Investigación para esta nueva conducción de UEPC? ¿Y cuáles son las prioridades desde la Secretaría de Educación?

–Roberto Cristalli: Somos una organización de trabajadoras y trabajadores docentes y el Instituto de Capacitación e Investigación es una herramienta para dar sentido y respuestas a las demandas que surjan en las escuelas. Eso se viene haciendo, pero las compañeras y los compañeros de la organización tienen que saberlo y sentirlo como parte de UEPC. Es necesario articularlo e integrarlo con el trabajo de la Junta Ejecutiva, para que, cuando las áreas más vinculadas a la dinámica gremial acerquen sus demandas, el Instituto pueda tener posibles respuestas a las diferentes problemáticas institucionales. Este rol es fundamental, lo consideramos una herramienta muy potente para la organización, que abre puertas para acompañar y potenciar el trabajo gremial.

–Elizabeth Vidal: El Instituto es un bastión de UEPC, debemos y tenemos que articular e integrar el trabajo gremial con el pedagógico. Es una herramienta importante y fundamental para nuestra organización, así lo percibimos desde nuestra delegación, pues nos ha permitido –y permite– acompañar, capacitar, compartir y colaborar con las y los docentes en las escuelas.

–Fabiana Nocco: El Instituto de Capacitación e Investigación es una herramienta de política gremial fundamental. Lo que plantean Roberto y Elizabeth es lo que hemos recogido en la Junta Ejecutiva y en las delegaciones. Justamente, uno de los desafíos de la Secretaría de Educación de UEPC que me tocará conducir es sacar el jugo a lo mejor que tiene para dar el Instituto, para que contribuya a que las secretarías, con un trabajo gremial, puedan empoderarse, pero a la vez que el Instituto también aproveche lo que surge en la dinámica gremial.

Y otro gran desafío que tendremos desde el Instituto y la Secretaría de Educación es continuar siendo referentes en la formación docente, no solo de quienes ya están recibidas y recibidos, sino de nuevas y nuevos docentes. En ese sentido, nuestro anhelo es construir un espacio de formación permanente, una escuela para las y los docentes con una mirada diferente. ●

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Agendas, miradas y desafíos en el horizonte de UEPC

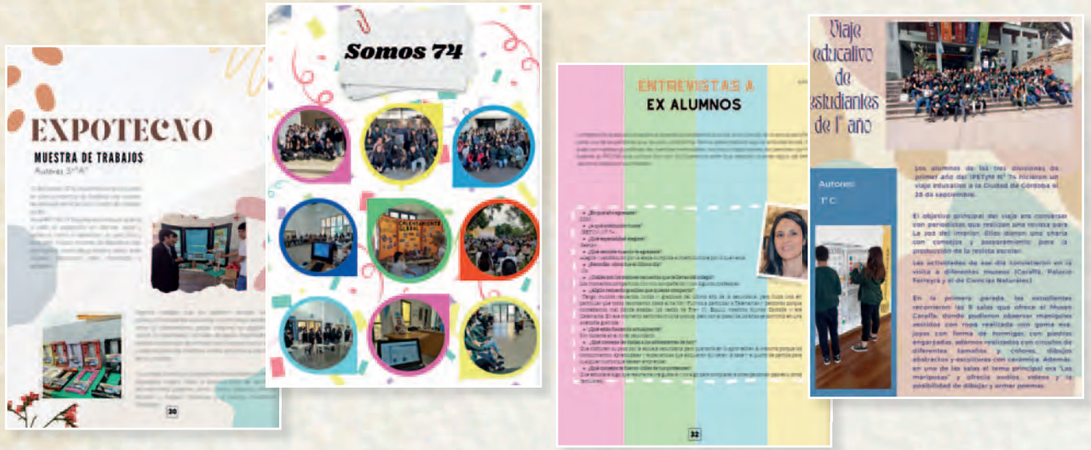
Producir, aprender, publicar

Somos 74 es la revista escolar del IPETyM Nº 74 Fray Mamerto Esquiú, de Villa del Totoral. Una iniciativa planificada e implementada por docentes del departamento de Lengua y llevada adelante por estudiantes de todos los cursos de la escuela, desde la producción y redacción, hasta el diseño y diagramación. A finales de 2022, la publicación salió a la luz y tuvo su presentación frente a la comunidad, en la voz de sus protagonistas, quienes pudieron relatar el proceso de trabajo como forma de objetivar el aprendizaje. Una experiencia de producción editorial en el marco del programa de fortalecimiento de la enseñanza de Lengua y Cultura Digital.

A principios de 2022, el retorno a la presencialidad plena luego de los dos años de restricciones primero y modalidad mixta después, por la pandemia, constituyó, a la vez, una celebración y un desafío para todos los espacios educativos. Celebración en tanto recuperar los espacios físicos de encuentro entre docentes, estudiantes y comunidad educativa; desafío en tanto recuperar y reforzar las dinámicas escolares desde una perspectiva que pudiera entusiasmar a las y los estudiantes.

Desde el equipo directivo del IPETyM Nº 74 Fray Mamerto Esquiú, de Villa del Totoral, plantean una doble condición para la planificación anual: por un lado, la necesidad de mostrar y visibilizar, ante la comunidad educativa, lo que hace cotidianamente la escuela; y por el otro, diseñar propuestas que pudieran desarrollarse en el marco de Programas Pedagógicos Priorizados de Fortalecimiento en Lengua, Matemática y Cultura Digital impulsados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

El IPETyM Nº 74 tiene orientación de Bachillerato en Economía y Administración y Tecnicatura en Industria de los Procesos, y cuenta aproximadamente con 360 estudiantes. Para Karina Pucheta, su directo-



ra, es fundamental hacer que la escuela resulte una propuesta atractiva para la comunidad en general y para las y los jóvenes en particular. “Hace unos años, se creó una escuela ProA que impactó en una redistribución de la matrícula, a esto se sumó que ya no tenemos tanta incidencia de estudiantes que provengan de otras localidades cercanas como hasta años anteriores, pero, sobre todo, necesitábamos reforzar la reactivación pospandemia y también pensar en que hay jóvenes de la localidad que no están en ninguna de las opciones educativas. La escuela hace muchas actividades interesantes que es necesario mostrar y visibilizar para que nos vuelvan a elegir”.

En este marco, el departamento de Lengua y Literatura propuso realizar una revista escolar cuyo contenido daría cuenta de las múltiples actividades llevadas a cabo por el establecimiento y que tendría soporte papel y digital. La iniciativa tenía sus antecedentes en un periódico realizado y diseñado por la profesora de Lengua de 2do año, donde se publicaban los textos producidos en la materia, pero esta vez el proyecto sería más amplio y ambicioso. En primer lugar, porque desde su perspectiva institucional involucraría a todos los cursos (de 1ro a 6to) con todas sus divisiones (A, B y C); y, en segundo lugar, porque no sería el soporte de lo producido en el marco de la currícula de Lengua (poesía, crónica, etc.), sino que se manejaría con las lógicas propias de la producción periodística: selección y búsqueda de notas, consulta de fuentes, entrevistas a protagonistas de los hechos, redacción, edición y diseño. Desde la impronta del programa de fortalecimiento, los dos aspectos a trabajar según los resultados de las evaluaciones del Gobierno provincial eran: la escritura y la oralidad. La primera estaría directamente implicada en la realización de las notas para la revista y la segunda, vinculada a la producción de dichas notas con entrevistas para la búsqueda de información que podrían anexarse a la versión de soporte digital.

Paren las rotativas

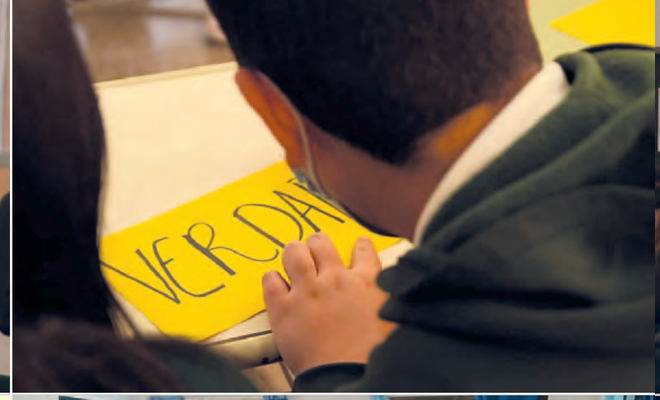
Publicar una revista cuya producción involucre a toda la escuela es tan interesante como abrumador y, al tamaño del entusiasmo, le siguió exponencialmente la sombra de las complejidades. “Como idea estaba genial, pero, a la hora de ponerla en práctica, nos encontramos con que costaba mucho organizarse y no sabíamos por dónde empezar, cómo plantear el trabajo conjunto. Nos faltaba un orden, un modo de organización, la claridad del camino por recorrer. En definitiva: ¿cómo hacer una revista?”, reflexiona Gabriela Domínguez, profesora de Lengua y Literatura en varios cursos, una de las ideólogas del proyecto y quien, durante 2019, llevó a cabo el periódico escolar. “El periódico era algo más sencillo, la única participación de los estudiantes era en la redacción, los textos eran lo que escribíamos en clases y después yo los diseñaba en Word; pero una revista, que además tuviera una versión papel y otra digital, es otra cosa muy distinta”, explica.

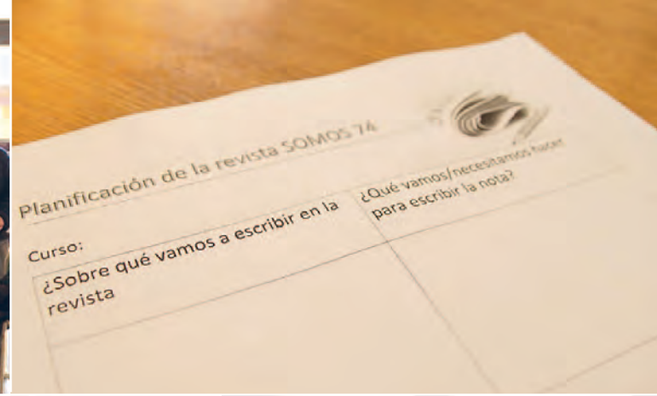
Frente a esta situación, Carolina Capdevilla, profesora de Inglés y ayudante administrativa del Laboratorio de Informática, propuso acudir a UEPC en busca de ayuda. Como delegada gremial, sabía que el Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC) del gremio es un espacio capaz de brindar herramientas que permiten motorizar este tipo de iniciativas. Pero en ICIEC, la pregunta más frecuente es

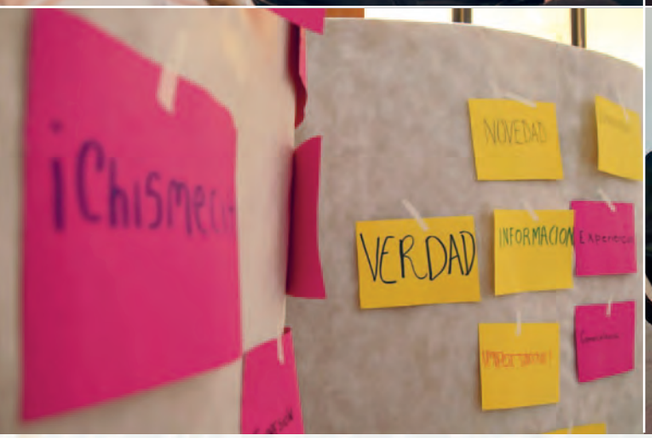
¿para qué? Se trata de un ejercicio pedagógico que permite pensar las prácticas, un motor para la acción y, desde esa pregunta, construir colectivamente las problemáticas para reflexionar acerca de los abordajes posibles. De manera tal que no se trata de un mostrador con soluciones a la carta: talleres, capacitaciones, cursos de formación, sino de un espacio de reflexión y acción conjunta donde trabajar abordajes situados y particulares para cada propuesta.

“La primera demanda era por herramientas digitales, concretamente capacitación en programas de diseño y, luego, algunas estrategias de organización en cuanto al proceso de producción de la revista”, recupera Marion Petersen, integrante del área de Consulta Pedagógica de ICIEC, quien agrega: “Entonces, mientras buscábamos una forma de dar respuesta a esta necesidad técnica y organizativa, les propusimos pensar el lugar de las y los estudiantes en el proceso de trabajo y desde allí abordar el proyecto como una instancia pedagógica”.

En cada propuesta de acompañamiento, el área de Consulta Pedagógica convoca a personas con experiencia en la temática, que se suman temporalmente al equipo de trabajo. En este caso, fue Diego Barrionuevo, licenciado en Comunicación Social y docente con varias experiencias en la producción de revistas escolares. “El aporte de Diego fue muy importante porque recupera el marco histórico y de referencia con otras experiencias, como las del maestro rural Luis Iglesias”, explica Romina Clavero, coordinadora del área. “Y sobre todo, como equipo, tratamos de poner en juego la pregunta por el lugar de las y los estudiantes para centrarnos en el proceso como instancia de aprendizaje y no tanto en la concreción del producto”, finaliza.







Cambiar el foco

"Nosotras estábamos muy entusiasmadas por hacer la revista y, a la vez, ansiosas por resolver cuestiones operativas de la producción, pero, en el primer encuentro, el equipo del ICIEC nos fue planteando cosas que ni siquiera habíamos tenido en cuenta, que fue hacer hincapié y aprovechar el proceso de producción", explica Gabriela y luego completa: "En la vorágine de lo que queríamos lograr, nos centrábamos en el producto, y ahí nos hacen ver que la riqueza está en el proceso, por eso pasamos de plantear dos números de revista en el año, a proponer uno solo, con más tiempo para el proceso".

La posibilidad de pensar el proceso como instancia de aprendizaje replantea las lógicas y dinámicas de trabajo. Esta condición alivia las cargas docentes de garantizar la producción, a la vez que ubica su rol en un perfil más pedagógico, propositivo, desde donde generar espacios y dispositivos para la participación de las y los estudiantes. Un ejemplo de esto fue la creación del consejo editorial. Muchas revistas cuentan con esta figura, que es el espacio donde plantear, decidir y discutir los temas y modos de abordaje de las notas a publicar. Y en este caso en particular, podía funcionar, además, como un modo de comunicación y coordinación entre los cursos. El equipo docente tomó la idea y definieron una propuesta de consejo eligiendo a las y los estudiantes cuyo perfil les parecía más idóneo para la producción de la revista. Sin embargo, recuperando nuevamente la idea de apostar al proceso más que al producto, el equipo de consulta pedagógica hizo notar que la función del consejo editorial es más de representación, comunicación y contagio que de cualidad práctica. Diego Barrionuevo explica la concepción de la propuesta: "Una de las cuestiones fundamentales del proceso es que las y los estudiantes logren apropiarse del proyecto, que puedan tener y asumir una voz propia. Propusimos lo del consejo editorial como un espacio de participación y encuentro donde poner en juego sus intereses, lo que les gustaría hacer y decir en la revista. Eso necesita de un ida y vuelta muy fluido con sus compañeras y compañeros, una forma de representación del curso, por eso no funciona igual si es una selección que hacen las y los profes".

Finalmente, el consejo editorial se conformó con dos integrantes por curso, que eligieron mediante el voto estudiantil. "Y en sintonía con esto –abre un paréntesis Diego–, todo lo que pasó a nivel estudiantil en las instancias intercursos fue un excelente ejercicio en lo que tiene que ver con habitar la escuela y la formación ciudadana. En este cole no existe el centro de estudiantes. Entonces, el consejo editorial también puede ser un espacio para iniciar algunas conversaciones".

Una de las cosas que más sorprendió a docentes y al equipo de Consulta Pedagógica fue la facilidad con la que pudo circular la palabra en el espacio de consejo editorial. Cada integrante contaba lo que venía trabajando su curso y qué ideas tenían para la revista. La construcción de un trabajo común borró las diferencias de edad o pertenencia. "Y cuando volvieron a clases –recuerda Gabriela–, les pedían a sus profes el espacio para contar como delegados lo charlado y acordado durante la reunión. Y esto funcionó como contagio e involucramiento del resto en el proyecto".

Tinta y tiempo

El perfil institucional de la revista determinó que la búsqueda y la selección de temas estuvieran, en gran parte, centradas en contar a la comunidad las actividades que desarrolla la escuela durante el año: viajes educativos, torneo de ajedrez, feria del libro, bienvenida a 1er año, café filosófico, maratón de lectura, período de ambientación para 4to año, muestra anual de escuelas técnicas, entre otras temáticas, abordadas en diferentes formatos como noticia, crónica o entrevista. La producción de las notas tenía, como insumo principal, la información obtenida en conversaciones con las personas involucradas, dando lugar así al desarrollo de la oralidad, uno de los ejes propuestos para trabajar en los Programas Pedagógicos Priorizados de Fortalecimiento en Lengua, Matemática y Cultura Digital.

Las instancias de producción fueron colectivas, tanto en la búsqueda de información como en la selección y los acuerdos sobre qué poner en los textos. Daniel Fuentes, profesor de Lengua y Literatura en 4to y 5to año, cuenta que la mayor dificultad estaba en la cantidad de información recolectada para cada tema: "El entusiasmo en la búsqueda de información era tanto que, después, teníamos que discutir largo rato para ver qué cosas se podían dejar fuera de la nota, elegir entre lo importante y lo accesorio".

En varias notas, como las de viajes educativos, por ejemplo, las y los estudiantes tenían que alternar roles entre informantes clave y periodistas, ya que les tocaba cronicar hechos de los que habían sido parte. Lolo, de 2do año, recuerda, como algo interesante, el

ponerse en el lugar de periodista y escribir en tercera persona. “Es como que hablar en tercera persona le da más importancia al texto. Teníamos que escribir lo que habían visto y conocido ‘ellos’, pero que habíamos sido nosotros”, recuerda, graficando el ejercicio periodístico. Y destaca como importante la interacción con sus compañeras y compañeros: “Siempre estamos separados en grupitos dentro del curso, pero acá tuvimos que charlar mucho todos recordando lo del viaje y ponernos de acuerdo en qué cosas contar y, después, lo mismo con el texto, qué palabras usar y cómo decir cada cosa”.

El ejercicio periodístico también funcionó como un estímulo a la curiosidad. En la búsqueda de temas para posibles notas, una preceptora mencionó que, cuando ella era estudiante, un profesor había creado el himno del colegio y allá fue todo 4to año a recuperar las huellas de la canción perdida. Según la investigación, el profe era Fernando “Tato” Rossi y, como todavía vive en Totoral, acordaron una visita al colegio para una entrevista colectiva. Mateo, que ahora está en 5to, cuenta que hubo mucho trabajo para elaborar las preguntas: “No queríamos que se nos pasara nada al momento de la charla”. Las preguntas fueron elaboradas por todo el curso, aunque también confiesa que fue un poco caótico al momento de hacerlas, porque todos querían preguntar. Un acierto sin planificar fue filmar la entrevista y, como para el cierre le pidieron si podía cantar la canción, consiguieron el primer registro fílmico y de audio que existe del himno al colegio que luego incorporaron a la versión digital de *Somos 74*.

“Habíamos preguntado a varios profesores e incluso a nuestros padres si conocían la existencia del himno del colegio. Muchos recordaban haber cantado el himno cuando eran estudiantes y después, cuando volvimos a charlar con ellos, tenían mucha nostalgia y estaban muy contentos de haber recuperado el himno”, cuenta Mateo.

Se hace camino al andar

Centrar el proyecto en el proceso y no en el resultado permitió tres cuestiones interesantes desde una perspectiva pedagógica. En primer lugar, la convocatoria, la invitación a participar cambió de una selección docente según capacidades a la elección voluntaria de las y los estudiantes según sus intereses. Carolina, por sus funciones en el gabinete de Informática, estuvo más vinculada al proceso de edición y diseño y, desde allí, destaca el compromiso de las y los estudiantes que proponían juntarse después de clases para continuar el diseño. Gabriela, por su parte, recuerda que, durante la presentación, se enteraron de que algunas estudiantes se habían sumado “casi sin saber nada, porque les gustaba la tarea y, después, como ya no podían echarse atrás, se pusieron a practicar y así aprendieron”; y reflexiona sobre su aprendizaje como docente: “Nosotros habíamos planteado que se sumaran quienes supieran del tema para poder resolver esa cuestión y fue al revés: se sumaron por interés y aprendieron sobre la marcha”.

En segundo lugar, pensar en un proceso habilita dinámicas del hacer que dan lugar a otras expresiones y formas de vinculación con el saber diferentes. “Es un espacio para desarrollar habilidades que en el aula no se ven, no aparecen o no tienen lugar. También que en el aula hablan o participan siempre los mismos y, en estos proyectos, se generan espacios y oportunidades para que otros chicos puedan aportar”, argumenta Carolina Capdevilla.

Finalmente, el proyecto común como forma de habilitar y hacer circular la palabra. Emilia de 2do y Luciana de 4to participaron en edición y diseño de la revista, donde aprendieron a utilizar Canva, pero lo que más destacan son las conversaciones con sus compañeras y compañeros, ya sea de sus cursos y de los otros. “Hay compañeros que no hablan mucho y ahora, con este proyecto, charlamos más, nos empezamos a llevar bien, hicimos nuevas amistades”, comparte Emilia. Para Carolina, una de las cuestiones a destacar fueron las habilidades orales y discursivas logradas en las idas y vueltas que significaba concretar el diseño: “Todos sabían defender y argumentar sus decisiones y elecciones respecto de cómo armar las notas en la revista”.

Periodistas entrevistadas y entrevistados

Con el transcurrir de los meses (las primeras conversaciones fueron en abril), la demanda inicial por herramientas digitales para diseño fue resolviéndose con el avance del propio proyecto, la apertura a la participación integral de las y los estudiantes dio respuesta a las necesidades tecnológicas, incluyendo, además, un proceso de aprendizaje e intercambio protagonizado por chicas y chicos del IPETyM. *Somos 74* era una realidad, tanto en su versión de papel como en su versión digital, pero todavía faltaba un paso más: la presentación, contarle a la comunidad de su existencia.

El viernes 2 de diciembre, a las 20 horas, en la delegación de UEPC de Villa del Totoral, asistieron familiares, docentes y las principales autoridades de la ciudad. Carolina Capdevilla contactó a Eduardo, locutor profesional, egresado del colegio en 2007, para amenizar la velada. Por grupos de trabajo, las y los estudiantes fueron pasando al centro de la reunión para contar su experiencia, en un formato de entrevista llevada adelante por el maestro de ceremonia: qué nota habían realizado, cómo la habían producido, qué cuestiones les habían costado más, alguna que otra anécdota del proceso de trabajo. “Al principio me daba un poquito de vergüenza y miedo de no saber qué responder –confiesa Lolo–, pero apenas empezás a hablar se te pasa, porque era contar lo que habíamos hecho”. Además de la producción de cada nota o entrevista, también el equipo de edición y diseño tuvo su momento para contar su parte del trabajo. Para Emilia, lo mejor de la presentación fue la posibilidad de mostrar algo que habían hecho entre toda la comunidad educativa del colegio.

“Uno de los objetivos que nos propusimos con el proyecto –recupera Karina, la directora del IPETyM– era fortalecer la oralidad, una cuestión que trabajaron a lo largo de toda la producción de la revista como también durante la presentación de la misma ante la comunidad educativa”.

Para Romina Clavero, la presentación de la revista fue el mejor cierre del proceso de trabajo, no solo por la potencia que tiene poder mostrar el resultado del esfuerzo realizado y por el reconocimiento a ese esfuerzo por parte de las familias y personalidades de la ciudad, sino por el protagonismo que tuvieron las y los estudiantes: “En la claridad y fluidez con que cada estudiante pudo asumir la palabra y contar su proceso podríamos ver esa formalización del aprendizaje de la que habla Merieu”. ●

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Producir, aprender, publicar. El IPETyM Nº 74 de Villa del Totoral realiza su propia revista escolar

Demandas e inquietudes estudiantiles en contextos rurales

Un cuerpo como experiencia de expresión y participación

¿Qué implica alentar el protagonismo juvenil en la escuela? ¿De qué maneras fructíferas puede emprenderse ese desafío? ¿Cómo integrar sus demandas e inquietudes a la dinámica institucional, de forma creativa y productiva? Estos interrogantes estuvieron presentes en una experiencia emprendida en una escuela rural del departamento Río Seco. La misma ya lleva 10 años y ha dejado huellas trascendentes en las experiencias personales de estudiantes y en la propia escuela.

En el anexo Santa Elena del Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) Nº 371 Mariano Moreno, un tanto por intuición y otro por convicción, decidieron convertir sus desafíos en oportunidades: a partir de la incorporación del Ciclo Orientado, de la ampliación de la cantidad de docentes y estudiantes que eso implicó y de la mudanza a un edificio propio, en esta escuela rural comenzaron a trabajar en la conformación de un espacio de organización y debate para jóvenes que, finalmente, asumió la forma de un cuerpo de delegadas y delegados. Este ámbito permitió canalizar la palabra, las inquietudes y las demandas estudiantiles e integrarlas, de forma productiva y creativa, a la dinámica institucional, a la vez que posibilitó hacer más amoroso y ameno su tránsito por la escuela. Este espacio generó un sinnúmero de actividades, entre las cuales resalta una Jornada de Ciudadanía y Participación realizada a finales de 2021 con la totalidad de estudiantes del establecimiento, experiencia presentada en el 31º Congreso de Docentes Rurales realizado en La Cumbre a finales del año pasado.

Santa Elena es una pequeña localidad del departamento Río Seco, en el norte de la provincia de Córdoba. Allí funciona un anexo del IPEM Nº 371 de Rayo Cortado, distante a 5 km de allí, que congrega a una matrícula de más de 70 estudiantes de la región, provenientes de Santa Elena, Cerro Colorado y El Rodeo. Se trata, fundamentalmente, de hijas e hijos de trabajadoras y trabajadores rurales, que crían ganado y producen alimentos destinados a habitantes de la zona y a viajeras y viajeros que visitan la región, cercana a varios centros turísticos. En 2012, se amplió el anexo e incorporó el Ciclo Orientado (en turno tarde), que se sumó al Ciclo Básico (en turno mañana) que ya funcionaba, lo que implicó, además, la inauguración de un nuevo edificio y el ingreso de una importante cantidad de docentes.

Un ámbito propio para las inquietudes estudiantiles

Esta inédita realidad institucional –más estudiantes, docentes y asignaturas, además de las nuevas instalaciones– se comenzó a procesar de diferentes formas. Una de ellas implicó una consulta a estudiantes respecto a las necesidades que creían importantes para su comunidad. Allí se evidenció, entre otras cosas, la inexistencia de espacios que permitieran el desarrollo cultural, ante lo cual surgió la propuesta de aunar esfuerzos para motorizar un cine comunitario. Se consiguió el préstamo de un proyector, un equipo de sonido y un espacio adecuados; se organizó un servicio de *buffet* sostenido por estudiantes y, de esa forma, una o dos veces al mes se proyectaban películas para niñas, niños y jóvenes, experiencia que se extendió entre 2012 y 2013. La culminación de ese primer proceso organizativo fue un viaje –a finales de sendos años– a la capital provincial para asistir a un cine "de verdad", una experiencia novedosa para buena parte de la población estudiantil. También en 2013, las y los jóvenes comenzaron a participar de la organización de la semana del estudiante, un proceso en el cual, hasta entonces, no intervenían con sus inquietudes.

En 2014, tras dos años de ese incipiente trabajo colectivo y a instancias de una propuesta de la docente Yanina Bolton, se impulsó la creación de un espacio de representación de estudiantes, con la finalidad de dar cauce a sus demandas, inquietudes y opiniones. Junto a docentes, pasaron por los cursos explicando por qué creían necesario contar con el mismo y se realizaron elecciones para elegir a representantes de cada división. De esa manera, comenzó a funcionar lo que se llamó el "cuerpo de delegadas y delegados" del colegio.

Desde entonces, dicho ámbito funciona con dos representantes por curso que se eligen a principios de cada

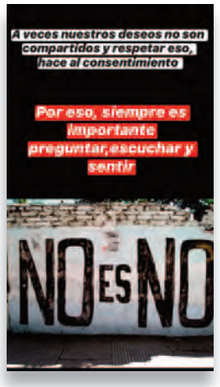
año, momento en que también se discute la agenda de trabajo, que luego se debate en reuniones quincenales de las cuales se toman actas, para sistematizar el proceso de discusión y toma de decisiones. De manera creciente, el cuerpo se ha hecho cargo de múltiples actividades en el marco de la institución: la organización de jornadas de debate sobre temas de interés para jóvenes y de la semana del estudiante; actos institucionales varios –por el Día de la Bandera o el Día de la Independencia, por ejemplo–; el impulso a cambios en el uniforme escolar; el debate y la elección de un escudo representativo para la institución; la puesta en funcionamiento de un centro cultural, siempre con el apoyo y el trabajo cercano de docentes y de la coordinadora del anexo, María Soledad Argañaraz.

Una experiencia que deja huellas

Estudiantes, docentes y autoridades del colegio no dudan del impacto positivo –en lo institucional y en lo personal para las y los jóvenes– del espacio de representación.

"Fue una experiencia importante para aprender a hablar ante otras personas, a expresar lo que pensaba, a escuchar otras opiniones y reformular mis ideas, fue una práctica que me enseñó muchísimo", comenta Julieta Saravia, exestudiante del anexo, delegada durante su paso por el instituto, quien en la actualidad cursa la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). "Al llegar a la Facultad, participé de una jornada en defensa de la Ley de Bosques en la que me tocó disertar en representación de la Universidad ante un montón de personas, y pude reconocer allí que era una práctica que ya tenía incorporada: poder hablar ante otros, defender una postura, con respeto", agrega. En el mismo sentido se manifiesta Mayra Ybarra, estudiante de 6to año en la actualidad, delegada de su curso durante su paso por el colegio: "Personalmente me hizo desarrollar mucho como persona, porque era muy tímida, pero la experiencia de participación en el cuerpo de delegadas y delegados me permitió abrirme en todo aspecto, para contar lo que sentía, para animar e incentivar a otras y otros –cosa que nunca había hecho–, para aprender a escuchar a otras personas".

Además de las repercusiones en la formación personal, la iniciativa fue relevante en términos institucionales. "Como el colegio estaba atravesando situaciones nuevas, en ese espacio pudimos construir muchas cosas de manera colectiva: elegir el uniforme, las formas de manejarnos, qué nos gustaba y qué no, el escudo que nos representaba, la manera en que resolvíamos las problemáticas que surgían. Como yo había llegado de otro colegio, me daba cuenta de que era un espacio que no existía en todos lados. Para la institución, en ese momento, fue importante, porque propuso una convivencia más amable, la importancia de participar y ser escuchados, y eso permitió construir cosas lindas", explica Julieta. Por su parte, Mayra reconoce: "La escuela nos da el lugar para poder expresarnos, para decir lo que sentimos, preguntar inquietudes y poder resolverlas de la manera que queramos. Y hemos aprendido muchísimo, por ejemplo, a través de jornadas con especialistas sobre diversos temas de nuestro interés, porque no es lo mismo que venga alguien referente y nos explique, a que investiguemos por internet sin ninguna ayuda".



También docentes y autoridades destacan los objetivos y el impacto de la experiencia. "Lo fundamental en procesos de organización juvenil no es decirles que tienen derechos, sino trabajar sobre el trato, sobre lo injusto, poder discutir sus inquietudes y demandas, que se involucren con la escuela, eso es lo que transforma un espacio como el cuerpo de delegadas y delegados. Las actividades se inventan cada año, pero lo que está por debajo es que participan en un espacio en que su palabra vale, pueden tirar ideas, hay respeto y escucha, así pudimos ir construyendo una escuela mejor a través de pequeñas acciones", analiza Yanina Bolton, exdocente del instituto y una de las promotoras del espacio. "El protagonismo, la participación, la autonomía progresiva; todo eso se aprende haciendo, no hay otra manera", sintetiza.

"El impacto positivo se pudo observar rápidamente, porque daba respuestas de manera concreta y contundente a los propios intereses juveniles, no quedaba solo en una consulta, sino que tomaba forma en propuestas concretas –explica María Soledad Argañaraz–. Algunas y algunos docentes creían, al principio, que las y los estudiantes perdían tiempo de clases para ir a las reuniones, no se lo reconocía como un espacio de aprendizajes significativos". "Esa mirada fue cambiando lentamente, a partir de las actividades y lo que pasaba en cada una de ellas", agrega la coordinadora.

Una oportunidad para debatir desde y entre jóvenes

En el anexo rural Santa Elena, la asignatura Ciudadanía y Participación asume un carácter transversal –en todos los cursos, a lo largo de todo el año–. Su propuesta de enseñanza se organiza a partir de consultas a estudiantes sobre temas de su interés o diagnósticos de problemáticas o inquietudes que realizan docentes y autoridades. A partir de estos relevamientos, se organizan dos o tres Jornadas de Ciudadanía y Participación a lo largo del año, en vinculación con el cuerpo de delegadas y delegados, donde se abordan los temas acordados de diversas maneras. En cada una de ellas, está involucrada la totalidad de estudiantes del instituto y esa participación es evaluada, a los fines de otorgar una nota para la asignatura.

En 2021, en el marco de una coyuntura signada por la bimodalidad y a partir de una propuesta de la docente Yanina Bolton, se decidió profundizar la articulación con el cuerpo y ampliar la participación estudiantil en la organización de una de las jornadas. "Mi propuesta, en ese momento, fue corrernos

de la organización, tanto las y los docentes como las delegadas y los delegados, para que pudiera sumarse cualquier estudiante con interés en hacerlo", explica Yanina, con el objetivo de que pudieran "vivenciar la experiencia de organización de talleres dirigidos a sus pares" y "crear conciencia sobre temas y derechos que permitan construir sociedades con prácticas ciudadanas más armoniosas respecto a entornos sociales y naturales". "Junto a la coordinación del anexo, consideramos que era una buena oportunidad para que las y los estudiantes pudieran abordar las cosas que les resultaran interesantes, sin forzar una propuesta desde el lugar de adultos", agrega.

Para ello, se dispusieron buzones en toda la escuela, de modo que cada estudiante con interés en sumarse a la organización de la jornada se inscribiera en los distintos temas a abordar, definidos con anterioridad bajo el lema "Juventudes y derechos". Cada buzón contenía una breve descripción de los temas, que fueron "ESI: diversidad y violencia simbólica","Ambiente: residuos y desmontes", "Participación juvenil: ¿qué es?, ¿cómo se participa?" y "Cuidado de unx mismx y de lxs otrxs: prácticas y consumos no saludables". Cada grupo contó con estudiantes y personas facilitadoras –docentes o referentes que se convocaron– que apoyaron la organización de la actividad en dicha jornada y tenía autonomía para generar una propuesta en formato taller. El resto de las y los jóvenes se anotaron para participar en esos talleres.

Finalmente, llegó el día de la jornada, que se realizó de 10 a 15 horas, para abarcar a ambos turnos del establecimiento. Cada taller incluyó actividades diversas, como juegos, instancias de reflexión y participación, de escritura y lectura, proyección de materiales audiovisuales, actividades culturales –música o teatro–, charlas virtuales, entre otras cosas. Allí se utilizaron recursos tecnológicos, afiches, marcadores, instrumentos musicales y elementos de educación física, en dinámicas de trabajo en grupo. La evaluación de la misma tuvo también un momento especial y se realizó a través de una técnica lúdica, usando sombreros e indagando acerca de los objetivos alcanzados, los aspectos a mejorar, los desafíos próximos y los logros y aprendizajes. "Se advirtió un gran nivel de compromiso, tanto de estudiantes en rol de talleristas como de quienes estaban como participantes, permitiendo conformar nuevos grupos con personas de ambos ciclos, diferentes edades y cursos, aprender del debate y del diálogo, de lo lúdico y lo creativo, poniendo en juego diferentes inteligencias, no solo la lógica matemática", reconocieron autoridades y docentes del anexo.

Según explica la coordinadora del mismo, la evaluación de esta jornada –y de otras que se realizaron en el marco de la materia Ciudadanía y Participación a lo largo del año– se efectuó de manera colectiva y en ella participaron docentes, autoridades y estudiantes que coordinaban los talleres. "Valoramos todo el proceso: la planificación, el trabajo previo, la jornada en sí misma, teniendo en cuenta criterios que proponemos desde la institución", comenta María Soledad.

"Un espacio que queremos cuidar"

La experiencia del cuerpo de delegadas y delegados y las múltiples inquietudes que se canalizan allí dejó una huella que impacta sobre la propia institución escolar e, incluso, la trasciende. Como explica Julieta, "se generaba una cercanía con las y los docentes, porque más allá de los problemas que pudieras tener –que siempre suceden–, contabas con ese espacio para plantear lo que estaba pasando y las cosas se resolvían desde la reflexión en conjunto". "Teníamos la posibilidad de hablar las cosas que nos sucedían", finaliza. A su turno, Mayra agrega: "La experiencia de ser delegada es muy linda y a las chicas y chicos de 1er los incentivamos mucho a que participen. En el norte, además, no hay muchas propuestas para nuestras inquietudes y este es un espacio que queremos cuidar". ●

UEPC ICIEC

70 AÑOS UEPC
En defensa de la educación y de las y los educadores

PROPUESTAS DE FORMACIÓN

▶ Cursos Virtuales de Formación Docente:
Cursos de formación docente en modalidad virtual. Propuestas de corta duración (cinco semanas) destinadas exclusivamente a afiliadas y afiliados, que acreditan 30 horas reloj. Ofertas para nivel inicial, primaria, secundaria y superior.

https://bit.ly/3PIKtDQ

▶ Conversatorios en tu Escuela:
Nuevo dispositivo para acompañar el trabajo de enseñar. Propuestas para todos los niveles educativos, coordinados por el equipo de capacitadores de ICIEC.

https://bit.ly/3EXqcFy

ESPACIO DE ACOMPAÑAMIENTO

▶ Consulta Pedagógica:
Un espacio de asesoramiento y acompañamiento para nuestras escuelas y sus docentes, en todos sus niveles y modalidades.

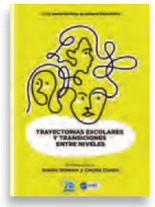
https://bit.ly/455s35K

PUBLICACIONES RECIENTES

Aportes para el debate educativo ▼

Trayectorias escolares y transiciones entre niveles / Entrevista a Analía Stímolo y Cecilia Cresta

https://bit.ly/3PDy9Ey



Acompañamiento a las trayectorias en el pasaje del oficio de estudiante al oficio docente / Entrevista a Estela Moyano y Rolando Aiassa

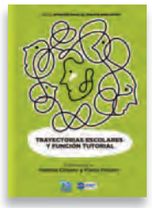
https://bit.ly/3LKMduT

Trayectorias escolares y acompañamiento a estudiantes con discapacidad en la escuela común / Entrevista a Claudia Bruno y Cecyl Roberts

https://bit.ly/3LHAvBn

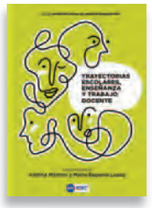
Trayectorias escolares y función tutorial / Entrevista a Romina Clavero y Flavia Píccolo

https://bit.ly/3LCTKMg



Trayectorias escolares, enseñanza y trabajo docente / Entrevista a Andrea Martino y María Eugenia Lopez

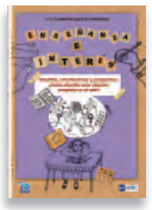
https://bit.ly/3UgH1Bl



Cuadernos para la enseñanza ▼

Enseñanza e interés. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? / Cartilla didáctica

https://bit.ly/469r4mm



¿Cómo abordar la desigualdad social en las aulas? Propuestas de enseñanza para la escuela secundaria

https://bit.ly/3PWfsxm

Enseñanza y planificación. Desafíos, orientaciones y propuestas. ¿Cómo abordar esta relación compleja en el aula? / Cartilla didáctica

https://bit.ly/3BPlNmg

Proponer hacer. Sí, pero ¿cómo? Nivel Secundario / Apuntes docentes

https://bit.ly/3Hfu3iA

A 40 años: educar en democracia / Serie audiovisual y fichas didácticas

https://bit.ly/3PTWIi4

educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Recursos y publicaciones del ICIEC

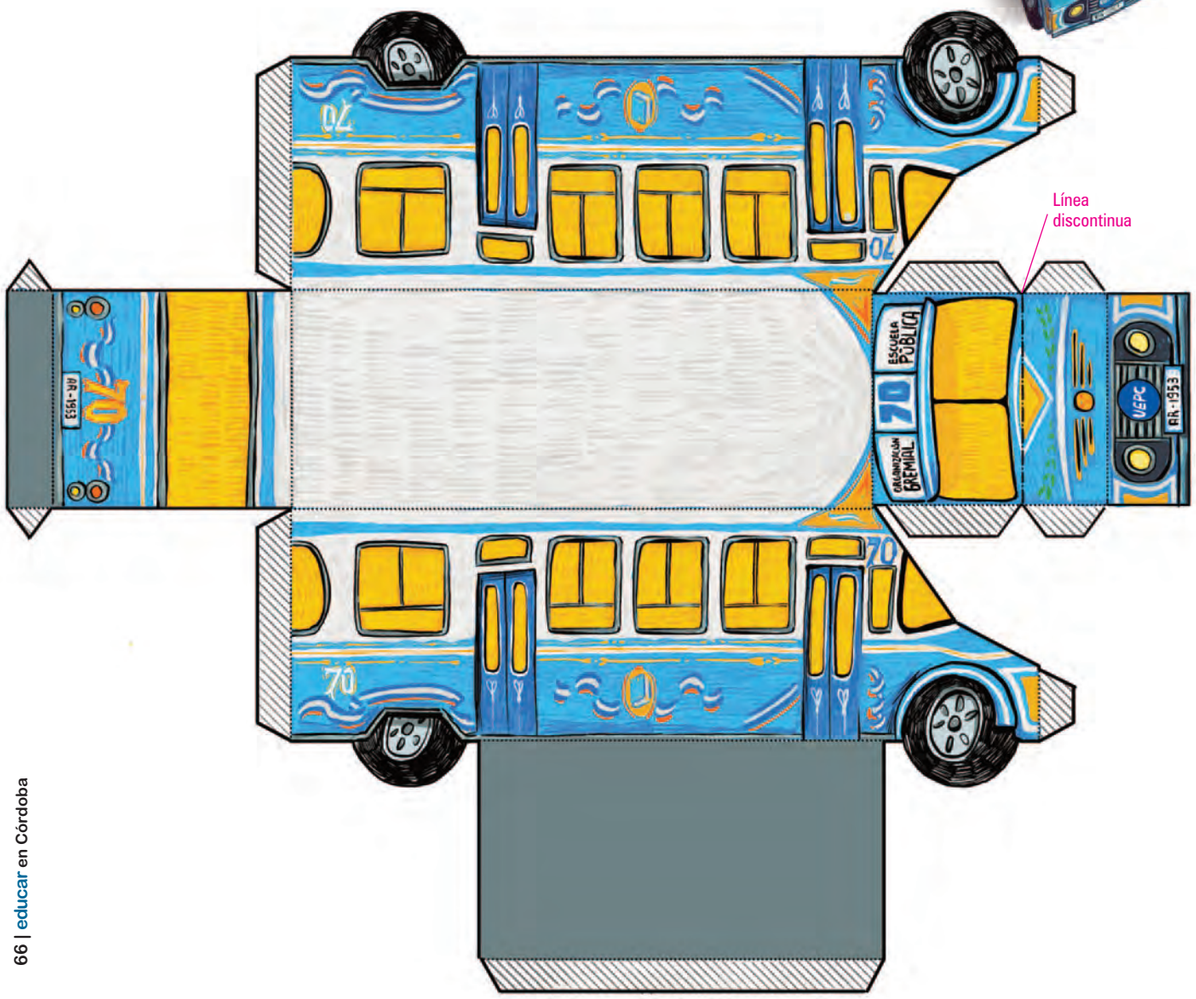
Reflexiones gráficas

¡Descargue todas las plantillas desde aquí!

En este espacio comúnmente trabajamos un abordaje plástico y humorístico de la realidad. Pero en esta ocasión les proponemos animarse a otra cosa: recortar las figuritas y jugar. En tiempos donde la bronca y el individualismo invaden la lógica política y social, hacer cosas con otras y otros es fundamental: **porque juntarse, compartir y sonreír son el primer paso para las grande luchas.**

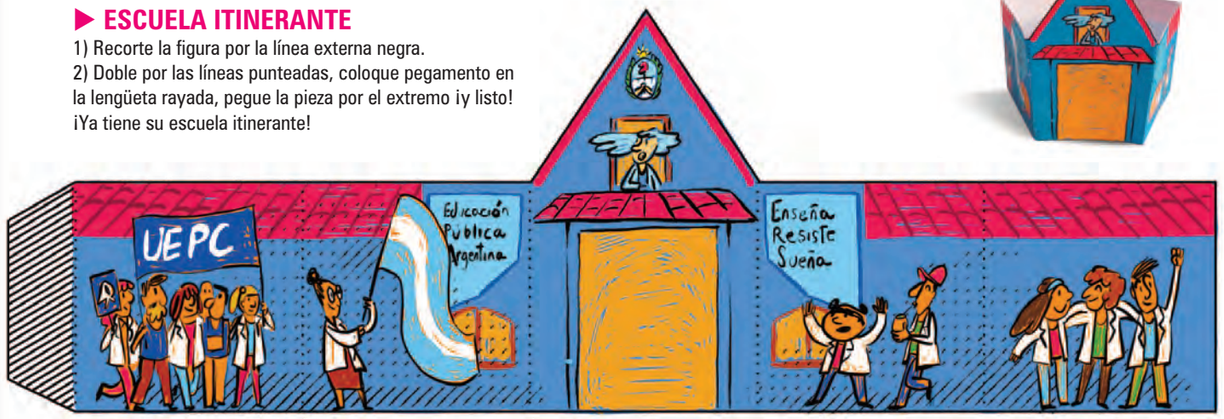
▶ ÓMNIBUS

1) Recorte las figuras por la línea externa negra.
2) Doble y marque firmemente el doblez a lo largo de todas las líneas punteadas (deben doblarse para atrás del dibujo). La línea discontinua (solo hay una) debe doblarse juntando las caras de color.
3) Coloque una pequeña cantidad de plasticola en todas las lengüetas rayadas. De a una, vaya pegando con el lado interno que corresponda para ir ensamblando. Le recomendamos empezar por los lados medianos y pequeños y que deje para el final la base (así puede apretar bien las lengüetas hasta que peguen). ¡Y listo!



▶ ESCUELA ITINERANTE

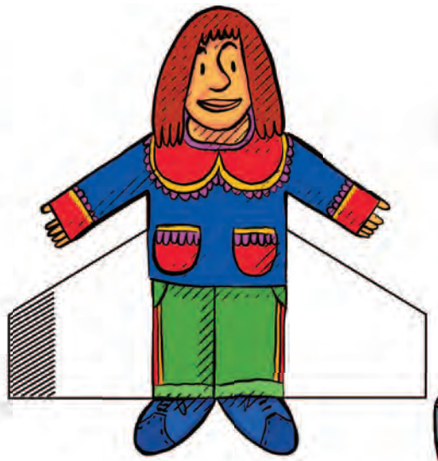
1) Recorte la figura por la línea externa negra.
2) Doble por las líneas punteadas, coloque pegamento en la lengüeta rayada, pegue la pieza por el extremo ¡y listo! ¡Ya tiene su escuela itinerante!

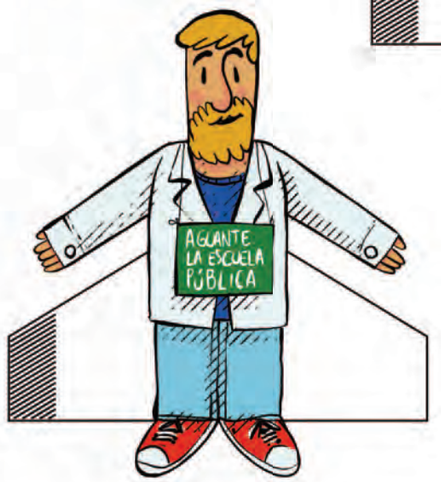


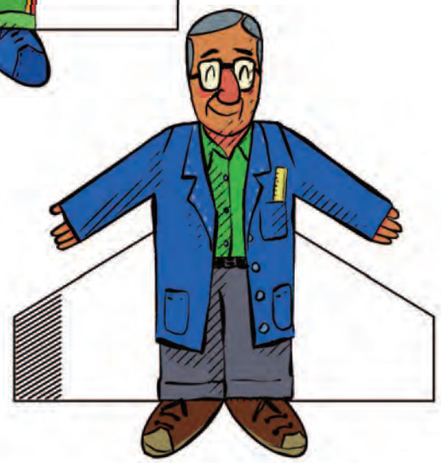
Línea punteada

▶ LAS Y LOS DOCENTES

1) Recorte las figuras por la línea externa negra.
2) Coloque una pequeña cantidad de plasticola en la lengüeta rayada.
2) Pegue el extremo rayado izquiedo por el lado de atrás del extremo derecho.
3) Pliegue los pies hacia delante y marque apenas con sus dedos la línea entre los tobillos para mejorara la estabilidad de la figura.
4) Ahora pliegue los brazos por la línea del hombro para lograr el efecto "venga un abrazo".







educar en Córdoba | Nº 41 | Octubre 2023 | Año XXII | ISSN 2346-9439
Artículo: Recurso y publicaciones del ICIEC

educar en Córdoba

UEPC Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

CGT

CTERA

Movimiento Pedagógico Latinoamericano