



# Desde UEPC hacemos territorio

## PROPUESTAS DE FORMACIÓN

### ► Trayecto Pedagógico:

Destinado a graduadas y graduados no docentes con título técnico superior habilitante.

<https://tinyurl.com/2y75q3fr>



### ► Cursos Semipresenciales:

Combinan instancias de trabajo presencial en la delegación con encuentros virtuales e instancias de trabajo remoto a través del aula virtual de ICIEC.

<https://tinyurl.com/22j53vpv>



### ► Cursos Modalidad Combinada:

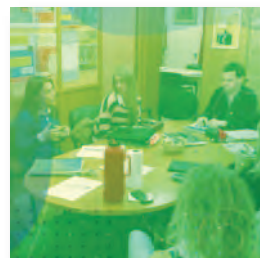
Propuestas destinadas a afiliadas y afiliados, que recorren diferentes temáticas relevantes para los escenarios escolares actuales.

<https://tinyurl.com/2cyoyhef/>



### ► Programa de Formación en Gestión:

A través de los cursos "El trabajo de conducir instituciones educativas" y "Fortalecer la Gestión Directiva en las escuelas cordobesas", ambos en modalidad combinada.



## ESPACIOS DE ACOMPAÑAMIENTO

### ► Programa de Consulta Pedagógica:

Un espacio de asesoramiento y acompañamiento para nuestras escuelas y sus docentes en todos sus niveles y modalidades.

<https://tinyurl.com/277vbm9t/>



### ► Programa de Alfabetización de UEPC:

Busca articular esfuerzos con diversas instituciones de todas las regiones de la provincia para la conformación de grupos de trabajo (comunidades de aprendizaje) en torno a temáticas específicas.



## Sumario

Editorial  
**El sindicato como abrazo colectivo frente al avance del individualismo**  
Pág. 4



Marcela Maritano  
**La empatía y la solidaridad son aquellos aprendizajes que no vemos**  
Pág. 31

Gonzalo Gutierrez  
**Valorar el trabajo de enseñar y fortalecer el derecho de aprender en escenarios de anarcocapitalismo**  
Pág. 6



Infografía  
**Mundos paralelos**  
Pág. 32

Laura Caset  
**El desafío de interpelar para poder enseñar**  
Pág. 12



Sonia Elizabeth Riveros  
**140 años de la Ley 1420 entre disputas, devenires y realizaciones**  
Pág. 34

Pedro Núñez  
**Las ciudadanía en la escuela. Dilemas a 40 años de la recuperación de la democracia**  
Pág. 14



Construyendo Soluciones  
**Compartir proyectos pedagógicos para afianzar el vínculo con las familias y la comunidad**  
Pág. 38

Sofía Campanile  
**Ante la adversidad, apuntalar una escuela cada vez más diversa**  
Pág. 19



Ante escenarios nacional y provincial renovados  
**Desde las prácticas docentes y los territorios, reconstruir los desafíos pedagógicos de UEPC**  
Pág. 44

Bárbara Briscioli  
**Desafíos para enseñar en la escuela pública hoy: tensiones y pistas para sostener la apuesta**  
Pág. 20



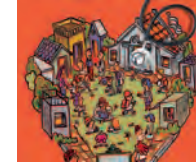
Literatura e interculturalidad en el Nivel Superior  
**Un viaje hacia aulas más plurales, a lomo de nanas y poesías**  
Pág. 50

Roxana Karina Ibarra  
**Las familias constituyen aliadas centrales en este contexto difícil**  
Pág. 25



Convenio entre UEPC y el Ministerio de Educación provincial  
**Del proyecto 108 Escuelas al Programa de Alfabetización de UEPC: sentidos, cambios y continuidades**  
Pág. 56

Laura Ominetti  
**Coordinaciones Locales de Educación: potencialidades, implicaciones e interrogantes**  
Pág. 26



**Reflexiones gráficas**  
Pág. 62

**Dirección**  
Roberto Cristalli

**Consejo editorial**  
Roberto Cristalli  
Elizabeth Vidal  
Fabiana Nocco  
Gonzalo Gutierrez

**Comité editorial**  
Micaela Pérez Rojas  
Gonzalo Assusa  
Gino Maffini  
Ariel Orazi

**Dirección editorial**  
Gonzalo Gutierrez

**Coordinadores de producción**  
Gino Maffini  
Ariel Orazi

**Producción ejecutiva**  
Secretaría de Prensa y Comunicación

**Equipo técnico: Coordinación y producción periodística**  
Gino Maffini, Ariel Orazi

**Diseño gráfico, diagramación, montaje y collages**  
Zetas Comunicación y Diseño (Eugenia Zazú, Martín Cardo)

**Ilustraciones**  
Cape (Hernán Cappelletti)

**Corrección**  
Carla Fernández

# El sindicato como abrazo colectivo frente al avance del individualismo

Por Roberto Cristalli  
Secretario general de UEPC



Las trabajadoras y los trabajadores de la educación en Córdoba asistimos a un panorama preocupante y disímil. En el plano nacional, se advierte una clara decisión del Gobierno de incumplir con lo estipulado por la Ley de Educación –que establece la obligatoriedad para los niveles Inicial, Primario y Secundario– y de desentenderse como Estado del rol de garante del derecho a la educación –a través de la eliminación del FONID para los salarios, pero también quitando recursos para el financiamiento del sistema en general–. Todo esto, pese al contundente mensaje expresado el 23 de abril pasado en la marcha nacional, a lo largo y ancho del país, respecto a que la defensa de la educación pública es un pilar y un consenso fundamental de la sociedad argentina.

Ante esta situación compleja, es necesario ratificar la centralidad del trabajo de enseñar y, para eso, hace falta fortalecer las condiciones salariales y transformar la organización del trabajo. En ese plano, advertimos una clara sobrecarga de actividades sobre las y los docentes. El trabajo docente en escenarios de creciente desigualdad y tensión social demanda mucho más que las horas de clase frente a estudiantes, porque, en ellas, es imposible atender los desafíos que se presentan en las escuelas. A esto se suma también el malestar por la situación económica y el deterioro salarial de los últimos años, que implica contar con actividades extras para poder garantizar nuestras necesidades materiales, una situación que no es exclusiva de las trabajadoras y los trabajadores del sector. Los cambios que pretende hacer el nuevo Gobierno provincial no ayudan a atemperar estas dificultades.

Es por eso que, desde UEPC, reafirmamos la necesidad de pensar y crear nuevos tiempos educativos y nuevas estructuras de funcionamiento, transformaciones que implican no solo cambios curriculares, sino también de gestión escolar. También sostenemos que es imposible pensar un cambio en el sistema si no se trabaja con las y los docentes hacia dónde se quiere ir desde espacios de formación docente situada y en servicio. Debemos estar integradas e integrados a esas discusiones, tener aseguradas las condiciones salariales, de trabajo y de infraestructura; y el Estado provincial debe garantizar que se destine el 35 % de su presupuesto en educación, para hacer posible una mejor enseñanza.

Desde hace décadas, en UEPC venimos trabajando para generar propuestas que permitan acompañar el trabajo de enseñar escuchando las voces de las

compañeras y los compañeros, atendiendo sus demandas e inquietudes para mejorar las posibilidades de aprender de las y los estudiantes. Las experiencias y saberes acumulados por nuestro sindicato son valorados y reconocidos públicamente. Ello se refleja en la transformación del proyecto 108 Escuelas –a través de un convenio con el Ministerio de Educación de Córdoba– en el Programa de Alfabetización de UEPC, que permitirá acompañar a docentes de todo el territorio provincial. Este reconocimiento es un orgullo para UEPC porque posibilita continuar aportando a la alfabetización de miles de niñas, niños y jóvenes, entendiendo con ella la posibilidad de que aprendan a leer, escribir y comprender, en el marco de su formación como ciudadanas y ciudadanos, y la validación de la escuela como su primer ámbito común de socialización. También nuestra Secretaría de Educación capacita con puntaje docente a equipos de gestión; reconoce, pone en valor y difunde los saberes y experiencias de las compañeras y los compañeros; y produce, a través del ICIEC, valiosísimos materiales didácticos para fortalecer enseñanzas en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Y no podemos dejar de mencionar la confianza que se nos otorgó en el dictado del Trayecto Pedagógico, que profesionaliza y jerarquiza la tarea docente.

Uno de los roles fundamentales de las organizaciones sindicales en Argentina ha sido y es romper con el individualismo –que se pretendió instalar en los 90 y hoy reaparece de manera exacerbada–, enfrentar la perspectiva del “sálvese quien pueda”. En la actualidad, parecen quebrarse consensos básicos existentes en nuestra sociedad respecto a la escuela, la democracia y la inclusión. Ante eso, como organización gremial, tenemos el desafío de trabajar con nuestras compañeras y nuestros compañeros para seguir germinando una mirada colectiva, un abrazo común que nos contenga y proteja, para continuar construyendo un ámbito de trabajo en el que se nos reconozcan los salarios y las jubilaciones dignas, la estabilidad, la capacitación situada y en servicio y las condiciones laborales. Para ello, es necesario que la educación continúe siendo reconocida como un derecho social y no como un servicio esencial. Ante quienes quieren desarmar la escuela como lugar público de encuentro, de transmisión de un acervo cultural común y socialización entre generaciones, a través del desfinanciamiento y la limitación al derecho de huelga, reafirmamos que desde UEPC seguiremos reclamando por una educación pública, gratuita, inclusiva y de calidad. ●

# Valorar el trabajo de enseñar y fortalecer el derecho de aprender en escenarios de anarcocapitalismo

Por Gonzalo Gutierrez (\*)

La educación pública se encuentra atravesada por dos lógicas políticas que, aunque muy diferentes entre sí, en conjunto debilitan las condiciones para enseñar y aprender. Desde una de ellas, de carácter nacional, los problemas educativos se resuelven reduciendo la presencia del Estado, evaluando a los individuos (estudiantes y docentes) de forma sistemática, en un modelo pedagógico que exalta méritos individuales sin relación con sus condiciones materiales e introduciendo principios competitivos y de mercado. Esta convicción explica el profundo desfinanciamiento del sistema educativo y la individualización de las relaciones pedagógicas en lo que se conoce como modelo anarcocapitalista: con mínima presencia estatal y máxima participación del mercado. Desde otra lógica, de carácter provincial, muy diferente en términos de valores y sentidos, se reconoce la educación como un derecho que debe garantizar el Estado y se propone un modelo pedagógico que, al estar desarticulado de las con-

diciones laborales, institucionales y didácticas existentes, intensifica el trabajo docente y debilita el derecho de aprender.

El encuentro de ambas lógicas en un año donde las desigualdades sociales se profundizaron de modo inédito produce una distancia cada vez más grande entre discursos y prácticas, e intensifica el trabajo docente sin resolver las deudas educativas con respecto a desempeños escolares y terminalidad educativa. Frente a este escenario, en este artículo, se analizan ambas lógicas políticas atendiendo: a) los principios sobre los que se asientan, que son creencias sobre cómo funciona la sociedad y la escuela y sobre cómo se resuelven sus problemas; b) las medidas adoptadas durante 2024; y c) las diferencias y similitudes que poseen y sus efectos en los procesos de escolarización. Por otro lado, se propone considerar que el debilitamiento de la escuela pública afecta a los sujetos que la integran: estudiantes y docentes. Frente a este complejo panorama, se realizan propuestas orientadas a fortalecer las

(\*)

Director de ICIEC-UEPC.



*... las medidas adoptadas por el Gobierno nacional, al introducir lógicas de mercado y reducir la presencia del Estado en el financiamiento educativo, lejos de solucionar los problemas educativos existentes, los agravan, en tanto precarizan la vida de docentes y estudiantes...*

condiciones para enseñar y aprender desde una perspectiva anclada en principios de igualdad y justicia.

### **Crítica a lo común de la escuela pública con desfinanciamiento educativo e introducción de lógicas de mercado**

Las políticas nacionales –cuesta llamarlas educativas porque han disuelto su especificidad al eliminar el Ministerio de Educación e incorporar lo educativo al reciente Ministerio de Capital Humano– se asientan en un cuestionamiento radical al lugar del Estado en el sostenimiento de la educación pública bajo la hipótesis/convicción de que los problemas del sistema educativo se resuelven introduciendo la lógica de mercado como regulador de las relaciones pedagógicas. Son múltiples las medidas y planteos realizados desde esta perspectiva. En enero, con el proyecto de Ley Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos (LBPPLA), se propuso volver optativa la escolarización presencial desde el Nivel Primario, como si existieran dispositivos y conectividad en todo el sistema educativo y como si la ausencia de presencialidad no fragmentara aún más el acceso a la educación. En febrero dejó de cumplirse el envío de recursos a las provincias establecido por la Ley N° 25.053 para el pago del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID). En marzo de este año, el presidente Milei señaló: “Los jóvenes llevan menos tiempo en el mecanismo de lavado de cerebro que es la educación pública” (diario *La Nación*, 5 de marzo de 2024). En el mismo mes, el Ministerio de Capital Humano lanzó el programa “Vouchers Educativos” consistente en el pago de un subsidio para quienes lleven a sus hijas e hijos a colegios privados. Se comienza a subsidiar, de este modo y por primera vez en nuestro país, la matrícula de escuelas de ges-

ción privada y se lo hace con recursos provenientes del suspendido FONID, cuya quita profundiza el deterioro salarial docente en todo el país. En junio se lanzó el Plan Nacional de Alfabetización con el propósito de fortalecer los procesos de lectura y escritura, a la vez que se cumplían seis meses de no distribuir libros en las escuelas. Se discontinuaron, además, los programas de formación docente situados y gratuitos, así como las becas estudiantiles y la distribución de recursos didácticos, dispositivos y conectividad. En agosto obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados el proyecto de ley que establece la educación como un servicio estratégico esencial y limita el derecho de huelga provocado por políticas gubernamentales que debilitan el derecho social a la educación que, por ley, debe garantizar el Estado.

Analizadas en conjunto, las medidas adoptadas por el Gobierno nacional, al introducir lógicas de mercado y reducir la presencia del Estado en el financiamiento educativo (salarios y recursos para enseñar y aprender), lejos de solucionar los problemas educativos existentes, los agravan, en tanto precarizan la vida de docentes y estudiantes, fragmentan las relaciones educativas y debilitan el derecho de aprender en la escuela pública, así como la dimensión común y democrática que nuestro país supo construir desde la sanción de la Ley 1420 hace ya 140 años.

### **Desacoples entre modelo pedagógico y condiciones para enseñar intensifican el trabajo docente y debilitan el derecho de aprender**

En Córdoba, a la inédita crisis socioeconómica del país, se le suma un desfinanciamiento progresivo del sistema educativo provincial que profundizó el

deterioro salarial docente y debilitó aún más las condiciones para enseñar. Numerosos informes coinciden en que, desde el año 2015, la Provincia no asigna el 35 % de recursos a educación, establecido por el artículo 109 de la Ley de Educación provincial N° 9870. Sin embargo, las políticas provinciales son diferentes a las nacionales en tanto reconocen a la educación como un derecho y al Estado como responsable de garantizarlo, promueven el trabajo colaborativo en las escuelas y dan relevancia discursiva a las condiciones para enseñar y aprender. Frente a esta situación, emergen dos asuntos a resolver en la provincia. Por un lado, la recuperación de la inversión educativa para, así, mejorar las condiciones objetivas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el desacople existente entre el modelo pedagógico propuesto y organización del trabajo escolar en tanto, al atenderse débilmente las condiciones laborales y pedagógicas para sostener las propuestas de cambio educativo, se intensifica el trabajo docente y se debilitan las oportunidades de aprender de las y los estudiantes.

La nueva gestión ministerial en Córdoba se ha propuesto avanzar en una actualización curricular, introdujo las Jornadas de Formación Situada que posibilitan encuentros mensuales entre docentes, implementó la Coordinadora Local de Educación (CLE), demanda trabajar desde la perspectiva de Educación Ampliada STEAM (Ciencias, Tecnologías, Ingenierías, Artes y Humanidades, y Matemáticas) y, entre otras medidas, lanzó el Compromiso Alfabetizador Córdoba (recuperando la experiencia construida durante más de dos décadas por UEPC desde el programa inicialmente denominado “Proyecto 108 - Rehacer Escuelas en Contexto de Pobreza”). Estas propuestas se implementaron simultáneamente junto a demandas administrativas que, en su pretensión de fortalecer las trayectorias estudiantiles y mejorar los desempeños, solicitan proyectos e informes simultáneos y consecutivos para cada una de las acciones y actividades de las escuelas. De este modo, intensifican el trabajo docente, burocratizan la enseñanza (Hammond, 2001). Frente a esta situación, emergen interrogantes necesarios de resolver: ¿es posible sos-



*... superar los problemas educativos existentes requiere mayor inversión, menor demanda administrativa y una transformación en la organización del trabajo escolar que otorgue centralidad al trabajo de enseñar...*

tener un proceso de cambio pedagógico que permita mejorar los desempeños escolares sin incrementar el presupuesto educativo? ¿Cómo promover apropiaciones reflexivas y significativas de los cambios propuestos si estos, al ser simultáneos, no dialogan con los tiempos de enseñanza, intensifican el trabajo docente y restan tiempo para estudiar (Bárceñas, 2022) y aprender? ¿Es adicionando demandas administrativas como se fortalece la enseñanza, se mejoran los desempeños y se fortalece el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles? ¿Cómo afianzar las relaciones con las comunidades en el marco de las CLE y sostener la gestión pedagógica con la misma jornada laboral docente?

Los interrogantes compartidos, por un lado, reflejan la imposibilidad de pensar la implementación de un modelo pedagógico desarticulado de las condiciones materiales, laborales y pedagógicas sobre las que se asientan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, orientan sobre problemas necesarios de resolver si se quiere disminuir la distancia entre discursos, propuestas y realidades escolares.

### **Valorar el trabajo de enseñar fortalece el derecho de aprender**

Desatender las necesidades materiales de la escuela (infraestructura, dispositivos, conectividad, materiales didácticos y libros), así como las condiciones salariales y laborales (formación situada, en servicio y demandas ajustadas a la jornada de trabajo) de quienes enseñan, es el modo concreto de descuidar a docentes y estudiantes. En este sentido, puede señalarse, sobre la lógica anarcocapitalista, que la libertad sin igualdad (de condiciones para enseñar y aprender) solo reproduce injusticias educativas. Y sobre la burocratización de la enseñanza, que, al desatender la profunda relación entre modelos pedagógicos y

condiciones materiales y simbólicas para enseñar, debilitan el derecho de aprender. En este sentido, viene bien recordar lo señalado por Hammond (2001): "En la lógica de la gestión burocrática, a mayores preocupaciones por los logros de la escuela y los estudiantes, más tiempo dedicado a realizar informes sobre cada aspecto de la escolaridad, que son exigidos, además, por quienes están lejos de las escuelas. Se abre así un círculo vicioso; a medida que aumenta el papeleo reclamado a los profesores, de menos tiempo disponen para enseñar; cuanto menos tiempo tienen para enseñar, se provoca menos aprendizaje; cuanto menos aprendizaje, más demanda de papeleo dirigida a asegurar que los profesores enseñen del modo y manera en que la burocracia insiste en que han de hacerlo". Este círculo errático puede interrumpirse si, junto al incremento del presupuesto educativo, se incorpora, como parte de las reformas necesarias, la transformación de la organización del trabajo escolar; si se supera la visión clásica de curso de formación y se lo complementa con genuinos dispositivos de acompañamiento a los dilemas de la enseñanza; y si las reformas curriculares en curso toman nota de la necesidad de disminuir la inflación curricular y otorgar centralidad a menos saberes para generar, así, mayor tiempo a enseñar y estudiar fortaleciendo, de ese modo, las oportunidades de aprender. Es decir, superar los problemas educativos existentes requiere mayor inversión, menor demanda administrativa y una transformación en la organización del trabajo escolar que otorgue centralidad al trabajo de enseñar y los tiempos de estudio como condición para la mejora de las trayectorias estudiantiles y sus desempeños escolares.

### **Entre consensos y disensos en escenarios de desigualdad creciente: seguimos enseñado**

La desigualdad como fenómeno histórico y social atraviesa los procesos de escolarización. Sin embargo, es posible reconocer que, desde el retorno a la democracia, en gobiernos de diferente signo político, fue ganando fuerza una serie de consensos: la escuela es el mejor lugar para las infancias y juventudes; pero acceder a ella no alcanza, es necesario, además, culminar los estudios con aprendizajes de calidad. Estos consensos no frenaron las desigualdades, pero permitieron evidenciarlas como injustas:

ya no nos da lo mismo que un estudiante esté o no en la escuela, que aprenda o no, que repita el año escolar o no, a la vez que colocaron a las autoridades gubernamentales en la necesidad de responder públicamente frente a las deudas de igualdad educativa que aún subsisten.

Junto a los consensos señalados existe un diagnóstico relativamente común en torno a lo pedagógico: los límites de la inclusión se reflejan en la persistencia de bajos desempeños escolares, discontinuidad pedagógica (ausencias de estudiantes y docentes), terminalidad baja de la escuela secundaria, intensificación del trabajo docente y desigualdades educativas profundas entre provincias y regiones.



*En cada escuela, en cada aula, día a día, las y los docentes renuevan la apuesta por educar, reinventan sus opciones de enseñanza con los recursos disponibles y ofrecen saberes, experiencias y cuidados valiosos.*

¿Es posible revertir los problemas diagnosticados de modo común sobre la educación pública con menos presupuesto educativo, mayor precarización salarial de las y los docentes y menor disponibilidad de recursos para aprender? Claramente no, pero, además, las medidas tomadas por las autoridades nacionales y provinciales en este 2024 profundizan las de-

sigualdades al interior del propio sistema educativo. Estos problemas no se resuelven con lógicas de mercado y menor presencia estatal. Por el contrario, se precisa más y mejor Estado con políticas públicas que asignen más recursos en educación y políticas que compatibilicen las propuestas de cambio pedagógico con las necesarias transformaciones en la or-

## El desafío de interpelar para poder enseñar



Por Laura Caset (\*)

En nuestro trabajo cotidiano, y más aún en el actual contexto social y educativo que atravesamos, nuestro rol como docentes está desafiado de manera permanente. Y para ello es clave proponernos interpelar a nuestras y nuestros estudiantes, porque la dinámica clásica del aula –estar en sus asientos, con docentes explicando frente a un pizarrón– les resulta cansadora y aburrida. El interrogante es cómo conmovir a esas y esos adolescentes para generar atracción e interés respecto a lo que tenemos para decirles. Y en ese punto, la propuesta de salir del aula, de trasladarnos a otros espacios –un laboratorio, una huerta o un jardín en mi caso– resulta muy efectiva y potente. Si les proponemos trabajar con plantas, lo primero en que piensan es no estar en el aula, pero a partir de allí se abre una puerta para poder relacionarnos de otra manera, y eso tenemos que aprovecharlo.

A lo largo de 2023 y 2024, llevamos adelante un proyecto con estu-

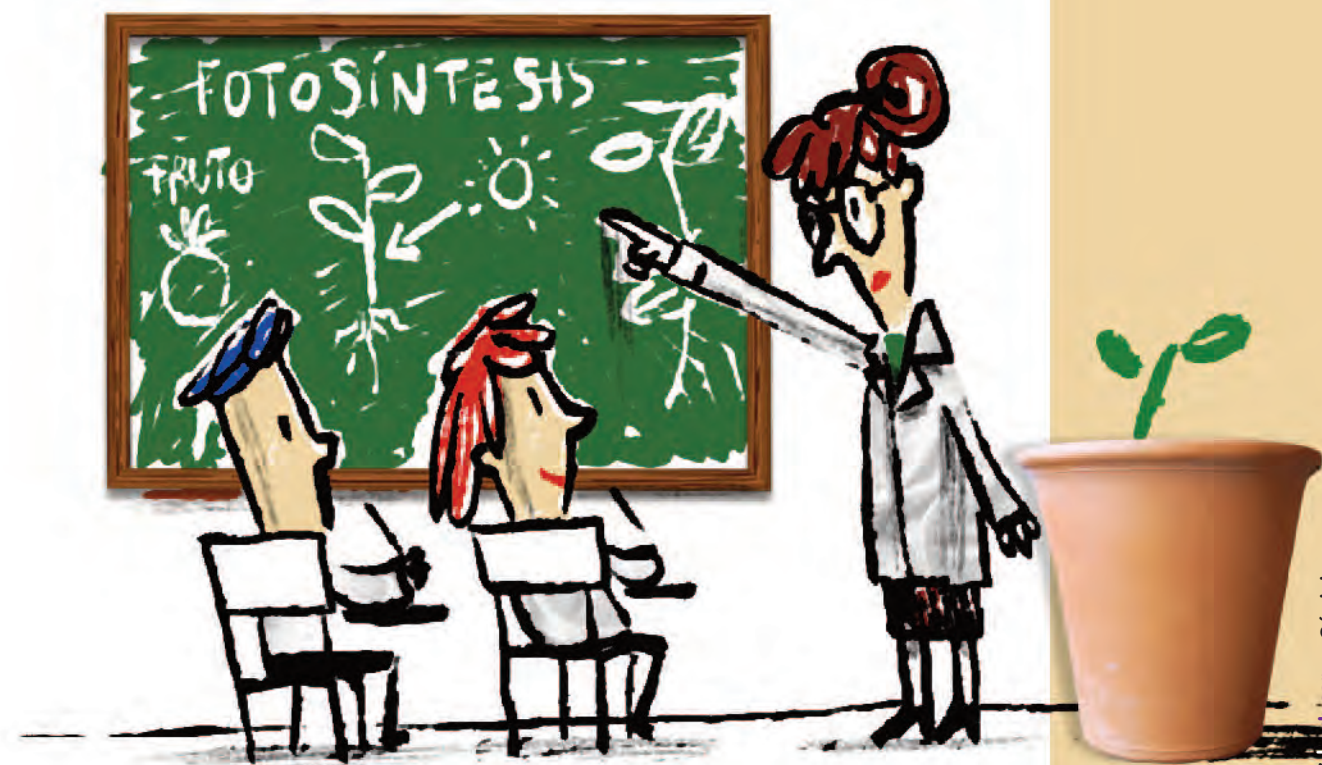
diantes de segundo año, vinculado a la conservación, uso y producción sustentable de la peperina. Y allí también fue importante plantearse en términos de desafíos, tanto sociales como culturales y ecológicos. Asumieron la responsabilidad de revalorizar un cultivo nativo, de trabajar para evitar su extinción –generada por el uso irracional–, de construir opciones laborales y productivas para la región. Considero que parte del rol de la educación pública tiene que estar vinculado a abordar ese tipo de temáticas en la escuela, para, desde allí, poder conmovir a nuestras y nuestros estudiantes respecto a los desafíos más cercanos, que son finalmente los que más movilizan. Este tipo de propuestas, además, nos permiten construir otra forma de autoridad docente, ya no desde la disciplina y el orden, sino desde la interpelación y la movilización. Esa es la mejor autoridad que podemos construir, estimulando y generando apropiaciones, lo cual propicia que nos consideren de otra manera. ●

(\*)

Docente de Química en la Escuela ProA, con énfasis en biotecnología, Villa María, departamento General San Martín.

ganización del trabajo escolar, de modo tal que se mejoren las oportunidades de permanencia y aprendizaje de estudiantes sin intensificar las condiciones de trabajo docente.

Lo desarrollado hasta aquí permite sostener que la mejora del derecho a aprender en una sociedad profundamente desigual requiere de mayor inversión educativa, menor burocratización de la enseñanza, reducción de los niveles de pobreza infantil y juvenil y, especialmente, poner en valor el trabajo de enseñar. Y, sin embargo, mientras la desigualdad social crece, junto al desfinanciamiento educativo y la intensificación del trabajo docente, las y los estudiantes no se encuentran en soledad. En cada escuela, en cada aula, día a día, las y los docentes renuevan la apuesta por educar, reinventan sus opciones de enseñanza con los recursos disponibles y ofrecen saberes, experiencias y cuidados valiosos. Por ello, adquiere relevancia insistir en que, para fortalecer el derecho de aprender, los equipos docentes precisan ser acompañados más que evaluados, comprendidos más que juzgados, valorados más que deslegitimados porque son quienes, al enseñar y cuidar a sus estudiantes cotidianamente, continúan sosteniendo la tradición democrática de la escuela pública argentina. ●



# Las ciudadanías en la escuela.

## Dilemas a 40 años de la recuperación de la democracia

Por Pedro Núñez (\*)

Este texto debería venir acompañado por un cartel luminoso o una notificación al celular del lector o la lectora advirtiéndolo obvio: es

muy difícil ser docente en la escuela secundaria. El mensaje debería agregar que dicha dificultad es extensible a otros niveles del sistema educativo. Y comple-

mentar aclarando que si usted enseña temáticas vinculadas a la historia reciente, la ESI, la ciudadanía o, incluso, si se dedica a biología, físico-química o educa-

ción física y presta atención a los intereses y debates que sus estudiantes suelen traer a clase (o tiene al menos una mínima conciencia acerca de la imposibilidad de aislar el contexto sociopolítico de las paredes escolares), el diálogo con las y los jóvenes no es tarea sencilla.

Mucho se ha hablado acerca de los cambios en los sentidos de la escuela secundaria, las transformaciones en los modos de enseñar, los dilemas que enfrenta la construcción de la autoridad, “los nuevos” (ya no tan nuevos) públicos o las dificultades para garantizar que finalicen en tiempo y forma o para lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Más recientemente surgieron cuestionamientos acerca de la enseñanza de la Educación Sexual Integral o el tratamiento de temas

políticos y la historia reciente –junto a la crítica al supuesto “adoctrinamiento”–. También existen debates sobre la necesidad de modificar aspectos del formato escolar (Córdoba es una de las jurisdicciones que en su momento más avanzó con estas tendencias), la situación de que ahora “apruebe todo el mundo” y todo se encuentre en crisis y decadencia o si somos, a fin de cuentas, realmente inclusivos e inclusivos.

Lo lamento, no tengo respuestas para estos interrogantes. Pero –siempre hay un pero– aun así, en este breve texto, quisiera plantear algunas reflexiones acerca de la ciudadanía, su enseñanza, aprendizaje y ejercicio en la escuela. Como punto de partida diré que no podemos desconocer que, además de lo difícil de plantear estas temáticas en socie-

dades tan polarizadas como la argentina, es todavía más complejo cuando la secundaria toda (y muy pronto el Nivel Superior y, desde hace años, la formación docente) es objeto de múltiples tensiones que mellan la misma posibilidad de construcción de un común (de eso también trata la ciudadanía).

¿Cómo se enseña la ciudadanía en la escuela secundaria? ¿Cómo se trabajan temas de convivencia o participación? ¿Cuál es el impacto de la ESI y las cuestiones de género? ¿Qué implica la acusación de adoctrinamiento? O, dicho de otro modo: ¿por qué, en este contexto de 2024, resulta más necesario que nunca trabajar contenidos de ciudadanía en la escuela, en el mismo momento en el que eso se denuncia como adoctrinamiento? No son preguntas de respuesta sencilla. Tampoco



(\*)

Posdoctor en Cs. Sociales (CEA-UNC), investigador IICSAL-CONICET/FLACSO, licenciado en Ciencia Política (UBA). Se desempeña como coordinador académico del Doctorado de FLACSO y docente de la carrera de Cs. de la Educación en FFyL-UBA.



es del todo claro que haya un único modo de abordarlas, por suerte diría, por desgracia para un sistema que es más exitoso cuando homogeniza.

¿Por dónde ir entonces? Permítanme pensar estas líneas como parte de un mapa o piezas de un rompecabezas (de los más difíciles). En primer lugar, resulta necesario volver a señalar la importancia que históricamente tuvo, y todavía tiene, la enseñanza de “la ciudadanía”. Tal como destacamos con Estefanía Otero y Matías Manelli (2023), colegas del equipo GECITEC que coordino en FLACSO, la noción de ciudadanía abreva en múltiples enfoques. En el mundo contemporáneo, la ciudadanía articula distintas esferas que incluyen desde derechos clásicos, derechos sexuales y de género hasta el ambiente o el acceso y uso de tecnologías.

Dicho esto, ya para afrontar una segunda pieza del rompecabezas, la enseñanza de la ciudadanía en el país ha sufrido avatares similares a los de nuestra sociedad. Durante la denominada transición democrática, la sociedad toda, y la dinámica política en particular, se plantearon una ruptura con el pasado violento y las consecuencias de la represión y el terrorismo de Estado. La apelación de Alfonsín a la civilidad, la eliminación de los exámenes de ingreso y la revisión de contenidos escolares donde cobró preponderancia la preocupación por consolidar las instituciones democráticas (Siede y Larramendy, 2013) otorgaron otro carácter al sistema educativo. De manera concomitante, el gobierno electo en 1983 buscó postular la imagen de un joven solidario, comprome-

tido y dispuesto a aprender y practicar los mecanismos democráticos (Larrondo, 2015). Pero hete aquí algunas dificultades adicionales. Estos cambios no disiparon tensiones ni lograron consolidar una propuesta curricular exenta de críticas en torno a cómo “enseñar” la ciudadanía.

### *En el mundo contemporáneo, la ciudadanía articula distintas esferas que incluyen desde derechos clásicos, derechos sexuales y de género hasta el ambiente o el acceso y uso de tecnologías.*

La tercera pieza del rompecabezas pasa por reconocer la nueva realidad: las escuelas y las juventudes de esta época para, así, evitar comportarnos como la madre de Vivian Gornick en *Apegos feroces*<sup>1</sup>, una figura anclada en otro tiempo, una persona que “lo único que odia es el presente; en cuanto el presente se hace pasado, comienza a amarlo inmediatamente” (Gornick, 2017: 37). El paisaje de lo que entendemos

por escuela secundaria se ha modificado –aun cuando persistan modos de hacer tradicionales–. La obligatoriedad legal impuesta por la Ley 26.206/2006 fue precedida por lo que Florencia D’Aloisio (2014) denominó obligatoriedad social. La escuela secundaria ya hace algunos años se convirtió en la institución en la cual las y los jóvenes deben pasar gran parte de su tiempo. Es más, resulta plausible señalar que, más allá de si asisten a establecimientos de gestión estatal o privada, es una de las pocas instituciones con las que las nuevas generaciones entablan relación en forma masiva y toman contacto durante más tiempo. Si bien esta cuestión puede ser leída como constitutiva del sistema educativo, cabe repensarla a la luz de la transformación en los mecanismos de integración social. Las instituciones de socialización que fueron centrales en la modernidad se encuentran atravesando hoy una serie de mutaciones que debilitan su lugar como soportes de las subjetividades juveniles. Asimismo, los procesos de segregación conspiran contra la oportunidad de experimentar la diversidad. La escuela secundaria funciona como el último mojón de lo común, la última experiencia educativa formal por la que pasa la mayoría de las personas. Por supuesto que este proceso repercute de manera muy diferente en distintos territorios. Carla Falavigna (2020) muestra la unidad de grupo de estudiantes del Nivel Secundario de un pueblo del sur de Córdoba. En su texto da cuenta del doble pasaje que atraviesan: de la secundaria al Nivel Superior y del pueblo a la ciudad.

Más allá de este caso particular o de la situación en muchos pueblos y parajes, la forma de sociabilidad en las grandes ciudades tiende cada vez más a asemejarse a marcas divisorias de desigualdad que la escuela, ya sin la potencia de antaño, intenta atenuar.

¿Qué implicancias tiene esto para la ciudadanía? Las escuelas, sus aulas y pasillos, el momento del recreo, de entrada y salida no solo son ámbitos para aprender a ser ciudadana o ciudadano a través de los actos escolares (mientras el audio seguramente ande mal y un perro retoce al sol, si es que tenemos patio), sino también de sociabilidad, de encuentro con pares, de inclusión de la dinámica juvenil en las instituciones que mutuamente se interpelan. Las fronteras entre el adentro y el afuera escolar se vuelven porosas. Hoy enfrentamos una multiplicidad de intereses juveniles con muchas menos herramientas para construir sentidos universales. Esta dispersión favorece la diversidad, la posibilidad de ejercer ciertos derechos, pero también incrementa los grados en que personas de una misma condición (estudiantes) pueden conocer ciertas temáticas. También es campo pro-

picio para malestares y silencios, para expresión de las tensiones sobre cómo tratar algunos temas o para que anide la desconfianza. En su tesis doctoral realizada en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, Hernández (2021) señala la presencia de sentidos disociados de estudiantes y docentes sobre la discusión acerca de temas de actualidad. En el trabajo, muestra que las y los estudiantes introducen temas para pedir la opinión de sus docentes, pero, muchas veces, estas y estos lo perciben como un intento por alterar la clase. Ante esta incompreensión sobre una preocupación genuina, las y los estudiantes aprenden a incorporar una serie de criterios para saber con quién hablar y con quién no.

¿Qué nos queda? El cuarto punto, que es, a la vez, la pieza que puede ayudar a encastrar el resto del rompecabezas. En el texto que escribimos junto a Estefanía Otero y Matías Manelli al que ya hice mención (2023), planteamos tres paradojas en relación con la ciudadanía: su enseñanza, imaginarios y prácticas en las institu-

ciones educativas. La primera paradoja refiere a que ocupa un lugar residual en el currículum cuando es cada vez mayor su importancia transversal en las discusiones en el espacio escolar y su resonancia en la agenda pública. La segunda se vincula con la mayor presencia de las culturas juveniles en el sistema educativo, aunque esto no implica su reconocimiento y aceptación (o aceptación solo). Finalmente, la tercera paradoja, en íntima sintonía con la anterior, refiere precisamente a un notable incremento de las posibilidades que tienen las nuevas generaciones de hablar –“ejercer la voz”– dada la multiplicidad de ámbitos, redes y plataformas de distinto tipo y diversos lenguajes que contrasta con una sensación de no ser escuchadas y escuchados en sus planteos.



1 GORNICK, Vivian (2017). *Apegos feroces*. Madrid: Sexto Piso.

Cierro con la última notificación de alerta que usted recibirá. Los cambios socioculturales de este milenio, y luego la pandemia, alteraron diferentes dimensiones de la vida social; entre ellos, los modos de estar con otras y otros como partes integrantes de un común. Las políticas educativas enfrentan el desafío de pensar la ciudadanía democrática en la escuela en tiempos en que la mayor apertura a hablar de temáticas de derechos y en las instituciones genera resquemores en varios sectores que buscan condicionar “lo decible”. En una investigación reciente, hallamos que las y los jóvenes valoraban tanto los debates sobre las elecciones como la discusión de cuestiones políticas en el espacio escuela (GECITEC, 2023). Pero también encontramos que sus percepciones están teñidas por la ambigüedad. A pesar del señalamiento positivo de los espacios de debate y discusión, en sus voces ante algunas consultas sobrevuela la expresión de malestar frente a algunas situaciones. En este punto, es necesario repen-

## Las políticas educativas enfrentan el desafío de pensar la ciudadanía democrática en la escuela en tiempos en que la mayor apertura a hablar de temáticas de derechos y en las instituciones genera resquemores en varios sectores que buscan condicionar “lo decible”.

sar las claves desde las que se organizan las relaciones entre generaciones. En muchos casos, la guía del mundo adulto es vista como si planteara una “bajada de línea”, sin dar lugar a la duda y el cues-

tionamiento juvenil. En definitiva, ¿cómo lograr incorporar el cuestionamiento en temas sensibles y enmarcarlo como parte de la posibilidad de establecer un diálogo sin afectar núcleos centrales del respeto de los derechos?

Estas tensiones se incrementaron en un contexto más amplio de descreimiento en las instituciones educativas y el rol del Estado. Sus relatos y sus silencios transmiten la paradoja de ser una generación que se encuentra, tal como señalamos con las colegas Victoria Seca y Arce Castello (2023), a mitad de camino entre las propuestas que amplían “derechos” y la “mala escucha” –profundizada durante la pandemia–. Queda en nosotras y nosotros encontrar la manera para que estudiantes de distintos niveles, heterogéneas y heterogéneos en sus sentires, trayectorias y deseos, encuentren en la escuela la posibilidad de ser tratadas y tratados como iguales y las oportunidades que no hallan en otros ámbitos. Sin dudas, esto es más sencillo cuando les hacemos pensar o pensamos en equipo. ●

### Referencias bibliográficas

- ▶ D’Aloisio, F. (2014). “Mirar el porvenir a través de la secundaria: La concreción de proyectos autobiográficos, ¿una cuestión de voluntad individual?” en Paulín, H. y Tomasinini, M. (coord.): *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba. Brujas.
- ▶ Falavigna, C. (2020). *Me voy para estudiar, estudio para volver. Sobre trayectorias educativas de jóvenes del interior: entre la universidad, el pueblo y el trabajo*. Colección Tesis. CEA. UNC.
- ▶ Falconi, O. y Beltrán M. (2011). “La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social”, en *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 27-40.
- ▶ Hernández, A. (2021). *Copiar, discutir y protestar. Una antropología de la formación ciudadana en escuelas secundarias*. Colección Tesis de Posgrado, Ciencias Antropológicas. Córdoba. UNC.
- ▶ Larrondo, M. (2015). “El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013”, en *Última Década*, núm. 42, pp. 65-90.
- ▶ Núñez, P., Seca, V. y Arce Castello, V. (2022). “Escuela secundaria y juventudes en Argentina: Los Centros de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes de las experiencias escolares de modo general”, en *Revista Iberoamericana* XXIII (82), pp. 97-116.
- ▶ Siede, I. y Larramendy A. (2013). *¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?* Buenos Aires. UNIPE. Editorial Universitaria.
- ▶ Núñez, P., Otero, E. y Manelli, M. (2023). *Informe Ciudadanía en la escuela secundaria. Tensiones, dilemas y paradojas para un diálogo intergeneracional*. IBE – UNESCO. CIPPEC.

## Ante la adversidad, apuntalar una escuela cada vez más diversa



Por Sofia Campanile (\*)

A través de una etapa de muchas desigualdades y cambios que se insertan en las escuelas: dentro de una misma aula, tenemos estudiantes que pueden acceder a infinidad de conocimientos y de estrategias en sus casas y en otros ámbitos, y quienes no pueden acceder a lo mismo; en el medio, estamos las y los docentes, que debemos enfrentar esas diversidades adaptando las estrategias pedagógicas para garantizar los aprendizajes.

En este contexto, necesitamos tener apertura; es fundamental reconocer la importancia de la diversidad en la educación, enriquecer el ambiente escolar, utilizar múltiples estrategias y métodos de enseñanza que contemplen las diferentes necesidades y formas de aprender de las y los estudiantes. Ya no hablamos de una sola forma de aprender, sino de tantas maneras como alumnas y alumnos tengamos, y como docentes tenemos que estar preparadas y preparados para ello. Precisamos realizar planificaciones diversificadas, abiertas y flexibles; fomentar el trabajo en equipo y colaborativo; promover el intercambio de ideas y el aprendizaje a través de proyectos, en los cuales niñas y niños tengan un lugar activo y creativo; crear espacios seguros donde cada una y cada uno pueda expresarse libremente y aprender de y con otras y otros. Debemos correr del lugar que supimos ocupar –ser el centro de transmisión de conocimientos– y convertirnos en una guía del apren-

dizaje para ellas y ellos, abrir nuestras expectativas con respecto a lo que las y los estudiantes pueden aprender y de las maneras en que lo pueden manifestar, porque a veces no aprenden como queremos, pero sí lo están haciendo desde sus posibilidades, es muy importante crear un ambiente inclusivo donde cada estudiante se sienta valorada, valorado, respetada y respetado.

Tenemos que utilizar todas las estrategias pedagógicas a nuestro alcance para garantizar los aprendizajes en el aula, pero fundamentalmente aquellas que lleven al desarrollo de las capacidades. Hoy en día, el conocimiento está disponible, entonces necesitamos darles estrategias para que desarrollen sus capacidades de lectura y de escritura; de trabajo en equipo y colaborativo; la creatividad, la responsabilidad y el compromiso; habilidades que le servirán a lo largo de la vida. Y entre todas ellas, es fundamental el trabajo colectivo, que les ayude a ponerse de acuerdo y procesar las diferencias. En estos tiempos en que las tecnologías tienen tanta presencia, en donde con un dedo mueven y hacen lo que quieren, con juegos en donde crean sus propias ciudades, en donde elimi-

nan lo que no les gusta, plantarse en una realidad en donde las cosas no se resuelven de esas maneras –no puedo eliminar a nadie, no puedo crear mi mundo a mi antojo– les resulta difícil. Hay que ayudarles a enfrentar estos desafíos y a que se preparen para su futuro y el nuestro. ●

(\*)

Directora suplente de la escuela primaria María Teresa Bedoni, La Carlota, departamento Juárez Celman.

# Desafíos para enseñar en la escuela pública hoy: tensiones y pistas para sostener la apuesta



Por Bárbara Briscioli (\*)

La educación es un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, entendiendo –y esto es central– que cada humano que nace debe aprenderlo todo. Primero, para poder sobrevivir en el mundo; junto con eso, para poder convivir con otras y otros; y por supuesto, para poder luego recrear esa herencia. Este “oficio de hacer humanidad” (Cornu, 2017) que se tramita en las familias y comunidades ha adquirido particularidades en los procesos formativos institucionalizados.

En ese sentido, la escuela moderna se creó para resolver la distribución masiva de saberes básicos. Por lo mismo, es considerada como un gran gesto democratizador y mayormente se la asocia a los fines de “producir igualdad” aunque, como advierte Dubet, “sin trastocar el orden social republicano” en el cual se gestó (2011: 27). Y que, por lo mismo, los sistemas educativos nacionales han respondido, desde sus orígenes, a la necesidad de formación para diferentes puestos de trabajo, acorde a las explicaciones funcionalistas de la época.

Por tanto, el proceso de configuración y desarrollo del sistema escolar, en sociedades capitalistas y por lo mismo desiguales, ha estado atravesado por tensiones y disputas sociales, que encierran la contradicción moderna aún no resuelta, ligada a la afirmación de libertad y de igualdad.

En el primer caso, ya Rousseau se planteaba que la propuesta educativa variaría si lo que se quiere es formar al “hombre” –para que piense por sí mismo– o formar al “ciudadano” –para que obedezca–. Esta tensión entre emancipación y reproducción se reedita en cada proceso de educación institucionalizada y, en rigor, oscilan y/o se aproximan más en algunos casos que en otros a esas finalidades. Pero nunca se concretan ninguna de las

dos totalmente; teniendo en cuenta que, en las propuestas liberadoras, siempre hay una sujeción a reglas y que –aun en los más oscuros totalitarismos– los humanos tenemos la capacidad de encontrar fisuras, variar y resignificar lo dado.

En el segundo caso, retomando a Dubet (2011), la escuela se enmarca en políticas de “reducción de las distancias sociales” en tanto ofreció, desde sus inicios, y sigue ofreciendo un “bien común”; el acceso a ciertos saberes y a ciertas experiencias culturales que, de otro modo, estarían restringidos para el conjunto. Inclusive, en nuestro país, en paralelo al despliegue de derechos sociales durante el siglo XX, se constató la clara asociación entre educación y ascenso social en ciertos grupos.

Si bien históricamente se han producido circuitos de segmentación al interior del sistema escolar –el vertical es el más evidente, siendo que algunos sectores han accedido a ciertos niveles, pero no a los subsiguientes–, en las últimas décadas se registran, de maneras cada vez más notorias, circuitos diferenciados de calidad, en el marco de la aceleración de procesos de polarización social y segregación territorial<sup>1</sup>, que han redundado en el crecimiento de la oferta privada.

En este sentido, no da lo mismo el “modelo de país” que esté en vigencia, así como el rol del Estado, que siempre hace la diferencia, tanto en la redistribución como en la generación de las políticas, edu-

cativas o cualesquiera otras, tendientes a la inclusión. Por caso, muy recientemente, la economista ecuatoriana Klelia Guerrero indicó que, “en Argentina, la evasión representa casi el doble del presupuesto educativo”<sup>2</sup>. Es decir, las cosas podrían ser de otra manera. Como siempre, se trata de lucha de interés y de decisiones políticas.

(\*)

Doctora en Educación (FCE-UNER).  
Magíster en Políticas Sociales (FSoc-UBA). Lic. en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Actualmente es docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en el Instituto de Educación, Justicia y Trabajo (UNO).

1 Para mayor detalle sobre la caracterización de los procesos de segmentación, fragmentación y segregación educativa; el origen de los conceptos y sus filiaciones teóricas, véase Bottinelli (2017).

2 Para ampliar el análisis y sus implicancias, consultar Lomagno, N. (2024, 18 de junio). “Klelia Guerrero: ‘En Argentina, la evasión representa casi el doble del presupuesto educativo’”. *Ámbito*.

*... no da lo mismo el “modelo de país” que esté en vigencia, así como el rol del Estado, que siempre hace la diferencia, tanto en la redistribución como en la generación de las políticas, educativas o cualquiera otras, tendientes a la inclusión.*

Como mencionábamos, la sociedad siempre fue desigual desde que se creó la escuela y las aulas siempre fueron heterogéneas, a pesar de los mitos de homogeneidad y universalidad. Pero, dada la profundización de la tendencia a la concentración de la riqueza, las brechas sociales son cada vez más escandalosas en el escenario actual y todo hace pensar que se acentuarán, por la propia dinámica social y educativa, que refuerza los circuitos de distinción.

Para que no parezca un diagnóstico nostálgico ni local, en el informe de UNESCO (2022) señalan que el panorama es muy poco alentador, teniendo en cuenta las transformaciones emergentes caracterizadas por la creciente polarización social y el retroceso democrático, agravadas por el conocimiento digital y sus exclusiones y el futuro incierto del trabajo. Sin embargo, en el mismo documento delimitan propuestas para “reimaginar un nuevo contrato social para la educación” para “promover futuros más justos, equitativos y sostenibles”. Pero la inquietud que surge es: ¿cómo sucederá esa transformación en las escuelas en un contexto de exacerbación del individualismo, en un mundo cada vez más polarizado y desigual? Si son los mismos sujetos atravesados por estas condiciones de vida y subjetivas quienes enseñan y aprenden, ¿dónde inicia entonces el cambio? ¿Con la buena intención de quién/quienes?

Si, además, sumamos que se trata de un espacio de confrontación y disputas, y que –más allá de ciertos enunciados políticamente correctos– no debe soslayarse que, no todas ni todos “compartimos esta justa aspiración democrática” (Gentili, 2011: 104), nos preguntamos entonces: ¿de verdad todas y todos queremos que se amplíen las oportunidades educativas y, por lo mismo, sociales? Cuando ampliar el acceso puede significar poner en riesgo otras posiciones sociales, privilegios, etc., ¿cómo construir y ampliar esos consensos? ¿Cómo (re)fundamentar que la educación se conciba como un proyecto público y un bien común?

¿Cómo sostener, entonces, la apuesta por enseñar hoy en un contexto de polarización social creciente, de escuelas cada vez más segregadas? Agradado, en Argentina, por un Estado explícitamente en retroceso. Como ya decía Freire (1997), la educación no puede todo –como, por ejemplo, revertir la desigualdad de ingresos–, pero alguna cosa puede.

Por su parte, Graciela Frigerio alienta a “insistir”, una conjunción entre los verbos insistir e instituir, que “anuda la insistencia al propiciar, sostener, formar parte de movimientos instituyentes, propia de lo humano, entendiendo que somos diseñadores, habitantes, legisladores, intérpretes, gobernantes, representantes, herederos, de arquitecturas imaginarias y simbólicas a las que damos el nombre de instituciones a las que dan y en las que toman materialmente cuerpo lo real de las políticas” (2024: 69).

Por tanto, los desafíos de enseñar hoy, en primer lugar y como siempre, deben abordarse desde las políticas orientadas a generar mejores condiciones para enseñar y aprender.

Como sabemos, la escuela no puede sola en territorios complejos y/o en ciertas situaciones de vulneraciones múltiples de derechos y, por lo tanto, cada vez se propicia más la integralidad de las políticas. Esto es hacer confluir programas sociales, comunitarios, socioeducativos, educativos, escolares y de enseñanza para garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad, con aprendizajes relevantes en los niveles obligatorios.

### Nuestro rol como docentes

¿Cómo pensar los desafíos de enseñar hoy desde la escala institucional? En primer lugar, creo que es clave reponer los sentidos de educar y de enseñar, tan obvios que, a veces, olvidados. Desde el inicio, planteamos la responsabilidad de las generaciones adultas por educar a las nuevas para que conozcan

el mundo, bajo la inspiración de Ardennt (1996). Y la escuela se ha constituido en la institución privilegiada para enseñar y aprender ciertos saberes que en ningún otro lado se aprenden. Entonces, como docentes, debemos reponer el sentido de lo que enseñamos bajo la convicción de que mostramos una porción del mundo, ofrecemos el archivo cultural, al cual todas y todos tienen derecho a acceder. He ahí la apuesta y el insistir desde las instituciones educativas.

Ahora bien, ¿cómo pensamos o cómo reponemos los sentidos de la escuela pública hoy, cuando lo común está tan disperso y disgregado, cuando pierde valor también, o se pone en cuestión, el lugar del conocimiento? Reponer el sentido de la transmisión hoy implica lidiar con los desafíos que nos plantean la sobreabundancia de información y las aplicaciones de inteligencia artificial a la hora de definir qué enseñamos, cómo y para qué en cada curso.

Me gusta pensar la construcción de nuestras propuestas de enseñanza como un trabajo de “curaduría” de materiales en diferentes soportes y formatos, para poder ofrecer una variedad de insumos cuidadosamente seleccionados y organizados que favorezcan y enriquezcan la experiencia de aprendizaje de las destinatarias y los destinatarios.

Además de estas primeras pistas –que seguro quienes lean ya habrán pensado y ensayado otras–, creo que es crucial conversarlas con colegas y hacerse estas preguntas más genuinas en términos institucionales o en instancias formativas de diálogo entre docentes. Y, por supuesto, también el diálogo se abre cuando leemos a referentes de estos temas y/o de nuestras disciplinas, que siempre nos ayudan para seguir pensando y a redefinir nuestra tarea y los sentidos por los cuales enseñamos.

Otra tensión que se nos plantea actualmente, a la hora de construir nuestras propuestas de enseñanza, es cómo

garantizar un espacio común, al tiempo que nos preguntamos qué propuestas pueden acompañar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Como mencionamos, nunca existió esa ilusión igualitarista en las escuelas, aunque sí funcionaba la idea reguladora de espacios de construcción de lo común, hoy puesta en jaque, producto de la creciente segregación social, territorial y escolar por la cual las instituciones educativas son cada vez “más homogéneas internamente y heterogéneas entre sí” (Bottinelli, 2017).

En otro orden, las aulas siempre fueron heterogéneas en términos de tiempos y ritmos de aprendizaje, pero mayormente las propuestas de enseñanza hacían caso omiso a esto; y cuando las y los estudiantes no se acoplaban al ritmo previsto, repetían y/o dejaban de asistir a la escuela, lo cual estaba naturalizado. Así como, también, existía el circuito paralelo de educación especial, al cual algunas niñas y algunos niños con patologías severas ni siquiera tenían acceso.



## Me gusta pensar la construcción de nuestras propuestas de enseñanza como un trabajo de “curaduría” de materiales en diferentes soportes y formatos.

La perspectiva de derechos reconfiguró la responsabilidad del Estado en tanto garante de generar las condiciones para que las escuelas sean “inclusivas”. Por supuesto, si bien aún estamos en una transición, se registran avances en este sentido, y propuestas institucionales y/o áulicas tendientes a albergar a todas y todos.

La perspectiva de las “trayectorias escolares” propicia una mirada atenta a los sujetos que transitan por el sistema educativo; tanto los aspectos singulares como la posibilidad de anticipar dificultades que se plantean en momentos o situaciones específicas, para abordarlas y acompañarlas para el conjunto. Lo ideal es que los dispositivos de acompañamiento construyan redes que puedan coordinarse institucionalmente; y en ningún caso convertirnos en “docentes heroínas/héroes”, bajo la ilusión de que podremos resolverlo todo en soledad.

Para sostener esta mirada atenta a los sujetos a la hora de diseñar nuestras propuestas de enseñanza, resulta fundamental considerar qué debe aprender cada grupo/clase, prever el tipo de dificultades que podrían encontrar las y los estudiantes, así como las intervenciones precisas a realizar en diferentes instancias. Del mismo modo, hay que organizar lo que tienen que aprender en un determinado período, con opciones de itinerarios para poder acompañar y garantizar los aprendizajes de la totalidad. Es decir, contar con estrategias de enseñanza diversifi-

cadas –en función de algunos hipotéticos agrupamientos/ritmos de aprendizaje– con secuencias didácticas y actividades que puedan combinarse entre sí para que todas y todos lleguen a resultados equivalentes; así como con estrategias de seguimiento y evaluación para valorar qué están logrando aprender y qué no, y poder definir las reorientaciones necesarias, los apoyos específicos, las nuevas estrategias y actividades, los reagrupamientos, etc.

Las ideas esbozadas hasta aquí se proponen como un repertorio de saberes y prácticas “en construcción” a ser discutido entre colegas y ampliado. Tenemos que ir ensayando estas u otras propuestas, documentarlas, compartirlas, repensarlas, ajustarlas y volver a ponerlas a prueba; idealmente siempre con otras y otros colegas y/o desde una escala institucional. A pesar del escenario actual tan complejo y desalentador, y de la tradición individual de trabajo docente, alentamos al intercambio en espacios colectivos y, en un sentido más amplio, a la construcción de proyectos comunes. Volviendo a la idea de reponer sentidos para la tarea de enseñar, siempre me gustó mucho la concepción de Jean Luc Nancy (2006) en torno a que el sentido no existe si no es compartido.

Y para sostener la apuesta por enseñar, Frigerio nos recuerda que “lo imposible es no intentar” porque “no nos resignamos a desentendernos de lo propiamente humano” (2024: 102). ●

### Referencias bibliográficas

- ▶ Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península. 1996. Pp. 185-208.
- ▶ Cornu, L. (2017). “Acompañar: el oficio de hacer humanidad”. En Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- ▶ Frigerio, G. (2024). “Instituir/transmitir. Antes de que nos olvidemos lo imposible debe intentarse”. En Stoppani, N. y Baichman, A. (comps.). *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable*. Ciudad de Buenos Aires. Ediciones del CCC (Centro Cultural de la Cooperación).
- ▶ Freire, P. (1997). “Enseñar es una especificidad humana”. En *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI. Pp. 88-139.
- ▶ Nancy, J. L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid. Arena Libros.

## Las familias constituyen aliadas centrales en este contexto difícil



Por Roxana Karina Ibarra (\*)

Desde hace varios años trabajo en la Unidad Pedagógica, cuyo gran objetivo es alfabetizar. Pero también hacemos –junto a mis compañeras de trabajo– mucho hincapié en la comprensión en general, ya sea de consignas, de textos, de situaciones problemáticas, etc. Y para ello nos resulta de gran ayuda el trabajo a través de juegos y de proyectos, porque son iniciativas que las niñas y los niños esperan con ansias, les generan interés, lo cual favorece los aprendizajes. Para ello, hacen falta muchos recursos didácticos y los confeccionamos con materiales reciclados; eso ya les genera sorpresa y predisposición. Este año, por ejemplo, comenzamos el ciclo lectivo y observamos que no querían leer cuentos. Entonces implementamos un proyecto para acercarnos a la biblioteca, para fomentarles el placer y el interés por la lectura, para que pudieran comprender con claridad y luego transmitir lo que leían, y resultó magnífico: logramos atrapar su atención, desarrollar diferentes actividades y hacer una reescritura de un cuento, lo que nos permitió fortalecer la comprensión.

Trabajar con parejas pedagógicas facilita nuestra labor y tiene muchos beneficios, como aprovechar el tiempo pe-

dagógico en las aulas; atender a la totalidad de las y los estudiantes y, más aún, a quienes tienen aprendizajes débiles; compartir los logros, las dificultades y, por sobre todo, reflexionar sobre la propia práctica, intentando que nuestras alumnas y nuestros alumnos aprendan de la mejor manera posible.

En la actual situación social que atravesamos, las y los docentes también necesitamos el apoyo y el involucramiento de las familias. En nuestra institución siempre intentamos fortalecer esa relación implementando talleres con madres y padres, en los cuales construimos juegos –de cartas o de tableros, de sumas– que pueden usar en los hogares para fortalecer los procesos de aprendizaje de sus hijas e hijos. Allí no solo fabricamos esos juegos, sino que reflexionamos acerca de cuál es su objetivo pedagógico, para qué sirve, qué saberes o actitudes fortalece. Las familias siempre se han mostrado comprometidas, pero es importante integrarlas en el proceso educativo, acercarse a ellas con cariño y claridad para que puedan colaborar en los aprendizajes. Cuando eso ocurre, todo lo que nos devuelven es muy bueno para docentes y estudiantes. ●

(\*)

Docente de la escuela primaria Francisco Narciso Laprida, San José de la Dormida, departamento Tulumba.

# Coordinaciones Locales de Educación: potencialidades, implicaciones e interrogantes

Por Laura Ominetti (\*)

Un grupo de estudiantes de 6º grado de primaria y de 1º año de secundaria se reúne en la Cooperativa de Luz para realizar un *streaming* utilizando los recursos audiovisuales de ese espacio. Inspectoras e inspectores de tránsito acompañan un proyecto de Educación Vial en el Nivel Inicial y juegan con las infancias que lo habitan. Una directora habla con el entrenador de fútbol del club del barrio para informarse y trabajar colaborativamente sobre las trayectorias educativas de pequeñas y pequeños futbolistas. Un ISFD, una biblioteca popular y una escuela organizan un espacio de lectura en la placita del barrio para las familias que no llevan a sus niñas y niños a esa escuela. Estudiantes de la carrera de Enfermería hacen un relevamiento y control de la presión arterial a ingresantes de otras carreras. Directoras y directores se contactan con empresas para que sus estudiantes puedan realizar pasantías o realizar proyectos barriales en comedores, merenderos, apoyos escolares... Mientras tanto, la ministra

de Capital Humano, en la presentación del Plan Nacional de Alfabetización en San Juan, nos dice que el “drama argentino” es la “pobreza cultural y educativa”. Un grupo de estudiantes del Profesorado de Educación Primaria prepara juegos y lecturas para el “Hogar de Ancianos Municipal”. Las salas de 4, estudiantes del ISFD, vecinas y vecinos, Cooperativa de Luz y municipio arreglan la plazoleta del barrio. Espacios de juego para niñas y niños de 0 a 3 años de la ciudad en la que se reúnen salas de 3 y espacios de cuidado de las primeras infancias. Clases abiertas para docentes de la zona en un instituto de gestión privada utilizando recursos de las escuelas asociadas, forestación de la ciudad, organización de actos en la plaza, entre tantas cosas.

Por su parte, una funcionaria del Gobierno provincial, responsable de la Secretaría Territorial de Educación, insta a los equipos de gestión locales a “ir más allá de las escuelas”, a “aunar esfuerzos” y a una permanente “articulación entre niveles”.

(\*)

Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Doctora en Ciencias Antropológicas (UNC). Se desempeña como directora y profesora de Problemáticas y Desafíos del Nivel Primario e Historia y Política de la Educación en un Instituto de Formación Docente de la provincia de Córdoba.



Quizás nombrar estas cotidianas o extraordinarias experiencias que se gestan en las escuelas, a la par de los discursos de funcionarias y funcionarios nacionales y provinciales, sea necesario para luego poder reflexionar acerca de la gestión escolar en contextos de transición, de cuestionamiento o resignificación de “lo público” y “lo escolar”. Para hacerlo, presentaremos una nueva decisión del Gobierno de la Provincia de Córdoba para “ampliar las facultades de los gobiernos locales a la hora de conducir, perfilar, redimensionar cuál es el proyecto socioeducativo que se pretende para la localidad”, que es la conformación de las Coordinaciones Locales de Educación.

El 31 de enero de este año, a través del Decreto 66-24, se creó el Programa Provincial de Fortale-

cimiento Educativo Territorial y, en este marco, la conformación de Coordinaciones Locales de Educación para la articulación de acciones entre la Provincia y diferentes municipios, bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. En su Anexo, el Programa pretende “inaugurar” un “trabajo mancomunado entre municipio/comuna, escuelas y organizaciones locales, con el propósito de garantizar el derecho a aprender a partir de la

habilitación de un ámbito de encuentro para la concertación, ejecución y evaluación de iniciativas, proyectos y acciones educativas locales”. Para esto, debe constituirse una Coordinadora Local de Educación (CLE), conformada y presidida por quien está al frente de la intendencia o la comuna, miembros permanentes e invitadas e invitados especiales. Los miembros permanentes son quienes dirigen las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades de la localidad. Las invitadas y los invitados especiales son, por ejemplo, empresas, ONG, organizaciones religiosas, sindicatos y universidades, que podrán variar de acuerdo con las temáticas tratadas en este espacio.

El marco de funciones previstas para la CLE es amplio e incluye actividades de articulación entre

escuelas –mapeo de necesidades y posibilidades formativas, análisis de información que provea el Ministerio, diseño de protocolos que aseguren el acompañamiento de trayectorias y la inclusión de calidad de las y los estudiantes, proyección de actividades de extensión que impliquen no solo a las familias, sino a vecinas y vecinos de la localidad, relevamientos de espacio de atención para la primera infancia– y con otras instituciones –gestionar pasantías y emprendimientos vinculados al desarrollo local, implementar acciones vinculadas a la salud escolar, articulación con equipos municipales y provinciales vinculados a educación, salud, desarrollo social–. También la CLE se encarga de la gestión de espacios privados, públicos, escolares y de diferentes organizaciones para la realización de actividades de interés local y de los correspondientes “cambios de actividad” cuando sea necesario. En las reuniones realizadas con referentes del Programa Provincial de Fortalecimiento Educativo Territorial, se proponen como objetivos primordiales: universalizar las salas de 3 años, generar prácticas para que las y los estudiantes de 3º grado aprendan a leer y escribir, disminuir las tasas de abandono en el Nivel Secundario y que “la educación llegue a cada rincón de la Provincia de Córdoba”. Esto parece estar en consonancia con el Plan Nacional de Alfabetización, pues, como lo expresa Torrendell, titular de la cartera educativa nacional, es prioritario “hacer de la alfabetización algo transversal”. “Sabemos que es mucho más que una política integral que tiene distintos momentos o etapas: la alfabetización familiar, la temprana, la inicial, la avanzada, la académica e incluiría al mundo del trabajo”, indica el funcionario.

## *Las escuelas, en sus distintos niveles y modalidades, construyen diferentes propuestas para garantizar el derecho a la educación en articulación con otros sectores, espacios, proyectos locales, vecinas y vecinos.*

### **Lo que ya existe de hecho**

Los textos escritos y discursivos que configuran las CLE habilitan, en primer lugar, a la reflexión sobre el carácter inaugural de las mismas, así como, en un segundo momento, a las posibles tensiones que pueden generarse entre el interés común y los intereses sectoriales, o entre el “interés por lo local” y la delegación de responsabilidades en las localidades. Por último, también invitan a preguntarnos sobre su impacto sobre nuestras identidades magisteriales.

La multiplicidad de funciones y objetivos presentados en el documento y enunciados en los discursos de funcionarias y funcionarios nos hacen preguntarnos si es

posible, además de la gestión de la cotidianeidad escolar –que siempre excede las bardas escolares–, asumir estas tareas por parte de los equipos directivos. Entonces, vuelvo a los primeros párrafos que no hacen más que recolectar un sinnúmero de experiencias que se gestan desde las escuelas y reconozco allí varias tareas de las mencionadas en el Decreto y su Anexo. Las escuelas, en sus distintos niveles y modalidades, construyen diferentes propuestas para garantizar el derecho a la educación en articulación con otros sectores, espacios, proyectos locales, vecinas y vecinos. En este sentido, es importante comprender que el carácter “inaugural” que menciona el documento no responde tanto a la articulación entre instituciones educativas, municipios y otros grupos de la sociedad civil, como sí a la posibilidad de establecer bimestralmente un espacio de encuentro entre directoras y directores de diversas instituciones educativas con funcionarias públicas y funcionarios públicos municipales para compartir condiciones y posibilidades de escolarización de los espacios que gestionan en vínculo con “lo local”.

La implementación de la CLE puede agregar nuevas funciones a directoras y directores –y por añadidura, a las y los docentes de las escuelas– en tanto se intenta “desburocratizar el Ministerio de Educación”, o generar tiempos y espacios para la socialización y la sistematización de prácticas y proyectos que las instituciones vienen sosteniendo, revisando y mejorando y que intentan dar respuesta a necesidades coyunturales y estructurales propias. Se trata de una sistematización que habilitará a procesos más complejos de articulación que podrán responder a necesidades locales o jurisdiccionales.

Por otro lado, la participación de diferentes instituciones que exceden a las educativas puede generar tensiones en el marco de este espacio que intenta recuperar las voces de diferentes sectores de las comunidades locales. Entender a la educación como pública, como dice Morgade (2017), implica reconocerla vinculada a un “sujeto pueblo” que se constituye en el “encuentro de diferentes y desiguales”. Desde esta perspectiva, la CLE puede ser un lugar para que la diversidad de experiencias educativas –siempre atravesadas por procesos de desigualdad social– sean legitimadas, fortalecidas y promovidas por el colectivo de instituciones locales. Asimismo, es necesario considerar que para que la educación se sostenga como bien público no puede quedar sujeta, en el reconocimiento de diferentes voces, a discursos parciales e intereses sectoriales de las ONG, sectores productivos y comerciales, cuando se hace referencia al desarrollo local. De ser así, corremos riesgos de que el derecho a la educación quede sujeto a los intereses del mercado.

### **Sobre lo local y las responsabilidades**

Entender a la educación desde “lo local” plantea desafíos necesarios en tanto la escolarización debe promover la apropiación de conocimientos que permitan comprender y transformar los espacios que habitamos. Como lo expresara anteriormente, las escuelas no son ajenas a las realidades territoriales y las y los docentes se reconocen parte de estas y, por eso, las asumen, las enseñan e intentan transformarlas. Sin embargo, será necesario diferenciar el desarrollo educativo local de procesos de localización o delegación de responsabilidades jurisdiccionales en la CLE. Aunque las funcionarias y los funcionarios expliquen que esta política “no responde a procesos de transferencia a municipios”, su implementación requiere de reu-



niones bimensuales entre funcionarias y funcionarios estatales y directivas y directivos, así como con otros actores de la política educativa que no eran parte de las agendas de las escuelas. En este sentido, la nueva agenda de la política educativa jurisdiccional plantea al desarrollo local como una responsabilidad más de las instituciones educativas modificando el sentido de “lo escolar” vinculado directamente a “lo local” y a la construcción de un perfil educativo específico para ese territorio.

Por último, será necesario comprender el modo en que este nuevo Programa impacta en las identidades magisteriales (Achilli, 2012) de docentes y fundamentalmente de equipos directivos de las escuelas en tanto se amplían, modifican y complejizan las condiciones de trabajo docente. De entre las más de 300 ciudades y comunas adherentes a la CLE, 25 municipios han sido elegidos para participar del Programa Ciudades de la Educación, que promueve trabajo con equipos que capacitarán y acompañarán a los equipos de gestión: nuevos tiempos, espacios y tareas que no implican retribución en tanto “su ejercicio se considera de interés público” (Decreto 62-24).

La conformación de Coordinadoras Locales de Educación se constituye en una política central del Ministerio de Educación. Habrá que prestar atención a las múltiples formas en que “lo escolar”, “lo local”, “lo productivo” se articularán desde el hacer cotidiano de escuelas y localidades. También será necesario instalar algunas preguntas al respecto: ¿podemos depositar sobre el sistema educativo la responsabilidad del desarrollo local?; abordar las problemáticas que presente el contexto local y los actores ya establecidos, ¿habilita a pensar otros

*... repensar qué necesitamos continuar abrazando y defendiendo para que la educación pública siga siendo un derecho al alcance de las infancias y juventudes de nuestros territorios.*

mundos posibles desde la escuela? Por último, el carácter local que se propone desde estas iniciativas, ¿puede contribuir a profundizar la diferenciación y fragmentación de nuestro sistema educativo nacional?

Pedagogas, pedagogos, antropólogas y antropólogos nos han permitido comprender que las y los docentes somos actores fundamentales en la implementación de las políticas educativas. Desde nuestras prácticas y representaciones, podemos apropiarnos de ellas, resistirlas, subvertirlas. En tiempos de ampliación de la desigualdad social, del abandono de referencias a la educación como derecho y bien público y al desprestigio constante del Gobierno nacional sobre la educación en tanto “mecanismo de lavado de cerebros”, de cuestionamiento y resignificación del trabajo docente, es necesario detenernos en medio de procesos que continúan intensificando nuestra tarea y reconocer “lo posible” de las nuevas políticas educativas y repensar qué necesitamos continuar abrazando y defendiendo para que la educación pública siga siendo un derecho al alcance de las infancias y juventudes de nuestros territorios. ●

#### Referencias bibliográficas

- ▶ Achilli, L. E. (2012). De políticas educativas y otredades próximas (reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario). *Cuadernos de Educación*, (3).
- ▶ Morgade, G. (2017). ¿Qué es lo público de la educación pública? En “Conversaciones necesarias”.
- ▶ Aula Abierta. (2024, agosto 7). Skliar, Carlos. La educación como intervalo: Volver a hacer escuelas [Video].

## La empatía y la solidaridad son aquellos aprendizajes que no vemos



Por Marcela Maritano (\*)

Una tarea imprescindible para fortalecer a las y los estudiantes en el Nivel Inicial es alentar que las familias se involucren más en sus procesos de aprendizaje. Pese a los múltiples esfuerzos que realizamos, muchas veces advertimos que ellas consideran al nivel como un espacio únicamente de juegos, al cual las niñas y los niños pueden asistir o faltar cuando quieran. Justamente por eso, ponemos mucho énfasis en revertir esta situación: hacemos reuniones; les presentamos la propuesta curricular; les adelantamos los contenidos que se abordan cada mes; las y los participamos de los proyectos que vamos trabajando –por ejemplo, el de ESI–; les mostramos de qué manera enseñamos y cuáles son los aprendizajes a reforzar en la casa, para no propiciar mensajes contradictorios; nos esforzamos por ser una institución de puertas abiertas a la que puedan entrar cuando quieran. Pese a todo ello, aún queda mucho camino por recorrer.

Como una contracara de esto, es gratificante la manera en que las y los estudiantes del Nivel Inicial, en el contexto de la difícil situación económica que atravesamos, demuestran un carácter empático y colaborativo entre sí, un aprendizaje que alentamos desde la institución y que, en estos momentos, se aprecia con claridad. Por mencionar un ejemplo: un día un niño no llevó su desayuno e, inmediatamente, en un segundo, sus compañeras y compañeros empezaron a levantarse de sus asientos para acercarle comida, y le llenaron el plato. También se advierte este espíritu colaborativo con quienes están en proceso de integración: se preocupan por ellas y ellos, por que estén bien, por que puedan jugar, por que puedan usar las instalaciones. Cuando ocurren estas situaciones, es importante tomarse un momento para reflexionar con las y los estudiantes, porque, aunque nos retrasemos en otras cuestiones, seguramente estamos construyendo pilares más sólidos para el futuro. ●

(\*)

Docente del Jardín de Infantes Leopoldo Lugones, Arroyito, departamento San Justo.



# Mundos paralelos

**¿Qué abordajes?**

**¿Para qué problemáticas?**

**¿En la construcción de qué mundos posibles?**

**A** veces, en los debates, tendemos a discutir las políticas educativas punto por punto, por el efecto inmediato y aislado que tendrán. Pero perdemos de vista que cada opción, cada propuesta y cada abordaje de una problemática, en conjunto, va delineando un paisaje futuro diferente, el escenario en el que se construyen los vínculos, el modo en el que se van configurando los roles sociales y el lugar que ocupan ciudadanas y ciudadanos en esa escena, incluso la idea misma de ciudadanía. Cada opción va abrevando en una sociedad futura que muy frecuentemente nos cuesta visualizar, pero que es la que estamos definiendo, junto a sus modos posibles de pensar, ver y vivir juntas y juntos.

Estas puertas son el ingreso a dos mundos bien distintos que se configuran a partir del modo en que se piensan y ejercen abordajes y soluciones a las mismas problemáticas. Definir qué es una problemática relevante es una construcción en la que se ponen en juego miradas y posicionamientos ideológico-sociales, lo que las convierte también en terreno de disputa. Para salvar

esta cuestión, y a los fines de poder trazar comparaciones válidas, buscamos a modo matemático una serie de comunes denominadores que nos permitan identificar problemáticas, preocupaciones e intereses centrales, amplios y compartidos por sectores diversos para pensar la educación: a) la preocupación por niñas, niños y adolescentes; b) la centralidad de los aprendizajes; c) la profesionalización docente; y final-

## Versión libre de *¿Dónde está Wally?*

Y después de andar estos mundos paralelos, un momento de juego (porque también es importante jugar), te proponemos un nuevo recorrido, esta vez, buscando dar respuesta a los siguientes planteos:

- 1- No será tu padre, pero sí puede indicar cuál es el lado oscuro.
- 2- ¿Qué lugar ocupa la justicia?
- 3- ¿Qué cosas no se pueden hacer en el mundo de la libertad?

mente d) la pregunta sobre el para qué tiene que preparar la escuela.

En las respuestas y abordajes con relación a estas problemáticas se van configurando dos mundos, que denominaremos como "libertario y anarcocapitalista" según las propuestas o acciones que han llevado adelante funcionarias y funcionarios del actual Gobierno nacional, que privilegian la meritocracia, el individualismo y las

Paradójicamente, en el mundo de la libertad absoluta, no todo está permitido. Por eso preferimos un mundo donde lo que verdaderamente importe sea la posibilidad de que todas y todos sean felices. Pequeñas cosas que llenan el alma, gestos de humanidad.

leyes de mercado; y "Estado de derecho" para aquellas propuestas en las que prevalece una mirada más democrática e igualitaria, tanto en la garantía de derechos como en la distribución de oportunidades para que esos derechos sean posibles.

Dos consideraciones a nivel analítico:

- Las frases y datos que aparecen en relación al mundo "libertario y anarcocapitalista" son síntesis de declaraciones, propuestas y planteos impulsados desde el Gobierno nacional.

- Las ilustraciones que dan cuenta de cómo se configura cada mundo no buscan contrariar las iniciativas, sino poner de manifiesto la escena completa, "el bosque detrás del árbol", incluyendo lo que no se dice o queda oculto tras las consecuencias de lo propuesto.

Finalmente, si bien la propuesta de lectura es dicotómica por comparación, no proponemos un mundo ideal y sin contradicciones, sino dos caminos diferentes en los que inscribirse para aunar y profundizar esfuerzos. La construcción de estos mundos nunca es pura y absoluta, sino el resultado de decisiones y acciones que tienden hacia un perfil u otro. ●

- 1- Celebración de la vida.
- 2- Celebración del amor.
- 3- Celebración de la diversidad.
- 4- Cuidado y respeto por las personas mayores.
- 5- La alegría de compartir.



# entre disputas, devenires y realizaciones

Por Sonia Elizabeth Riveros (\*)

Quisiera comenzar este artículo reflexionando acerca de lo que implica conmemorar un acontecimiento que ha sido clave para la historia de la educación argentina que marcó no solo una generación, la de 1880, sino a miles de ciudadanas y ciudadanos que hemos sido atravesados por los principios de la gratuidad, obligatoriedad, gradualidad, laicidad y universalidad. La Ley se promulgó el 8 de julio de 1884 durante la presidencia de Julio A. Roca, de modo que estamos conmemorando 140 años. Detengámonos un momento en lo que significa conmemorar en unas condiciones de posibilidad histórica de continuo acecho a la educación pública y abandono especialmente de la institución escolar con toda su significación histórica de luchas y conquistas de avances y retrocesos.

Siguiendo los planteos de Rabotnicoff (2009), pensemos la conmemoración como una forma específica de relación con el pasado. Una forma que se distingue de la historia y de la llamada “memoria viva” (de la cual son portadoras una o más generaciones que fueron testigo de los sucesos del pasado), pero que contribuye, a su vez, a la formación de la memoria y la identidad colectiva. Podemos decir que

la conmemoración de la Ley 1420 acentúa y revive viejos y actuales debates sobre el valor de lo público, la presencia y ausencia del Estado en materia educativa, y tensiona la relación entre la historia y la política, la historia y la memoria. Basta recordar que, en aquel momento, se disputaban dos proyectos de formación ciudadana: el de Bartolomé Mitre, defensor

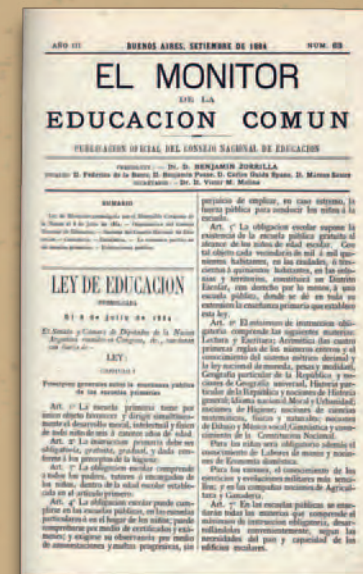
(\*)

Doctora en Ciencias de la Educación por la UNC-FFH. Prof. y lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta Efectiva en Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina con extensión a Historia General de la Educación (UNSL-FCH). Directora del Centro de Estudios e Investigaciones en Historia de la Educación Argentina Reciente (HEAR-SCyT-UNSL). Directora del Proyecto de Investigación “Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas” (UNSL-FCH). Directora del Archivo Histórico y Documental de la UNSL.

de la educación secundaria, y el de Domingo Faustino Sarmiento sobre la educación primaria, en medio de un país liberal que exigía que la educación fuera una herramienta clave para lograr no solo el progreso, sino un instrumento vital para homogenizar, normalizar y civilizar al pueblo.

Tedesco (2003) señala que los acalorados debates que produjo la Ley 1420 representaron el triunfo de las tendencias que negaban la posibilidad de una autonomía real entre la educación y el poder político. Autonomía que, como ya sabemos, ha sido siempre controlada y discutida alrededor de tres modelos: el control estatal; el control privado, pero de carácter institucional como la Iglesia; o el control popular a través de agrupaciones de vecinos (2003: 89). Con la aplicación de la Ley con validez en todo el territorio nacional devino, a su vez, la reglamentación de un organismo clave en la organización del sistema educativo argentino, el Consejo Nacional de Educación (CNE), creado tres años antes, en 1881. Se profundizó la burocracia estatal, ahora centralizada en este organismo, que luego devino en Ministerio de Educación de la Nación. Su misión centralizadora tenía como propósito no solo velar por el éxito de la aplicación de la Ley, sino, también, ser el órgano controlador en materia educativa. Es decir, el Estado nacional se reservaba la función de juez y vigilante alcanzando hasta las escuelas de las colonias y territorios nacionales con la figura de los inspectores que hacían cumplir esa función. La creación de este organismo cumplió siempre este papel organizativo y administrativo para que la Nación fuera cooptando lentamente los servicios educativos provinciales. Un ejemplo de ello fue la Ley 2737 de 1890, mediante la cual se condicionaba la entrega de subsidios a las provincias siempre y cuando estas cumplieran con el cupo de preinscripciones impuestas desde el Estado.

Por otra parte, nos detendremos en uno de sus principios



1 La Ley N° 24.049 a principios de los años 90, según Repetto (2001), puso en marcha un proceso de descentralización educativa que implicó la transferencia a las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de los servicios educativos que aún administraba y gestionaba en forma directa el Estado nacional a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (2001: 4).

Con motivo de cumplirse 140 años de la sanción de la Ley 1420, desde el ICIEC-UEPC se produjeron cuatro materiales didácticos compuestos por un audiovisual y una ficha didáctica cada uno. En ellos, se recuperaron dimensiones de la Ley relacionadas con el rol del Estado, el currículum, el género y la ciudadanía.

Los materiales pueden consultarse aquí ▶



claves, el de la obligatoriedad escolar. En el Art. 4 de la Ley 1420, se plantea: “... podía cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares ó en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificado y examen, exigir su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños a la escuela”. Esta apertura de la obligación escolar resultó novedosa en la época por la intención de expandir el sistema educativo tras la urgente necesidad de alfabetizar a gran parte de la población que seguía estando analfabeta y, más aún, dado el masivo ingreso al país de población extranjera. Este hecho sentó las bases de un modelo que, en algún aspecto, fue centralizado, pero, en otros, marcó el inicio de la descentralización educativa. A su vez, fue interpretado de diferente modo a lo largo de la historia del sistema educativo, dando lugar a un mayor avance de la educación privada junto a la educación ofrecida por las provincias<sup>1</sup>, que siempre tuvieron sus disputas con la Nación sobre el sentido de lo público.

En la actualidad, se observa una gran dispersión de modelos educativos, con sustentos pedagógicos-didácticos diferentes, pero

siempre en el intento de dar cumplimiento a la obligatoriedad educativa y a la universalidad. Un ejemplo de ello se puede ver reflejado en los distintos modelos educativos que se implementaron en la ciudad de San Luis con el fin de ser una provincia innovadora y lograr mayor índice de alfabetización, desde el proyecto Escuela 2001 que derivó en Escuelas Experimentales Autogestionadas (Ley de Escuelas Experimentales N° 4914/1991), las Escuelas Digitales y hasta Escuelas Generativas. Estas se caracterizaron por ser públicas y gratuitas, de gestión social y no graduadas, rompiendo, así, el principio de gradualidad gestado por la Ley 1420. Mientras que las otras dos, además de no ser graduadas, podían ser de gestión pública (provincial, municipal) o privada (fundaciones, asociaciones u otras). En estas escuelas, existe una concesión ligada a un modelo de mercado, por la cual, la gestión escolar es otorgada a Asociaciones Educativas, sean estas civiles con o sin fines de lucro, quienes son las responsables de llevar a cabo el proyecto pedagógico, gestionar la institución y hasta la administración financiera según la USE (Unidad de Subvención Escolar) que reciben por cada estudiante desde el Estado provincial.

Asimismo, no podemos negar el carácter de conquista de derechos que significó la Ley 1420, sobre todo desde este presente cargado de tanta incertidumbre y desaciertos en materia educativa. Hemos intentado hacer un breve balance de lo que implicó en su época al otorgarle al sujeto un valor, el de educarse y transformarse en sujeto político consciente no solo de

sus derechos, sino de su aporte al cambio y la transformación del país, que hoy nos deja profundas enseñanzas y un legado educativo que sostener a futuro.

En este orden de conquistas, el carácter común y universal que tuvo la Ley otorgó a la mujer un papel central frente a la posibilidad de formarse, estudiar y obtener un trabajo. Este hecho produjo una ruptura importante en el dispositivo doméstico de la época, el pasar de la esfera privada a la pública, tras ser considerado un eslabón clave en el proyecto civilizatorio del país promovido por Sarmiento. "Así muy perspicaz fue aquel ingenio que en toda acción extraordinaria... dijo quién es ella. He aquí y he ahí su obra, porque no hay efecto sin causa. Luego de fomentar la educación de la mujer, coadyuvar a su tarea morigeradora es poner un grano de arena más en la masa cohesiva del progreso moral de la sociedad" (El Oasis, 1888).

Todo lo que podemos decir de este vasto programa alfabetizador resulta poco, ya que sentó las bases y delineó el punto de emergencia de prácticas y saberes que han configurado una identidad escolar y educativa única. Sin duda, resulta insuficiente todo análisis que quisiéramos hacer a 140 años de su sanción y, pese a sus críticas, no podemos dejar de recuperarla en estos tiempos tan restrictivos y desiguales. Lo que nos lleva a preguntarnos si nuestra sociedad es consciente del poder de transformar realidades que tiene la educación pública, en un país que transita experiencias anarcocapitalistas, que ejerce, fomenta y acentúa la desigualdad y la exclusión.



Los aspectos que abarcó la Ley fueron tan amplios e íntegros que invita a seguir profundizando la configuración de la educación pública en sus rupturas y continuidades desde la educación en general y de la formación del ciudadano en particular, los nuevos escenarios y espacialidades que promovió, atendiendo todos los niveles, desde la primera infancia con la promoción de los jardines de infantes hasta la creación de escuelas especiales en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas, escuelas ambulantes en las campañas para adultos analfabetos y cuestiones referidas a la higiene y la salud de los niños.

Finalmente, y a partir de estos caminos que nos marcó la Ley 1420, nos interrogamos acerca de los significados de su conmemoración en este presente controvertido. Retomando las inquietudes de Rabortnikof (2009) frente a las implicancias de conmemorar, nos preguntamos: ¿cómo se recupera, se recuerda, se construye o se inventa el pasado para celebrar o denostar el presente?, ¿cómo articular ese pasado con el anuncio, auspiciatorio u ominoso del futuro?, ¿cómo juegan los enunciados de gratuidad,

obligatoriedad, gradualidad, laicidad y universalidad en los discursos y prácticas, proyectos y programas políticos del momento? Y por último, ¿qué educación queremos y a qué nuevas conquistas debemos enfrentarnos? Interrogantes que nos sumergen, por un lado, a recuperar la historia de luchas y conquistas en defensa de la educación pública en la Argentina. Y por otro lado, a pensar en fortalecer y promover acciones de resistencia y luchas desde los microespacios en los que nos desempeñamos en el aula, la escuela, el patio, el barrio, la comunidad, proponiendo, así, nuevas formas de subjetividad para rechazar el tipo de individualidad e injusticia que nos ha sido impuesto durante siglos. En un escenario actual de avance de políticas anarcocapitalistas que proponen una educación libre con una mayor desvinculación del Estado en la sociedad y en la educación en particular, que da paso a la incorporación de mercados privados y que prescinde cada vez más de la escuela y el papel protagónico de los docentes, actores centrales que aportan a la construcción de un proyecto soberano de país que no debe olvidar y que debe reivindicar su legado y memoria. ●

#### Referencias bibliográficas

- ▶ Rabortnikof, Nora (2009). "Política y tiempo: pensar la conmemoración". En *Revista Sociohistórica*. México, Cuadernos del CISH N° 26, segundo semestre, pp. 179-212. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4513/pr.4513.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4513/pr.4513.pdf)
- ▶ Repetto, Fabián *et al.* (2001). "Transferencia educativa hacia las provincias en los años 90: Un estudio comparado". En *Documento 57*. Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional - Fundación Gobierno y Sociedad y Fundación. Bs. As. Grupo Sophia. Disponible en: <https://cdi.meccon.gob.ar/bases/doc/cedi/dt57.pdf>
- ▶ Tedesco, Juan C. (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880 -1945)*. Bs. As., Siglo XXI Editores.

# CONSTRUYENDO SOLUCIONES



Compartir proyectos pedagógicos para afianzar el vínculo con las familias y la comunidad

## La educación más allá de las aulas

El equipo directivo de la escuela primaria Leonor de Tejeda de Laboulaye y sus docentes desarrollaron dos jornadas abiertas a la comunidad para mostrar y poner en valor las actividades que llevan adelante en la escuela. La iniciativa tenía como objetivo principal renovar y profundizar el vínculo con las familias y la comunidad, pero, durante el proceso de trabajo, las y los docentes reflexionaron y descubrieron el verdadero potencial del proyecto pedagógico de la escuela. Un esfuerzo cotidiano que, naturalizado en la práctica, pierde de vista lo extraordinario de su rol social en la construcción de oportunidades para que muchas niñas y muchos niños accedan a su derecho a estudiar.

**E**l Centro Educativo Leonor de Tejeda es una de las escuelas primarias más antiguas de Laboulaye: el último 25 de mayo cumplió sus 74 años, y la gran mayoría de las figuras públicas de la comunidad pasaron por sus aulas. Se encuentra ubicada a cuatro cuadras de la plaza General Paz, centro cívico y social de la ciudad, sin embargo, para el imaginario de la ciudadanía, en lo simbólico, queda bastante lejos. Desde hace unos años, equipo direc-

tivo y docentes plantean, con una gran preocupación, la problemática de su baja matrícula: 89 estudiantes, mientras que, en promedio, las otras escuelas públicas tienen entre 300 y 450. A esta situación, se le suma que, en 2019, al jardín que funcionaba en el mismo espacio físico de la escuela le asignaron un edificio propio a dos cuadras, con lo cual el vínculo directo de traspaso de estudiantes entre ambos niveles se vio más distanciado que años anteriores.

Con esas preocupaciones, Verónica Busso, directora de “la Leonor” –como suelen llamar cotidianamente a la escuela–, se contactó con Ruth Palloni, secretaria general de UEPC en la delegación Roque Sáenz Peña, quien le comentó varias instancias de apoyo y acompañamiento que el sindicato articula desde la Secretaría de Educación a través del Instituto de Capacitación e Investigación (ICIEC). “Todas las propuestas eran interesantes y, por mí, hubiera pedido todas, pero para focalizarnos mejor optamos por el acompañamiento pedagógico”, comenta Verónica.

En todos los procesos de consulta pedagógica, lo primero es escuchar, acercarse a la realidad de las escuelas, comprender las preocupaciones que señalan los equipos directivos y docentes, incorporar sus inquietudes y miradas. “No hay respuestas automáticas ni preestablecidas”, explica Romina Clavero, coordinadora del Área de Consulta Pedagógica. “Lo que hacemos desde el área, junto con Marion Petersen, es pensar abordajes posibles, pero, sobre todo, creo que nuestro principal aporte tiene que ver con la construcción colectiva de la problemática, los posibles enfoques y lecturas de lo que allí sucede para luego definir de manera conjunta qué cosas hacer para su abordaje”.

### Cambiar la mirada, la propia mirada

Para el equipo directivo y sus docentes, la baja matrícula se explica por algunas representaciones que circulan de la escuela en la localidad, donde se mezclan variables y prejuicios: desde la condición económica de las familias, cuya deriva llega a un desinterés por la educación, hasta la idea de ser “el último recurso de escolarización para estudiantes problemáticos”. Verónica Busso, que asumió como directora en 2019 y está en la escuela desde sus inicios como docente en 2008, da cuenta de que la disputa contra esta construcción de prejuicios forma parte de una preocupación cotidiana y permanente: “Me gustaría que vengan a la escuela y que vean todo lo que hacemos, porque no tiene nada que ver con lo que se piensa y se dice”.

Los prejuicios sociales corren con mayor velocidad y pregnancia que los hechos de la realidad y, en la misma batalla por romperlos, muchas veces se terminan asumiendo como válidos. Laura Ominetti, especialista convocada por ICIEC para trabajar de manera conjunta con el equipo de Consulta Pedagógica, propuso a la escuela un giro de 180° en el

modo de abordar la problemática. “Cambiar la dirección de la mirada. En lugar de reclamar por la falta de reconocimiento, pensar en el propio reconocimiento, en lo que hacen cotidianamente. Y reflexionar hacia adentro si esta estigmatización que recae sobre la escuela no se replica de alguna manera en sus propios espacios, en los diálogos que tienen con otras y otros docentes, en sus familias, en la comunidad, generando un círculo del que no se puede salir porque, al hablar con otras y otros desde ese lugar de estigma, de alguna manera refuerza la estigmatización”.

Este cambio de perspectiva implicó también pensar otras preguntas y principalmente situarse en otro lugar. Laura es maestra de grado y doctora en Ciencias Antropológicas. En su tesis trabajó el vínculo escuela comunidad educativa, pero apoyándose en las familias. “Desde las escuelas solemos tener una mirada demasiado dura y rígida: estos padres acompañan o estos padres no acompañan; la comunidad nos ve bien o nos ve mal”, argumenta Laura, al tiempo que agrega: “Por eso intento hacer hincapié en reconocer cuál es la población que asiste a la escuela, cuáles son las condiciones que tiene su familia; en qué medida y desde dónde pueden acompañar a sus hijos; siempre bajo la convicción de que las familias hacen todo lo posible para que a sus hijos les vaya bien en la escuela”. “La Leonor”, más allá de la estigmatización social, es la escuela que da respuestas educativas a la población con mayores dificultades económicas. Entonces, la preocupación por la matrícula adquiere otro tono. La intervención de Consulta Pedagógica implicó problematizar la demanda que traían sobre tener más estudiantes y focalizar en la complejidad de las trayectorias escolares con la que iban trabajando; y cómo eso se vuelve más difícil si son 35 estudiantes en cada aula. “Que podamos mirar y poner en valor la propuesta pedagógica que tiene la escuela; y pensemos desde ahí, cómo mostrarlo hacia afuera”, resume Romina. Ese comenzó a ser el objetivo: mostrar lo que la escuela viene haciendo y afianzar el vínculo con las familias de la comunidad educativa.

“Cambiamos la perspectiva, la visión sobre el problema”, reflexiona Jaime Celis, docente de Teatro, quien reconoce: “Entendimos que la cuestión de la baja matrícula tiene que ver con un montón de factores que a veces no están a nuestro alcance, pero también nos hicimos más conscientes de la realidad que nos toca y que, dentro de esta problemática, teníamos que enfocarnos en las chicas y chicos que hoy están en la escuela”.



### Y... si la montaña no va a la escuela...

Una de las cuestiones que destaca el equipo de Consulta Pedagógica en esta experiencia es la cantidad y diversidad de propuestas pedagógicas interesantes que la escuela ya venía implementando: radio, huerta, caminatas, Kermés de Matemáticas, salidas exploratorias, feria de ciencias. “Nos dimos cuenta de que todo lo que proponíamos como actividades posibles, en alguna medida ya lo habían hecho o lo estaban haciendo”, subraya Romina. La escuela tenía un proyecto pedagógico muy potente, el desafío era darlo a conocer, ponerlo en juego, hacerlo parte de la comunidad.

Así surgió la idea de celebrar el mes de las infancias con dos actividades abiertas a la comunidad donde estarían especialmente invitadas las familias de las y los estudiantes como también vecinas y vecinos de la localidad. La primera fue “Cuentos en la hamaca, bajo el Solcitos del Chacarita”, una jornada de lecturas en la placita de barrio Chacarita que se encuentra a dos cuadras de la escuela. “Nos planteamos trabajar uno de los problemas que tienen la mayoría de las escuelas: la lectura”, cuenta Marcela Palacio, maestra de 2º grado y docente de Artes Visuales y de Tecnología en jornada extendida. “Nuestros niños leen, pero porque nosotras les decimos, y la idea era incentivarlos al disfrute de la lectura, que puedan encontrarle el gustito para después hacerse el tiempo de leer. Por eso elegimos que sea en un lugar donde siempre juegan y la pasan bien”.

La idea de mostrar y poner en valor lo que hace la escuela implica asumirse como un actor social de

la comunidad; y en ese punto, vincularse y trabajar con otras instituciones es fundamental, no solo para articular recursos y facilitar procesos, sino también como oportunidad de incidir en la realidad de la que forman parte. “Mostrarle a la supervisora los proyectos y pedirle que habilite una jornada especial para trabajarlos; hablar con la Municipalidad para ver qué puede aportar; invitar a otras instituciones (un club, una biblioteca, el centro de salud) para que participen de algún modo; pensar y proponerle al ISFD de la localidad, acciones conjuntas”, Laura Ominetti fue abriendo opciones de articulación. Y así surgieron caminos posibles: una docente que conoce a alguien de la Municipalidad, otra es compañera en otra escuela del profe que dirige la Biblioteca. “Empezaron a contar y recuperar cosas que habían hecho con anterioridad –recuerda Laura–, incluso mencionaron un proyecto en el cual le habían puesto el nombre a la placita: ‘Solcitos del Chacarita’, fuimos descubriendo que la escuela tenía mucha más inserción en la comunidad de lo que ellas mismas reconocían”.

### Como peces en el agua

La jornada de lecturas se llevó a cabo junto con el Instituto Superior de Formación Docente San José, facilitando un espacio de práctica a sus estudiantes; y también invitaron a la Biblioteca Popular Juan Bautista Alberdi, para que pudieran comentar sus actividades, mostrar materiales e incentivar el uso de la misma. Fue el viernes 18 de agosto a las



13:45, porque los comercios y oficinas cierran a la siesta y, de esa manera, las familias pudieran asistir más fácilmente.

Algunas docentes adornaron con banderines las hamacas y demás juegos, otras escondieron las pistas para la búsqueda del tesoro, la Municipalidad ayudó con la limpieza del espacio. Las actividades de lectura estuvieron a cargo de las estudiantes del ISFD, cada grado junto con sus familias formaban una ronda y se acomodaban para escuchar el cuento que les tocaba. Vecinas, vecinos y quienes se armaron por curiosidad podían sumarse al grupo que eligiesen. La dinámica de lectura involucraba pausas con preguntas de tipo anticipatorias (¿qué les parece que va a pasar?, ¿qué hará la protagonista?, ¿ustedes qué harían?) o de comprensión para generar interacción, despertar la curiosidad e incentivar la imaginación, develando y activando, así, los mecanismos que potencian el disfrute de leer.

Pero el momento más rico fue la apertura del encuentro donde se leyó "Agustín y el pez dorado", un cuento creado de manera colectiva por estudiantes de 5° grado, en 2011. El texto es uno de los orgullos de la escuela, ya que obtuvo el 3° puesto en un concurso literario y significó un viaje con estadía a Buenos Aires para todo el curso, donde, además de recibir el premio, pudieron pasear y conocer los principales lugares de la ciudad. Saira Cheli, una de las autoras del cuento y hoy estudiante del ISFD, fue invitada como exalumna para leerlo y contar su experiencia. "Como instancia de formación, fue muy productivo ver el modo en que trabajaron los chicos

desde lo grupal, cómo se prestaban los libros, cómo se enganchaban con las lecturas; y en lo personal, fue muy emocionante recuperar todos esos recuerdos, esos sueños que tenía de chiquita y darme cuenta, hoy de grande, que se están haciendo realidad", confiesa Saira.

Para el cierre de la actividad, hicieron la búsqueda del "Pezoro" perdido, que conjugaba diferentes pistas, como adivinanzas y sopa de letras intercambiables por piezas de un rompecabezas que, una vez armado, develaba el escondite final. Y en el cofre, como obsequio y recuerdo de la jornada compartida, había peces de tubos de cartón reciclados confeccionados por las y los estudiantes que en su interior llevaban el cuento ganador del concurso literario.

"Algunas mamás y papás son más esquivos o distantes –reflexiona Belén Tissera, maestra de 3° grado–, en cambio, durante esta jornada, el ambiente fue mucho más distendido y fuimos charlando, compartiendo un mate. Creo que eso genera una cercanía que abre otro tipo de vínculo".

### Abre la puerta y entra a mi hogar

La segunda actividad planificada en el marco del mes de las infancias fue la puesta de una obra de teatro en la escuela, conjuntamente con una muestra pedagógica de lo trabajado durante el año que denominaron "El amor expresado en colores". La iniciativa estaba dirigida a niñas y niños, maestras y directoras de las salas de 5 años de toda la ciudad con el obje-

tivo de mostrar la propuesta pedagógica de la institución y posicionarse como una opción atractiva al momento de elegir una escuela primaria.

Para Marcela Palacio, "la Leonor" tiene algunas particularidades que facilitan la dinámica docente: "Es una escuela chica con seis docentes de grado, y como somos tan poquitas, nos toca hacer todo: las carteleras, los actos, las conmemoraciones, las efemérides. Entonces, trabajamos todo el tiempo en equipo y ya conocemos las potencialidades de cada quien, y lo mismo pasa con los profes de materias especiales. Es como una charla continua. No nos turnamos para cuidar el recreo, sino que nos llevamos el mate y vamos todas; ahí charlamos, pensamos, vemos qué se nos ocurre para hacer de manera conjunta". Durante 2023, en esas charlas, se propusieron trabajar tomando como eje común el color. Así, cada grado de primer ciclo fue abordando parte de los contenidos curriculares usando los colores como dispositivo didáctico. "Eran trabajos que veníamos realizando desde principio de año, solo había que encontrarle un nombre que unifique la muestra", comenta Marcela. Los trabajos tenían diferentes temáticas: estereotipos de belleza, el valor de la amistad, texturas, figuras geométricas, colores primarios y secundarios, lecturas.

Verónica Busso recuerda las conversaciones previas a la muestra, cuando se preguntaban si invitarían o no a los jardines de gestión privada, o cuando evaluaban que con la mitad de la convocatoria ya estarían conformes. "Vinieron todos –subraya Verónica–, cerca de 800 personas, la escuela estaba desbordada y tuvimos que reacomodarnos para recibirlos y que todos pudieran participar de cada instancia. Muchos padres que acompañaban a sus hijos: médicos, abogados, personas reconocidas de Laboulaye estaban muy emocionadas de volver a entrar y ver las aulas, casi la mitad de Laboulaye estudió en nuestra escuela".

La masividad de la convocatoria, pero sobre todo las devoluciones que las directoras y maestras hicieron llegar a la escuela, a partir de lo que decían las niñas y niños de cada jardín, marcaron el éxito de la propuesta. Así también lo subrayó la inspectora departamental Fabiana Arruabarrena, que participó de ambos eventos y se mostró muy conforme y, a la vez, gratamente sorprendida.

"El hecho era compartir con las familias y con la comunidad, mostrar lo que nuestros estudiantes hacen cotidianamente, no como exhibición o prueba, sino como un modo de puesta en valor, de reconocimiento, de decir que vale la pena y creo que eso

también nos modificó a nosotros como docentes", reflexiona Jaime, que además es autor de la obra e integrante de la compañía Kids teatro, que la puso en escena.

### Aprovechar el envío

Tras la experiencia de 2023 y con el cambio de mirada sobre la situación y rol de "la Leonor", el equipo directivo junto a sus docentes planificaron un 2024 más ambicioso aún. "Lo del mes de las infancias ya quedó instalado, entonces nos propusimos realizar una actividad fuerte por mes, para continuar y profundizar ese vínculo con la comunidad educativa y con la ciudad toda", comenta Verónica. En abril recuperaron el "desfile de mascotas" para la celebración del día del animal, a propuesta de una de las docentes, y la actividad salió en todos los medios locales por la cantidad de gente que asistió y lo pintoresco del desfile. "No había perros y gatos solamente, había gallinas, caballos, de todo y muchos vecinos que llegaron ese día con sus mascotas a desfilarse", sonríe Verónica. "Cada actividad se tematiza primero en las aulas, con los contenidos de la currícula, pero el incentivo de la actividad es lo que cambia la disposición del grado".

Para el 25 de Mayo, que coincide con el aniversario de la escuela, pidieron el acto oficial y lo llevaron a cabo con la Agrupación Tradicionalista Vicente Calatayud y la Municipalidad. Durante la semana, se realizaron pódcast recuperando los acontecimientos de los días previos al Cabildo Abierto y a proposición del equipo de prensa del ejecutivo local, todas las mañanas, "la Leonor" era la responsable de izar la bandera oficial de la ciudad en la plaza principal.

En junio, la propuesta fue la Kermés de Matemáticas, una variedad de juegos que cada grado trabaja y luego se exponen para diversión de estudiantes, docentes y familiares que se acercan a participar. Como buen docente de teatro, Jaime se reconoce bastante alejado de números y cálculos: "Fui al aula de 6° y me dieron un montón de cosas para resolver, pero claro, necesité mucha ayuda y fue muy divertido, porque cuando te explican los propios pibes, podés ver todo lo que saben del tema". Y proyecta, desea: "Cuando las cosas están hechas desde un sentido como más celebratorio, algo más lúdico, las experiencias son diferentes. Si la escuela pudiese plantearse esa lógica como parte de su cotidianidad, sería genial, porque los momentos, el tiempo y el espacio se hacen más válidos y significativos" ●

# Desde las prácticas docentes y los territorios, reconstruir los desafíos pedagógicos de UEPC

En diálogo con Fabiana Nocco –secretaria de Educación de UEPC–, Rolando Aiassa –coordinador general de esa secretaria– y Juan Cuello –coordinador del Trayecto Pedagógico–, repasamos los principales desafíos pedagógicos que se plantea la nueva conducción gremial: el reto de favorecer el trabajo colectivo, de recuperar las fortalezas de las prácticas docentes y de combinarlas con propuestas académicas que las enriquezcan; de contemplar las múltiples y diversas necesidades que surgen en las delegaciones; la convicción de no escindir el trabajo gremial de una apuesta por una “pedagogía de la ternura” y una “didáctica del sentido”, por las trayectorias antes que los resultados; y el esfuerzo por construir una oferta de dispositivos y proyectos que, partiendo de las necesidades de las afiliadas y los afiliados, puedan fortalecer distintos aspectos y niveles de la práctica docente.



–Desde lo pedagógico, ¿qué desafíos plantea el actual contexto de profundización de la desigualdad educativa y de puesta en discusión de lo público, lo común y la gratuidad respecto a la educación? En definitiva, ¿qué desafíos plantea esta nueva etapa, con sus particularidades en el país y en la provincia?

–Fabiana Nocco: Respecto a los desafíos de la Secretaría de Educación de UEPC, hago una

diferenciación entre el plano nacional y el provincial, pues las expectativas en cuanto a lo pedagógico son totalmente diferentes. El Gobierno de Córdoba apuesta por la educación pública, a que la educación se garantice como un derecho, eso no está puesto en cuestión. Entonces, hay diferencias con respecto al escenario nacional, que es absolutamente distinto. Lo que sí impacta con respecto al Gobierno nacional tiene que ver con las condiciones de las y los estudiantes, pues se profundizan los altos índices de pobreza y, en el futuro, eso se notará claramente. Las condiciones van a ser parecidas a las del 2001, cuando tuvimos que pergeñar, más tarde, diferentes estrategias para que cada estudiante aprendiera a leer y escribir, porque la preocupación mayor en aquel momento era que se alimentara.

Nuestro desafío como Secretaría es acompañar a las y los docentes, tanto en el actual contexto como en el que recibirán dentro de unos años. Quizás ahora ya se percibe, aunque no tan profundamente como en el futuro. Estas políticas de hambre no llevan a que una niña o un niño se muera en la calle –como dice el Presidente–, pero muchos años de hambre se advierten cuando entra a la escuela y no tiene las condiciones para poder aprender.

–Rolando Aiassa: En el plano nacional, hay una clara retirada del Estado, mientras que, en el plano provincial, hay una intención de que esté presente en la educación. Ahora, las condiciones simbólicas y materiales de los sujetos que forman parte de la educación son quienes quedan atravesadas por la situación del país. Entonces, ¿qué pasa con las complejas situaciones económicas que viven estudiantes y docentes? Eso genera, claramente, que la educación se vea afectada o alterada.

Por eso, uno de los mayores desafíos que tenemos desde la Secretaría es generar propuestas que, sobre todo, acompañen a la compañera y al compañero y que rompan las fibras íntimas de este modelo estatal, que son el individualismo, el “sálvese quien pueda”, la meritocracia. Y ahí tenemos el gran reto de intervenir en las subjetividades de las y los docentes para favorecer el lazo social, estar con otras y otros, porque no hay posibilidad de enseñar o de aprender si no se enseña o aprende en conjunto. Generamos varias estrategias o programas de capacitación que buscan, en todos los sentidos, encontrarse con otras y otros, en la diversidad y en la complejidad, porque sabemos que la escuela es compleja y conflictiva, pero que, además, en la escuela sigue pasando algo que es maravilloso: sigue siendo, a pesar de todo, ese espacio en donde instalar la esperanza de que algo suceda, de que haya un cambio.

–Juan Cuello: Desde UEPC, en 2001, se creó el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC), en pleno contexto de profundización y de explicitación desencarnada del neoliberalismo. El sindicato dio un paso hacia adelante y propuso constituir un instituto que nos llevara a repensar y problematizar la política educativa en un contexto de retirada del Estado, para volver a ponerlo en el centro. Ahora en 2024, por ejemplo, una de nuestras decisiones políticas fue constituirmos en oferentes del trayecto pedagógico para las y los profesionales que están en las aulas, pero que hoy no poseen la acreditación como docentes porque no tienen la formación didáctica ni la formación pedagógica. Entonces, cuando se cuestiona el modelo de la escuela pública, de la construcción colectiva de la tarea educativa, UEPC siempre ha tratado de ir un poco más allá.

“

*Nuestro mayor desafío como Secretaría es combinar la academia con la interpretación política sobre cómo aportar a la mejora del trabajo de enseñar en las aulas y las escuelas”.*

Fabiana Nocco

Secretaria de Educación de UEPC



Por otro lado, la razón de ser de una organización sindical docente está asentada sobre dos torres: la gremial y la pedagógica. Estamos construyendo una circulación de ida y vuelta permanente entre esos dos aspectos, para que justamente las compañeras y los compañeros en las aulas no solo tengan las herramientas pedagógicas para poder trabajar con sus estudiantes y entre sí, sino también las herramientas gremiales necesarias para hacerle frente a dos cuestiones. Por un lado, lo que podríamos llamar la “pedagogía de la crueldad”. ¿Desde UEPC qué decimos? Vamos con “pedagogías de la ternura”. Frente a la “didáctica del caos”, vamos a proponer una “didáctica del sentido”. Y en ese horizonte, fusionamos lo pedagógico y lo gremial, no son dos cosas escindidas. De hecho, si estuviera roto ese puente que une las dos torres, estaríamos en serios problemas. No podríamos defender lo que hemos construido como organización en 70 años. Si está aceitado ese camino, el futuro no lo podemos anticipar, pero tenemos la seguridad de que lo vamos a saber enfrentar.

#### –¿Y hay mucho por hacer en ese puente?

–**Rolando Aiassa:** Es infinito lo que se puede hacer, más aún cuando miramos cada nivel, como lo hacemos. Y, a su vez, tenemos un gran desafío, que es la territorialización, porque no es lo mismo la capital provincial que el interior del interior. Entonces, escuchamos a las compañeras y los compañeros de los diferentes territorios para ir contemplando distintas propuestas.

–**Fabiana Nocco:** Una de las cuestiones en las cuales hay que hacer pie es volver a escuchar lo que pasa verdaderamente en las escuelas, ese es uno de los mayores desafíos. Cualquier intervención, dispositivo o actividad que organicemos desde la Secretaría de Educación tiene que sí o sí tener un anclaje con lo que pasa en las escuelas, con todas las fortalezas y debilidades de lo que allí ocurre. No haciendo foco en lo negativo, sino en las fortalezas. Somos las y los docentes quienes seguimos sosteniendo a las y los estudiantes en las escuelas, garantizándoles de una manera u otra el acceso a la educación. Estaría mal que generemos un dispositivo desde la academia, o desde algún otro lugar de saber, haciendo foco en las faltas que tienen las y los docentes. Desde acá, estamos pensando en recuperar prácticas que se dan en el aula y hacer esa combinación con la academia, con el saber, a través de dispositivos específicos de formación. Este es, como Secretaría, el mayor desafío: combinar la academia con la interpretación política sobre cómo aportar a la mejora del trabajo de enseñar en las aulas y las escuelas.

#### Una propuesta diversificada en función de las demandas docentes

–**¿A través de qué dispositivos están pensando este cruce entre las demandas de las y los docentes en los diferentes territorios con las situaciones a las cuales hay que atender?**

–**Rolando Aiassa:** Lo primero que hicimos fue es-

cuchar a las compañeras y los compañeros. Y, a partir de allí, generamos varios dispositivos. Tenemos líneas en relación a la alfabetización inicial. La Nación lanzó el “Compromiso Alfabetizador”, que fue adaptado por la Provincia, de lo cual somos parte. Vamos a acompañar a las maestras y los maestros en esa compleja tarea, a quienes están en los contextos más difíciles y que requieren –por los resultados de las pruebas– una intervención urgente. Y vamos a acompañar a aproximadamente 150 escuelas, lo que implica alrededor de 500 docentes.

También vamos a trabajar con relación a la gestión, para lo cual tenemos varias líneas de intervención: para docentes que aspiran a ser directoras o directores, y para compañeras y compañeros que ya están en la dirección, con dos líneas de formación, porque son quienes se pueden contagiar y expandir la mirada que venimos a proponer desde el sindicato.

También vamos a trabajar en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria (PIT), una modalidad que es nueva para esta Secretaría, para lo cual estamos generando propuestas. También las estamos generando para acompañar a la ruralidad, una modalidad muy olvidada en las políticas públicas. Y también encuentros con relación a la Educación Sexual Integral (ESI), una legislación que este año cumple la mayoría de edad desde su sanción.

Tenemos estas propuestas, pero sobre todo y fundamentalmente nos ocupa reconocer lo que está haciendo cada compañera y compañero, para generar una mixtura entre lo que están realizando y la for-

mación que les podemos brindar, para enriquecer la escuela.

–**Cada una de estas líneas tiene sus particularidades, pero además debe ser un desafío combinarlas con el imperativo de la territorialidad.**

–**Juan Cuello:** Construir desde la lógica territorial es muy difícil e implica poner mucho tiempo a la escucha. Y eso se tiene que trasladar tanto a la lógica de la conducción política de una organización colectiva –como un sindicato– como también al trabajo cotidiano dentro de la escuela. La escuela necesita recuperar el tiempo de la escucha. Vivimos en un tiempo acelerado, por los avances tecnológicos, por los requerimientos de la crisis, todo se tiende a acelerar. Y justamente lo que tiene que generar la escuela –si se va a convertir otra vez en eso que decía Silvia Duschatzky en los años 90 acerca de ser “la última frontera”– es una mirada distinta del tiempo: para la escucha, para la planificación, para hacer los recorridos necesarios dentro de la escuela.

–**Fabiana Nocco:** Y el tiempo para trabajar con otra u otro, para encontrarse sin que eso sea una molestia. ¿Qué tenemos que hacer como sindicato y como Secretaría de Educación? Aportar para que esos tiempos sean en servicio, que no sean una carga para cada docente, para que en ese tiempo pueda construir con otra u otro, pueda encontrarse.

–**Rolando Aiassa:** Cada afiliada o afiliado sigue confiando en el gremio, más allá de los pronósticos y los diagnósticos de época. Un ejemplo: hoy recibimos un correo de una aspirante a coordinadora de



“*La razón de ser de una organización sindical docente está asentada sobre dos torres: la gremial y la pedagógica. Estamos construyendo una circulación de ida y vuelta permanente entre esos dos aspectos.*”

Juan Cuello

Coordinador del Trayecto Pedagógico



“*Nos ocupa reconocer lo que está haciendo cada compañera y compañero, para generar una mixtura entre lo que están realizando y la formación que les podemos brindar.*”

Rolando Aiassa

Coordinador general de la Secretaría de Educación



curso que nos contaba que había intentado tres veces y finalmente lo había logrado. “La mano que nos dieron fue clave a la hora de la entrevista”, nos decía. Entonces, hay algo que estamos acompañando aún en las singularidades. Y estamos con un número de capacitaciones increíble: acompañamos a más de 500 docentes con el Programa Alfabetizador de UEPC; más de 200 personas haciendo el trayecto pedagógico; más de 530 inscripciones en el curso “El trabajo de conducir instituciones educativas” –destinado a quienes quieren acceder a cargos de conducción–; y 360 inscripciones en el curso “Fortalecer las escuelas cordobesas” –para quienes ya están en cargos de conducción–. El Programa de alfabetización de UEPC trabajará con 105 escuelas y acompañará a 45 maestras y maestros de primer y segundo grado y ya está en marcha un curso para acompañar la alfabetización en escuelas rurales, con 150 docentes. La consulta pedagógica que lleva adelante ICIEC ya está con 21 escuelas y estamos desarrollando cursos de formación docente con puntaje en las 26 delegaciones de UEPC, más todo el material que está produciendo el Instituto para que llegue a las aulas.

**–Juan Cuello:** Y estamos abonando el acervo de las bibliotecas, articulando con todas las delegaciones. Vamos a tener una base de datos a través de la cual saber qué tiene la biblioteca de la Secretaría de Educación, pero también la biblioteca de San Javier, de San Justo, de Totoral. De esa manera, la idea es fortalecer la tarea docente. Y generar eventos que restituyan a las bibliotecas como un lugar de encuentro y de construcción de identidad.

### Una apuesta por revalorizar los tiempos y las trayectorias

**–¿Qué dimensiones del trabajo docente les parece necesario fortalecer?**

**–Fabiana Nocco:** Necesitamos revisar los tiempos en la escuela, los tiempos de todas y todos. Por ejemplo, ¿qué hay que revisar en el trabajo docente? El tiempo que se necesita para encararlo de la mejor manera posible. Porque no hay un tiempo para planificar, para pensar, para juntarte con otra u

otro, para pensar en cada estudiante, para planificar cómo atender la inclusión, por ejemplo. ¿Qué tiempo tengo para entender lo que le pasa al estudiante que tiene una discapacidad determinada, por ejemplo? Y pasa lo mismo con cada uno de los actores: quienes están en la dirección no pueden ocuparse de lo pedagógico, porque necesitan enfocarse en lo administrativo. Cada docente, ¿qué tiempo tiene para ocuparse de las particularidades de sus estudiantes en un aula? ¿Cómo puede juntarse con sus colegas si sale de un trabajo y tiene otro a la tarde? No hay tiempo para poder ocuparse de lo importante, que es que cada estudiante aprenda y que cada docente pueda enseñar.

**–Juan Cuello:** No es gratuito pensar que si la lógica del caos y la crueldad están triunfando es porque, en realidad, en la sociedad del rendimiento no importa la trayectoria, importa el resultado. Entonces, si el resultado se ajusta a la X y a la Y de la tabla de Excel,

lo demás no interesa. Y si hay algo justamente que la escuela siempre cuidó, no fue el rendimiento, sino el trayecto. La escuela es generadora de derechos porque atraviesa la experiencia vital de las personas y, a partir de eso, las mismas se constituyen y autoperceben como sujetos de derecho. En cambio, si medimos solamente por los resultados –pruebas estandarizadas, metas a cumplir, planificaciones a completar, plazos–, perdemos de vista a las personas. Por eso, como dice Fabiana, toda esta pléyade de situaciones que acontecen en la escuela hoy no puede ser atendida porque, en realidad, no se le está generando el espacio. Por eso termina triunfando como sociedad el proyecto del caos y la crueldad. No es que llegamos acá por arte de magia, sino porque a veces se le reclaman a la escuela metas que no son propias de la escuela, o que no son exclusivamente metas de la escuela. Se le aplica una agenda extraña, pero no se escucha cuál es la agenda de la escuela. ●



## Acciones conjuntas para profundizar la formación docente

**D**urante el mes de marzo de 2024, la UEPC –representada por su secretario general, Roberto Cristalli– y el Ministerio de Educación de la Provincia –encabezado por el titular de la cartera, Horacio Ferreyra– firmaron un nuevo convenio marco, cuya vigencia se extenderá hasta 2027. A través del mismo, el sindicato llevará adelante acciones de formación docente que serán reconocidas por el Ministerio con la acreditación del puntaje correspondiente. De esta manera, la cartera educativa reconoció la amplia trayectoria de UEPC en el desarrollo de actividades formativas, así como también a trabajadoras y trabajadores de la educación con amplia trayectoria en la formación docente y la infraestructura gremial para el desarrollo de dichas propuestas.

En el marco de este convenio, se han puesto en marcha otros dos proyectos. A través del primero de ellos, el gremio fue habilitado para ofrecer el Trayecto Pedagógico, por medio de un convenio con un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD). El segundo implicará la puesta en marcha del Programa de Alfabetización de UEPC, a partir de la convocatoria del Ministerio al sindicato por su amplia experiencia en la temática. Esta articulación con la Provincia permitirá a UEPC contribuir en la formación y el acompañamiento situado a docentes del Programa “Maestro Más Maestro”, así como extender esas acciones a todo el territorio provincial.

Finalmente, en septiembre se firmó también un convenio entre el Ministerio de Ambiente y Economía Circular, el Ministerio de Educación de Córdoba y UEPC para profundizar el trabajo con relación a la educación ambiental.



# Un viaje hacia aulas más plurales, a lomo de nanas y poesías



Dos docentes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, junto a sus alumnas, impulsaron el año pasado un proyecto que partió de interrogantes básicos, pero centrales: no solo qué quiero y debo enseñar en mi espacio curricular, sino, y sobre todo, en qué lugar están paradas las estudiantes que atravesarán esta experiencia pedagógica. ¿Qué aspectos y recursos necesitan conocer y/o fortalecer? ¿De qué manera conoverlas para favorecer su aprendizaje y su desempeño profesional? A través de estas preguntas, dieron forma a una experiencia que las invitó a recorrer poesías, nanas y coplas de su propia historia, pero también de otras comunidades que integran nuestras escuelas, con el objeto de favorecer una educación plural e intercultural. Además, pudieron coronar la experiencia con un viaje a Salta que quedó en el corazón y la memoria de docentes y estudiantes.

“ Esta experiencia nos sirvió para saber cómo actuar en el aula frente a estudiantes que tienen historias personales y trayectorias culturales muy diversas, porque aprendimos también que, en un aula, no somos todos iguales”. “Al principio me costó mucho vincularme con la poesía, implicó conocer algo nuevo y distinto. Pero después me encantó. Hoy todo es poesía, siempre elijo una para trabajar en el aula”. “Conocía pocos museos, pero el año pasado batimos récords. Aprendimos que son un recurso importante para enseñar”. Al final de toda experiencia educativa, las voces insoslayables son las de quienes atravesaron ese proceso y expresan sus aprendizajes y transformaciones. En este caso, fueron las opiniones de Fiorela, Magalí y Verónica, alumnas del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla (ENSAGA). Allí, dos docentes –Olga Bartolomé y Elisa Filippi– llevaron adelante, en 2023, una experiencia que no solo trans-



la poesía y los espacios culturales como ámbitos centrales para favorecer los aprendizajes.

El proyecto congregó a espacios curriculares del tercer año del Profesorado –el seminario “La enseñanza en contextos de diversidad cultural y desigualdad social: la educación intercultural bilingüe” y la cátedra de “Literatura en el Nivel Primario”–, al museo escolar del Garzón Agulla y al Complejo Museológico Explora Salta (de la capital salteña). Se llevó a cabo a lo largo del año pasado e involucró a 30 estudiantes del Profesorado, además de Olga y Elisa.

formó la perspectiva de sus estudiantes para pensar su futuro profesional, sino que les aportó recursos para su desempeño laboral, vinculados a la interculturalidad como matriz pedagógica y a

A comienzos del año lectivo, desde el museo escolar de la ENSAGA se contactaron con Explora Salta, a partir del interés que les había generado una propuesta que esta institución estaba llevando adelante. Se trataba del proyecto “Poesía porque sí”, que integró voces e imágenes para conmemorar los 40 años del retorno de la democracia en Argentina: cada viernes difundían, a través de sus redes sociales, un episodio de un pódcast con poesías escritas y/o leídas por



mujeres. “A partir de un vínculo previo que existía entre ambos museos, nos interesó sumarnos al proyecto por varias razones”, comenta Olga, docente a cargo del seminario de educación intercultural y coordinadora del museo escolar del ENSAGA. “Queríamos resaltar el valor de la poesía como un recurso de trabajo para nuestras estudiantes, particularmente las nanas y canciones relacionadas a la memoria, a la tradición oral y a la cultura de comunidades que hoy están presentes en nuestras aulas, como los pueblos originarios, afros, migrantes, romaníes y armenios”, agrega. “En ese proceso, también pretendimos que las estudiantes pudieran conocer otros recursos, como museos, bibliotecas y salas de lectura, porque en muchos casos no habían tenido experiencias significativas con ese tipo de espacios”, puntualiza Elisa, a cargo del espacio curricular de Literatura. El proyecto, entonces, tomó forma: para alcanzar esos objetivos, se propusieron la producción de pódcast –que se integraran a los difundidos por el museo salteño– y de una antología poética propia. Lo llamaron “Poesía porque sí, por las mujeres y las culturas”, como una forma de integrar



los distintos aspectos que les interesó trabajar.

### La poesía como experiencia y posibilidad

Durante la primera mitad del año, el trabajo más fuerte estuvo centrado en la poesía, para lo cual ambas docentes integraron, en algunas ocasiones, sus horas de clase. “En lo que respecta a la literatura infantil que se trabaja en el Profesorado, la poesía es un género relegado, por detrás de la narrativa. Muchas alumnas no lo conocen y, por ello, el trabajo que suele proponerse con la poesía es de estructura formal o de reconocimiento gramatical de las palabras, pero no algo más lúdico y de experiencia con el hecho poético. Esa fue mi principal motivación, para



lo cual, además, decidimos con Olga realizar un trabajo interdisciplinar para poder conocer y escuchar poesías de comunidades que habitan nuestra ciudad”, comenta Elisa. Y Olga agrega: “Pudimos recuperar la memoria oral a partir de las historias familiares, nanas, canciones, coplas y trabalenguas; darle valor a ese equipaje poético que es parte de la tradición oral de una comunidad”.

A comienzos de año y durante dos meses, solicitaron el préstamo de libros de la colección literaria ambulante del Plan Provincial de Lectura que, junto a los disponibles en la biblioteca escolar del Garzón Agulla, les posibilitaron explorar autoras y autores de poesía del campo de la literatura infanto juvenil principalmente. “Creemos que es importante que las alumnas conozcan los materiales que propone ese plan, porque son de muy buena calidad y están disponibles en las escuelas donde irán a trabajar. Además, a nosotras, el hecho de tenerlos a mano en el aula nos permite un trabajo mucho más práctico y fructífero con ellas”, detalla Elisa.

Con estos materiales, las docentes desarrollaron clases en

conjunto, donde les propusieron a sus alumnas “mesas servidas” de libros, que ellas podían elegir, explorar y leer con total libertad, para conocer y familiarizarse con ese tipo de materiales, lo cual se articulaba con alguna actividad en modalidad taller de escritura creativa o de construcción de antologías. “Lo primero y principal era generar interés y atractivo por la poesía, comenzar a formarlas como lectoras, porque es muy difícil transmitir –a estudiantes de cualquier nivel– el gusto por la literatura si no leemos. ¿Cómo podrían enseñar acerca de la poesía si no conocen poesía?”, reflexiona Elisa.

Durante esta primera etapa, las docentes organizaron también visitas de sus estudiantes a distintos espacios culturales, como el Museo Superior de Bellas Artes Evita - Palacio Ferreyra y la Sala de lectura infantil y juvenil Malicha Leguizamón –ubicada en el Cabillo de la ciudad de Córdoba–, con el objeto de que pudieran reconocer el valor de estos espacios culturales y de las exposiciones y las historias que allí se presentan como otro modo de transmisión cultural. En el Museo Evita, recorrieron una muestra del artista plástico argentino Carlos

Alonso, sobre sucesos trágicos de opresión, pérdida y violencia ocurridos durante la última dictadura cívico militar argentina, que ellas vincularon con el trabajo respecto a la memoria y la democracia. Y en la Sala Malicha, las estudiantes exploraron libros infantiles y poesías, participaron de situaciones de lectura en voz alta y compartieron la escritura de textos poéticos colectivos.

A partir de estas actividades, las estudiantes cerraron la primera mitad del año produciendo cada una un episodio de un pódcast –que contenía la lectura de poesías seleccionadas– y de una imagen que las acompañara. Ese material se integró a la propuesta del Complejo Museológico Explora Salta y se difundió a través de las redes sociales de esa institución. “Las estudiantes los grabaron a través de audios de WhatsApp, y para ello les enfatizamos que tuvieran en cuenta las pausas, los ritmos, las entonaciones. Hicieron unas producciones muy bellas”, destaca Elisa. También comenzaron a trabajar en esta etapa la preparación de una antología poética, que realizaron en grupos de a dos o tres personas, que debían reunir poemas que versaran

alrededor de una temática que eligieran –la maternidad, el medio ambiente, la relación madre-hija o hijo, los ojos, por nombrar solo algunas de las que seleccionaron–, a partir del material que leyeron y escucharon a lo largo del año.

“Cuando empezamos, yo pensé: ‘¿Poesía? ¡Qué aburrido!’. Me parecía que era palabra mayor. Pero después nos enseñaron a leerlas, a vincularlas con cosas que nos pasaron, y me emocioné mucho. Además, aprendimos que la poesía no era solamente un texto escrito, sino que estaban las coplas, las nanas, todo eso que nos cantaban nuestras madres o abuelas cuando éramos niñas”, explica Magalí Altamirano, una de las alumnas que integró el proyecto.

### La interculturalidad, eje transversal de la experiencia pedagógica

Durante la segunda mitad del año, se culminó la construcción de la antología, pero las actividades se centraron, sobre todo, en el trabajo acerca de la interculturalidad. “El objetivo es reconocer que en nuestras escuelas hay distintas comunidades presentes, nuestras aulas son plurales porque nuestra comunidad lo es. Entonces, hay que estimular un pensamiento pedagógico que reflexione sobre cómo se construye el saber reconociendo los de otras culturas, no para acentuar las diferencias, sino para lograr una epistemología plural”, expresa Olga, quien destacó, además, que esto se vuelve más necesario aun en un contexto en que la educación intercultural bilingüe es una modalidad reconocida en nuestro país.



Para ello, se acercaron a diferentes comunidades –de pueblos originarios, romaní, armenia, afro– por medio de lecturas teóricas, como así también a través de entrevistas grupales realizadas a referentes de dichas comunidades –en su mayoría, mujeres–, para indagar acerca de sus experiencias educativas, el lugar que la lengua materna ocupó en los procesos de socialización y escolarización, y de qué manera la tradición oral, expresada a través de canciones de cuna y poesías, permitió salvaguardar su lengua originaria en tanto portadora y constructora de identidades. “Los relatos en primera persona siempre ayudan a ponernos en el lugar de la otra persona con más empatía y permiten un diálogo y un ida y vuelta con las estudiantes; si esto se acompaña con lecturas teóricas y recorridos por investigaciones, nos acercamos a reflexionar sobre las causas de la marginación y estigmatización de esas comunidades y se pueden pensar estrategias que apunten a una educación intercultural”, explica Olga.

Las personas entrevistadas fueron Lucía –de la comunidad comechingona–, Eli San Juan –de la comunidad romaní–, Gagik –armenio– y Marcela y Griselda –de la comunidad afro–. Tras estos encuentros, donde también escucharon y recuperaron nanas y canciones, las estudiantes pudieron completar sus an-



tologías poéticas. Con el aporte de Inés Miño, docente del espacio curricular Educación Artístico Expresiva, las materializaron en objetos artísticos creativos, de diversos formatos –libros, cajas, cofres, álbumes, etc.–. A partir de allí, asumieron la tarea de presentarlas y distribuir las en diferentes espacios, como ocurrió durante la disertación de la escritora María Teresa Andruetto en la ENSAGA –invitada por el Centro de Estudiantes– y durante la Noche de los Museos de 2023.

“El trabajo con referentes de las comunidades nos permitió construir lazos con culturas que no conocíamos, pero sobre todo ampliar la mirada para trabajar en las aulas con niñas, niños y familias que tienen particularidades diferentes a las nuestras”, puntualiza Fiorela Festa, otra de las alumnas participantes.

### El viaje, ese recorrido por saberes y emociones

En el transcurso de la experiencia, comenzó a surgir una idea que, en principio, les pareció una utopía: la de organizar un viaje con todas las estudiantes al Complejo Museológico Explora Salta

–una institución reconocida por su trabajo acerca de la interculturalidad– para presentar sus antologías. “Creíamos que era algo difícil, porque las alumnas son madres, trabajadoras, algunas con muchas limitaciones económicas. Pero se entusiasmaron enseguida con la idea y empezaron a organizarse para lograrla”, subraya Olga. A partir de allí, realizaron una serie de actividades para recaudar los fondos necesarios –un bingo y una feria de emprendimientos de las alumnas del ENSAGA, además de rifas– y consiguieron rebajas en el transporte, alojamiento gratuito en la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y una gran ayuda del museo anfitrión para realizar visitas gratuitas a diversos espacios culturales durante varios días. “La consigna fue que nadie podía dejar de participar por razones económicas”, explica Elisa. Así fue que, en septiembre, lograron concretar el viaje, que resultó una experiencia pedagógica en sí misma. “Muchas veces dudamos, sentíamos que era muy difícil alcanzar el sueño de llegar a Salta con nuestras antologías, pero nos dimos cuenta de algo importante: siempre juntas podemos”, comenta Verónica Funes, alumna que participó del proyecto.

La colaboración de personas de la UNSa y de Explora Salta les permitió no solo recorrer ese complejo museológico durante varias horas y presentar allí sus antologías –un ejercicio expresivo que ya habían puesto en práctica durante la conferencia de Andruetto–, sino también realizar un intercambio de experiencias y lecturas con la cátedra de Educación Popular de la universidad –que trabaja en un proyecto vinculado a nanas de la comunidad wichí–; visitar exhibiciones artísticas de producciones –cerámicas y tejidos– de la comunidad wichí; vi-



venciar la experiencia de las “surradoras de poesía”; y conocer la Biblioteca Popular Tata Sarapura (en la localidad de San Lorenzo), donde apreciaron un grupo que interpretó coplas y canciones de cuna –algunas cantadas en español y otras en lengua wichí– y las estudiantes leyeron algunos poemas de sus antologías. “El acercamiento de la bisneta de Tata Sarapura al lugar nos permitió compartir sus relatos sobre las acciones que él realizaba, llevando libros al cerro, acercando a los lugareños a la biblioteca, entretejiendo la literatura y los saberes de las comunidades”, puntualiza Olga. “Nos parecía que en un museo íbamos a aburrirnos, pero cuando recorrimos los de Córdoba y Salta nos dimos cuenta de que no queríamos salir más de allí”, recuerda Verónica.



### Un proyecto que mira hacia el futuro

En clave de pensar aportes a nuevas ediciones del proyecto, Olga y Elisa consideran necesario alentar una institucionalización del mismo, en el sentido de convertirlo en una propuesta recurrente del ENSAGA. Por su parte, las alumnas destacan el papel complementario de ambas docentes como responsables de la experiencia. “La profe Olga siempre nos dio la confianza necesaria para creer en nosotras mismas y nos ayudó a ampliar nuestras miradas para escuchar y hacer lugar a otras voces y otras culturas, dejando de lado los prejuicios”, comenta Verónica. “La profe Elisa nos abrió la biblioteca, nos hizo agarrar el gusto por los libros. Nosotras no íbamos a la biblioteca de la escuela, no la conocíamos siquiera, y ahora nos hicimos socias y vivimos ahí dentro”, destaca Fiorela. Por último, fue también esta alumna quien sintetizó el profundo impacto que generó este proyecto en las estudiantes y docentes que la atravesaron: “Durante mi formación como futura docente, esta experiencia particular me llevó a replantear completamente mi enfoque hacia la diversidad cultural no solo en el aula, sino en la sociedad misma. Al finalizar este viaje de autoexploración y conexión con diversas culturas, me siento profundamente inspirada y comprometida en mi papel como futura docente. Este encuentro no solo amplió mis horizontes personales, sino que también me enseñó lecciones profundas sobre la importancia de la palabra, de ser escuchadas y, sobre todo, la importancia de la diversidad en el aprendizaje”. ●

# Del proyecto 108 Escuelas al Programa de Alfabetización de UEPC: sentidos, cambios y continuidades

Con una trayectoria de más de 20 años, el proyecto de la Secretaría de Educación del sindicato vuelve a trabajar más allá de las fronteras de la capital provincial, esta vez con un mayor impulso y bajo el nombre de Programa de Alfabetización de UEPC. En esta conversación con **educar en Córdoba**, Rosa Sosa –coordinadora del proyecto– y Karina Montoya –maestra de apoyo, integrante del mismo– explican las novedades de esta nueva etapa, las características principales y las huellas que consolidaron en más de dos décadas de trabajo en alfabetización y su impacto en la formación y el trabajo docente. Un proyecto en el que, como ellas reconocen, “todas las ideas son posibles”, pero estando en las aulas con las maestras y los maestros, desde el acompañamiento dedicado y cotidiano.



**–¿Qué tipo de intervención se propone a partir del reciente convenio firmado entre UEPC y el Ministerio de Educación de Córdoba? ¿Qué aspectos cambian y cuáles se recuperan con relación a lo que ya se venía trabajando en el proyecto de Fortalecimiento Pedagógico desde hace más de 20 años entre la Provincia y el sindicato?**

**–Rosa Sosa:** La Secretaría de Educación de UEPC –de la cual depende el Programa de Alfabetización– firmó un convenio con el Ministerio de Educación para armar un proyecto parecido al de Fortalecimiento Pedagógico, pero con algunas diferencias. Lo fundamental es que ahora incluye a escuelas del interior. Eso se había realizado años atrás, pero, por una cuestión de presupuesto, la Provincia se retiró y, desde el sindicato, no pudimos sostenerlo en soledad: mientras las maestras y los maestros de capital tenían un encuentro quincenal, en el interior empezaron teniendo uno mensual, luego bimensual y después, en un momento, las y los docentes del interior no sabían si seguían siendo maestras y maestros de apoyo y pasaron a depender de las supervisiones zonales. La última vez que nombraron maestras y maestros de apoyo fue en 2016. El Gobierno siguió manteniendo algunas y algunos en el interior, pero, al depender de cada inspección zonal, empezaron a estar a cargo de un grado en alguna

escuela, o sufrían cambios de lugar de trabajo de forma reiterada.

Otro punto de quiebre fue la pandemia, porque cuando se declaró personal esencial a las y los docentes, a las maestras y los maestros de apoyo les pidieron que se hicieran cargo de grados en la virtualidad. Eso fue complejo, causó mucho ruido.

Y, además, fue una constante que las maestras y los maestros de apoyo rindieran concursos para equipos directivos, o para supervisiones, porque eran docentes capaces y con preparación. Entonces, todos los años había que realizar nuevos nombramientos. Pero desde 2016 hasta la actualidad, no se nombró a nadie. En ese año trabajamos con la mayor cantidad de maestras y maestros de apoyo –160 en total–, pero el año pasado terminamos con 60.

**–En buena medida, este nuevo convenio implica un reconocimiento del Ministerio a una experiencia de trabajo, que se busca ahora garantizar no solo en capital, sino también en el interior.**

**–Rosa Sosa:** También es una decisión de UEPC extender el proyecto al interior, y así nos lo planteó la nueva conducción al asumir. Y es un desafío enorme.

**–Karina Montoya:** Porque el aprendizaje es situado, no en todos los territorios es igual, de acuerdo a las demandas que tienen las instituciones. Ese fue

el primer objetivo que nos planteó la nueva conducción: territorializar este proyecto en el interior, no solamente en capital.

### Un trabajo de alfabetización, desde la innovación y nuevas propuestas

#### —¿Cómo caracterizan el trabajo del Programa de Alfabetización de UEPC?

—**Rosa Sosa:** Es fundamentalmente un trabajo dedicado a la alfabetización, pero no solo a la inicial. En general, cuando se piensa en alfabetización, se piensa en los primeros grados. Y desde acá trabajamos con un concepto, que es acuñado por Emilia Ferrero, que dice que la alfabetización tiene un inicio incierto —porque en algunas personas comienza más temprano que en otras— y un final inacabado —porque nunca terminás de alfabetizarte—. Porque nuestro sistema de escritura es un sistema vivo, que va cambiando con el tiempo.

Ocurre también que la alfabetización nunca es sobre la nada: para leer y escribir, tenés que hacerlo sobre algo. Y aquí aparece una segunda cuestión, pues ese algo implica plantearse: ¿qué voy a enseñar? Y una de las cuestiones sobre la que venimos trabajando mucho con las maestras y los maestros, vinculada a romper algunos conceptos que se han anquilosado en las escuelas, es que la temática no está prescripta. Tenemos prescripción de contenidos y aprendizajes, pero la prescripción temática la propone una editorial. Esta propuesta de que tenés que enseñar la familia en primer grado, el barrio en segundo grado y así sucesivamente, eso no está prescripto en ningún lado, pero se fue naturalizando. Y, en realidad, la elección del tema es un espacio de libertad que tiene cada docente para proponer qué enseñar y desde dónde. Y una de las temáticas que proponemos, por lo menos desde 2015, es el cambio climático, una problemática que nos parece urgente y sobre la cual hay muchas cosas que las niñas y los niños tienen que aprender desde temprano, porque hay muestras evidentes de que ya afecta nuestras vidas.

—**Karina Montoya:** Otras características del proyecto tienen que ver con no enseñar desde un solo lugar: intentar cambiar la mirada de las y los docentes, para que articulen distintas disciplinas desde las cuales abordar un tema común. Y con los agrupamientos: creemos que hay distintas maneras de agrupar a las y los estudiantes y no debemos quedar-

nos con la manera tradicional que funciona en las escuelas. Hacemos un trabajo, sacamos a un grupito, le ayudamos para que se vaya alfabetizando. Y le proponemos a cada docente no dar el mismo tema en todos los grupos, sino trabajar —y es más rico— distintos aspectos acerca de ese tema en cada grupo.

—**Rosa Sosa:** Otra característica tiene que ver con un trabajo que comenzamos en 2012 y que no tiene retorno, a partir de articular con el Archivo Provincial de la Memoria: empezamos a trabajar con otras instituciones. Porque no podemos acumular todo el saber sobre todos los temas, hay un saber científico en algún lado y hay que ir a buscarlo, ya sea al Archivo, a la Reserva San Martín, al Jardín Botánico, a los museos, a las cátedras de la universidad, a sus proyectos de extensión, etc.

### Los caminos y las huellas del proyecto 108

#### —El Programa de Alfabetización de UEPC propone con claridad una reformulación del modo de ser docente, de pensar los aprendizajes, de estar en el aula, del modo de ser escuela. ¿Qué cosas, a lo largo de su historia, se pueden marcar como puntos de quiebre o puntos alumbradores de esas modalidades?

—**Rosa Sosa:** Una cosa fundamental que tenemos que señalar —y la menciono porque soy la más antigua, no porque sea la más iluminada— es la cuestión de trabajar con otras y otros: que las maestras y los maestros de grado acepten trabajar con las maestras y maestros de apoyo; que estas y estos, a su vez, acepten el saber de otra institución —por ejemplo, la universidad o el Archivo Provincial de la Memoria—; y que ese actor también acepte el saber docente. Por ejemplo, cuando hicimos el convenio con la universidad, les dijimos: “Ustedes saben mucho de biología, pero nosotras y nosotros sabemos cómo dar clases. Entonces, nosotras y nosotros les vamos a enseñar cómo hacerlo, y ustedes nos enseñarán otras cosas”. Y así pudimos avanzar juntas y juntos en esa formación.

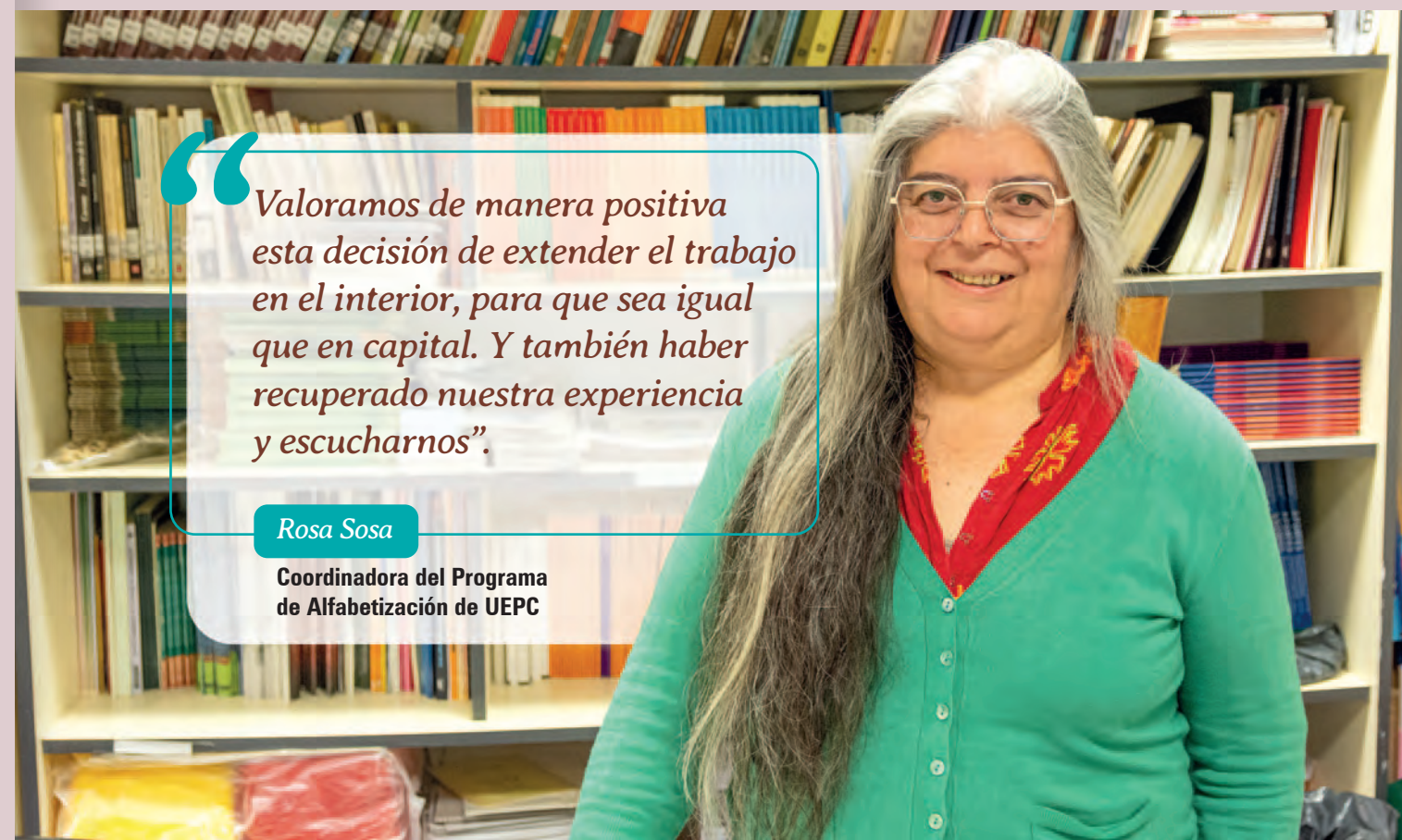
También renegamos de la palabra capacitación, más bien hablamos de formación. Y esa formación la realizamos siempre en talleres, una modalidad que hemos adoptado, en la cual no hace falta que venga una persona iluminada a decirnos cómo trabajar, sino que vamos viendo entre todas y todos cómo hacemos algo, y vemos cómo lo podemos mejorar, para hacer otra cosa.

—**Karina Montoya:** La pandemia fue también un punto de quiebre en esto de reinventarnos. Por ejemplo, con el ingreso de las nuevas tecnologías, porque había miedo, había desconocimiento en muchas y muchos docentes. Entonces, hubo que trabajar ese acercamiento en un doble sentido: formar en el uso de cada tecnología, a la vez que en una perspectiva de trabajo con ellas.

—**Rosa Sosa:** Algunas de las cosas que hemos instalado a lo largo de los años son, por ejemplo, la agenda de cuentos y el aula textualizada. La agenda es algo que se respeta en todas las escuelas, en todos los primeros grados, e implica que la maestra o el maestro seleccione cuatro o cinco cuentos para leerles a sus estudiantes durante un mes. Entonces, todos los viernes, se lleva a cabo la hora del cuento. Cuando empezamos a trabajar, solo algunas maestras o algunos maestros leían, pero pasaban por la biblioteca y buscaban el libro más cortito, el que estaba más a mano. A partir de armar agendas de cuentos, la maestra o el maestro los selecciona, tiene en cuenta si son de la misma autoría, si va a trabajar una temática o un personaje específico; es decir, los elige desde otro lugar y eso genera que la lectura no sea plana. Porque cuando les propone leer, por ejemplo, “La caperucita roja”, y a la otra semana otro cuento con un lobo, allí surgen reflexiones: “Ah, este

lobo es diferente, o es igual, o esto o aquello”. Empezan a relacionar y a tejer esa red de alfabetización, que tiene que ver con reconocer cuentos, personas, autoras y autores, editoriales y todas esas cosas.

El aula textualizada es también un recurso interesante para acercar a las niñas y los niños al sistema de escritura. Entonces, por ejemplo, cuando empezás a alfabetizar a cada estudiante, hay que enseñarle la regularidad del sistema. Y hay palabras que son de uso frecuente, los días de la semana, por caso. Entonces, se busca relacionar los días de la semana con los nombres, con fechas, con la agenda de cuentos, por ejemplo. Las chicas y los chicos saben que ese cuento que leímos esta semana es “La caperucita roja”, entonces, si quieren escribir ese título, saben que pueden mirar en algún lugar del aula donde encuentran un referente seguro. El aula textualizada no se hace de una vez y para siempre, se cambia todos los meses, para ir acompañando ese acercamiento al sistema de escritura. Es un concepto de la línea didáctica que seguimos. En un principio, hablábamos de constructivismo, pero eso también ha ido cambiando. Le llamamos enfoque aproximativo, porque no empezamos todas y todos en el mismo punto, y nos vamos aproximando al objeto de estudio desde diferentes lados y de distintas formas, no hay ni una única manera, ni un único momento, no es algo lineal.



“Valoramos de manera positiva esta decisión de extender el trabajo en el interior, para que sea igual que en capital. Y también haber recuperado nuestra experiencia y escucharnos”.

Rosa Sosa

Coordinadora del Programa de Alfabetización de UEPC

–Existen discusiones actuales en el campo de la educación respecto a cómo enseñar, entre la perspectiva fonética y la constructivista. ¿Cómo se inscribe el Programa de Alfabetización de UEPC en ese debate?

–**Rosa Sosa:** Esa discusión se salda cuando concebís la educación de manera situada, porque allí trabajás con lo que piensa cada docente. Hay maestras y maestros que utilizan el ma, me, mi, mo, mu, y a lo mejor son constructivistas. Cada quien no es todo el tiempo algo. Lo interesante es que puedan pensar desde dónde están enseñando. Una de las cuestiones en la que aprendimos mucho es cuando dialogás con alguien, y esa persona toma conciencia de “estoy enseñando esto desde este lado”. En algún momento vas a llegar a esa discusión, pero no es en el inicio.

### Todas las ideas son posibles, desde las aulas y el acompañamiento

–¿Qué impacto tiene el proyecto en la formación y en el trabajo de enseñar de las y los docentes que participan del mismo? ¿De qué manera

cambian sus concepciones, prácticas y miradas respecto de la enseñanza y el aprendizaje?

–**Karina Montoya:** Te lo puedo contar como maestra de apoyo: te abre la cabeza, porque realmente te enseña el trabajo con la otra o el otro, a usar otras estrategias, te da ganas de estudiar. De hecho, a partir de participar en el proyecto, hay muchas compañeras y muchos compañeros que están en equipos de gestión o han rendido para inspección. Y te enseña a pensar con la maestra o el maestro de grado esas intervenciones, a plasmarlas en la planificación, para que no sea monótono lo que estás trabajando con las y los estudiantes. Y que aprendan jugando también, una modalidad que se corta en la primera edad, a partir de la cual ya no hay más juegos. De pronto, hacerles leer panza arriba o trabajar con la naturaleza en la reserva San Martín, desde la experiencia misma, desde el aprendizaje situado, y eso es diferente. Las chicas y los chicos aprenden con alegría, no desde algo aburrido.

¿Sabés por qué muchas maestras y muchos maestros aman el proyecto? Porque cuando alguien se acerca, le decimos: “¿Qué te interesa hacer? ¿Qué querés trabajar? Tengo un material que te puede ayudar, lo podemos pensar en equipo”. Es decir,



“En este proyecto todas las ideas son posibles, acompañamos, orientamos en la planificación y eso da una gran libertad”.

**Karina Montoya**  
Maestra de apoyo e integrante del Programa de Alfabetización de UEPC



en este proyecto, todas las ideas son posibles, acompañamos, orientamos en la planificación y eso da una gran libertad. Desde el Programa de Alfabetización, nos interesa comenzar desde el momento cero una planificación, pensar algo y hacerlo en conjunto, no caer con algo armado. Todo lo hablamos con la o el docente, “venimos para acompañarte”, le decimos. Lo primero que aclaramos es que somos de UEPC y que venimos a acompañar porque son nuestras compañeras y nuestros compañeros, siempre decimos eso. Para nosotras y nosotros es muy importante estar en las escuelas, trabajando a la par, no solo capacitando desde un ámbito externo.

–**Rosa Sosa:** No nos centramos tanto en el aprendizaje, sino en la enseñanza. Cuando este proyecto comenzó, se pretendió que las maestras y los maestros conocieran la variante lingüística que utilizaban las niñas y los niños, que, se suponía, les impedía alfabetizarse. Cuando empezamos a transitar las escuelas, en realidad nos dimos cuenta de que ese no era el problema, que había dificultades de enseñanza. Lo que hay que pensar es la enseñanza como un problema que posibilita resolver algo. No sabemos qué va a aprender cada estudiante. ¿Qué podemos enseñarle? ¿Le podemos enseñar algo? Porque evidentemente, para llegar a la escuela, algo tuvieron que aprender. No sabemos cómo lo aprendieron, ¿pero cómo les podemos enseñar? Esa es la pregunta que nos hacemos.

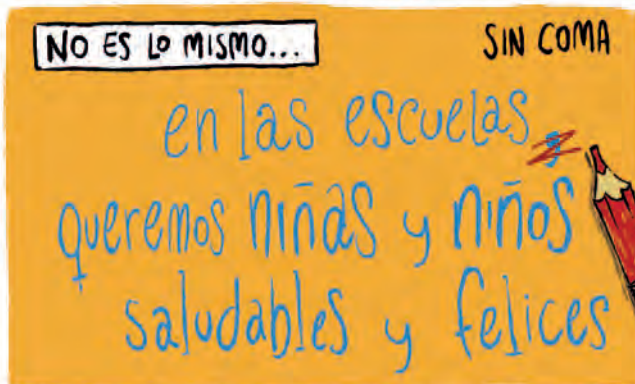
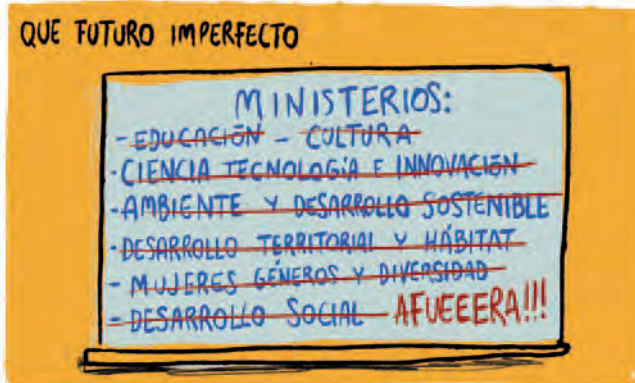
–El proyecto ya tiene más de 20 años y ahora está recibiendo un nuevo espaldarazo, que le permitirá un mayor alcance. Y eso coincide con un cambio de gestión en UEPC, pero también otro a nivel provincial. ¿Qué se transformó allí para propiciar este relanzamiento?

–**Rosa Sosa:** Valoramos de manera positiva esta decisión de extender el trabajo en el interior para que sea igual que en capital, porque antes había diferencias. Y también haber recuperado nuestra experiencia y escucharnos.

Y otro aspecto que rescato de esta nueva etapa es el trabajo con el Ministerio de Ambiente de la Provincia. Porque cuando empezamos este año, nos dimos con que teníamos un problema: movilizar gente cuesta mucho, entonces había que buscar lugares más cercanos a cada escuela en los cuales trabajar. Y, en eso, nos vinculamos con personal de Ambiente que estaba impulsando la creación de bosques urbanos. Y vamos a articular con ellas y ellos: ya armaron uno en barrio Rosedal, y vamos a armar dos o tres, probando cómo funciona en algunas escuelas, para cuidar esas plantas, para acrecentarlas, para ponerles nombres e investigar algunas cosas respecto de ellas. Y así también estamos trabajando con museos, con el Parque Francisco Tau –en Bell Ville– y en la Reserva Natural La Felipa, cerca de Ucaha. ●

NO ES LO MISMO LO QUE APRENDIMOS EN LA ESCUELA,  
QUE LO QUE INTENTA IMPONER EL GOBIERNO NACIONAL

REFLEXIONES GRÁFICAS  
GUIÓN: ARIEL ORAZZI  
DIBUJOS: CAPE



# Publicaciones recientes

## Cuadernos para la enseñanza ▼



**Enseñanza y heterogeneidad**  
Cartilla didáctica  
<https://tinyurl.com/2ayl3js2>



**Enseñanza y prácticas democráticas**  
Cartilla didáctica  
<https://tinyurl.com/22bmfyt6>



**Buentrato para enseñar y aprender en las aulas.**  
Materiales destinados a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria  
<https://tinyurl.com/29neh44d>



**Tecnologías digitales y lenguajes.** Criterios y recomendaciones para construir propuestas didácticas  
<https://tinyurl.com/2dothvfj>



## Proyectos pedagógicos



**A 140 años de la Ley 1420:** educación común, gratuita y obligatoria / Audiovisuales y fichas con orientaciones didácticas  
<https://tinyurl.com/2lxpjdj>



## Aportes para el debate educativo ▼



**Democratizar la enseñanza**  
Encuentro con Myriam Southwell  
<https://tinyurl.com/282fllg>



**El acompañamiento a las trayectorias escolares en la Educación Inicial**  
Entrevista a Verónica Kaufmann y Jaquelina D'Andrea  
<https://tinyurl.com/22mf3s95>



## Nuestros hechos, nuestros derechos



Una serie para visibilizar los derechos conquistados y las luchas que los hicieron posibles, recorriendo las efemérides a través de recursos para la enseñanza  
<https://tinyurl.com/279yrvlk>





# educar en Córdoba



Todos los números de la  
revista **educar en Córdoba**  
pueden leerse y descargarse en:  
[www.revistaeducar.com.ar](http://www.revistaeducar.com.ar)



Unión de  
Educadores  
de la Provincia  
de Córdoba



CTERA



Hacia  
un Movimiento  
Pedagógico  
Latinoamericano

